

Scuola di formazione
di italiano lingua seconda/straniera:
competenze d'uso e integrazione

VI edizione
(6-10 luglio 2015)

Copyright © 2016 Guida Editori

www.guidaeditori.it
proposte@guida.it

Proprietà letteraria riservata
Guida Editori srl
Via Bisignano, 11
80121 Napoli

Finito di stampare
nel settembre 2016
da Andersen spa
per conto della Guida Editori srl

978-88-6866-0000-0

Le fotocopie per uso personale del lettore possono essere effettuate nei limiti del 15% del presente volume dietro pagamento alla siae del compenso previsto dall'art. 68, commi 4 e 5 della legge 22 aprile 1941 n. 633.

Le fotocopie di carattere professionale, economico o commerciale o comunque per uso diverso da quello personale possono essere effettuate a seguito di specifica autorizzazione rilasciata da clearedi, Centro Licenze e Autorizzazioni per le Riproduzioni Editoriali, corso di Porta Romana 108, 20122 Milano e-mail autorizzazioni@clearedi.org e sito web www.clearedi.org

Editoriale

L'italiano come lingua seconda/lingua straniera si è lentamente imposto come nuova disciplina a quanti operano nel settore della scuola e dell'università; da tempo, progetti editoriali e corsi di apprendimento di singole istituzioni, universitarie e non, rispondono alla necessità di favorire processi di integrazione per nuovi soggetti, alla ricerca di migliori possibilità esistenziali, per i quali la padronanza della lingua rappresenta il primo lasciapassare. In quest'ottica si era mossa la Comunità Europea sin dai suoi esordi, riconoscendo nell'educazione linguistica e plurilinguistica un diritto fondamentale per un'idea moderna di cittadinanza attiva, conseguenza anche del mutato contesto socio-economico che ha modificato la realtà di tanti paesi come è accaduto in Italia. E tuttavia, nella lenta e certo problematica costruzione di una identità sopranazionale ed europea, il processo d'interazione tra lingue e linguaggi è stato progressivamente disatteso, mentre al contempo, se ne moltiplicava l'esigenza.

Nuovi approcci disciplinari in ambiti come i *Cultural Studies*, i *Post-Colonial Studies* o ancora i *Translation Studies*, esibivano, pur da angolazioni diverse, il riconoscimento di una trasformazione dell'idea stessa di identità nazionale grazie al processo inarrestabile di interscambio tra differenti visioni culturali. Nel dibattito che si è aperto sulle implicazioni di una nuova categoria come la transnazionalità, che mette in discussione, ampliandole e ridefinendole, concezioni codificate dalla tradizione, è mancata una seria valutazione dell'importanza crescente dell'italiano; nei luoghi deputati alla trasmissione e alla costruzione dei saperi è stato spesso dimenticato come per tanti la nostra lingua rappresenti uno strumento essenziale di emancipazione e insieme di costruzione di una identità diversa da quella del paese di provenienza, in un percorso che interagisce, modificandola, con la

nazione di approdo. Lo dimostra, ad esempio, la letteratura italiana di migrazione, una *new entry* degli studi letterari, conseguenza rivelatrice dell'importanza crescente dell'italiano per tanti che hanno scelto di esprimersi nell'idioma del paese ospitante, modificandone così il concetto di letteratura e lingua nazionale.

Sulle tematiche in questione lavorano da tempo alcune realtà universitarie e centri linguistici, divenuti un'officina di sperimentazione di nuovi percorsi di apprendimento, di cui fa fede anche questa pubblicazione.

ANNAMARIA LAMARRA
Direttrice Centro Linguistico,
Università degli Studi di Napoli
"Federico II"

Introduzione

Dall'ultima indagine sullo studio dell'italiano all'estero, realizzata nel 2010 per conto del Ministero degli Affari Esteri e sintetizzata nel volume *L'italiano nel mondo* di Claudio Giovanardi e Pietro Trifone (2012), e dagli esiti del dibattito che ha avuto luogo a Firenze nel 2014 in occasione degli *Stati generali dell'italiano nel mondo*, sono emerse alcune linee di tendenza che hanno portato ad elaborare azioni congiunte per la promozione della lingua e cultura italiana fuori d'Italia: il potenziamento delle scuole bilingui, lo sfruttamento delle nuove tecnologie, la diffusione delle certificazioni, la valorizzazione delle imprese creative e delle industrie culturali italiane.

D'altra parte, il fermento sociale che caratterizza l'Italia contemporanea, con l'inarrestabile flusso di immigrati e profughi e la crescente internazionalizzazione delle università, con la diffusa mobilità accademica e l'esodo di giovani italiani in cerca di esperienze professionalizzanti all'estero, ci spinge a riflettere sul ruolo che l'italiano L2 riveste oggi a livello globale. Ci spinge a farlo in questa sede in una prospettiva didattica, visto il crescente interesse da parte delle nuove generazioni di laureati per l'insegnamento della lingua e cultura italiana a stranieri, ma anche in un'ottica di "ecologia sociale" (cfr. il saggio *The ecology of language learning*, 2010, del linguista americano Leo van Lier), guardando all'apprendimento della seconda lingua come un'esperienza educativa positiva e "sostenibile" di docenti e allievi.

Questi temi apparentemente distanti trovano un evidente *fil rouge* se consideriamo due aspetti fondamentali che lo studio dell'italiano come lingua non materna ha rivestito in passato e riveste ancor oggi all'interno di scenari in costante evoluzione:

- il valore della sua storia culturale, caratterizzata da una stratificazione di solide esperienze (a livello artistico, economico e

- antropologico), tali da connotare la lingua italiana con un'ampia gamma di evocazioni che agiscono sull'immaginario collettivo e di conseguenza sulle motivazioni intrinseche all'apprendimento;
- l'urgenza di nuovi bisogni comunicativi, talvolta associati all'attrattività della lingua e cultura italiana stessa, ma anche ai crescenti contatti interculturali, favoriti dai nuovi media globali e dalla mobilità delle persone per ragioni di studio, lavoro o tempo libero.

Sono ormai passati quasi cinquant'anni dalla rivoluzione "comunicativa" degli anni Settanta del secolo scorso, anni in cui sono state messe le basi per un nuovo modo di insegnare le lingue moderne in Europa (e non solo). Molti dei presupposti di questa entusiasmante fase creativa (che si sono concretizzati nei *Livelli soglia*, nel *Quadro comune europeo di riferimento delle lingue* e in altri documenti di politica linguistica europea) sono validi ancora oggi: la centralità dell'apprendente, con i suoi bisogni comunicativi e le sue motivazioni allo studio, il diverso ruolo della grammatica e del testo, l'importanza delle funzioni comunicative nella costruzione del sillabo, i modelli operativi da adottare a seconda dei casi (dalla lezione all'unità didattica all'unità di lavoro), il ruolo cruciale della verifica e della valutazione e via dicendo. A partire da questi presupposti sono stati fatti tanti passi avanti e tanti saranno ancora da prevedere in futuro, sia per rendere operativi i principi teorici su cui non cessano di riflettere discipline come la linguistica, la glottodidattica, la linguistica educativa, la linguistica acquisizionale, la sociolinguistica, la pedagogia, sia per rispondere in maniera concreta e coerente ai nuovi scenari che emergeranno.

Questa premessa ci sembra necessaria per accompagnare il lettore alla scoperta dei contributi di questo volume, in cui si toccano vari argomenti ricollegabili alla recente evoluzione delle metodologie di insegnamento delle lingue moderne.

All'immagine attuale dell'Italia all'estero fa riferimento Roberto Dolci, come punto di partenza per elaborare strategie di promozione dell'italiano L2 in un mondo in cui, a fronte di un incremento generale dello studio delle lingue, sono aumentati anche i potenziali concorrenti, sebbene l'italiano si attesti ancora fra le prime cinque lingue più studiate. Per quali ragioni oggi una persona dovrebbe studiare l'italiano invece del francese, dello spagnolo, del tedesco o di un'al-

tra lingua (lasciando da parte l'inglese ormai accettato come *lingua franca*)? Il “marchio Italia” può influire su questa scelta, visto che, come osserva Dolci, “i valori, la cultura e tutto ciò che ruota intorno ad essi come moda, musica, cinema, arte, cibo, lingua sono strumenti per esercitare una forma di *soft power*”. Se l'obbligo allo studio di una lingua riguarda oggi prevalentemente l'inglese (come era stato in passato per il latino nell'impero romano o per il russo nell'est europeo del secolo scorso), nel “mercato” delle altre lingue è questa *soft power* che può fare la differenza. La musica, per esempio, rappresenta per l'italiano un ottimo fattore di attrattività, nonché un mezzo con forti ricadute sulla memorizzazione e sul piacere di apprendere. Su questo argomento si concentrano i contributi di Paolo Balboni, Fabio Caon e Pierangela Diadori. Quest'ultima, in particolare, collega l'impiego della musica a quello della danza, del cinema e del teatro, mettendo a fuoco la dimensione “performativa” che assume l'apprendimento dell'italiano se associato appunto a queste forme di espressione artistica. È quanto avviene, per esempio nei corsi di lingua per gli studenti in mobilità accademica che studiano queste discipline. Un'altra forma artistica che può essere utilizzata con successo nell'apprendimento linguistico è il fumetto d'autore, come illustra Eleonora Spinosa nel capitolo dedicato a questa forma di “letteratura disegnata”.

Tornando a un quadro generale della fortuna dell'italiano L2 in Italia e nel mondo possiamo affermare che una fascia di età che a livello mondiale prevale rispetto alle altre è quella degli adulti, fra cui rientrano i giovani in cerca di lavoro, i professionisti, gli anziani interessati a una lingua di innegabile cultura e con risvolti utili a scopo turistico, gli studenti universitari (l'italiano è presente infatti sia come lingua di cultura nei dipartimenti degli atenei di tutto il mondo, sia come lingua insegnata nei centri linguistici a cui si rivolgono gli studenti in mobilità accademica, per non parlare dei programmi di studio in Italia degli studenti statunitensi e cinesi). Al profilo “adulti” sono dedicati i capitoli di Elisabetta Pavan e Paola Begotti, quest'ultima più orientata verso l'adulto immigrato in Italia. In entrambi i casi si fa riferimento a contesti di apprendimento plurilingui e all'importanza di una prospettiva “azionale”, che possa coinvolgere gli apprendenti in azioni didattiche chiaramente spendibili nel mondo reale. Su questo approccio orientato all'azione, che emerge già con forza nel *Quadro comune europeo di riferimento delle lingue*, si concentra Barbara Spi-

nelli, che ne illustra la matrice ecologica e le diverse filiazioni (con i vari approcci basati su scenari, luoghi, progetti, compiti). Giuseppe Caruso completa il quadro con il suo capitolo dedicato agli studenti universitari, di cui descrive le caratteristiche e le ricadute che queste hanno sull'insegnamento.

Gli ultimi tre capitoli di questo volume ci calano ancora di più nell'aula di italiano L2, proponendoci una riflessione sulle strategie correttive che il docente utilizza nell'interazione in classe (Elena Monami), sull'elaborazione di moduli didattici per l'apprendimento dell'italiano per scopi professionali (Antonella Benucci e Giulia Grosso) e sulle tecniche che, a partire dai manuali di italiano L2, possono essere impiegate nelle diverse fasi dell'intervento didattico (Stefania Semplici).

Da questi spunti, che in molti casi rappresentano anche delle sintesi sui recenti sviluppi delle ricerche inerenti il tema dei vari contributi, potrà partire il lettore per ulteriori approfondimenti o per la sperimentazione in classe: la "ricerca azione" e il coinvolgimento attivo del docente rappresentano infatti il filo conduttore di questo volume, che nasce proprio come una forma di aggiornamento per i professionisti della didattica dell'italiano L2.

PIERANGELA DIADORI
Università per Stranieri di Siena

La lingua e la cultura italiana come strumenti per la promozione dell'immagine dell'Italia

di ROBERTO DOLCI

1. *L'immagine dell'Italia all'estero*

L'immagine di un Paese, cioè la sua “reputazione” (in cinese, *Mianzi*), ovvero la sua “faccia”, è di fondamentale importanza sia diplomatica che economica, da un lato per farne riconoscere il suo posto nella scena politica internazionale e dall'altro per promuovere i suoi prodotti, anche culturali, ed il turismo.

Questo aspetto è molto sentito anche dalle istituzioni, come ad esempio ha detto lo stesso Presidente della Repubblica, Sergio Mattarella, in occasione della consegna dei David di Donatello 2016:

Avete il compito di ricordare a tutti noi, con il vostro bel lavoro, che l'Italia ha tante qualità per affrontare il futuro, per farsi ammirare e per migliorarsi [...]. Il cinema è anche un'immagine dell'Italia nel mondo, è un vettore di promozione e di conoscenza. Anche per questo profilo il cinema è importante per la società. C'è una domanda di Italia nel mondo, che dobbiamo ascoltare e a cui dobbiamo rispondere. Il cinema è stato ed è componente di primo piano del gusto e dello stile italiano: è giusto esserne orgogliosi, anche mentre affrontiamo i limiti e le difficoltà.

Nei giornali, alla televisione, nei media in generale, si sente spesso parlare dell'immagine dell'Italia all'estero con toni più o meno lusinghieri: “migliorare l'immagine dell'Italia”, “l'immagine dell'Italia è in declino”, “l'immagine dell'Italia è in crisi”, ecc.

Il ricorso allo stereotipo, il cui uso è di per sé una necessaria semplificazione di una realtà naturalmente più complessa, associa spesso l'Italia non solo a “pizza” e “mandolino”, ma anche a “mafia, corruzione, burocrazia”, ecc. Fortunatamente, però, a controbilanciare que-

ste associazioni l'espressione "Italia" richiama anche "buona cucina", "moda", "design", "arte", ecc.

Nel 2008 IPSOS, un istituto specializzato in indagini demografiche, per cercare di dare una risposta alla domanda su come ci vedono gli altri, ha condotto una ricerca commissionata dalla Fondazione Intercultura¹.

Scorriamo un po' più nel dettaglio questa indagine che, anche se risalente a qualche anno fa, dà alcune indicazioni molto utili sull'immagine dell'Italia all'estero.

L'inchiesta ha analizzato per un periodo di circa quattro mesi nel 2008 le notizie apparse su circa 50 giornali sia di 10 diversi Paesi europei, tra cui Francia, Germania, Spagna e Regno Unito, sia dei cosiddetti Paesi emergenti, come l'India, la Russia e l'Argentina, sia di quelli definiti come "economie sviluppate extraeuropee" quali Giappone, USA ed Australia.

Al primo posto nelle notizie riguardanti l'Italia c'è la cultura e il patrimonio italiano, con una media del 27% degli articoli. In particolare vengono citati (si veda fig. 1), i prodotti italiani, gli eventi cultura-

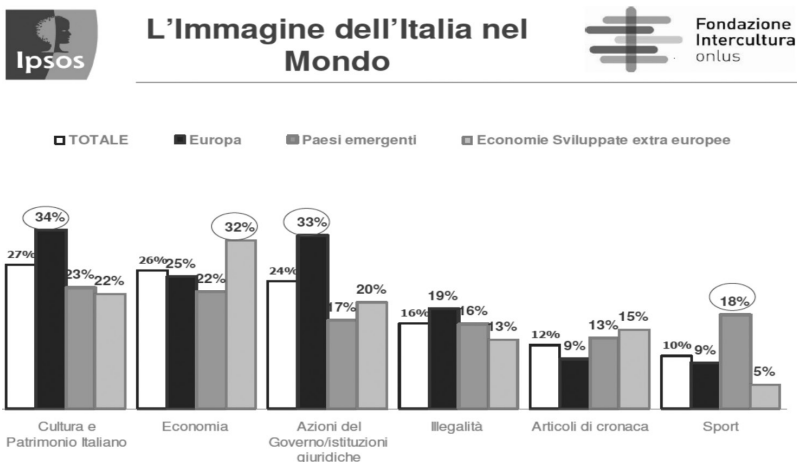


Figura 1. L'immagine dell'Italia nel Mondo (da IPSOS 2008, *L'immagine dell'Italia all'estero*, p. 20).

¹ IPSOS, L'immagine dell'Italia all'estero, 2008, consultabile su <http://www.fondazioneintercultura.it/jb/webfiles/immagine%20italia%20all'estero.pdf> (tutti i siti citati in questo articolo sono stati consultati per l'ultima volta il 27 aprile 2016).

li, la moda, il cinema, i cibo, seguiti dai personaggi (attori e scrittori), dai luoghi d'arte, dal paesaggio, e dalle tematiche legate al turismo.

Al secondo posto si colloca l'economia (26%), seguita dalle notizie sul governo (24%), la cronaca (12%), lo sport (10%), ma anche l'illegalità, con un 16% sul totale delle notizie.

Che se ne parli è comunque un bene, ma come se ne parla?

In generale, dall'indagine emerge che i giudizi negativi, quelli neutri e quelli positivi si equivalgono. Se però tra i Paesi emergenti, prevalgono i giudizi positivi, tra le economie sviluppate extra-europee, invece, spiccano i giudizi negativi.

Gli aspetti più positivi riguardano la cultura e il patrimonio, i più negativi, l'illegalità, ma anche la politica. Infatti, sulla totalità dei giudizi espressi dai giornalisti (si veda fig. 2), gli aspetti riguardanti il patrimonio e la cultura ottengono una percentuale superiore al 50% di giudizi positivi o abbastanza positivi, mentre la percentuale di tali giudizi cala al 23% per l'economia e al 14% per le azioni del governo.

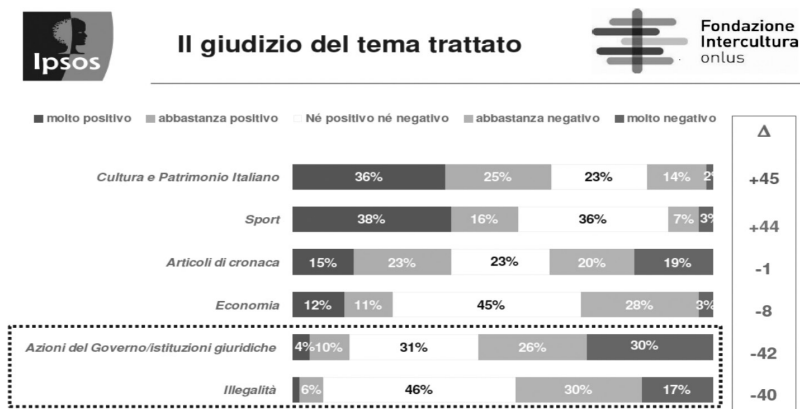


Figura 2. Il giudizio del tema trattato (da IPSOS 2008, *L'immagine dell'Italia all'estero*, p. 35).

Il tema della cultura e del patrimonio italiano ha un andamento diverso a seconda delle aree geografiche indagate. Ad esempio, se per i giornali europei e dei Paesi emergenti, i giudizi sono positivi per circa il 70%, per quelli dei paesi sviluppati extraeuropei (USA, Australia e Giappone) è il giudizio negativo a prevalere per il 56%.

Entrando nello specifico del tema “cultura e patrimonio”, notiamo che il tono degli articoli è maggiormente positivo quando vengono trattati i prodotti del “Made in Italy”, mentre viene fortemente criticata la nostra capacità di salvaguardare i luoghi storici e i paesaggi naturalistici.

Se gli aggettivi negativi più usati, sempre riguardo la cultura ed il patrimonio, esprimono critica e preoccupazione, quelli positivi, invece, esprimono ammirazione ed entusiasmo.

Particolarmente interessante è l'analisi di una domanda che si pongono i ricercatori IPSOS, ovvero: “Oltre al giudizio su un tema specifico, viene anche esposta una valutazione più generale sull'Italia e sugli italiani?”. Questo dato può essere molto utile per riflettere sull'immagine che l'Italia ha all'estero e sulla forza degli stereotipi a lei collegati. Anche se solo nel 22% degli articoli (si veda fig. 3) viene espresso un giudizio più generale, il dato non è confortante: il 46% dei giudizi è negativo, contro solo il 29% di giudizi positivi.

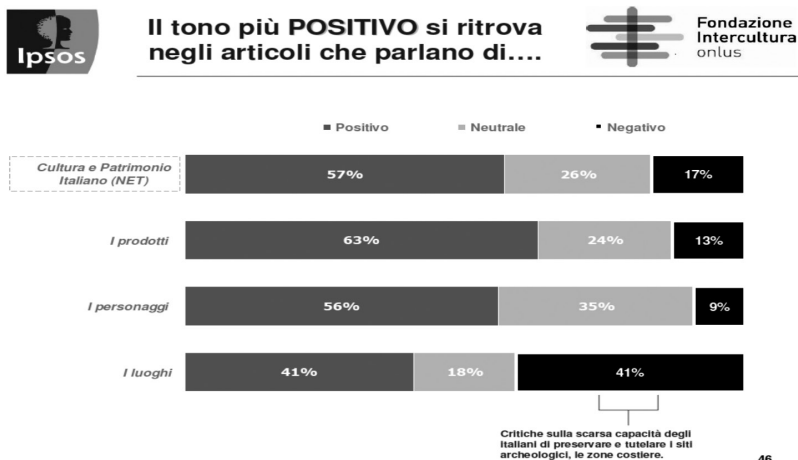


Figura 3. Il tono usato per il tema cultura e patrimonio (da IPSOS 2008, *L'immagine dell'Italia all'estero*, p. 46).

Dalla ricerca si nota quindi che nella stampa straniera ciò che fa notizia, e per fortuna in maggioranza positiva, è il “Made in Italy”, cioè i nostri prodotti e il nostro patrimonio culturale. Purtroppo, però, in generale l'immagine dell'Italia e degli italiani è ancorata ancora a certi pregiudizi negativi.



Figura 4. Giudizio sull'Italia e sugli italiani (da IPSOS 2008, *L'immagine dell'Italia all'estero*, p. 59).

È interessante far notare che cosa dicono i ricercatori IPSOS nelle loro conclusioni a proposito delle generalizzazioni che emergono dai giornali stranieri:

L'immagine che si veicola direttamente dell'Italia e degli italiani viene condizionata in negativo: si collega facilmente una situazione negativa ad un discorso complessivo sul Paese, mentre questo accade molto meno frequentemente parlando delle sue bellezze o della capacità creativa degli Italiani, quasi queste fossero avulse dal “contesto Paese” (da IPSOS 2008, *L'immagine dell'Italia all'estero*, p. 78).

Sembra che l'Italia possieda certe bellezze architettoniche e paesaggistiche “nonostante” gli italiani. La sintesi finale del lavoro dei ricercatori IPSOS è una amara constatazione a cui si aggiunge un auspicio per il futuro:

In sintesi, dei fatti relativi all'Italia si parla relativamente bene: soprattutto negli articoli che trattano di cultura, sport e patrimonio. Quando però il discorso viene esteso al Paese, dominano le negatività. Come riuscire a far estendere le cose belle e positive che accadono, o ci sono, in Italia al Paese ed agli Italiani è una sfida per il futuro (da IPSOS 2008, *L'immagine dell'Italia all'estero*, p. 82).

Questa è insomma la sfida che deve essere colta da tutti coloro che si occupano di promuovere l'Italia e che la rappresentano all'estero, tra cui ai primi posti troviamo, gli insegnanti di lingua.

Parafrasando le parole usate dal Presidente Mattarella dovremmo tenere presente che, con il nostro lavoro, abbiamo il compito di ricordare a tutti coloro che vivono all'estero che l'Italia ha tante qualità per affrontare il futuro, per farsi ammirare e per migliorarsi.

2. *Il Marchio Italia*

Nel paragrafo precedente abbiamo visto i dati sull'immagine dell'Italia all'estero e di come sia importante trasmettere una rappresentazione positiva di un Paese. Analisi di questo tipo si sono sempre fatte per le aziende. Il marchio di un'azienda suscita nei consumatori un'immagine legata anche a quello che per loro rappresenta. Si pensi, ad esempio, alla Coca Cola, per tanto tempo il marchio più conosciuto a livello mondiale. La sua immagine suscita diverse sensazioni, che dipendono da numerose variabili come l'età del consumatore, il contesto in cui vive, e persino le idee politiche. Tali variabili possono contribuire a modificare l'immagine stessa del prodotto e, in ultima istanza, a determinarne l'acquisto. Per un ventenne italiano degli anni '50 il marchio Coca Cola aveva un valore differente rispetto a quello datogli dai ventenni degli anni '70, così come lo può avere tra un messicano che aspira ad emigrare negli USA o un iracheno, e così via. Apposite agenzie si incaricano di stilare una graduatoria della forza del marchio, cioè del *brand*, della sua riconoscibilità e del suo valore in termini economici. Dati utili ad una azienda per poter determinare una campagna pubblicitaria, investire su un determinato mercato o modificare dei prodotti.

Così come per le aziende, l'immagine che un Paese dà di se all'estero è di fondamentale importanza per definirne la sua forza in termini economici e culturali. Da qualche anno viene utilizzata, mutuandola dal marketing, la definizione di "marchio paese" (*Country Brand*).

Si applicano al "marchio" del Paese dei criteri simili a quelli dei marchi commerciali per stabilirne la forza in termini di penetrabilità, riconoscibilità, e di mercato. Tutti noi abbiamo un'idea del nostro Paese e degli altri; idea che ci siamo formati nel tempo sulla base di esperienze, incontri, convinzioni, viaggi, prodotti acquistati, libri letti,

canzoni ascoltate, cibo consumato, ecc., o, semplicemente, sulla base di pregiudizi o sul “sentito dire”.

Tale idea non è fissa, ma può cambiare nel tempo, ad esempio in rapporto alle nostre diverse esperienze con qualcosa o qualcuno che ricorda o rimanda a quel Paese, in particolare in un mondo globalizzato come il nostro in cui le informazioni corrono veloci attraverso tanti canali diversi.

Se questa idea o immagine è positiva, allora saremo in qualche modo invogliati o influenzati ad intrattenere un certo tipo di rapporto con il Paese, ad esempio, per andarci in vacanza, acquistare le merci, apprezzarne la cultura, cantarne le canzoni, ad impararne la lingua.

La disciplina scientifica del *Nation Branding* è piuttosto nuova. Solamente dal 2005 vengono redatti indici che misurano la forza del marchio di un Paese. Due dei più conosciuti sono l'*Anholt-GfK Roper Nation Brands Index (NBI)*² pubblicato da GfK, e il *Country Brand Index*³ (CBI) che viene pubblicato ogni anno da Future Brands, entrambe aziende internazionali di marketing⁴.

I due indici sono il risultato di procedure abbastanza simili. Attraverso interviste ad un campione rappresentativo di esperti in ambiti quali turismo, export, affari, politica, diplomazia e di viaggiatori abituali sia per affari che per piacere, vengono poste una serie di domande sui diversi indicatori che mirano a definire quale sia la percezione che essi hanno di un dato Paese in relazione ad aspetti quali: turismo, possibilità di investimento, funzionamento delle istituzioni, cultura, esportazioni.

La classifica dei due indici varia leggermente, forse a causa di una diversità nell'approccio di ricerca. In entrambi gli indici l'Italia si piazza sempre tra i primi 20 paesi più apprezzati. Se per il NBI nel 2015 l'Italia è al 7 posto, su 50 paesi analizzati, per il CBI l'Italia è al 18 posto su 75 paesi coinvolti nella ricerca (si veda fig. 5)⁵.

² Si veda <http://www.gfk.com/>. Il NBI è stato sviluppato da Simon Anholt che viene accreditato come colui che ha coniato il termine.

³ Si rimanda a <http://www.futurebrand.com>

⁴ Esistono anche altre società che fanno ricerche di questo tipo e pubblicano i relativi indici. Ad esempio, la Bloom Consulting, <http://www.bloom-consulting.com/>, anche se limitatamente alle aree del turismo e del commercio.

⁵ Mentre per il *Country Brand Ranking* di Bloom Consulting l'Italia è al 10 posto per il turismo e al 19 per il commercio.

Anholt-GfK Roper Nation Brands IndexSM
Overall Brand Ranking 2015 (Top 10 of 50 Nations)

2015 rank		2014 rank
1	United States	2
2	Germany	1
3	United Kingdom	3
4	France	4
5	Canada	5
6	Japan	6
7	Italy	7
8	Switzerland	8
9	Australia	9
10	Sweden	10

Top 20 countries

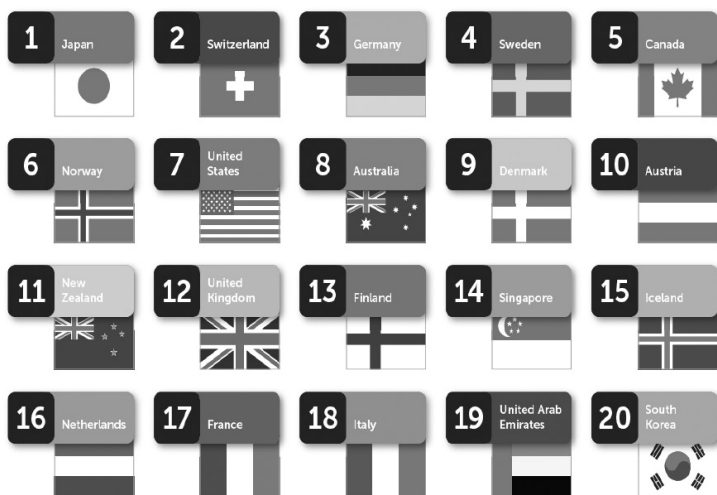


Figura 5. Classifica delle prime 10 nazioni secondo Anholt-GfK (NBI) e delle prime 20 secondo Future Brand (CBI).

Senza entrare nei particolari di un'analisi più tecnica, preme sottolineare che la posizione dell'Italia varia in maniera significativa all'interno delle varie aree prese in considerazione.

Si veda, ad esempio, la seguente classifica secondo il CBI.

Secondo questa classifica, siamo al primo posto come percezione nell'area del turismo, della cultura e dei beni culturali, ma nelle altre aree: Sistema di valori, Qualità della vita, opportunità di investimento e "Made in" siamo fuori dalle prime dieci posizioni.

È, inoltre, necessario notare che, secondo il CBI, l'Italia è andata perdendo posizioni nel corso degli anni: era al 15 posto nel 2013, e al 10 nell'anno precedente benché turismo e cultura siano sempre ai primi posti.

Le due analisi ribadiscono, ancora una volta, così come si è visto nell'inchiesta IPSOS, che cultura e turismo rimangono le uniche nostre eccellenze. Questo aspetto se da un lato rappresenta sicuramente una forza e una garanzia, dall'altro è anche una debolezza, e, se non si interviene adeguatamente, vi è il rischio di perdere ulteriori posizioni e il primato in queste aree nelle quali c'è una forte concorrenza anche da parte dei paesi considerati emergenti.

Rankings by dimension

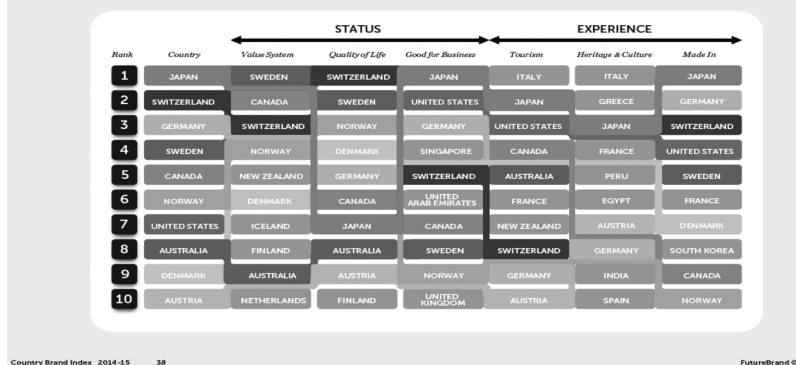


Figura 6. Classifica nelle diverse aree (CBI 2015, *Future Brands*).

3. *Il Soft power*

Oltre a quello più generale di *immagine* di un Paese e a quello più specifico del *Brand*, un altro termine è da un po' di tempo diventato di uso comune nella definizione della forza di penetrazione di un Paese e del suo prestigio internazionale, il cosiddetto *soft power*, più legato, però, alla sfera delle relazioni diplomatiche e politiche che a quella del marketing.

Questo termine compare per la prima volta in un articolo del 1990⁶ dove l'autore, Joseph Nye, prendendo atto della fine della guerra fredda, intuisce che, nel nuovo scenario internazionale, il concetto di "potere" sta cambiando e si chiede come si possa continuare ad esercitarlo in un contesto così differente dal passato in cui esso era essenzialmente basato sulla forza militare. Nye definisce il potere come la capacità di riuscire a fare delle cose e a controllare gli altri, facendogli fare cose che altrimenti non farebbero. Questo potere può essere esercitato o con la forza, imponendo agli altri un certo comportamento, oppure con la persuasione, l'attrazione, il convincimento.

Quando il potere è usato per costringere, siamo in presenza di un *hard power*, quando, invece, viene utilizzato per convincere o persuadere allora si può parlare di *soft power*.

Tra le risorse che un Paese ha per riuscire ad esercitare il *soft power*, Nye individua, oltre all'economia e alle tecnologie, anche la cultura, i valori su cui si fonda e le sue politiche, purché eticamente accettabili.

Nel giro di pochi anni il termine diventa di uso comune e produce, come nel caso del "Marchio Paese" una serie di sondaggi volti a misurare l'effettiva forza dello stesso in termini di *soft power*. Vengono, perciò, redatte delle classifiche⁷ che si basano su indicatori quali l'economia, l'educazione, la cultura, la politica, il coinvolgimento (*engagement*), ma anche lo sport, il design, ecc. (si veda fig. 7).

⁶ Nye J. S. (1990), *Soft Power, Foreign Policy*, n. 80, Twentieth Anniversary (Autumn, 1990), pp. 153-71. Joseph Nye è stato professore ad Harvard University ed è un influente politologo statunitense che ha lavorato nelle amministrazioni Clinton e Obama.

⁷ Si veda *The Soft Power 30*, (2015) <http://softpower30.portland-communications.com/ranking>, e *Soft Power survey 2014-2015*, (2015) <https://monocle.com/film/affairs/soft-power-survey-2014-15/>.

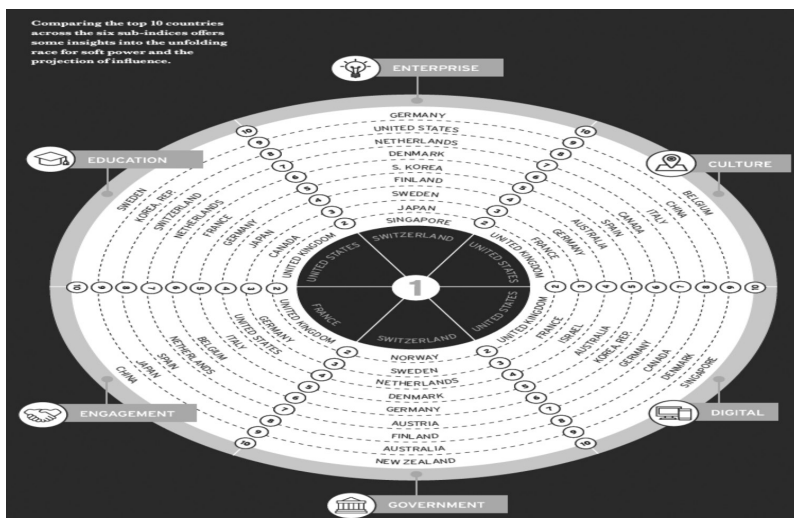


Figura 7. Tavola riassuntiva dell'analisi svolta da Portland Communication per il 2015 (*The Soft Power 30*, Portland Communication).

In entrambe le classifiche consultate, tra quelle più importanti e diffuse, l'Italia occupa un posto onorevole, ovvero intorno alla 10 posizione su 30 Paesi indagati, grazie proprio alla sua forza culturale e al suo impegno nei vari fronti internazionali di crisi.

In definitiva, i valori, la cultura e tutto ciò che ruota intorno ad esse come moda, musica, cinema, arte, cibo, lingua sono strumenti per esercitare una forma di *soft power*.

Tuttavia queste risorse culturali non sono di per sé sufficienti, se non si è in grado di saperle sfruttare, di adottare una strategia che le valorizzi e le potenzi, mettendo in campo azioni diplomatiche che le facciano diventare strumenti efficaci per esercitare il *soft power*.

4. *Il soft power e la diplomazia culturale del Ministero per gli Affari Esteri e la Cooperazione Internazionale (MAECI)*

Tutti i Paesi, hanno una politica linguistica e culturale che fa parte della loro politica estera. La lingua e la cultura sono un mezzo per la diplomazia, che le usa per esercitare, aumentare o avviare un certo potere di influenza nelle aree di interesse.

Lo stesso MAECI è ben conscio dell'importanza della promozione culturale del suo utilizzo come strumento per esercitare il *soft power*. Quella che viene definita generalmente come diplomazia culturale⁸ è parte integrante della politica estera italiana che la usa per rafforzare la nostra immagine nel mondo. La diplomazia culturale, attraverso la valorizzazione e la promozione del nostro patrimonio artistico e culturale, oltre che a sostenere la nostra economia e l'esportazione dei nostri prodotti, può essere un prezioso alleato in zone del mondo particolarmente problematiche con cui l'Italia può stabilire contatti e collaborazioni proprio in forza del suo prestigio culturale,

Si veda a questo proposito che cosa ha affermato il sottosegretario agli Esteri, Mario Giro, alla conferenza sulla Diplomazia Culturale tenutasi nel 2013:

Tutti sono d'accordo quando si parla dell'importanza della diplomazia culturale ma rimangono scettici circa il suo impatto. La ricompensa di questa azione sembra essere più di carattere estetico che diplomatico. Può non essere evidente ma la diplomazia costruisce, in processi lunghi, cambiamenti epocali e definitivi.

Con la diplomazia culturale si alimenta la reputazione di un Paese, costruendola sul lungo periodo. È una forma di diplomazia che non si struttura su una singola questione o attorno a un singolo strumento da cui si attendono risultati nel breve termine, ma crea un ecosistema complesso di relazioni e immagini positive. Chi ha avuto una relazione culturale con un Paese avrà più fiducia e vi rimarrà legato. [...] Le modalità d'azione di maggiore successo per la diplomazia culturale sono perciò quelle che integrano e valorizzano i rapporti tra persone, collettività, gli artisti e i media. La diplomazia culturale, quando è realizzata da attori non istituzionali, non è percepita come una minaccia neppure dai regimi autoritari e può avere grande impatto⁹.

A questo proposito, non si deve, inoltre, dimenticare l'importanza che possono avere le comunità italiane all'estero che rappresentano, di fatto, degli "agenti culturali" interni alla cultura con cui interagiscono e con cui dialogano costantemente, non tanto in un'ottica di assimilazione quanto piuttosto di reciproco rispetto ed inclusione.

⁸ Per approfondimenti si vedano Medici (2009) e Beghini *et al.* (2013).

⁹ http://www.esteri.it/mae/en/sala_stampa/archivionotizie/interventi/2014/02/20140213_giro_simposio.html

5. Gli strumenti di politica linguistica e culturale

Il concetto di diplomazia culturale e di possibilità di esercitare un certo potere di influenza anche attraverso la lingua e la cultura non è certo nuovo. I governi e le diplomazie hanno, da sempre, creato strumenti concreti che potessero agire sul campo, presidi della politica linguistica e culturale e quindi avamposti della politica estera nel Paese in cui si trovano.

Nel campo prettamente linguistico, senza andare troppo indietro nel tempo, ne sono un esempio evidente istituzioni quali il British Council, la Alliance Française, la Dante Alighieri, gli Istituti italiani di Cultura, il Goethe Institut, l'Istituto Cervantes, ecc.

Per alcune di queste, le meno recenti, l'identificazione dell'istituzione come strumento di politica linguistica, culturale, e di politica estera più in generale, è evidente, per altre è più sfumato. Tuttavia, per tutte è chiaro l'intento di promuovere con la lingua e la cultura anche l'immagine, in senso lato, del Paese.

Alcuni di questi istituti dipendono direttamente dai rispettivi Ministeri degli Affari Esteri, altri collaborano strettamente con essi, ma tutti ricevono finanziamenti per le loro attività.

Uno degli esempi più recenti ed interessanti di uso della lingua e della cultura come strumento di *soft power* è quello rappresentato dagli Istituti Confucio che, dal 2004 in avanti, si sono diffusi in tutto il mondo proprio con l'intento di fornire un'immagine della Cina, paese che era rimasto chiuso per molto tempo al mondo esterno, come potenza mondiale non minacciosa, anche attraverso la promozione della propria (millenaria) cultura, finanziando corsi di lingua cinese e programmi di scambio in tutto il mondo.

Può essere interessante riportare qui solamente alcune delle parole usate dalle stesse associazioni per descrivere il loro operato:

- Società Dante Alighieri, (1889)

La Società Dante Alighieri, (...) ha lo scopo di «tutelare e diffondere la lingua e la cultura italiane nel mondo, ravvivando i legami spirituali dei connazionali all'estero con la madre patria e alimentando tra gli stranieri l'amore e il culto per la civiltà italiana».

- British Council, (1934)

The Council's aim is to create in a country overseas a basis of friendly knowledge and understanding of the people of this

country, of their philosophy and way of life, which will lead to a sympathetic appreciation of British foreign policy, whatever for the moment that policy may be and from whatever political conviction it may spring.

- Alliace Francaise, (1883)

La Fondation Alliance française a pour mission:

- *de développer dans le monde l'enseignement et l'usage de la langue française;*
- *de contribuer à accroître l'influence intellectuelle et morale de la France et l'intérêt de toutes les cultures francophones;*
- *de favoriser les échanges entre cultures et de contribuer en général à l'épanouissement de la diversité culturelle.*

- Goethe Institute, (1951) (che succede alla Deutsche Academie fondata nel 1925)

Wir fördern die Kenntnis der deutschen Sprache im Ausland und pflegen die internationale kulturelle Zusammenarbeit. Wir vermitteln ein umfassendes Deutschlandbild durch Information über das kulturelle, gesellschaftliche und politische Leben in unserem Land. Unsere Kultur- und Bildungsprogramme fördern den interkulturellen Dialog und ermöglichen kulturelle Teilhabe. Sie stärken den Ausbau zivilgesellschaftlicher Strukturen und fördern weltweite Mobilität¹⁰.

- Instituto Cervantes, (1991)

El Instituto Cervantes es la institución pública creada por España en 1991 para la promoción y la enseñanza de la lengua española y de las lenguas cooficiales y para la difusión de la cultura española e hispanoamericana.

- Istituti Confucio, (2004)

Hanban/Confucius Institute Headquarters, as a public institution affiliated with the Chinese Ministry of Education, is com-

¹⁰ “Promuoviamo la conoscenza della lingua tedesca all'estero e la collaborazione culturale internazionale e trasmettiamo un'immagine della Germania nelle sue più diverse sfaccettature offrendo informazioni sulla vita culturale, sociale e politica del Paese. I nostri programmi culturali ed educativi incentivano il dialogo interculturale, favoriscono la partecipazione in ambito culturale, potenziano le strutture della società civile ed agevolano la mobilità internazionale”.

mitted to providing Chinese language and cultural teaching resources and services worldwide, it goes all out in meeting the demands of foreign Chinese learners and contributing to the development of multiculturalism and the building of a harmonious world.

- Istituti Italiani di Cultura, (1926)

Gli 83 Istituti Italiani di Cultura (IIC) nel mondo sono un luogo di incontro e di dialogo per intellettuali e artisti, per gli italiani all'estero e per chiunque voglia coltivare un rapporto con il nostro Paese. Promuovono all'estero l'immagine dell'Italia e la sua cultura, classica ma anche e soprattutto contemporanea.

6. La promozione della lingua

All'espansione di una lingua si accompagna inevitabilmente un'espansione culturale e ad essa vengono associate conquiste di mercato in termini di prodotti. Quindi la politica linguistica e culturale è uno degli strumenti di espansione della propria influenza economica politica e strategica. La dimensione linguistico/culturale della politica estera di un Paese, è perciò uno strumento attraverso il quale si esercita il *soft power* di cui esse sono componenti essenziali.

Tale consapevolezza è stata sicuramente alla base delle motivazioni che hanno portato alla convocazione degli Stati Generali della lingua italiana nel mondo, tenutisi a Firenze nell'ottobre del 2014¹¹.

Tutte le relazioni degli esperti, da essi scaturite, mettono in risalto il valore strategico della promozione della lingua italiana: “La promozione e la diffusione linguistico/culturale costituiscono obiettivi prioritari della politica estera del nostro paese” (MAECI 2014, *L'italiano nel mondo che cambia*, p. 9).

La rete di cui dispone il MAECI per realizzare tale promozione è formata da (dati del 2014): 83 Istituti Italiani di Cultura, 8 scuole italiane statali all'estero, 44 scuole paritarie, 76 sezioni italiane delle scuole straniere, bilingue o internazionali, 7 sezioni italiane presso le Scuole Europee, 176 lettori di ruolo attivi presso le università stranie-

¹¹ Stati generali che sono stati riconvocati per l'autunno 2016.

re e la Società Dante Alighieri e dagli uffici scolastici presso i Consolati Generali (MAECI 2014, *L'italiano nel mondo che cambia*, p. 9). A questi si possono aggiungere anche tutte le associazioni, gli enti gestori, ecc. legati alla nostra emigrazione.

Inoltre, contribuiscono alla promozione della lingua e della cultura italiana, e quindi alla definizione dell'immagine del Paese, tutte quelle istituzioni, pubbliche e private, in Italia e all'estero, nelle quali viene insegnata la lingua italiana, dalle grandi università alle scuole, le associazioni di volontariato, fino alle piccole scuole di lingua. "Sono strumenti, il cui scopo non è solo quello di promuovere la lingua, ma di promuovere il sistema paese, sia in termini di *soft power*, [...] ma anche in termini di valore aggiunto dei prodotti, di incremento del turismo, di crescita dell'export" (MAECI 2014, *L'italiano nel mondo che cambia*, p. 64).

Come afferma il sottosegretario Giro si tratta di una rete di ambasciatori culturali diffusi "che contribuiscono a mantenere l'*Italsimpatia* che ha anche ritorni economici chiari"¹².

7. *L'insegnante di lingua come ambasciatore culturale*

Per esercitare tale strategia politica il MAECI, nello specifico, si avvale dunque di molti strumenti. Tutti questi strumenti non possono fare a meno di un attore essenziale, un collo di bottiglia attraverso il quale tutto deve passare: l'insegnante. Nessun insegnante di lingua italiana a stranieri, in Italia o all'estero pensa che il suo compito finisca con il fare in modo che i suoi studenti imparino ad esprimersi correttamente. Anche quello meno esperto sa che molto dipenderà da lui/lei se questi ultimi impareranno ad "amare" l'Italia.

D'altronde, tutte le analisi delle motivazioni che portano gli studenti a voler apprendere la lingua italiana mettono al primo posto quelle legate agli aspetti culturali, in senso eminentemente antropologico, dell'Italia.

Gli insegnanti sono quindi in prima linea nell'esercitare una sorta di *soft power*, nel costruire un'immagine dell'Italia che poi potrà

¹² http://www.esteri.it/mae/en/sala_stampa/archivionotizie/interventi/2014/02/20140213_giro_simposio.html

persuadere gli studenti a sviluppare quella che Giro definisce *Italsimpatia* o che Bassetti chiama *Italicità*¹³, cioè un senso di appartenenza ad una comunità che condivide valori, consuma prodotti (non solo culturali), viaggia, si veste, mangia, parla italiano.

È quindi necessario sviluppare una strategia che ne riconosca il ruolo fondamentale, che ponga al primo posto la sua formazione, che faccia in modo che egli/lei possa sviluppare consapevolezza del proprio ruolo di ambasciatore culturale.

8. *Promozione o propaganda?*

Certo, il ruolo dei docenti è molto delicato. È sicuramente necessaria una riflessione accurata da parte degli esperti, dei formatori, delle istituzioni educative e anche da parte del MAECI, su quali debbano essere i compiti e i limiti dell'insegnante quale ambasciatore culturale. La riflessione non dovrebbe poi certo fermarsi qui, ma comprendere anche un ragionamento sui libri di testo, sui materiali che vengono usati per insegnare la lingua e la cultura italiane, sui sillabi e sui programmi.

C'è infatti il rischio concreto che ciò che consideriamo promozione dell'immagine dell'Italia, possa diventare, o venga considerato come propaganda. Il confine tra queste due dimensioni è più sottile di quanto a prima vista possa sembrare.

Tutti coloro che, soprattutto all'estero, hanno avuto a che fare con l'insegnamento della lingua italiana, estensori di sillabi e programmi, autori di libri di testo, insegnanti, si sono posti la stessa domanda: Quale immagine dell'Italia voglio presentare? Tutti, forse, hanno risposto: *“Quella più autentica possibile, ma senza calcare troppo la mano sui difetti, e cercando di valorizzare invece gli aspetti positivi”*.

D'altronde, il nostro riconoscerci come ambasciatori dell'Italia e dell'italianità ci porta alle volte a voler essere comprensibilmente un po' indulgenti nei confronti del nostro Paese o del Paese che amiamo.

È vero che nell'epoca di Internet non ha molto senso “nascondere” certi difetti, ma anche se ormai si portano in classe per lo più ma-

¹³ Bassetti P. (2015), *Svegliamoci italici! Manifesto per un futuro glocal*, Marsilio, Venezia.

teriali “autentici”, gli insegnanti hanno una funzione di filtro, (talvolta inconsapevole), tra ciò che è riportato sui testi e l’interpretazione che ne dà lo studente.

Sarebbe, dunque, interessante analizzare i libri di testo di lingua italiana per vedere fino a che livello e attraverso quali modalità venga filtrata la realtà italiana. Ad esempio, se e come un libro di testo di lingua italiana parla di mafia, di burocrazia, corruzione politica, ecc.¹⁴.

L’argomento è complesso e meriterebbe una ricerca approfondita con una raccolta di dati, che spazi dai libri ai sillabi, a questionari tarati sulla popolazione target, volta a fornire delle basi per lo sviluppo di una discussione più mirata¹⁵.

9. Conclusioni

Promuovere e difendere l’immagine dell’Italia è fondamentale per il Sistema Paese e per l’esercizio del *soft power*. La forza dell’Italia sta soprattutto nella sua cultura e in ciò che essa suscita nell’immaginario degli stranieri. Insegnare la lingua italiana non vuol dire solamente occuparsi di regole grammaticali, ma essere anche ambasciatori culturali dell’Italia nei confronti di persone che potranno poi apprezzarne ancora meglio le bellezze artistiche e paesaggistiche viaggiando in Italia, acquistarne i prodotti, partecipare agli eventi culturali. Il ruolo dell’insegnante è quindi quello di essere un ambasciatore culturale, in prima linea nel dare un’immagine dell’Italia veritiera e non stereotipata né propagandistica. L’impegno che gli si chiede è delicato e particolarmente importante. È quindi necessario che da parte delle istituzioni, oltre al riconoscimento del suo ruolo e della sua figura di promotore, gli vengano forniti la formazione, gli strumenti e le risorse necessarie.

¹⁴ Esistono invece indagini sull’Italia vista dagli altri. Ad esempio, quella svolta da A. Kelikan, P. Milza e F. Pingel denominata “L’immagine dell’Italia nei manuali di storia negli Stati Uniti, in Francia e in Germania” e pubblicata dalla Fondazione Agnelli nel 1992.

¹⁵ Ricerca sulla quale stiamo lavorando e che speriamo di poter presentare a breve.

Riferimenti bibliografici

- ANHOLDT-GFK, (2015), Nation Brand Index-Global, <http://www.gfk.com/>
- BASSETTI P., (2015), *Svegliamoci italici! Manifesto per un futuro glocal*, Marsilio, Venezia
- BEGHINI G. ET AL., (2013) (a cura di), *La diplomazia culturale: forza del dialogo, potere della cultura. Le opportunità per l'Italia: atti e contributi del 1° simposio internazionale sulla Diplomazia culturale, tenutosi a Roma il 12, 13 e 14 giugno 2013*, Aracne, Roma
- BLOOM CONSULTING, (2015), *Country Brand Ranking 2014-2015*, consultabile su <http://www.bloom-consulting.com/>
- FUTURE BRAND, (2015), *Country Brand Index 201 - 2015*, consultabile su <http://www.futurebrand.com/>
- GIRO M., (2013), *Intervento al 1° Simposio internazionale sulla Diplomazia culturale*, Roma, 12 giugno 2013, consultabile su http://www.esteri.it/mae/en/sala stampa/archivionotizie/interventi/2014/02/20140213_giro_simposio.html
- IPSOS, (2008), *L'immagine dell'Italia all'estero*, consultabile su <http://www.fondazioneintercultura.it/jb/webfiles/immagine%20italia%20all'estero.pdf>
- KELIKAN A., MILZA P. E., PINGEL F., (1992), *L'immagine dell'Italia nei manuali di storia negli Stati Uniti, in Francia e in Germania*, Fondazione Agnelli, Torino.
- MAECI, (2014), *L'italiano nel mondo che cambia. Stati Generali della Lingua Italiana nel Mondo*, (Firenze, 21-22 ottobre 2014), Roma, Ministero degli Affari Esteri e della Cooperazione Internazionale.
- MEDICI L., (2009), *Dalla propaganda alla Cooperazione la diplomazia culturale italiana nel secondo dopoguerra (1944-1950)*, Cedam, Milano.
- MONOCLE, (2015), *Soft Power survey 2014-2015*, Monocle, London, consultabile su <https://monocle.com/film/affairs/soft-power-survey-2014-15/>
- NYE J. S., (1990), *Soft Power. Foreign Policy*, n. 80, Twentieth Anniversary (Autumn, 1990), pp. 153-71.
- PASCAL84, (2015), *Osservazioni sul concetto di Soft Power*, consultabile su <http://estrattiweb.com/osservazioni-sul-concetto-di-soft-power>
- POPPI C., FARSAGLI S., TRACLÒ F., (2009), *Gli Istituti Italiani di Cultura per la promozione del Brand Italia*, Firenze, Fondazione Rosselli, consultabile su http://www.fondazionerosselli.it/User.it/index.php?PAGE=Site_it/attivita_ricerche&start=30
- PORTLAND COMMUNICATIONS, (2015), *The soft power 30*, consultabile su <http://softpower30.portland-communications.com/ranking>
- VICIANI I. (2014), *Marchio Italia da rinnovare*, in "Affari Internazionali", 10/03/2014, consultabile su <http://www.affarinternazionali.it/articolo.asp?ID=2559>.

Musica pop(olare) e musica colta nell'educazione linguistica e letteraria

di PAOLO E. BALBONI

Come si evince dal titolo, parlare di 'musica e apprendimento/insegnamento linguistico' non è proponibile se consideriamo che la musica si articola (almeno) in due universi, la musica colta (che richiede una formazione ad hoc per essere apprezzata) e la musica popolare o pop, che è immediatamente fruibile senza una preparazione specifica.

Ma a sua volta la musica colta si articola in varie categorie, dall'opera e dalle arie singole al jazz contemporaneo, oggi esempi di musica colta ma in molti casi musica 'pop' ai tempi della loro composizione; e anche la musica pop si articola in canzoni commerciali mirate al divertimento e all'emozione immediata e canzoni cosiddette 'd'autore', con pretese culturali e talvolta anche letterarie.

Stante questa pluralità di significati del primo termine, musica, è ovvio che quel che si propone allo studente è un'esperienza o di apprendimento linguistico o di piacere emozionale o di incursione culturale in campi musicali insoliti – tutte esperienze in cui la musica colta o pop è usata anche per insegnare o per sostenere indirettamente l'acquisizione o per motivare – realtà diverse che non possono essere confuse in un'unica prospettiva.

Il saggio vuole esplorare questa complessità cercando di mapparla.

1. Introduzione

Da decenni si sottolinea l'utilità dell'uso della musica cantata, cioè testi linguistici sostenuti da un accompagnamento musicale, per migliorare l'efficacia dell'insegnamento linguistico e letterario: i nostri primi contributi sul tema, pionieri ma isolati, datano a oltre 40 anni

fa (Balboni, 1974, 1975) e riguardavano una rock opera come input per l'apprendimento dell'inglese. Da allora, sulle canzoni per l'insegnamento delle lingue straniere (tra cui l'italiano LS nel mondo, ma non l'italiano L2 in Italia) c'è stata molta ricerca sia in Italia sia nel mondo¹, ma molto meno ne è stata condotta sia sulle canzoni nell'insegnamento della lingua e cultura materne, sia sulle arie, le romanze, gli *spiele* nell'insegnamento linguistico e letterario.

Prima di effettuare una riflessione, per quanto limitata a un panorama stante l'economia di questo contributo ad un volume, è il caso di chiarire subito le molteplici sfaccettature e l'intrinseca ambiguità della classica espressione “uso della musica nell'educazione linguistica”, dove *musica* significa troppe cose e quindi niente.

2. *Musica pop, musica colta e loro uso glottodidattico*

Impostiamo il nostro contributo su un'opposizione (che echeggia quella di Sarneckia, 2000, ma declina *popolare* in modo diverso) tra la musica pop(olare) e musica colta.

a. *musica pop(olare)*

Vi includiamo canzoni, operette, musical, arie: non richiedono una specifica conoscenza delle ‘grammatiche’ costitutive, cioè:

¹ Diamo qui solo alcune indicazioni fondamentali; una bibliografia molto più estesa è in www.unive.it/labcom alla voce EDUMUSIC. Tra le opere italiane ricordiamo il primo saggio relativo alle canzoni nell'insegnamento dell'italiano a stranieri, Costamagna (1996; l'autrice ha poi predisposto vari materiali didattici su questo tema), ma gran parte del lavoro è opera di Fabio Caon, a cominciare da sue sezioni monografiche di *Scuola e Lingue Moderne* (2009), proseguendo con il volume centrato su Mogol per l'italiano a stranieri (2011) e l'ampia sintesi sulla lingua della canzone (Lorenzo Coveri) e la canzone nell'insegnamento dell'italiano (Fabio Caon) nel volume sull'educazione linguistica nel 150° anniversario dell'Unità (Maraschio, Caon, 2011); la sintesi è in Caon, Spaliviero (2015), dove l'uso delle canzoni viene visto nella prospettiva dell'educazione linguistica, interculturale e letteraria. A livello internazionale, il testo di riferimento rimane, anche se parzialmente datato, Murphey (1990); c'è un interessante filone di riflessione neuro-linguistico-glottodidattica ad esempio in Anvari *et al.* (2002), Koelsch *et al.* (2004).

- le *regole proprie del singolo genere*, ad esempio canzone d'autore, canzone commerciale, tormentone estivo, aria da operetta o da musical, evergreen standard del jazz, blues classico ecc.;
- del *tipo di canto* richiesto per quel genere, che non ha necessità particolari nel jazz classico e nelle canzoni d'autore, dove conta il testo e non la musica o il canto, ma che è rilevante in molte arie, romanze, nel rap, ecc.;
- della *struttura musicale*, che nella musica pop è di solito semplice in ordine all'armonia, lineare per quanto riguarda la melodia, elementare sul piano ritmico, e quindi facilmente interiorizzabile, dai valzer di Giuseppe Verdi alle canzoni di Rabagliati, di Modugno, di Capossela, per non parlare dei tormentoni estivi o del rap dove melodia e armonia sono quasi inesistenti; un tipo di musica inizialmente pop come il jazz dixie o il blues o gli standard classici sono oggi rifluiti nella musica colta proprio perché l'iniziale semplicità musicale è sparita dal cool jazz in poi (e in questo passaggio si è perso anche il testo linguistico: oggi sono pochissimi i cantanti jazz, in Italia ad esempio è presente solo Marco Biondi);
- della lingua, almeno per il pop contemporaneo; un pop *vintage* come "Mattinata" di Leoncavallo che ancor oggi domina Asia, Africa e Sudamerica con la voce di Al Bano è già più complessa, e le arie d'opera, che a suo tempo furono pop, rifluiscono oggi nella musica colta proprio per la difficoltà linguistica.

La mancanza di prerequisiti musicali, interpretativi e linguistici specifici porta questa musica a diventare la favorita di chi cerca un effetto emozionale immediato, facile; non c'è alcuna valutazione di qualità in questa osservazione, solo il fatto che la musica pop è immediata, semplice, adatta anche al sottofondo, cosa che la distingue dalla musica colta; questa facilità risulterà essenziale nel momento in cui se ne fa uso glottodidattico.

b. *musica colta*

È quella in cui accanto al piacere emozionale l'ascoltatore cerca anche un piacere intellettuale-drammaturgico, musicale, letterario, culturale, ecc.

Non è possibile fruire in maniera piena di questi testi se non si possiedono le grammatiche necessarie per comprenderli. Includiamo

in questa categoria non solo l'opera lirica, le cui convenzioni musicali e canore vanno assimilate per poterla ascoltare con piacere, la cui drammaturgia è aliena a quanto ha dominato da metà Novecento in poi, e la cui lingua va conosciuta per poterla comprendere; ma includiamo anche rock come *Bohemian Rhapsody* dei Queen, canzoni narrative come *Nostra Signora dei Naufragati* di Capossela (basti pensare che il testo viene da Coleridge e l'accompagnamento è affidato al violoncello di Brunello), molte canzoni di Elio e le Storie Tese, che sono veri esercizi di intertestualità, tutto il jazz vocale contemporaneo.

A differenza della musica pop, quella colta richiede attenzione da parte dell'ascoltatore, non ha senso come sottofondo – e richiede un ascoltatore preparato. Quindi il suo uso glottodidattico è complesso, anche se il suo ruolo di promozione linguistica e culturale può essere enorme.

Musica pop e musica colta: non sono categorie statiche, anzi.

Molte arie d'opera sono state per decenni musica pop, suonata dagli organetti agli angoli delle strade o cantate in coro nelle feste familiari, mentre oggi sono conosciute e apprezzate solo da melomani; molte arie autonome, che erano le 'canzoni' della fine Ottocento e dell'inizio del Novecento (ad esempio *Mattinata*, di Leoncavallo, ad esempio; o canzoni narrative come *C'eravamo tanto amati*, *Signorinella pallida*, *Balocchi e profumi*, la cui tradizione giunge fino al primo Modugno di *Vecchio frac* o di *O piscispada*) erano pop in origine ma oggi sono diventate esempi di musica colta, in quanto richiedono una conoscenza linguistica e letteraria e una capacità di contestualizzazione assente nella massa degli utenti della musica pop odierna.

Ci sono percorsi dalla dinamica più completa: ad esempio, *Summertime* è originariamente un'aria per soprano nel primo atto di *Porgy and Bess*, con l'introduzione di violini spinta ai limiti del virtuosismo che poi confluiscono in un accompagnamento in stile Ravel, poi è diventata pop negli anni Quaranta-Cinquanta ad opera di molti cantanti e strumentisti del linguaggio jazz, ma oggi, come abbiamo detto, quel linguaggio è scivolato nell'ambito della musica colta, non viene compreso se non se ne possiede la grammatica, è divenuto forse ancor più esigente dell'opera in termini di competenza musicale e musicologica, quindi *Summertime* è diventato lo standard di partenza per performance musicali in cui, talvolta, c'è un cenno di canto e di testo linguistico assolutamente non pop.

C'è poi il fenomeno della duplice fruizione parallela, insieme pop, cioè facile e di immediata apprensione sensoriale ed emozionale, e colta: *Sempre libera* è facile, ma il 'colto' l'incastona nel suo contesto socioculturale e ne apprezza una forza dirompente oggi incomprensibile all' 'incolto'; la stessa contestualizzazione cambia la fruizione di molte canzoni 'facili' di De Andrè (si veda il volume del 2009 del centro a lui intitolato); *Va pensiero* può essere cantato da tutti, come dimostrano alcuni *flashmob* in stazioni della metropolitana in Germania o in supermercati americani che si trovano su YouTube: ma solo chi ha fatto uno sforzo di contestualizzazione storica sa che è un coro risorgimentale mirante all'unione dell'Italia, mentre la massa pop lo pensa come inno per la vagheggiata secessione della Padania, e solo chi ha fatto uno sforzo di formazione di letteratura teatrale coglie la costruzione drammaturgica, e solo ci ha una cultura musicale coglie il contributo orchestrale, in cui i violini usano la stessa struttura sospesa che caratterizza il coro del *Lacrimosa* mozartiano.

3. *Le linee che emergono dalla ricerca*

La bibliografia su musica e glottodidattica che abbiamo sommariamente citato nella prima nota (cui, per la sola pubblicistica italiana, possiamo aggiungere Vettorel, 2006; Cardona, 2009; oltre alla dozzina di contributi in Caon, 2009) ha alcune linee di fondo comuni, che vanno interpretate alla luce dell'opposizione tra musica colta e musica pop:

- a. considera solo l'universo dell'insegnamento delle lingue straniere (siano queste le lingue straniere a italiani o l'italiano a stranieri);
- b. propone solo la musica pop, cioè quella di facile ricezione musicale e di argomento ritenuto motivante, cioè psicologicamente rilevante per gli studenti (anche se conoscendo le scelte degli insegnanti con cui abbiamo occasione di interagire nel mondo ci rendiamo conto che spesso sono canzoni rilevanti per la storia personale dell'insegnante);
- c. nella musica melodrammatica, più che al testo e alla sua collocazione storico-culturale si interessa all'utente, al futuro cantante d'opera, per il quale la dimensione fonetica è di primaria importanza (Dardi, Soldà, 2007; Zamborlin, 2008; Manzelli, 2010;

- Adami, 2012); sull'italiano dell'opera, che pure rappresenta una difficoltà rilevante anche per uno studente di italiano che abbia il B1 o B2, c'è una buona riflessione linguistica (la più recente è in Baratelli, 2009; Minghi, 2015; Nobili, 2015); ci sono anche studi sull'italiano dei libretti (tra tutti, ricordiamo Tonani, 2005, che muove dai libretti fino all'italiano delle canzoni);
- d. si occupa della valenza motivante, emozionale, fisica della musica e del ritmo, ma lascia in ombra la riflessione sulla lingua delle canzoni (su questo tema, emergono Coveri, 2005, e Tonani, 2005); la lingua viene sempre definita acriticamente come 'autentica', anche se per definizione la lingua letteraria, o con pretese letterarie, tutto è fuorché autentica (torneremo su questo problema nel punto 5), è per artefatta, cioè fatta ad arte;
 - e. non si occupa sistematicamente e analiticamente (se non in un nostro saggio del 2015) della musica italiana come strumento di promozione. Se ne parla *passim* in gran parte della bibliografia anche abbiamo citato, ma senza passare dalla dichiarazione pura e semplice ad un progetto di utilizzo della musica colta o pop o 'd'autore' per allargare il numero di studenti di italiano nel mondo;
 - f. focalizza essenzialmente la canzone 'd'autore' e questo si presta a due considerazioni:
 - le canzoni 'd'autore' non hanno quasi mai una valenza musicale tale da attrarre l'attenzione di un adolescente o di un giovane, hanno una forte prevalenza del testo sulla musica e sul canto (per queste si chiama 'd'autore'), per cui il loro uso rimanda a una ragione linguistica, letteraria e culturale, e non alle tanto dichiarate ragioni motivazionali, alla lingua autentica, alla lingua dei giovani, ecc.;
 - l'espressione 'canzone d'autore' (a parte l'ovvia considerazione che tutte le canzoni hanno un autore, non solo alcune...) indica le canzoni con pretesa di letterarietà contrapponendole alle canzoni commerciali, spesso definite 'pop': ma, stanti le regole del mercato discografico, anche le canzoni d'autore vogliono essere canzoni di consumo, canzoni 'commerciali', canzoni a Sanremo, indipendentemente dallo sforzo letterario dell'autore; quindi anche le canzoni d'autore devono essere pop in quanto si rivolgono a un pubblico di

- ‘colti’, che possono cogliere le raffinate citazioni di Caposella o Bersani o Mengoni, e di ‘incolti’, che è la grande massa degli acquirenti di dischi;
- sono definite ‘d’autore’ le canzoni dei cantautori, ma talvolta il cantautore è solo autore delle musiche e non delle parole (come Battisti, i cui testi sono opera di Mogol; vedi Caon, 2010).

La maggior parte della letteratura, e anche molte ‘buone pratiche’ in riviste divulgative e che non abbiamo citato per economia, parla dell’uso di canzoni d’autore, intese come canzoni con pretese di letterarietà, enucleandole dal grande mare della canzone pop; ma se riprendiamo la classificazione del punto 1, che distingue i testi linguistico-musicali sulla base *della richiesta di una formazione precedente alla fruizione*:

- a. per gustare *Il cielo in una stanza* (canzone ‘d’autore’ per default) non serve alcuna preparazione letteraria, culturale, musicale, quindi nessuno sforzo precedente è necessario, e non serve neppure una particolare attenzione, può essere anche usata come sottofondo, una volta che se ne conoscano le parole; è una canzone che ha una fama di ‘grande testo’ (non si può certo dire che l’interpretazione di Gino Paoli sia ‘grande canto’...), ma che è solo la banale riflessione, stando a quanto racconta l’autore, del suo piacere momentaneo nel stare con una prostituta, espresso con una lingua semplice, senza originalità letteraria – e certamente non motivante per un adolescente; quindi *Il cielo in una stanza* rientra nella musica pop;
- b. per gustare *Vesti la giubba* bisogna conoscere la trama (altrimenti non si comprende “e se Arlecchin t’involà Colombina”), il contesto del realismo fine Ottocento (altrimenti non si comprende la scelta di Leoncavallo, autore anche del libretto, di descrivere la vita di una compagnia di giro che recita commedia dell’arte), l’italiano della fine del secolo (altrimenti non si comprende “tramuta in lazzi lo spasmo ed il pianto, in una smorfia il singhiozzo e ’l dolor”); e il godimento aumenta se si entra in una logica intertestuale che unisce “vesti la giubba e la faccia infarina, la gente paga e rider vuole” con “the show must go on, inside my heart is breaking, my make-up may be flaking, but my smile still stays on” dei Queen (che molti classificano

tra la musica pop ma che in questo caso, come nella *Bohemian Rhapsody*, sono musicisti colti, molto colti).

Sulla base di questa distinzione, diremo che la letteratura sull'uso glottodidattico della canzone tende a proporre la musica pop d'autore e non, come dichiara costantemente, a usare le canzoni per motivare gli studenti, il che presupporrebbe far scegliere a loro le canzoni che vogliono ascoltare – prassi che non è presente nella letteratura metodologica di riferimento (tranne *passim* negli studi di Caon).

4. *Canzone e opera nell'insegnamento dell'italiano L1 e della letteratura italiana*

Per quanto incredibile possa sembrare, nelle mastodontiche e millenarie (in numero di pagine) storie e antologie della letteratura italiana per la formazione degli adolescenti, il teatro tra Goldoni e Pirandello è limitato alle tragedie di Pellico e ai due irraggiungibili drammi in versi di Manzoni.

Che Goldoni abbia scritto oltre 70 libretti d'opera, che l'aristocrazia prima e la borghesia poi non andassero al teatro per vedere Manzoni ma per vedere/ascoltare Mozart (in italiano!), Rossini, Bellini, Donizetti, Verdi, Boito, Mascagni, Leoncavallo, Puccini è insignificante per la prassi italiana di didattica della letteratura: la tradizione melodrammatica, da Monteverdi in poi, è accennata ma non presentata.

Quanto alla poesia narrativa del primo Novecento, se gli studenti sono fortunati vengono portati a conoscere la *Signorina Felicita* di Fogazzaro o *Italy*, capolavoro poco noto di Pascoli, ma vengono ignorate le coeve arie, romanze o canzoni narrative, talvolta con testi di autori come D'Annunzio o Di Giacomo.

Nel sito www.bonaccieditore.it abbiamo messo a disposizione gratuitamente una storia del melodramma in italiano pensata proprio per adolescenti, per integrare qualunque storia letteraria sia usata in un liceo – e l'abbiamo fatto presso un marchio editoriale che non ha storie e antologie letterarie da promuovere, in modo che risulti chiara la finalità squisitamente educativa dell'iniziativa. L'insegnante che vuole ampliare l'orizzonte culturale e storico degli studenti ha dunque gli strumenti – ed altri strumenti, sebbene meno strutturati e meno 'scolastici, vengono offerti

da enti lirici, da università (Chiesa, 2011), da molti licei che hanno programmi che si trovano facilmente in internet cercando 'studenti all'opera'.

Per rendere autonomi gli studenti d'oggi, e adulti di domani, nella fruizione dell'opera non basta portarli a teatro di quando in quando: un curriculum formativo richiede una formazione relativa alla lingua ottocentesca, che poi è la stessa usata da Foscolo e Leopardi, da Prati e Aleardi (Bonomi, 1998; Tonani, 2005), alle regole drammaturgiche del genere 'melodramma', alla contestualizzazione storico-culturale: se collocati nel loro tempo, *Norma*, *Traviata*, *Bohème*, *Tosca* sono testi rivoluzionari sul ruolo della donna nella società, e con versi come "la legge al viver mio sia la legge del piacer, gioir, gioir, nei vortici di voluttà perir" (*Traviata*, 1853) erano talmente provocatori da far scattare immediatamente procedimenti di censura; testi come i cori di *La battaglia di Legnano*, *Lombardi alla prima crociata*, *Nabucco*, *I vespri siciliani* forniscono la chiave culturale all'esplosione del 1848, alle prime due guerre di indipendenza: l'élite che combatte in queste due guerre è la stessa che va all'opera (e che, come tutti ricordano in *Senso* di Visconti, lanciano volantini indipendentisti alla Fenice). Se non si ha questa formazione linguistica, letteraria e storica l'opera, musica colta, non è fruibile – e lo studente viene privato della verità storica, da un lato, e della maturazione estetica, dall'altro...

5. *Canzone e opera nella promozione e nell'insegnamento della lingua e cultura italiana nel mondo (italiano LS)*

Abbiamo dedicato a questo aspetto un saggio (2015) scritto in occasione della Settimana dell'Italiano, 2015, dedicata all'italiano della musica e alla musica dell'italiano. Ad esso rimandiamo limitandoci qui a una sintesi delle riflessioni.

Volendo iniziare dai dati, basati sulla sezione statistica di <http://operabase.com>, troviamo che nel mondo Verdi è il compositore più rappresentato, seguito da Mozart (la cui produzione operistica è in italiano, tranne per *Il Flauto Magico*) e Puccini; tra i primi 30 compositori rappresentati nel mondo un terzo è italiano, ma con un numero di opere che supera i due terzi del totale.

In altre parole: se si va all'opera, la possibilità di trovare un'opera italiana è enorme (sull'opera italiana come patrimonio dell'umanità si

veda Puglisi, 2013; per un quadro statistico sulla diffusione dell'opera italiana si veda, oltre al sito citato sopra, anche la ricerca del gruppo della Bocconi che si occupa dell'immagine italiana nel mondo, in Dubini, Monti, 2014). Quindi, legare la promozione dell'italiano all'opera ha senso se si imposta un progetto mondiale in questa direzione.

Alcune linee di intervento sono semplici da immaginare: ad esempio, nelle città in cui un teatro mette in scena un'opera italiana o in italiano, le istituzioni preposte alla promozione dell'italiano possono organizzare un seminario di presentazione – anche in lingua locale –, descrivendone la genesi, le caratteristiche, la fortuna di quell'opera; si possono usare spezzoni di YouTube per ascoltare, con il supporto del testo scritto, le principali arie: non si promuove l'italiano in sé ma l'opera in italiano, inducendo alcuni dei partecipanti a intraprendere un corso di italiano; possono presentare i film tratti dalle opere, alcuni dei quali di altissimo livello come *Cavalleria Rusticana* di Zeffirelli (1982; ci sono due film del 1939 e del 1953 su quest'opera) o *La traviata*, sempre di Zeffirelli (1983), *La Bohème* di Dornhelm (2008), *Don Giovanni* di Losey (1979), fino a *Tosca nei luoghi e nelle ore di Tosca*, girato da Patroni Griffi nel 1992.

Essenzialmente il pubblico destinatario di questa promozione è di due tipi:

- a. *appassionati*: conoscono l'opera italiana, cioè hanno informazioni sul compositore (quasi mai sull'autore del libretto), riconoscono i principali temi musicali di quell'opera, ne conoscono la trama e che sanno che ruolo ogni aria ha nello sviluppo della vicenda e nell'evoluzione del personaggio; in alcuni casi può anche aver letto, in traduzione, il libretto, o più probabilmente ha visto l'opera con sottotitoli nella sua lingua; si tratta di far intuire all'appassionato la possibilità di sperimentare un breve corso di italiano per comprendere meglio il testo e quindi – e qui sta il punto – *migliorare la comprensione complessiva* di un testo composito come l'opera in cui parole e musica formano un tutt'uno. È facile supporre che dopo questi corsi-assaggio gli appassionati rifluiscano in corsi a regime;
- b. *studenti dei corsi di italiano* non finalizzati a appassionati o a cantanti: l'azione motivazionale e promozionale in questo contesto può essere attuata secondo due percorsi: *semplici innesti occasionali di arie* d'opera durante le normali unità didattiche,

di solito alla conclusione, anche per marcare uno stacco tra un'unità e la successiva inserendo un elemento di novità, di per sé fattore di motivazione (nel sito Bonacci richiamato sopra ci sono arie d'opera anche per i livelli A1 e A2); *brani d'opera inseriti in percorsi tematici*, tipici dal B2 in poi, in cui si raccolgono testi di varia natura su temi motivanti per gli studenti fra cui il ruolo della donna nella società italiana, la difesa della natura, la socialità e la festa, il cibo e la cucina, e così via.

Soprattutto nei corsi universitari dove si formano italianisti e nei corsi di cultura italiana un'attenzione maggiore all'opera potrebbe sfatare false prospettive storiche, ad esempio quella che vede l'Italia a cavallo dei due secoli come un'*italietta* piccolo borghese chiusa in se stessa, provinciale. In realtà, il borghese che andava a teatro o l'artigiano che sentiva le arie d'opera suonate per strada non fruiva di un'arte 'provinciale', periferica rispetto all'Europa e ai suoi temi. Basta focalizzare la produzione di Puccini, il musicista più famoso al mondo in quei decenni (nonché il più pagato di sempre) per renderci conto della falsità storica dell'immagine che si offre dell'Italia di quegli anni:

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

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

In altre parole: il melodramma e le arie narrative come quelle di Francesco Paolo Tosti, di Leoncavallo, fino alle canzoni narrative del primo Novecento sono musica 'colta' che richiede una formazione linguistica e culturale e almeno un approccio non ingenuo sul piano musicologico e drammaturgico – sono testi difficili, con 'grammatiche' musicali e teatrali difficili. Ma sono capisaldi, sono testi che non passano: quelli scadenti sono stati già cancellati dall'ardua sentenza dei posteri, e non si intravedono possibilità di nuovi clamorosi recuperi critici come quello avvenuto negli anni Cinquanta-Sessanta, quando il dimenticato e quasi sconosciuto Rossini è stato ricollocato nel Pantheon musicale italiano.

6. *Canzone e opera nell'insegnamento delle lingue e letterature straniere*

Come abbiamo anticipato, su questo tema si focalizza la gran parte della ricerca (per una rassegna critica si veda Weatherford Stansell J., 2005), che mette in evidenza alcune indubbie caratteristiche della musica pop(olare):

- a. *i testi sono brevi*, spesso molto brevi, il che consente di costruirvi intorno unità d'acquisizione compatte, che durano poco tempo e che quindi richiedono poco tempo per la preparazione: nel 2016, i Laboratori Itals e LabCom di Ca' Foscari hanno messo in rete le schede con didattizzazioni di tutte e 20 le canzoni del Festival di Sanremo già al secondo giorno del festival, quindi dopo 24 ore che erano stati resi noti;
- b. *hanno un ritmo chiaro*, scandito dal basso e dalla batteria (e spesso anche dalle chitarre), ed hanno *melodie semplici e facilmente memorizzabili*: l'accoppiamento di parole e musica facilita e consolida la memorizzazione (oltre ai vari studi di Caon richiamati sopra, si vedano Murphey, 1990; Mora, 2000; Bencivelli, 2007; Dehaan *et al.*, 2010). Ma proprio il ritmo, chiaro e marcato, può rappresentare uno svantaggio didattico, visto che il rumore del basso e della batteria cadono esattamente sugli

accenti tonici delle parole o delle (emi)frasi rendendo difficile la discrezione dei fonemi e delle sillabe e quindi la comprensione; ciò significa che si dovranno prevedere delle fasi di accostamento al testo *prima* dell'ascolto, per non sprecare con un senso di difficoltà e di fallimento la potenziale carica motivante della canzone;

- c. sono testi con *moltissimi riferimenti* (talvolta anche troppo impliciti) *alla cultura quotidiana* di un paese, e quindi sono un veicolo per trattare questo tema in un modo diverso dalle tradizionali 'letture di storia e civiltà' (Falioni, 1993; Gulisano, 2007; Caon, Spaliviero, 2015). È un'osservazione corretta, ma credo vada distinto l'uso della canzone:
 - a fini della consapevolezzazione (inter)culturale di immigrati, che vivono nel paese di cui vogliono apprendere la lingua e per i cui parlanti sono state scritte le canzoni (un illuminante esempio di uso delle canzoni con gli immigrati è in Fernández Martín, 2103);
 - in contesti molto distanti, in cui quindi il carico cognitivo ed emozionale della differenza culturale può essere molto marcato;
- d. sono testi che portano allo studente straniero campioni di *lingua 'autentica'*: lo dicono tutti i saggi, ma non ci convincono. Per definizione, la lingua della canzone è artefatta come la lingua di tutti i testi letterari o paraletterari, quindi è la lingua autentica di una nicchia pragmatica e sociale estremamente limitata, se paragonata all'uso globale di quella lingua. Crediamo che la lingua sia 'autentica' quando viene utilizzata in contesti 'autentici', cioè di comunicazione diretta tra un emittente (l'autore e il cantante) e il suo destinatario implicito, quello che lui compone e scrive (l'ascoltatore), con un fine 'autentico' che può essere divertire, far pensare, dar voce all'emozione, denunciare ecc. Ma quando il fine non è più incluso nella lista precedente ma diventa 'imparare la lingua', quando il destinatario non è più il lettore/ascoltatore implicito previsto dall'autore ma uno studente straniero cui l'autore non si è mai diretto, quando lo studente deve non solo provare emozioni (ammesso che le provi in testi scelti da insegnanti di 30 anni più anziani di lui) o riflettere o indignarsi o commuoversi, ma

- anche imparare il congiuntivo, allora il dubbio che quest'uso diverso da quello per cui il testo è stato creato cancelli ogni 'autenticità' ci pare assai giustificato;
- e. lavorando sulle cosiddette 'canzone d'autore' si può *introdurre lo studente adolescente alla lingua letteraria* (Torrego Egildo, 1999; Dall'Armellina, 2004; Bresciani *et al.*, 2013; Caon, Spaliviero, 2015; Spaliviero, 2015). Su questo tema non ci troviamo in sintonia con la maggior parte della letteratura: le canzoni pop d'autore risultano, a un'analisi attenta, spesso molto più scarse di artifici letterari di molte canzoni pop commerciali, che spesso fanno il verso alla poesia ufficiale: sono in rima, hanno un ritmo di accenti fisso e chiaro, sono sovraccariche di figure retoriche ecc. Molte canzoni d'autore, invece, proprio per non essere confuse con le 'facili' canzoni pop commerciali, indossano un abito apparentemente più sofisticato, più vicino ai meccanismi della poesia ermetica che a quella pop comprensibile agli studenti che si vogliono accostare ed introdurre a riconoscere il testo letterario;
- f. *le canzoni sono motivanti*: vero ma anche falso, dipende da chi sceglie le canzoni. L'esperienza ci presenta molti insegnanti italiani di inglese che propongono canzoni dei Beatles, insegnanti di francese che propongono canzoni di Brel, insegnanti di italiano nel mondo che propongono Battisti e De Andrè – insegnanti indubbiamente motivatissimi da queste scelte, che risultano noiose per gli studenti che si volevano motivare. Se si vuole che la canzone sia motivante essa deve:
- essere psicologicamente rilevante per l'età degli studenti, non per i ricordi del docente;
 - essere arrangiate e cantata secondo i parametri di oggi, non nelle ere preistoriche in cui, per gli adolescenti, si collocano le canzoni di 10 anni fa.

Accettate le descrizioni dei vantaggi dell'uso delle canzoni e fatti salvi i dubbi che abbiamo espresso, rimane a nostro avviso un tratto dirimente per l'uso della musica pop nell'insegnamento delle lingue non native: vanno presentate come momenti di stacco dalla routine didattica, come attività il cui fine è *usare la lingua* e non (o almeno non dichiaratamente) *lavorare sulla lingua*.

Nell'uso di musica colta quali arie d'opera e canzoni narrative lo scopo ludico e culturale è paradossalmente molto più chiaro che con la musica pop: lo studente non teme che l'insegnante usi un testo sette-ottocentesco per insegnare la lingua, quindi assume spontaneamente, se non altro per curiosità e fin quando questa persiste, un approccio disponibile verso un'attività culturale inconsueta e chiaramente occasionale; ma la presentazione di musica pop, che quindi non ha una finalità 'colta' ma si richiama alla quotidianità della vita dello studente, ha lo stesso ritmo arrangiamento e stile delle canzoni che ascolta ogni giorno, non crea alcun atteggiamento di attesa curiosa – quindi la canzone deve essere scelta per la sua forza psicologica ed emozionale intrinseca, se si vuole che catturi gli adolescenti, che altrimenti non danno alcun valore al fatto che quella canzone abbia lingua 'autentica', sia testimone di una cultura, ecc.

Riferimenti bibliografici

- ADAMI S., (2012), *Un apprendente particolare: il cantante d'opera*, in "In. It", 28, pp. 3-10.
- ANVARI, S. H. et al., (2002), *Relations among musical skills, phonological processing, and early reading ability in preschool children*, in "Journal of Experimental Child Psychology", 83, pp. 111-30.
- BALBONI P. E., (1974), *Dramma radiofonico e canzoni come strumenti d'apprendimento di una seconda lingua*, in "Scuola e Lingue Moderne", 7, pp. 146-50.
- ID., (1975), *Una Rock Opera come libro di testo*, in "Scuola e Lingue Moderne", 6, pp. 115-8.
- ID., (2015), *L'opera e l'insegnamento dell'italiano nel mondo. Dalle dichiarazioni di principio alla progettazione di percorsi*, in "Educazione Linguistica – Language Education, EL.LE", n. 11, rivista online senza paginazione, <http://edizionicafoscari.unive.it/riv/exp/46/38/ELLE/11/429>
- BARATELLI B., (2009), *Una voce poco fa: insegnare l'italiano attraverso i libretti d'opera*, in "Scuola e Lingue Moderne", 8-9, pp. 22-8.
- BENCIVELLI S., (2007), *Perché ci piace la musica. Orecchio, emozione, evoluzione*, Alpha Test, Milano.
- BONOMI I., (1998), *Il docile idioma. L'italiano lingua per musica*, Bulzoni, Roma.
- BRESCIANI L., DONNA C., GAROLLA A., (2013), *Narrare cantando. Come usare la canzone d'autore contemporanea nella classe di italiano lingua*

- straniera, in A. Benucci (a cura di), *Formazione e pratiche in italiano L2*, OL3, Perugia.
- CAON F., (2009), *Musica e glottodidattica*, sezione monografica di “Scuola e Lingue Moderne”, 6-7, pp. 4-51, e 8-9, pp. 4-47.
- ID., (2011), *L'italiano parla Mogol*, Guerra, Perugia.
- ID., SPALIVIERO C., (2015), *Educazione letteraria, linguistica, interculturale: intersezioni*, Bonacci-Loescher, Torino.
- CARDONA M., (2009), *Musica e apprendimento linguistico*, in “Scuola e Lingue Moderne”, 6-7, pp. 6-10.
- CENTRO FABRIZIO DE ANDRÈ (a cura di) (2009), *Il suono e l'inchiostro*, Chiarelettere, Milano Cesati.
- CHIESA S., (2011), *L'opera a scuola: il 'cosa', il 'come', il 'perché'*, in “Musica Docta”, 1, pp. 43-7.
- COSTAMAGNA L., (1996), *La canzone e la didattica dell'italiano come lingua straniera*, in R. Dalmonte (a cura di), *Analisi e canzone*, Labirinti, Trento.
- COVERI L., (2005), *Linguistica della canzone: lo stato dell'arte*, in E. Tonani (a cura di), *Storia della lingua italiana e storia della musica. Italiano e musica nel melodramma e nella canzone*, Cesati, Firenze.
- DALL'ARMELLINA G., (2004), *Dalla poesia alla canzone, dal CD alla classe*, in P. E. Balboni (a cura di), *Educazione letteraria e nuove tecnologie*, UTET Libreria, Torino.
- DARDI A., SOLDÀ M. A., (2007), *Didattica dell'italiano per i cantanti lirici in prospettiva multidisciplinare*, in “Itals. Didattica e linguistica dell'italiano a stranieri”, n. 13, pp. 7-36.
- DEHAAN J., REED M., KUWADA K., (2010), *The effect of interactivity with a music video game on second language vocabulary recall*, in “Language Learning & Technology”, 2, pp. 74-94, consultabile su <http://lt.msu.edu/vol14num2/vol14num2.pdf#page=81>
- DUBINI P., MONTI A., (2014), *L'opera italiana nel panorama mondiale*, ppt del ask Research Centre dell'Università Bocconi, consultabile su http://www.ask.unibocconi.it/wps/wcm/connect/77af51ef-e19e-497f-9644-03706d63222c/venezia_ask_bocconi_ita.pdf?MOD=AJPERES (ultimo accesso: 3 marzo 2016).
- FALIONI J. W., (1993), *Music as means to enhance cultural awareness and literacy in the foreign language classroom*, in “Mid-Atlantic Journal of Foreign Language Pedagogy”, 7, pp. 97-108.
- FERNÁNDEZ MARTÍN P., (2013), *El papel de las canciones en la enseñanza de idiomas a inmigrantes: una propuesta didáctica*, in MarcoELE, n. 17, senza paginazione perché online: http://marcoele.com/descargas/17/fernandez-canciones_inmigrantes.pdf (ultimo accesso: 6 marzo 2016).
- GULISANO R., (2007), *Lo sviluppo della competenza culturale attraverso*

- l'insegnamento della storia della canzone italiana*, in "Itals. Didattica e linguistica dell'italiano a stranieri", 15, pp. 7-36.
- KOELSCH S. et al., (2004), *Interaction between syntax processing in language and in music: An ERP study*, in "Journal of Cognitive Neuroscience", 17, pp. 1556-77.
- MANZELLI M. (2010), *Vissi d'arte vissi d'amor. L'italiano del melodramma. riflessioni per una didattica L2 a cantanti d'opera*, in "Italiano Lingua Due", 2, senza paginazione perché online, consultabile su <http://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/826>
- MARASCHIO N., CAON F., (a cura di) (2011), *“Le radici e le ali”: l'italiano e il suo insegnamento a 150 anni dall'Unità*, UTET Università, Torino.
- MINGHI U., (2015), *Dal labbro il canto estasiato vola: riflessioni linguistiche e glottodidattiche sull'italiano dell'opera lirica*, in "Italiano LinguaDue", 1, pp. 131-56.
- MORA C. F., (2000), *Foreign language acquisition and melody singing*, in "ELT Journal", 2, pp. 146-52.
- MURPHEY T., (1990), *Songs and Music in Language Learning*, Peter Lang, Bern.
- ID., (1990), *The song stuck in my head phenomenon: A melodic Din in the LAD?*, in "System", 1, pp. 53-64.
- NOBILI C., (2015), *La lingua italiana nell'opera lirica (1832; 1853; 1926). Comprensione di testi da parte di apprendenti slovacchi*, in E. Pirvu (a cura di), *La lingua italiana in prospettiva sincronica e diacronica*, Cesati, Firenze, pp. 259-69.
- PUGLISI G., (2013), *L'Opera italiana 'Patrimonio dell'umanità': tra opportunità e responsabilità*, Unesco, consultabile su <http://www.cantoriproitalia.it/wp-content/uploads/2013/02/G.Puglisi-Opera-Italiana-patrimonio-dellumanit%C3%A0.pdf> (ultimo accesso: 31/08/2015).
- SCARNECCHIA P., (2000), *Musica popolare e musica colta*, Jaca Book, Milano.
- SPALIVIERO C., (2015), *Didattica della letteratura attraverso le canzoni*, in "Educazione Linguistica – Language Education", ELLE", n. 11, senza paginazione perché online, consultabile su <http://edizionicafoscari.unive.it/riv/exp/46/38/ELLE/11/429>
- TONANI E., (a cura di) (2005), *Storia della lingua italiana e storia della musica nel melodramma e nella canzone*, Cesati, Firenze.
- TORREGO EGIDO L., (1999), *Canción de autor y educación popular*, Ediciones de la Torre, Madrid.
- VETTOREL P., (2006), *Canzoni in classe: la vita non è (tutta) fuori*, in "Lingua e nuova didattica", 1, pp. 43- 51.
- WEATHERFORD STANSELL J., (2005), *The Use of Music for Learning Languages: A Review of the Literature*, in "Papers of the University of Illinois at

Urbana-Champaign”, senza paginazione perché online, consultabile su http://jonstansell.com/pdfs/Jon_Stansell_The_Use_of_Music_for_Learning_Languages.pdf

ZAMBORLIN C., (2008), *Sulle note di Bellini, Verdi e Puccini: una mappa fonetico contrastiva ad uso di cantanti lirici nipponici*, in “Itals. Didattica e linguistica dell’italiano a stranieri”, n. 17, pp. 95-118.

Parole in musica: l'italiano attraverso la canzone

di FABIO CAON

1. *Introduzione*

La crescente attenzione che viene data alla canzone in ambito glottodidattico trova ampio riscontro in una sempre più articolata bibliografia di manuali didattici di italiano come lingua straniera basati sulla canzone (è il caso, ad esempio, di Costamagna, 1990, 2010; Naddeo, 2000; Mezzadri, 2010; Caon, 2010) e di volumi e saggi in cui questo materiale autentico viene sfruttato per scopi linguistici, culturali, interculturali e letterari (si citino, ad esempio, Balboni, 1975; Costamagna, 1996; Dall'Armellina, 2004; Gulisano, 2007; Cardona, 2009; Caon, Spaliviero, 2015).

2. *La canzone come testo di lingua, cultura, letteratura*

Le ragioni che sottendono a tale crescente attenzione alla canzone risiedono innanzitutto, a nostro avviso, nelle sue potenzialità motivazionali per gli studenti. Analizzeremo di seguito tali potenzialità dal punto di vista neuroscientifico, linguistico, letterario e culturale/interculturale.

Uno studente “motivato” è un soggetto che si attiva per un bisogno, un desiderio, un interesse particolare o una causa esterna e compie un determinato percorso per raggiungere una meta. Ci sono però due variabili: l'intensità e la persistenza. Esse rimandano a fattori che determinano l'impegno nel perseguire un obiettivo e la capacità di mantenere nel tempo la *motivazione*.

Tra le potenzialità che la canzone presenta spontaneamente vi è senza dubbio la sua forte componente motivazionale *intrinseca* che

si attiva quando si crea una situazione per cui lo studente prova autonomamente interesse, bisogno, desiderio, curiosità, piacere per e nell'imparare. Il fatto che una persona ascolti musica per piacere e per interesse può rappresentare dunque una potenziale fonte motivazionale che il docente può utilizzare per "muovere" lo studente verso obiettivi d'apprendimento linguistico.

In particolare, in una prospettiva glottodidattica di matrice umanistica e comunicativa, il cui obiettivo è promuovere l'apprendimento significativo – stabile e duraturo – attraverso la valorizzazione degli interessi e dei bisogni formativi della persona-apprendente e la creazione di un ambiente di lavoro cognitivamente sfidante e emozionalmente rassicurante, la motivazione che va ricercata è, appunto, quella intrinseca, autodiretta.

Affermano a tale riguardo McCombs e Pope (1996, pp. 17-8):

Il lavoro sulla motivazione intrinseca [...] ci ha aiutati a riconoscere la tendenza naturale degli esseri umani a essere intrinsecamente motivati quando si concentrano su obiettivi personali di apprendimento. [...] Gli esseri umani sono naturalmente motivati ad apprendere quando non sono in ansia per un fallimento, quando percepiscono quello che stanno imparando come significativo e importante da un punto di vista personale, e quando hanno un rapporto fondato sulla stima e il sostegno degli insegnanti. [...] Gli alunni sono motivati ad imparare quando gli insegnanti offrono loro la possibilità di prendere decisioni autonome e di esercitare un certo controllo sul loro processo di apprendimento.

L'obiettivo, quindi, è quello di "attivare" il soggetto partendo dall'analisi dei suoi bisogni formativi e dei suoi interessi, per giungere – attraverso un patto formativo – alla mediazione tra aspirazioni e desideri personali e necessità dell'ambiente in cui si opera.

In ambito scolastico, ad esempio, la mediazione dovrà essere tra la necessità di apprendere determinati contenuti spesso percepiti come "lontani" da bisogni e interessi immediati degli studenti e quindi poco motivanti (quali, ad esempio, la grammatica) e la possibilità di apprendere quegli stessi contenuti attraverso esperienze motivanti (ascolto di canzoni ma anche attività di drammatizzazione e di scrittura creativa, visione di film e video).

Alle ragioni di ordine motivazionale, vanno aggiunte quelle di carattere *neuroscientifico* che riassumiamo qui di seguito. Una conside-

razione preliminare va fatta sul piacere dell'ascolto musicale e sulla potenzialità che questo piacere ha sull'apprendimento. Scrive a tal riguardo Fabbro (1996, p. 110): «le strutture emotive del sistema nervoso sono fortemente coinvolte nei processi di fissazione dei ricordi nella memoria. [...] Le situazioni che coinvolgono il sistema emozionale, sia in senso piacevole che negativo sono più utili per il soggetto rispetto a quelle neutrali affinché il soggetto possa evitare ciò che è pericoloso e ripetere ciò che è piacevole».

È noto quanto le canzoni facciano parte della vita quotidiana, soprattutto dei ragazzi e quanto la musica assolvà a funzioni importanti per la crescita cognitiva, emotiva e sociale della persona e, quindi, quanto essa possa motivarli ad apprendere avendo come riferimento quel mondo espressivo. Come afferma Cominardi, «la musica nell'ambito giovanile ha la molteplice capacità di creare relazioni, essendo uno dei più forti canali comunicativi dell'età evolutiva; inoltre essa influenza gran parte del patrimonio espressivo con cui si identificano le generazioni»¹. A ciò si aggiunga infine il valore della musica per creare degli stati emotivi positivi che facilitano l'apprendimento e che sono, ad esempio, tra i punti qualificanti della suggestopedia di Lozanov.

Addentrando più specificamente sul rapporto tra musica, canzone e memorizzazione, Cardona (2009, pp. 7-8) scrive:

La possibilità di utilizzare le parole all'interno di una melodia e di un metro consente di pronunciarle con un ritmo che mette in relazione le cortecce uditive con le aree corticali deputate al sistema motorio. L'attivazione di entrambi i sistemi, uditivo e motorio, consente di memorizzare con maggiore facilità molte informazioni ed è possibile che questo processo sia alla base dello sviluppo delle facoltà musicali nell'uomo. Così come esiste un ritmo nella musica esiste anche un ritmo nelle lingue e forse il saper cogliere lo specifico ritmo di una determinata lingua, così come la sua intonazione, rappresenta una competenza che può favorire l'apprendimento linguistico. [...]

Sotto il profilo glottodidattico queste ricerche conducono ad alcune osservazioni. In primo luogo l'elemento ritmico che costituisce le diverse forme musicali, dalla filastrocca alla canzone d'autore, ecc.,

¹ Cfr. www.interculturemap.org/IT/education/analyses_education.php?analyses_id=34.

consente di attivare sia il sistema uditivo, sia aree corticali e sub-corticali del sistema motorio e ciò favorisce la memorizzazione. Di conseguenza l'uso ad esempio della canzone e le attività didattiche ad essa correlate, possono rivelarsi estremamente utili per lo sviluppo del lessico. In secondo luogo attraverso la musica è possibile sviluppare nella memoria musicale degli allievi quei modelli di raggruppamenti ritmici specifici comuni sia alla musica che alla lingua target. Se tali modelli si trasferiscono successivamente nella competenza linguistica dell'allievo potrebbero rappresentare una forma di abilità prosodica in grado di favorire l'acquisizione linguistica.

L'uso didattico della canzone, perciò, permette all'insegnante di agire su processi consci e inconsci nel medesimo tempo, integrando stimoli cognitivi con stimoli emotivi. Inoltre essa agisce sia sull'emisfero destro che quello sinistro generando un'attivazione cerebrale più complessa. Scrive a tal riguardo Guglielmino (1986, p. 20): «Le canzoni mettono in collegamento gli emisferi e rafforzano la ritenzione attraverso un funzionamento complementare: l'emisfero destro impara la melodia; quello sinistro, le parole».

Com'è noto, i processi di memorizzazione si basano anche sulla ripetizione. Tali processi, siano essi in produzione o in ricezione, hanno come tradizionale difficoltà il fatto che demotivano presto gli studenti. La caratteristica saliente dell'ascolto musicale svincolato da condizioni didattiche è allora il piacere dell'ascolto ripetuto, che quindi può essere reiterato facilmente anche in sede didattica. La potenzialità della canzone è, dunque, che faciliti una memorizzazione "spontanea" del testo grazie alla sua fusione con la musica. La ripetizione di elementi lessicali e strutture, caratteristica peculiare del testo cantato (si pensi ai ritornelli), si rivela grande vantaggio per la facilitazione dell'apprendimento linguistico anche perché tali elementi non vengono appresi in modo isolato ma fanno parte di una struttura narrativa, in cui cotesto e contesto favoriscono tanto la motivazione quanto la comprensione.

Nicosia (1996, p. 7) identifica quattro elementi che possono favorire la memorizzazione: "la melodia, la rima, la ripetizione e la ridondanza". Declinando il discorso in chiave didattica, la ripetizione di medesimi suoni, lessico e strutture, senza che vi sia una demotivazione da parte dello studente per la reiterazione, è quindi condizione ottimale per conciliare le esigenze di apprendimento linguistico.

Non solo la memorizzazione di fonemi, lessico e strutture può essere favorita ma anche un lavoro su aspetti sociolinguistici: la canzone infatti, in quanto materiale autentico, espone lo studente alla lingua di un madrelingua e presenta anche aspetti della pronuncia interessanti. I cantanti, infatti, molto spesso rivelano, nel modo di cantare, aspetti tipici della provenienza geografica (accento, modi diversi di pronunciare alcune parole) utili per sensibilizzare gli studenti in modo piacevole ad alcuni fenomeni sociolinguistici come la variazione diatopica.

Si possono così portare gli studenti ad analizzare le differenti pronunce legate al luogo di provenienza del cantante o alcune scelte di registro (auliche, colloquiali o gergali), interpretandole come segnali retorici funzionali a produrre un effetto di senso.

Sintetizzando, la canzone si può rivelare uno strumento utile per l'apprendimento linguistico perché permette di:

- a. facilitare la memorizzazione grazie a quattro elementi strutturali quali la melodia, la rima, la ripetizione e la ridondanza;
- b. coinvolgere maggiormente dal punto di vista affettivo-motivazionale e neurolinguistico, poiché il suo ascolto facilita l'attivazione di aree cerebrali più ampie, favorendo la memorizzazione;
- c. lavorare su aspetti sociolinguistici, con possibili focus su pronuncia, accenti, termini dialettali e varietà di registri;
- d. lavorare su morfosintassi e fonetica, grazie alla ripetitività del testo e di particolari fonemi.

Oltre alle ragioni attinenti alla dimensione psicologico-motivazionale e a quelle neuroscientifiche vi sono anche delle importanti affinità tra la canzone e il testo letterario che autorizzano, in un'ottica di allargamento del canone letterario (cfr. Caon, Spaliviero, 2015), a cercare anche nella canzone (e in particolare nella canzone d'autore) una risorsa per istituire un ponte tra canzone e letteratura e promuovere più efficacemente l'educazione letteraria. Scrive a tal proposito Colombo (1996, pp. 7-8):

Canzoni e musica rock, letteratura di consumo e serial televisivi soddisfano i bisogni di immaginario, sollecitano una fruizione estetica omologa alle funzioni affidate da sempre alla letteratura, né sono privi di una propria elaborazione formale; e spesso si rifanno, nei temi e nelle forme, a modelli di ascendenza letteraria "alta", per quanto degradati. Il problema è se la scuola debba arroccarsi nella

difesa dei propri valori tradizionali, o porsi l'obiettivo di "non far vivere lo studio della letteratura (come cosa del passato e cosa d'altri) e la cultura giovanile (come cosa del presente e degli studenti) in mondi separati, dei quali l'uno appartiene alla scuola e l'altro alla realtà (De Federicis, 1987, p. 39)".

Il punto focale allora è che l'approccio ai saperi 'tradizionali' tenga conto delle modalità di fruizione estetica privilegiate dai discenti, affinché il docente possa costruire dei 'ponti' tra i background e gli orizzonti degli studenti e i contenuti che andrà a proporre in classe. Questo al fine di evitare la contrapposizione istituzionalizzata tra

la cultura assorbita «spontaneamente» degli studenti e quella, a loro estranea, imposta obbligatoriamente dalla scuola, con i risultati demotivanti che si possono immaginare: il giovane ammiratore di Vasco Rossi potrà forse convincersi che la «sua» cultura è più rozza e squalificata di quella del professore, ma, finché le vivrà come contrapposte e incommunicanti, fuori dalla scuola continuerà ad ascoltare solo Vasco Rossi, sentendosi per di più inutilmente frustrato. E le prescrizioni del tipo "Non devi amare Vasco Rossi (che ti piace); devi amare Manzoni (che ti annoia a morte)", nella loro forma di "ingiunzioni paradossali", non faranno che accentuare l'insormontabilità della contraddizione (Armellini, 1987, p. 53).

A partire dalla canzone, quindi, è possibile evidenziare sia gli elementi di somiglianza e di continuità con il testo letterario sia le differenze costitutive di ogni genere, stabilendo un confronto su più livelli: da quello semantico (ad esempio, sulle modalità di sviluppo dello stesso tema, come l'amore, la guerra, la morte ecc.), a quello espressivo (ad esempio, sull'utilizzo delle figure retoriche come la metafora, la similitudine, l'allitterazione, ecc.).

Gli echi letterari presenti nelle canzoni, infatti, possono rappresentare un punto di partenza adeguato per avviare allo studio contenutistico e formale delle opere canoniche. In particolare, per quel che riguarda la canzone italiana, la canzone d'autore è stata 'sdoganata' ampiamente:

- in sede teorica (cfr. Coveri, 2011; Caon, 2005, 2011; De Angelis, Sacchi, 2004) come forma artistica caratterizzata proprio dall'attenzione ai valori formali del testo e alla ferma volontà dei cantautori di uscire da schemi retorico-letterari triti per cercare un linguaggio personale ed innovativo;

- in sede operativa considerata la presenza di cantautori come De André nella storia della letteratura italiana per stranieri e di volumi di didattica dell'italiano LS e L2 basati sulle canzoni, in alcuni con specifiche sezioni destinate all'educazione letteraria.

La canzone, allora, in virtù di questa sua affinità con la letteratura 'alta' (certo con esiti migliori in alcuni casi, in altri di minor rilievo), può rappresentare un 'ponte' tra esperienza estetica 'informale' che i discenti fanno quotidianamente in contesto extrascolastico ed esperienza estetica 'formale', vissuta in contesto scolastico.

Dal punto di vista operativo, invece di introdurre fin da subito gli studenti all'analisi tradizionale del testo letterario, si può proporre loro una canzone, che si collega all'opera su uno o più dei livelli che andremo ad esplicitare a brevissimo e che rappresenta un affiancamento intermedio alla letteratura con il vantaggio di avere un impatto motivazionale altissimo che i testi letterari, purtroppo, spesso non riescono ad avere.

A partire dall'analisi linguistica e letteraria della canzone, il docente può guidare lo studente a prendere consapevolezza:

- della sensibilità estetica che quest'ultimo ha sviluppato in modo inconscio durante l'ascolto delle canzoni preferite;
- delle attenzioni ad aspetti formali caratterizzanti il linguaggio letterario (come ad esempio tutto l'apparato retorico di rime, assonanze, consonanze, metafore) di cui la canzone fa ampio uso.

In chiave didattica, come afferma Armellini (1987, pp. 87-8) a tal proposito: «si tratterà [...] di rendere consapevoli gli studenti di quelle regole costitutive della comunicazione estetica di cui hanno già una conoscenza pratica e implicita, legata ai loro consumi culturali extrascolastici, esplicitando quali sono, che forma hanno, che ruolo svolgono nel gioco comunicativo».

Allo stesso tempo, inoltre, lo studente può sperimentare i legami esistenti tra la canzone e il testo letterario e, grazie all'intervento del docente, può diventare maggiormente consapevole del suo bisogno di letteratura che è uno degli obiettivi essenziali dell'educazione letteraria. Per mezzo della canzone, infatti, non si tratta di far nascere negli studenti il bisogno di letteratura *ex novo*, ma di risvegliare un'esigenza che già esiste in loro in quanto esseri viventi e pensanti. Scrivono Bertinetto e Marazzini a tal riguardo (1981, p. 45):

in fondo l'adolescente che impara a memoria decine di "versi" tratti da canzonette di scarso valore, non fa altro che sfogare nell'unica direzione che gli risulta praticabile il proprio bisogno di letteratura. L'adulto può sorridere di tutto ciò [...], ma sta di fatto che questi versi "poveri" nascondono aspirazioni e pulsioni emotive tutt'altro che risibili o trascurabili. Essi contengono, se non altro, l'esigenza di una nuova e diversa appropriazione del reale attraverso il linguaggio; e lasciano inoltre filtrare, pur nella loro elementare struttura ritmica, quelle insopprimibili tendenze ludiche che il nostro inconscio ci sforza a depositare, più spesso di quanto si crede, nelle parole che usiamo.

Una volta che gli studenti hanno raggiunto tali consapevolezza, l'insegnante può proporre loro il testo letterario tradizionale, poiché si sono create le condizioni affinché si compia il trasferimento maggiormente consapevole delle competenze linguistiche e letterarie usate con canzone per l'analisi del testo letterario². Non solo, tale maggiore consapevolezza può aumentare il senso di competenza quindi favorire un atteggiamento più intrinsecamente motivato e curioso nell'affrontare un testo più complesso per cui la comprensione può diventare una sfida. Con una metafora, il docente – dopo aver condotto gli studenti in sentieri piacevoli e facili e aver insegnato loro, lungo il cammino l'uso di alcuni strumenti per l'orientamento – li lascia camminare da soli o in gruppi in vie più incerte ma meglio riconoscibili e sempre con la certezza di poter poi voltarsi indietro e trovare qualcuno che li possa aiutare.

² Per riassumere le fasi di accostamento al testo letterario attraverso la canzone, riportiamo le parole di Rigo (2014, p. 83): «Per togliere gli indugi rispetto al testo letterario, può essere opportuno [...] incominciare dalle esperienze di lettura o di ascolto degli stessi allievi [...], su cui aprire l'analisi e l'interpretazione come in una "zona franca", in cui l'allievo prova, si cimenta, scopre la necessità di un atteggiamento costruttivo sul testo. La riflessione poi sulla sua esperienza estetica può rappresentare una via per creare la consapevolezza dei meccanismi dell'atto di lettura e per educare la motivazione alla letteratura, cercando quindi di trasferire quanto appreso nei testi più canonici. Per esempio, dovendo affrontare l'analisi del livello retorico in testi poetici, si potrebbe partire dall'ascolto, dall'analisi e interpretazione di una canzone, espressione della cultura dell'allievo, che permetta di individuare figure retoriche, di interrogarle, di comprenderne la struttura, capirne la funzione, per indirizzarsi poi sul testo poetico».

Nello specifico, nel passaggio dalla canzone al testo letterario si possono realizzare i seguenti obiettivi (Armellini, 1987, p. 127):

- a. iniziare a corrodere il diaframma tra gusto “illegittimo” e gusto “legittimo”;
- b. suscitare curiosità e interesse nei confronti dei testi “canonici”;
- c. valorizzare le competenze di base degli studenti invitandoli a ragionare sui testi;
- d. fornire loro qualche primo strumento di analisi letteraria.

Durante il percorso di analisi di canzone e testo letterario, gli studenti avranno la possibilità di maturare le capacità di sviluppare un proprio giudizio progressivamente più indipendente rivolto sia ai prodotti della cultura di massa preferiti fino a quel momento sia ai prodotti tradizionali della letteratura canonica di cui possono riscoprire gli aspetti appassionanti e vicini.

Dopo tale percorso si potranno proporre agli studenti delle attività di produzione che richiedano di utilizzare creativamente le competenze apprese. Lo sfruttamento delle potenzialità interdisciplinari della letteratura, infatti, favorisce la creatività, poiché permette di avvicinarsi al testo letterario attraverso esperienze alternative e di natura diversa come, in questo caso, quella musicale della canzone.

Per tali ragioni, la scelta delle canzoni deve essere accuratamente ragionata. Infatti, se, da un lato, le canzoni devono andare incontro alle esigenze emotive ed estetiche degli studenti, presentando tematiche vicine alla loro realtà quotidiana e appartenendo ai generi musicali amati, dall'altro, esse devono consentire il raggiungimento degli obiettivi linguistico-letterari stabiliti dall'insegnante.

Il docente, perciò, deve mostrarsi disponibile e curioso nei confronti della cultura giovanile nonché rispettoso per l'eventuale diversità dei gusti, nell'intento di evitare posizioni pregiudiziali e studiare le culture degli studenti per poi costruire insieme a loro i summenzionati ‘ponti’. Come si può ben intuire, occorre quindi che anche in questo caso il docente ‘si metta in gioco’ per promuovere quello che potremmo definire un approccio interculturale alla didattica delle lingue. Una possibile modalità di messa in gioco da parte dell'insegnante può corrispondere all'ascolto delle canzoni preferite dagli studenti e al loro collegamento ai testi letterari previsti dal programma scolastico.

Un'altra modalità di collaborazione tra docente e studenti e di dialogo tra letteratura tradizionale e cultura giovanile può consistere nel dare ai discenti una lista di testi canonici e nel chiedere loro, nella forma di ricerca individuale o a gruppi, di cercare tra le canzoni preferite quelle che si potrebbero maggiormente collegare ad essi, giustificandone esaurientemente la scelta. In questo modo, il docente non si pone più come la sola fonte di sapere, ma, piuttosto, come un mediatore che mette a disposizione di ogni allievo le risorse adatte alle sue competenze e agli obiettivi prefissati e, per mezzo della modalità appena considerata, gli studenti devono riconoscere i principi della letterarietà sia in testi proposti dall'insegnante sia in testi scelti da loro e di connetterli sulla base di criteri quali, ad esempio, la tematica trattata o le figure retoriche presenti.

In questa prospettiva, l'uso della canzone appare vantaggioso ai fini dell'educazione letteraria, in quanto:

gli studenti incominciano a scoprire che, su Dante come sui Beatles, si può persino ragionare, e giungere a conclusioni significative, senza ricorrere a un manuale o ripetere cosa già dette dall'insegnante; che certi temi costituiscono motivi ricorrenti nell'immaginario delle epoche più lontane, ma assumono forme diverse in relazione al tipo di società, all'autore, al pubblico; che poesia e canzone si somigliano per certi aspetti e per altre sono nettamente diverse; infine acquisiscono le prime nozioni metriche e retoriche senza annoiarsi troppo (Armellini, 1987, pp. 134-5).

Di conseguenza, il parametro in base al quale valutare o meno la riuscita dell'introduzione della canzone, intesa come uno degli strumenti per ampliare il canone letterario e la gamma dei mezzi di trasmissione della letteratura, non si deve cercare negli obiettivi tradizionali e passati dell'educazione letteraria, ma nell'efficacia del riavvicinamento dei giovani al piacere della letteratura.

Per dimostrare il ruolo di passerella della canzone per l'introduzione del testo letterario, riprendiamo qui di seguito l'elenco dei modelli di interazione tra canzone e letteratura (in particolare poesia):

- la canzone scritta dal poeta specificamente per una canzone e un cantante;
- la poesia musicata e cantata per intero o in parti significative;
- la poesia musicata e cantata in alcune parti;

- citazionismo e intertestualità: riferimenti fedeli e liberi,
- la canzone sull'opera letteraria e/o la biografia di un letterato.

Oltre alla dimensione linguistica e letteraria, è particolarmente importante cogliere gli aspetti culturali della canzone e declinarli in chiave *interculturale*.

La canzone, intesa come abbinamento di parole e musica, e più ancor la musica rientrano a pieno titolo tra gli *Universalialia*, ovvero i temi legati ai bisogni fondamentali dell'essere umano e che, di conseguenza, uniscono le culture ma allo stesso tempo le differenziano.

Dunque l'espressione musicale si rivela una risorsa privilegiata per l'educazione interculturale poiché tiene in sé due concetti fondamentali su cui tale educazione poggia: l'universale e il particolare. L'espressione musicale, infatti, se da un lato presenta costanti universali legate ad esigenze emotive e cognitive specifiche dell'uomo (come, ad esempio, la manifestazione di sentimenti personali o collettivi oppure la sublimazione di un credo politico o di una fede religiosa), dall'altro è anche codificazione ed espressione originale e diversificata di un sentire comune radicato in un luogo, in un tempo, in una tradizione e in una cultura peculiari.

Blacking, nel suo famoso libro *Com'è musicale l'uomo?* (1973) parla appunto di una "struttura profonda" della musica che essendo connessa ad aspetti affettivi e a processi cognitivi insiti nell'uomo dà luogo a forme universalmente riconoscibili, e di una "struttura di superficie" che si realizza in esiti musicali diversificati.

In una didattica interculturale della lingua attraverso la canzone sarà allora importante far acquisire consapevolezza agli studenti di questa duplice caratteristica affinché essi si rendano conto che le singole espressioni musicali, rispondenti come abbiamo già detto a esigenze specifiche, hanno come matrice valori ritmici, timbrici, armonici che sono patrimonio comune di tutte le culture.

A fronte di queste osservazioni generali sulla natura della musica, per utilizzare la canzone come risorsa a livello didattico occorre, innanzitutto, evitare il rischio:

- a. da un lato, di considerare (superficialmente) la musica un linguaggio universale in virtù solo della sua diffusione mondiale, senza tenere in considerazione i contesti socio-culturali in cui i singoli generi si sono sviluppati (ad esempio, non è pensabile che il linguaggio musicale di generi quali il rap o il *reggae* pos-

sano essere definiti universali, ma piuttosto come l'espressione particolare di una determinata "cultura");

- b. dall'altro, di considerare la musica solo nella sua specificità culturale, negandole così il valore aggregativo, di pacifica e virtuosa esperienza di contaminazione interculturale, la sua capacità di fondere diversi generi di origine differente e di rielaborarli in modo creativo ed originale (pensiamo, ad esempio, al *blues* e le sue derivazioni dai canti degli schiavi neri d'Africa e la sua enorme influenza sul rock 'n' roll).

La musica, dunque, è in questo senso manifestazione particolare ed universale e, in un approccio interculturale, va indagato tale rapporto fra uguaglianza (necessità di esprimersi attraverso la musica) e diversità (differenze nelle singole espressioni) in modo dialettico, di curiosità, interesse e di scambio reciproco.

Dal punto di vista didattico, allora, pur prendendo atto che c'è stato un susseguirsi di generi e che ogni periodo musicale deve essere necessariamente inserito nel contesto storico-sociale di riferimento, sarebbe opportuno presentare la 'progressione' non in termini astrattamente evolucionistici – come se lo sviluppo di tutte le culture dovesse passare necessariamente per determinate tappe in successione – ma come risposta a bisogni contingenti che si modificano nel tempo su sollecitazione dell'ambiente, della società, delle pulsioni umane, in un processo dinamico di continua trasformazione.

Dunque, in sintesi conclusiva, la canzone può avere delle ottime potenzialità per promuovere l'educazione interculturale in quanto:

- a. unisce l'universale (con l'accezione che abbiamo dato) con il particolare;
- b. piace agli studenti (e quindi, come abbiamo già detto, può facilitare l'apprendimento);
- c. fa scoprire agli studenti che ciò che piace a loro è frutto della contaminazione, dell'incontro tra culture diverse, dell'ibridazione creativa tra diverse esperienze anche nella sfera del singolo artista, ottenendo così un effetto assai più significativo in termini di appropriazione dei concetti.

Comprendere che brani musicali sono portatori di senso all'interno di una cultura e, al contempo, si intrecciano (per strutturazione e

per funzione) a brani appartenenti ad altre culture, composti in altri luoghi e tempi del villaggio globale, diventa essenziale per poter tracciare un percorso di educazione interculturale significativo attraverso l'educazione al suono e alla musica.

3. *Elaborare materiali didattici sulle canzoni: il Progetto Italians come incontro tra teoria e pratica*

Coerentemente con la natura teorico-pratica della disciplina “Didattica delle lingue”, si è impostato un progetto basato sulla canzone in occasione della XV edizione della Settimana della Lingua Italiana nel Mondo, che ha avuto come tema “L'italiano della musica, la musica dell'italiano”.

Nello specifico, Laboratori Itals e Labcom dell'Università di Ca' Foscari di Venezia – in collaborazione con l'editore Bonacci-Loescher – hanno sviluppato il progetto *Italians* per favorire la promozione e l'apprendimento della lingua italiana all'estero e il superamento degli stereotipi attraverso la canzone.

Il progetto si compone di:

- 1 canzone dal titolo *Italians* con relativa base musicale;
- 1 video della canzone;
- 1 scheda per facilitare la comprensione del testo;
- 4 schede didattiche per studiare aspetti di lingua e cultura italiane attraverso la canzone (livelli A2, B1, B2, C1)³.

Collegato al progetto, la casa editrice Bonacci-Loescher ha indetto un premio internazionale (Premio Bonacci) rivolto a tutti gli studenti di italiano L2 e LS: a partire dall'ascolto e dalla visione della canzone e del video, gli studenti o le scuole possono partecipare in una delle tre sessioni: 1) cantare; 2) scrivere una canzone; 3) girare un video.

L'obiettivo del progetto e del premio ad esso collegato è quello di favorire la creatività e l'approfondimento della lingua italiana nel mondo attraverso la riscrittura di un testo.

³ Tutto il materiale è gratuitamente disponibile e scaricabile nel sito www.bonaccieditore.it.

L'occasione del progetto e, in particolare, delle schede didattiche ad esso collegate, ci permette di fare alcune riflessioni su come didattizzare le canzoni (e in generale, i materiali autentici) sulla base di indicazioni neuro- e psico-linguistiche.

Per ragioni di economia non potremo, in questa sede, esemplificare operativamente le strategie e le tecniche da impiegare per l'educazione letteraria, linguistica ed interculturale e ci limiteremo alla sola didattizzazione finalizzata allo sfruttamento linguistico del testo (per approfondire il discorso in una prospettiva più ampia rimandiamo, oltre al progetto *Italians*, a Caon, 2010 e a Caon, Spaliviero, 2015).

Entrando nel dettaglio delle strategie di didattizzazione, la canzone è un testo audio su cui si possono costruire tre fasi diverse rispetto all'ascolto:

1. prima dell'ascolto;
2. durante l'ascolto;
3. dopo l'ascolto.

L'ascolto della canzone è quindi sempre preceduto da una o due attività tese a favorire nello studente l'attivazione di abilità di ascolto che sono naturali e legate proprio al tipo di compito in qualsiasi lingua vengano svolte.

Le naturali abilità di ascolto sia in LS sia in L2 sono legate, ad esempio, alla capacità di comprendere il senso generale del testo della canzone (o di un altro testo audio) grazie all'attivazione della propria enciclopedia personale di conoscenze che permette allo studente di "sintonizzarsi" rispetto al tema.

Alcune attività di anticipazione collocate sempre in questa prima fase, risultano utili a focalizzare l'attenzione degli studenti su alcuni elementi rintracciabili attraverso l'ascolto della canzone e mirano contemporaneamente a riattivare il lessico di riferimento.

Nella fase che precede l'ascolto è necessario altresì alimentare la motivazione all'ascolto e alle attività che seguiranno anche attraverso l'esplicitazione di scopi e obiettivi legati all'unità di apprendimento che il docente andrà a proporre.

In sintesi, in questa prima fase delle unità di apprendimento, si possono privilegiare l'uso delle seguenti attività:

- a. *spidergram* recanti al centro o immagini, o sostantivi o verbi;
- b. elicitazione di lessico e riattivazione di conoscenze pregresse attraverso l'analisi di immagini, disegni, foto;

- c. abbinamento di brevi testi ed immagini;
- d. domande a risposta aperta per la ricognizione delle ipotesi a partire da un elemento della canzone o dal titolo;
- e. ricomposizione di brevi frasi inerenti il contenuto della canzone;
- f. abbinamento parole-immagini.

Ogni docente potrà decidere se ampliare l'offerta di attività che si collocano in questa fase tenendo conto delle peculiarità dei propri destinatari (particolare distanza culturale, ad esempio) e considerando che, come ricordato da Beretta e Gatti (1999, p. 38), «la difficoltà di un ascolto può essere variata non solo da una selezione di testi più o meno complessi e dal tipo di compiti connessi, ma anche dall'aiuto che forniamo in fase di anticipazione. Più limitiamo le attività di anticipazione, più diventa difficile l'ascolto».

Le previsioni e le ipotesi avanzate nella fase che precede l'ascolto vengono verificate nella fase successiva (durante l'ascolto) nella quale si collocano attività utili alla comprensione e, appunto, alla verifica dell'aderenza di quanto ipotizzato in fase di preascolto e rispetto a quanto realmente contenuto nel testo della canzone.

Nella fase che accompagna l'ascolto, dunque, le attività proposte sono orientate a favorire la comprensione globale del significato e di alcune strutture linguistiche presenti nel testo cantato. In particolare in questa fase si collocano attività di:

- a. transcodificazione;
- b. riempimento di griglie;
- c. individuazione di errori attraverso la verifica di liste/appunti/dati;
- d. completamento;
- e. vero/falso;
- f. *cloze*;
- g. ricerca di informazioni.

In generale, le attività che si collocano in questa fase dovrebbero essere economiche in termini di tempo da impiegare nel loro svolgimento poiché è estremamente complesso e faticoso scrivere mentre si ascolta una canzone.

Inoltre dovrebbero coinvolgere più codici o prevedere una risposta attraverso attività di scelta, *noticing*, disegno e non limitarsi al solo

coinvolgimento dell'abilità di scrittura in modo da favorire la partecipazione degli studenti che non hanno ancora acquisito competenze stabili in scrittura. Infine le attività legate a questa fase non dovrebbero discostarsi troppo dal contenuto del testo.

Nell'ultima fase, quella che segue l'ascolto, si possono collocare attività di controllo ma anche attività che individuano un preciso obiettivo di riflessione sulla lingua o di espansione lessicale. Pertanto in questa fase si collocano attività come:

- a. redazione di brevi testi o di frasi;
- b. ricerca di termini o espressioni sul dizionario;
- c. drill grammaticali;
- d. collocazione lessicali e sintattiche;
- e. derivazioni.

La varietà degli obiettivi (linguistici, culturali, letterari e interculturali), delle modalità di lavoro (individuali, in coppia, in gruppo, in plenaria) e delle tipologie di attività (*information gap*, *brainstorming*, ludiche...) rappresentano quindi un'indicazione su come poter impostare il lavoro in classe ponendo attenzione alla valorizzazione delle differenze e dell'interdipendenza tra gli studenti (Caon, 2008).

In questa prospettiva e con queste attenzioni, la canzone può sicuramente aiutare il docente a facilitare un apprendimento linguistico significativo e un avvicinamento motivante all'educazione letteraria ed interculturale. Se utilizziamo il termine "potenzialità" è perché riteniamo fondamentale affermare che la vera efficacia didattica di questa risorsa è data *necessariamente* dalla mediazione consapevole del docente.

Tali potenzialità infatti, se non gestite con attenzione, possono rivelarsi non solo poco "produttive" in termini di sviluppo di competenze linguistiche, ma addirittura controproducenti poiché possono comportare difficile comprensione dell'input (a causa della sua natura di testo autentico e della complessità legata al cantato e al ritmo che può rendere più difficoltosa la comprensione) e, di conseguenza, demotivazione o fissazione di forme scorrette o magari appartenenti solo ad alcune varietà sociolinguistiche.

È dunque ribadendo il valore imprescindibile dell'azione didattica del docente di lingue e la responsabilità che ne consegue nella scelta e nel modo di utilizzare le canzoni in classe, che trova senso la proposta di questa risorsa per l'apprendimento linguistico.

Riferimenti bibliografici

In questo indice bibliografico vengono riportati solo i volumi e i saggi citati; per una più ampia bibliografia di riferimento sull'uso della canzone in glottodidattica, cfr. Caon, 2010 e Caon, Spaliviero, 2015.

- ARMELLINI G., (1987), *Come e perché insegnare letteratura*, Zanichelli, Bologna.
- BALBONI P. E., (1975), "Una Rock Opera come libro di testo", in *Scuola e Lingue Moderne*, n. 6.
- BERETTA N., GATTI F., (1999), *Abilità d'ascolto*, Paravia, Torino.
- BERTINETTO P. M., MARAZZINI C., (1981), "Cinque tesi per l'educazione linguistica nel biennio", in G. POZZO (a cura di), *Insegnare la lingua. La comprensione del testo*, Mondadori, Milano.
- ID., (2010), *L'italiano parla Mogol*, Guerra, Perugia.
- ID., (2008), *Educazione linguistica e differenziazione: gestire eccellenza e difficoltà*, UTET Università, Torino.
- ID., (2005), *Un approccio umanistico affettivo all'insegnamento dell'italiano a non nativi*, Cafoscarina, Venezia.
- ID., SPALIVIERO C., (2015), *Educazione letteraria, linguistica, interculturale: intersezioni*, Bonacci-Loescher, Torino.
- CARDONA M., (2009), "Musica e apprendimento linguistico", in *SELM - Scuola e Lingue Moderne*, n. 6.
- COLOMBO A. (a cura di), (1996), *Letteratura per unità didattiche. Proposte e metodi per l'educazione letteraria*, La Nuova Italia, Firenze.
- COLOMBO A., (2005), "I valori, la lingua, l'immaginario: trent'anni di dibattito sull'educazione letteraria", in C. Lavinio (a cura di), *Educazione linguistica e educazione letteraria. Intersezioni e interazioni*, Franco Angeli, Milano.
- COSTAMAGNA L., (2010), *L'italiano con le canzoni*, Guerra, Perugia.
- ID., (1990), *Cantare l'italiano*, Guerra, Perugia.
- ID., (1996), "La canzone e la didattica dell'italiano come lingua straniera", in R. Dalmonte (a cura di), *Analisi e canzone*, Labirinti, Trento.
- COVERI L., (2011), "L'italiano della canzone", in N. Maraschio, F. Caon (a cura di), *Le radici e le ali. L'italiano e il suo insegnamento a 150 anni dall'unità d'Italia*, UTET Università, Torino.
- DE ANGELIS E., SACCHI S. S., (a cura di) (2004), *L'anima dei poeti. Quando la canzone incontra la letteratura*, ZONA, Arezzo.
- DE FEDERICIS L., (1987), "Finalità formative dell'educazione letteraria", in G. Bertoni del Guercio (a cura di), *Letteratura e aree disciplinari nella scuola dell'adolescente*, CEDE, Frascati.

- FABBRO F., (1996), *Il cervello bilingue*, Astrolabio, Roma.
- GUGLIELMINO L. M., (1986), "The affective edge: using songs and music in ESL instruction", in *Adult Literacy and Basic Education*, n. 10.
- GULISANO R., (2007), "Lo sviluppo della competenza culturale attraverso l'insegnamento della storia della canzone italiana", in *Itals. Didattica e linguistica dell'italiano a stranieri*, n. 15.
- MEZZADRI M., (2010), *Cantagramma*, Guerra, Perugia.
- NADDEO C. M., (2000), *Canta che ti passa*, Alma, Firenze.
- NICOSIA M. P., (1996), "Canzoni ed insegnamento di una lingua straniera: aspetti comunicativi", in *SELM - Scuola e Lingue Moderne*, n. 34.

L'approccio performativo per insegnare italiano L2: musica, danza, cinema e teatro

di PIERANGELA DIADORI

1. Introduzione

Negli anni Novanta del Ventesimo secolo si affaccia nel panorama delle metodologie di insegnamento della seconda lingua (L2), quella che si realizza mediante l'abbinamento lingua-musica/danza/cinema/teatro. Se ne occupano inizialmente nell'ambito del metodo *LTTA* (*Language Teaching Through the Arts*) studiosi canadesi e statunitensi (Willis e Schubert 1991; Danesi 1994; Greene 1995; Catteral *et al.* 1999; Elster e Bell 1999; Fiske 1999; Bresler 2004; Smithrim e Upitis 2005), mentre per l'Italia ricordiamo Caterina Cangì (1998), che mette a fuoco, oltre alle caratteristiche di una didattica "umanistico-affettiva", anche i vantaggi pedagogici della realizzazione di progetti teatrali nell'insegnamento dell'inglese come L2 ai bambini.

In anni recenti l'uso del teatro per la didattica delle lingue è confluito in iniziative di respiro internazionale, come il progetto europeo *Glottodrama* (Nofri 2009; Maley e Duff 2005; Drago *et al.* 2009), mentre si stanno profilando le caratteristiche specifiche di una metodologia che subordina l'apprendimento della L2 alla possibilità di esprimersi creativamente attraverso le arti performative, cioè quelle forme di espressione artistica che si realizzano con il corpo, come appunto la musica, la danza, il cinema e il teatro (Diadori 2014): per questo si può parlare di un "approccio performativo"¹ per la didattica della L2.

¹ Nelle arti performative (dall'inglese "*performing arts*") l'espressione artistica è veicolata soprattutto dall'uso del corpo dell'artista, a differenza di altre forme artistiche in cui l'opera è costituita o mediata soprattutto da oggetti extracorporei, come per esempio nelle arti visive (pittura, scultura).

La creatività e le passioni personali degli apprendenti balzano dunque in primo piano, come chiavi di volta per un insegnamento che:

- mira sia all’acquisizione della L2, sia allo sviluppo di abilità cognitive e competenze performative e artistiche, secondo gli interessi dei destinatari;
- focalizza il messaggio più che la forma, pur integrando entrambi in una didattica ispirata alla metodologia *CLIL* (*Content and Language Integrated Learning*);
- favorisce le emozioni positive trasferendole dall’espressione artistica all’uso della lingua;
- si presta ad un rinforzo dell’apprendimento quando la prestazione fisica dell’artista si combina con i processi mentali di interiorizzazione della L2, secondo i principi della didattica multimodale alla base della metodologia *TPR* (*Total Physical Response*);
- si presta ad un uso combinato di lingua e tecnologie dell’informazione e della comunicazione (TIC), come nel caso delle performance artistiche destinate alla riproduzione in video o in sonoro.

Lo stesso programma europeo per la ricerca e l’innovazione per il periodo 2014-2020 che va sotto il nome di *Horizon 2020*² ha rivisto il ruolo della formazione linguistica, considerata un aspetto fondante ma trasversale, da promuovere nell’apprendimento formale, in quello non-formale e informale³: implicitamente i vari documenti europei

Sebbene l’uso dell’aggettivo “performativo” possa essere definito qui un anglicismo, in realtà si giustifica pienamente se consideriamo il significato che in italiano assume lo stesso aggettivo nell’ambito della pragmatica: secondo la teoria degli atti linguistici è infatti “performativo” un verbo che costituisce di per sé un’azione (per es. “Io ti battezzo”, “Giuro”, “Ti perdono”). Sia che si tratti di arti o di verbi, il riferimento è sempre alla concreta *performance* (prestazione, rendimento) del soggetto e all’effetto che questa ha sulla realtà.

² Cfr. <https://ec.europa.eu/programmes/horizon2020/en/what-horizon-2020>.

³ Per apprendimento formale si intende quello che avviene in un contesto strutturato e viene validato con pratiche che portano a un riconoscimento formale (diploma, certificato, ecc.). L’apprendimento non-formale avviene attraverso attività non specificamente orientate all’apprendimento, ma che hanno forti ricadute sull’apprendimento stesso (per esempio realizzando un

di politica linguistica suggeriscono di non considerare più l'apprendimento/insegnamento della L2 in contesto guidato, focalizzato sulla lingua e la cultura obiettivo, come l'unico formato possibile e propongono di valorizzare anche esperienze diverse, in cui il bilinguismo venga potenziato attraverso altre modalità di contatto con la L2. La combinazione fra apprendimento della L2 e *performance* artistica è una di queste opzioni: non solo si tratta di un binomio particolarmente adatto ad un apprendimento non-formale e informale, ma nel caso dell'italiano L2 è anche una delle forme più frequenti di avvicinamento allo studio di questa lingua, se si considera l'altro grado di attrattività che esercita nel mondo la tradizione artistica italiana nel campo della musica, della danza, del cinema e del teatro⁴.

2. L'importanza della motivazione

Secondo lo psicologo canadese Robert C. Gardner (1985) la motivazione è la misura dell'impegno o sforzo che un individuo mette nell'apprendere una lingua a causa di un suo desiderio e della soddisfazione provata in tale attività. Quindi per parlare di motivazione ci deve essere:

- un obiettivo da raggiungere;
- il desiderio di raggiungerlo;
- uno sforzo per raggiungerlo;
- un senso di soddisfazione una volta che l'obiettivo è stato raggiunto.

project work). L'apprendimento informale è quello che scaturisce dalle attività quotidiane del soggetto, relative al lavoro, alla famiglia, al tempo libero: si tratta di un apprendimento "esperienziale" o "accidentale", in cui di solito, a differenza dei casi precedenti, l'apprendimento avviene in maniera non intenzionale (cfr. CEDEFOP 2001 e Colardyn e Bjornavold, 2004, p. 71).

⁴ Basti ricordare a questo proposito i risultati delle più importanti indagini motivazionali sullo studio dell'italiano nel mondo, da quella di Ignazio Baldelli del 1979, a quella di Tullio De Mauro, Massimo Vedovelli, Monica Barni e Lorenzo Miraglia del 1999 (nota come "Italiano 2000"), a quella di Pietro Trifone e Claudio Giovanardi del 2010, che hanno rilevato sempre una stretta correlazione fra lo studio dell'italiano e la motivazione culturale (arte, musica, cinema, letteratura) a fianco di altre motivazioni come lo studio, il lavoro, il partner o la famiglia di origine italiana (cfr. Giovanardi e Trifone, 2012).

Motivazioni “culturali” sono quelle che spingono l’individuo ad avvicinarsi alla lingua e cultura obiettivo per un genuino desiderio di socializzazione (“motivazioni integrative”) o per un profondo interesse per la lingua e la cultura stessa (“motivazioni intrinseche”). Motivazioni “strumentali” sono invece quelle più strettamente legate al raggiungimento di un obiettivo o alla rimozione di un ostacolo (attraverso lo studio della L2): possono essere “di lungo periodo”, quando lo studio serve per trovare lavoro o conseguire un titolo di studio (pena il fallimento del progetto), o “di breve periodo” se finalizzate al superamento di un esame o al raggiungimento di un obiettivo immediato. Se consideriamo l’indagine realizzata nel 2010 sulle motivazioni allo studio dell’italiano nel mondo (Trifone e Giovanardi 2012), scopriamo che questa lingua è scelta per motivi di studio, di lavoro, di famiglia, ma soprattutto per vari aspetti legati al tempo libero, fra cui rientrano gli interessi turistici e culturali (fig. 1).

Nel caso dello studio dell’italiano L2 in un progetto di avvicinamento artistico alla cultura italiana è probabile che la motivazione primaria sia quella intrinseca: chi studia l’italiano per conoscere più da vicino la sua tradizione musicale, teatrale, cinematografica o coreutica, non solo è spinto ad utilizzarlo come mezzo di socializzazione o di comprensione dei testi correlati alle varie discipline, ma come nuova modalità espressiva di cui appropriarsi, dal punto di vista sia verbale che non verbale.

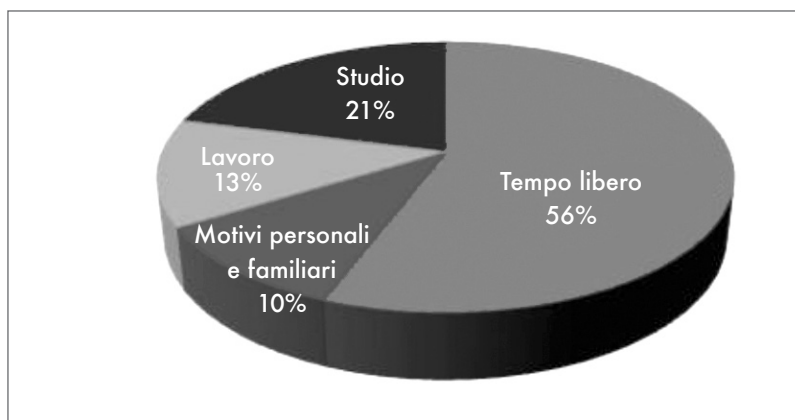


Fig. 1. Motivazioni allo studio dell’italiano L2 nel mondo (Trifone e Giovanardi 2012).

Più grande è il piacere nel raggiungere lo scopo, più alto sarà il livello di attenzione e lo sforzo che il soggetto dedicherà al proprio progetto di acquisizione della L2. Non è infatti la motivazione in sé che determina il successo dell'apprendimento: questo è dovuto piuttosto al livello di attenzione che la motivazione suscita nell'apprendente. Più forte è la motivazione, maggiore è l'impegno, e un maggiore impegno vuol dire maggiore attenzione all'*input* e all'*output*. Secondo la teoria della *noticing hypothesis* (Robinson 1995), l'attenzione può essere messa in relazione con i processi mentali di elaborazione e memorizzazione, con l'energia necessaria per realizzarli, con la quantità di materiale mentale che usiamo nell'elaborare le informazioni. Gli attori, i ballerini e i cantanti che sono spinti a studiare una L2 dal desiderio di esprimersi artisticamente in un'altra lingua/cultura sono di solito degli apprendenti fortemente motivati, specialmente quando la motivazione intrinseca di fondo si unisce ad altre motivazioni, da quella integrativa a quelle più prettamente strumentali.

Il fatto di mettere in relazione la propria passione per l'arte con lo studio di una lingua associata ad una cultura di prestigio in relazione alla propria disciplina, oltre a rafforzare l'impegno e il piacere nel raggiungere l'obiettivo, evita anche il pericolo del "filtro affettivo" (Krashen 1981), cioè quella sorta di barriera psicologica che blocca l'acquisizione della L2 quando il soggetto vive negativamente a livello emotivo la lingua e/o la cultura oggetto di studio, le metodologie di apprendimento, gli argomenti, le relazioni interpersonali con i parlanti nativi, con il docente o con i compagni di studio, ecc.

Un caso emblematico della positiva associazione fra disciplina artistica e studio dell'italiano L2 è rappresentato dal Programma Turandot, lanciato nel 2009 dal Ministero dell'Università e della Ricerca e indirizzato agli studenti cinesi che intendono iscriversi presso le Istituzioni accademiche italiane di Alta Formazione Artistica, Musicale e Coreutica (AFAM)⁵. In primo luogo questo riguarda i numeri: nel

⁵ I requisiti di accesso sono simili a quelli richiesti nel programma Marco Polo (che riguarda l'iscrizione a tutte le altre facoltà universitarie): gli studenti cinesi interessati devono frequentare un corso di lingua italiana in Italia, della durata di sei mesi, al termine del quale, superato l'esame finale del corso, avranno accesso alle prove di ammissione previste dagli Istituti a cui si sono pre-iscritti. Anche per il Turandot non è richiesta alcuna conoscenza della lingua italiana al momento della preiscrizione in Cina.

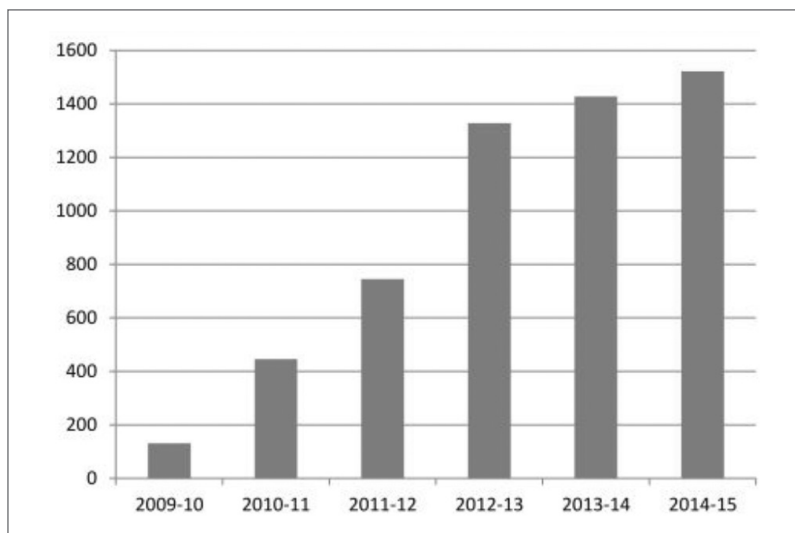


Fig. 2. Studenti cinesi del programma Turandot iscritti a Istituzioni AFAM dal 2009 al 2015 (MAECI 2015).

2014-15 i corsi delle istituzioni AFAM hanno attratto 1.522 studenti cinesi, confermando una trend positivo iniziato fin dal momento dell'istituzione di questo programma (fig. 2)⁶.

Dalla fig. 3 si può notare che ai primi posti ci sono numerosi Istituti italiani di belle arti (in cui figurano discipline come pittura, scultura, ceramica, fotografia, scenografia, ecc.), ma anche i conservatori di musica, dove gli studenti cinesi sono presenti in maniera consistente soprattutto nei corsi di canto lirico⁷.

⁶ Si veda la sintesi dei risultati del convegno sui programmi governativi Marco Polo e Turandot, svoltosi a Roma presso il MAECI il 3 febbraio 2015, a cui hanno partecipato più di 150 presenti in rappresentanza di 35 Università, 42 Istituti AFAM (16 Accademie di Belle Arti, 20 Conservatori e 6 Scuole per Moda e Design) e 12 enti di Enti di Formazione Linguistica, pubblici e privati, da cui sono state tratte le informazioni riportate in questo paragrafo (MAECI 2015).

⁷ L'interesse per gli studi musicali in Italia è dimostrato dal fatto che nel 2013-14 su un totale di 20.842 iscritti ai Conservatori di musica in Italia gli stranieri erano il 9% (1.868) e di questi il 32% erano cinesi (658), di cui il 90% aveva scelto i corsi di canto lirico (MAECI 2015).

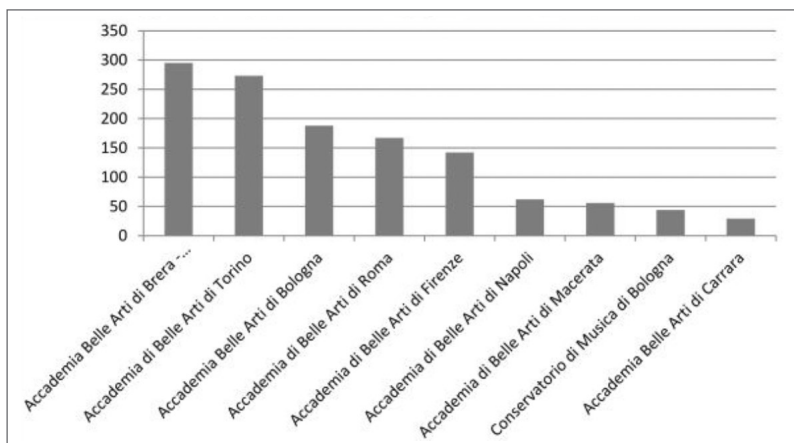


Fig. 3. Istituzioni AFAM con più prescritti Turandot nell'a.a. 2014-15 (MAECI 2015).

Ma non sono solo i dati numerici che ci interessano qui: in realtà, se per le altre discipline gli studenti cinesi tendono a preferire come prima meta altri Paesi⁸ e vivono quindi spesso l'esperienza in Italia e lo studio dell'italiano come un ripiego, con conseguenti ricadute negative sull'apprendimento, non così nel caso degli studenti Turandot: si tratta infatti degli studenti più brillanti nei rispettivi settori di studio, che hanno indicato l'Italia come prima scelta proprio per la fama della cultura artistica italiana nell'area di cui sono appassionati.

3. CLIL e apprendimento della L2 in contesto artistico

Come abbiamo detto nell'introduzione, lo studio dell'italiano L2 da parte di artisti stranieri non si realizza solo in contesti di apprendimento formale ma sconfinava nelle modalità anche non-formali e informali. La crescente mobilità accademica favorisce esperienze di studio, tirocinio e lavoro in diverse parti del mondo, senza contare che di per sé la carriera dell'artista è caratterizzata dai contatti internazionali, indispensabili per la carriera.

⁸ In Europa infatti l'Italia è solo al quarto posto dopo Gran Bretagna, Francia e Germania (MAECI 2015).

Varie forme di apprendimento della L2 con la metodologia CLIL caratterizzano le esperienze di un artista, per esempio nel momento in cui segue un percorso di studio della propria disciplina in un paese diverso dal proprio o quando interagisce con colleghi stranieri durante la realizzazione di uno spettacolo. Non solo: l'italiano è utilizzato spesso come lingua CLIL nei corsi di arte, musica o danza anche nelle scuole secondarie europee in cui sia previsto lo studio di questa lingua, come ulteriore prova di un legame forte fra l'italiano e le discipline artistiche. Per non parlare dei corsi di lingua italiana presenti in tutte le più prestigiose accademie di belle arti e conservatori di musica del mondo, in cui la lingua, almeno nei livelli più avanzati, si integra con l'insegnamento disciplinare.

La metodologia CLIL infatti, consiste appunto nell'integrazione lingua-contenuto, ovvero nella realizzazione da parte di un docente disciplinare (talvolta affiancato da un docente di lingua) di quelle che vanno sotto il nome di "4 C", ovvero quattro obiettivi programmatici accomunati dall'iniziale "c" (Doyle *et al.* 2010):

- *Content* (integrare il contenuto del curriculum con gli obiettivi di apprendimento della L2);
- *Communication* (interagire in classe in L2 allo scopo di negoziare e mediare idee, valori, ipotesi);
- *Cognition* (promuovere la creatività in L2, offrendo l'opportunità di elaborare processi cognitivi complessi);
- *Culture* (affrontare aspetti culturali e interculturali in L2, facendo riflettere sullo stretto legame fra lingua e cultura).

Nel caso delle arti performative non è raro che lo studio degli aspetti teorici delle discipline avvenga in italiano. I musicisti, per esempio, mentre apprendono ad usare il proprio strumento, devono anche familiarizzarsi con la storia della musica, il solfeggio, l'analisi delle forme compositive ecc. Gli attori teatrali non possono evitare lo studio della storia del teatro, della letteratura teatrale, delle tecniche di recitazione ecc. I ballerini saranno introdotti alla storia dell'arte coreutica, alla coreografia, alla fisiologia del corpo umano, al linguaggio non verbale ecc. I cantanti lirici studieranno storia dell'opera, tecniche di consapevolezza corporea, armonia, arte scenica ecc.

Lingua e cultura si intrecciano in maniera inscindibile: questo non riguarda solo l'uso della terminologia appropriata in L2, ma ri-

flette anche i diversi modi di pensare, i contatti interculturali passati e presenti, le somiglianze e le divergenze tra la cultura e la lingua italiana e le altre lingue e culture. I numerosi termini tecnici italiani della musica classica (*adagio*, *andante*, *allegro* ecc.) diffusi in tutto il mondo dimostrano il passato prestigio della cultura italiana in questo settore, così come il lessico francese del balletto indica l'influsso della cultura francese nel campo della danza classica, mentre la prevalenza dell'inglese nella danza moderna e nel *musical theatre* testimoniano l'influsso della cultura anglosassone nella arti performative contemporanee. D'altra parte, considerazioni interculturali accompagneranno anche l'uso della L2 quando questa viene usata per descrivere gli aspetti storici della musica, del teatro e della danza, evitando atteggiamenti etnocentrici a favore di posizioni più neutrali e oggettive, per es. nel confronto fra artisti internazionali o locali. La consapevolezza interculturale è fondamentale nel CLIL, va oltre la semplice acquisizione della lingua, tocca corde più profonde della costruzione di identità plurilingui, offrendo l'opportunità di studiare il contenuto (e vedere i fatti) da prospettive diverse.

Nel CLIL (specialmente se adottato con soggetti fortemente interessati alla disciplina) si intersecano anche i fattori psicologico-affettivi dell'apprendimento (Maslow 1954; Rogers 1975; Stevik 1990), che mettono in relazione fra loro motivazione, aspetti emotivi e processi mentali. Prima di tutto un ambiente CLIL, in cui l'attenzione è più sul messaggio che sulla forma, offre un contesto di apprendimento più "naturale": come osservano Krashen e Terrell nel loro saggio dedicato al *Natural Approach* (1983), la condizione essenziale perché si sviluppi acquisizione è che il soggetto "dimentichi di apprendere", quando passa dallo studio esplicito degli aspetti formali della lingua al reimpiego in attività focalizzate sul messaggio. In secondo luogo, la motivazione viene accentuata da attività di apprendimento collaborativo e da *project work*, attività che caratterizzano la metodologia CLIL rispetto ad una didattica frontale in L1: se è indispensabile che il docente offra un "input comprensibile" (cfr. Krashen e Terrell, 1983) è anche vero che l'*output* degli studenti sarà influenzato dal desiderio di comunicare con i propri compagni e con il mondo esterno. La lingua non è il fine ultimo ma è lo strumento che permette di raggiungere un obiettivo che in molti casi consiste nella realizzazione di una *performance* artistica,

individuale o collettiva⁹. Anche in questo caso il contesto di apprendimento in modalità CLIL sarà valorizzato dalla motivazione alta degli studenti, quando percepiscono l'influsso dello studio e della pratica sul proprio benessere linguistico e sulla propria autostima.

4. *L'apprendimento multimodale*

Gli studenti che sono interessati a un'arte performativa sono di solito particolarmente pronti ad impegnarsi in attività creative, che coinvolgono anche l'uso del corpo (si pensi alle attività di *role play* o alle tecniche di miglioramento della pronuncia e dell'intonazione): un coinvolgimento multimodale è del resto notoriamente associato all'attivazione della memoria a lungo termine¹⁰, così come sono stati osservati effetti positivi di attività creative sull'acquisizione della L2 (cfr. Starko 2005; Bahloul e Graham 2012).

Performance e coinvolgimento personale sono caratteri tipici sia dell'espressione artistica sia dell'apprendimento della L2. La storia delle metodologie didattiche dimostra che questo intimo legame è stato sfruttato in vario modo nel passato (si pensi all'uso del canto nella didattica della lingua liturgica, o all'uso del teatro, della musica e del gioco nell'insegnamento della L2 ai bambini). Anche il rapporto fra movimento del corpo e aree cerebrali del linguaggio è stato documentato fin dall'antichità, con l'osservazione di correlazioni dirette fra danni cerebrali all'emisfero sinistro, problemi di comprensione/produzione verbale e uso della parte destra del corpo, in base al principio dell'incrociamiento emisferico. Di fatto esistono aree cerebrali che si attivano durante la realizzazione di attività linguistiche e di attività fisiche: non solo ogni parte del corpo è controllata da una specifica regione cerebrale, ma anche ogni processo mentale che coinvolge la L1 o la L2 risponde ad una o più regioni cerebrali e all'attivazione di specifici "sentieri neurali". Un approccio multimodale all'apprendimento della L2 può rivelarsi molto produttivo dal punto di vista della memorizzazione e dell'acquisizione di *chunks* linguistici, come

⁹ Cfr. Román e Torres Núñez, 2015.

¹⁰ Sugli aspetti neurolinguistici del cervello bilingue cfr. Fabbro, 1996.

suggeriscono alcuni teorici di ambito umanistico-affettivo. Fra questi, il metodo che va sotto il nome di *Total Physical Response* (TPR), dello psicologo americano James J. Asher (1977), attribuisce un ruolo fondamentale al movimento e ci sembra particolarmente adatto al caso dell'apprendimento della L2 attraverso le arti performative. Osservando le interazioni tra il bambino e i suoi genitori, Asher elabora tre ipotesi che diventano poi tre presupposti del TPR:

- a) la lingua si impara soprattutto ascoltando;
- b) l'apprendimento deve coinvolgere anche l'emisfero destro;
- c) apprendere una L2 non dovrebbe rappresentare un'attività ansiogena.

Per questo suggerisce di privilegiare, almeno ai livelli iniziali, la comunicazione orale in L2, specialmente la comprensione orale: il docente impartisce ordini agli studenti in L2 e questi devono rispondere con una *performance* fisica, mostrando con le proprie azioni di aver capito le consegne (non a caso il titolo del suo saggio del 1977 è *Learning another Language through Actions*). Dalla fase di ascolto-comprensione-esecuzione del comando si passa a quella successiva di rinforzo-rielaborazione. Si può trattare di azioni semplici da svolgere in classe, ma anche di giochi, costruzioni e altre attività fisiche (sport, danza, teatro, cucina ecc.) da proporre secondo l'età e gli interessi degli studenti.

Il metodo è stato ampiamente utilizzato soprattutto con bambini e adolescenti, adattandosi anche a lingue diverse dall'inglese, nonostante le differenze strutturali soprattutto a livello di formazione del verbo¹¹. Inoltre, data la forte componente partecipativa, il TPR è stato adottato anche con apprendenti con difficoltà di apprendimento (per esempio apprendenti dislessici).

In realtà, anche le arti performative possono rappresentare un interessante ambito di applicazione del TPR in L2: musicisti, ballerini e attori sono particolarmente consapevoli dell'importanza di segui-

¹¹ In inglese il verbo all'imperativo, oltre a non distinguere fra singolare e plurale e fra registro formale e informale, è anche corrispondente in genere alla radice, cosa che favorisce la memorizzazione di forme ampiamente riutilizzabili. Non così per esempio in italiano, spagnolo, tedesco e, in parte, anche in francese, lingue che hanno una morfologia verbale molto più complessa.

re le consegne dei loro istruttori, in termini di correzione degli errori o suggerimenti su come migliorare le proprie *performance* (un passo di danza, un passaggio musicale, un gesto sulla scena). L'interazione fra docente e allievi nelle lezioni di musica, di danza, di canto o di recitazione riflettono in buona parte quello che Asher aveva notato nel rapporto fra genitori e figli: l'istruttore dà delle consegne e gli studenti adattano a queste la propria prestazione. Il TPR entra in gioco quando le consegne sono date in una L2, con la conseguenza che i movimenti del soggetto che apprende non solo lo impegnano sul piano del miglioramento della propria *performance* artistica, ma rappresentano anche il segno tangibile della sua abilità di comprensione orale in L2.

Il ruolo del movimento corporeo nell'apprendimento della L2 si rivela dunque cruciale quando le arti performative sono incarnate negli apprendenti stessi: cantare, suonare uno strumento, recitare e danzare mentre si apprende una L2 diventano in questo caso delle esperienze totali, che coinvolgono simultaneamente le attività fisiche e i processi mentali, i sensi (il tatto, la vista, l'udito), lo sforzo corporeo e le emozioni.

Il metodo TPR applicato alle arti performative si presta anche ad affrontare importanti aspetti della comunicazione interculturale. Dare ordini, correggere gli errori, lodare o dare suggerimenti, fare e accettare rimproveri, fare e accettare complimenti, rispondere alle critiche rappresentano altrettanti esempi di manifestazioni culturalmente specifiche dal punto di vista pragmatico. In un gruppo multiculturale di musicisti, cantanti, ballerini o attori, se l'interazione si basa frequentemente sulla coppia di mosse "ordine verbale – risposta fisica", possono emergere incomprensioni dovute a differenze culturali oltre che a limitate conoscenze linguistiche. Inoltre, scoprire che non solo la lingua ma anche i movimenti del corpo e il silenzio sono manifestazioni non universali allarga gli orizzonti e rende più attenti e recettivi anche sul piano pragmatico. Nel teatro, per esempio, se il docente invita a fare un gesto di insulto sulla scena, lo studente potrà realizzare una varietà di azioni a seconda della cultura di provenienza. La stessa cosa avverrà in relazione all'ordine di manifestare felicità, tristezza, incertezza ecc. sulla scena, nel canto, nella danza o nella realizzazione strumentale, dato che si tratta di emozioni che vengono manifestate in modo diverso nelle varie culture.

Dal punto di vista dell'apprendimento multimodale dell'italiano L2, il caso dei cantanti di opera è particolarmente significativo. In primo luogo perché le opere sono artefatti in cui sono coinvolti simultaneamente la lingua, la musica, il teatro e, in certa misura, anche la danza. In secondo luogo l'opera, la cui massima fioritura risale al XVIII e XIX secolo, è un genere in cui la lingua e la cultura italiana hanno un ruolo primario (almeno per quanto riguarda il repertorio classico), con influssi evidenti sui numerosi seguaci che si sono affermati poi in Francia, Germania, Russia, nel Regno Unito e nelle Americhe, fino ad evolversi nel musical contemporaneo. Il fatto che le opere siano di solito rappresentate nella lingua originale e solo occasionalmente in versione tradotta impone ai cantanti lirici di cantare in varie lingue: indispensabile l'italiano, dato l'ampio repertorio esistente (con autori come Monteverdi, Cavalli, Vivaldi, Cimarosa, Rossini, Cherubini, Rossini, Bellini, Donizetti, Verdi, Leoncavallo, Mascagni, Puccini ecc.), ma anche il francese (Lully, Rameau, Berlioz, Bizet, Gounod, Massenet, Offenbach, Poulenc ecc.), il tedesco (Mozart, Weber, Wagner, Strauss, Lehar, Orff, ecc.). Di conseguenza la conoscenza di queste lingue, anche se non essenziale, è fortemente raccomandata ai cantanti che aspirano a una carriera sulla scena.

Questo implica anche lo sviluppo di una forte consapevolezza diacronica, visto che ogni opera rispecchia l'epoca in cui è nata. La data di produzione della parte musicale, la prima versione del libretto, il luogo di nascita dell'autore, la prima rappresentazione teatrale sono tutti dati rilevanti per capire il significato dell'opera e il suo impatto sulla società del tempo, per comprenderne le varietà di lingua, i modelli musicali, i temi e i personaggi. Il fatto che molti autori non italiani realizzassero opere in italiano (come Mozart, Gluck e Haendel) testimonia il grande prestigio che aveva la cultura italiana nel XVIII secolo, quando si affermò appunto questo genere musicale. Una conseguenza è che la lingua delle opere italiane si caratterizza per il suo stile aulico e letterario, mentre le produzioni più recenti in altre lingue usano modelli di lingua meno marcati diacronicamente.

Attualmente, soprattutto in Francia, Olanda e nel mondo anglosassone vi è una vera e propria fioritura dell'opera del '600 con un aumento iperblico di rappresentazioni di opere di Monteverdi, Cavalli, Cesti, Stradella, per fare solo alcuni nomi eccellenti. La drammaturgia musicale di questo periodo, mutuata dalla tradizione inglese

e spagnola, porta a realizzare drammi musicali dove non solo sono rappresentati tutti i caratteri sociali (dal nobile al servo) ma vi è anche una grande mobilità della musica nel rendere il senso più sottile del libretto. È quindi in grande aumento la formazione di operatori – in primis cantanti – che non solo imparano l'italiano basico ma lo devono fare ad una qualità molto più alta di un cantante del repertorio ottocentesco, che permetta loro di rendere in pieno la semantica e la stessa musicalità sonora della “parola espansa” dalla musica; una necessità che viene a ridimensionarsi nel ‘700 quando non solo il testo perde di importanza ma viene frantumato in colorature e vocalismi sempre più virtuososi e fini a se stessi.

Si deve anche a questa nuova accelerazione dell'opera cosiddetta barocca, la costante e crescente presenza dell'italiano nel mondo come lingua principale dell'opera.

Anche la dimensione umanistica è presente nell'apprendimento dell'italiano L2 attraverso l'opera lirica: la melodia e il testo, la musica e la rappresentazione scenica sono parte integrale dello studio della lingua. Incorporare le fonti di intrattenimento nell'apprendimento della lingua rappresenta un mezzo per aumentare la motivazione allo studio e l'attenzione (Cangì 1998; Nardon-Gabriel 2001), specialmente quando gli apprendenti hanno scelto l'opera per la propria carriera professionale. In particolare l'uso della musica non solo potenzia l'apprendimento attraverso il coinvolgimento emotivo, ma favorisce anche la capacità di ascolto, riflessione, espressione e memorizzazione (McIntire 2007)¹². Questo è particolarmente vero per i cantanti d'opera, considerando sia il loro talento nel memorizzare simultaneamente testo e melodia leggendo lo spartito, sia il loro orecchio particolarmente attento agli elementi di pronuncia, sia le forti emozioni che vivono durante la realizzazione di un brano o l'interpretazione di un personaggio¹³.

¹² L'influsso della musica sul linguaggio e in particolare sull'apprendimento della L2 è stato ampiamente studiato anche in ambito neurolinguistico. Cfr. Moreno *et al.* (2015) e la relativa letteratura.

¹³ Sulle caratteristiche dell'apprendente cantante d'opera si veda Adami (2012); sulla progettazione di percorsi di italiano L2 per cantanti d'opera rimandiamo a Balboni (2015).

5. Dal cinema/teatro alla drammatizzazione (e viceversa): prove per un approccio performativo

La possibilità di avvalersi delle TIC (Tecnologie dell'Informazione e della Comunicazione) rende particolarmente stimolante la sperimentazione dell'approccio performativo con artisti (cantanti, attori) impegnati in un percorso di apprendimento della L2 in relazione alla propria disciplina. Accenneremo qui ad un possibile *project work* da proporre in un contesto di apprendimento guidato, che riprende alcune delle fasi individuate dal progetto *Glottodrama* in relazione alle tecniche teatrali, adattabili anche all'opera e alla ripresa cinematografica¹⁴.

Nella prima fase gli apprendenti si confronteranno con il copione (un breve dialogo tratto da un'opera teatrale o cinematografica, o un breve brano recitativo o cantato di un'opera lirica). A coppie o in gruppi, secondo il numero dei personaggi, si prepareranno alla drammatizzazione, tenendo conto del significato del testo ma anche della dizione, dell'espressione del volto, dei movimenti del corpo.

Nella seconda fase ogni coppia/gruppo realizzerà il proprio pezzo facendosi videoregistrare e scegliendo la versione migliore fra quelle realizzate.

Nella terza fase il docente mostrerà a tutti le videoregistrazioni raccolte, analizzandole insieme alla classe in modo da mettere a fuoco i punti di forza e di debolezza delle varie *performance*.

Nella quarta fase l'insegnante mostrerà a ogni coppia/gruppo la scena videoregistrata e interpretata da attori/cantanti professionisti, corrispondente al brano su cui ciascuno ha lavorato.

Nella quinta fase ogni coppia/gruppo proverà a migliorare la propria *performance*, dal punto di vista della lingua ma anche della realizzazione scenica, tenendo conto di quanto detto in classe sulla prima drammatizzazione e anche di quanto emerso nel confronto con la stessa scena messa in atto da professionisti. Si realizza così una nuova videoregistrazione che verrà mostrata di nuovo alla classe e verrà messa a confronto con la prima, in modo da evidenziare (se ci sono stati) i miglioramenti sul piano linguistico e interpretativo.

¹⁴ Sull'uso creativo della videoregistrazione nell'acquisizione della L2 si veda Bahloul e Graham (2012).

La possibilità di videoregistrare e analizzare individualmente o in gruppo i prodotti realizzati è fondamentale per sviluppare la capacità di autovalutazione non solo sul piano scenico ma anche su quello dell'interlingua in L2. Esistono suoni o curve intonative che spesso sfuggono al controllo nella produzione orale per il solo fatto di non essere percepiti come rilevanti nell'ascolto: questa pratica può aiutare a mettere a fuoco per esempio le tonie fondamentali dell'italiano (interrogativa, affermativa, esclamativa, sospensiva), gli accenti, le consonanti geminate, i suoni palatali ecc., o anche a fare attenzione ai gesti caratteristici o alle espressioni del viso che esprimono, rafforzano o contraddicono quello che viene detto a parole. La complessità polisemica della comunicazione orale faccia a faccia e la sua specificità culturale passa così da oggetto di studio razionale e consapevole a vera e propria "messa in atto": potersi rivedere e riascoltare mentre si recita o si canta in L2 è dunque fondamentale per imparare a conoscersi e prendere consapevolezza di questo nuovo sé in evoluzione.

6. *Conclusioni*

Imparare la L2 attraverso le arti performative (musica, danza, cinema e teatro) comporta l'attivazione di processi mentali che si combinano con varie componenti psicofisiche. Fondamentale è la dimensione corporea, che può includere i movimenti, ma anche la vista, l'udito, il tatto e tutti gli aspetti "fisici" dell'uso di una lingua non materna, le cui sonorità e le cui manifestazioni verbali e non verbali vengono ad influire fortemente sulla percezione di sé. In secondo luogo entrano in gioco le emozioni correlate alla stessa L2 e all'immagine mentale che ne ha il soggetto, ma anche all'arte stessa in cui si materializza per dare corpo ad uno spettacolo per la scena. Infine le abilità linguistico-comunicative della comprensione e della produzione orale in L2 attivano i processi mentali della memoria a breve e a lungo termine, l'associazione di idee e di suoni e il reperimento di significati attraverso l'alternanza di processi mentali di inibizione e attivazioni che possono anche includere la L1 e altre lingue note. Questo approccio multimodale ha un influsso sull'acquisizione della L2, specialmente quando entra in gioco anche l'elemento melodico-musicale, andando ad agire sui meccanismi della memoria a lungo termine.

A partire da queste premesse, il docente di L2 può fornire un ulteriore rinforzo ai propri studenti/artisti utilizzando la L2 secondo la metodologia CLIL, in cui l'insegnamento/apprendimento della lingua e del contenuto diventano tutt'uno, e adottando la metodologia TPR, che agganciare l'uso della L2 al movimento del corpo.

L'effetto positivo indotto dal raggiungimento di un obiettivo di apprendimento innesca così un circolo virtuoso in cui anche le emozioni hanno un ruolo determinante. L'uso delle TIC e soprattutto la possibilità di videoregistrare le *performance* artistiche in L2 dei propri studenti fornirà al docente un'ulteriore occasione di ricerca-azione. Non sono infatti da sottovalutare (per un artista dello spettacolo, come per un apprendente di L2, a maggior ragione se le due figure coincidono) i vantaggi derivanti dalla capacità di autovalutarsi e di prendere coscienza di sé dall'esterno, sviluppando una consapevolezza che integra la componente corporea, quella cognitiva e quella emotiva, tutte ugualmente importanti ai fini dell'acquisizione della L2.

Riferimenti bibliografici

- ADAMI S., (2012), "Un apprendente particolare: il cantante d'opera", *In.It*, n. 28.
- ASHER J., (1977), *Learning Another Language Through Actions: The Complete Teacher's Guidebook*, Sky Oaks Productions, Los Gatos, CA.
- BAHLOUL M., GRAHAM C., (Eds.) (2012), *Lights! Camera! Action and the Brain: The Use of Film in Education*, Cambridge Scholars Publishing, London.
- BALBONI E. P., (2015), "L'opera e l'insegnamento dell'italiano nel mondo. Dalle dichiarazioni di principio alla progettazione di percorsi", *EL.LE*, vol. 4, n. 2, pp. 217-235.
- BRESLER L. (Ed.), (2004) *Knowing Bodies. Moving Minds: Embodied Knowledge in Arts Education and Schooling*, Kluwer, Dordrecht, The Netherlands.
- CANGIÀ C., (1998), *L'altra glottodidattica*, Giunti, Firenze.
- CATTERALL J., CHAPLEAU R., IWANAGA J., (1999), "Involvement in the Arts and Human Development: General Involvement and Intensive Involvement in Music and Theatre Arts", in E. B. Fiske (Ed.), *Champions of Change: The Impact of the Arts on Learning*, Arts Education Partnership, Washington, DC, pp. 1-18.
- CEDEFOP (European Centre for the Development of Vocational Training), (2001), *Glossary. Quality in Education and Training*, Publications Office of the European Union, Luxembourg.

- COLARDYN D., BJORNAVOLD J., (2004), "Validation of Formal, Non-Formal and Informal Learning: policy and practices in EU Member States", *European Journal of Education*, 39, 1, pp. 69-89.
- COYLE D., HOOD P., MARSH D., (2010), *Content and Language Integrated Learning*, Cambridge University Press, Cambridge.
- DANESI M., (1994), *Messages and meanings*, Canadian Scholars' Press, Toronto.
- DIADORI P., (2014), "The role of performing arts in humanistic and intercultural approaches to foreign language teaching", in C. Nofri e M. Stracci (a cura di), *Performing Arts in Language Learning*,. Proceedings of the International Conference Rome 23-24 October 2014, Novacultur, Roma, pp. 20-8.
- DRAGO C., MASELLA M., NOFRI C. (a cura di), (2009) *Il metodo Glottodrama: risorse e strumenti*, Bonacci, Roma, 2009.
- ELSTER A., BELL N., (1999), "Learning Through the Arts: A partnership in educational transformation", in B. Hanley (Ed.), *Leadership. Advocacy. Communication: A Vision for Arts Education in Canada*, Canadian Music Educators Association, Victoria, pp. 145-54.
- FABBRO F., (1996), *Il cervello bilingue. Neurolinguistica e poliglossia*, Astro-labio, Roma.
- FISKE E. B. (Ed.), (1999) *Champions of Change: The Impact of the Arts on Learning*, Arts Education Partnership, Washington, DC.
- GARDNER R. C., (1985), *Social psychology and second language learning: The role of attitudes and motivation*, Arnold, London.
- GIOVANARDI C., TRIFONE P., (2012), *L'italiano nel mondo*, Carocci, Roma.
- GREENE M., (1995), *Releasing the imagination: Essays on education the arts and social change*, Teachers College Press, New York.
- KRASHEN S. D., (1981), *Second language acquisition and second language learning*, Pergamon, Oxford.
- KRASHEN S. D., TERRELL T. D., (1983), *The Natural Approach: Language Acquisition in the Classroom*, Pergamon, Oxford.
- MAECI, (2015), *Convegno Uni-Italia sui programmi governativi Marco Polo e Turandot*, http://uni-italia.it/archivio/file/Convegni/Convegno_Marco_Polo_Turandot.pdf.
- MALEY A., DUFF A., (2005), *Drama Techniques: A Resource Book of Communication Activities for Language Teachers*, Cambridge University Press, Cambridge.
- MASLOW A., (1954), *Motivation and Personality*, Harper, New York.
- MCINTIRE J. M., (2007), "Developing Literacy through Music", *Teaching Music*, v. 15, n. 1, p. 44.
- MORENO S., LEE Y., JANUS M., BIALYSTOK E., (2015), "Short-Term Second Language and Music Training Induces Lasting Functional Brain Chan-

- ges in Early Childhood”, *Child Development*, March/April 2015, v. 86, n. 2, pp. 394-406.
- NADON-GABRION C., (2001), “Language, a bridge to learning in movement and music. Theory in Practice”, National Centre for Education Statistics, 23, pp. 335-9.
- NOFRI C., (2009), *Guida al metodo Glottodrama. Apprendere le lingue straniere attraverso il laboratorio teatrale*, Novacultur, Roma.
- ROBINSON P., (1995), “Attention, Memory, and the Noticing Hypothesis”. *Language Learning*, 45, pp. 283-331.
- ROGERS C., (1975), *Bringing together Ideas and Feeling in Learning. A Humanistic Education Sourcebook*, Prentice Hall, Englewood Cliffs, N.J.
- ROMÁN N. S., TORRES NÚÑEZ J. J., (2015), *Drama and CLIL: a new challenge to the teaching approaches in bilingual education*, Peter Lang, Bern.
- SMITHRIM K., UPITIS R., (2005), “Learning through the Arts: Lessons of Engagement”, *Canadian Journal of Education / Revue canadienne de l'éducation*, Vol. 28, No. 1/2, pp. 109-27.
- STARKO A. J., (2005), *Creativity in the classroom: schools of curious delight*, Lawrence Erlbaum, Mahwah, NJ.
- STEVIK E. W., (1990), *Humanism in Language Teaching*, Oxford University Press, Oxford.
- WILLIS G., SCHUBERT W. H., (Eds.) (1991), *Reflections from the heart of educational inquiry: understanding curriculum and teaching through the Arts*, State University of New York, Albany.

Strisce d'autore. Insegnare l'italiano a stranieri con i fumetti

di ELEONORA SPINOSA

1. *Introduzione*

La selezione dei testi da presentare agli apprendenti rientra tra le competenze dell'insegnante di italiano come L2/LS ed acquisisce un ruolo centrale nella progettazione di un intervento didattico mirato a soddisfare le esigenze e le aspettative degli studenti. A tal fine ci soffermeremo sulle peculiarità dei fumetti come utile strumento di insegnamento linguistico e culturale per un pubblico variegato sia per interessi che per età.

Il genere fumetto, infatti, presenta delle specificità che lo rendono adeguato *medium* per l'insegnamento/apprendimento di una lingua straniera, poiché in esso si realizza la singolare convergenza di più linguaggi, quello iconico-rappresentativo e quello verbale, favorendo un'integrazione di codici che facilita la comprensione del testo. La lettura di strisce d'autore, inoltre, mantiene alta la motivazione, presenta molteplici modelli linguistico-culturali, illustra le componenti pragmatica ed extralinguistica della comunicazione e offre numerose possibilità di impiego didattico.

In questo contributo intendiamo illustrare i vantaggi di un'azione didattica incentrata sul fumetto italiano d'autore, tralasciando invece le strisce o i *graphic novels* realizzati ad hoc per un pubblico di lettori stranieri che apprende l'italiano.

2. *Le peculiarità del fumetto*

Al di là di un mero zelo classificatorio, la definizione stessa di fumetto può soccorrerci nel comprendere quali peculiarità contraddi-

stinguano tale genere testuale rispetto ai numerosi altri testi input che si possono utilizzare in una classe di lingua. C'è chi li ha definiti "arte sequenziale" (Eisner, 1985), "arte invisibile" (McCloud, 1994) oppure, più estesamente, "immagini e altre figure giustapposte in una deliberata sequenza, con lo scopo di comunicare informazioni e/o produrre una reazione estetica nel lettore" (McCloud, 1994, p. 9). Resta il fatto che i fumetti, nella loro duplice natura iconica e verbale, non solo rispondono all'equazione spazio = tempo (Mc Cloud, 1994), secondo cui l'idea della durata e della temporalità viene espressa tramite la giustapposizione di immagini statiche nello spazio, ma mostrano inoltre un legame stretto e particolarissimo tra le vignette e il linguaggio verbale inserito nei *balloon* (i "fumetti" da cui, appunto, prendono il nome) e negli altri elementi paraiconici come le onomatopee e le didascalie.

Rispetto alle vignette umoristiche, che invece racchiudono in un unico riquadro una raffigurazione interdipendente dalla didascalia, i fumetti si distinguono proprio per le modalità narrative sequenziali, basate sulla rete di relazioni che si vengono a creare tra immagini e parole, così come tra una vignetta e la successiva. Che si tratti di una striscia, di una tavola, di un volume o di un moderno *graphic novel*, il fumetto è dunque un racconto che svolge la temporalità in termini spaziali, riuscendo a coniugare l'immagine con la parola, come avviene in maniera ancor più realistica nei cartoni animati o nei film. Ma la singolarità del fumetto risiede proprio nella capacità di rappresentare visivamente realtà e situazioni integrandole nel contempo con la lettura. Tali caratteristiche lo rendono un input testuale perfetto per l'insegnamento linguistico.

Nel tentativo di semplificare le molteplici motivazioni per cui l'impiego dei fumetti risulta appropriato all'insegnamento linguistico possiamo individuare almeno quattro buone ragioni per cui utilizzare i fumetti con chi apprende l'italiano come lingua straniera/seconda, sia in età scolare che adulta:

- l'efficacia delle immagini proposte in combinazione integrata con le parole;
- la capacità di mantenere alta la motivazione dell'apprendente stimolandone la lettura;
- la pluralità di registri e situazioni linguistico-comunicative presentate;
- la rappresentatività linguistico-culturale dei fumetti d'autore.

2.1. Il potere dell'integrazione iconico-verbale

George Bernard Shaw affermava che: «Le parole non sono altro che francobolli, vi consegnano un oggetto perché voi lo togliate dalla carta»¹. Ecco brillantemente espresso il potere dell'immaginazione che interviene nel decodificare un'informazione, connettendo il nuovo al vecchio, creando collegamenti neurali originalissimi per ciascun individuo in modo tale da dare nuovi e diversi significati a quanto leggiamo o ascoltiamo. Ma la parola, per essere “tolta dalla carta”, deve essere collegata ad un oggetto, ad un referente che nell'immaginario e nella mente del lettore corrisponda all'oggetto espresso dal vocabolo.

Se per un parlante nativo il collegamento tra il nome e il suo referente (concreto o astratto) è immediato e spalanca universi di implicazioni, sia individuali che socio-culturali, per l'apprendente di una lingua straniera il riferimento non è altrettanto diretto, anzi. Ed è proprio per gettare quel ponte tra la nuda lettera e l'enciclopedia mentale dell'apprendente che le immagini giungono in soccorso del lettore, riproducendo oggetti, contesti e situazioni reali in modo tale da facilitare la comprensione. Al di là della propensione individuale per uno specifico stile di apprendimento o della predominanza di un'intelligenza visuo-spaziale o meno (Gardner, 1983) rispetto alle altre, il vecchio detto secondo cui “un'immagine vale mille parole” ha un indubbio fondo di verità.

A dimostrarlo sono le stesse neuroscienze che parlano in proposito di “effetto di dominanza visiva” (Medina, 2010) per indicare la superiore capacità del *medium* visivo rispetto al mero canale verbale nei processi di elaborazione delle informazioni e, quindi, nell'apprendimento. Wolfe (2001), sulla scia di Bruner, identifica tre stadi di apprendimento: uno concreto, legato alla reale esperienza quotidiana multisensoriale, uno rappresentativo-simbolico che riesce a facilitare l'acquisizione attraverso la rappresentazione degli oggetti (es. foto, mappe, dipinti, fumetti) e infine un terzo livello, denominato astratto, in cui per spiegare le parole si usano altre parole. In altri termini, ciascuno di noi impara meglio dall'esperienza diretta del reale (stadio concreto), ma in assenza di possibilità di una simile immersione nel contesto esperienziale, la definizione esclusivamente linguistica di un

¹ La citazione di Shae è tratta da I. MEDINA (2010), *Il cervello. Istruzioni per l'uso*, Bollati Boringhieri, Torino, p. 255.

termine, come accade con la consultazione di una voce del dizionario (stadio astratto), è meno comprensibile della sua raffigurazione (stadio rappresentativo-simbolico).

Per un apprendente di una lingua straniera, pertanto, lo stadio simbolico-rappresentativo, fatto di figure che riproducono la realtà, risulta il *trait d'union* facilitante per collegare l'acquisizione di nuovo materiale linguistico con l'esperienza quotidiana. I fumetti, in particolare, si collocano in questo stadio e riescono, più di un semplice vocabolario illustrato, a riprodurre determinate situazioni comunicative attraverso le immagini, rendendo più comprensibile l'input linguistico. L'immediatezza dell'immagine riesce infatti a restituire con maggiore evidenza della sola forma scritta le intenzioni comunicative dei personaggi, le loro emozioni, l'intonazione del loro eloquio. Per fare ciò i fumetti utilizzano una vasta gamma di espedienti grafici che costituiscono un codice pressoché universale per i lettori di *comics* in tutte le lingue. È questo il caso della forma del *balloon*, circolare o rettangolare quando i personaggi conversano tranquillamente tra di loro, a nuvoletta quando stanno pensando, e appunto quando il soggetto è fortemente in collera. Anche la scelta del carattere impiegato per le lettere scritte (*lettering*) contribuisce ad enfatizzare il messaggio: ad esempio una scritta realizzata con il sangue versato indica che il personaggio che sta parlando è un tipo macabro. Pure nel caso in cui la vignetta non presenti alcuna scritta possono essere utilizzati dal disegnatore dei segni grafici il cui significato è parte integrante del linguaggio fumettistico, come i consueti nuvoloni neri o i fulmini per la rabbia, le stelle per il dolore, i cuori per lo sbocciare di un amore. Oltre alle emozioni dei protagonisti è possibile distinguere anche l'intonazione dell'eloquio, usando il neretto per le parole espresse in modo enfatico.

Tutti gli elementi sopraccitati contribuiscono a rappresentare un contesto comunicativo e situazionale facilmente decodificabile che si rivela una preziosa risorsa per agevolare la comprensibilità dell'input linguistico-comunicativo per i lettori d'origine straniera.

Occorre tuttavia evitare di concepire il fumetto come un testo in cui le immagini facciano solo da eco del linguaggio verbale impiegato, ampliandone o potenziandone la leggibilità. Spesso infatti nel genere fumettistico le parole, come nel caso delle didascalie, svolgono la cosiddetta funzione di completamento (*closure*) all'interno e all'esterno della vignetta, consentendo al lettore di interpretare lo spazio bianco

tra un pannello e l'altro per colmare uno scarto temporale, un cambio di soggetto, di azione o di scena. Le due componenti del fumetto, le immagini e le parole, sono appunto integrate, ma non per questo ridondanti. E come in ogni buona narrazione, il potere di completare quanto viene raccontato con l'immaginazione e con l'interpretazione è affidato, in ultima analisi, al lettore.

2.2. Una lettura motivante

Grazie alla loro natura di racconto per immagini, i fumetti hanno l'indubbio pregio di mantenere alta la motivazione dei lettori, di farli immergere nella storia narrata con abbondanti indizi visivi, riducendo l'ansia di una lettura estesa ed evitando la frustrazione e lo scoraggiamento che molti studenti stranieri incontrano quando si confrontano con testi scritti più impegnativi che costringerebbero al continuo ricorso al dizionario. Con il supporto visuale il filtro affettivo si abbassa poiché il messaggio è reso più comprensibile utilizzando "la contestualizzazione, le informazioni extralinguistiche e la conoscenza del mondo" proprie dell'apprendente (Krashen, 1994). I fumetti consentono pertanto agli utenti di non focalizzarsi solo sull'apprendimento linguistico, potenziale generatore di ansia, ma di godersi il piacere della lettura e dell'estetica, facendo leva sulla curiosità di sapere come termina il racconto. Non si deve dunque sottovalutare il fattore divertimento (Cary, 2004) legato alle attività incentrate sui fumetti, né la capacità motivante propria dell'integrazione visuo-verbale.

Il pubblico che apprende una lingua straniera con i fumetti è incoraggiato ad avvicinarsi alla lettura e può pertanto sviluppare, in modo per così dire rilassato, le proprie abilità di comprensione scritta. Alcune ricerche dimostrano infatti che la lettura dei fumetti favorisce lo sviluppo delle competenze di lettura. Krashen (1993) afferma che i *graphic novels* e altre letture leggere sono positivamente correlate al successo delle abilità di comprensione scritta e pare che offrano anche un trampolino di lancio verso la fruizione di testi più complessi e articolati. Un'indagine condotta da Russikoff e Pilgreen (1994) sulle abitudini di lettura di 18 studenti di dottorato nelle università della California del sud, sia da giovani che da adulti, afferma che l'82% degli intervistati da piccoli amavano "letture leggere", ovvero fumetti, riviste, quotidiani e una discreta varietà di romanzi leggeri. Un'ulteriore conferma deriva dalla ricerca di Ujiie e Krashen (1996) sull'impatto

della lettura di fumetti nelle più generali abilità e abitudini di lettura. Comparando i risultati di studenti dodicenni provenienti da due scuole campione californiane, gli studiosi contribuiscono a sfatare uno dei più duraturi miti sui fumetti, secondo il quale questi ultimi in qualche modo inibirebbero l'interesse verso altri tipi di letture. Al contrario, emerge dalla ricerca che chi legge i fumetti ha maggiori probabilità di avvicinarsi anche a letture più impegnative. Certo, i dati si riferiscono ad un pubblico che legge fumetti nella propria lingua madre ma, dato che la lettura di *graphic novels* e fumetti richiede abilità cognitive più complesse che leggere un testo costituito di sole parole (Lavin, 1998), il processo cognitivo sottostante all'apprendimento linguistico risulta potenzialmente attivato sia nella L1 che nelle altre lingue apprese.

Insomma, i lettori di fumetti sembrano mostrare più entusiasmo nella lettura (anche di testi diversi dai fumetti) e hanno la tendenza a leggere più degli altri anche a distanza di tempo. Fa dunque riflettere il fatto che nel pubblico di apprendenti dell'italiano come L2/LS vi possano essere esperti lettori di fumetti nella propria lingua materna e potenziali lettori di fumetti nelle altre lingue, purché opportunamente guidati attraverso attività appropriate.

2.3. *Il fumetto d'autore come enciclopedia di registri*

Il fumetto italiano nasce seguendo la scia dei *comics* americani, sebbene abbia poi raggiunto esiti originali autonomi con autori quali Crepax, Manara, Pratt, Toppi, Battaglia, Altan, Liberatore, Pazienza, Magnus, Chiappori e molti altri. In particolare, il fumetto d'autore mostra soluzioni grafiche e narrative che in alcuni casi trascendono la semplice editoria di intrattenimento e di consumo, per acquisire invece un posto d'onore nell'alveo letterario, configurandosi come veri e propri romanzi visuali (Barbieri, 1991). È questo il caso della "letteratura disegnata" di Hugo Pratt, come è stata definita la sua eccezionale abilità artistico-narrativa nelle strisce che hanno per protagonista *Corrado Maltese*, il galante avventuriero anni Trenta dall'aspetto piratesco.

Quanto alle possibili applicazioni didattiche, la selezione del fumetto più adeguato al pubblico di riferimento dovrà tenere conto del livello, delle caratteristiche e dell'età degli apprendenti, dato che il panorama italiano è vario e offre molteplici opportunità. Appare evidente che un fumetto come *La Pimpa*, che ha per protagonista un simpatico cane a

macchie rosse, possa trovare applicazione prevalentemente nelle classi di lingua rivolte al mondo dell'infanzia, ma altri soggetti, quali *Dylan Dog* o *Tex Willer* possano soddisfare i gusti di una pluralità di lettori assai diversi tra loro, riscuotendo successo sia con gli adulti che con gli adolescenti.

Più in generale, i fumetti italiani hanno il pregio di illustrare una varietà di repertori linguistici e culturali che invece è difficile riscontrare in racconti o romanzi fondati esclusivamente sul linguaggio verbale e rappresentano dunque un “sano antidoto alla paludata prosa letteraria” (Alfieri, 1994). Non si deve tuttavia pensare che il ricorso nei fumetti alle varietà sociolinguistiche più basse significhi sciatteria o povertà linguistica. Anzi, le strisce sono spesso uno specchio della lingua viva, filtrata attraverso lo sguardo degli autori. Un'interessante prospettiva in proposito è fornita dal volume di Daniela Pietrini (2008) che analizza un nutrito corpus di fumetti Disney *made in Italy* dagli anni Cinquanta ad oggi, mettendo in evidenza il ruolo del fumetto come specchio dell'evoluzione linguistica dei registri più informali dell'italiano contemporaneo. La lingua dei fumetti imita infatti il parlato, persino nella frammentazione dell'enunciato che riflette la difficoltà di pianificazione del discorso orale (interiezioni, false partenze, riformulazioni, ecc.).

Il lessico dei *comics* inoltre, come quello della lingua parlata, è orientato oltre che alla genericità, anche all'espressività (Berretta, 1994). Si pensi, a titolo esemplificativo, all'uso dei frequenti ipocoristici presenti nelle strisce di *Lupo Alberto*, il “lupastro” dal pelo azzurro innamorato della sua dolce “gallinella”, oppure alle numerose espressioni di registro medio-colloquiale impiegate dai personaggi, sapientemente alternate con varietà più alte e formali dell'italiano presentate in altre situazioni (come nei dialoghi tra Alberto e i genitori di Marta). Inoltre, i fumetti d'autore, così come le vignette (Mollica, 1976), sono una risorsa eccellente per il potenziamento lessicale e per l'illustrazione delle espressioni idiomatiche. Numerosi esempi di idiomatismi possono essere rintracciati nei *comics* di casa Bonelli, come in *Dylan Dog*: “fare fuori”, “seminare gli sbirri”, “avere una bella cera”, “saltare in mente”, “fare cilecca” (fig. 1).



Figura 1

2.4. *Rappresentatività culturale dei fumetti*

Nonostante la *location* metropolitana spesso statunitense, omaggio delle saghe Marvel (si pensi ad esempio al fumetto *Julia*), gli atteggiamenti, la mentalità, l'ironia dei personaggi che popolano i fumetti d'autore italiani riflettono un'italianità del tutto originale, avulsa da raffigurazioni stereotipate. Sebbene contaminata da elementi culturali esterni, come l'ambientazione londinese di Dylan Dog al n. 7 di Craven Road, la prospettiva presentata nelle narrazioni fumettistiche d'autore non è mai quella di un'italianità appiattita in stereotipo e banalizzata da facili semplificazioni. Al contrario, tale variegata ricognizione di abitudini e personaggi risulta particolarmente adeguata in un contesto di insegnamento/apprendimento dell'italiano all'estero in cui si intendano proporre modelli più autentici, o comunque autenticamente rappresentativi della cultura italiana.

L'ironia è forse uno degli aspetti che maggiormente si presta ad un lavoro di riflessione socio-culturale e interculturale a partire dalla lettura dei fumetti. La presentazione contestuale e visiva di una battuta o di una situazione ironica contribuisce ad avvicinare gli apprendenti all'universo della cultura target di riferimento, illustrandone la componente pragmatica e pragma-linguistica. Ne sono esempio le celebri freddure di Groucho Marx, assistente personale del "detective dell'incubo", Dylan Dog, spesso giocate proprio sulla polisemia. Si pensi alla battuta pronunciata da Groucho nel volume di *Dylan Dog – L'alba dei morti viventi* quando, insieme a Dylan incontrano in treno, non per casualità, il temibile dottor Xabarás: «Eh, sì, è davvero una combinazione, come disse una cassaforte incontrando un'altra cassaforte!». Ma l'ironia non si esaurisce nella semplice enunciazione di una battuta divertente e può anche pervadere l'intera narrazione di un testo più esteso, indipendentemente dal genere di appartenenza (Attardo, 2001). Al di là dell'intuizione e dell'interpretazione personale, gli impliciti culturali sottesi alla creazione, e quindi alla comprensione, di situazioni buffe o divertenti richiedono pertanto di essere esplicitati al pubblico straniero che non condivida il medesimo orizzonte linguistico-culturale dell'autore.

3. *Quali abilità e competenze attraverso il fumetto?*

La lettura di un fumetto richiede due processi diversi, quello di denotazione, grazie al quale si colgono gli elementi descrittivi, e quello

di connotazione che invece ci consente di interpretare i significati delle immagini (Peruzzi, 2011). A questo primo livello di lettura, essenzialmente fondato solo sulla componente visiva, si aggiunge poi il processo cognitivo che consente al lettore di integrare parole ed immagini. Le abilità richieste simultaneamente per la comprensione di un fumetto sono dunque molteplici ma, proprio in virtù del



Figura 2

complesso meccanismo di comprensione integrata iconico-verbale, il testo, anche solo come striscia isolata, si presta in maniera ottimale a fornire input interessanti per una didattizzazione nella classe di lingua, stimolando lo sviluppo di abilità e competenze differenziate.

In particolare, oltre all'evidente comprensione scritta, e alla già menzionata competenza lessicale, attraverso il fumetto è possibile potenziare le competenze extralinguistiche dell'apprendente, come l'appropriatezza della gestualità o la gestione delle abitudini prossemiche nello spazio. Anche l'uso contestuale della lingua, in relazione alla situazione comunicativa e al ruolo degli interlocutori, ovvero la competenza pragma-linguistica, può essere sviluppata a partire da uno stimolo visivo in cui la narrazione pregressa, il vestiario dei personaggi, la formalità/informalità del luogo determinino in maniera decisa il contesto situazionale della conversazione e quindi l'adeguatezza di certe scelte linguistiche. Si pensi ad esempio alle norme convenzionali di cortesia in risposta ad una telefonata, facilmente esemplificate da una vignetta (fig. 2), oppure all'abitudine di dire "Cin Cin" urtando leggermente i bicchieri, tipica del contesto italiano.

4. *Svantaggi del fumetto nella classe di lingua e possibili rimedi*

Tra i vantaggi dell'impiego didattico del fumetto possiamo dunque annoverare la loro capacità di mantenere alta la motivazione ad apprendere, la presentazione di una pluralità autentica di modelli linguistici e culturali, il coinvolgimento della componente pragmatica ed

extralinguistica, le molteplici possibilità di didattizzazione. Nonostante ciò, vi sono alcuni aspetti potenzialmente negativi, quali il mancato coinvolgimento delle abilità orali, la predilezione per una fruizione individuale, la lunghezza delle letture integrali di *graphic novels*, la possibile obsolescenza e i numerosi impliciti culturali.

Il primo svantaggio evidente dell'insegnamento dell'italiano come L2/LS attraverso il fumetto riguarda l'assenza di coinvolgimento delle abilità orali dell'apprendente, sebbene si sia sottolineato quanto il linguaggio dei *comics* ricalchi il parlato. Si potrebbe ovviare a tale carenza, laddove possibile, con l'ascolto o la visione di filmati tratti dalle strisce. In alcuni casi, per i fumetti d'autore sono stati realizzati video e/o audio-letture (anche fruibili gratuitamente in rete) allo scopo di stimolare simultaneamente l'ascolto, come è avvenuto per il volume *Dylan Dog – Jack lo Squartatore*, sceneggiato ad opera di Armando Traverso per Radio Rai 2. Un'ulteriore proposta, per gli apprendenti dei livelli più alti, potrebbe riguardare la possibilità di trasformare la lettura individuale in un lavoro di lettura ad alta voce in cui ad ogni membro del gruppo classe sia affidato il ruolo di un diverso personaggio. In tal modo, dopo una lettura analitica del testo, si potrebbe contemporaneamente coinvolgere gli apprendenti in attività di gruppo collaborative con l'obiettivo di lavorare sull'intonazione e la velocità dell'eloquio, sul rispetto dei turni di parola, e quindi su abilità orali specifiche attraverso un'attività performativa, anche registrabile.

Un altro punto debole dei fumetti d'autore concerne la loro eccessiva lunghezza, specialmente per un pubblico di lettori non ancora autonomo dal punto di vista linguistico-comunicativo. L'estensione e la complessità delle storie di molti fumetti di *Corto Maltese* o *Dylan Dog* mostrano pertanto la necessità di usarli a scopo didattico preferibilmente con apprendenti di livello indipendente (dal B1 in su), opportunamente guidati da attività di pre-lettura e post-lettura. La lettura integrale di un albo rende talvolta difficile una flessibile didattizzazione e richiede pertanto una scelta tra la selezione di un unico obiettivo di apprendimento, a scapito della fluidità di lettura, oppure tra la realizzazione di uno sfruttamento didattico che miri prevalentemente a testare la comprensione globale dell'intero racconto, per poi tornare in seguito, a spirale, sui singoli dettagli. Al fine di consentire un maggiore apprezzamento del prodotto letterario presentato, per i fumetti d'autore può risultare preferibile guidare attentamente la let-

tura integrale invece di sezionare il testo in sequenze. Tale approccio è stato impiegato nella recente collana di Edilingua, *Imparare l'italiano con i fumetti*. Tuttavia, la scelta di una presentazione integrale oppure di una presentazione isolata delle tavole d'autore che compongono un *graphic novel* ricade sull'insegnante di italiano L2/LS e deve adattarsi agli obiettivi, alle esigenze e al livello degli apprendenti a cui si rivolge. Perciò, sarà in alcuni casi preferibile frammentare il testo integrale e isolare una singola striscia o una singola vignetta, se ritenuto funzionale all'obiettivo didattico.

Un altro svantaggio dell'impiego dei fumetti per l'apprendimento dell'italiano come L2/LS può essere individuato nella rapida obsolescenza dei modelli linguistico-culturali proposti, allorché il lettore/apprendente percepisca una scarsa utilità del lessico presentato o una spendibilità contestuale relativa. Un esempio può essere rintracciato nei fumetti in cui abbondano i termini tecnici afferenti a micro-lingue specialistiche, come il linguaggio del crimine nella *detective-story Julia*. Una possibile soluzione potrebbe essere costituita dalla presenza, a fini didattici, di uno snello glossario (redatto *ad hoc*) che non impedisca la lettura globale ma possa essere consultato laddove ve ne sia necessità, oppure da specifiche attività di pre-lettura che mirino all'esplorazione delle parole-chiave.

Infine, la presenza di numerosi impliciti culturali, nonché il frequente ricorso all'ironia, potrebbero apparire come un potenziale inibitore della comprensione ma, se opportunamente corredati da attività di scoperta o esplicative, possono anzi risultare una risorsa eccellente per il confronto interculturale e per lo sviluppo di competenze socioculturali. Laddove però, alcuni contenuti linguistico-culturali (scene violente, riferimenti sessuali espliciti, turpiloquio, tabù religiosi) possano essere ritenuti offensivi o lesivi dell'identità culturale degli studenti stranieri sarà buona norma provvedere ad un "taglio" delle scene più scottanti, onde evitare inutili imbarazzi o spiacevoli inconvenienti nel clima della classe.

5. *Proposte operative*

Alla luce delle peculiarità del genere fumetto e dei suoi possibili vantaggi didattici nell'apprendimento dell'italiano come L2/LS, è op-

portuno sottolineare che per costruire e progettare attività didattiche fondate su di esso possono essere impiegati diversi modelli operativi, a seconda del pubblico a cui ci si rivolge, del *format* didattico adottato e del testo input di riferimento.

La nostra proposta, volta ad una certa flessibilità di impiego, illustra la prospettiva seguita nella collana *Imparare l'italiano con i fumetti*, avviata con il volume *Dylan Dog – L'alba dei morti viventi* (Cagli, Diadori, Spinosa, 2014) e accoglie il modello operativo fondato sulla successione di: una fase introduttiva, caratterizzata da attività di contestualizzazione/motivazione alla lettura; la presentazione del testo; una fase di svolgimento, in cui si verifica la comprensione globale del racconto, per passare poi all'analisi dettagliata degli elementi linguistici, pragmatici e culturali, e infine una conclusione in cui reimpiegare quanto appreso (Diadori). Preliminarmente alla presentazione del testo possono essere contestualizzati i personaggi e relativi autori/disegnatori con sintetiche spiegazioni, adeguate al livello di competenza linguistico-comunicativa degli studenti.

Per l'introduzione che anticipa la lettura delle tavole si possono presentare varie attività, dalla scelta multipla all'esplorazione delle parole-chiave. L'obiettivo in questa fase è quello di introdurre l'area semantica privilegiata (o le aree semantiche privilegiate) con le relative occorrenze che, se ignote inficerebbero la comprensione delle strisce, oltre che fornire una contestualizzazione del genere narrativo (giallo-poliziesco, avventura, ecc.), dell'ambientazione (luoghi, epoca, contesto socioculturale) e dei ruoli dei personaggi che compongono la vicenda.

Per verificare la comprensione globale della lettura, una volta presentato il testo input integralmente, si possono proporre agli apprendenti attività di incastro o riordino su alcune tavole significative (fig. 3), oppure esercizi di abbinamento tra l'immagine con il *balloon* vuoto e le battute corrispondenti. Tali proposte didattiche riescono, meglio di altre a sfruttare la potenzialità del binomio visivo e verbale presentato nel fumetto, ma possono risultare altrettanto valide attività di *cloze* mirato sulle nuvolette, domande a scelta multipla o con risposta vero/falso, griglie o tecniche di natura insiemistica. L'importante, in questa fase è strutturare le attività includendovi il referente visivo corrispondente, in maniera tale che gli studenti riescano a richiamare alla mente quanto letto (fig. 4).

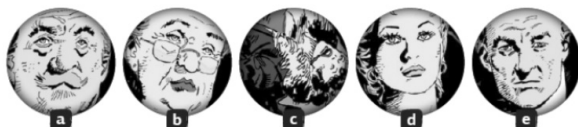
3 Indica qual è la vignetta mancante nella sequenza.



Figura 3

Per l'analisi delle componenti lessicali, pragmatiche e socioculturali possono essere proposte attività di vario tipo, a seconda dell'obiettivo selezionato. Un discorso a parte meritano le onomatopee presenti nei fumetti: sebbene appartengano ad un repertorio internazionale coniato

2 Collega gli omicidi con le immagini e il nome delle vittime.



Vittime

Lord Dunsany

Elizabeth Dewey

Sarah Sarandon

Margareth Christie

Richard Dewey

omicidio	nome della vittima	immagine
1.		
2.		
3.		
4.		
5.		

Figura 4

In fuga dalla guerra

8 Aiuta il tenente Stuart a scappare dal labirinto: segui le parole, incontrate nel fumetto, che si riferiscono alla guerra.

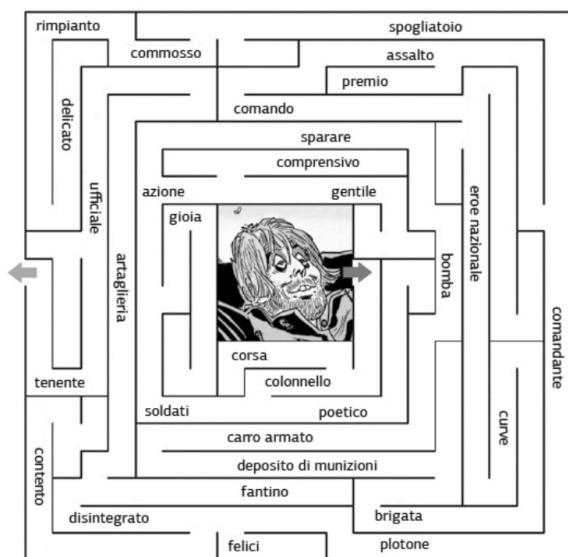


Figura 5

sull'inglese, rimandano a suoni non sempre immediatamente decodificabili, soprattutto in risposta a singolari scelte espressive dell'autore. È questo il caso degli spari di fucile che in alcune storie di *Corto Maltese* fanno *crack*, in luogo del più consueto *bang*. In simili situazioni occorre perciò lavorare sul significato dell'onomatopea guidando lo studente a scoprire il relativo referente acustico nella storia (ad esempio attraverso apposite attività di abbinamento suono-immagine).

Da non sottovalutare, sia per la scoperta che per il reimpiego degli elementi linguistici e pragmatici è la componente ludica, ovvero la proposta di attività che stimolino il piacere della sfida in modo divertente e accattivante (fig. 5). A tale proposito, soprattutto nella fase conclusiva di sintesi e reimpiego dei contenuti appresi, possono essere proposte con successo attività con risvolti ludici come i cruciverba, i cruci-puzzle o i labirinti lessicali.

Riferimenti bibliografici

- ALFIERI G., (1994), *La lingua di consumo*, in L. Serianni, P. Trifone (a cura di), *Storia della lingua italiana*, vol.2, Einaudi, Torino, pp. 161-235.
- ATTARDO S., (2001), *Humorous Texts: a Semantic and Pragmatic Analysis*, De Gruyter, Berlin New York.
- BALBONI P. E., (1998), *Tecniche didattiche per l'educazione linguistica*, UTET, Torino.
- BARBIERI D., (1991), *I linguaggi del fumetto*, Bompiani, Milano.
- BERRETTA M., (1994), *Il parlato italiano contemporaneo*, in L. Serianni, P. Trifone (a cura di), *Storia della lingua italiana*, vol. 2, Einaudi, Torino, pp. 239-70.
- CAGLI A., DIADORI P., SPINOSA E., (2014), *Imparare l'italiano con Dylan Dog. L'alba dei morti viventi, B1-B2*, Edilingua, Atene.
- CARY S., (2004), *Going graphic. Comics at Work in the Multilingual Classroom*, Heinemann, Portsmouth, NH.
- DIADORI P., (2011), *Insegnare italiano a stranieri*, Mondadori, Milano.
- EISNER W., (1985), *Comics & Sequential Art: principles and practices from the legendary cartoonist*, Poorhouse Press, Tamarac.
- GARDNER H., (1983), *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*, Basic Books Inc., New York, (*Formae mentis. Saggio sulla pluralità dell'intelligenza*, trad. it. di L. Sosio, Feltrinelli, Milano, 1987).
- KRASHEN S., (1993), *The Power of Reading*, Libraries Unlimited, Englewood.

- LAVIN M. R., (1998), *Comic Books and Graphic Novels for Libraries: What to Buy*, in "Serials Review", 24 (2), pp. 31-46.
- MCCLOUD S., (1994), *Understanding Comics: the invisible art*, HarperPerennial, New York.
- MEDINA J., (2010), *Il cervello. Istruzioni per l'uso*, Bollati Boringhieri, Torino.
- MOLLIKA A., (1976), *Cartoons in the language classroom*, in "The Canadian Modern Language Review", vol. 32, 4 (March), pp. 424-44.
- MORGANA S., (2016), *La lingua del fumetto*, in I. Bonomi, A. Masini, S. Morgana (a cura di), *La lingua italiana e i mass media*, Carocci, Roma, pp. 165-98.
- PERUZZI P., (2011), *L'uso didattico dell'immagine*, in P. Diadori (a cura di), *Insegnare italiano a stranieri*, Mondadori, Milano, pp. 394- 405.
- PIETRINI D., (2008), *Parola di papero. Storie e tecniche della lingua dei fumetti Disney*, Franco Cesati, Firenze.
- RUSSIKOFF K. A., PILGREEN J. L., (1994), *Shaking the Tree of 'Forbidden Fruit': A Study of Light Reading*, in "Reading Improvement", 31 (summer), pp. 122-4.
- UJIE J., KRASHEN S., (1996) *Comic Book Reading, Reading Enjoyment, and Pleasure Reading Among Middle Class and Chapter 1 Middle School Students*, in "Reading Improvement", 33 (spring), pp. 51-4.
- WOLFE P., (2001), *Brain Matters: Translating Research into Classroom Practice*, in ASCD-Association for Supervision and Curriculum Development, Alexandria, VA.

Multiculturalismo, plurilinguismo e lingua veicolare: nuovi contesti d'insegnamento per una lingua del fare

di ELISABETTA PAVAN

1. *Introduzione*

I contesti di insegnamento ad adulti e giovani adulti sono molteplici, così come le tipologie di apprendenti, diversi per età, lingua e cultura, e le metodologie che i docenti utilizzano. La finalità dell'educazione linguistica perseguita dagli insegnanti di italiano come lingua seconda consiste nel creare le condizioni affinché possa avvenire una fattiva interazione tra gli apprendenti e il mondo che li circonda, e questo può avvenire attraverso la 'lingua del fare'.

La presenza in classe di persone appartenenti a culture diverse, così come talvolta la loro età e i loro obiettivi di vita, rende difficile adattare tecniche didattiche e contenuti a ciascuno di loro, e questo, soprattutto per l'insegnante di lingue ad adulti, può apparire una sfida difficile da superare. In questa sede analizziamo i contesti di insegnamento legati alla presenza in classe di apprendenti portatori di elementi quali multiculturalismo e plurilinguismo, proponiamo un'analisi dei principi legati all'insegnamento ad adulti e proponiamo l'insegnamento in lingua veicolare come elemento cardine per lo sviluppo delle competenze chiave per l'apprendimento permanente. Attraverso l'insegnamento in lingua veicolare, infatti, si creano le condizioni affinché lo studente acquisisca la lingua come risultato del suo uso funzionale, attraverso la lingua del 'fare' lo studente usa la lingua per apprendere, interiorizzando e acquisendo in maniera sempre più spontanea la lingua oggetto di apprendimento.

2. *Insegnare ad adulti*

In questo capitolo analizzeremo le caratteristiche di un'attività didattica rivolta ad adulti e cercheremo di delineare come coinvolgerli in un contesto di insegnamento che possa trasformarsi in uno stimolo all'apprendimento permanente (*lifelong learning*).

Fino agli anni Settanta, nei Paesi industrializzati esisteva la convinzione che l'apprendimento in età adulta avesse la natura di aggiornamento, o riguardasse argomenti minori o nuove materie. In linea di massima l'età dell'apprendimento importante e organizzato, con alcune eccezioni, finiva quando si portava a termine un percorso di formazione e/o si otteneva un impiego a tempo indeterminato.

Tuttavia, dagli anni Settanta in poi, le cose cominciarono ad andare diversamente. I mutamenti nel mondo circostante si facevano più frequenti, l'ideale di stabilità veniva integrato da una maggiore flessibilità, gli adulti sentivano il bisogno di poter cambiare, e questo portava al coinvolgimento nell'imparare cose nuove. L'immediata conseguenza di questi mutamenti fu che l'apprendimento degli adulti divenne una questione importante.

Nel 1972 le Nazioni Unite introdussero nel rapporto intitolato *Imparare a Essere* (Faure, 1972), lo slogan del *Lifelong Learning* (apprendimento permanente), imprimendo uno slancio a nuovi scenari di studio pedagogici e psicologici.

In riferimento alla teoria dell'apprendimento, Knowles (1970) sostenne con forza la diversità tra le modalità di apprendimento degli adulti e quelle dei bambini, affermando che l'incremento dell'educazione degli adulti avrebbe dovuto essere parimenti accompagnato da una crescita dell'interesse per l'analisi e la comprensione di ciò che lo caratterizza, al fine di organizzarlo di conseguenza. Egli propose il termine di andragogia per indicare l'educazione degli adulti in contrapposizione alla pedagogia dei bambini.

Questo, però, sollevò opposizioni da parte di teorici dell'apprendimento e di studiosi di didattica, i quali sostenevano che l'apprendimento fosse uguale per tutti e che non avrebbero lasciato che il nascente settore dell'istruzione per adulti venisse soffocato dal «pantano andragogico» (Davenport, 1993 [1987], Hartree, 1984). Più recentemente, Rogers ha cautamente affermato che «non c'è niente di distintivo nel tipo di apprendimento intrapreso da adulti» (Rogers, 2003, p. 7).

La questione, tuttavia, ha bisogno di un chiarimento più puntuale: per la tradizionale psicologia dell'apprendimento non esistono differenze derivanti dall'età; esso è stato studiato come un fenomeno comune, di cui i ricercatori si sono sforzati d'individuare le caratteristiche di base, affermando che l'apprendimento degli adulti come funzione psicologica era fondamentalmente della stessa natura di quello dei bambini.

Questo, comunque, dipende da quale definizione di apprendimento si accetta. Se lo si definisce solo ed esclusivamente come funzione psicologica interna dell'acquisizione di nuove conoscenze, competenze ed eventualmente atteggiamenti, come la psicologia di apprendimento tradizionale tende a fare, è in qualche modo possibile affermare che, indipendentemente dalle condizioni concrete (quali le differenze di età o di status sociale), i processi siano fondamentalmente gli stessi.

Il quadro cambia quando fra gli elementi necessari e integrati dell'apprendimento si comprendono la dimensione emotiva e l'interazione sociale, tanto più presenti quanto aumenta l'età degli apprendenti. La maggior parte dei moderni teorici dell'apprendimento ha accolto questo assunto, e alcuni studiosi sono arrivati a considerare l'apprendimento principalmente o meramente un processo sociale (Lave, Wenger, 1991; Gergen, 1994).

Per quanto riguarda l'età, è evidente che la natura delle relazioni con l'ambiente sociale e relazionale cambia notevolmente durante il corso della vita: dalla totale dipendenza del neonato, agli sforzi per l'indipendenza del giovane, per giungere infine a un diverso tipo di dipendenza dell'anziano. Questi mutamenti influenzano fortemente il carattere di entrambe le dimensioni dell'apprendimento, ovvero quella emotiva e quella sociale. Per un'analisi delle strategie di apprendimento linguistico e autonomia dello studente rimandiamo a Mazzotta (1996), Begotti (2010), Diadori, Palermo, Troncarelli (2015), mentre per l'uso delle nuove tecnologie a Caruso (2015).

Prima di prendere in analisi ciò che è caratteristico dell'apprendimento negli adulti, iniziamo con l'annotare alcune caratteristiche di base di quello dei bambini. L'apprendimento infantile si potrebbe descrivere come una continua spedizione di conquista del mondo, un imparare totalizzante e senza censure. I bambini imparano da tutto ciò che è alla loro portata, si gettano in tutto; i loro limiti sono solo quelli dello sviluppo biologico.

L'apprendimento durante la maggiore età si colloca all'opposto. Un adulto è un individuo capace e intenzionato ad assumersi la responsabilità delle proprie azioni. Imparare da adulti significa anche, in linea di principio, assumersi la responsabilità del proprio apprendimento, vale a dire selezionare più o meno consapevolmente le informazioni e decidere quello che si vuole imparare.

Nella società di oggi, così diversa anche da quella di pochi decenni fa, il volume di ciò che può essere imparato supera di gran lunga la capacità di apprendimento di ogni singolo individuo. Quindi va necessariamente considerata una selezione d'ingresso, soprattutto nel caso di apprendenti adulto. A differenza di quello senza censure e fiducioso dei bambini, l'apprendimento degli adulti è fondamentalmente selettivo e auto-diretto. In breve, gli adulti imparano quello che vogliono imparare e ciò che è significativo per loro; attingono dalle risorse che hanno già incamerato nel corso del loro apprendimento; si assumono la responsabilità di ciò che imparano (se questo è loro concesso); non sono particolarmente inclini a imparare qualcosa per cui non provano interesse, o in cui non scorgono un significato o uno scopo. In quest'ultimo caso l'apprendimento avverrà in modo parziale, con una mancanza di motivazione che con molta probabilità li porterà a dimenticare.

Quando gli apprendenti sono adulti è quindi importante riconoscere se quanto presentato sia o no soggettivamente significativo. Pertanto è essenziale che il docente consideri e capisca che il contesto del processo di apprendimento risiede nel percorso esistenziale dello studente e nei suoi progetti. L'essenza del percorso di vita risulta nella costruzione d'una identità, vale a dire un'istanza mentale centrale contenente la comprensione di chi si è, chi si vuole essere e di come si ha l'idea di essere percepiti dagli altri. Il concetto d'identità, in origine una costruzione prevalentemente psicologica, nel corso degli ultimi decenni è stato ulteriormente elaborato da alcuni importanti sociologi, come Beck (1997), Giddens (2004) e Bauman (2000), ed è strettamente legato al concetto di cultura, di appartenenza e, conseguentemente, nell'analisi degli aspetti legati al multiculturalismo, plurilinguismo e interculturalità.

3. *Multiculturalismo, plurilinguismo e interculturalità*

La riflessione antropologica odierna sul concetto di cultura consiglia di superare la prospettiva multicultural, una prospettiva statica,

che attesta la presenza di culture diverse ma non sottintende contatti o cambiamenti al loro interno, e che, al contrario di quanto si potrebbe pensare, può portare al monoculturalismo. Nel mondo del ventunesimo secolo è necessario, infatti, non solo accettare le diversità, ma anche confrontarsi con esse, in una spinta che tende all'interculturalità.

La odierna classe di lingua seconda, ma non solo, è sempre più costituita da apprendenti che possiedono lingue e culture diverse. Questo può essere foriero di problemi, che ciononostante possono essere superati con successo e diventare delle opportunità. La presenza di persone appartenenti a culture diverse, così come la loro età e i loro obiettivi, rende il più delle volte difficile, o impossibile, adattare a ciascuno di loro tecniche didattiche e contenuti, e questo, soprattutto per l'insegnante di lingue, può apparire una sfida difficile da superare.

Nell'ambito dell'insegnamento dell'italiano come lingua straniera o seconda, la definizione 'classe interculturale' può rappresentare una molteplicità di situazioni, tra le quali, per le finalità di questo saggio, analizzeremo quelle legate alla provenienza etnica (presupponendo una lingua madre che non sia l'italiano) e all'età degli apprendenti.

Il termine multiculturalismo, entrato nell'uso comune verso la fine degli anni Ottanta, indica una società dove più culture, anche molto differenti, convivono rispettandosi reciprocamente fra loro. L'idea, nata soprattutto in seguito all'intensificarsi dei processi di globalizzazione (turismo, capitalismo e soprattutto immigrazioni), è che i diversi gruppi etnici, e le minoranze in particolare, pur avendo interscambi con le altre culture presenti sul territorio, conservino ognuno le proprie peculiarità, mantenendo il loro diritto ad esistere senza omologarsi ad una cultura predominante.

Negli ultimi anni, tuttavia, sia gli studiosi, sia gli operatori sociali, hanno iniziato a sottolineare gli aspetti critici di questo modo di intendere l'integrazione, tanto da concludere che esso avrebbe l'effetto paradossale di escludere le minoranze invece di promuovere la loro partecipazione alla società e alla cultura nazionale e transnazionale.

Tale risultato deriverebbe dalle modalità con cui si è inteso il concetto "multiculturalismo" e le nozioni ad esso connesse, in particolare quelle di cultura e di etnicità. In termini operativi, poi, le politiche multiculturali avrebbero aumentato la frammentazione (e il rischio di *apartheidizzazione*) fra le componenti della società. Il multiculturalismo, o meglio un certo modo di intendere il multiculturalismo, avreb-

be insomma prodotto la propria contraddizione: il monoculturalismo.

Tuttavia concetti come cultura, comunità, etnia, razza, tribù, nazione, non possono essere definiti in maniera assoluta, e nemmeno essere considerati entità reali. Essi sono costrutti artificiali mediante i quali un gruppo produce una definizione del sé e dell'altro, auto-attribuendosi un'omogeneità interna e, nello stesso tempo, una diversità rispetto agli altri. Possiamo quindi affermare che la cultura non è una cosa che esiste di per sé; i simboli culturali vivono solamente in quanto sono impiegati, condivisi e socializzati. Secondo l'antropologo Fabietti (2004), l'identità etnica e culturale è sempre meno un attributo quasi naturale di comunità chiuse, considerate come unità indifferenziate o somma di tratti empiricamente riscontrabili all'interno di un contesto locale. Al contrario, appare sempre di più come il prodotto caleidoscopico, congiunturale e frammentario, di strategie attivamente perseguite da individui e gruppi a vario livello: costruzioni, interpretazioni del passato o invenzione di nuove "tradizioni".

Accantonato il multiculturalismo, lo si è sostituito con il termine intercultura o interculturalità. Si tratta di un neologismo d'origine inglese impiegato in Italia in ambito scientifico già negli anni Sessanta. Si afferma inizialmente come aggettivo, in ambito pedagogico e scolastico, nella forma "educazione interculturale".

Questa nuova categoria propone un progetto di interazione fondato sull'idea che le culture si aprano reciprocamente e apprendano le une dalle altre in un'interazione dinamica, in una specie di interscambio creativo, senza perdere la propria identità. In tale modo, si dà importanza all'iter che designa la necessità dell'incontro e del reciproco cambiamento.

Cristina Allemann Ghionda (2008) afferma che in ambito scolastico il sistema scuola non sembra aver fatto propria questa ottica. La studiosa sottolinea che, per quanto riguarda la scuola italiana ed europea, l'utopia interculturale sia ancora da realizzare a livello di curricula, di programmi, di formazione e soprattutto di pluralismo culturale e linguistico degli stranieri e che gli interventi in questo senso esistono, ma sono frammentari ed estemporanei.

Nel contesto didattico l'elemento che andiamo a considerare è il plurilinguismo. Il *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione* (Consiglio d'Europa, 2001, d'ora in avanti QCER) definisce la competenza plurilingue in

stretta connessione con quella pluriculturale. Secondo il QCER, essa consiste ne «la capacità che una persona, come soggetto sociale, ha di usare le lingue per comunicare e di prendere parte a interazioni interculturali, in quanto padroneggia, a livelli diversi, competenze in più lingue ed esperienze in più culture» (p. 205). Questa competenza è per sua natura:

- disequilibrata, poiché è naturale possedere in modo diverso le varie lingue che si conoscono. Tramonta, infatti, l'idea del “parlante nativo ideale” a cui rifarsi;
- parziale, poiché nemmeno il parlante nativo conosce in modo completo una lingua;
- imperfetta, visto che nessuno ha una perfetta padronanza di tutte le componenti di una lingua (orale, scritto, ecc.);
- in evoluzione, poiché essa cambia continuamente, a seconda dell'esposizione alle diverse lingue.

Un altro concetto importante che il QCER sottolinea è che «L'individuo non dispone di un repertorio di competenze comunicative distinte e separate nelle lingue che conosce, ma di una competenza plurilingue e pluriculturale che le ingloba tutte» (Consiglio d'Europa, 2001, p. 205). Per questo motivo, l'obiettivo dell'educazione linguistica non consiste nell'acquisizione della “padronanza” di una, due o anche tre lingue, ciascuna presa isolatamente. «La finalità consiste invece nello sviluppare un repertorio linguistico in cui tutte le capacità linguistiche trovino posto» (Consiglio d'Europa, 2001, p. 6).

Analizziamo ora il concetto di plurilinguismo confrontandolo con quello di multilinguismo, così come vengono distinti nel QCER. Il multilinguismo consiste nella conoscenza di un certo numero di lingue o nella coesistenza di diverse lingue in una determinata società; il plurilinguismo mette l'accento sull'integrazione, poiché «conoscenze ed esperienze linguistiche contribuiscono a formare la competenza comunicativa, in cui le lingue stabiliscono rapporti reciproci e interagiscono» (Consiglio d'Europa, 2001, p. 5). Per comunicare efficacemente si può passare da una lingua o da una varietà linguistica all'altra, si può ricorrere a proprie conoscenze del lessico di una lingua per comprendere quello di un'altra, anche se sconosciuta, si possono sfruttare i fattori paralinguistici, si può fare appello alle proprie competenze morfologiche e sintattiche in una lingua per applicarle, anche

se parzialmente, ad un'altra. La competenza plurilingue si può quindi sviluppare, anche sfruttando le competenze preesistenti.

Possiamo esemplificare il plurilinguismo con una metafora, in cui le cime di una montagna, che emergono dal mare, rappresentano le diverse competenze in una lingua o in una varietà linguistica, e in cui la base su cui poggiano è comune (competenza plurilingue).

4. *Consapevolezza linguistica e culturale e metodologia CLIL (Content and Language Integrated Learning)*

Il docente di lingua ha a sua disposizione una molteplicità di metodi ed approcci e, a seconda delle variabili presenti in classe, può optare per l'uno o per l'altro, con la consapevolezza che c'è sempre il momento giusto per ogni azione didattica.

L'aspetto condiviso sin qui è quello di un orientamento didattico che si rifà agli approcci funzionali, in cui al centro dell'azione è l'apprendente e in cui la lingua è un prodotto, ed è considerata uno strumento di azione sociale. In questo capitolo verranno esposte alcune riflessioni in riferimento ai concetti sin qui discussi, in una visione che mette in primo piano chi apprende e la sua consapevolezza linguistica, culturale, e gli aspetti interculturali. Questi elementi sono contestualizzati nella classe CLIL, in cui si osserva e va considerata una duplice presenza, quella dei docenti, impegnati nella consapevolezza che di fronte a loro sono studenti le cui visioni del mondo sono diverse, e degli studenti (italiani e stranieri), che al di là di essere riceventi passivi vanno considerati una risorsa, per cui la chiave di lettura è sempre duplice. Tale ambiente di apprendimento può essere descritto in vario modo, ad esempio con l'espressione insegnamento in lingua veicolare (o *content based instruction*) oppure come nel caso sin qui considerato, di discipline non linguistiche in lingua seconda utilizzando materiali autentici o testi disciplinari. Il contesto CLIL è solitamente quello di una disciplina non linguistica insegnata in lingua straniera, ma nel nostro caso, ossia quello dell'insegnamento ad adulti e giovani adulti dell'italiano lingua seconda, le riflessioni metodologiche riferite alla lingua straniera possono essere facilmente adattate dal docente a contesti di lingua seconda. Riportiamo il pensiero di Coonan (2002), studiosa di bilinguismo, la quale afferma che l'uso veicolare di una lingua straniera crei le condizioni per le quali lo studente acquisisce tale lingua come risultato del suo uso funzionale,

usandola per apprendere e con il risultato di interiorizzare meglio e di più la lingua. Elementi caratteristici di questo contesto di apprendimento sono il concetto di plurilinguismo, e di educazione plurilingue e interculturale.

La cornice politica in cui queste attività possono ascrivarsi è nella raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio del 18/12/2006 relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente. Le competenze sono definite in questa sede alla stregua di una combinazione di conoscenze, abilità e attitudini appropriate al contesto; esse sono quelle di cui tutti hanno bisogno per la realizzazione e lo sviluppo personali, la cittadinanza attiva, l'inclusione sociale e l'occupazione.

Il quadro di riferimento delinea otto competenze chiave:

- 1) comunicazione nella madrelingua;
- 2) comunicazione nelle lingue straniere;
- 3) competenza matematica e competenze di base in scienza e tecnologia;
- 4) competenza digitale;
- 5) imparare a imparare;
- 6) competenze sociali e civiche;
- 7) spirito di iniziativa e imprenditorialità;
- 8) consapevolezza ed espressione culturale.

Riprendiamo a questo punto un passo del QCER (Consiglio d'Europa, 2001, p. 55) e portiamo una considerazione sulla compresenza di acquisizione/apprendimento linguistico e uso della lingua:

Basandosi sull'approccio orientato all'azione si parte dal principio che chi apprende la lingua lo fa per usarla, e quindi le stesse categorie possono riferirsi sia a chi apprende la lingua sia a chi la usa [...] l'apprendente non acquisisce semplicemente due modi distinti di agire e di comunicare, privi di relazioni reciproche. Chi apprende una lingua diventa plurilingue e sviluppa interculturalità. Le competenze linguistiche e culturali di ciascuna lingua vengono modificate dalla conoscenza dell'altra e contribuiscono alla consapevolezza interculturale, al saper essere e al saper fare.

Va sottolineato che in un contesto di insegnamento e apprendimento di questo tipo l'apprendente diventa utilizzatore, e proprio in quanto utilizzatore viene valorizzata la sua autonomia e la sua capacità di arricchire le sue risorse grazie ad un repertorio linguistico e culturale sempre crescente.

Ricordiamo la definizione di Coyle (2005) in riferimento al quadro CLIL, in cui si riconoscono le teorie dell'apprendimento, dell'apprendimento linguistico e della comunicazione interculturale. In inglese gli elementi sono 4 C, che in italiano diventano

- contenuto: disciplina, acquisizione e sviluppo di conoscenze;
- comunicazione: lingua;
- aspetti cognitivi;
- cultura: consapevolezza del sé e dell'altro/cittadinanza.

Lingua pensiero e cultura sono inestricabilmente collegati, e il CLIL fornisce una opportunità unica agli studenti di muoversi e operare in culture differenti attraverso studi condotti in lingue differenti. Uno studio di questo tipo crea le condizioni per la comprensione e il rispetto di diversi punti di vista, rendendo possibili le condizioni per la comprensione e condivisione a livello europeo e una cittadinanza condivisa.

Il CLIL diventa così il veicolo ideale per la realizzazione delle politiche linguistiche europee e rispondere alle loro indicazioni in riferimento ad una revisione dell'apprendimento in generale e dell'apprendimento linguistico in particolare.

Per quanto riguarda la consapevolezza linguistica, il focus si sposta dal sistema grammaticale a quello delle strategie di negoziazione, all'analisi del discorso (scritto e parlato) e dei modelli comunicativi, e gli elementi che il docente farà emergere sono l'importanza del lessico verso la centralità della grammatica, l'in-traducibilità, l'appropriatezza, il registro (interazione docente-studente), l'essere diretti/indiretti, gli aspetti legati al genere e alle attitudini nei confronti dei generi (sessismo linguistico), le convenzioni dell'evento comunicativo (saggio, articolo scientifico, relazione...), il testo e il contesto (Fairclough, 1992).

In riferimento alla consapevolezza culturale, sottolineiamo sin da subito il valore aggiunto che questa didattica può avere: Byram, Nichols e Stevens (2001) affermano che consapevolezza interculturale e acquisizione sono fondamentali nel CLIL, mentre Coyle (2002) e Wolff (1997) affermano che il CLIL ha in sé e porta nel curriculum elementi legati alla consapevolezza culturale e alla comprensione interculturale.

Sottolineiamo che per i docenti sarà fondamentale considerare che la diversità nell'utenza porta a una diversità nelle visioni del mondo che si trovano di fronte, e che per questo dovranno intraprendere percorsi di formazione ad hoc. Si auspica sia quindi possibile la rea-

lizzazione di programmi che includano aspetti cross-culturali (di confronto tra culture), in quanto essi aiutano a capire chi si ha di fronte, pur considerando che ogni persona è unica.

In un percorso di questo tipo va sviluppata un'adeguata consapevolezza delle differenze (ma anche delle somiglianze) che esistono tra la cultura di partenza e quella di arrivo dando spazio agli aspetti socio-culturali e agli aspetti comunicativi.

In conclusione, proponiamo una sintetica *checklist* a disposizione del docente, adattata da Hofstede, Hofstede, Minkov (2010), che può comprendere elementi quali:

- percezione del tempo;
- partecipazione alle lezioni;
- ruoli di genere;
- fattori ambientali;
- interazioni sociali;
- strumenti comunicativi;
- rituali (chiedere informazioni, chiedere scusa, perdere la faccia);
- docente al centro (gli studenti parlano solo se interpellati e quelli che non seguono il modello sono percepiti come 'problematici');
- studente al centro.

Riferimenti bibliografici

- ALLEMANN-GHIONDA C., (2008), *Intercultural Education in Schools*, European Parliament, Bruxelles.
- BAUMAN Z., (2000), *Liquid Modernity*, Polity Press, Cambridge.
- BECK U., (1997), *Risk Society, Towards a New Modernity*, Sage, London.
- BEGOTTI P., (2010), *Imparare da adulti, insegnare ad adulti le lingue*, Guerra Edizioni Soleil, Perugia-Welland.
- BYRAM M., NICHOLS A., STEVENS D. (edited by), (2001), *Developing intercultural competence in practice*, Multilingual Matters, Clevedon.
- CARUSO G., (2015), *Potenzialità e prospettive d'uso delle nuove tecnologie per la didattica dell'italiano a stranieri*, in A. Lamarra, P. Diadori, G. Caruso (a cura di), *Scuola di formazione di italiano lingua seconda/straniera: competenze d'uso e integrazione*, Carocci, Roma.
- COONAN C. M., (2002), *La lingua straniera veicolare*, UTET Libreria, Torino.
- CONSIGLIO D'EUROPA, (2002), *Quadro comune di riferimento europeo per le Lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione*, Milano, La Nuova Italia-Oxford.

- COYLE D., (2002), *The relevance of CLIL to the European Commission's language learning objectives*, in Marsh, D. (a cura di), *CLIL/EMILE –The European dimension: actions, trends and foresight potential*, European Commission, Bruxelles.
- COYLE D., (2005), *Developing CLIL: Towards a Theory of Practice*, APAC Monograph 6, APAC, Barcelona.
- DAVENPORT J., (1987), *Is there any way out of the andragogy morass?*², in M. Thorpe, R. Edwards, A. Hanson (1993), *Culture and Processes of Adult Learning*, Routledge, Londra.
- DIADORI P., PALERMO M., TRONCARELLI D., (2015), *Insegnare italiano come seconda lingua*, Carocci, Roma.
- FABIETTI U., (2004), *Elementi di Antropologia culturale*, Mondadori Università, Milano.
- FAIRCLOUGH N. (edited by), (1992), *Critical Language Awareness*, Longman, London.
- FAURE E. (edited by), (1972), *Learning to Be*, UNESCO, Parigi.
- GERGEN K., (1994), *Realities and Relationships*, Harvard University Press, Cambridge.
- GIDDENS A., (2004), *Modernity and Self-Identity*, Polity Press, Cambridge.
- HARTREE A., (1984), *Malcolm Knowles' Theory of Andragogy. A Critique*, in "International Journal of Lifelong Education", vol. 3, n. 3.
- HOFSTEDE G., HOFSTEDE G. J., MINKOV M., (2010), *Cultures and organizations. Software of the mind. Intercultural cooperation and its importance for survival*, McGraw-Hill Education, New York.
- KNOWLES M., (1970), *The Modern Practice of Adult Education – Andragogy Versus Pedagogy*, Association Press, New York.
- LAVE J., WENGER E., (1991), *Situated Learning. Legitimate Peripheral Participation*, Cambridge University Press, Cambridge.
- MAZZOTTA P., (1996), *Strategie di apprendimento linguistico e autonomia dello studente*, Adriatica, Bari.
- PARLAMENTO EUROPEO E CONSIGLIO D'EUROPA, (2006), Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006 relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente (2006/962/CE), Gazzetta Ufficiale dell'Unione Europea, L394, 49° anno, 30.10.2006.
- ROGERS C., (1961), *On Becoming a Person*, Houghton Mifflin, Boston.
- WOLFF D., (1997), *Content-based bilingual education or using foreign languages as working languages in the classroom*, in D. Marsh, B. Marsland, & T. Nikula (edited by), *Aspects of implementing plurilingual education: Seminar and field notes*, University of Jyväskylä, Jyväskylä.

Metodi, strategie e tecniche per insegnare italiano L2 a immigrati adulti

di PAOLA BEGOTTI

1. *Introduzione*

Questo contributo si prefigge di focalizzare gli aspetti teorici e scientifici a fondamento dell'apprendimento di una lingua da parte di un adulto, in modo tale che il docente possa coniugarli con una proposta operativa coerente ed efficace. Dopo una veloce panoramica in ambito glottodidattico riguardante alcuni metodi più efficaci per la formazione andragogica, si passerà in un secondo momento ad analizzare le strategie di apprendimento/insegnamento da favorire e sviluppare e le tecniche didattiche che si possono utilizzare per un apprendimento efficace da parte del discente adulto, con esempi operativi delle proposte didattiche per l'apprendimento dell'italiano come L2.

2. *Approcci, metodi e metodologie per la formazione dell'adulto*

Un docente chiamato a predisporre un percorso formativo per discenti adulti deve tenere in considerazione in particolar modo quelle che sono le caratteristiche dell'apprendimento da parte di questo tipo di pubblico (Begotti, 2015, pp. 87-9) ed in base alla ricognizione effettuata deve scegliere gli approcci, i metodi e le metodologie più appropriate per condurre l'adulto al successo formativo. Infatti Feyerabend (1979, p. 25) sostiene che nella ricerca scientifica non esistono principi validi in ogni occasione o metodi ritenuti indiscutibili, ma è necessario che il docente individui il tipo di approccio, di metodo o metodologia che è efficace con quel tipo particolare di classe.

È impossibile rinvenire un approccio o metodo che sia universalmente adatto a tutte le tipologie di studenti, pertanto si rende necessaria una valutazione a priori delle esperienze pregresse, degli stili cognitivi e d'apprendimento, delle motivazioni e dei bisogni dei singoli apprendenti, il tutto per proporre la metodologia che meglio si adatta al tipo di destinatari. Va considerato il fatto, tuttavia, che la convinzione di alcuni studiosi di non utilizzare determinati approcci, metodi o metodologie con gli studenti adulti non è scientificamente provata e che, al contrario, metodi o metodologie finora negate agli individui in età matura possono ottenere, in alcuni contesti e situazioni specifiche, risultati molto positivi.

2.1 *Gli approcci glottodidattici*

Ma cosa s'intende per metodologia, approccio, metodo e tecnica? Mentre l'approccio è la "filosofia di fondo" di ogni proposta glottodidattica e il metodo è l'applicazione dei suoi principi generali, con il termine "metodologia" s'intende il modo di realizzare l'insegnamento operativamente per mezzo di tecniche didattiche, secondo una procedura coerente al suo interno per finalità. È possibile applicare una metodologia in modo trasversale a vari metodi, anche d'impianto filosofico diverso, attraverso tecniche e attività didattiche coerenti.

Esistono moltissimi approcci e metodi in glottodidattica, ma mentre fino a qualche tempo fa si riteneva che quelli più consoni ad un pubblico adulto fossero principalmente quelli di impianto formalistico-deduttivo, ad esempio il metodo grammaticale-traduttivo, ora non è più così e l'offerta formativa destinata a studenti adulti abbraccia un ventaglio di approcci e metodologie diverse.

Danesi (1998) li suddivide in quattro categorie principali:

- a) i *metodi deduttivi/cognitivi*, che prevedono che le regole della lingua siano insegnate in modo esplicito. Tra questi possiamo trovare ad esempio il Metodo Grammaticale-traduttivo, il *Reading Method*, l'Approccio Cognitivo;
- b) i *metodi induttivi*, che inducono lo studente e a fare ipotesi e a intuire le regole in base ad un testo-stimolo. A questa categoria appartiene ad esempio il Metodo Diretto e il Metodo Audio-orale;
- c) gli *approcci comunicativi*, che mirano a insegnare l'abilità di comunicare efficacemente in lingua straniera. Rientra nella ca-

tegoria l'approccio Comunicativo e i metodi che ne scaturiscono, come il Nozionale-funzionale;

- d) i *metodi affettivi*, secondo i quali l'insegnamento va impartito in un ambiente sereno, viene data priorità agli aspetti affettivi ed emotivi del processo di acquisizione.

È possibile affermare che qualsiasi approccio, metodo o metodologia può essere proposta e utilizzata con adulti, ma deve essere coerente con l'obiettivo degli studi, la tipologia e le esigenze degli apprendenti.

L'approccio Comunicativo, ad esempio, che si basa sull'importanza della competenza comunicativa e sulla dimensione d'uso della lingua, sull'appropriatezza alla situazione comunicativa e sull'efficacia rispetto agli scopi che ci si prefigge di raggiungere con la lingua, a nostro avviso pare molto adatto ad un pubblico di immigrati adulti che imparano una L2, i quali manifestano bisogni immediati di sopravvivenza e integrazione in una comunità straniera.

Tali bisogni, inoltre, trovano risposta anche nell'uso e nell'enfaticizzazione che l'approccio Comunicativo fa del concetto e dell'utilizzo di materiale autentico in classe, lo stesso materiale con cui gli immigrati, inseriti in un contesto di lingua L2, hanno a che fare quotidianamente e possono ritrovare in ambienti diversi.

Anche dai metodi scaturiti dall'approccio Comunicativo, vale a dire il metodo Situazionale e il Nozionale-Funzionale, gli immigrati possono trarre giovamento, perché il principio che la lingua straniera debba essere presentata in una "situazione", in un contesto preciso, l'attenzione per l'elemento socio-pragmatico e culturale e per l'acquisizione di atti comunicativi, corrisponde alle necessità immediate di socializzazione e adempimento dei bisogni di natura di tale pubblico. Il principio cambia se, invece, i destinatari sono adulti altamente scolarizzati, ad esempio studenti universitari Erasmus o laureati, poiché a causa dell'acquisita capacità astrattiva di tale categoria d'utenti è frequente che venga richiesto al docente una maggiore riflessione metalinguistica e metacomunicativa della lingua, spesso anche con metodo deduttivo, quindi molti docenti utilizzano con questa tipologia di destinatari esercizi di matrice strutturalistica o grammaticale-traduttiva.

Le notevoli differenze individuali tra persone inserite in una stessa classe di lingua, poiché spesso tra gli immigrati troviamo soggetti

laureati e specializzati nel loro paese, portano i docenti ad applicare in glottodidattica il metodo integrato, il quale accoglie insieme principi teorici di diversi approcci e si realizza operativamente con attività e tecniche didattiche di matrice diversa.

Questo tipo di realizzazione diversificata, che generalmente incontra i favori degli apprendenti adulti, consente di coinvolgere tutti gli studenti e di assecondare didatticamente la maggior parte dei tipi di stili cognitivi, d'intelligenze, di personalità e favorisce, quindi, l'acquisizione della lingua da parte dell'adulto. Tale applicazione si rivela particolarmente efficace per la varietà di tecniche che presenta, l'adattabilità alle differenze individuali dei componenti della classe e la possibilità di effettuare gruppi di livello o differenziare la didattica per classi ad abilità miste.

2.2 *La glottodidattica umanistico-affettiva*

Mentre fino a qualche tempo fa si considerava la glottodidattica umanistico-affettiva adatta solamente ad un pubblico di bambini, in particolare per l'insegnamento precoce delle lingue, ora gli studi più recenti hanno confutato tale affermazione.

Sviluppatosi a partire dagli anni Settanta sotto la spinta della psicologia umanistica, tale orientamento psicopedagogico si contraddistingue in ambito formativo per la centralità che rivestono gli aspetti affettivi e relazionali e l'attenzione verso l'autorealizzazione dello studente.

Per poter organizzare e condurre con successo dei percorsi didattici è necessario conoscere le dinamiche affettive, le motivazioni e i bisogni che spingono i discenti ad intraprendere quel percorso, ma anche le strategie più opportune per far leva sull'adulto e condurlo al successo formativo perché un gruppo di apprendenti non è un organismo statico.

Gli adulti sono portatori di un vissuto e di un rapporto dialettico con la società e per questo motivo, avendo maggiore consapevolezza delle loro emozioni e delle loro relazioni interpersonali rispetto ai bambini, le vivono in modo più attivo che non altre categorie di studenti.

In campo glottodidattico un insegnamento umanistico-affettivo tiene debitamente conto delle indicazioni offerte dalla neurolinguistica e cerca di procedere "secondo natura", attivando entrambe le

modalità del cervello per sfruttare al meglio la potenzialità di acquisizione dell'individuo (Stevick, 1990).

Le principali caratteristiche che contraddistinguono un insegnamento glottodidattico di questo tipo si possono riassumere in (Serra Borneto, 1998, pp. 41-4):

- a) primato della pedagogia, perché l'approccio umanistico-affettivo non nasce in ambito glottodidattico, ma in quello psicologico e pedagogico, quindi si trasferiscono esperienze sviluppate in altri contesti in quello dell'insegnamento delle lingue straniere;
- b) centralità dell'apprendente, perché al centro del processo didattico, dunque, viene posto lo studente con le sue emozioni, il suo carattere, il suo vissuto, e il docente umanistico-affettivo è mosso prima di tutto ad accedere al mondo dei suoi studenti, della loro realtà, dei loro interessi, tenendo in considerazione la personalità dell'apprendente nella sua interezza e complessità;
- c) multimodalità, vale a dire la pluralità di proposte per acquisire informazioni, al fine di privilegiare gli aspetti psicologici ed emotivi del processo di apprendimento;
- d) infantilizzazione, ossia il processo che cerca di simulare l'acquisizione tipica dei bambini seguendo una modalità naturale e consentendo agli apprendenti di porsi in un atteggiamento psicologico che favorisce l'apprendimento, liberi da qualsiasi condizionamento;
- e) atmosfera, perché tende a creare in classe un clima non competitivo, rilassato e ludico allo scopo di facilitare l'apprendimento;
- f) ruolo del docente, poiché egli assolve ad una funzione determinante per l'apprendimento dato che deve dirigere il processo, oltre che facilitarlo, con competenza e sensibilità.

Si sottolinea l'importanza dell'elemento affettivo nei processi di apprendimento poiché nell'esperienza formativa in generale, ma forse ancor di più se consideriamo gli adulti, le passioni, le aspettative e i vissuti sono elementi totalizzanti, e se non considerati a sufficienza da parte del docente possono invalidare la riuscita del processo formativo.

Serra Borneto (1998, p. 25), infatti, afferma che «la struttura e i contenuti linguistici (quella che tradizionalmente si chiama la "grammatica" e i "vocaboli") hanno un peso relativo in queste meto-

dologie. Lo scopo principale è piuttosto quello di mettere l'apprendente a suo agio per facilitare il suo personale processo di apprendimento».

Tutti i metodi glottodidattici che da tale impianto sono scaturiti, di conseguenza, presentano ampia attenzione in particolare al concetto di filtro affettivo, vale a dire quel meccanismo di difesa che s'instaura in situazioni di forte ansia e di emotività.

Il docente umanistico, quindi, focalizza e cerca di eliminare tutti i fattori emotivi che possono limitare l'apprendimento, come ad esempio la competitività e l'ansia, appronta percorsi formativi il più possibile individualizzati allo scopo di esaltare e utilizzare al meglio le potenzialità proprie di ogni individuo, tende ad un coinvolgimento pieno di ciascun partecipante all'interno del gruppo, promuove la ricerca di motivazioni interne che possano favorire e sostenere l'apprendimento.

L'insegnante deve possedere una competenza molto complessa e diversificata, che spazia dalla glottodidattica alla psicologia, dall'animazione di gruppi alla recitazione, frutto di una preparazione minuziosa e approfondita che lo fanno contraddistinguere.

Rendere operativo un impianto glottodidattico umanistico-affettivo significa considerare in primo piano sempre l'individuo e la sua sfera emotiva. Il curriculum, la metodologia e le tecniche adottate, pertanto, dovranno essere coerenti con tale finalità e perseguire con attenzione questo rilevante obiettivo. Non esiste un unico metodo o metodologia glottodidattica di matrice umanistico-affettiva che possa essere applicata ad un pubblico di adulti, ma tra le diverse proposte la scelta del docente deve ricadere su quella più rispondente al tipo di gruppo a cui insegna in un determinato momento. Tra i metodi glottodidattici scaturiti dalla concezione umanistico-affettiva frequentemente adottati con adulti ritroviamo il metodo Suggestopedico di Lozanov, il *Community Language Learning*, mentre tra le metodologie glottodidattiche quella ludica e ludolinguistica riscontrano sempre più favori anche tra apprendenti maturi.

La scelta di un metodo o di una metodologia che risulti adeguata ai destinatari deve implicare sempre l'analisi del contesto della classe e il coinvolgimento diretto degli apprendenti, perché sono loro stessi che devono fornire le indicazioni utili per l'applicazione dei presupposti teorici umanistico-affettivi.

2.3 *Le metodologie applicate in glottodidattica: il Cooperative Learning, il Peer Tutoring, il Problem Solving e la ludolinguistica*

Non verranno prese in considerazione in questa sede – per ovvi motivi – tutte le molteplici e diverse metodologie utilizzabili per insegnare le lingue straniere, ma se ne illustreranno solamente alcune tra quelle di matrice psicologica e pedagogica tra le più diffuse e utilizzate in contesto formativo destinato ad adulti.

La metodologia del *Cooperative Learning* fa riferimento all'apprendimento cooperativo, vasto movimento educativo che, pur partendo da prospettive teoriche diverse, applica particolari tecniche di collaborazione in classe (Comoglio, Cardoso, 1996, p. 14).

I docenti inducono gli studenti ad attivare le proprie risorse cognitive e motivazionali in maniera diversa rispetto all'apprendimento solitario o in competizione con altri, in questo modo i discenti assumono un ruolo attivo nella collaborazione tra loro. Gli apprendenti, divisi in gruppi di poche persone, sono chiamati a lavorare insieme per raggiungere obiettivi di gruppo che non possono essere raggiunti lavorando da soli o in modo competitivo. Ciò alimenta in misura rilevante la motivazione individuale al lavoro didattico, motivazione che diventa patrimonio ed aiuto per il gruppo intero. I risultati dell'acquisizione cognitiva sono accresciuti dalla possibilità di confrontarsi con i compagni e poter spiegare il proprio punto di vista, nonché da una maggior profondità di elaborazione del materiale per doverlo spiegare agli altri.

I cardini concettuali su cui s'impone una metodologia cooperativa sono quattro, tutti strettamente correlati tra loro, ossia:

- a) l'interdipendenza positiva (la consapevolezza che ciascun partecipante possiede riguardo al fatto che il proprio successo dipende anche da quello del gruppo);
- b) la responsabilità individuale;
- c) la simultaneità del lavoro;
- d) la prossimità (la vicinanza fisica tra studenti).

Le attività che seguono una metodologia di cooperazione prevedono, quindi, di affidare agli studenti compiti comuni da svolgere in piccoli gruppi, in uno spazio organizzato e secondo un'ottica di interdipendenza positiva, quindi ogni individuo è responsabile sia del

proprio lavoro e sia dell'apprendimento del gruppo. Di conseguenza, i vantaggi che derivano dall'utilizzo di tale metodologia in glottodidattica sono indubbi e concernono l'ambito relazionale, motivazionale, sociale e creativo.

Un adulto che ha appreso ad utilizzare le tecniche cooperative ha maggiori possibilità di raggiungere il successo in ambito formativo. Può sviluppare il proprio pensiero critico e creativo, sviluppa la capacità di interazione con un gruppo e abilità sociali, consegue un atteggiamento maggiormente positivo nei confronti della formazione e accresce l'autostima e il senso del rispetto reciproco.

Si ritiene, tuttavia, che tale metodologia richieda una sicura padronanza della lingua da parte dell'apprendente, perché il tipo d'interazione che si stabilisce con i colleghi esige una competenza linguistica di livello avanzato, è difficilmente utilizzabile con adulti di livello linguistico iniziale.

Dal *Cooperative Learning* scaturisce la metodologia del *Peer Tutoring*, o di Gruppi di Pari, dal momento che si è riscontrato che i migliori mediatori, modelli e referenti per la formazione sono proprio gli studenti stessi, i quali condividono tra loro problematiche, difficoltà, sfide e situazioni sociali. Nella classe di adulti il docente individua i migliori studenti e li affianca in qualità di tutor a coloro che hanno maggiori difficoltà per un supporto formativo. I tutor immigrati hanno la stessa esperienza di "straniero" in Italia, condividono emozioni e aspetti affettivi e possono comprendere più dell'insegnante le difficoltà da superare, proponendo di conseguenza le strategie cognitive più adatte per affrontare con successo le strutture da apprendere (Chiari, 2011, pp. 22-7).

Il *Peer Tutoring* conserva molte forme dell'insegnamento tradizionale, basandosi sempre su una comunicazione bilaterale, ma il vantaggio apportato dallo stare insieme in classe, dal confrontarsi tra pari è indubbio.

Una metodologia altrettanto efficace con studenti adulti è quella del *Problem Solving*. Bruner si può annoverare tra i principali fautori del metodo della scoperta e della ricerca nell'apprendimento attraverso il *Problem Solving*. Egli opera una distinzione tra insegnamento espositivo e ipotetico affermando che il secondo è più vantaggioso perché s'incentra sulla cooperazione e lo studente è investito di un ruolo principale (Bruner, 1961, p. 126).

L'insegnamento che segue il modo ipotetico induce gli studenti ad impegnarsi in atti di scoperta e generalmente ogni lezione pone un determinato problema da risolvere. Le attività, le domande e i compiti assegnati tendono a far chiarezza su un caso difficile che spinge l'apprendente a definire, porsi delle domande, osservare, generalizzare, verificare e applicare i risultati ottenuti.

Mollica (2009) afferma che la metodologia del *Problem Solving* è un'abilità di base, è divertente perché si fonda su una sfida, è un'opportunità per riflettere, ma anche per mettere alla prova le proprie conoscenze e capacità.

L'adulto, di fatto, è abituato ad affrontare quotidianamente situazioni problematiche cui trovare una soluzione e per fare ciò ricorre spesso a strategie che ha già attuato in passato, secondo il concetto di pensiero riproduttivo, oppure ne ricerca di nuove, secondo il pensiero produttivo, e le riutilizzerà in nuove situazioni.

In tal senso l'adulto, con il bagaglio della sua esperienza alle spalle, sembrerebbe favorito rispetto ai bambini o agli adolescenti circa il trovare soluzioni con metodologia di *Problem Solving*, perché ne ha già acquisito gli strumenti di uso quotidiano (Mollica, 2009). Nel caso in cui il problema richieda l'utilizzo di tecniche o strumenti nuovi, tuttavia, sono favoriti i più giovani, più propensi a sperimentare le nuove tecnologie.

Secondo lo studioso Arenberg (1974), l'età non incide negativamente sulla capacità dell'individuo di portare a termine con successo un'attività di *Problem Solving* se non dopo i settanta anni, e per questo motivo il concetto che lo sviluppo delle abilità di ricerca e di risoluzione dei problemi può costituire l'obiettivo centrale dell'istruzione degli adulti e sta alla base del concetto di *Lifelong Learning* e di formazione permanente dei progetti europei.

Le fasi del processo impostato secondo il *Problem Solving* sono generalmente:

- a) identificare il problema, la cui riflessione induce alla formulazione di diverse ipotesi sulle possibili soluzioni, valutate poi in base alla loro appropriatezza e validità. Le esperienze pregresse sono molto importanti in questa prima fase;
- b) individuare dei possibili piani di lavoro facendo ricorso alle esperienze contenute nella memoria a lungo termine, e prevedere quali persone, strumenti e tempi possono servire;

- c) scegliere uno dei progetti precedentemente individuati e svilupparlo. È possibile incontrare delle difficoltà durante il percorso, in tal caso si può modificare e, se è necessario, riconsiderare la natura del problema stesso;
- d) valutare la soluzione raggiunta mettendone in evidenza i punti forti e le debolezze e i possibili miglioramenti.

Mollica (2009) individua tra le caratteristiche che un problema deve presentare per essere ritenuto didatticamente “valido” la capacità di includere contenuti e processi rilevanti, la possibilità di ottenere più di una soluzione utilizzando in modo stimolante più abilità contemporaneamente ed inoltre la facoltà di coinvolgere a tal punto gli studenti che la soluzione rappresenta l’occasione di ulteriore dilatazione del problema. Secondo questi presupposti la metodologia del *Problem Solving*, ma anche i problemi di logica visto che s’incentrano sui medesimi casi difficili cui trovare possibili soluzioni, dovrebbe essere sempre presente in un corso di lingua perché stimola gli studenti individualmente o in gruppo ad utilizzare quanto appreso per raggiungere una soluzione.

Le applicazioni realizzabili in glottodidattica sono svariate. Mollica (2009) indica molte attività in tal senso, come ad esempio l’utilizzo di un problema incentrato su una tematica lessicale (i nomi di parentela o di città italiane), oppure su un dialogo, su fumetti o basato su foto curiose che si possono facilmente reperire in internet.

Come affermato per il *Cooperative Learning*, tuttavia, anche tale metodologia richiede un livello alto di padronanza della lingua da parte dell’apprendente. Il suo utilizzo, infatti, può essere demotivante e frustrante con studenti adulti di livello linguistico iniziale che non hanno ancora acquisito una sufficiente ampiezza lessicale e morfosintattica.

Infine la metodologia della Ludolinguistica, molto gradita da parte di discenti adulti, propone attività che sviluppino la memoria, la creatività, la logica e la cooperazione. Appare arduo fornire una definizione di Ludolinguistica, pertanto per questo aspetto e per le tipologie di attività si rinvia all’esaustiva e coinvolgente opera di Mollica (2010).

Formalizzata ufficialmente per la prima volta dallo Zingarelli 1998 che la definisce “branca della linguistica che si occupa di giochi

di parole”, esso ne fornisce tuttavia una definizione vaga e poco chiara, e in particolar modo non chiarisce la differenza con l'enigmistica. Generalmente, la differenza sostanziale fra Ludolinguistica ed enigmistica viene indicata nell'uso dell'ambiguità, elemento che compare maggiormente nella Ludolinguistica dove per la stessa attività possono convivere diverse soluzioni in base alla creatività personale. La filosofia sottesa alla Ludolinguistica parte dal principio che lo studente deve imparare divertendosi e il piacere di imparare crea un ambiente sereno e di successo, motiva lo studente e le attività proposte possono essere una sfida con se stessi o a piccoli gruppi e ciò determina poca ansia da prestazione.

Nell'ambito dell'insegnamento, le attività di Ludolinguistica sono state maggiormente utilizzate nella didattica delle L2, nella quale si è sperimentato sia l'utilizzo di giochi tipici dell'enigmistica, quali ad esempio il cruciverba, i rebus, sia anche di Ludolinguistica, ad esempio anagrammi, acrostici, palindromi.

2.4 *Lo stile cognitivo, le attitudini e le strategie da valorizzare*

Decisivo per la formazione è anche lo stile cognitivo che ciascuno di noi possiede, vale a dire il modo in cui ciascuna persona riconosce, elabora e organizza gli stimoli che le pervengono dall'ambiente. Non necessariamente l'individuo utilizza sempre e comunque lo stesso stile cognitivo per imparare, ma sicuramente utilizza una modalità che adotta in modo prevalente nel tempo e nei diversi settori della formazione (Cornoldi, 1995). Ciascuno di noi apprende utilizzando dei canali sensoriali preferiti per elaborare e organizzare le informazioni: qualcuno presenta uno stile auditivo e preferisce ascoltare e imparare preferibilmente ascoltando e ripetendo le nozioni a voce alta, altri prediligono l'aspetto visivo e quindi immagazzinano dati guardando e osservando, infine alcuni posseggono uno stile cinestetico e amano drammatizzare e utilizzare tecniche didattiche che prevedono il movimento.

Anche il ruolo delle strategie applicate dagli studenti è fondamentale. L'apprendente con le sue peculiarità di intelligenze, di stili cognitivi e di apprendimento, di preferenze sensoriali, sviluppa delle proprie strategie che lo conducono al successo nel processo di formazione. Ogni apprendente adulto elabora ed utilizza delle strategie personali che affina nel corso degli anni, ma che generalmente

sono innate: in tal senso adulto è maggiormente favorito rispetto ad un bambino, sia perché consapevole del suo stile di apprendimento e sia perché ha perfezionato nelle esperienze formative pregresse le strategie che più gradisce per imparare. Stern (1992) suddivide le strategie dei discenti in cinque ambiti, vale a dire di gestione e programmazione, cognitive, comunicative esperienziali, interpersonali e affettive. All'elaborazione di Stern costituita da ambiti e finalità, abbiamo ritenuto utile aggiungere anche un'indicazione sulle possibili applicazioni operative da parte dell'apprendente adulto, secondo la seguente tabella:

Tabella 1. Strategie dello studente

<i>STRATEGIE</i>	<i>FINALITA'</i>	<i>APPLICAZIONE</i>
<i>1. Di gestione e programmazione</i>	Lo studente sceglie gli obiettivi da raggiungere, il percorso e la metodologia e ne valuta i risultati.	Lo studente si programma i compiti, si procura e utilizza esercizi e libri se assente o per approfondire, sa gestire i materiali e i rapporti con compagni e docente, stabilisce i criteri di valutazione del proprio progresso e sa autovalutarsi.
<i>2. Cognitive</i>	Lo studente sceglie le strategie che predilige per raccogliere, ricordare e sistematizzare i dati di una disciplina.	Alcune strategie cognitive sono: memorizzare, inferire, elicitare, fare previsioni, creare mappe concettuali o schemi, rielaborare, raggruppare, monitorare, usare risorse come vocabolario, richiedere esercizi di rinforzo.
<i>3. Comunicative esperienziali (con o senza lingua)</i>	Lo studente sceglie le strategie che predilige per ovviare a difficoltà o completare la comunicazione verbale.	Alcune strategie comunicative esperienziali sono: gesticolare, usare la mimica facciale, fare perifrasi o riformulare le frasi, chiedere di ripetere, usare la L1 o una lingua veicolare.
<i>4. Interpersonali (linguistiche)</i>	Lo studente sceglie le strategie che predilige per Accostarsi con altre persone nella lingua e cultura studiata e per valutare la propria produzione.	Alcune strategie interpersonali sono: eludere tematiche poco conosciute, parlare lentamente, cambiare spesso argomento, utilizzare al massimo le strutture linguistiche conosciute, agire come se si capisse quello che l'altro sta dicendo (tolleranza dell'ambiguità), controllare la comprensione dell'interlocutore ecc.
<i>5. Affettive e sociali</i>	Lo studente sceglie le strategie che predilige per prevenire l'ansia e il filtro affettivo che bloccano l'apprendimento di una lingua.	Alcune strategie affettive sono: cooperare, autoconvincersi, farsi aiutare dai compagni, farsi conoscere/ conoscere compagni e docente ecc.

Tabella elaborata e adattata da Stern H. H., 1992, *Issues and Options in Language Teaching*, OUP, Oxford, aggiungendo le applicazioni operative.

Sussistono, però, delle peculiarità individuali, di compito e di contesto, delle variabili che possono influenzare in modo determinante l'utilizzo delle strategie da parte dello studente. Importanti sono la variabilità dell'apprendente che determina la ricezione, l'accettazione e l'applicazione in base alle preferenze individuali, la variabilità del compito che determina l'efficacia o meno della strategia in base al tipo di attività da svolgere e infine la variabilità del contesto in cui si utilizza la strategia, in particolare il legame in atto tra studente/apprendimento e studente/docente (Mariani, 1996).

Per quanto riguarda il primo elemento, oltre agli aspetti cognitivi entrano in campo anche fattori della personalità e del carattere, tutti quegli aspetti socio-affettivi che influiscono in ogni caso con l'apprendimento. Esistono individui introversi e riflessivi, che difficilmente si espongono in classe, ma d'altro canto ci sono individui estroversi che si mettono in gioco spontaneamente e riescono a trascinare i compagni.

Mariani e Pozzo (2002), affermano che le numerose strategie che ogni apprendente può mettere in atto si possono raggruppare in sintesi in strategie di acquisizione, di lettura e di memoria.

Nel primo gruppo rientrano i metodi per organizzare lo studio, per prendere appunti e riassumere, nel secondo gruppo compaiono le strategie di lettura *skimming* e *scanning*, la creazione di mappe concettuali per rielaborare i contenuti appresi, nella terza, infine, ritroviamo le immagini mentali, gli schemi, le note personali e tutte le mnemotecniche.

Nel caso di adulti, è necessario ribadire che hanno già utilizzato uno stile di apprendimento ben preciso e hanno subito, nel bene o nel male, uno stile di insegnamento. Questo sta a significare che l'adulto possiede delle strategie di apprendimento che ha affinato nel tempo, ad esempio la tolleranza per l'ambiguità, quando accetta una comprensione globale senza preoccuparsi di conoscere tutte le parole che spesso vengono inferite dal contesto, oppure la capacità di non lasciarsi distrarre da stimoli poco rilevanti o di prevedere ed evincere informazioni dal contesto, ma soprattutto la tendenza ad apprendere dai propri errori, e a non farsi scoraggiare dagli stessi (Mazzotta, 1996).

3. *Le tecniche didattiche per la formazione dell'adulto*

Un aspetto molto importante dell'azione didattica che il docente deve attuare in aula è che dovrà porre attenzione alle tecniche che intende utilizzare con adulti, poiché non tutte sono accolte di buon grado o riconosciute come efficaci da parte degli apprendenti. Per tale motivo si consiglia di verificare sempre l'efficacia, la correttezza e l'opportunità di alcune tecniche proposte dai manuali in uso, poiché spesso si sono rilevate spesso incongruenze di obiettivi didattici, di livello linguistico laddove le consegne delle attività utilizzino un linguaggio evidentemente troppo difficile e addirittura di refusi ortografici che sicuramente non favoriscono lo studente adulto.

Tutte le tecniche di simulazione, ad esempio, non sempre sono bene accettate da parte di discenti avanti con gli anni, in particolar modo se nella classe ci sono persone che si conoscono da tempo, come nel caso in cui di un corso di lingua frequentato in ambito aziendale con colleghi di lavoro (Balboni, 2002, p. 188), oppure se ci sono adulti introversi o iperemotivi.

Tali tecniche, ad esempio il *role-taking*, il *role-making* e il *role-play*, sono, d'altronde, essenziali per sviluppare la competenza comunicativa perché hanno come obiettivo quello di esercitare nel dialogo sia la lingua studiata, sia la competenza socio-pragmatica, quindi difficilmente si possono sostituire con altre tecniche didattiche meno ansiogene.

3.1 *Le tecniche per le Intelligenze Multiple (M.I.T.)*

Considerando la Teoria delle Intelligenze Multiple (M.I.T.) di Gardner (1983), molto opportuno è proporre tecniche didattiche che valorizzino le Intelligenze dello studente poiché possono rappresentare un valido alleato per il successo formativo.

In base alle indicazioni di Haley (2004, pp. 163-80), si propongono alcune attività e tecniche efficaci per le diverse Intelligenze:

- a) *Intelligenza interpersonale*: gruppi cooperativi, lavori di coppia, insegnamento tra pari, simulazioni, interviste, *brainstorming* di gruppo, dialoghi e situazioni comunicative di gruppo, attività da realizzare in gruppo o a squadre come ad es. tris linguistico alla lavagna o un racconto a catena;

- b) *Intelligenza intrapersonale*: descrivere se stessi e il modo preferito di passare il tempo libero, il proprio metodo di studio e le proprie strategie di apprendimento, tenere un diario, riscrittura creativa di un breve racconto;
- c) *Intelligenza linguistica*: dibattiti e discussioni, comunicazioni scritte cartacee oppure online, attività di videoscrittura, giochi di parole, riscrittura di canzoni;
- d) *Intelligenza logico-matematica*: riordino di parole o di informazioni; esercizi di esclusione e inclusione, analisi di regolarità morfologiche e giochi grammaticali; attività sui numeri, attività di classificazione, esercizi multimediali, riflessione su nessi logici;
- e) *Intelligenza musicale*: scrivere e pronunciare scioglilingua, realizzare canzoni allo scopo di memorizzare lessico/regole grammaticali/verbi, *cloze* di canzoni, riscrittura creativa di un testo di canzone; uso della musica come stimolo; attenzione alle peculiarità fonetiche della lingua;
- f) *Intelligenza naturalistica*: descrivere cambiamenti che riguardano l'ambiente in cui si vive, argomentare pro e contro della dieta vegetariana o dei metodi naturali; organizzare un'iniziativa a favore delle salvaguardia delle specie in via di estinzione;
- g) *Intelligenza spaziale*: uso di grafici, diagrammi, mappe mentali, applicazioni grafiche; esprimere una risposta attraverso un disegno; attività sul video; presentazioni e progetti multimediali;
- h) *Intelligenza cinestesica*: attività che utilizzano il *Total Physical Response*, vale a dire compiti che prevedono il coinvolgimento fisico, ad esempio consegnare cartellini con parole o lettere agli studenti e devono ricostruire una frase o una parola muovendosi per la classe, tecniche di manipolazione, ricopiare frasi, alfabeto espresso con azioni, mimare le azioni di frasi.

Come esempio, la proposta di un racconto a catena (*Intelligenza interpersonale*) è sempre molto gradita da parte di apprendenti adulti: ad un inizio comune e avendo stabilito insieme il tipo di racconto, il protagonista e dove si svolgerà la storia, ogni studente aggiungerà una frase o un paragrafo per continuare la narrazione. Il testo finale è il risultato di uno sforzo comune, di una cooperazione tra pari che generalmente ha risvolti esilaranti e molto divertenti.

Invece un'attività valida per l'*Intelligenza intrapersonale* o *Musicale* è la riscrittura creativa di una storia o una canzone dopo adeguata preparazione. A titolo esemplificativo si propone la breve storia di "Cappuccetto Giallo" inventata da una studentessa cinese di livello iniziale B1 durante l'anno accademico 2013-2014:

Cappuccetto Giallo andò nel bosco per visitare sua nonna. Quando entrò nella casa di nonna trovò il lupo che si vestiva come nonna. Lei allora prende il grande coltello velocemente e tagliò il lupo in tanti pezzi. E poi mangiò la carne per pranzo. E vissero felici e contenti (Xiaotong, Cina).

Resta indubbio, tuttavia, che un gruppo di studenti adulti difficilmente presenterà uniformemente le stesse peculiarità e tipi di intelligenze, pertanto sarà cura del docente variare il più possibile la tipologia di tecniche ed attività al fine di avvantaggiare tutti.

3.2 *Le tecniche del Problem Solving*

Molto utili ed efficaci con gli adulti sono le tecniche che consentono allo studente di confrontarsi con la propria competenza, piuttosto che direttamente con il docente e le tecniche legate alla metodologia del *Problem Solving* assolvono a questo compito e mettono l'adulto in situazioni potenzialmente reali di soluzione di un problema.

Con tali tecniche si possono valorizzare ed enfatizzare le competenze acquisite negli anni e le esperienze di vita di un adulto, come ad esempio le domande a risposta aperta, le discussioni per la risoluzione di un problema e le produzioni di testi. Oltretutto queste tecniche si prestano all'utilizzo di materiale autentico che consente di confrontarsi con la lingua o situazioni quotidiane.

Il docente dovrebbe proporre situazioni realistiche o immagini tratte dalla realtà e chiedere agli studenti di trovare una soluzione: devo telefonare e non ho il cellulare, oppure devo prendere il treno o l'autobus e non ho soldi sono le situazioni problematiche che gli adulti possono potenzialmente affrontare nella vita quotidiana e a cui devono trovare una soluzione. Tra le immagini che si possono utilizzare per il *Problem Solving* una particolare potrebbe essere la pulsantiera di un ascensore a cui manca un piano. Tale stimolo glottodidattico potrebbe avviare ad esempio una discussione su come poter arrivare

al piano mancante, ma anche intavolare un confronto interculturale tra gli studenti sul probabile motivo di tale mancanza: in Cina e altri paesi orientali, ad esempio, gli alberghi non hanno il quarto piano, la stanza numero 4, gli aerei non hanno il posto numero 4 perché la pronuncia di tale numero nella lingua cinese somiglia molto alla pronuncia della parola “morte” e per motivi superstiziosi si evita di usarlo e pronunciarlo.

Un'altra immagine reale di cui un docente potrebbe avvalersi in una classe di adulti è quella sottostante, con cui avviare una discussione a gruppi su come entrare in macchina se ho dimenticato le chiavi, sul perché questa ha un catenaccio con un lucchetto e allo stesso modo stimolare un possibile confronto interculturale sull'utilizzo dell'automobile in Italia e nei diversi Paesi, oppure come *status symbol* nelle diverse culture del mondo.

Infine è didatticamente molto vantaggioso con apprendenti adulti proporre alcune attività di *Problem Solving* mostrando cartelli o pubblicità che vadano interpretate, oppure suggerire attività lessicali che conducano ad una considerazione sui “falsi amici” e i “veri amici”. Ad esempio, ad un pubblico anglofono proporre una frase come: “Questo caldo è fastidioso in camera ed è eventualmente conveniente andare in

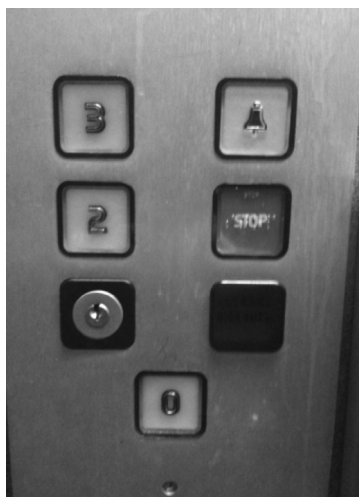


Figura 1. Stimolo 1 per *Problem Solving*.



Figura 2. Stimolo 2 per *Problem Solving*.

libreria” creerà difficoltà di comprensione per l’interferenza con la lingua madre (*cold, convenient, eventually, fastidious, camera, library*).

Allo stesso modo anche la riflessione sull’ortografia può essere utile con adulti, proponendo come attività di *Problem Solving* a gruppi di individuare tutte le possibili suddivisioni ortografiche a partire dal futuro del verbo lottare nella seconda persona singolare e spiegare il significato (Lotterai, L’otterrai, Lo terrai).

3.3 *La ludolinguistica proposta a discenti adulti*

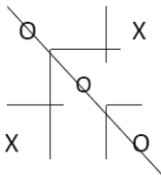
Mentre le attività ludiche spesso sono vissute come poco opportune da parte di alcune tipologie di studenti adulti, come ad esempio gli immigrati, poiché avvertite come una perdita di tempo quando si vogliono, invece, conseguire in fretta dei risultati linguistici (Balboni, 2002, p. 189), le attività ludolinguistiche invece sono maggiormente bene accettate da quest’ultimi perché, come affermato in precedenza, stimolano non solo la creatività, ma anche la memoria e la cooperazione tra pari.

Molto usato in classe perché divertente ed economico, ad esempio, è il Tris linguistico che si può proporre in forma cartacea o alla lavagna, dove al posto dei due simboli X e O il docente può inserire elementi di grammatica o lessico. Il Tris è realizzabile per ogni livello linguistico, ad esempio ad un livello A1 si può creare con i verbi da coniugare al presente: la classe, divisa in due gruppi, deve dapprima cooperare per scrivere nove frasi con i verbi corretti nella forma e nel soggetto richiesto e poi giocare a squadre per tentare di fare Tris, secondo la figura 3.

La stessa proposta può variare con pronomi, tempi verbali, sinonimi e antonimi, modi di dire con lessico del corpo, ma questa come molte altre attività di Ludolinguistica, per la cui scelta si rinvia a Mollica (2010), offrono vantaggi didattici e rendono il clima in aula sereno e rilassato secondo i dettami della metodologia umanistico-affettiva.

Nonostante tutte queste valide proposte, il docente deve necessariamente contrattare con i propri studenti adulti il percorso formativo nei contenuti, nella metodologia che s’intende attuare e nelle tecniche, devono essere illustrate con chiarezza le finalità didattiche di ciascuna tecnica o attività linguistica, ma deve anche presentare una varietà di tecniche didattiche tali da poter favorire tutte le diversità individuali.

TRIS



ALZARSI tu	FARE I COMPITI lei	VESTIRSI voi
GIOCARE io	FARE LA DOCCIA loro	USCIRE noi
ANDARE lui	LEGGERE io	MANGIARE tu

Figura 3. Tris linguistico per il livello A1 (verbi al presente).

Riferimenti bibliografici

- ARENBERG D., (1974), "A Longitudinal of Problem Solving in Adults", *Journal of Gerontology*, 29, 650-8.
- BALBONI P. E., (2002), *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*, UTET Libreria, Torino.
- BEGOTTI, P., (2010), *Imparare da adulti, insegnare ad adulti le lingue*, Guerra Edizioni-Soleil, Perugia.

- ID., (2015), *L'insegnamento dell'italiano a immigrati adulti: caratteristiche e proposte operative*, in A. Lamarra, P. Diadori, G. Caruso (a cura di), *Scuola di formazione di italiano lingua seconda/straniera: competenze d'uso e integrazione*, Carocci, Roma.
- BRUNER J. S., (1961), *The Process of Education*, Harvard University Press, Cambridge.
- CHIARI G., (2011), *Educazione interculturale e apprendimento cooperativo: teoria e pratica della educazione tra pari*, in "Quaderni del Dipartimento di Sociologia e ricerca sociale", n. 57, Università di Trento, Trento.
- COMOGLIO M., CARDOSO M., (1996), *Insegnare e apprendere in gruppo. Il Cooperative Learning*, LAS, Roma.
- CORNOLDI C., (1995), *Metacognizione e apprendimento*, Il Mulino, Bologna.
- DANESI M., (1998), *Il cervello in aula*, Guerra, Perugia.
- FEYERABEND P. K., (1979), *Contro il metodo. Abbozzo di una teoria anarchica della conoscenza*, Feltrinelli, Milano.
- GARDNER H., (1983), *Frames of Mind. The Theory of Multiple Intelligences*, Basic Books, Inc New York, trad. it. (1987), *Formae mentis. Saggio sulla pluralità dell'intelligenza*, traduzione di Libero Sosio, Feltrinelli, Milano.
- ID., (1993), *Multiple Intelligences: The Theory in Practice*, Haper & Collins New York.
- HALEY H., (2004), *Learner-Centered Instruction and the Theory of Multiple Intelligences With Second Language Learners*, Teachers College Record, 106, 1, 163-80.
- MARIANI L., (1996), *Stili e strategie nella dinamica apprendimento/insegnamento della lingua*, in "Lingua e Nuova Didattica", XXV, numero speciale.
- MARIANI L., Pozzo G., (2002), *Stili, strategie e strumenti nell'apprendimento linguistico*, La Nuova Italia, Firenze.
- MAZZOTTA P., (1996), *Strategie di apprendimento linguistico e autonomia dello studente*, Adriatica, Bari.
- MOLLIKA A. (a cura di), (2009), *Teaching and Learning Languages*, Guerra Edizioni-Soleil, Perugia, III edizione ampliata e riveduta di Mollica A. (1997), *Teaching languages*, Soleil, Welland.
- ID., (2010), *Ludolinguistica e Glottodidattica*, prefazione di T. De Mauro, postfazione di Stefano Bartezzaghi. Guerra Edizioni-Soleil, Perugia.
- SERRA BORNETO C., (1998), *C'era una volta il metodo*, Carocci, Roma.
- STERN H. H., (1992), *Issues and Options in Language Teaching*, OUP, Oxford
- STEVICK E. W., (1990), *Humanism in Language Teaching*, University Press, Oxford.

La prospettiva azionale nella società multilingue: implicazioni per l'insegnamento/apprendimento linguistico

di BARBARA SPINELLI

1. *Introduzione*

Nel mondo attuale imparare una lingua o più lingue implica un confronto sempre più costante con i concetti di variabilità e di complessità. Apprendere una lingua significa avvicinarsi ad una società “mobile” caratterizzata da una complessa rete di relazioni, di contatti, di risorse; realtà in cui l'apprendente si trova ad agire in una dimensione *glocale*, ovvero è legato al suo ambiente socio-culturale “locale”, e, allo stesso tempo, ha accesso, tramite la tecnologia, ad una cultura su larga scala di livello globale.

Tale contesto di azione porta con sé delle conseguenze evidenti per l'individuo in quanto: 1) entra in contatto con una pluralità di realtà linguistico-culturali; 2) ha bisogno di sviluppare abilità integrate, competenze e strategie che gli consentano di affrontare tale realtà con successo; 3) si trova ad utilizzare il proprio repertorio linguistico per soddisfare esigenze e per raggiungere obiettivi plurimi (ad es. leggere un articolo scientifico in una lingua che non conosce aiutandosi con un altro che tratta lo stesso argomento in una lingua a lui/lei familiare; vedere un video in lingua originale con sottotitoli in lingua madre o in una lingua che conosce; utilizzare, con il proprio interlocutore, una L2/L3/Ln per mediare contenuti nella lingua che sta apprendendo o con cui si trova a contatto; utilizzare una lingua per scopi lavorativi e un'altra in contesti più informali o famigliari, ecc.).

Di fatto, non è un caso se approcci didattici più recenti (ad es. basati su scenari o su compiti, su progetti, su *problem-solving*) mirino sempre più all'inclusione di contesti in cui l'apprendimento è stret-

tamente legato all'“azione”, al coinvolgimento partecipativo dell'apprendente e ad esperienze e a compiti di vita reale (Spinelli, 2015)¹.

La prospettiva azionale, già evidenziata nel Quadro Comune Europeo di Riferimento (QCER)², pone ‘sulla “socialità” del campo di azione, ovvero l'individuo è definito un “attore sociale” in quanto partecipa ad atti collettivi per il raggiungimento di scopi specifici che implicano negoziazione, collaborazione, scambio di informazioni tra i partecipanti.

In questo articolo si analizzeranno le possibili sinergie che intercorrono tra la prospettiva azionale e l'educazione plurilingue, verranno presi in esame approcci teorico-pratici che ne implementano i valori fondamentali sia nell'ambito della ricerca che della didattica, e se ne descriveranno le possibili implicazioni per la classe di lingua.

2. La prospettiva azionale e l'educazione plurilingue

Per rispondere al graduale sviluppo della dimensione multilinguistica e multiculturale della società europea e globale, l'Unità di Politica Linguistica del Consiglio d'Europa ha promosso nuovi progetti, nuove politiche linguistiche e soprattutto prodotto diverse pubblicazioni che possono stabilire “ponti” tra i valori base di queste politiche ed i metodi d'insegnamento (dal QCER ai referenziali per le lingue come il Profilo della lingua italiana³, fino alla produzione di diverse guide per l'applicazione di questi principi educativi nella programmazione ed azione didattica come la *Guide for the development and implementation of curricula for plurilingual and intercultural educa-*

¹ B. Spinelli, (2015), *Da un approccio comunicativo ad un approccio basato sui compiti: possibili sinergie e integrazioni nella classe di lingua*, in A. Lamarra, P. Diadori, G. Caruso, *Scuola di formazione di italiano lingua seconda/straniera: competenze d'uso e integrazione*, V edizione, Napoli 7-11 luglio 2014, Carocci, Roma.

² Consiglio d'Europa, 2002, *Quadro comune di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione*, La Nuova Italia, Firenze.

³ B. Spinelli, F. Parizzi, (2010), *Il Profilo della lingua Italiana Livelli del QCER A1, A2, B1, B2*, La Nuova Italia, Firenze.

tion⁴). Uno dei valori fondamentali di queste politiche educative è il “plurilinguismo” e il “pluriculturalismo”.

Come sottolineato nella *Guide for the development of language in Europe*⁵, l’obiettivo principale di un’educazione plurilinguistica e pluriculturale consiste nello sviluppare competenze plurilinguistiche e interculturali come “way of living together”⁶. Tale obiettivo riguarda non solo i fondamenti sociolinguistici dell’insegnamento delle lingue, ovvero imparare più lingue possibile (nazionali, regionali, minoritarie, straniere, ecc.) o ad utilizzare le varietà linguistiche del proprio repertorio per diverse funzionalità (private, ufficiali, professionali, ecc.), ma include il concetto, di più ampio respiro, di rispetto e curiosità per la “diversità” in una società fluida, complessa e multicentrica dove le comunità entrano costantemente in contatto anche grazie a vie di comunicazione più astratte e virtuali.

In senso più ampio, ciò vuol dire considerare l’apprendente di lingua al di là del suo mero ruolo di parlante, ovvero come “persona”. Di fatto, il plurilinguismo e il pluriculturalismo coinvolgono anche la sfera affettiva ed emotiva dell’individuo oltre quella cognitiva ed hanno un diretto effetto nella formazione della sua cultura identitaria; un’identità che non è il frutto di un set ereditario di tratti stabili, bensì il risultato di una negoziazione di diverse interazioni discorsive⁷. L’“attore sociale” citato nel QCER è colui che sviluppa e modifica la sua cultura identitaria attraverso contesti interattivi o in circostanze sociali e storiche che lo portano ad interagire per interessi specifici in diversi gruppi (ad es. famiglia, quartiere, lavoro, scuola, ecc.). La comunicazione con diverse comunità culturali e linguistiche comporta un ampliamento di conoscenza delle rappresentazioni culturali e sociali. Questo aspetto sostanzialmente contestuale

⁴ J. C. Beacco, M. Byram, M. Cavalli, D. Coste, M. E. Cuenant, F. Goullier, J. Panthier, (2010), *Guide for the development and implementation of curricula for plurilingual and intercultural education*, Consiglio d’Europa, Strasburgo.

⁵ Consiglio d’Europa, (2007), *Guide for the development of language in Europe*, Divisione delle politiche linguistiche, Strasburgo, p. 18.

⁶ “Modo di convivenza”, traduzione dell’autore.

⁷ A. Pavlenko, A. Blackledge, (2004), *Negotiation in Multilingual Contexts*, Multilingual Matters, Cleveland.

ed influenzato dall'ambiente, o meglio dagli ambienti, si rispecchia chiaramente nell'approccio orientato all'azione descritto dal QCER che lo definisce come l'insieme di compiti "da portare a termine in circostanze date, in un ambiente specifico e all'interno di un campo d'azione"⁸.

L'apprendente/attore sociale porta a termine questi compiti in quanto membro di una società, quindi non in isolamento, ma all'interno di un gruppo. Come già accennato la componente della "socialità" ha un effetto fondamentale nell'apprendimento/insegnamento linguistico, ovvero sposta l'attenzione sullo sviluppo di abilità e competenze non solo linguistiche, ma anche di strategie di mediazione di significati, di testi e di relazioni all'interno del gruppo per lo svolgimento di compiti.

Non è un caso se nelle più recenti pubblicazioni di politica linguistica, promosse dal Consiglio di Europa⁹, si identifichino tre parole chiave, quali mobilità, alterità, gruppo, che tendono ad estendere ed integrare il modello base proposto nel QCER. In esso, di fatto, si rifletteva una realtà in cui il concetto di mobilità era appena accennato così come l'idea di "gruppo" (e *network* tra gli attori sociali) e quella di "alterità" che erano poco enfatizzati (a quest'ultima si faceva solo riferimento sottolineando la necessità di sviluppare abilità e capacità per "affrontare situazioni non conosciute"¹⁰).

In tale prospettiva, il concetto di mobilità va ora ad abbracciare una vasta gamma di contesti quali quelli: 1) fisico, geografico e migratorio (che coinvolgono spostamenti fisici); 2) professionale e relativo all'ambito scolastico ed educativo (ad es. scambi tra scuole); 3) sociale (ad es. cambiamento di status); 4) virtuale (attraverso la tecnologia); e 5) immaginario (ad es. relativo a coloro che sono appassionati di

⁸ Consiglio d'Europa, *Quadro comune di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione*, cit., p. 11.

⁹ D. Coste, M. Cavalli, (2016), *Education, mobility, otherness. The mediation functions of schools*, Consiglio d'Europa, Strasburgo; Consiglio d'Europa (2016), *Competence for democratic culture. Living together as equals in culturally diverse democratic society*, Divisione delle politiche linguistiche, Strasburgo.

¹⁰ Consiglio d'Europa, *Quadro comune di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione*, cit., p. 16.

fiction o serie televisive, soprattutto appartenenti ad altre realtà socio-culturali). Questi differenti nuovi mondi o spazi portano l'individuo ad entrare in contatto con un senso di alterità che non ha solo un valore intrinseco, ma può essere determinato dalla percezione che si ha di ciò che è diverso in vari termini quali: culturali, cognitivi, estetici, sociali, ecc.

In tal senso, il concetto di attore sociale subisce un'evoluzione dalla prima nozione descritta nel QCER del 2001 (2002 nella versione italiana) in quanto viene enfatizzata la sua partecipazione nei gruppi sociali e la relazione che intercorre tra di essi e si evidenzia l'importanza di promuoverne abilità oltre che linguistico-comunicative anche di mediazione¹¹, intese come capacità "di ridurre la distanza tra due (o più) poli di alterità tra cui esiste una certa tensione"¹².

Questo co-agire, ovvero "agire insieme", per svolgere azioni comuni e raggiungere finalità collettive, viene enfatizzato, in ambito della letteratura relativa alla didattica delle lingue, da termini come "co-azionale"¹³ o "co-apprendere"¹⁴ che hanno una rilevante ricaduta nella scelta di metodologie e tecniche didattiche, come vedremo qui di seguito.

¹¹ Su questo aspetto si focalizza il progetto di Brian North e il suo team, promosso dal Consiglio d'Europa, volto ad integrare il QCER attraverso una serie di scale di descrittori relativi alla mediazione e alle competenze plurilinguistiche e pluriculturali. Si veda Coste, Cavalli, (2016), *Education, mobility, otherness. The mediation functions of schools*, cit.

¹² Traduzione dell'autrice da Ibidem, p. 27.

¹³ C. Puren, (2002), *Perspectives actionnelles et perspectives culturelles en didactique des langues: vers une perspective co-actionnelle co-culturelle*, in "Les Langues modernes", 3. Secondo Puren il termine "azionale" può riferirsi all'utilizzo, da parte del parlante, di atti linguistici in quanto questi ultimi implicano un modo di "agire" sull'interlocutore (ad esempio, attraverso l'uso di atti direttivi quali, ordinare o consigliare a qualcuno di fare qualcosa) mentre il termine "co-azionale" rappresenta un concetto non linguistico ma sociale, ovvero un'azione realizzata "insieme" per raggiungere un obiettivo collettivo.,

¹⁴ L. Wei (2014), *Who's Teaching Whom? Co-learning in Multilingual Classrooms*, in S. May, *The Multilingual Turn*, Routledge, New York. Wei definisce "co-apprendimento" il processo in cui gli apprendenti adattano reciprocamente i propri comportamenti per raggiungere un risultato condiviso.

3. *Verso una didattica plurilinguistica e pluriculturale*

Creare opportunità per lavorare insieme, in gruppo e in maniera collaborativa, permette, dunque, all'apprendente di sviluppare una più profonda conoscenza di valori e attività sociali ed interculturali e una sensibilità e curiosità verso la lingua/le lingue-la cultura/le culture dell'altro oltre che una maggiore fiducia e apprezzamento del proprio bagaglio linguistico-culturale. In questo contesto di co-apprendimento e co-azione, come accennato sopra, diventano rilevanti sia lo sviluppo di abilità legate all'interazione (ad es. strategie di mediazione tra individui con differenti background linguistico-culturali, come la capacità di comunicare in maniera appropriata e sensibile alla diversità, di sviluppare flessibilità nell'uso di diverse lingue, ecc.) sia l'integrazione di fasi di apprendimento riflessivo e autodiretto che offrono opportunità all'apprendente per monitorare e valutare ciò che sta imparando¹⁵.

Insegnamento linguistico, tuttavia, sembra ancora essere abbastanza disancorato dalla ricchezza che offrono le realtà educative scolastiche e accademiche, la cui dimensione è progressivamente sempre più plurilinguistica e pluriculturale, proponendo approcci per lo più "monolitici" (una lingua/cultura alla volta) che ignorano tale biodiversità.

I valori di base del plurilinguismo suggeriscono, invece, un orientamento didattico diverso che tenda ad integrare approcci più tradizionali, quali quelli di cui sopra.

Riassumendo, è possibile identificare alcuni di questi principi fondamentali in¹⁶:

- educare gli apprendenti a vivere in una società multilingue e multiculturale attraverso lo sviluppo della curiosità e dell'apprezzamento per le lingue/culture;

¹⁵ S. May, *The Multilingual Turn*, cit.; J. Conteh, G. Meier, (2014), *The Multilingual Turn in Languages Education. Opportunities and challenges*, Multilingual Matters, Bristol; B. Spinelli, (2015), *Integrating Plurilingualism into Curriculum Design: Toward a plurilingual shift*, in R. Dolci, A. Tamburri, *Intercomprehension and Plurilingualism*, John Calandra Italian-American Institute- Queens College CUNY, New York; C. Kramsch, (2009), *The Multilingual Subject*, Oxford University Press, Oxford.

¹⁶ K. B. Boeckmann, E. Aalto, A. Abel, T. Atanasoska, T. Lamb, (2011), *Promoting Plurilingualism. Majority language in multilingual settings*, Consiglio d'Europa, Strasburgo, p. 24.

- incrementare la motivazione ad apprendere le lingue;
- apprezzare differenti culture attraverso la scoperta di diverse letterature, testi, differenti tipologie discorsive, stili e generi;
- informare la famiglie sull'importanza di educare i propri figli al plurilinguismo;
- riconoscere che il plurilinguismo riguarda tutti i soggetti e gli apprendenti;
- includere e beneficiare dei repertori linguistico-culturali di tutti gli apprendenti;
- sostenere la formazione identitaria;
- includere nel processo di apprendimento fasi di autoriflessione che producono autonomia e autodirezione.

Questi concetti chiave comportano un senso di responsabilità condivisa che coinvolge tutti i partecipanti a tale processo educativo: l'attore sociale, il gruppo sociale, l'istituzione sociale. L'attore sociale è coinvolto nella sua capacità di agire come individuo autonomo e responsabile del suo ruolo nel gruppo e in uno specifico contesto sociale, il gruppo in sé ne è partecipe poiché deve essere composto da individui capaci di agire "insieme" e, infine, le scuole o i contesti educativi e, più in generale, la società prendono parte al processo impegnandosi a garantire questo tipo di educazione¹⁷.

4. *Plurilinguismo/Pluriculturalismo e didattica orientata all'azione: un approccio integrato*

I principi sopra elencati possono essere implementati attraverso diversi approcci e metodi educativi che condividono due scopi primari: 1) un apprendimento strettamente legato all'"azione" e il conseguente coinvolgimento partecipativo dell'apprendente; 2) lo svolgimento di "compiti".

Tra questi approcci si possono riconoscere, tra altri, lo *scenario-based approach*, il *place-based approach*, il *project-based approach*.

¹⁷ D. Coste, M. Cavalli, (2016), *Education, mobility, otherness. The mediation functions of schools*, cit., p. 13.

ach, e, per quanto riguarda l'ambito più strettamente linguistico, il *task-based approach*.

L'approccio *scenario-based*¹⁸ può essere usato in molti contesti di apprendimento, ma è particolarmente efficace in pratiche relative alla "vita reale". L'apprendimento basato sullo scenario si fonda su alcuni principi legati alla teoria del *situated-learning*¹⁹ per cui l'apprendimento deve avvenire nel contesto in cui verrà poi applicato e deve essere integrato in un particolare ambiente sociale e fisico. Questo approccio coinvolge, dunque, scenari di vita reale, quali possono essere la soluzione di un problema o di un caso, che richiedono l'attivazione di pensiero critico, di strategie di apprendimento e di mediazione. Tale apprendimento esperienziale non è lineare e può offrire all'apprendente diverse fasi di *feedback* per prendere le decisioni migliori durante il processo. Lo scenario può essere completato con un *task* finale (e i relativi *sub-task*) di diverso grado di complessità. Un esempio di scenario in ambito di apprendimento linguistico per apprendenti adolescenti di lingua italiana come lingua non materna di livello A2 potrebbe essere il seguente: "La tua squadra (di calcio, di pallavolo, di pallacanestro, ecc.) deve fare delle gare in alcune città italiane durante la prossima estate. Per commemorare questa visita, la tua squadra ha deciso di creare un suo album di figurine in italiano da regalare ai diversi ospiti. Decidete insieme quali informazioni volete mettere nelle vostre figurine e costruite il vostro album con il *Trading Card Creator* (disponibile online)"²⁰.

L'approccio *place-based* si è sviluppato, soprattutto negli Stati Uniti, nell'ultimo decennio all'interno degli ambiti educativi relativi

¹⁸ E. P. Errington, (2003), *Developing scenario-based learning: Practical insights for tertiary educators*, Dunmore Press, Palmerston North, New Zealand; P. Gossman, T. Stewart, M. Jaspers, B. Chapman, (2007), *Integrating web-delivered problem-based learning scenarios to the curriculum*, in "Active Learning in Higher Education", 8 (2), pp. 139-53; R. Clark, (2009), *Accelerating expertise with scenario based learning*, in "Learning Blueprint", Merrifield, VA.

¹⁹ J. Lave, E. Wenger, (1991), *Situated Learning. Legitimate Peripheral Participation*, Cambridge University Press, Cambridge.

²⁰ Adattamento dell'autrice da G. Collins, D. Hunter, (2013), *The CEFR in action. Scenario for an Action-oriented Classroom*, R. K. Publishing, Thornhill, ON.

alla conservazione ambientale e allo sviluppo delle comunità di appartenenza. Attraverso dei compiti da svolgere, gli apprendenti vengono coinvolti nella vita della loro comunità per raggiungere degli obiettivi sociali, economici ed ambientali. L'approccio offre loro, dunque, delle opportunità di apprendimento di vita reale immergendoli nell'eredità, nella cultura e nel paesaggio locale e permettendogli di raccordarli alla cultura di massa della società globale in cui possono accedere attraverso un semplice "click" (in questo senso si parla di dimensione *glocale*, a cui si è fatto cenno in precedenza). Ciò porta con sé non solo la valorizzazione della comunità di appartenenza, ma anche lo sviluppo di un interesse verso la biodiversità ambientale e comunitaria e la loro conservazione (ad es. dal recupero di parchi urbani alla scoperta delle radici della propria comunità di appartenenza di origine indigena). In ambito di apprendimento linguistico il *place-based approach* risulta particolarmente efficace per l'insegnamento/apprendimento delle lingue ereditarie e minoritarie, ma non solo come vedremo in seguito.

Questo approccio di matrice ecologica include un apprendimento basato sui progetti²¹ (*project-based approach*²²) che rappresentano compiti di tipo più complesso, il cui svolgimento richiede un certo periodo di tempo (settimane o mesi). La realizzazione del progetto coinvolge gli apprendenti in lavori di gruppo, volti ad esplorare in profondità un argomento di vita reale, di cui essi diventano responsabili e per cui devono organizzare presentazioni. Tale coinvolgimento diretto promuove l'autodirezione e la motivazione dei partecipanti. Il *project-based approach* è, in parte, fondato sulla prospettiva ecologica di apprendimento di Dewey²³ che sottolinea come la conoscenza si sviluppi grazie all'interazione dell'individuo con l'ambiente in cui si trova ad agire. Un esempio che coniuga i due approcci *place-based* and *project-based* può richiedere a studenti adulti in un contesto

²¹ B. Spinelli, (2015), *Da un approccio comunicativo ad un approccio basato sui compiti: possibili sinergie e integrazioni nella classe di lingua*, cit.

²² L. Katz, (2006), *The project approach*, in "ERIC Digest", Champaign, IL; L. Katz, S. Chard, (2000), *Engaging children's minds: The project approach*, Ablex, Norwood, NJ.

²³ J. Dewey, *How we think*, Prometheus Books, Amherst, MA, 1910/1991; J. Dewey, *Democracy and education*, Free Press, New York, 1916/1966.

di apprendimento dell'italiano come lingua straniera di livello B2 di sviluppare un progetto che ha lo scopo di creare un itinerario (ad es. digitale, attraverso l'uso delle nuove tecnologie, per creare una cartina interattiva con i siti evidenziati) nel contesto locale, ovvero di collezionare documenti relativi alla lingua e cultura italiana nel loro territorio²⁴. In gruppi, gli apprendenti devono focalizzarsi su diversi aspetti dell'uso sociale che si fa della lingua italiana e della cultura (ad es. in segnali pubblici, vetrine di negozi, note e targhe ufficiali, insegne, ristoranti, teatri, film, vignette umoristiche, stampa, istituzioni) confrontandolo con l'uso che viene fatto di altre lingue presenti in loco. La documentazione utile per l'esplorazione può includere video (ad es. interviste a migranti), foto, manifesti, brochure, vignette, articoli raccolti nel proprio territorio. Tale compito coinvolge alcuni aspetti di base dei due approcci sopra descritti come: la partecipazione diretta nel proprio paesaggio urbano e linguistico, l'attenzione verso l'ecologia delle lingue nel territorio locale, la creazione di una mappatura che colleghi narrative, storie, traiettorie culturali, accessibile via internet.

Un ulteriore approccio, concepito per lo specifico apprendimento linguistico, è il *task-based approach*. Quest'ultimo rientra nella estesa famiglia che fa capo all'approccio comunicativo (in cui vengono inclusi il *content-based approach*, il *theme-based approach*, il *text-based approach*, tra altri)²⁵ e si focalizza sull'uso autentico e spontaneo della lingua nello svolgimento di compiti significativi che richiedono un risultato finale quali, una decisione da prendere, un problema

²⁴ Questo compito è stata ideato da Barbara Spinelli all'interno del progetto LINCIRE (LINGuistic and Cultural Diversity REinvented) promosso da alcune università canadesi, nordamericane ed europee (tra cui University of Toronto, Columbia University, Middlebury College, York University, Université Stendhal Grenoble 3) e supportato dal Consiglio di Ricerca di Scienze Sociali e Umane del Canada. Il progetto è volto alla creazione di un ambiente digitale (E-portfolio) che possa: 1) sviluppare curiosità negli apprendenti di lingue non materne verso più sistemi linguistico-culturali; 2) valorizzare e preservare i loro repertori linguistici e culturali, cfr. http://www.oise.utoronto.ca/research/News_September_2015/SSHRC_Recipients/index.html#Piccardoz.

²⁵ Si veda B. Spinelli, (2015), *Da un approccio comunicativo ad un approccio basato sui compiti: possibili sinergie e integrazioni nella classe di lingua*, cit.

da risolvere, o più concretamente la creazione di una mappa o di un questionario. L'attenzione dell'apprendente è, quindi, rivolta più sul contenuto che sulla forma e sul processo che lo accompagna alla realizzazione del compito (ad es. sulle strategie utilizzate per raggiungere con successo l'obiettivo finale). I compiti vengono selezionati in base ai bisogni degli studenti e vengono svolti per lo più in gruppo perciò particolare attenzione viene data ai processi di negoziazione, all'uso spontaneo che si fa della lingua target durante questi momenti, al coinvolgimento partecipativo del singolo all'interno del gruppo per raggiungere il prodotto collettivo finale ed a fasi di autoriflessione sul proprio apprendimento. Esempi di compiti possono essere la creazione di un itinerario turistico per pianificare la visita del Paese della lingua target, la scelta di una località di vacanza tra un ventaglio di proposte in base alle esigenze e preferenze di ogni membro di un gruppo, la selezione di un nuovo coinquilino con cui condividere il proprio appartamento dopo aver considerato le informazioni più importanti da chiedere e realizzato delle interviste ad hoc, e così via.

Gli approcci fin qui descritti sono caratterizzati ognuno da una loro specificità (accento sulla comunità di appartenenza, accentto sullo scenario, accentto sul compito, accentto sul progetto), tuttavia presentano dei confini molto fluidi in quanto si fondano su valori condivisi.

Markee²⁶ e Ortega²⁷ evidenziano quanto sia importante, per rispondere alla variabilità e alla eterogeneità dei processi cognitivi e alla complessità dei contesti sociali che influenzano l'apprendimento linguistico, indirizzarsi verso approcci e metodi integrati che più rispecchino la vasta gamma di esigenze che gli apprendenti di lingua/lingue devono soddisfare nel mondo attuale.

Di fatto, i valori su cui si basano sia una didattica plurilingue/pluriculturale che una didattica co-azionale si fondono e/o sovrappongono in maniera evidente a tal punto che è possibile identificare un modello di riferimento condiviso che li integri organicamente, come descritto nella figura 1.

²⁶ N. Markee, (1997), *Managing Curricular Innovation*, Cambridge University Press, Cambridge.

²⁷ L. Ortega, (2007), *Second Language Learning Explained? SLA Across Nine Contemporary Theories*, in B. Van Patten, J. Williams (edited by), *Theories in Second Language Acquisition*, Routledge, New York, pp. 225-50.



Figura 1. Didattica co-azionale plurilingue.

Questo modello suggerisce alcuni punti cardine che riguardano una didattica co-azionale plurilingue e ne definisce gli obiettivi che possono essere riassunti nel seguente modo:

- sviluppare negli apprendenti le abilità (linguistico-comunicative, tecnologiche, di mediazione) che gli consentano di realizzare compiti significativi per la loro esistenza;
- promuovere la curiosità verso la biodiversità dell’ambiente linguistico²⁸, culturale, sociale, economico con cui si trovano ad

²⁸ Per esempi di attività, che possono essere inserite all’interno di un percorso basato su una didattica co-azionale plurilingue e che sono più mirate a confronti interlinguistici e interculturali si veda anche: M. Candelier, A. Camilleri-Grima, V. Castellotti, J. F. de Pietro, I. Lörinez, F. J. Meissner, A. Schröder-Sura, A. Noguerol, (2010), *FREPA/CARAP Framework of reference for pluralistic approaches to languages and cultures*, Consiglio d’Europa, Strasburgo; K. B. Boeckmann, E. Aalto, A. Abel, T. Atanasoska, T. Lamb, (2010), *Promoting Plurilingualism. Majority language in multilingual settings*, cit.; M. Hubert-Kriegler, I. Lázár, J. Strange, (2003), *Mirrors and windows. An intercultural communication textbook*, Consiglio d’Europa, Strasburgo.

- interagire a livello locale/globale;
- beneficiare delle proprie capacità per agire in gruppo e tra gruppi con successo;
- abituare gli apprendenti a sviluppare abilità di *know-how* attraverso esperienze dirette che ne richiedano una partecipazione attiva;
- potenziare le abilità di cui sopra attraverso fasi di autovalutazione e autoriflessione che incrementino autonomia e, di conseguenza, motivazione ad apprendere e ad agire.

5. *Una didattica co-azionale plurilingue: dalla teoria alla pratica*

Il punto di partenza su cui focalizzare l'attenzione per implementare i principi di una didattica co-azionale plurilingue è l'analisi delle esigenze degli apprendenti, ovvero è necessario tracciarne un profilo che possa fornire informazioni utili per la selezione di compiti appropriati in base alla loro età, agli scopi per cui essi apprendono la lingua (lavoro, turismo, recupero di radici familiari, affari, ecc.), ai loro repertori linguistico-culturali, agli interessi personali, ai contesti di apprendimento (i.e. studio dell'italiano come lingua non materna in Italia, all'estero, in ambienti in cui vi è una parziale esposizione alla lingua come quelli migratori o virtuali), in breve compiti che possano creare un "ponte" tra la realtà fisica della classe e le vite degli studenti, ma soprattutto sostituire o integrare unità di apprendimento, costruite da altri e per altri scopi, che di consuetudine vengono incluse nella programmazione didattica.

L'unità di apprendimento, basata su un progetto, sotto descritta può fare parte di una banca dati relativa ai compiti da utilizzare in un contesto di apprendimento di italiano come lingua non materna all'estero per apprendenti adulti (in ambito universitario) di livello B1+/B2 che si apprestano a partecipare a programmi di studio nel Paese della lingua target. Lo scenario relativo a tale unità è il seguente: "Tu e la tua classe andrete a studiare in Italia a Roma per un semestre e dovete occuparvi di dove andare ad alloggiare. Il primo passo è decidere in quale quartiere è più conveniente per voi abitare. In gruppi di tre, siete incaricati di: 1) raccogliere informazioni su differenti quartieri di Roma (ad ogni gruppo è assegnato un quartiere); 2) presentare e

descrivere il vostro quartiere ai vostri compagni utilizzando le tecnologie; 3) decidere insieme a loro dove soggiornare, tenendo in considerazione le priorità individuate dalla classe”²⁹.

Gli obiettivi di questa unità sono sintetizzati a solo scopo esemplificativo nella tabella della figura 2 ed includono sia quelli generali che quelli specifici. Gli obiettivi specifici³⁰ (relativi alla competenza comunicativa, alle competenze plurilinguistiche e pluriculturali, all’abilità ad imparare e alle strategie di mediazione) vengono utilizzati nelle fasi di autoriflessione dell’apprendente attraverso attività mirate, come descritto in seguito, per sviluppare autoconsapevolezza sul proprio processo di apprendimento e sulle proprie abilità.

OBIETTIVI GENERALI	OBIETTIVI SPECIFICI			
	Competenza comunicativa (QCER)	Competenze plurilinguistiche/pluriculturali (FREPA)	Abilità ad imparare (ELP e FREPA)	Mediazione (QCER)
1. sviluppare negli apprendenti le abilità per raccogliere informazioni utili e descrivere un quartiere allo scopo di creare una presentazione per i propri pari	- è in grado di sintetizzare informazioni da diverse risorse (visive, digitali, ecc.) e dare la sua opinione sui dati raccolti - è in grado di fornire una descrizione dettagliata relativa alla vita in città, quartieri, spazi di socializzazione, eventi evidenziando vantaggi e svantaggi delle varie opzioni e sostenendo le proprie idee con esempi ecc.	- è in grado di stabilire delle relazioni tra le lingue e le culture - è in grado di tenere conto del repertorio linguistico dei partecipanti per comunicare in gruppi plurilingui e pluriculturali - è in grado di utilizzare modalità plurilingue per comunicare (ad es. codeswitching, codemixing, ecc.) - è in grado di inferire pratiche sociali dal paesaggio urbanistico (i.e. targhe, segnali pubblici, ecc.) - è in grado di fare confronti interlinguistici e interculturali ecc.	- è in grado di riflettere sul proprio processo di apprendimento per renderlo più efficace - è in grado di organizzare l'apprendimento in maniera autonoma - è in grado di usare diverse risorse per facilitare l'apprendimento linguistico-culturale ecc.	- è in grado di aiutare l'avanzamento del lavoro invitando gli altri a partecipare e a contribuire con il loro feedback ed esprimere le loro opinioni - è in grado di dimostrare rispetto verso le opinioni degli altri senza imporre la propria - è in grado di fornire feedback e permettere l'avanzamento della discussione ecc.

Figura 2. Obiettivi di apprendimento per un’unità basata su una didattica co-azionale plurilingue.

Trattandosi di un compito basato su un “progetto di lavoro”, che

²⁹ Questo compito è stata ideato da Barbara Spinelli all’interno del progetto LINCIDIRE (LINGuistic and Cultural Diversity REinvented), cit.

³⁰ Gli obiettivi specifici di questo compito sono stati identificati attraverso i seguenti strumenti:

- Consiglio d’Europa, (2002), *Quadro comune di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione*, cit.
- M. Candelier, A. Camilleri-Grima, V. Castellotti, J. F. de Pietro, I. Lörinez, F. J. Meissner, A. Schröder-Sura, A. Noguerol, (2010) *FREPA/CARAP Framework of reference for pluralistic approaches to languages and cultures*, Consiglio d’Europa, cit.
- D. Little, R. Perclová, (2001), *European Language Portfolio (ELP). Guide for Teachers and Teacher Trainer*, Consiglio d’Europa, Strasburgo.

richiede anche l'utilizzo delle tecnologie, viene seguito il percorso di apprendimento (*learning circle*) suggerito da Margaret Riel, che è mirato all'organizzazione delle fasi di lavoro di un gruppo, originalmente concepito per lo svolgimento di progetti online a distanza. Queste fasi seguono una sequenza ciclica ed includono: 1) una fase di preparazione iniziale; 2) una fase di apertura del cerchio e di familiarizzazione per promuovere le relazioni (*network*) tra i componenti dei gruppi; 3) una fase di pianificazione dei *sub-task* necessari a realizzare il progetto; 4) una fase di lavoro, ovvero la realizzazione dei *sub-task* che porteranno al prodotto finale; 5) una fase di creazione, presentazione e di condivisione del prodotto finale da parte di ogni gruppo; 6) ed infine una fase di riflessione sul processo che ha accompagnato la realizzazione del progetto finale.

La fase di preparazione (Fase 1) ha luogo in classe e prevede delle attività di familiarizzazione con le fasi (2, 3, 4, 5) necessarie per la realizzazione del progetto come sintetizzato nella figura 3.

Durante questa fase l'insegnante condivide e discute con la classe gli obiettivi del progetto e descrive i diversi *sub-task* che gli studenti devono realizzare. A questi ultimi viene consegnata anche una scheda di autovalutazione (cfr. Appendice I) che possa aiutarli a concentrare l'attenzione sulle abilità a loro richieste per lo svolgimento del compito e che viene poi condivisa con l'insegnante. Questa scheda sarà riproposta agli studenti alla fine del ciclo per identificare il progresso ottenuto nelle proprie abilità durante il processo di apprendimento.

La fase di apertura del progetto (Fase 2) include una serie di *sub-task* che permettono agli studenti di entrare in contatto e di scambiarsi informazioni personali come descritto nella figura 4.

In classe, in primo luogo, viene richiesto agli studenti di creare, individualmente, una lista di parole associate alla vita del quartiere in cui vivono usando le seguenti categorie: suoni, colori, odori, spazi, gente, sensazioni. Queste liste vengono poi confrontate in piccoli

SUB-TASK	OBIETTIVI	MATERIALI	AMBIENTE
- Conversazione per scambiarsi informazioni - Compilazione di una scheda di autovalutazione	- Sviluppare consapevolezza sulle fasi e sub-task del progetto e sulle abilità necessarie per la sua realizzazione	- Scheda di valutazione	- Classe - Casa

Figura 3. Fase 1 - Fase di preparazione (sintesi).

SUB-TASK	OBIETTIVI	MATERIALI	AMBIENTE
- Fare una lista (pre-task) - Categorizzare - Confrontare/ comparare	- Creare relazioni tra i partecipanti al progetto attraverso uno scambio di informazioni personali - Familiarizzare con il paesaggio urbanistico e linguistico del proprio quartiere	- Lista suddivisa in categorie - Breve questionario come input per una mini-ricerca individuale	- Classe - Wiki - Paesaggio urbano locale

Figura 4. Fase 2 - Fase di apertura (sintesi).

gruppi per trovare somiglianze/differenze e, in seguito, questo confronto viene portato a livello di classe. Come compito a casa, viene chiesto agli studenti di osservare da vicino la vita del loro quartiere attraverso l'ausilio di un questionario a cui devono rispondere (cfr. Appendice II).

Alla fine di questa mini-ricerca, gli studenti devono raccogliere i dati riscontrati in una tabella comparativa (cfr. Appendice III) che rappresenta un punto di partenza per un confronto interculturale (che avviene a livello di classe nel forum di discussione di Wiki), volto a cogliere somiglianze e differenze tra i quartieri osservati. Questa fase è particolarmente importante in quanto il suo scopo è di imparare ad osservare e a “leggere” il luogo in cui si vive in maniera più attenta e consapevole.

La fase seguente (Fase 3) è dedicata alla riflessione e pianificazione degli ulteriori passi da seguire per completare il progetto (si veda figura 5).

In classe, l'insegnante fornisce agli studenti una lista di edifici (ad es. chiesa, bar, teatro, ecc.), di mezzi e infrastrutture (fermate dell'autobus, palestre, lavanderia a gettoni, ecc.) e di sensazioni (ad es. senso di sicurezza, di multiculturalità, ecc.). Gli studenti devono mettere le componenti di ogni lista in ordine di priorità tenendo in considerazione la selezione del quartiere in cui andranno a vivere in Italia. Dopo un confronto tra i gruppi gli studenti dovranno negoziare e stilare una

SUB-TASK	OBIETTIVI	MATERIALI	AMBIENTE
- Classificare in base alla priorità - Fare una lista - Negoziare - Scambiare informazioni per pianificare il lavoro	- Sviluppare le relazioni a livello di classe - Promuovere consapevolezza sul lavoro da svolgere, autonomia ed auto-direzione	- Lista di priorità - Schema di pianificazione del lavoro	- Classe

Figura 5. Fase 3 - Fase di pianificazione (sintesi).

lista di priorità approvata da tutta la classe.

Durante questa fase, l'insegnante presenta anche i *sub-task* da svolgere per realizzare il progetto finale che sono i seguenti: 1) raccogliere tutte le informazioni possibili sul quartiere di Roma che verrà assegnato ad ogni gruppo (di tre membri) dall'insegnante con più documentazione possibile (Google Maps, foto, immagini, siti informativi, articoli di giornale, video, ecc.); 2) lo studente 1 si occuperà delle attività culturali e di intrattenimento, lo studente 2 dei mezzi di trasporto e delle infrastrutture, lo studente 3 degli aspetti sociali (la gente, il livello socio-economico, gli spazi di socializzazione, ecc.); 3) il gruppo dovrà poi selezionare le informazioni più importanti per creare la sua presentazione usando "VoiceThread"³¹.

Questa fase prevede anche un'attività di metariflessione sul lavoro da svolgere. L'insegnante discute con gli studenti su ciò che è necessario per creare una presentazione efficace e ne trascrive alla lavagna gli aspetti chiave.

In seguito, durante la fase 4 (si veda figura 6), i gruppi lavorano autonomamente. Ogni membro del gruppo presenta il materiale trovato di cui è responsabile e, attraverso un confronto e una negoziazione, verrà selezionato quello che si ritiene più opportuno per soddisfare le priorità della classe evidenziate nella fase precedente. Questa discussione avviene nello spazio del forum in Wiki (ogni gruppo avrà un forum con il nome del proprio quartiere).

SUB-TASK	OBIETTIVI	MATERIALI	AMBIENTE
- Negoziare - Scambiare informazioni per pianificare il lavoro di gruppo	- Imparare a selezionare il materiale per una presentazione efficace	- Materiali relativi alla ricerca dei membri del gruppo	- Casa - Internet - Wiki

Figura 6. Fase 4 - Fase di lavoro.

Durante la Fase 5, ogni gruppo procede alla creazione della loro presentazione utilizzando lo strumento elettronico "VoiceThread" e

³¹ "Voicethread" è uno strumento elettronico disponibile gratuitamente online che consente la creazione di presentazioni orali multimediali su cui chiunque vi abbia accesso può inserire commenti sia scritti che registrati. Si veda: <https://voicethread.com/>;

SUB-TASK	OBIETTIVI	MATERIALI	AMBIENTE
- Creare il prodotto finale	- Imparare a realizzare una presentazione efficace	- Presentazione orale su "VoiceThread" come nell'esempio: 	- Casa - Internet - Wiki

Figura 7. Fase 5 - Fase di creazione, di presentazione e condivisione del prodotto finale.

i mezzi multimediali a disposizione e la inserirà su Wiki per avere i commenti e suggerimenti da parte dei propri pari, così come sintetizzato nella figura 7.

Alla fine di questo cerchio di apprendimento, ovvero nella fase finale (Fase 6), ha luogo una discussione plenaria, in classe, che verterà sui vantaggi e svantaggi di ogni quartiere presentato, tenendo in considerazione la lista di priorità della classe. Si giungerà, poi, alla decisione finale che dovrà essere sostenuta da valide argomentazioni da parte degli apprendenti. Inoltre, verrà di nuovo proposta agli studenti la scheda di autovalutazione iniziale per riflettere sul possibile progresso delle proprie abilità, che includerà anche una sessione relativa al lavoro di gruppo (cfr. Appendice I). Tale scheda verrà condivisa con l'insegnante che potrà aggiungere i suoi commenti e suggerimenti.

Ritornando al modello di sintesi per una didattica co-azionale plurilingue/pluriculturale, riportata nella figura 1, si può notare come l'unità di apprendimento fin qui descritta, basata su un progetto, ne racchiuda tutti gli aspetti chiave. Di fatto, essa è il frutto di un approccio integrato che ne ingloba operativamente diversi tratti: uno scenario (*scenario-based approach*), due compiti finali quali un progetto (*project-based*) e una decisione da prendere (*task-based approach*) che comportano una particolare attenzione per l'ambiente locale (*place-based approach*) mettendolo in relazione con un altro in un contesto globale (*glocale*), sempre tenendo presente le fasi di autoriflessione e autoregolamentazione.

6. Conclusione

Un'educazione plurilingue e pluriculturale che rispecchi la realtà

della società attuale dovrebbe creare sempre più “ponti” tra spazi locali e globali, considerando e trattando la lingua/cultura target tra le lingue/culture che convivono in questa doppia dimensione piuttosto che isolarle ed opporle. Questa prospettiva può essere sostenuta da modelli di apprendimento che siano orientati all’arricchimento e volti allo sviluppo sia di tutte le risorse linguistiche disponibili a livello individuale e collettivo sia ad una comprensione inter/pluriculturale più attenta³². Il modello qui descritto e la relativa esemplificazione didattica hanno solo l’intento di fornire uno stimolo per la creazione di programmazioni più flessibili che possano sostenere il lavoro dell’insegnante con un ricco bacino di risorse e materiali per implementarne i principi base. Le unità di apprendimento basate su una didattica co-azionale e plurilingue possono essere disegnate anche prevedendo compiti più semplici rispetto ad un progetto (quale quello qui riportato come esemplificazione didattica) e possono essere alternate da più compiti di supporto linguistico focalizzati sugli aspetti formali della lingua (i.e. vocabolario, grammatica, ecc.), o da attività plurilingue che possano stimolare confronti interlinguistici tra più lingue simultaneamente³³. Gli insegnanti sono, pertanto, incoraggiati a pianificare unità alternative che più rispecchiano il loro contesto di insegnamento.

Possibili domande che possono aiutarli operativamente a portare a termine questo compito sono le seguenti³⁴:

- Ho una classe plurilingue? Quali lingue sono parlate nella mia classe? Quali sono le lingue materne, ereditarie, aggiuntive o dialetti?
- Se nessuna di queste (a parte la lingua madre e la lingua target) è presente, come posso incoraggiare gli apprendenti ad indagare quali lingue sono parlate nell’ambiente di provenienza o in

³² K. B. Boeckmann, E. Aalto, A. Abel, T. Atanasoska, T. Lamb, (2011), *Promoting Plurilingualism. Majority language in multilingual settings*, cit., p. 78.

³³ Si veda B. Spinelli, (2015), *Integrating Plurilingualism into Curriculum Design: Toward a plurilingual shift*, in R. Dolci, A. Tamburri (edited by), *Intercomprehension and Multilingualism: Theory and Practice for Teaching Romance Languages*, cit.

³⁴ Rielaborazione dell’autrice da K. B. Boeckmann, E. Aalto, A. Abel, T. Atanasoska, T. Lamb, (2011), *Promoting Plurilingualism. Majority language in multilingual settings*, cit., p. 65.

- quelli che frequentano?
- Cosa so io di queste lingue e culture? Come posso informarmi?
 - Sono a conoscenza del bagaglio emotivo, sociale, culturale dei miei apprendenti?
 - Sono a conoscenza dell'ambiente/ degli ambienti con cui interagiscono?
 - Cosa conosco di plurilinguismo, pluriculturalismo, intercultura? Come possono svilupparne la conoscenza?
 - Quali metodi, strategie e tecniche didattiche mi permettono di implementarne i principi? Quali mezzi e risorse ho a disposizione? Come posso migliorarli?
 - Chi altro, nel mio contesto di lavoro, può essere interessato a collaborare in tale prospettiva? Ci sono possibilità di lavorare in gruppo o di partecipare a progetti interdisciplinari o interscolastici/interuniversitari?
 - Chi mi può sostenere in questo intento all'interno e all'esterno della mia scuola/università (colleghi, genitori, amministrazione, formatori, ecc.)?

Domande come queste possono solo guidare l'insegnante a tradurre nella sua operatività didattica i valori base sin qui descritti. Non vi è dubbio, però, che un approccio e un modello di apprendimento basato su una didattica co-azionale plurilingue non possa che arricchire le opportunità di sviluppo professionale dell'insegnante con conseguente beneficio per l'insegnamento e apprendimento linguistico oltre che fornirgli ulteriori possibilità per esplorare campi di ricerca-azione ad essa relativi come la valutazione, l'autovalutazione, l'analisi delle interazioni e del discorso in classe.

Riferimenti bibliografici

- BEACCO J., BYRAM M. C., CUENANT M. G. & PANTHIER J., (2010), *Guide for the development and implementation of curricula for plurilingual and intercultural education*, Consiglio d'Europa, Strasburgo.
- BOECKMANN K., A ALTO E., ABE A., ATANASOSKA T. & LAMB, T., (2011), *Promoting Plurilingualism. Majority language in multilingual settings*, Consiglio d'Europa, Strasburgo.
- CANDELIER M., CAMILLERI-GRIM, A., CASTELLOTTI V., LÖRINEZ I., MEISSNER F. & SHRÖDER-SURA A., (2010), *FREPA/Carap Framework*

- of reference for pluralistic approaches to languages and cultures*, ECML publications, Graz.
- CLARK R., (2009), *Accelerating expertise with scenario based learning*, in “Learning Blueprint”.
- COLLINS G., HUNTER D., (2013), *The CEFR in action. Scenario for an Action-oriented Classroom*, R. K. Publishing Thornhill, ON.
- CONSIGLIO D’EUROPA, (2002), *Quadro comune di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione*, La Nuova Italia, Firenze.
- CONTEH J., MEIER G., (2014), *The Multilingual Turn in Languages Education*, Multilingual Matters, Bristol.
- COSTE D., CAVALLI M., (2015), *Education, mobility, otherness. The mediation functions of schools*, Consiglio d’Europa, Strasburgo.
- DEWEY J., *How we think*, Prometheus Books, Amherst, MA 1910/1991.
- ID., *Democracy and education*, Free Press, New York 1916/1966.
- ERRINGTON E., (2003), *Developing scenario-based learning: Practical insights for tertiary educators*, Dunmore Press, Palmerston North New Zealand.
- GOSSMAN P., STEWART T., JASPERS M., & CHAPMAN B., (2007), *Integrating web-delivered problem-based learning scenarios to the curriculum*, in “Active Learning in Higher Education”, 8 (2).
- HUBERT-KRIEGLER M., LÁZÁR I., STRANGE J., (2003), *Mirrors and windows. An intercultural communication textbook*, Consiglio d’Europa, Strasburgo.
- KATZ L., (2006), *The project approach*, in “Eric DIGEST”.
- ID., CHARD S., (2000), *Engaging children’s minds: The project approach*, Ablex, Norwood, NJ.
- KRAMSCH C., (2009), *The Multilingual Subject*, Oxford University Press, Oxford.
- LITTLE D., PERCLOVÁ R., (2001), *European Language Portfolio (ELP). Guide for Teachers and Teacher Trainer*, Consiglio d’Europa, Strasburgo.
- MARKEE N., (1997), *Managing Curricular Innovation*, Cambridge University Press, Cambridge.
- MAY S., (2014), *Introducing the Multilingual Turn*, in S. May, *The Multilingual Turn Implications for SLA, TESOL and Bilingual Education*, Routledge, New York.
- ORTEGA L., (2007), *Second Language Learning Explained? SLA Across Nine Contemporary Theories*, in B. Van Patten, W. J., O. L., *Theories in Second Language Acquisition*, Routledge, New York.
- PAVLENKO A., BLACKLEDGE A., (2004), *Negotiation in Multilingual Contexts*, Multilingual Matters, Cleveland.
- PUREN C., (2002), *Perspectives actionnelles et perspectives culturelles en di-*

- dactique des langues: vers une perspective co-actionnelle co-culturelle*, in “Les Langues modernes”, 3.
- SPINELLI B., (2015), *Integrating Plurilingualism into Curriculum Design: Toward a plurilingual shift*, in R. Dolci, A. Tamburri, *Intercomprehension and Multilingualism: Theory and Practice for Teaching Romance Languages*, NJohn Calandra Italian-American Institute-Queens College CUNY, New York.
- ID., (2015), *Da un approccio comunicativo ad un approccio basato sui compiti: possibili sinergie e integrazioni nella classe di lingua*, in A. Lamarra, P. Diadori e G. Caruso, *Scuola di formazione di italiano lingua seconda/straniera: competenze d'uso e integrazione*, V edizione, Napoli 7-11 luglio 2014, Carocci, Roma.
- ID. e PARIZZI F., (2010), *Il Profilo della lingua Italiana Livelli del QCER A1, A2, B1, B2*, La Nuova Italia, Firenze.
- WEI L., (2014), *Who's Teaching Whom?² Co-Learning in Multilingual Classrooms*, in S. Mays, *The Multilingual Turn Implications for SLA, TESOL and Bilingual Education*, Routledge, New York.

Appendice I

1. Estratto esemplificativo di alcune domande incluse nella scheda di autovalutazione iniziale:

Cosa so fare in italiano?

La mia produzione orale e la mia interazione orale	Molto bene	Bene	Abbastanza bene	Non ancora
Posso descrivere chiaramente e in dettaglio differenti aspetti della vita della mia città, dei suoi quartieri, degli spazi sociali (dove la gente si incontra) e degli eventi che organizza				
Posso mettere in evidenza i vantaggi e gli svantaggi di vivere nella città/nel quartiere sostenendo le mie ragioni con spiegazioni rilevanti e argomentazioni				
Posso scambiare, controllare e confermare certe informazioni e spiegare perché possono rappresentare un problema				
Le mie competenze plurilinguistiche e pluriculturali				
Posso stabilire delle connessioni tra diverse culture e lingue attraverso confronti trovando somiglianze e differenze				
Abilità collaborative				
Posso dimostrare interesse verso il lavoro dei miei compagni di classe e dargli il mio feedback				

2. Domande integrative³⁵ per la scheda di autovalutazione finale focalizzate sul lavoro di gruppo.
 1. **Processo:** Che responsabilità hai avuto all'interno del tuo gruppo? Come hai contribuito a facilitare il lavoro del tuo gruppo?
 2. **Struttura:** Come hai organizzato il tuo lavoro individuale?
 3. **Risorse:** Le tue risorse erano adeguate per lo svolgimento del compito?
 4. **Membri del gruppo:** I membri del tuo gruppo hanno contribuito efficacemente alla realizzazione del progetto finale?
 5. **Risultati:** Sei soddisfatto del lavoro svolto dal tuo gruppo, in particolare della vostra presentazione, tenendo anche in considerazione i punti discussi in classe per realizzare una buona presentazione? Sei soddisfatto della decisione finale presa dalla classe sul quartiere in cui andare a vivere a Roma?
 6. **Impatto:** Che cosa hai imparato dall'esperienza di questo progetto?

³⁵ Adattamento da D. Little, R. Perclová, (2001), *European Language Portfolio (ELP). Guide for Teachers and Teacher Trainer*, cit.

Appendice II

*“Leggere il mio quartiere”*³⁶

DOMANDE-GUIDA

- Quali sono gli spazi pubblici presenti nel tuo quartiere? Dove si incontrano le persone?
- Quali attività culturali e di intrattenimento offre?
- Ci sono scuole? Se sì, di che tipo (superiori, medie, bilingui, ecc.)?
- C'è la presenza di diversi gruppi etnici? Quali sono le tracce della loro presenza (ad es. negozi, insegne nella loro lingua, ecc.)?
- Quante e quali lingue sono parlate (che puoi vedere o ascoltare)?
- Che tipi di edifici/spazi sono più comuni nella tua città (ad. es. in Italia una chiesa, una scuola, una piazza, un parco, un mercato, un bar, ecc.)? Quali di questi sono presenti nel tuo quartiere?
- Puoi individuare il livello socio-economico del tuo quartiere? Da che cosa lo puoi intuire?
- Altro

Focus sulla lingua

- Ci sono tracce della lingua che stai studiando (italiano) nel tuo quartiere? Qual è il significato sociale dell'uso della lingua? (ad es. italiano= cibo; italiano= moda)
- Quali sono le insegne più tipiche della tua città/del tuo quartiere (ad es. in Italia: “Trattoria”, “Tavola calda”, “Bar”, “Piazza ...”, “Pensione ...”)?

³⁶ Questo tipo di attività è più appropriata in contesti urbani più sviluppati e metropolitani, ma può fornire spunti per possibili adattamenti.

- Qual è il significato sociale di queste insegne (ad es. la scritta “Bar”, in Italia, può indicare uno spazio di socializzazione e di ritrovo in cui hanno luogo ricorrenti rituali sociali come: prendere un aperitivo, fare colazione, leggere il giornale, e in alcuni contesti, giocare a carte)?

Appendice III

Compila la scheda con le informazioni che hai trovato durante la tua mini-ricerca “*Leggere il mio quartiere*”.

Nome: Paese Città Quartiere	Attività e di intrattenimento	Scuole	Gruppi etnici	Edifici/spazi	Livello socio-economico	Segni e insegne in lingua italiana

Ora scrivi una breve descrizione dei dati che hai raccolto e confrontali con quelli dei tuoi compagni di classe. Ci sono somiglianze o differenze?

Il profilo degli studenti universitari di italiano L2: caratteristiche, contesti e strategie d'insegnamento

di GIUSEPPE CARUSO

1. *Introduzione*

Muovendo dalla mutata composizione socioculturale degli studenti stranieri nelle università italiane, legata ai processi di internazionalizzazione dei sistemi formativi e contraddistinta da una sempre maggiore pluralità delle aree di provenienza degli apprendenti, il contributo mira ad evidenziare le caratteristiche che accomunano e differenziano tale tipologia di utenza. Ulteriore obiettivo delle pagine a seguire è proporre una riflessione sulla necessità di strutturare percorsi formativi che soddisfino le richieste di questo specifico pubblico dell'italiano L2, anche alla luce dei ruoli che il docente di lingua è chiamato a ricoprire nel delicato momento di inserimento nella cultura ospite.

2. *Caratteristiche comuni del profilo “studenti universitari”*

Insegnare italiano come lingua seconda a studenti coinvolti in progetti di mobilità internazionale è qualcosa di più di un semplice corso di formazione linguistica. Il docente chiamato ad interagire con questa particolare tipologia di destinatari si trova molto spesso a dover affrontare e gestire al meglio una pluralità di situazioni ed esigenze, che rendono il suo lavoro complesso ma non per questo meno stimolante o privo di soddisfazioni.

Ma chi sono questi studenti stranieri? E quali sono le specificità socioculturali comuni che connotano questi apprendenti? I dati forniti dalla Commissione Europea (cfr. anno 2013-2014) e alcune

ricerche su questo specifico pubblico di italiano L2 (Fratter, 2004; Jafrancesco, 2004) delineano un soggetto dalle caratteristiche ben definite ed omogenee sotto molteplici punti di vista, quali provenienza geografica, età, conoscenza della L2, formazione culturale.

Si tratta perlopiù di studenti provenienti, nell'ordine, dalla Spagna (6564 nell'a.a. 2013-2014), dalla Germania (2627 nell'a.a. 2013-2014), dalla Francia (1956 nell'a.a. 2013-2014), la cui età oscilla fra i 21 e i 25 anni (il che presuppone interessi e curiosità analoghe rispetto a temi fondamentali), prevalentemente di sesso femminile. L'appartenenza, nella maggior parte dei casi, ad una cultura occidentale, implica una condivisione, o almeno una conoscenza, in termini di norme, valori e aspettative di ruolo che costituiscono la base per una comunicazione efficace, dentro e fuori la classe.

Per quanto concerne la competenza linguistica in italiano, la maggior parte di questi apprendenti si colloca ad un livello basico (A1-A2) e indipendente (B1-B2) del *Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue* (d'ora in avanti QCER, Consiglio d'Europa, 2002), mentre solo una ristretta cerchia di essi rientra in un livello competente (C1-C2). Un caso a parte è costituito dagli studenti di origine asiatica che, presentando di solito ritmi di acquisizione più lenti e differenti modalità di apprendimento linguistico rispetto ai colleghi di altri paesi, si collocano normalmente ad un livello basico. La loro provenienza geografica, oltre ad avere ricadute in termini di esigenze di apprendimento, determina anche una minore facilità nell'entrare nel sistema culturale italiano, a causa delle differenze di questo con l'insieme di norme ed usi della cultura di appartenenza.

Riferendoci ancora alla conoscenza della L2, i dati cambiano se si tiene conto di quegli studenti stranieri iscritti ai Corsi di Laurea che giungono in Italia con una competenza più elevata, collocabile in genere a livello indipendente. Tale livello è frutto, almeno nella maggior parte dei casi, di una preparazione linguistica di base nel proprio paese, necessaria per porre gli apprendenti in grado (in tempi relativamente brevi) di muoversi con discreta scioltezza nel contesto sociale, seguire le lezioni universitarie, affrontare a livello ricettivo i testi specialistici. Sebbene, però, questa competenza non sia sempre ravvisabile, c'è da dire che di solito lo studente universitario è capace di colmare velocemente le sue lacune linguistiche, dimostrando buone capacità di recupero e di raggiungimento degli obiettivi prefissati.

Trattandosi di studenti universitari, il target di riferimento è costituito da discenti adulti che sono in Italia per affrontare un percorso di studi dalla durata variabile, a seconda dei progetti in cui sono coinvolti. Ciò implicherebbe ulteriori tratti in comune di questo profilo, fra cui:

- appartenenza, in linea di massima, alla stessa classe socio-economica;
- conoscenze culturali di base simili e piuttosto elevate (derivabili da analoghi percorsi scolastici);
- ottima competenza comunicativa nella propria lingua e normalmente anche in una seconda;
- livello di curiosità intellettuale alto e ottima dimestichezza nell'uso delle tecnologie;
- buona predisposizione ad instaurare dinamiche relazionali con il docente di L2 e con i compagni;
- chiara spinta motivazionale allo studio dell'italiano, atta a garantire l'integrazione nel contesto sociale e il successo in ambito accademico¹.

Con particolare riferimento a quest'ultimo punto, è possibile affermare come le caratteristiche della motivazione degli studenti universitari, salvo eccezioni che ogni generalizzazione comporta, li distinguono nettamente dagli altri tipi di pubblico dell'italiano L2. Si tratta, in sostanza, di apprendenti che hanno scelto di studiare la nostra lingua e che sono molto motivati a farlo per interesse personale o per soddisfare specifiche necessità, che possono essere sia immediate, legate cioè al contesto accademico, sia a breve termine, in vista della futura professione.

¹ Quest'ultimo aspetto in particolare, relativo cioè alle ragioni che spingono a studiare la nostra lingua, rappresenta una componente determinante soprattutto di coloro che intraprendono tutto il percorso formativo universitario in Italia (come ad esempio gli studenti del programma Marco Polo), totalmente proiettati affinché lo studio della lingua italiana garantisca loro il superamento dell'esame di accesso alla facoltà universitaria di destinazione.

2.1 *Motivazione allo studio dell'italiano L2*

Data l'avventura che sta per iniziare, lo studente straniero percepisce sempre con grande entusiasmo il suo arrivo in Italia. In particolare modo per coloro che sono in possesso di un livello basico dell'italiano, è questo il momento in cui si avverte una maggiore motivazione per l'apprendimento della lingua del paese ospitante, legata innanzitutto alla necessità di apprendere quegli elementi essenziali della comunicazione quotidiana che garantiscono un inserimento efficace nel contesto universitario.

A questo punto sarebbe opportuno domandarsi: in che misura questo gruppo di apprendenti è interessato allo studio della lingua italiana? E quali sono le motivazioni su cui è possibile far leva?

La risposta a queste domande richiederebbe sicuramente una analisi dettagliata dei bisogni del singolo gruppo classe al quale è rivolta l'azione didattica. In questo contributo, per dare un'idea generale senza pretese di esaustività, si fa riferimento ai due ambiti d'inserimento in cui lo studente straniero si trova ad interagire per raggiungere i suoi scopi e realizzare il proprio ruolo sociale.

Innanzitutto, è possibile affermare come gli stranieri coinvolti in programmi di mobilità internazionale rappresentino una fascia di apprendenti solitamente interessati a conseguire un elevato livello di competenza linguistica, indice di un'alta motivazione allo studio: la permanenza in Italia viene difatti vissuta, nella maggior parte dei casi, come un fattore propulsivo che genera un costante interesse per la nostra lingua e il paese in generale, tanto che spesso lo studio dell'italiano non si esaurisce al termine dell'esperienza di formazione in corso.

Più in dettaglio, le motivazioni che spingono l'apprendente universitario ad iscriversi e seguire con frequenza un corso di italiano sono essenzialmente due. La prima è legata allo studio: lo studente in mobilità accademica deve interagire nel mondo universitario del paese d'arrivo in maniera adeguata, affinché il proprio percorso di istruzione non subisca una brusca interruzione: ciò lo proietta a voler acquisire la stessa familiarità con cui si muove nell'ambiente formativo d'appartenenza. La seconda motivazione è connessa invece al desiderio di entrare in contatto con aspetti della vita, della società e della cultura italiana, al fine di inserirsi e muoversi con scioltezza

nel contesto di riferimento. Rispetto a quest'ultimo, è bene ricordare, però, come egli debba talvolta adeguarsi in termini di abitudini (non solo linguistiche, ma anche sociali, culturali, burocratiche, alimentari, climatiche, ecc.) che condizionano non poco la qualità dei suoi risultati, sia nella formazione universitaria che in quella linguistica.

In entrambi i casi è possibile parlare di motivazione di carattere integrativo (Hofstede, 1991), che spinge, nel caso dei nostri apprendenti in questione, a cercare il confronto con gli altri, ad aprirsi alle novità, ad interagire dentro e fuori la classe di lingua, a conseguire un discreto livello di conoscenza dell'italiano in tempi piuttosto brevi. Ciò si verificherebbe perché gli studenti stranieri in mobilità che compongono i gruppi classe sono solitamente connotati da una grande curiosità, un forte entusiasmo e una capacità a sostenere ritmi di studio anche abbastanza intensi, tutti fattori che, da un punto di vista partecipativo, renderebbero piuttosto semplice l'insegnamento linguistico, anche quello a carattere più intensivo.

Come posto in evidenza dalla critica, se non adeguatamente supportata da efficaci strategie didattiche e dal contesto educativo in generale, tale tipo di motivazione rischia però di scemare in poco tempo (Balboni, 2002, p. 37), quando cioè le prime esigenze sono state soddisfatte (sia tramite l'apprendimento linguistico che attraverso strategie compensative o di evitamento) e all'euforia per la novità si contrappongono le prime difficoltà legate alla permanenza in un paese straniero.

Per evitare che la motivazione allo studio dell'italiano svanisca del tutto, è necessario allora che il docente sia in grado di alimentarla con costanza, facendo leva sull'unica ragione che spinge all'apprendimento, ovvero il piacere. Da qui l'importanza di conoscere (attraverso interviste, questionari, attività didattiche) gusti ed interessi dei propri studenti, nonché stili cognitivi e modalità preferite di apprendimento, in modo da poter strutturare percorsi formativi mirati, durante i quali offrire stimoli di varia natura che favoriscano e sostengano il coinvolgimento e la partecipazione attiva.

Nell'ambito di un corso di italiano L2 rivolto a questa particolare tipologia di apprendenti sarebbe poi opportuno incentivare anche il valore attrattivo che innegabilmente il "sistema Italia" continua ad esercitare oltre i nostri confini. Ciò determinerebbe un rafforzamento motivazionale duraturo nei riguardi dello studio della lingua rispetto

alla condizione di arrivo, che altrimenti risulta solo finalizzato al superamento degli esami universitari e del test finale al termine del corso di lingua (Villarini, 2002).

3. *Diversità del profilo “studenti universitari”*

Se intendiamo riferirci ai pubblici interessati allo studio della nostra lingua, gli studenti universitari di italiano L2 rappresentano sicuramente un gruppo molto consistente e in continua crescita. Nonostante tale tipologia di discenti risulti generalmente connotata da tratti omogenei per ciò che concerne le caratteristiche socio anagrafiche e le motivazioni all'apprendimento, ad un più attento esame è possibile però individuare differenti sottoprofili che si delineano nell'ambito di questa tipologia di destinatari, se consideriamo soprattutto il contesto in cui si svolge il percorso di apprendimento/insegnamento.

In dettaglio, possiamo infatti identificare:

- studenti che seguono corsi di studio presso atenei italiani per un periodo di tempo variabile, nell'ambito di programmi comunitari di mobilità internazionale avviati fra diverse università, come ad esempio il *Lifelong Learning Programme/Erasmus*², l'*Erasmus Placement*³, l'*Erasmus Mundus*⁴. Si tratta in sostanza di studenti stranieri iscritti a Corsi di Laurea, Master, Scuole di Dottorato, Scuole di Specializzazione, le cui nazionalità, rispet-

² Chiamato anche *Programma di apprendimento permanente*, è stato istituito nel 2007 dall'Unione Europea per garantire lo sviluppo di un'istruzione permanente di qualità e sostenere gli Stati Membri dell'Unione nella diffusione dei propri sistemi educativi e formativi.

³ Il Programma si inserisce nell'ambito del *Lifelong Learning Programme* e prevede un percorso di studio finalizzato soprattutto alla formazione professionale.

⁴ Creato nel 2003 dal Parlamento Europeo e rinnovato negli anni a seguire, il Programma ha come obiettivo quello di promuovere l'istruzione superiore europea come centro di eccellenza nel mondo e la diffusione della comprensione interculturale mediante la cooperazione con paesi terzi. Tale programma ha permesso di sperimentare per la prima volta il sistema di trasferimento dei crediti per facilitare il riconoscimento del periodo di studio all'estero.

to ai programmi degli anni precedenti, non appartengono più solamente ai paesi dell'Unione Europea, in quanto includono studenti dell'Asia, dell'Africa e delle Americhe;

- studenti cinesi che seguono corsi di italiano nelle nostre università per periodi di tempo medio-lunghi, nell'ambito di particolari progetti, convenzioni o accordi, fra cui ad esempio Turandot⁵ e Marco Polo⁶. Come specificato meglio a seguire, tali discenti si differenziano dai primi non tanto per il contesto di apprendimento, quanto per la forte distanza tipologica della loro lingua rispetto all'italiano;
- studenti inseriti in università o programmi di studio universitari americani in Italia, come ad esempio il programma *Italian Study Abroad*. Questa tipologia di discenti, che costituisce una presenza sempre più significativa di apprendenti di italiano L2 nel nostro paese, tende a concentrarsi maggiormente nelle principali città d'arte in cui sono attive le sedi dei programmi di studio (*in primis* Roma e Firenze) e, solo da qualche anno, anche in città più piccole (come Siena e Lucca), ugualmente significative per risorse artistiche e culturali;
- studenti coinvolti in programmi di accoglienza, finanziati dallo Stato italiano (MIUR, MAE, ecc.);
- religiosi cattolici che studiano l'italiano come lingua straniera nell'ambito delle Università Pontificie e di altre istituzioni cattoliche, durante la propria attività pastorale o di servizio⁷.

⁵ Lanciato nel 2009, il Programma è indirizzato agli studenti cinesi che intendono iscriversi presso le Istituzioni accademiche italiane di Alta Formazione Artistica e Musicale (AFAM). Tali studenti devono frequentare un corso di lingua italiana in Italia, al termine del quale, superato l'esame finale, hanno accesso alle prove di ammissione previste dagli Istituti a cui si sono pre-iscritti.

⁶ Il Programma si riferisce ad un accordo bilaterale in vigore dal 2006 fra la Repubblica Popolare Cinese e quella Italiana e mira ad accogliere studenti cinesi (anche principianti assoluti) che intendono frequentare corsi di laurea di primo e secondo livello presso le università italiane.

⁷ Per maggiori approfondimenti su questo profilo, si rimanda al volume di P. Diadori, (2015), *Insegnare italiano L2 a religiosi cattolici. L'italiano lingua veicolare nella Chiesa e la formazione linguistica del clero*, Mondadori, Milano.

L'estrema varietà dei programmi a cui si è fatto cenno fa in modo che la gamma dei paesi di provenienza degli studenti stranieri in questione sia quindi davvero ampia ed eterogenea. Tale fattore incide notevolmente sulle lingue materne parlate, che possono spesso risultare anche distanti sia dall'italiano (come il cinese) che fra di loro (come ad esempio il russo e il portoghese).

Nell'ambito di uno stesso contesto-classe, connotato nella maggior parte dei casi dalla forte presenza di alcuni gruppi nazionali (spagnoli, tedeschi) e da singoli rappresentanti di altri paesi (norvegesi, finlandesi), lingue differenti vuol dire innanzitutto modalità e velocità diverse di approccio all'italiano (specialmente per i livelli iniziali), dal momento che apprendenti con lingua materna non romanza saranno decisamente sfavoriti dalle dissimmetrie fra la propria lingua e quella oggetto di studio (Benucci, 2005). Tale svantaggio iniziale, rispetto al quale è necessario intervenire sin da subito con opportune strategie didattiche, può generare in alcuni casi veri e propri ostacoli in grado di fossilizzare lo studente giapponese, ad esempio, in una comunicazione povera e spesso imprecisa, che se da un lato gli permette comunque di sopravvivere, dall'altro potrebbe non consentirgli grandi margini di miglioramento, soddisfazione e soprattutto di successo in ambito accademico.

Sebbene siano tutti universitari, gli apprendenti in mobilità internazionale differiscono anche per la quantità e la qualità di ulteriori lingue conosciute rispetto all'italiano. Studenti provenienti da paesi dell'Europa del Nord, ad esempio, hanno un'ottima padronanza della lingua inglese, a differenza invece dei colleghi francesi, spagnoli e in generale di quelli dell'Estremo Oriente. Tale disparità è riconducibile, oltre che al corso di studi intrapreso e alle personali aspirazioni di crescita professionale, anche alla politica linguistica vigente nel paese d'appartenenza.

Inevitabile conseguenza sul piano didattico di quanto appena espresso, è che non sempre il docente, soprattutto durante i primi giorni di corso con principianti assoluti, può ricorrere all'inglese come "lingua ponte", altrimenti rischierebbe di escludere parte della classe. Se l'insegnante non conosce la lingua materna del discente, è possibile difatti che nascano evidenti problemi di comunicazione, non solo nella relazione docente-studente, ma anche fra apprendenti stessi. Per tale ragione, riteniamo che nel caso di studenti provenienti

dall'Estremo Oriente sarebbe necessario, come sottolineato con più cura nelle pagine a seguire, una azione didattica personalizzata che proceda, almeno in fase iniziale, con ritmi più cadenzati rispetto a quelli a cui generalmente si ricorre con discenti di altre nazionalità.

Considerando sempre una insufficiente padronanza dell'italiano o una non conoscenza della lingua inglese, c'è da aggiungere infine che gli studenti universitari, per quanto curiosi di esplorare il mondo esterno alla classe, mostrano talvolta la tendenza ad aggregarsi in gruppi della stessa nazionalità, specialmente nelle attività che li vedono coinvolti nel tempo libero: restare "ghettizzati" nel gruppo di connazionali implica difatti una comunicazione più semplice, nell'ambito della quale non è necessario chiarire ad esempio una serie di impliciti culturali. Tale inclinazione (assolutamente comprensibile) a rimanere qualche volta isolati, restringe però di gran lunga le occasioni di contatto con italofoni e di conseguenza l'uso della lingua italiana al di fuori degli orari di lezione, finendo con il limitare la ricchezza di scambi comunicativi che l'esperienza di mobilità dovrebbe invece agevolare e incentivare.

Alla luce delle diversità evidenziate in termini di contesti formativi, distanza linguistica della lingua materna rispetto alla nostra e conoscenza di una lingua veicolare, è necessario che il docente di italiano L2 a studenti universitari elabori percorsi didattici che, oltre a favorire l'apprendimento linguistico, spingano il discente «ad uscire allo scoperto, dotandolo di strumenti per leggere il mondo circostante, invogliandolo a conoscere gli altri "compagni di viaggio", attrezzandolo del bagaglio necessario ad affrontare la frequenza dei corsi di facoltà e gli esami in tranquillità» (Celentin, 2003, p. 118).

In virtù del timore che nella maggior parte dei casi spinge tali apprendenti a rifugiarsi nella sicurezza del gruppo d'origine, pensiamo allora sia appropriato, fatta eccezione di principianti assoluti, che il docente provi a "rompere" questi nuclei, agevolando così le dinamiche di scambio e conoscenza reciproca. Nella pratica didattica, ciò potrebbe essere attuato attraverso la creazione di coppie e gruppi di lavoro con studenti di nazionalità differenti, al fine di favorire la comunicazione soprattutto tramite attività più o meno guidate di interazione orale, costruite a partire dal confronto di esperienze personali. Facendo poi appello alla sua consapevolezza acquisita su campo e alle sue conoscenze culturali relative alle diverse nazionalità presenti in aula, spetterà poi al docente gestire al meglio o evitare che

si affrontino tematiche percepite da alcuni studenti come inadeguate o di difficile trattazione. Al contempo, però, egli non deve escludere la possibilità di far lavorare saltuariamente studenti connazionali nello stesso gruppo, per esplicitare e decostruire assieme al suo aiuto quei preconcetti che molto spesso gravano su ciascun popolo.

4. *La composizione dei gruppi classe*

Al momento del loro ingresso negli Atenei italiani, gli studenti universitari sono solitamente sottoposti ad un *placement test* che mira a stabilire il livello di conoscenza linguistica in italiano, secondo i parametri offerti dal QCER. Obiettivo di tale test, è la creazione di gruppi classe abbastanza omogenei, ognuno dei quali sarà caratterizzato da specifici contenuti e obiettivi linguistici da espletare.

Come facilmente immaginabile, tale divisione in livelli, e conseguentemente in classi, per quanto necessaria non è però sufficiente a colmare quei margini di competenza (a volte abbastanza ampi) nell'ambito dello stesso livello. Ciò accade innanzitutto perché l'organizzazione e la struttura degli enti in cui si svolgono le lezioni (in genere Centri Linguistici d'Ateneo) non prevedono un'ulteriore suddivisione dei livelli centrali in sottolivelli (es. B1.1, B1.2, B2.1, ecc.), così come invece raccomanda anche il QCER. In secondo luogo, perché la distanza della lingua madre da quella oggetto di studio influisce sulla velocità d'apprendimento dell'italiano, soprattutto a livelli bassi. In ultimo, perché gli studenti portano con sé un background di esperienze di studio dell'italiano molto differenti fra loro (ad esempio, approcci comunicativi vs approcci strutturalisti, maggiore padronanza delle abilità produttive scritte vs abilità ricettive orali, ecc.).

Creare classi diverse in base alle lingue delle differenti nazionalità è praticamente impossibile, oltre che poco funzionale all'apprendimento, dal momento che la lingua veicolare diventerebbe quella materna e non l'italiano. A tal proposito, riteniamo utile, soprattutto nelle primissime fasi di apprendimento linguistico (livelli di *Contatto* e *Sopravvivenza*), effettuare una distinzione proposta da Celentin (2013, p. 119) che porti alla creazione di tre gruppi classe:

- un primo, riservato a studenti cinesi coinvolti nei progetti “Marco Polo” e “Turandot”, che preveda almeno il doppio delle ore

che generalmente costituiscono un corso tradizionale. Nell'ambito di tale corso, è consigliabile il ricorso ad una metodologia che sia rispettosa delle modalità e dei ritmi di apprendimento di questa tipologia di studenti;

- un secondo, indirizzato a studenti ispanofoni, che oltre a costituire di solito la maggioranza dei partecipanti, sono in possesso di un livello di comprensione di italiano (sia scritto che orale) già abbastanza avviato. A differenza del precedente, tale corso avrà un ritmo più cadenzato e si focalizzerà maggiormente sulle abilità produttive (soprattutto scritte) e sulla riflessione linguistica;
- un terzo, dedicato a studenti di altre lingue, in cui non sono presenti rappresentanti dei due estremi (sinofoni e ispanofoni). I partecipanti a tale corso potranno sfruttare al massimo l'autenticità della situazione comunicativa offerta, data l'assenza nella classe di lingue veicolari, oltre all'italiano.

La proposta appena descritta potrebbe in qualche modo fornire una soluzione funzionale all'ormai considerevole crescita di studenti stranieri presso gli Atenei italiani, dovuta all'aumento sia di immatricolazioni regolari di apprendenti non italiani sia di accordi di scambio siglati con numerose università straniere. Data l'eterogeneità che spesso compone questi destinatari in termini di provenienza geografica e competenza linguistica in italiano, appare evidente come le tradizionali offerte formative non risultino più adeguate e come sia necessario riprogrammare, soprattutto per un livello basico, la struttura dei corsi in funzione di esigenze nuove, diversificate e in continua evoluzione. Riuscire a razionalizzare livelli, classi, corsi regolari e speciali, vuol dire difatti

fornire un'immagine di funzionalità e competenza che incontri le necessità e le aspettative dell'utenza straniera, spesso molto esigente da questo punto di vista in quanto abituata agli standard universitari di altri paesi, alcuni dei quali detentori di una lunga tradizione nel settore dell'insegnamento della lingua a livello universitario (Celentin, 2010, p. 36).

5. *Qualità e quantità dell'input: la progettazione del sillabo*

Alla luce di quanto esposto nei paragrafi precedenti, è necessario che il docente di italiano L2, al fine di favorire in maniera efficace l'apprendimento della lingua oggetto di studio, sia capace di elaborare un sillabo⁸ mirato e dettagliato, che prenda in considerazione una serie di aspetti e varianti imprescindibili, come ad esempio: il livello di competenza e i bisogni linguistico-comunicativi degli apprendenti, le strutture linguistiche da far acquisire nel determinato livello di corso in cui essi sono inseriti, gli obiettivi didattici che s'intendono perseguire, i processi che favoriscono lo sviluppo della competenza glottomatetica, ossia dell'imparare ad imparare.

Data la stretta interdipendenza fra questi elementi (al variare di uno, varierebbe di conseguenza anche l'intera programmazione), appare allora chiaro come il fulcro della progettazione di un sillabo destinato a studenti universitari sia il destinatario e i suoi bisogni linguistici. Per tale motivo, è opportuno che l'insegnante, prima di iniziare il percorso didattico, esplori quali siano le necessità degli studenti, in modo da proporre loro temi e scenari comunicativi che, se percepiti come utili e adeguati al loro livello di competenza, favoriranno e manterranno alta la motivazione allo studio.

Come facilmente immaginabile, il ruolo che in tale sillabo ricoprirebbe lo sviluppo della competenza comunicativa risulta anch'esso determinante, coerentemente con una concezione, ormai condivisa, che se da un lato concepisce la lingua principalmente come strumento di comunicazione, dall'altro considera l'apprendente come "attore sociale" che agisce in specifici contesti e mette in atto competenze linguistiche (e non solo) per raggiungere determinati obiettivi (Consiglio d'Europa, 2002, p. 11).

⁸ Il termine è stato ripreso e tradotto dall'accezione anglosassone *Syllabus* e si riferisce all'elenco degli elementi che costituiscono la competenza linguistico-comunicativa che gli studenti dovranno aver acquisito al termine del processo d'insegnamento-apprendimento. Si può definire, perciò, un modello operativo al quale il docente s'ispira per l'insegnamento della lingua straniera. I sillabi di italiano per stranieri pubblicati finora sono il *Livello Soglia* (Galli De Paratesi, 1981) e il *Sillabo di italiano L2 per studenti universitari in scambio* (Lo Duca, 2006).

Sebbene il docente sia consapevole della rilevanza da affidare a tale competenza, avviene invece che nella pratica didattica quotidiana egli finisca molto spesso per attribuire una priorità maggiore

all'insegnamento degli aspetti linguistici, soprattutto morfosintattici, che saranno poi oggetto di verifica nei vari test *in itinere* e, in particolare, nel test finale. Fra l'altro, la padronanza e la conoscenza esplicita di strutture linguistiche anche complesse risulterebbe nella maggior parte dei casi poco in linea con il reale livello di sviluppo delle abilità primarie, in primo luogo quelle orali (La Grassa, 2013, p. 195).

Non è un caso, allora, che al termine di un corso a favore di studenti universitari, la maggior parte di questi riesca a conseguire competenze grammaticali apprezzabili, ma possiede invece competenze comunicative e pragmatiche nettamente inferiori. Sarebbe dunque preferibile che il docente, nella delicata fase di creazione del syllabo, attribuisse maggiore importanza alle abilità orali e valuti con attenzione i tratti linguistici da proporre alla classe, affinché questi risultino adeguati, efficaci e coerenti nel favorire lo sviluppo e il successivo potenziamento di queste abilità.

Oltre all'eccessiva rilevanza data, in alcuni casi, alla trattazione e all'apprendimento delle strutture morfosintattiche, un'ulteriore caratteristica meritevole di considerazione è la sovente strutturazione della consequenzialità dei contenuti che compongono il syllabo. Come è noto a chi insegna, il docente è chiamato a selezionare preliminarmente i testi scritti e orali da proporre agli studenti, il lessico e i tratti linguistici da affrontare, le attività e i test da svolgere: tale lavoro di pianificazione, svolto con anticipo rispetto all'inizio del corso e, talvolta, anche in funzione di ogni singola lezione, viene solitamente sottoposto all'attenzione degli apprendenti, affinché questi possano rendersi conto del lavoro che li vedrà impegnati durante ogni incontro.

Come giustamente sottolineato dalla critica, il ricorso ad un approccio così votato alla trasparenza, se da una parte rende maggiormente chiare e strutturate le scelte didattiche adottate dal docente, dall'altra potrebbe risultare poco adeguato e avere persino degli effetti negativi:

la forte strutturazione di un corso mostra alla prova dei fatti limiti intuitivamente comprensibili e risulta difficile e controproducente pensare di incasellare degli elementi fluidi come la lingua e la competenza linguistica entro schemi poco flessibili. [...] Si pensi, solo per fare un esempio, agli elementi lessicali: è difficile pensare di individuare in anticipo tutto il lessico che è opportuno presentare, come dimostrano indagini (Villarini, 2009) che evidenziano la mancata sovrapponibilità tra il lessico utilizzato dagli studenti e quello che viene invece presentato solitamente all'interno dei materiali didattici (La Grassa, 2013, p. 196).

In base a quanto posto in evidenza, appare allora indiscutibile come insegnare una lingua straniera non voglia dire insegnare unicamente la grammatica, a maggior ragione se il nostro pubblico di riferimento è composto da studenti universitari, che hanno necessità di interagire e integrarsi con scioltezza sia in contesto accademico che, in generale, in quello del paese ospitante. Oltre a quello morfosintattico, sarebbe pertanto opportuno che il docente di italiano a favore di questa tipologia di apprendenti facesse riferimento a diversi tipi di sillabo per programmare l'azione didattica del suo corso, fra cui ricordiamo ad esempio il sillabo morfosintattico, lessicale, fonologico, culturale o ancora per situazioni comunicative, funzioni, tipologie e generi testuali, elementi extralinguistici. Privilegiare uno o due di questi sillabi rispetto agli altri, comporterebbe un inevitabile sbilanciamento nel processo di acquisizione, con ricadute sfavorevoli nell'utilizzo e nel successivo apprendimento della lingua.

In sintesi, definire un sillabo di italiano L2 per studenti universitari significa quindi stabilire, per il livello di competenza di riferimento, quali siano gli argomenti peculiari e necessari a soddisfare i bisogni e le motivazioni dei propri apprendenti, in modo che questi ultimi possano raggiungere, sotto la guida esperta del docente, gli obiettivi finali da lui prefissati, sostenendo (e superando con profitto) il test finale di livello. Tali obiettivi saranno perseguiti e conseguiti con successo se il sillabo redatto all'inizio del percorso formativo risulterà: funzionale (ossia usabile per tutta la varietà di scopi previsti nel processo di insegnamento/apprendimento linguistico), flessibile (cioè adattabile per circostanze diverse), aperto (ovvero capace di ulteriori estensioni e perfezionamenti), dinamico (vale a dire in continua evoluzione), *user-friendly* (nel senso di facilmente comprensibile).

6. *Elaborare un curriculum sulla base dei compiti di apprendimento*

Il “saper apprendere” rappresenta ormai uno degli aspetti fondamentali dell’insegnamento: sempre più esperti del settore ne puntualizzano la rilevanza in ambito glottodidattico, considerando questa competenza come indispensabile per favorire l’acquisizione linguistica degli studenti e renderla più efficace attraverso il ricorso ad opportune abilità di studio e strategie di apprendimento.

La capacità di imparare, formalizzata fra l’altro anche dal QCER come parte costitutiva delle competenze generali di un individuo (saper, saper essere, saper fare), si sviluppa con l’apprendimento stesso e “pone l’apprendente in condizione di affrontare le difficoltà in modo più indipendente, di valutare le opzioni esistenti e di sfruttare al meglio le opportunità offerte” (Consiglio d’Europa, 2002, pp. 131-2). Nel documento europeo si sostiene, infatti, che

la comunicazione e l’apprendimento implicano l’esecuzione di compiti che non sono esclusivamente linguistici, anche se implicano attività linguistiche e mettono in gioco la competenza comunicativa dell’individuo. Questi compiti, quando non costituiscono una routine e non sono eseguiti in modo automatico, richiedono l’impiego di specifiche strategie di comunicazione e apprendimento (Consiglio d’Europa, 2002, p. 19).

Secondo una concezione di apprendimento che considera il processo formativo come costruzione di conoscenze e non come semplice trasmissione di saperi, l’abilità di apprendere si ricollegherebbe fra l’altro anche al concetto di centralità del discente, di un soggetto cioè che gestisce il proprio percorso formativo, attivando in modo consapevole strategie di apprendimento e tecniche di studio.

La centralità riconosciuta al “saper apprendere” implica, dunque, l’esigenza di programmare curricula di insegnamento che siano mirati allo sviluppo dell’autonomia dello studente e che lo rendano cosciente delle operazioni mentali e dei comportamenti assunti su come si impara una lingua.

Se tale categoria concettuale è da tener presente in relazione a qualsiasi contesto di insegnamento, essa trova senz’altro una sua più proficua applicazione con studenti universitari, per i quali lo studio dell’italiano rappresenta lo strumento necessario attraverso cui padro-

neggiare strategie di apprendimento che consentono di gestire gli usi tecnico-specialistici della lingua e portare a termine con successo i compiti richiesti in ambito accademico.

Come giustamente sottolineato da molti, piuttosto che un'arbitraria stesura di elementi che abbia la pretesa di essere completa, sarebbe opportuno che la costruzione di un curriculum del "saper apprendere" rivolto a discenti in mobilità si focalizzasse sulla variabile dominante che più condiziona la scelta dei contenuti da proporre, ossia i compiti di apprendimento che gli studenti sono chiamati a svolgere.

Se, come già accennato in precedenza, un corso di italiano L2 a favore di studenti universitari si rivolge solitamente ad apprendenti omogenei per profilo socioculturale, ma non per settori disciplinari,

sarebbe allora preferibile dare priorità, tra la vasta gamma di strategie, a quelle associate a compiti di apprendimento caratteristici del profilo di discente individuato e trasferibili a più discipline di studio, al fine di ottimizzare la fruizione del curriculum, anche in relazione a variabili di tipo metodologico-organizzativo dipendenti dalla durata, solitamente esigua dei corsi, spesso di tipo intensivo e concentrati in un numero di ore limitato (Fragai, Fratter, Jafrancesco, 2010, pp. 9-10).

Muovendo dalle parole citate, è possibile affermare come l'individuazione dei compiti linguistico-comunicativi, che lo studente universitario deve svolgere in ambito accademico, consente allora di identificare gli obiettivi didattici da perseguire maggiormente. Sulla base di questi, il docente può procedere poi con la costruzione di un curriculum del "saper apprendere", la cui articolazione interna risulterebbe composta da: contestualizzazione del compito da parte del docente e degli studenti, stimolazione alla riflessione individuale e di gruppo sulle operazioni cognitive implicate e sulla valutazione delle strategie da compiere per gestirlo al meglio, attuazione delle strategie di apprendimento a cui si è pervenuti per affrontare il compito, attivazione e potenziamento di diverse abilità e competenze per eseguirlo e portarlo a termine.

A tal proposito, appare utile definire quali siano gli specifici compiti linguistico-comunicativi che lo studente universitario è chiamato solitamente a svolgere per poter sopravvivere linguisticamente in ambito accademico. In dettaglio, egli deve (Semplici, Monami, Tronconi, 2015, pp. 215-6):

- *comprendere lezioni di livello universitario* (per cui sono necessarie capacità non solo di comprensione di lunghi monologhi in cui viene usato spesso un linguaggio tecnico-scientifico, ma anche di astrazione dei concetti durante la presa di appunti. Le abilità funzionali a portare a termine questo compito sono dunque la ricezione scritta e orale, l'interazione scritta e orale);
- *comprendere testi di studio di livello universitario* (per cui sono richieste capacità di comprensione di testi scritti, in cui, anche in questo caso, ricorre un linguaggio specialistico. L'abilità indispensabile per svolgere questo compito è pertanto la ricezione scritta);
- *interagire con docenti e compagni* (per cui occorre essere in grado di sostenere una conversazione formale o informale, scambiare opinioni, progettare compiti comuni, negoziare, cooperare, utilizzando anche, se la circostanza lo richiede, un linguaggio specifico. L'abilità essenziale per espletare questo compito è quindi l'interazione orale);
- *scrivere una breve relazione o una tesi* (per cui, partendo da testi scritti, è necessario compiere un lavoro di manipolazione testuale che prevede la presa di appunti, la parafrasi o la sintesi del contenuto, la riproduzione per forma scritta o orale. Le abilità necessarie sono allora la ricezione e la produzione scritta);
- *sostenere un esame orale e discutere la tesi* (per cui è richiesto condurre turni di discorso relativamente lunghi, avvalendosi, più che in altre situazioni, di un linguaggio tecnico-scientifico. Le abilità implicate sono pertanto l'interazione orale e in particolare il monologo, connotate anche da una buona capacità di avvalersi di specifiche strategie per la gestione del discorso).

Alla luce di quanto espresso finora, appare utile ribadire come, in una prospettiva in cui ormai è pienamente condiviso il ruolo centrale dell'apprendente, sia fondamentale che coloro che si occupano di formazione linguistica della particolare tipologia di apprendenti in questione (docenti, autori ed editori di materiali) considerino le specificità dei compiti linguistico-comunicativi in relazione ai bisogni, ai testi, alle attività linguistiche e alle strategie di apprendimento richieste nel principale contesto comunicativo in cui essi si muovono, cioè il dominio della formazione accademica.

La necessità è dunque quella di coniugare i risultati della ricerca scientifica con la progettazione e la programmazione didattica, al fine di realizzare un syllabo e un curriculum che risultino in linea ad uno specifico contesto di insegnamento/apprendimento, così come proposto nelle indicazioni del Consiglio d'Europa in tema di educazione linguistica per ciò che concerne la “trasparenza degli obiettivi” e la centralità dell'apprendente.

7. *Quali testi proporre?*

Muovendo dal contesto formativo in cui gli studenti universitari si trovano ad agire linguisticamente e dal quale scaturiscono gli stimoli allo sviluppo della competenza, la loro attività comunicativa, come appena sottolineato, riguarda l'esecuzione di compiti portati a termine attraverso attività linguistiche (produttive, ricettive, interattive) che comportano il trattamento di testi di studio di livello universitario. Questi ultimi offrono modelli sia di usi comuni, sia di usi tecnico-specifici della lingua, riconducibili ai cosiddetti “linguaggi specialistici”, utilizzati per trasmettere i contenuti delle discipline di ambito accademico (Gualdo, Telve, 2011, p. 22 e segg.).

Più in dettaglio, i testi a carattere specialistico, la cui gestione rientra fra i principali obiettivi formativi dei discenti in mobilità internazionale, sono contraddistinti da una doppia dimensione: “orizzontale” e “verticale”. La prima, relativa ai testi appartenenti allo stesso ambito disciplinare, si riferisce alla descrizione delle specifiche caratteristiche del linguaggio oggetto di studio (lessico, morfologia, sintassi, testualità) che, nel caso di studenti universitari, è costituito quasi esclusivamente da quello tecnico-specialistico. La seconda, riguardante invece la variazione propriamente diafasica, fa riferimento agli ambiti nei quali tali linguaggi sono utilizzati e non determina solo il livello di linguaggio specialistico usato, ma anche i compiti comunicativi che devono essere eseguiti dall'utente all'interno di tali contesti (Fragai, Fratter, Jafrancesco, 2014, p. 214 e segg.).

In base a quanto affermato, è dalla dimensione orizzontale che dipende essenzialmente la scelta delle fonti da proporre in classe: il docente a favore di studenti universitari deve infatti far riferimento a questo ambito per individuare quei testi che diventeranno oggetto di

analisi, sintesi e riflessione glottodidattica. Per meglio svolgere questo delicato compito, egli può rifarsi ad una serie di criteri di selezione indicati anche dal QCER (2002, p. 201), fra cui ricordiamo: complessità linguistica, struttura discorsiva, lunghezza del testo, interesse per l'apprendente, tipologia testuale, presentazione attraverso canali diversi.

Relativamente alla complessità linguistica, alla struttura discorsiva e alla lunghezza del testo, la scelta dipende in larga misura dal livello di competenza degli apprendenti, dal momento che l'interesse per l'argomento e la motivazione allo studio possono essere in un certo senso dati per scontato. Essendo però i discenti anche dei conoscitori della materia, in un percorso didattico di tipo settoriale la scelta dei testi è influenzata anche dall'elevato livello di conoscenza di tipo contenutistico da parte dei destinatari. Potrebbe risultare, quindi, abbastanza difficile selezionare materiali che «rispettino il giusto equilibrio fra trasparenza e opacità e che pertanto, pur non rivelandosi troppo facili (e quindi demotivanti) possano altresì risultare comprensibili agli studenti che sono già in grado di far ricorso ad opportune strategie di decodificazione» (Semplici, Tronconi, 2006, p. 51).

Altro parametro a cui far riferimento nella selezione dei testi è la tipologia testuale, che ricordiamo dovrebbe essere quanto più varia possibile, a seconda ovviamente della materia trattata e dai tipi di testi che maggiormente la caratterizzano. I tipi testuali, da cui poi dipendono le attività più pertinenti sulle quali riflettere in rapporto ai linguaggi specialistici, sono ad esempio manuali, saggi, articoli, in cui spesso è reperibile l'alternarsi di argomentazione, esposizione e descrizione, cioè di tratti tipologicamente costitutivi dei testi che gli studenti devono dimostrare di saper padroneggiare nelle prove, sia scritte che orali, del loro curriculum universitario.

I testi argomentativi producibili in ambito accademico sono ad esempio i saggi, gli articoli scientifici, le recensioni critiche, le tesi di laurea. È proprio su questi testi che gli apprendenti sono chiamati a riflettere per intuire le relazioni fra i concetti espressi, attraverso la messa in rilievo di similarità, contrasti e trasformazioni (Filippone, 2002, p. 25).

Quelli espositivi, come ad esempio l'abstract, il riassunto, il sommario, le recensioni informative, si pongono quasi a metà strada fra l'argomentazione e la descrizione, avendo come matrice cognitiva la capacità di analizzare dei concetti separandoli nelle loro componenti costitutive e mettendone in evidenza le relazioni reciproche in modo ordinato. A

differenza, però, di quello argomentativo e descrittivo, il testo espositivo ha lo scopo di illustrare in maniera chiara dei concetti attraverso parti marcate di blocchi informativi (ad esempio, uso di numerazioni progressive o connettivi meta testuali), in modo da condurre il destinatario a comprendere, memorizzare e quindi apprendere (Lavinio, 2004).

Per quanto riguarda infine il criterio di selezione relativo ai canali di trasmissione, i testi scritti possono essere proposti attraverso un graduale accostamento al linguaggio specialistico, utilizzando (soprattutto all'inizio del percorso didattico) testi di tipo divulgativo e proponendo solo in una seconda fase testi che presentano un'organizzazione testuale particolarmente articolata o che siano altamente specialistici. Data poi la necessità degli apprendenti in questione di comprendere le lezioni universitarie, è consigliabile provvedere anche allo sviluppo dell'abilità di comprensione orale attraverso il ricorso graduato a testi orali, anch'essi opportunamente selezionati. Sempre in un primo momento del percorso, si può ricorrere ad esempio a brani di spezzoni audiovisivi di divulgazione scientifica, in cui la comprensione del linguaggio è facilitata dal supporto del filmato, per poi concludere con brani di parlato spontaneo, come i dibattiti di una conferenza scientifica, in cui la complessità è dovuta dalla sovrapposizione delle voci e da eventuali disturbi di sottofondo.

Considerando, dunque, la centralità dell'apprendente e del suo "saper apprendere", riteniamo sia il destinatario, come in ogni altro processo di insegnamento/apprendimento, colui che influenza le scelte del docente sui testi da proporre in classe. Per tale motivo, appare utile partire dalle sue conoscenze pregresse, dal suo bagaglio enciclopedico e dai suoi interessi per selezionare e adattare il modello di lingua presente in essi, ritenuto più adeguato a soddisfare i bisogni dell'utenza a cui ci si rivolge.

Durante l'azione didattica, sarà cura poi del docente non solo ricorrere a parafrasi, spiegazioni, esempi, riformulazioni, ma anche integrare il proprio discorso con marcatori, ripetizione di concetti chiave, enfasi intonativa, aventi tutti lo scopo di chiarire il linguaggio specialistico e la terminologia specifica dell'area disciplinare trattata. L'obiettivo ultimo è porre lo studente universitario in grado di padroneggiare testi caratterizzati da più livelli di formalità e attivare in lui strategie di apprendimento utili a portare a termine con successo i compiti richiesti dal contesto accademico.

8. *Approcci, metodi e modelli operativi di riferimento*

Data la forte motivazione sia allo studio della lingua che all'integrazione nel contesto ospitante, l'approccio che appare più efficace per favorire l'apprendimento linguistico di studenti universitari è senza dubbio quello andragogico.

Muovendo dalla consapevolezza che la formazione degli adulti pone problemi le cui soluzioni sono molto diverse da quelle che solitamente si danno alla formazione per bambini, tale approccio individua come qualità specifiche dell'apprendimento ad adulti alcuni elementi distintivi, fra cui rientrano: il concetto di sé (personalità formata in grado di prendere decisioni), la motivazione (desiderio di autorealizzarsi e urgenza di utilizzare quanto appreso), il bisogno di conoscenza (valutazione dei vantaggi in termini di impegno), la disponibilità ad apprendere (propensione ad imparare ciò di cui si ha bisogno per migliorarsi), l'orientamento verso l'apprendimento (attitudine ad acquisire conoscenze per un loro reimpiego della vita quotidiana), l'influenza dell'esperienza precedente (vantaggi e svantaggi che il peso del bagaglio interiore di conoscenze comporta in ambito formativo) (Knowles, 1984; Begotti, 2010 e 2015).

Risultando dunque più autonomo e consapevole di un discente di età inferiore, lo studente in mobilità accademica cerca di rispondere ad alcune sue necessità e aderisce per scelta ad esperienze formative in cui può trovare situazioni di relazioni e interdipendenze con se stesso, con gli altri, con le istituzioni e gli ambienti professionali. Di conseguenza, egli vede nella conoscenza della lingua italiana lo strumento per soddisfare i suoi bisogni e veder riconosciuto il suo ruolo sociale di studioso, di adulto in formazione e quindi di protagonista del proprio destino. Quando decide di apprendere la lingua straniera, l'adulto-universitario assegna non a caso un forte valore funzionale alla lingua stessa, richiedendo di poter utilizzare immediatamente quanto appreso, a differenza del bambino che invece attribuisce a questa un valore associante e un utilizzo successivo.

La presa di coscienza del proprio ruolo e dei compiti linguistico-comunicativi da assolvere, apporta allo studente universitario altrettanta consapevolezza riguardo i suoi obiettivi e le strategie da mettere in atto per perseguirli: egli, ad esempio, è un individuo già avviato ad una maggiore capacità di negoziazione con il docente, chiamato a

sua volta a vedere in questo tipo di discente la necessità di rispettare le sue modalità di apprendimento e di considerare i suoi rapidi ritmi di processazione delle informazioni ricevute, la sua capacità di sostenere ritmi di studio abbastanza intensi, la sua attitudine a padroneggiare l'uso delle tecnologie.

Oltre a quello andragogico, molto validi ai nostri scopi sono l'approccio comunicativo e ovviamente tutti i metodi da esso scaturiti (situazionale, nozionale-funzionale, *Strategic Interaction*, *Project Work*, *Lexical Approach*)⁹. Tale approccio, basato sulla competenza comunicativa e la dimensione d'uso della lingua, pone in evidenza la relazione fra discente ed insegnante, fra discenti stessi ed infine fra discenti e contesto socio-culturale esterno (Scalzo, 1998, pp. 137-71). In particolare l'interazione fra studenti risulta determinante per ricreare in scala ridotta le condizioni che essi ritroveranno poi all'esterno: la sua finalità consiste infatti nel favorire il dialogo e l'interazione orale e nell'applicare, già a partire dalla fase iniziale del percorso formativo, le regole interpersonali, proprie della cultura ospitante.

Difatti, un corso di lingua seconda rivolto a studenti universitari dovrebbe sempre avere un'impostazione pragmatica, ovvero mantenere una stretta correlazione fra la realtà esterna affrontata dal discente e quanto il docente gli propone in classe, affinché chi apprende sia in grado poi di riutilizzare quanto imparato durante le lezioni in modo fattivo. A tal proposito, sarebbe opportuno che

l'impostazione pragmatica sia resa riconosciuta e riconoscibile al discente sin dall'inizio del percorso formativo: ciò conferirà autorevolezza, motivazione e giustificazione in termini di utilità del corso stesso, di solito altrimenti considerato poco importante rispetto alle lezioni della disciplina che la lingua esprime (Semplici, Monami, Tronconi, 2015, p. 208).

Con riferimento invece ai metodi, è possibile affermare come il docente di lingua a studenti in mobilità internazionale non debba

⁹ Una disamina completa su tutti gli approcci dominanti nella metodologia delle lingue straniere dal secondo dopoguerra ai giorni nostri è presente in P. Diadori, L. Vignozzi, (2015), *Gli approcci e i metodi per l'insegnamento della L2*, in P. Diadori (a cura di), *Insegnare italiano a stranieri*, Mondadori, Milano, pp. 30-60.

sentirsi vincolato ad applicare una metodologia di insegnamento unicamente di tipo trasmissivo, dal momento che quest'ultima prevede una trasferimento in modo lineare del sapere dall'insegnante, unico detentore di conoscenze, all'apprendente.

Considerando le più recenti teorie sulla formazione dell'adulto che dimostrano come questi sia un soggetto in costante ricerca "attiva", in grado di «sistematizzare in modo razionale e intenzionale le conoscenze e di saper contestualizzare gli apprendimenti, effettuare riflessioni approfondite e critiche sulle regole poiché possiede strutture metacognitive acquisite» (Begotti, 2015, p. 87), si comprende allora come i metodi induttivi risulterebbero più adeguati, in quanto inducono i discenti prima a cogliere la lingua nella sua globalità e analiticità, poi a riprodurla in maniera efficace rispetto a nuovi contesti situazionali. Attraverso l'applicazione di tali metodi, gli apprendenti possono dunque rielaborare il sapere in modo riflessivo, personalizzarlo, contestualizzarlo secondo un proprio stile cognitivo, al fine poi di riapplicare da soli, al di fuori del contesto-classe, le strategie messe in atto sotto la guida esperta del docente.

Infine, relativamente ai modelli di unità di lavoro da utilizzare con apprendenti universitari è possibile affermare come, nonostante tutti i modelli operativi possano sicuramente avere una loro utilità nell'insegnamento/apprendimento di una seconda lingua¹⁰, quello dell'unità didattica (Freddi-Balboni, 2015) potrebbe risultare un po' troppo rigido con l'utenza oggetto della nostra analisi, in quanto le sue fasi obbligano ad un percorso verticale che i discenti in questione sono spesso restii ad accettare. A ciò si aggiunga che la fase introduttiva di motivazione non dovrebbe durare molto, sia perché lo studente in formazione conosce già in parte il contenuto e il motivo per cui quell'argomento viene trattato, sia perché questo tipo di discente mostra solitamente una certa "voracità" di arrivare subito all'obiettivo, spesso anche in maniera frettolosa.

Sebbene non sia possibile una scelta aprioristica, riteniamo tuttavia che i modelli operativi dell'unità didattica centrata sul testo (Ve-

¹⁰ Per una panoramica esaustiva sui modelli operativi elaborati in glottodidattica si rimanda alla lettura del capitolo X intitolato "Modelli operativi", in P. Diadori, M. Palermo, D. Troncarelli, (2016), *Insegnare l'italiano come seconda lingua*, Carocci, Roma, pp. 285-312.

dovelli, 2002) e dell'unità di lavoro (Diadori, 2009) meglio si prestano alle nostre esigenze, in quanto consentono di risolvere il problema della rigidità grazie al ricorso a fasi funzionali che ruotano attorno alla didattizzazione di testi. Tale successione di momenti garantirebbe, in sintesi, una maggiore flessibilità del percorso in termini di progettazione e realizzazione della attività, negoziazione degli scopi e delle strategie per raggiungerli, controllo del raggiungimento degli obiettivi, capitalizzazione delle competenze acquisite.

9. *Ruoli e competenze del docente*

Nell'ambito dei diversi contesti di apprendimento/insegnamento come quelli delineati nelle pagine precedenti, molto spesso il docente di italiano è uno dei pochi – se non l'unico – referenti a cui l'apprendente universitario può far riferimento per: chiarire dubbi (non solo linguistici), chiedere supporto in caso di difficoltà pratiche e logistiche (su come prenotarsi per un esame o quali mezzi pubblici prendere per raggiungere la sede di una facoltà), mostrare il proprio disagio d'inserimento in un contesto sociale rispetto al quale, talvolta, fatica ad adeguarsi per ragioni innanzitutto di distanza culturale.

Come facilmente immaginabile, il docente di italiano è quindi chiamato a svolgere un ruolo delicato e complesso, che va ben oltre quello di “saper insegnare italiano a stranieri” in ambito accademico. Sulla base di ciò, è dunque utile chiedersi: cosa vuol dire allora lavorare in questo contesto? Quali sono i ruoli che un docente di italiano L2 a studenti universitari deve ricoprire? E quali invece le conoscenze e le competenze richieste a tale figura?

Innanzitutto, riteniamo che il docente debba essere un *consulente linguistico* e al contempo uno *sperimentatore*, dal momento che di fronte alle necessità dello studente o ad eventuali ostacoli (cognitivi, affettivi, linguistici) testa nuove tecniche e metodologie per soddisfare con successo i suoi bisogni e venire così incontro alle differenze attitudinali nell'apprendimento.

Dato poi il notevole carico di studio e di impegni che gli studenti in questione devono sostenere e che in rari casi li costringe ad abbandonare la lezione di lingua per stanchezza o perdita d'interesse, è necessario che il docente sia anche un *animatore* dello scenario didat-

tico, colui cioè che incoraggia ripetutamente i discenti tenendo alta la motivazione e favorendo da parte loro una partecipazione attiva e, per quanto possibile, costante nel tempo. Saper padroneggiare opportune strategie didattiche, in modo da poter sostenere la motivazione integrativa iniziale e mantenere alto il piacere dell'apprendimento dell'italiano, rappresenta difatti l'unico canale possibile per "fidelizzare" gli studenti e garantire così il raggiungimento di livelli di padronanza linguistica soddisfacenti.

Spesso il docente di lingua è una delle prime persone a cui gli studenti si affidano per raccontarsi e parlare delle proprie esperienze. Egli, pertanto, non può sottrarsi dal rendersi anche *ascoltatore* dei problemi dei suoi apprendenti, che trascinano qualche volta in aula il loro vissuto personale e le complicazioni connesse alla loro permanenza in un paese straniero. Per tale motivo, con questa tipologia di apprendenti sarebbe buona pratica concepire ed impostare una relazione fra pari, nella quale lo studente-adulto si senta costantemente riconosciuto come "portatore di saperi, conoscenze e problematiche che, se lo desidera, può condividere ed esplorare assieme alla classe, attraverso ad esempio la narrazione spontanea" (Maddii, 2004, p. 48).

Diversamente da altre tipologie di apprendenti (come ad esempio bambini e adolescenti), per le quali il ricorso ad un approccio pedagogico risulterebbe forse più adeguato, il docente di lingua a studenti che soggiornano in Italia per formazione universitaria deve inoltre ricoprire il ruolo di *facilitatore* del loro processo di apprendimento, di colui cioè che guida con gradualità ad agire in maniera linguisticamente adeguata all'ambiente (non solo accademico), in cui i discenti si troveranno ad usare la lingua per soddisfare bisogni e raggiungere scopi ben precisi.

Nel caso specifico dell'insegnamento delle microlingue, occorre sottolineare però come egli si trovi ad occupare molto spesso una posizione parallela rispetto a quella dei docenti delle materie universitarie: per tale motivo, è opportuno che il docente di lingua seconda abbia ben presente il proprio ruolo di *facilitatore* dell'apprendimento della microlingua, che non dovrebbe coincidere con quello della disciplina che la lingua esprime. Tale affiancamento di figure, che in alcuni casi può generare una vera e propria sovrapposizione e confusione di ruoli, oltre ad essere avvertita di frequente come forviante dallo studente straniero, crea non pochi problemi allo stesso insegnante di L2.

Di fronte ad una disciplina che richiede una accurata preparazione specialistica, come può esserlo ad esempio quella medica, giuridica o economica, il docente di lingua avverte spesso una sensazione di inadeguatezza dovuta dalla sua incapacità di saper padroneggiare un campo così altamente tecnico, al quale può approcciarsi solamente in qualità di non esperto del settore.

È presumibile che, al fine di migliorare l'offerta didattica, egli debba preliminarmente possedere una conoscenza minima della disciplina di cui la lingua insegnata è portatrice, che inevitabilmente deriva anche dalla prolungata esposizione personale ai testi tecnici, durante la sua costante ricerca di materiali aggiornati da selezionare, didattizzare e somministrare alla classe. Al contempo, però, il docente di lingua deve altresì aver ben chiare le finalità del suo compito educativo, nonché della sua insostituibile funzione di *esperto* conoscitore delle strutture e delle varietà linguistiche del repertorio italiano, in particolare dei linguaggi specialistici relativi al campo didattico di studio, senza però mostrare intenzioni o pretese di sostituirsi e ricoprire ruoli che non sono di sua specifica competenza.

A tal proposito, potrebbe risultare molto utile chiarire agli studenti, sin dall'inizio del loro percorso formativo, la netta distinzione fra le due tipologie di docenti, quello di lingua e quello delle discipline settoriali, riconducibile ad una diversità in termini di mansioni e competenze: il docente di lingua deve difatti avviare all'evidenziazione delle caratteristiche formali, dei meccanismi e dell'uso della lingua specialistica, lasciando però ai docenti delle facoltà universitarie il compito di fornire le nozioni basilari e garantire eventuali chiarimenti in merito ai differenti aspetti delle discipline curriculari affrontate durante il percorso di studi.

Muovendo da quanto appena affermato, appare evidente come per un docente di lingua l'obiettivo di un corso di linguaggio settoriale non sia, dunque, la disciplina cui ci si riferisce, bensì "l'avviamento, l'approfondimento e il perfezionamento della comprensione e della produzione del linguaggio specialistico da parte dei discenti stranieri" (Semplici, Tronconi, 2006, p. 58).

Affinché però il docente faciliti l'apprendente ad acquisire quei meccanismi di funzionamento tipici della lingua tecnico-scientifica, attraverso anche il ricorso a strategie che consentano il raggiungimento di quella competenza necessaria a padroneggiare la lingua oggetto

di studio, ulteriore obiettivo del docente di L2 è la realizzazione di mete educative concrete capaci di condurre il discente a sviluppare maggiore fiducia e autonomia in sé (Mariani, 1994). Il fine ultimo è vedere riconosciuto a pieno diritto, anche nella comunità scientifica italofona, il suo ruolo professionale di studioso ed esperto della materia di cui è competente.

Condividiamo dunque la proposta, espressa in altre sedi, di chi sottolinea l'esigenza di instaurare fra i tre soggetti coinvolti (docente di lingua, docente della disciplina e studente) un rapporto circolare, una collaborazione proficua che consenta di perfezionare il raggiungimento degli obiettivi richiesti dai bisogni comunicativi dei discenti che non sempre (sia per il livello di competenza linguistica sia per mancanza di conoscenza del sistema universitario italiano) sono in grado di esternare, ma che hanno tutto il diritto di manifestare. In definitiva, tale collaborazione integrerebbe e perfezionerebbe quanto richiesto fundamentalmente dall'apprendente: rendere chiari, sin dall'inizio del percorso, i ruoli delle singole figure docenti, al fine di chiedere in maniera mirata la soluzione dei suoi problemi alla persona indicata, ottimizzare la sua frequenza alle lezioni, usufruire di entrambi i corsi in modo più produttivo (Semplici, Tronconi, 2006, p. 59).

Oltre alle considerazioni finora espresse, riteniamo infine che il docente di italiano come lingua straniera a studenti universitari debba assolvere ad ulteriori funzioni, riportate sinteticamente di seguito. Chi insegna a studenti universitari deve infatti (Celentin, 2013, pp. 117-8):

- conoscere le differenti tipologie di apprendenti stranieri che frequentano i corsi di italiano e più nello specifico le loro aspettative, i loro interessi, le loro esigenze, in modo da poter offrire una didattica che sia quanto più adeguata e rispondente ai bisogni dei destinatari;
- saper valutare i livelli di competenza e padronanza linguistica in italiano dei propri studenti, sia in partenza che in itinere, sia a livello collettivo (classe) sia individuale (singolo), sia in termini generali sia più specifici in relazione ad esempio ad abilità e competenze linguistiche;
- essere a conoscenza, seppur non in dettaglio, delle caratteristiche fonetiche, morfosintattiche e testuali delle lingue di appartenenza dei propri discenti, in modo da individuare simmetrie

- e dissimmetrie fra la lingua materna e quella oggetto di studio e strutturare attività didattiche ritenute più adeguate, facilitando così l'approccio alla lingua italiana;
- effettuare una mappatura tipologica della classe relativa alla conoscenza di ulteriori lingue straniere, per poter valutare il ricorso a lingue veicolari o studiare gli abbinamenti fra i discenti, facilitando così l'acquisizione dell'italiano soprattutto a livelli iniziali;
 - conoscere il sistema universitario italiano e, nello specifico, l'organizzazione dell'università in cui si opera, in modo da poter fornire informazioni utili e saper indirizzare correttamente gli studenti;
 - essere informato sui sistemi universitari di provenienza degli studenti stranieri, al fine di presumere le loro difficoltà e offrire una guida, specialmente al loro arrivo, che li aiuti a superare ostacoli che a lungo andare potrebbero incidere sulla frequenza ai corsi;
 - conoscere le dinamiche individuali e di gruppo, legate ad esempio ai processi di acculturazione, in modo da poter intervenire con azioni strategiche, mirate a favorire lo sviluppo dell'interazione e dell'integrazione degli studenti;
 - essere capace di gestire le dinamiche interculturali che si generano dall'incontro fra italiani e stranieri e fra stranieri stessi, ed elaborare opportuni strumenti di consapevolezza atti a favorire il confronto, il dialogo e la conoscenza reciproca.

L'elenco qui descritto non è certamente esaustivo, in quanto non prende in esame altri ruoli e competenze altrettanto indispensabili per il docente di italiano L2 ad apprendenti stranieri in formazione, come ad esempio quelli riguardanti l'aspetto valutativo (in sede di test *in itinere* o d'esame finale). Quanto riportato ci sembra, però, mostri in maniera abbastanza evidente la complessità, l'eterogeneità e la flessibilità del ruolo del docente di lingua seconda a studenti universitari, al quale si richiede, oltre che un'esperienza maturata su campo, anche una formazione specifica¹¹ e, se possibile, permanente.

¹¹ Ricordiamo, a tal proposito, come il Centro DITALS (*Certificazione in didattica dell'italiano a stranieri*) dell'Università per Stranieri di Siena, elabori prove specifiche (*sezione A*: analisi di manuali didattici, *sezione B*:

10. Conclusioni

Il presente contributo ha voluto sottolineare gli aspetti che necessitano di maggiore attenzione nella programmazione didattica del docente di lingua a favore di studenti universitari che, come tentato di dimostrare, rappresentano uno dei pubblici più consistenti dell'italiano L2.

In dettaglio, si è cercato di porre in luce la necessità di predisporre percorsi di studi in grado di favorire efficacemente l'inserimento di questa tipologia di apprendenti nella vita universitaria italiana, sotto il profilo sia sociale che culturale.

Al fine di rispondere in maniera adeguata agli interessi di questo particolare pubblico, composto da studenti stranieri in mobilità internazionale e da quelli iscritti ai vari corsi di laurea e post laurea, è necessario programmare curricula formativi coerenti, che tengano conto delle caratteristiche specifiche di questo profilo quali età, provenienza, lingua madre, conoscenza della L2 o di altre lingue. Tali curricula dovrebbero inoltre permettere di attivare strategie di comunicazione e apprendimento efficaci per svolgere i compiti legati all'ambito accademico, anche attraverso la gestione di testi che presentano usi tecnico-specialistici della lingua.

Trattandosi di apprendenti adulti e altamente scolarizzati, si è posto in evidenza come questi siano maggiormente motivati ad imparare quando l'apprendimento è in grado di soddisfare i loro bisogni, che costituiscono difatti le "basi appropriate da cui partire per organizzare le diverse attività formative" (Knowles, 1999, p. 47). Considerare le specificità dei loro bisogni linguistico-comunicativi in relazione a testi, attività linguistiche e strategie d'apprendimento, vuol dire in sostanza "ottimizzare l'esperienza di mobilità, affinché possa essere per tutti (studenti e docenti) quell'occasione di arricchimento, confronto e crescita che tutti auspichiamo" (Celentin, 2013, p. 124).

progettazione di materiali didattici, *sezione C*: conoscenze glottodidattiche di base) che compongono l'esame di certificazione di I livello, il cui obiettivo è attestare competenze teoriche e pratiche del docente di italiano L2 a favore delle seguenti tipologie di apprendenti: studenti universitari, studenti inseriti nei programmi *Italian Study Abroad* e religiosi cattolici. Per maggiori informazioni sui 14 profili della certificazione di I livello e sull'esame di certificazione di II livello, si rimanda a ditals.unistrasi.it.

Riferimenti bibliografici

- BALBONI P. E., (2002), *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*, UTET, Torino.
- ID., (2000), *Le microlingue scientifiche professionali*, UTET, Torino.
- BEGOTTI P., (2015), *L'insegnamento dell'italiano a immigrati adulti: caratteristiche e proposte operative*, in A. Lamarra, P. Diadori, G. Caruso (a cura di), *Scuola di formazione di italiano lingua seconda/straniera: competenze d'uso e integrazione*, V edizione, Napoli 7-11 luglio 2014, Carocci, Roma.
- ID., (2010), *Imparare da adulti, insegnare ad adulti le lingue*, Soleil-Guerra, Perugia.
- BENUCCI A., (2005), *Le lingue romanze. Una guida per l'intercomprensione*, UTET, Torino.
- ID., (2007), *Sillabo di italiano per stranieri*, Guerra, Perugia.
- BRACCI L., BIAGI F., FILIPPONE A., (2009), *Come insegnare italiano agli studenti universitari?*⁹ *Esperienze di FICCS (Full Immersion: Culture, Content and Service)*, in P. Diadori (a cura di), *La DITALS risponde 6*, Guerra, Perugia.
- CAPUZZO C., DUSO M. E., MARIGO L., (2010) (a cura di), *Insegnamento dell'italiano L2/LS all'Università. Nuove sfide e opportunità*, Il Poligrafo, Padova.
- CELENTIN P., (2010), *L'organizzazione didattica: iscrizioni, composizioni classi, durata dei corsi*, in E. Ballarin, P. Begotti, A. Toscano, *L'italiano a stranieri nei centri linguistici universitari*, Guerra, Perugia.
- CONSIGLIO D'EUROPA, (2002), *Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue-QCER: apprendimento, insegnamento, valutazione*, trad. di F. Quartapelle e D. Bertocchi, La Nuova Italia, Firenze (*Common European Framework of Reference for Language-CEFR. Learning, Teaching, Assessment*, Cambridge University Press, Cambridge, 2001).
- DE MAURO T., VEDOVELLI M., BARNI M., MIRAGLIA L., (2002), *Italiano 2000. I pubblici e le motivazioni dell'italiano diffuso fra stranieri*, Bulzoni, Roma.
- DIADORI P., PALERMO M., TRONCARELLI D., (2015), *Insegnare l'italiano come seconda lingua*, Carocci, Roma.
- DIADORI P., (2015), *Insegnare italiano L2 a religiosi cattolici. L'italiano lingua veicolare nella Chiesa e la formazione linguistica del clero*, Mondadori, Milano.
- ID., (2009), *Quali modelli operativi per l'italiano L2?*⁹ *L'unità di lavoro*, in P. Diadori (a cura di), *La DITALS risponde 6*, Guerra, Perugia.
- FILIPPONE A., (2002), *Insegnare italiano a studenti Erasmus principianti*, in "In.it", 3, n. 3, Guerra, Perugia.

- FRAGAI A., FRATTER I., JAFRANCESCO E., (2014), *Studenti universitari di italiano L2 in classi plurilingui: testi e azioni didattiche*, in A. De Meo, M. D'Agostino, G. Iannaccaro, L. Spreafico, *Varietà dei contesti di apprendimento linguistico*, Officinaventuno, Milano.
- ID., (2012), *Studenti stranieri nelle università italiane: profili, testi e competenze*, in R. Grassi (a cura di), *Studenti stranieri. Nuovi contesti d'acquisizione e insegnamento: l'italiano nelle realtà plurilingui. Atti del Convegno-Seminario CIS. Bergamo, 12-14 giugno 2012*, Guerra, Perugia.
- ID., (2010), *Studenti stranieri nell'università italiana: profilo, domini, strategie di apprendimento*, in "ILSA", Rivista quadrimestrale per l'insegnamento dell'italiano come seconda lingua straniera, n. 2, Le Monnier, Firenze.
- GALLI DE' PARATESI N., (1981), *Livello soglia*, Consiglio d'Europa, Strasburgo.
- GUALDO R., TELVE S., (2011), *Linguaggi specialistici dell'italiano*, Carocci, Roma.
- HOFSTEDE G., (1991), *Cultures and organizations. Software of the mind*, McGraw-Hill, London.
- JAFRANCESCO E., (2004), *Profilo socioculturale e bisogni linguistici di studenti con borse di studio internazionali*, in E. Jafrancesco (a cura di), *Le tendenze innovative del "Quadro comune europeo di riferimento per le lingue" e del "Portfolio"*, Atti del XII Convegno nazionale ILSA, Firenze 18 ottobre 2003, Edilingua, Atene.
- KNOWLES M., (1997), *Quando l'adulto impara*, Franco Angeli, Milano.
- ID., (1984), *Andragogy in Action*, Jossey-Bass, San Francisco.
- LA GRASSA M., (2013), *Studiare italiano nei programmi di università americane in Italia: profilo degli apprendenti e proposte operative*, in A. Benucci (a cura di), *Formazione e pratiche didattiche in italiano L2*, Ol3, Perugia.
- LAVINO C., (2004), *Comunicazione e linguaggi disciplinari. Per un'educazione linguistica trasversale*, Carocci, Roma.
- LO DUCA M. G., (2006), *Sillabo di italiano L2 per studenti universitari in scambio*, Carocci, Roma.
- MADDII L. (a cura di), (2004), *Insegnamento e apprendimento dell'italiano L2 in età adulta*, Edilingua, Roma.
- MARIANI L. (a cura di), (1994), *L'autonomia nell'apprendimento linguistico*, La Nuova Italia, Firenze.
- SCALZO R. A., (1998), *L'approccio comunicativo. Oltre la competenza comunicativa*, in C. S. Borneto, *C'era una volta il metodo. Tendenze attuali nella didattica delle lingue straniere*, Carocci, Roma.

- SEMPlici S., MONAMI E., TRONCONI E., (2015), *Insegnare italiano L2 a studenti universitari*, in P. Diadori (a cura di), *Insegnare italiano a stranieri*, Mondadori, Milano.
- SEMPlici S., TRONCONI E., (2006), *Come insegnare italiano agli adulti universitari?* *Dalle caratteristiche dei destinatari al ruolo del docente*, in P. Diadori (a cura di), *LA DITALS risponde 4*, Guerra, Perugia.
- TAYLOR T. C., WHITTERIDGE N., PASINATO A., (2004) (a cura di), *L'apprendimento linguistico al CLA: esperienze innovative e riflessioni per il futuro*, CLEUP, Padova.
- VEDOVELLI M., (2002), *Guida all'italiano per stranieri. Dal quadro comune europeo per le lingue alla Sfida salutare*, Carocci, Roma.
- VILLARINI A., (2002), *Le caratteristiche dell'apprendente*, in A. De Marco (a cura di), *Manuale di Glottodidattica*, Carocci, Roma.
- ID., (2009), *Parole, parole, parole. Un'analisi del lessico presente nei testi scritti e parlati prodotti da apprendenti iniziali*, in M. Palermo (a cura di), *Percorsi e strategie di apprendimento dell'italiano lingua seconda: sondaggi sul corpus ADIL2*, Guerra, Perugia.

Rimandi sitografici

- CELENTIN P., (2013), *Italiano L2 a studenti Erasmus incoming: quali priorità?*, in "ELLE", vol. II, n. 1, marzo 2013, consultabile su: virgo.unive.it/ecf-workflow/upload_pdf/ELLE_4_6.pdf.
- COMMISSIONE EUROPEA (dati studenti stranieri nelle Università italiane): http://ec.europa.eu/education/tools/statistics_it.htm.

Tipologia di *feedback* correttivo orale e livello di competenza in italiano L2: un'analisi ragionata

di ELENA MONAMI

1. *Introduzione*

Le strategie di correzione orale dell'errore in classi di italiano per apprendenti non madrelingua costituiscono uno degli aspetti fondamentali dell'interazione docente-studente.

La nostra analisi prende in esame un *corpus* di dati autentici, videoregistrati tramite un'indagine trasversale in macrocontesti¹ di italiano L2 e LS, in tredici classi di adulti di L1 eterogenea, che, al momento delle riprese, stavano frequentando un corso di lingua italiana in centri linguistici di ateneo, Istituti Italiani di Cultura o altre istituzioni pubbliche in Italia o fuori dai confini nazionali.

La competenza linguistica delle classi indagate copre i livelli del QCER dall'A1 al C1².

Una volta reperite, le quindici ore di riprese video sono state trascritte con il sistema notazionale Jefferson³ e successivamente trattate in base allo scopo previsto dall'ipotesi di ricerca della nostra indagine.

L'obiettivo del percorso di raccolta e analisi dei dati è stato quello di verificare se esiste una correlazione tra il livello di competenza linguistica e la strategia di correzione adottata dal docente.

¹ Rod Ellis (2010) definisce “macro-contesto” il tipo di situazione didattica distinta in insegnamento di lingua straniera e lingua seconda.

² Per il livello C2 non è stato possibile reperire docenti e studenti disponibili per le videoregistrazioni.

³ Per un'ampia trattazione sul sistema di trascrizione Jefferson si rimanda a Jefferson (1996) e Atkinson e Heritage (1984).

2. Criteri per l'impostazione della banca dati

Preme mettere in evidenza che le indagini cui abbiamo sottoposto i dati del nostro *corpus* sono state di carattere sia qualitativo che quantitativo – tutto ciò per raggiungere una visione approfondita e quanto più possibile completa; infatti è proprio «dall'analisi qualitativa e quantitativa che si possono ricevere informazioni di natura diversa ma complementare e i risultati emersi attraverso un approccio possono arricchirsi grazie alle riflessioni sorte con l'altro» (Petrocelli, 2008, p. 64).

Il nostro lavoro intende dunque esporre i dati ottenuti tramite le varie fasi dell'indagine indicate di seguito:

- reperimento dati con videoregistrazioni (15 ore circa di riprese in classe);
- individuazione della presenza degli elementi *focus* dell'indagine: i *feedback* correttivi;
- trascrizione delle sequenze di parlato;
- analisi e classificazione degli elementi indagati secondo la tassonomia adottata;
- incroci tra le categorie di analisi – come previsto dall'ipotesi di ricerca;
- interpretazione qualitativa dei risultati ottenuti.

2.1 Le variabili osservate

Come già affermato, due sono stati i parametri fondamentali da individuare per giungere ai risultati che ci eravamo prefissati:

- i. il *feedback* correttivo – la stringa di parlato contenente il *feedback* prodotto – e individuarne la sua tipologia;
- ii. il livello di competenza linguistica degli apprendenti secondo le descrizioni del QCER.

Se per il secondo parametro il modello di riferimento era ovvio (e anche per le classi fuori dalla Comunità Europea che non adottavano i descrittori del QCER siamo stati in grado di ricondurre il livello ai descrittori del *Framework* europeo grazie all'analisi del sillabo, ai manuali adottati, ai materiali di supporto utilizzati in classe e alla consulenza dei docenti che, a conoscenza dei parametri del QCER, ci

hanno aiutato a stabilire la giusta corrispondenza), nel caso delle strategie di correzione abbiamo dovuto scegliere un modello scientifico di riferimento che incardinasse, almeno nelle linee guida generali, le occorrenze del nostro *corpus*.

La scelta è ricaduta sulla tassonomia dei due linguisti canadesi Roy Lyster e Leila Ranta (1997) perché dopo aver eseguito alcuni test di prova per verificarne la produttività sui nostri dati, e grazie anche alla sua rilevanza a livello scientifico internazionale, ci è sembrata la scelta più idonea. Abbiamo quindi deciso di adottarla anche se con qualche modifica: è stato indispensabile infatti introdurre due ulteriori categorie, la “valutazione negativa” e la “comunicazione non verbale”, assenti nella struttura originaria.

Si riportano di seguito le strategie di *feedback* correttivo e una descrizione delle loro caratteristiche peculiari⁴:

- **Correzione esplicita (*Explicit correction*)*** - L'insegnante fornisce in modo esplicito la forma corretta e indica inoltre la forma errata prodotta dallo studente.
- **Riformulazione (*Recast*)*** - L'insegnante riformula in modo corretto la parte dell'enunciato che lo studente ha prodotto in maniera errata.
- **Richiesta di chiarimenti (*Clarification request*)*** - L'insegnante chiede allo studente di chiarire, tramite ripetizione o riformulazione, l'enunciato per problemi di comprensione o accuratezza.
- **Feedback metalinguistico (*Metalinguistic feedback*)*** - L'insegnante dà indicazioni, suggerimenti o fa commenti per far capire allo studente che nella formulazione prodotta ci sono errori che lui stesso dovrebbe individuare.
- **Elicitazione (*Elicitation*)*** - L'insegnante può chiedere esplicitamente allo studente di completare il suo enunciato; la richiesta può avvenire anche tramite pause strategiche.
- **Ripetizione (*Repetition*)*** - L'insegnante ripete la forma erra-

⁴ La traduzione delle definizioni è nostra. Le strategie contrassegnate da un asterisco (*) sono tratte dal modello Lyster e Ranta (1997), quella con due asterischi (**) da Boulima (1999), le altre con tre asterischi (***) fanno parte delle strategie di comunicazione non verbale (CNV).

ta prodotta dallo studente cercando di sottolineare tale errore con un'intonazione particolare.

- **Valutazione negativa (*Negative evaluation*)***** - L'insegnante esprime una valutazione negativa diretta nei confronti della produzione dell'apprendente.
- **Gesto (CNV)***** - L'insegnante dà indicazioni per la correzione dell'errore prodotto dall'apprendente attraverso gesti del corpo e mimica facciale.
- **Grafia (CNV)***** - L'insegnante dà indicazioni per la correzione dell'errore prodotto dall'apprendente attraverso disegni o cartelli o trascrizioni alla lavagna di parole o frasi.

Una volta definiti i criteri di analisi e i relativi modelli di riferimento per l'elaborazione dei dati, abbiamo effettuato l'incrocio tra i livelli linguistici del QCER e le occorrenze di *feedback* individuate nel *corpus* secondo un'indagine quantitativa per poi passare a quella qualitativa e alle considerazioni finali.

2.2 Livello linguistico

Il livello linguistico delle classi esaminate vede una varietà che copre i livelli del QCER dall'A1 al C1. Come possiamo osservare nella tabella seguente ai livelli A (basico) appartengono 8 delle situazioni analizzate, nello specifico 3 al livello di contatto A1 e 5 al livello di sopravvivenza A2 che insieme rappresentano il 61,6% del totale complessivo; altre 4 (30,8%) si trovano ai livelli B (indipendente) in particolare 2 classi al livello soglia B1 e 2 al livello indipendente B2 pari al 30,8% del totale; un'unica registrazione (7,7%) è stata effettuata in una classe di livello C (competente), nello specifico a livello dell'efficacia, C1.

Esamineremo di seguito le percentuali di occorrenze di *feedback* correttivo riscontrate nei diversi livelli di competenza e la correlazione tra tali parametri.

Tab. n. 1 – Livello di competenza linguistica delle classi presenti nel *corpus*.

Classi per livello linguistico secondo il QCER			
Livello	Setting ⁵	Dati assoluti	Dati percentuali
A1	UMass 1, ULg, UGr 1	4	30,8%
A2	Unistrasi 1, Unistrasi 2, BXL, UGr 2, UMass 2	4	30,8%
B1	CVO, Unistrasi 3	2	15,4%
B2	BXL 2, FSO	2	15,4%
C1	BXL 3	1	7,7%
Totale complessivo di classi		13	100,0%

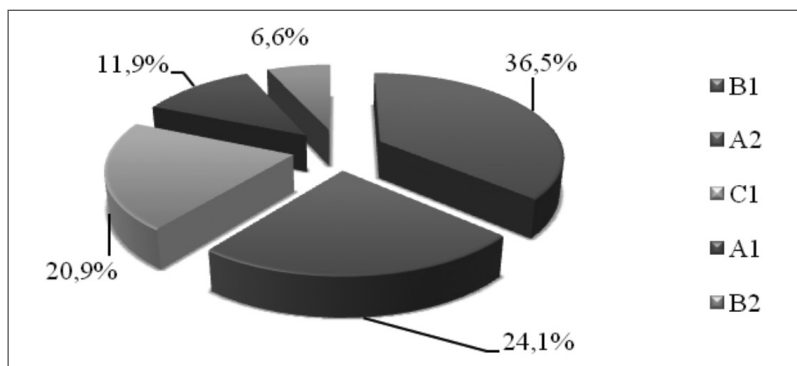


Grafico n. 1 – Livello di competenza linguistica delle classi presenti nel *corpus*.

⁵ Le istituzioni in cui abbiamo fatto le riprese video sono: Università per Stranieri di Siena, Italia (Unistrasi), Facoltà di Studi Orientali, Università La Sapienza, Roma, Italia (FSO ma dal 2011 denominato Istituto di Studi Orientali - ISO); University of Massachusetts Amherst, USA (UMass), Istituto Italiano di Cultura di Bruxelles (BXL), Université de Liège, Liegi, Belgio (ULg); Rijksuniversiteit Groningen, Paesi Bassi (Ugr), Centrum Volwassenen Onderwuss, Vilvoorde, Belgio (CVO).

3. *La correlazione tra tipologia di feedback correttivo e livello di competenza linguistica*

Grazie all'indagine quantitativa e qualitativa eseguita sulle occorrenze presenti nel *corpus*, vedremo di seguito se è possibile rintracciare linee tendenziali e parallelismi nell'uso di *feedback* correttivi all'interno di diversi livelli linguistici.

3.1 *Il rapporto tra tipologia di feedback correttivo e livello A1*

Le riprese effettuate nelle tre classi di lingua italiana di livello A1 (UMass 1, ULg, UGr 1) corrispondono a tre ore di videoregistrazione. L'analisi dei dati rileva la presenza di un totale complessivo di 45 errori. Di questi ne vengono corretti 35: la tipologia più frequente di *feedback* risulta essere la correzione esplicita con il 24,4% di occorrenze, seguita da *feedback* metalinguistico e valutazione negativa (entrambi attestati al 13,3% del totale), *recast* ed elicitazione (entrambe le tipologie riportano una quantità pari all'8,9%), strategie di correzione non verbale (gesto e grafia insieme raggiungono il 6,6%), la ripetizione si manifesta in una sola occorrenza (pari al 2,2%) e in nessun caso si verifica una richiesta di chiarimenti.

Da tutto ciò risulta che al livello più basso di competenza linguistica, il *recast*, contrariamente a quanto si potrebbe pensare⁶, non è il tipo di *feedback* più usato; al vertice troviamo invece la correzione esplicita che si inserisce insieme al *recast* tra le "riformulazioni", quelle strategie che forniscono la soluzione all'errore senza attendere l'autocorrezione dello studente.

Un'ulteriore riflessione va fatta sulla presenza della valutazione negativa: 6 casi nel livello A1 su un totale di 9 occorrenze rilevate all'interno di tutto il *corpus* sono significativi; crediamo comunque che tali occorrenze possano essere ricondotte a un motivo preciso: lo stile del docente. La stessa insegnante infatti, durante la sua lezione,

⁶ Dal punto di vista psicolinguistico e didattico i vantaggi dell'uso del *recast* sono evidenti: le correzioni avvengono in tempo reale ma non bloccano il *focus* del discorso e non distraggono gli studenti con spiegazioni metalinguistiche; solitamente non provocano inibizioni o innalzamento del filtro affettivo (Krashen 1981) perché lo scopo è appunto quello di fornire informazioni in modo incidentale, che non mettano in evidenza l'autore dell'errore.

utilizza per ben sei volte questo tipo di strategia. È plausibile dunque attribuire allo stile proprio di questo informante l'alta percentuale di uso che non può passare inosservata.

Tab. n. 2 - Rapporto tra tipologia di *feedback* e livello A1.

Rapporto tipologia di <i>feedback</i> /livello A1		
	Dati assoluti	Dati percentuali
assente	10	22,2%
correzione esplicita	11	24,4%
<i>feedback</i> metalinguistico	6	13,3%
valutazione negativa	6	13,3%
<i>recast</i>	4	8,9%
elicitazione	4	8,9%
gesto	2	4,4%
ripetizione	1	2,2%
grafia	1	2,2%
richiesta di chiarimenti	0	0%
Totale complessivo	35*	100%
*45 incluse assenze		

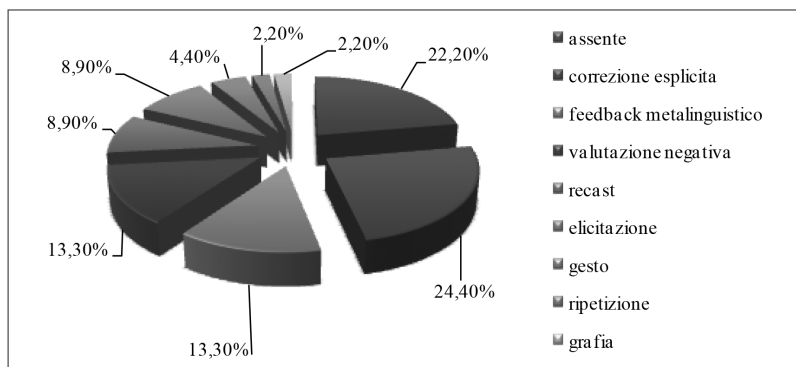


Grafico n. 2 - Rapporto tra tipologia di *feedback* e livello A1.

3.2 Il rapporto tra tipologia di feedback correttivo e livello A2

Il livello A2 è quello che rappresenta il gruppo più numeroso di informanti: 5 classi con 4 ore e 51 minuti di registrazione in Italia e all'estero (rispettivamente: Unistrasi 1, Unistrasi 2, BXL 1, UGr 2, UMass 2).

Gli interventi correttivi si manifestano nel 65% dei casi mentre di fronte a 32 occorrenze di errore non si registra nessuna mossa di *feedback*. Tra quelle presenti, la strategia preponderante risulta essere il *recast* con il 22% delle occorrenze, seguita dalla correzione esplicita e, in quantità inferiore alle dieci unità, troviamo le forme di *prompt* (elicitazione e *feedback* metalinguistico al 9,9%, ripetizione al 4,4%, richiesta di chiarimenti 2,2%), di comunicazione non verbale (gesti 4,4%) e di valutazione negativa (1,1%).

Non sorprende che al vertice si incontrino il *recast*, strategia estesamente utilizzata a tutti i livelli, e la correzione esplicita che, come già rilevato, nel livello A1 occupa la posizione più alta della scala quantitativa.

Ci sembra opportuno accennare qui alla totale assenza di rinforzo grafico che, presupponiamo, potrebbe rappresentare un valido aiuto per la correzione degli errori in ogni livello linguistico ma in particolare in coloro che possiedono una limitata competenza linguistica.

In questo caso non possiamo neanche giustificare tale assenza con lo stile didattico del docente: nelle cinque classi analizzate abbiamo infatti lavorato con cinque diversi insegnanti che forniscono quindi un panorama sicuramente variegato rispetto al metodo di insegnamento adottato.

Tab. n. 3 - Rapporto tra tipologia di *feedback* e livello A2.

Rapporto tipologia di <i>feedback</i> /livello A2		
	Dati assoluti	Dati percentuali
assente	32	35,2%
<i>recast</i>	20	22,0%
correzione esplicita	10	11,0%
elicitazione	9	9,9%
<i>feedback</i> metalinguistico	9	9,9%
ripetizione	4	4,4%
gesto	4	4,4%
richiesta di chiarimenti	2	2,2%
valutazione negativa	1	1,1%
grafia	0	0%
Totale complessivo	59°	100%
° 91 (incluse assenze)		

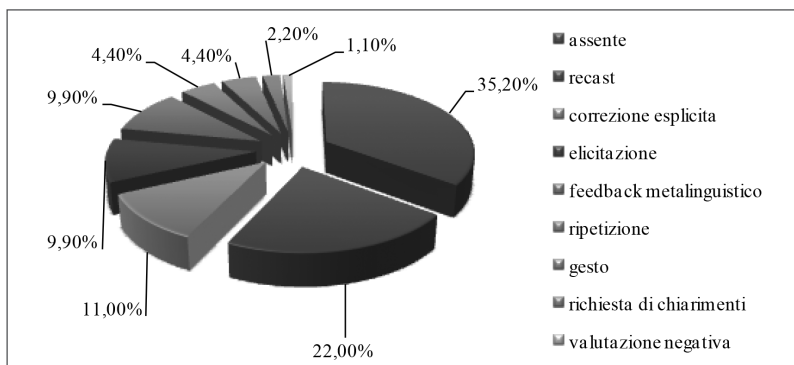


Grafico n. 3 - Rapporto tra tipologia di *feedback* e livello A2.

3.3 Il rapporto tra tipologia di *feedback* correttivo e livello B1

Due sono le situazioni in cui abbiamo potuto effettuare le riprese di classi a livello B1: una nella regione fiamminga del Belgio (CVO), l'altra in Italia (Unistrasi 3). Dall'analisi delle 3 ore e 40 minuti di registrazione si evince che in più della metà dei casi, all'errore non fa seguito una correzione: nel 60,9% delle occorrenze infatti né il docente né altri studenti intervengono nella gestione dell'errore prodotto. Quando invece ha luogo una mossa di *feedback*, la strategia più adottata è il *recast* (in 26 casi sui 54 *feedback* presenti) accompagnato da correzione esplicita e a seguire da tutte le forme sollecitative (elicitazione, *feedback* metalinguistico, richiesta di chiarimenti, ripetizione), infine due occorrenze di valutazione negativa. La presenza di comunicazione non verbale (sia nella sua forma gestuale che nell'uso di grafia) registra una presenza pari allo zero.

Si conferma dunque lo stesso ordine di frequenza riscontrato nel livello precedente: al vertice le strategie di riformulazione quindi *recast* e correzione esplicita, seguite dai *prompt* e dalla totale assenza di forme di correzione non verbale.

Ci preme infine sottolineare l'alta percentuale raggiunta dal "non intervento" correttivo. Se negli altri livelli linguistici l'assenza di *feedback* arriva al 35%, nelle classi B1 supera il 60% del totale complessivo. Una possibile interpretazione di fronte a un numero così alto di assenze può essere dovuta alle scelte metodologiche degli insegnanti e al tipo di attività proposte durante le riprese: in particolare, nella classe videoregistrata in Italia, abbiamo notato che il docente sente l'errore

ma il più delle volte lascia correre per non interrompere il parlato degli studenti e per permettere così l'esecuzione dell'attività il cui obiettivo principale è di natura contenutistica con *focus on content*.

Tab. n. 4 - Rapporto tra tipologia di *feedback* e livello B1.

Rapporto tipologia di <i>feedback</i> /livello B1		
	Dati assoluti	Dati percentuali
assente	84	60,9%
<i>recast</i>	26	18,8%
correzione esplicita	7	5,1%
elicitazione	6	4,3%
<i>feedback</i> metalinguistico	5	3,6%
richiesta di chiarimenti	4	2,9%
ripetizione	4	4,0%
valutazione negativa	2	2,0%
gesto	0	0%
grafia	0	0%
Totale complessivo	54°	100%
° 138 (incluse assenze)		

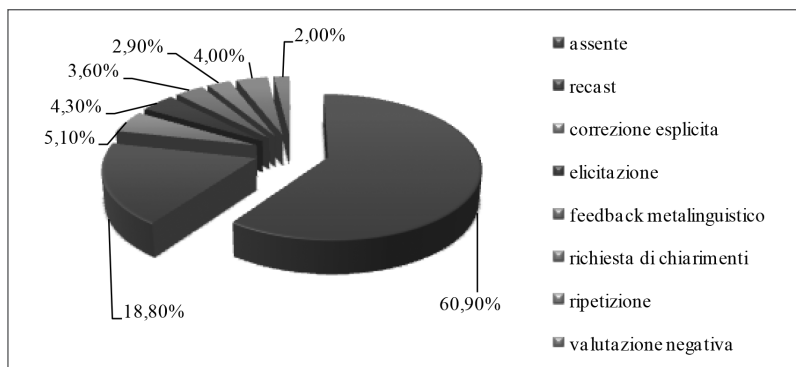


Grafico n. 4 - Rapporto tra tipologia di *feedback* e livello B1.

3.4 Il rapporto tra tipologia di feedback correttivo e livello B2

Contrariamente al livello B1, nelle due classi di B2 (BXL 2 e FSO), corrispondenti a 2 ore e 41 minuti di video, si riscontra una percentuale esigua di assenze di *feedback* correttivo: solo 2 casi su 25, che corrispondono all'8% del totale. Fra le strategie correttive primeggia di gran lunga il *recast* (24%) seguito da ripetizione (20%), *feedback* metalinguistico (16%), correzione esplicita (12%), elicitazione e grafia (8%) e infine, con un'unica occorrenza, la richiesta di chiarimenti. Non si osservano casi di valutazione negativa né l'uso di gestualità.

Ci preme far notare, anche a seguito del commento di una delle docenti che hanno partecipato alle registrazioni, che il numero degli errori riscontrati è piuttosto basso: l'insegnante, a fine riprese, ha dichiarato infatti che gli studenti erano molto bravi e non è stato facile sfruttare le strategie di correzione proprio perché gli errori non comparivano nelle produzioni degli apprendenti.

Tab. n. 5 - Rapporto tra tipologia di *feedback* e livello B2.

Rapporto tipologia di <i>feedback</i> /livello B2		
	Dati assoluti	Dati percentuali
assente	2	8,0%
<i>recast</i>	6	24,0%
ripetizione	5	20,0%
<i>feedback</i> metalinguistico	4	16,0%
correzione esplicita	3	12,0%
elicitazione	2	8,0%
grafia	2	8,0%
richiesta di chiarimenti	1	4,0%
valutazione negativa	0	0%
gesto	0	0%
Totale complessivo	23*	100%
° 25 (incluse assenze)		

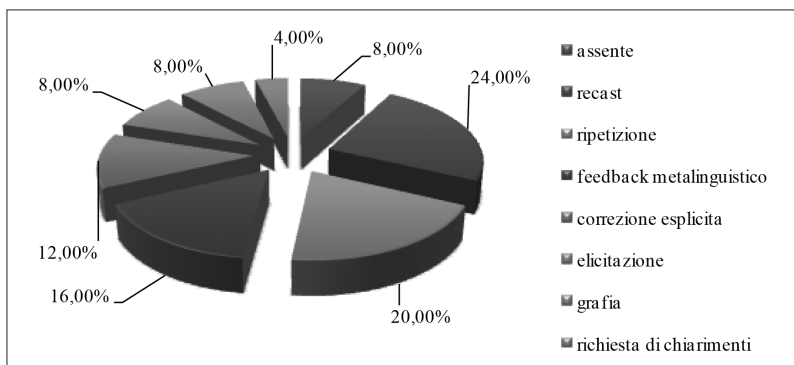


Grafico n. 5 - Rapporto tra tipologia di *feedback* e livello B2.

3.5 Il rapporto tra tipologia di *feedback* correttivo e livello C1

L'unico campione di contesto di insegnamento di livello C7 del QCER è rappresentato da un video registrato in una classe dell'Istituto Italiano di Cultura di Bruxelles (BXL 3). Gli apprendenti, in maggioranza *over* 50, producono, nei sessanta minuti analizzati, un totale complessivo di 79 errori, 28 dei quali (pari al 35,4%) non risentono della correzione del docente; quelli che invece vedono un intervento del docente vengono in massima parte corretti con *recast* (51,9%). A grandissima distanza troviamo la correzione effettuata tramite strategie grafiche (6,3%), correzione esplicita (3,8%) e richiesta di chiarimenti (2,5%). Nessun altro tipo di *feedback* viene adottato dalla docente. È verosimile pensare che l'alta percentuale di *recast* possa essere attribuita all'atteggiamento dell'insegnante che preferisce utilizzare strategie meno dirette per non interrompere il flusso comunicativo dei corsisti, e, in particolare, il flusso di parlato di una studentessa "protagonista" della lezione, di colei che durante l'ora videoregistrata riesce a produrre turni più lunghi e frequenti, lasciando agli altri studenti e alla docente stessa una possibilità di intervento sicuramente limitata.

⁷ Si tratta più precisamente del livello C1.

Tab. n. 6 - Rapporto tra tipologia di *feedback* e livello C1.

Rapporto tipologia di <i>feedback</i> /livello C1		
	Dati assoluti	Dati percentuali
assente	28	35,4%
<i>recast</i>	41	51,9%
grafia	5	6,3%
correzione esplicita	3	3,8%
richiesta di chiarimenti	2	2,5%
elicitazione	0	0%
<i>feedback</i> metalinguistico	0	0%
valutazione negativa	0	0%
ripetizione	0	0%
gesto	0	0%
Totale complessivo	51*	100%
* 79 (incluse assenze)		

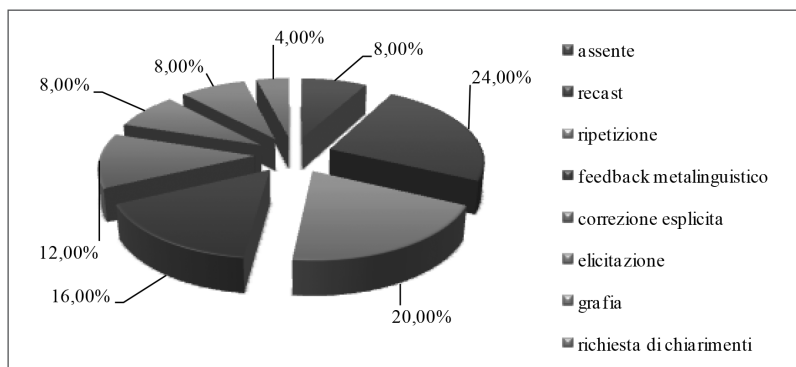


Grafico n. 6 - Rapporto tra tipologia di *feedback* e livello C1.

4. *Osservazioni complessive sul rapporto tra tipologia di strategia correttiva e livello linguistico in risposta all'ipotesi di ricerca*

Se osserviamo il quadro sinottico come appare nelle tabelle che seguono (nn. 7 e 8), risulta chiaro che il *recast* domina in modo pressoché assoluto nell'analisi trasversale di uso fra strategie correttive e livelli di competenza linguistica; sono infatti quattro⁸ i livelli che vedono il *recast* al vertice della scala quantitativa di frequenza. Se, come abbiamo notato in precedenza, il *recast* è largamente usato nei primi stadi di sviluppo interlinguistico, solo negli apprendenti più competenti si raggiunge piena consapevolezza della funzione di tale strategia (Long 2007) e quindi non ci sorprende la presenza di tale mossa correttiva. Altre "con-cause" che contribuiscono all'elevato uso del *recast* in tutti i livelli linguistici possono essere rintracciate all'interno dei suoi tratti costitutivi: le correzioni avvengono in tempo reale senza interrompere il *focus* del discorso e non distraggono gli studenti con spiegazioni metalinguistiche; oltre a ciò, solitamente, non provocano inibizioni negli apprendenti.

Una presenza costante si registra anche per la correzione esplicita: al primo posto nel livello A1 ed entro la terza posizione in A2, B1, C1. I *feedback* meno adottati risultano essere le richieste di chiarimenti, le forme di comunicazione non verbale e la valutazione negativa che, come già anticipato, può essere associata allo stile personale del docente⁹.

Netta è dunque la prevalenza delle due tipologie "risolutive", quelle in cui il docente ripara direttamente l'errore, mentre si riscontra un uso più limitato delle strategie "sollecitative" (*prompt*) anche tra gli studenti linguisticamente più avanzati.

⁸ A2, B1, B2 e C1.

⁹ Come nel caso del livello A1 in cui raggiunge un'alta percentuale.

Tab. n. 7 - Correlazione tra tipologie di *feedback* e livelli linguistici; tavola sinottica valori assoluti.

Tipologia di <i>feedback</i> Livello linguistico	assente	richiesta di chiarimenti	elicitazione	correzione esplicita	gesto	grafia	<i>feedback</i> metalinguistico	valutazione negativa	<i>recast</i>	ripetizione	Totale complessivo
A1	10	0	4	11	2	1	6	6	4	1	45
A2	32	2	9	10	4	0	9	1	20	4	91
B1	84	4	6	7	0	0	5	2	26	4	138
B2	2	1	2	3	0	2	4	0	6	5	25
C1	28	2	0	3	0	5	0	0	41	0	79
Totale complessivo	156	9	21	34	6	8	24	9	97	14	378

Tab. n. 8 - Correlazione tra tipologie di *feedback* e livelli linguistici; tavola sinottica valori percentuali.

Tipologia di <i>feedback</i> Livello linguistico	assente	richiesta di chiarimenti	elicitazione	correzione esplicita	gesto	grafia	<i>feedback</i> metalinguistico	valutazione negativa	<i>recast</i>	ripetizione	Totale complessivo
A1	22,2%	0,0%	8,9%	24,4%	4,4%	2,2%	13,3%	13,3%	8,9%	2,2%	100%
A2	35,2%	2,2%	9,9%	11,0%	4,4%	0,0%	9,9%	1,1%	22,0%	4,4%	100%
B1	60,9%	2,9%	4,3%	5,1%	0,0%	0,0%	3,6%	1,4%	18,8%	2,9%	100%
B2	8,0%	4,0%	8,0%	12,0%	0,0%	8,0%	16,0%	0,0%	24,0%	20,0%	100%
C1	35,4%	2,5%	0,0%	3,8%	0,0%	6,3%	0,0%	0,0%	51,9%	0,0%	100%
Totale complessivo	41,3%	2,4%	5,6%	9,0%	1,6%	2,1%	6,3%	2,4%	25,7%	3,7%	100%

5. Conclusioni

A seguito di questi dati possiamo dedurre quindi che l'uso di strategie diverse di *feedback* non dipende in stretta misura dal livello di competenza degli apprendenti ma sono implicate anche variabili di natura diversa.

Altri fattori contribuiscono infatti e verosimilmente alla scelta della strategia correttiva: lo stile e la personalità dell'insegnante (che come abbiamo visto è determinante nell'uso della valutazione negativa), la personalità dello studente, i tempi a disposizione nella gestione della classe e dell'errore, il tipo e gli scopi delle attività in cui sono coinvolti gli apprendenti – natura che può essere di carattere prettamente linguistico-grammaticale (*focus on form-and-accuracy*) o invece focalizzata su aspetti contenutistici e di fluenza (*focus on meaning-and-fluency*).

Data l'estrema complessità di tali aspetti, ci auguriamo che nuovi studi e nuove ricerche possano far luce su un argomento così fondamentale e determinante nell'interazione in classi di italiano per stranieri di diversi livelli linguistico-comunicativi.

Riferimenti bibliografici

- ATKINSON M. T., HERITAGE J., (1984), *Structures of Social Action: Studies in Conversation Analysis*, Cambridge, Cambridge University Press.
- BOULIMA J., (1999), *Negotiated interaction in target language classroom discourse*, Amsterdam and Philadelphia, Benjamins.
- CONSIGLIO D'EUROPA, (2002), *Common European Framework of Reference for Language: Learning, Teaching, Assessment*, Cambridge University Press, 2001-2002 (trad. it. di D. Bertocchi, F. Quartapelle, *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione*, Milano-Firenze, RCS Scuola-La Nuova Italia).
- ELLIS R., (2010), *A Framework for Investigating Oral and Written Corrective Feedback*, in "Studies in Second Language Acquisition", 32, pp. 335-49.
- JEFFERSON G., (1996), *A case of transcriptional stereotyping*, in "Journal of Pragmatics", 26, pp. 159-70.
- KRASHEEN S., (1981), *Second language acquisition and second language learning*, Oxford, Pergamon.
- LANG M. H., (2007), *Problems in SLA*, Mahwah, NJ, Erlbaum.
- LYSTER R., RANTA L., (1997), *Corrective Feedback and Learner Uptake. Negotiation of Form in Communicative Classroom*, Cambridge, Cambridge University Press.
- MONAMI E., (2015), *La gestione dell'errore in classi di italiano per stranieri*, in A. Lamarra, P. Diadori e G. Caruso, *Scuola di formazione di italiano lingua seconda/straniera: competenze d'uso e integrazione*, V edizione, Napoli 7-11 luglio 2014, Carocci, Roma.
- ID., (2013), *Strategie di correzione orale dell'errore in classi di italiano L2*, Guerra, Perugia.
- PETROCELLI E., (2008), *Migrazione e coesione: l'apprendimento dell'italiano L2 a scuola*, Università per Stranieri di Siena, tesi di dottorato non pubblicata.

Dall'elaborazione di un curriculum alle unità di lavoro. Percorsi per apprendenti adulti

di ANTONELLA BENUCCI e GIULIA GROSSO¹

1. *Introduzione*

L'educazione linguistica e la didattica delle lingue straniere devono oggi confrontarsi con pressanti esigenze di multilinguismo e multiculturalismo imposte dall'odierna società, elaborando percorsi pedagogici che permettano un apprendimento attivo e autonomo improntato ai principi del costruttivismo, in cui si dà la priorità al processo sul prodotto e si veicola attraverso la lingua anche la dimensione culturale. La pluralità di lingue e culture che caratterizza la società europea contemporanea, associata alla migrazione, può essere considerata non un problema da risolvere, quanto piuttosto un vantaggio per la società, purché affrontata con adeguata sensibilità e strumenti per la sua valorizzazione.

La recente ricerca nell'ambito della linguistica educativa ha evidenziato che stanno affiorando nuove esigenze e nuovi interessi che fanno scaturire la necessità di pensare e realizzare proposte formative ramificate per tipo di utenza e tipo di contenuti/scopi: per esempio la lingua usata per comunicare in ambito professionale e quella impiegata nell'ambito di studio sono diverse e condizionate da elementi appartenenti ad altre aree comunicative, come il linguaggio burocratico per l'ambito professionale.

I pubblici per l'italiano L2 sono diversificati, con specifici bisogni e istanze. Si vedranno in questo articolo alcuni aspetti che riguardano l'apprendente adulto, per il quale si devono progettare percorsi

¹ Il contributo è frutto di una elaborazione congiunta, tuttavia sono di Benucci i paragrafi 1, 2, 3, 4 e di Grosso quelli 5, 6, 7.

di formazione tarati non soltanto sugli aspetti legati alla personalità come l'età, l'abitudine allo studio, il tempo a disposizione ecc., ma soprattutto per l'insegnamento in contesti speciali, che si attua non solo a livello lessicale e grammaticale ma anche a livello pragmatico, testuale, interculturale, para ed extra-linguistico. La progettazione di curricoli, sillabi e materiali didattici per questo pubblico, pur traendo fonte da curricoli e sillabi rivolti a pubblici generici, necessita di specifiche caratteristiche che si cercherà di illustrare sinteticamente; inoltre presuppone una idea dell'insegnamento della lingua seconda di tipo non tanto quantitativo ma soprattutto qualitativo, come lingua veicolare e come necessaria base per accedere a percorsi di riqualificazione e (re)inserimento nella società.

In questa sede ci si occuperà di apprendenti con un retroterra socio-economico debole e bisogni speciali, con svantaggi linguistici e culturali, ma soprattutto legati allo status che hanno nel paese che li ospita, pubblici che richiedono una particolare attenzione e approcci adeguati alle loro identità e alla necessità di sviluppare competenze linguistiche necessarie alla riuscita non scolastica propriamente detta ma, attraverso la lingua, relativa all'inclusione sociale.

2. *I nuovi pubblici per le lingue seconde e l'italiano L2*

Gran parte delle riflessioni qui esposte discende dall'esperienza pluriennale condotta all'interno di un ambiente dalle caratteristiche peculiari, il carcere, e riguarda una tipologia "atipica" di apprendente adulto di italiano L2. Tuttavia, a ben riflettere, gran parte dell'atipicità e della specificità di questo pubblico determina condizioni di apprendimento (o insuccesso e mancanza di apprendimento) della L2 che sono condivise almeno da un altro tipo di pubblico, che purtroppo costituisce un caso di emergenza europea di questi ultimi tempi: persone che hanno ottenuto una autorizzazione al soggiorno nel Paese in qualità di rifugiati o richiedenti asilo. Queste persone sembrano beneficiare di offerte di corsi di italiano L2 disparati e, non di rado, insufficienti e inefficaci affidati a cooperative di volontariato e consorzi che, seppur caratterizzati dalle migliori intenzioni e vocazioni umanitarie, non sono specializzati nell'erogazione di un'offerta formativa specialistica come quella in oggetto e non hanno competenze in

fatto di metodologia didattica linguistica. Sia per i detenuti stranieri che per i rifugiati, l'italiano si prospetta come lingua di integrazione e recupero, questione di fondamentale importanza sul piano politico, di cui l'italiano semplicemente etichettato per "migranti" non è sufficiente a rendere conto. La specificità dei bisogni sociali e linguistici di queste persone si intreccia poi con fattori niente affatto secondari, di ordine psicologico, che non possono essere ignorati.

Innanzitutto si tratta di pubblici che richiedono competenze professionali aggiuntive da parte dei formatori che devono intrattenere scambi con i professionisti che accompagnano questi soggetti (siano personale penitenziario o di polizia ecc.), avere una qualche conoscenza linguistica, geopolitica e culturale delle situazioni di origine di queste persone, saper gestire pratiche di accoglienza e – al bisogno – di prima alfabetizzazione, essere disponibili alla flessibilità e al tempo stesso all'animazione degli incontri.

Si tratta pertanto di proporre procedure su obiettivi e pratiche specifici, procedure e strategie che derivino da programmi che mettano in pratica sillabi non adatti per altri tipi di pubblico e per altri scopi di apprendimento. Con questi due tipi di pubblico, che presentano molte similitudini, è la situazione giuridica che è la chiave di quella sociale: entrambi sono esiliati (anche se con gradi differenti di isolamento), si trovano in una società di accoglienza che malgrado le migliori intenzioni li marginalizza (sia per le loro colpe sia soltanto per il fatto di "posteggiarli" in qualità di profughi), si trovano a convivere in cella o nei campi di accoglienza con altri soggetti di culture e lingue differenti. Tali persone solitamente non manifestano alcuna speranza per un futuro migliore nel nostro Paese, aspetto che ostacola gravemente qualsiasi operazione educativa e che può essere modificato soltanto a patto di intravedere un concreto superamento della loro condizione.

3. *I livelli di competenze e il concetto di parzialità*

Nel *Quadro Comune di Riferimento* (QCER) i descrittori sono volutamente olistici per permettere di dare una visione globale, di riferimento appunto, limitandosi a identificare i parametri descrittivi e le categorie generali, lasciando invece agli utilizzatori il compito di

elaborare i programmi di insegnamento concreti contenenti i dettagli considerati più appropriati alle singole lingue di cui si interessano. I livelli di competenze delle singole lingue devono essere redatti separatamente per fornire liste dettagliate di abilità, testi, lessico, microfunzioni, forme grammaticali, ecc. Di particolare importanza per una didattica CLIL (a cui si accennerà nel paragrafo 4) sono gli inventari per generi discorsivi, che descrivono le competenze comunicative degli apprendenti e rispondono alle necessità di insegnamento di materie non linguistiche: permettono di ipotizzare con un buon grado di attendibilità i contenuti lessicali e le strutture morfosintattiche necessari per un determinato livello e offrono riferimenti organizzati per aree funzionali legate ai generi testuali caratterizzanti la didattica per scopi settoriali o, in ambito scolastico, disciplinare. La dimensione testuale costituisce la riflessione preliminare per veicolare i contenuti disciplinari.

Ma la programmazione di un curriculum per scopi settoriali non si limita all'identificazione di campi semantici appropriati al settore stesso di riferimento, è il genere discorsivo che induce all'analisi delle forme grammaticali che lo compongono, le categorie enunciative e le operazioni enunciative.

L'insegnamento di una disciplina non linguistica in lingua seconda, ormai istituzionalizzata nella scuola italiana e diffusa anche tramite corsi di perfezionamento metodologico, implica una complessa struttura teorica di riferimento sistematizzata in fasi progressive di apprendimento e con alternanza di aspetti teorici e applicazioni didattiche pratiche. L'impostazione di corsi CLIL per adulti stranieri può essere tuttavia meno rigidamente concepita e realizzata con una più stretta concatenazione tra teoria – apprendimento linguistico e pratica – apprendimento di una professione.

Infine, se alla concezione teorica e alla realizzazione pratica di percorsi settoriali in italiano L2 fa seguito il conseguimento di un Portfolio Europeo delle Lingue (ELP), strumento tangibile di promozione dell'autonomia di apprendimento e del *life-long learning*, seppur tarato su competenze settoriali e parziali, l'adulto viene maggiormente motivato a seguire i corsi e allo studio².

² Argondizzo, Malizia e Sasso (atti IX Convegno AICLU, in stampa) hanno portato esempi di analisi della validità pedagogica dell'ELP nello sviluppo delle strategie metacognitive con particolare riferimento alla capaci-

Gli adulti immigrati di solito provengono da paesi linguisticamente e culturalmente lontani dall'Italia, spesso caratterizzati al loro interno da plurilinguismo e diglossia: se i formatori hanno tutto l'interesse a conoscere i retroterra linguistici degli apprendenti, questi ultimi confrontandosi con la redazione del Portfolio miglioreranno la loro competenza linguistica e la coscienza (riconoscimento) delle differenti lingue e varietà di esse che la compongono³. Come si è già potuto rilevare in ambiente penitenziario (cfr. Benucci e Grosso, 2015), gli adulti immigrati possono giungere ad avere una piena coscienza della loro competenza plurilinguistica, della loro biografia linguistica, certamente meno semplice di quella di molti italiani ed europei e, per questo, più ricca.

Se si tengono presenti tutte queste considerazioni, il concetto di parzialità di competenze diviene la naturale conseguenza e la chiave di una impostazione di curricoli e materiali didattici per adulti immigrati: sono pubblici con i quali innanzi tutto si deve prevedere un carico minore che per altri tipi di pubblico, una programmazione più flessibile e più adatta ai loro reali bisogni specifici, ma anche ai probabili blocchi psicologici derivanti dai vissuti anteriori, una minore competenza metalinguistica esplicita.

Come ben evidenziato per il francese da Vicher (2011, p. 5), anche l'italiano L2 per questi tipi di pubblico adulto diviene una lingua di uso pratico, il cui apprendimento è rinforzato da referenze quotidiane; in alcuni casi è destinato a divenire l'interlingua corrente di impiego nel paese (istituto di reclusione) in cui sono ospitati, con una parallela acquisizione indotta dalla situazione di immersione in cui tali soggetti si trovano; aspira a divenire la lingua dell'autonomia che permette di sopravvivere in carcere o nel campo profughi e di mirare ad un inserimento sociale; ma anche e soprattutto la lingua che fornisce il mezzo per l'inserimento (o reinserimento) professionale.

Questo tipo di pubblico però raramente riesce a raggiungere un generale livello A2 di competenza in italiano L2, livello indubbiamente insufficiente per svolgere una qualsiasi professione nel Paese che li ospita.

tà degli studenti di fissare gli obiettivi del loro apprendimento, monitorare il processo ed autovalutare le loro competenze. Ma si vedano anche Holec (1981) e Little (2000); per il Portfolio, Little (2002).

³ Su questi aspetti si veda per esempio Molinié (2006).

4. *L'italiano per scopi speciali e il CLIL*

Come per l'inglese *English for specific purposes* o il *Français sur objectifs spécifiques*, anche l'italiano per scopi speciali negli ultimi anni ha avuto una notevole diffusione sia come tema di discussione sia come oggetto di attuazioni didattiche.

Tuttavia se da un lato si comprende bene che un professionista o uno studente universitario abbiano la necessità di non perdere troppo tempo ad apprendere una lingua target in senso generico quando devono servirsene per scopi concreti e contingenti sia professionali sia di studio specialistico, altrettanto scontato non è il riconoscimento di tale necessità (e diritto) da parte di un detenuto straniero o di un rifugiato. L'apprendimento di una lingua per obiettivi specifici in questi casi si coniuga con quello di una lingua di tipo specialistico: gli adulti qui presi in considerazione hanno obiettivi concreti e specifici per avvicinarsi allo studio dell'italiano ma se vogliono inserirsi nel mondo del lavoro in Italia hanno anche bisogno di una formazione specialistica.

Il CLIL è una modalità innovativa che favorisce l'integrazione curricolare e comprende una varietà di modi di insegnare e di situazioni flessibili. Un approccio CLIL⁴ per corsi settoriali ad adulti permette di:

- produrre una maggiore motivazione dato che il contenuto della materia diviene il *focus* dell'attenzione;
- aumentare la quantità e qualità di esposizione all'italiano come lingua seconda dato che l'insegnamento integrato di lingua e contenuti privilegia un insegnamento di tipo interattivo e assicura un certo livello qualitativo perché richiede una profondità di rielaborazione che non si realizzerebbe in un insegnamento di tipo tradizionale;
- svolgere attività autentiche, dato che è associato all'attività di *training* professionale, quindi permette di usare la lingua in un contesto reale;
- usare una lingua autentica, impiegata al servizio di azioni specifiche in determinate attività lavorative e con argomenti ben definiti;

⁴ Per maggiori approfondimenti sulla didattica CLIL si veda Serragiotto (2003a e 2003b, 2006).

- spostare l'attenzione dalla forma linguistica ai contenuti da essa veicolati, così che diviene fondamentale l'input e il contenuto e non la correttezza a livello formale;
- raggiungere buoni livelli di interazione pur in presenza di errori e imprecisioni linguistiche;
- ricorrere ad altri codici (soprattutto quelli cinesico e gestuale) così come avviene normalmente nelle interazioni di lavoro (soprattutto quelle che comportano lo svolgimento di concrete azioni come nelle attività lavorative più frequentemente scelte dai migranti).

Una didattica di tipo CLIL, seppur svolta al di fuori dei corsi scolastici, comporta tuttavia alcune considerazioni preliminari riguardo ai suoi attori, gli insegnanti innanzi tutto e gli apprendenti in secondo luogo.

Gli *insegnanti* devono fare i conti con la difficoltà di veicolare in italiano dei contenuti disciplinari di cui non sono specialisti e per i quali si devono confrontare con i tutor aziendali. Dovranno quindi formarsi per acquisire competenze legate a contenuti specifici e ad argomenti a loro poco familiari, (re)imparare a mettersi in gioco e a lavorare in maniera diversa.

Per ciò che riguarda invece gli *studenti*, l'aspetto positivo di questo tipo di corsi è che essi fanno sì che gli apprendenti si concentrino non sulla lingua che padroneggiano poco ma sulle azioni che possono svolgere con quella determinata lingua e nelle quali, spesso, sono molto più competenti dei loro insegnanti, quindi hanno anche loro qualcosa da insegnare. La reazione opposta può essere quella di nutrire timori per lo sforzo elevato di apprendimento che si richiede loro, duplice – in lingua e veicolare. Inoltre con il CLIL vengono potenziate le modalità del lavoro a coppie e/o a gruppi in classe, secondo il *cooperative learning* non sempre ben accettate dagli adulti, in particolare da coloro che spesso soffrono di problemi psicologici.

5. *Per una educazione inclusiva: un curriculum per apprendere attraverso la lingua*

«L'utilisation des langues joue un rôle essentiel dans toutes les formes de vie et, en particulier, d'enseignement qui dépasse la sim-

ple maîtrise des moyens de communication linguistique. La langue est un outil permettant d'acquérir et de transférer des connaissances. C'est peut-être l'aspect le plus important du développement des êtres humains, à la fois en tant qu'individus et membres de la société. La langue nous aide à comprendre et à appréhender la réalité, tout en étant un vecteur de créativité»⁵.

Come si è potuto rilevare in contesto penitenziario italiano (e non soltanto)⁶, una educazione plurilinguistica ottenuta con adeguati approcci didattici potrebbe trovare fertile terreno in ambienti quali quello penitenziario e dei centri di accoglienza ed altre realtà in cui sono presenti rifugiati e richiedenti asilo: sono spazi linguistici connotati da repertori plurilingui in cui i parlanti/apprendenti possono essere aiutati a potenziare l'impiego delle lingue che padroneggiano a differenti livelli di competenza in specifici contesti e diversificandone il ricorso a seconda dell'interlocutore, sviluppando così, in accordo con le più recenti raccomandazioni europee, capacità e competenze linguistiche proprie di ciascun apprendente.

Ne risulta che non si dovrà progettare un curriculum contenente un unico sillabo, ma tanti sillabi quanti saranno i contesti di impiego della L2 (Benucci, 2014) valutando, al fine della definizione dei contenuti di insegnamento, quale è la richiesta istituzionale, la domanda sociale, i bisogni linguistici e non linguistici degli apprendenti, i profili socio-culturali degli apprendenti, le situazioni comunicative di più probabile interazione con i nativi e altri stranieri, le risorse (spesso insufficienti) e le costrizioni amministrative, il tempo a disposizione e le restrizioni di orario, le risorse umane a disposizione e l'ambiente educativo di riferimento. Ciò in aggiunta ai parametri conosciuti in merito all'apprendimento da parte di soggetti adulti, dato che il modo di appropria-

⁵ Tratto da *Centre européen pour les langues vivantes. Programme 2012-2015. Promouvoir une éducation inclusive, plurilingue et interculturelle*, consultabile al sito www.ecml.at/apprendreparleslangues.

⁶ L'analisi del contesto penitenziario italiano mostra un chiaro esempio di ambiente plurilinguistico ricco di potenzialità a patto che siano adeguatamente sfruttate da educatori e personale penitenziario (cfr. Benucci e Grosso, 2015 e Benucci e Grosso in stampa), come confermano i primi dati già elaborati all'interno del progetto europeo RiUscire, relativo alla comunicazione in ambito penitenziario in Italia, Francia, Portogallo, Germania e Spagna.

zione dei contenuti dell'apprendimento definisce il contenuto stesso dell'insegnamento, meglio di quanto farebbe l'oggetto lingua stesso, e avendo ben presenti alcuni aspetti teorici relativi al concetto di "comunità di pratiche" (Wenger, 2006) riguardo all'apprendimento come partecipazione sociale. Nelle comunità destinatarie delle azioni educative oggetto di queste riflessioni deve essere potenziato un apprendimento partecipativo⁷ attraverso il *learning by doing*, attivo e fondato su obiettivi concreti e pratici programmato affinché sia possibile fornire in tempi brevi competenze di tipo disciplinare (professionale) e linguistico (pragmatico) malgrado le indubbie difficoltà che comportano le caratteristiche plurilinguistiche e multietniche del pubblico⁸.

6. L'adozione di procedure didattiche

Nel quadro della progettazione di curricoli, sillabi e materiali per scopi settoriali, le procedure didattiche adottate e gli strumenti impiegati devono tenere conto di una scarsa disponibilità di tempo e allenamento allo studio ma anche, e soprattutto, di una discontinuità nella frequenza delle lezioni, con la conseguente necessità di usare moduli didattici.

Il materiale didattico e l'approccio metodologico per tali finalità di studio dell'italiano, pur garantendo una progressione comunicativa, presentano il limite di coinvolgere solo determinati ambiti e domini di impiego, partono generalmente da testi autentici, input sia linguistici che iconici che servono ad avviare il percorso delle unità di apprendimento che, a loro volta, contengono la richiesta di svolgere attività pragmatiche come i *role-play*, delle tecniche di comprensione globale, delle attività di riflessione sulla lingua e la cultura della L2, senza ricorrere al peso del metalinguaggio.

Si potrebbe obiettare che il ricorso a molti documenti autentici scritti contrasti con la situazione linguistica del destinatario di tali

⁷ Carmignani (in stampa) espone ulteriori aspetti significativi in merito allo stile di apprendimento e alle competenze del detenuto straniero e sul concetto di "comunità di pratica".

⁸ Per la gestione di classi multiculturali si vedano i lavori di Caon (2008 e successivi) sulle CAD, classi ad Abilità Differenziate.

materiali, spesso poco alfabetizzato: la motivazione della selezione di input scritti è però obbligata dalle finalità dei corsi stessi perché in molte professioni ci si deve confrontare con testi scritti di regolamenti, tabelle ecc. Per quanto riguarda invece il carcere in aggiunta si ha la peculiare caratteristica della comunicazione che è in buona parte scritta (cfr. le domandine e i regolamenti del carcere)⁹.

Inoltre, un apprendimento da parte di soggetti adulti non può prescindere da una prospettiva di riflessività che consiste nell'applicazione di strumenti di analisi delle personali capacità oltre che sull'oggetto di studio, analisi che porta a riflettere anche sulla propria persona e sulle attività lavorative che si sono svolte o si vorrebbe svolgere. Dunque sui bisogni, che implicano azioni, nel caso specifico qui preso in esame, azioni che possono essere le stesse della vita sociale.

Gli obiettivi fissati, sia linguistici sia legati al contenuto, non devono essere né troppo elevati, né troppo semplici o addirittura semplificati: nel primo caso porterebbero a un senso di frustrazione e quindi a un insuccesso, nel secondo caso la semplificazione porterebbe a non raggiungere gli obiettivi didattici dell'ambito disciplinare e/o trasversale, e nel caso fossero troppo semplici, gli studenti non sarebbero motivati ad apprendere.

Ovviamente oltre alle tematiche disciplinari o trasversali che dovrebbero essere motivanti per gli studenti, e quindi scelti accuratamente, si deve pensare a nuove modalità di apprendimento: programmi e materiali concepiti per la formazione linguistica e al contempo al lavoro offrono infatti la possibilità di contestualizzare i contenuti della comunicazione¹⁰.

I compiti richiesti dovrebbero permettere di svolgere mansioni lavorative acquisendo una competenza comunicativa in italiano L2 come: eseguire disposizioni di superiori, rispettare norme, usare correttamente strumenti di lavoro, interagire con i colleghi, assumere informazioni per la propria attività, saper condurre uno scambio comunicativo con colleghi e saperlo differenziare da uno con i superiori. Soprattutto, però, dovrebbero sfruttare la capacità dell'adulto di ri-

⁹ Su questo si vedano alcuni lavori di Benucci (in stampa a, in stampa b, 2015).

¹⁰ Per i risultati di questo tipo di apprendimento si rimanda, a scopo esemplificativo, a Stuart M., Winterton J. (2009).

corso alle abilità cognitive generali fondata sui compiti e sui problemi e sull'immediata applicazione in contesti professionali.

I moduli didattici in alcuni casi possono fornire contenuti più complessi di quelli che l'ordine di acquisizione naturale implicherebbe, o che può supportare il livello di competenza in italiano L2 del destinatario: a livello di comprensione si possono selezionare strutture più complesse ma sulle quali non si richiede una produzione, si possono accettare produzioni con errori prevedibili dato il livello linguistico di partenza e lo sforzo cognitivo richiesto ma pragmaticamente efficaci, richiedere di produrre come fossero formule (senza processarle) certe espressioni complesse ma necessarie per l'interazione in ambito lavorativo.

Il forte ricorso a immagini (anche come input testuale di avvio delle unità di cui si compongono i singoli moduli) permette di rendere più fruibili i contenuti grazie al ricorso ad altri codici oltre a quello linguistico che facilitano la comprensione linguistica, quindi di raggiungere risultati che i livelli di partenza degli apprendenti non lascerebbero presupporre e che l'impiego di un materiale più tradizionale non renderebbe possibile.

7. Moduli didattici

I Moduli didattici progettati e realizzati per l'apprendimento linguistico-professionale per il momento sono 14¹¹, tanti quanti sono i sillabi elaborati (Benucci, 2014), ciascuno composto di 3 unità, finalizzati allo svolgimento di corsi di circa 30 ore, molto compattati, elaborati partendo dal concetto di ciclicità – all'interno del modulo, non tra i differenti moduli – con ricorso a immagini funzionali su cui sono impostate molte attività, contenenti pochi esercizi strutturali a causa della scarsa competenza metalinguistica del destinatario ma comunque presenti per il superamento della prova di valutazione finale/

¹¹ I moduli, o *Quaderni*, sono stati elaborati e sperimentati nell'ambito del Progetto DEPORT dell'Università per Stranieri di Siena che era rivolto all'ambiente penitenziario. Al momento della redazione di questo contributo si stanno svolgendo corsi linguistico-professionali nella provincia di Siena per pubblici di rifugiati utilizzando alcuni dei *Quaderni*.

certificazione (Portfolio) e con attività comunicative /pragmatiche che sollecitano riflessioni interculturali.

Nella logica alla quale si è accennato sopra, che comporta un apprendimento integrato di lingua e contenuti, è opportuno elaborare anche delle griglie di *valutazione integrata* di lingua e contenuti dato che gli obiettivi che si vogliono raggiungere sono sia linguistici che disciplinari.

Dette prove dovrebbero permettere che la valutazione della lingua sia fatta insieme a quella dei contenuti, offrendo anche la possibilità di poter leggere singolarmente i contenuti linguistici e quelli della disciplina (lavoro) assegnando a ciascuno il giusto peso.

Si riportano qui di seguito alcuni esempi per illustrare lo stretto rapporto di progettazione tra sillabi e materiali didattici tratti dai *Quaderni* elaborati in seno al Progetto *DEPORT: Oltre i confini del carcere: portfolio linguistico-professionale per detenuti*, finalizzato a sviluppare la competenza plurilingue e pluriculturale potenzialmente latente negli istituti penitenziari italiani con la finalità di fare acquisire al detenuto straniero (o al rifugiato, come si è visto nei paragrafi precedenti) un insieme di competenze linguistico-professionali, certificabili con il Portfolio europeo.

Tali materiali didattici contenuti sono il punto di arrivo di una serie di azioni complesse miranti a sviluppare livelli di innovazione per favorire l'accoglienza e l'inclusione, contrastare l'insuccesso del progetto migratorio e sviluppare un approccio integrato tra ambiti teorici e pratici.

Sono il risultato di una attenta analisi della situazione socioculturale e sociolinguistica della popolazione migrante e delle sue motivazioni allo studio disciplinare che ha condotto a elaborare sillabi settoriali per le professioni maggiormente presenti in ambito migratorio italiano, di sperimentazioni e valutazione di primi moduli didattici ricavati da tali sillabi. Sono finalizzati alla somministrazione di prove finali di valutazione delle competenze linguistiche e settoriali conseguite e al rilascio del Portfolio di competenze linguistico-professionali in italiano L2.

Non si tratta di corsi di alfabetizzazione ma di un complesso sistema di un quadro di riferimento per gli interventi di formazione linguistica e culturale da attuare in specifici ambiti e contesti professionali: costituiscono modelli di intervento e strumenti pratici per

corsi di formazione linguistica settoriale e/o formare tutor aziendali e insegnanti disciplinari.

Per il rilascio del Portfolio – che contiene aspetti della biografia linguistica, aspetti della biografia professionale (ove dimostrabile), riconoscimento delle abilità linguistiche e di quelle professionali (tutor/azienda) – è richiesta la frequenza ai corsi di italiano curricolare e ove possibile al corso di avviamento professionale. Le prove di rilevazione delle competenze linguistiche, elaborate con la collaborazione del Centro CILS dell'Università per Stranieri di Siena, sono articolate in prove su abilità parziali di comprensione orale (ascolto); comprensione scritta (lettura); conoscenza e uso delle strutture della comunicazione; produzione scritta; produzione/interazione orale. Particolare attenzione è stata destinata anche agli aspetti professionali, culturali e di cittadinanza.

I *Quaderni* sono costruiti tenendo conto del concetto di parzialità delle conoscenze e competenze (di livello B2), del potenziamento dell'autopromozione ma anche della presenza di competenze sbilanciate e lacunose in L2 acquisite “sul campo” con una forte discrasia tra produzione orale e scritta, della necessità di selezionare input di una lingua finalizzata all'azione e proiettata verso il livello pragmatico referenziale – regolativo-strumentale – metalinguistico, che sfrutti la capacità dell'adulto di ricorso alle abilità cognitive generali, fondata sui compiti e sui problemi e sull'immediata applicazione in contesti professionali.

Ciascun *Quaderno* è composto di tre Moduli, per corsi di circa 30 ore, possibilmente erogati congiuntamente al tirocinio aziendale; ogni modulo inizia con un testo input che introduce al tema del modulo stesso, fa ampio ricorso a immagini funzionali su cui sono impostate molte attività; mentre gli esercizi strutturali sono relativamente pochi a profitto di un maggior numero di attività comunicative/pragmatiche e sollecitazioni di riflessione interculturale. Una Appendice grammaticale (contenente solo ciò che è nel modulo) e un Glossario completano i corsi e facilitano il reperimento delle forme incontrate.

Aspetti lessicali dal sillabo al modulo

Nel *Sillabo per operatori sanitari e addetti alla cura della persona* (Bellandi, Benucci, 2015, p. 127) si trova la seguente sezione:

Tra i prefissi

- – anti: contrario;
- – cardio: indica qualcosa che riguarda il cuore;
- – iper: più/maggiore;
- – ipo: meno/minore;
- – piro: indica la temperatura;
- – pneum: indica qualcosa che riguarda i polmoni.

Tra i suffissi

- – ite: indica sempre un'infezione;
- – patia: malattia;
- – scopia: esame diagnostico;
- – stomia: intervento chirurgico.

Tali contenuti del sillabo sono oggetto di riflessione nel *Quaderno* per la professione corrispondente *Operatori sanitari e addetti alla cura della persona* (realizzato da Alampi, Benucci, 2014, p. 18) da svolgere con un lavoro di gruppo.

Attività 15. Molte parole si formano con prefissi e suffissi. Con un compagno leggi questi esempi e prova a trovarne altri per ogni tipo (potete aiutarvi con il dizionario o con una ricerca su Internet).

Prefissi:

- **anti:** contrario

antidolorifico (contro il dolore)

.....

- **cardio:** qualcosa che riguarda il cuore

cardiologo (specialista nelle malattie del cuore)

.....

- **iper:** maggiore/più

.....

.....

- **ipo:** meno/minore

.....

.....

-**pneum:** qualcosa che riguarda
i polmoni

.....

.....

Suffissi:

- **ite:** indica un'infezione *faringite* (infezione della laringe)

.....

- **patia:** malattia

.....

.....

-**scopia:** esame diagnostico

.....

.....

- **stomia:** intervento chirurgico

.....

.....

Per gli aspetti linguistici si veda l'esempio tratto dal *Sillabo per il profilo di aiuto cuoco e addetto ai servizi di ristorazione* (Binotto, Giunta, Giusti, Lazzari, Salvi, 2014, p. 234).

Avverbio e locuzione avverbiale:

- – connotativo: ecco (ecco il menù di stasera);
- – di luogo: là, qua;
- – di modo: -mente;
- – di giudizio: sì, no, forse;
- – di quantità: quanto (quanto basta);
- – di tempo: a (a lunga scadenza);
- – differenza d'uso aggettivo/avverbio.

Nella sezione Appendice Grammaticale del *Quaderno* corrispondente *Aiuto cuoco e addetti ai servizi di ristorazione* (Benucci, 2014, p. 21) che riporta i contenuti incontrati nelle unità sotto forma di “Osserva e rifletti”, si ha la descrizione corrispondente.

Gli avverbi

L'avverbio serve a modificare, specificare e dare un significato determinato alla frase.

Può trasmettere informazioni molto diverse tra loro.

Gli avverbi sono di vari tipi; quelli che hai visto in questa unità derivano da un'altra parola con l'aggiunta del suffisso *-mente* e sono molto usati in italiano. Servono a indicare il modo in cui si fa una cosa o come si è.

Questi avverbi si formano con un aggettivo (per es. *opportuno*).

opportunamente	(← <i>opportun</i> [o] + a -mente)
manualmente	(← <i>natural</i> [e] + -mente)
superiormente	(← <i>superior</i> [e] + -mente)
immediatamente	(← <i>immediat</i> [o] + a -mente)

Gli aggettivi come *adeguato* prendono la forma femminile (*adeguata*) + *mente* (*adeguatamente*);

gli aggettivi come *elegante* (che hanno una sola forma per il f. e il m.) restano come sono + *mente* (*elegantemente*);

gli aggettivi come *piacevole* perdono la **e** + *mente* (*piacevolmente*);
gli aggettivi come *posteriore* perdono la **e** + *mente* (*posteriormente*).

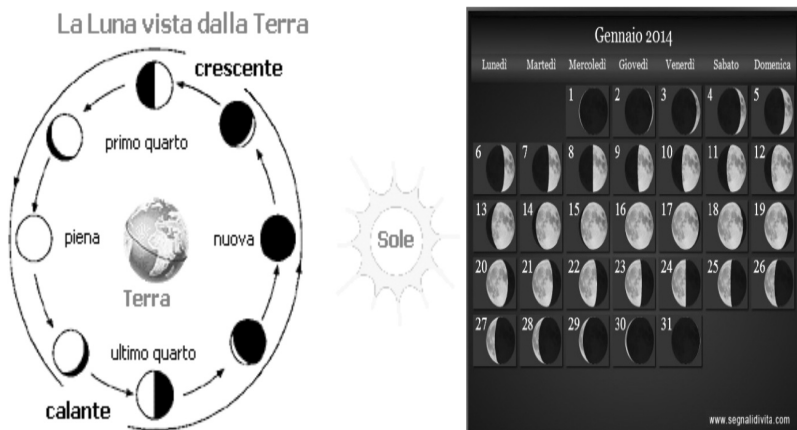
Infine, un esempio per gli aspetti culturali tratto dal *Sillabo per Operai del settore agricolo* (Carmignani, Grosso, 2014, p. 150).

Liste

- – Abitudini alimentari;
- – agricoltura biologica e biodinamica;
- – classificazione degli animali;
- – classificazione delle piante;
- – clima e rapporto con le stagioni;
- – cucina regionale e prodotti stagionali (tradizioni e valori);
- – ecologia e tutela dell'ambiente (soprattutto in relazione all'agricoltura biologica);
- – elementi di geografia locale;
- – natura, ecologia, i cicli stagionali;
- – proverbi e modi di dire legati al tempo atmosferico o a luoghi geografici;
- – rapporto tra cibi vegetali/animali e loro impiego in feste religiose/familiari;
- – ruralizzazione e urbanesimo (rapporto tra);
- – spazi verdi pubblici e privati;
- – struttura del giardino all'italiana;
- – tipologia di piante in base alle regioni;
- – valore simbolico di piante e fiori;
- – valori nutrizionali degli animali e loro derivati.

Mentre nel *Quaderno* corrispondente *Operaio agricolo e manutentore del verde* (realizzato da Bucci, Grosso, 2014, pp. 68-9) si ha, oltre ad altri riferimenti sparsi nelle tre unità, anche un riferimento specifico al calendario delle semine in relazione ai periodi dell'anno.

Attività 8D. Tutti i lavori nell'orto tengono conto anche delle fasi lunari. Osserva il calendario delle semine dell'attività 8A, il calendario lunare di gennaio e organizza la tabella dei lavori da fare in orto.



LUNA PIENA (calante)

seminare e trapiantare **ortaggi** da radice, taglio di legna da costruzione;
 potare alberi in pieno vigore, **sfrondare**;
 effettuare innesti a gemma; prelevare le **marze**; raccogliere frutta e
 verdura a bulbo (cipolla, aglio, scalogno...);
vendemmiare; mietere;

LUNA CALANTE - Scelta della Semina per orto e giardino

Semina: Insalata, cicoria, finocchio, cipolla, cetriolo, porro,
 prezzemolo, cardo, pomodoro

Trapianti: aglio, scalogno, cipolle, patata.

PRIMO QUARTO (crescente)

seminare i cereali;

seminare ortaggi da frutto e da foglia ma non quelli che tendono ad
 andare in semenza (come lattughe e spinaci);

potare gli alberi deboli (ideale la Luna Nuova);

raccogliere erbe officinali;

raccogliere ortaggi da frutto (fagioli, piselli, lenticchie, soia, mais, po-
 modori, peperoni, cetrioli, zucchine, zucchini...);

raccogliere ortaggi da radice (barbabietola, rapa, carota, ravanello...);

effettuare **innesti** a spacco;

(semina di cereali, di fiori, di ortaggi da frutto e da foglia, eccetto
 quelli che vanno in semenza come lattuga e spinaci, taglio di legna

da ardere, potatura di alberi deboli, innesto a spacco, raccolta di erbe medicinali e di ortaggi da radice e da frutto)

LUNA CRESCENTE - Scelta della Semina per orto e giardino

Semina: fagioli, piselli, fave, sedano, cavoli.

Riferimenti bibliografici

- ALAMPI M., BENUCCI A., (2015), *Quaderno 13 Operatori sanitari e addetti alla cura della persona*, in A. Benucci, P. B. Maiorano (a cura di), *L'italiano per il lavoro – Quaderni per l'apprendimento linguistico professionale*, Tipografia Senese Editrice, Siena.
- ARGONDIZZO C., MALIZIA S. G., SASSO M. I., (in stampa), *Utilizzo del Portfolio Europeo delle Lingue presso un Centro Linguistico di Ateneo: case studies*, in P. E. Balboni (a cura di), *I 'territori' dei Centri Linguistici Universitari: le azioni di oggi, i progetti per il futuro*, Atti del IX Convegno Nazionale AICLU (Venezia 4–6 giugno 2015), Utet Università, Torino.
- BENUCCI A., (in stampa a), *Italiano L2: linee per la definizione di un portfolio linguistico-professionale*, in "RILA".
- ID., (in stampa b), *Corsi d'Italiano per interazioni professionali*, in P. Mazzotta, R. Abbaticchio (a cura di), *Est/Ovest-Nord/Sud. Frontiere, Passaggi, Incontri culturali*, Atti del XXI congresso dell'Associazione internazionale dei Professori di Italiano, vol. 8, *L'insegnamento dell'italiano dentro e fuori Italia*, Cesati Editore, Firenze, (collana "Civiltà italiana", III serie).
- ID., (2015), *Il progetto DEPORT: una proposta di educazione linguistica per le professioni*, in G. Bertolotto, S. Carmignani, G. Sciuti Russi (a cura di), *Percorsi di ricerca e formazione linguistico-professionale: DEPORT "Oltre i confini del carcere"*, Atti del Convegno DEPORT (Siena 29 gennaio 2015), Tipografia Senese Editrice, Siena.
- ID., (a cura di) (2014), *Italiano L2 e interazioni professionali*, De Agostini-Utet, Torino.
- ID., GROSSO G., (in stampa), *Comunicazione interculturale ed educazione linguistica nel contesto penitenziario italiano*, Atti del III Convegno DILLE "Lingua al plurale: la formazione degli insegnanti", (Rende 8-10 ottobre 2015).
- ID., (2015), *Plurilinguismo, contatto e superdiversità nel contesto penitenziario italiano*, Pacini, Pisa.
- ID., (2015), *Quaderno 7 - Aiuto cuoco e addetti ai servizi di ristorazione*, in A. Benucci, P. B. Maiorano (a cura di), *L'italiano per il lavoro – Qua-*

- derni per l'apprendimento linguistico professionale, Tipografia Senese Editrice, Siena.
- BUCCI M. R., GROSSO G. (a cura di), (2015), *Quaderno 12 - Operaio agricolo e manutentore del verde*, in A. Benucci, P. B. Maiorano (a cura di), *L'italiano per il lavoro – Quaderni per l'apprendimento linguistico professionale*, Tipografia Senese Editrice, Siena.
- CAON F., (2008), *Educazione linguistica e differenziazione. Gestire eccellenza e difficoltà*, UTET Università, Torino.
- CARMIGNANI S., (in stampa), *Quali competenze per l'insegnamento/apprendimento in contesto di emarginazione? Una proposta di itinerario metodologico*, Atti del III Convegno DILLE "Lingua al plurale: la formazione degli insegnanti", (Rende 8–10 ottobre 2015).
- CENTRE EUROPÉEN POUR LES LANGUES VIVANTES, *Programme 2012-2015. Promouvoir une éducation inclusive, plurilingue et interculturelle*, consultabile su www.ecml.at/apprendreparleslangues (ultimo accesso il 30 giugno 2015).
- HOLEC H., (1981), *Autonomy and foreign language learning*, Pergamon, Oxford.
- LITTLE D., (2000), *Learner autonomy: why foreign languages should occupy a central role in the curriculum*, in S. Green (edited by), *New Perspectives on Teaching and Learning Modern Languages*, Multilingual Matters, Clevedon, pp. 24-45.
- ID., (2002), *The European Language Portfolio: structure, origins, implementation and challenges*, in "Language Teaching", 35, 3, pp. 182-9.
- MOLINIÉ M., (2006) (a cura di), *Biographie langagière et apprentissage plurilingue*, in "Le Français dans le monde. Recherche et applications", 39, CLE International, Paris.
- SERRAGIOTTO G., (2003a), *L'italiano come lingua veicolare: insegnare una disciplina attraverso l'italiano*, in Dolci R., Celentin P. (a cura di), *La formazione di base del docente di italiano per stranieri*, Bonacci, Roma.
- ID., (2003b), *C.L.I.L. Apprendere insieme una lingua e contegnuti non linguistici*, Guerra-Soleil, Perugia.
- ID., (2006), *Problematiche da considerare nei percorsi CLIL*, in AAVV, *Progetto CLIL Umbria*, Guerra, Perugia.
- STUART M., WINTERTON J., (2009), *Learning through Work – Phase 2 Evaluation Report*, Centre for Employment Relations Innovation & Change, Leeds University Business School, Leeds.
- VICHER A., (2011) (a cura di), *Référentiel FLI. Français langue d'intégration*, s.l., téléchargeable sur plusieurs sites Internet, dont celui de la DAIC (Direction de l'accueil, de l'Intégration et de la citoyenneté) du Ministère de l'Intérieur.

Tecniche didattiche nei manuali per l'insegnamento dell'Italiano L2

di STEFANIA SEMPLICI

1. Introduzione

«Research can discover the models of communicative competence present in human life, and array of abilities given in human nature. [...] Yet a general theory will be open» (Hymes 1987-1988, p. 225).

Abbiamo scelto di partire da questa citazione, che evidenzia la non finitezza di abilità e competenze, per sottolineare come anche le tecniche didattiche rappresentino un campo aperto, non solo perché in continua evoluzione, ma anche perché analizzabili sotto più di una prospettiva.

Anche questa nostra proposta, che si avvale dei contributi forniti da molti altri studiosi, non pretende quindi di offrire un elenco chiuso e definitivo, proprio perché grazie all'evolversi delle conoscenze, delle teorie di riferimento, degli approcci e dei metodi, la tassonomia delle tecniche non può che essere considerata sempre aperta all'introduzione di nuovi elementi.

La scelta qui effettuata è stata quella di osservare e descrivere le tecniche didattiche sotto diverse angolazioni e in base a diversi parametri, cercando però di trovare un filo conduttore e, al tempo stesso, di fornire esempi utili per una loro migliore rappresentazione: l'analisi di come alcuni manuali per la didattica dell'italiano L2¹ propongono le diverse tecniche didattiche ha fornito lo strumento utile per questo scopo.

¹ L'elenco dei manuali analizzati è riportato nella bibliografia.

2. *Le precedenti proposte di analisi di tecniche didattiche*

Una prima possibilità di analisi, già presa in esame da Danesi (1980), Balboni (1991) e Diadori (2015), riguarda il rapporto fra tecniche didattiche e approcci e metodi. Se infatti con l'approccio comunicativo si è decisamente ampliato il ventaglio di tecniche alle quali ricorrere, i metodi e gli approcci precedenti sono stati caratterizzati solo da alcune, specifiche tipologie.

Traduzione, manipolazione, dettato, tema e lettura ad alta voce hanno contraddistinto il metodo grammaticale-traduttivo, mentre con il metodo audio-orale, forse il più noto nell'ambito dell'approccio strutturalista, ci si è avvalsi quasi esclusivamente di *partner drills*.

È con l'approccio comunicativo – il metodo situazionale, ma più che altro quello nozionale-funzionale – che le tecniche hanno iniziato a essere viste come strumenti “neutri”: una tecnica non è «né “buona”, né “cattiva”, né “moderna”: è solo più o meno efficace nel raggiungere gli scopi di un metodo» (Balboni 1991, p. 7). Domande aperte o a scelta multipla, vero/falso, drammatizzazioni prima, *role-play*, *problem solving*, tecniche di tipo insiemistico poi, sono tra le tecniche che con l'approccio comunicativo sono state messe a disposizione della didattica delle lingue straniere.

La necessità di andare sempre più incontro alle esigenze, ai bisogni, linguistici ma anche emotivi, affettivi, socio-culturali dei discenti da un lato e quella di adeguare l'insegnamento ai cambiamenti sociali dall'altra, hanno riportato in auge metodi già diffusi in epoche precedenti. Nel primo caso si tratta di metodi che fanno riferimento a una matrice psiconalitica e umanistica e sono riuniti sotto la definizione di approcci umanistico-affettivi, mentre nel secondo caso hanno, con l'approccio cooperativo, una impostazione di tipo sociologico. Le tecniche che grazie a questi approcci sono state introdotte, o meglio riportate nella didattica delle lingue sono in alcuni casi specifiche di un determinato metodo e difficilmente esportabili in altri contesti didattici: dalle narrazioni con luci diffuse e musica di sottofondo del metodo suggestopedico proposto da Losanov, all'utilizzo di appositi strumenti – i regoli di Cusinaire, bastoncini di vario colore e di varia misura ai quali corrispondono elementi lessicali e relazioni sintattiche, la tabella delle grafie di un mazzo di *flash cards*, usate per presentare i vocaboli – nel *Silent Way* di Gattegno, fino alle tecniche

volte a sviluppare le abilità sociali e a stimolare il lavoro di gruppo, quale ad esempio il *jig-saw*, nell'approccio cooperativo. In altri casi invece si tratta di tecniche che possono essere adottate in ogni contesto di apprendimento: le tecniche di transcodificazione tipiche del *Total Physical Response* di Asher, molto diffuse con i bambini, sono utili anche in altri contesti, così come sono frequentemente utilizzate tecniche e attività incentrate sullo scambio comunicativo, delle quali si avvale moltissimo il *Natural Approach* di Terrel e Krashen.

Una diversa modalità di analisi può consistere nell'abbinare le tecniche ai possibili formati didattici. Attraverso questa prospettiva viene confermato quello che già l'approccio comunicativo aveva messo in evidenza, ovvero che la scelta delle tecniche didattiche delle quali avvalersi cambia in funzione dell'obiettivo che si intende perseguire e quindi anche del formato didattico. Se quindi nella "lezione frontale" si possono utilizzare tecniche utili per introdurre l'argomento, quali ad esempio domande-elicitazione o domande aperte, oppure spaziare da tecniche volte a presentare in maniera deduttiva le regole a tecniche più in linea con un approccio di tipo induttivo, quali le tecniche di individuazione e di esplicitazione, la "simulazione" prevederà invece il ricorso al *role-play*, mentre in un "seminario" potremo utilizzare la discussione in piccoli gruppi.

La proposta che intendiamo presentare parte da due ulteriori e diverse tassonomie di tecniche, che vorremmo però qui tentare di conciliare.

Nella prima proposta, già presentata da Danesi (1986), ma illustrata per la prima volta in maniera esaustiva e specifica da Balboni (1991), le diverse tecniche vengono presentate in relazione alle diverse fasi dell'unità didattica.

La seconda tassonomia, ancora una volta proposta in Balboni (1991), collega questa volta le tecniche allo sviluppo delle diverse abilità linguistiche riprendendo in parte quanto anticipato anche in questo caso da Danesi che, analizzando le tecniche in base alla prospettiva psicologica sulla quale sono centrate, le aveva suddivise in quattro gruppi: tecniche strutturali, focalizzate sulle strutture linguistiche e comunicative della lingua, tecniche visive, tecniche ludiche e tecniche umoristiche. Quello che Balboni (1991) propone è di descrivere le tecniche in relazione allo sviluppo delle diverse abilità – ricettive, produttive, integrate – proponendo accanto a queste anche le tecni-

che utili per l'acquisizione delle regole, per la fissazione e il reimpiego, per la riflessione sulla lingua.

Prima di passare alla nostra proposta non possiamo non ricordare il contributo offerto da *Q CER* che, pur non parlando in maniera esplicita di tecniche didattiche, presenta nella sezione dedicata alle attività comunicative, che corrispondono a quelle che negli altri contributi vengono chiamate abilità comunicative, anche le "attività" attraverso le quali svilupparle: pur se adottando definizioni diverse, quindi, anche il *Q CER* tratta la questione delle tecniche tramite le quali sviluppare le abilità linguistico-comunicative.

3. *Dalle fasi dei diversi modelli di unità alle operazioni didattiche*

Come già anticipato, tutti gli autori² concordano nel non valutare in maniera assoluta le tecniche come "buone o cattive", bensì in funzione della loro coerenza o meno con il metodo al quale fanno riferimento e con l'obiettivo che tramite esse si intende conseguire. Oltre a questo è a nostro avviso importante tenere conto del momento nel quale la tecnica viene proposta e dell'operazione didattica che grazie ad essa viene compiuta.

Nella proposta che intendiamo qui presentare si è scelto di partire proprio dalle operazioni didattiche che vengono effettuate nei diversi momenti del percorso didattico e, senza vincolarsi quindi ad uno specifico modello operativo, analizzare come i diversi obiettivi, abilità e competenze linguistico-comunicative, possano essere meglio sviluppate tramite appropriate tecniche didattiche.

In particolare, in questo paragrafo ci concentreremo sui diversi scopi che le tecniche consentono di conseguire – al docente, se in un percorso guidato, o direttamente all'apprendente nel caso di percorsi di studio autonomi – nei diversi momenti del micro-percorso didattico, ovvero di ogni singola sezione dell'intero percorso, qualunque sia il modello operativo utilizzato.

Indipendentemente infatti dalla scelta del modello di unità – didattica, centrata sul testo, di apprendimento, di lavoro – il processo di

² Cfr. in particolare Balboni (1991 e 2013).

apprendimento deve seguire un percorso coerente e funzionale, tale da consentire un'acquisizione quanto più possibile efficace, rapida e duratura. Proprio per questo ogni fase è finalizzata a conseguire specifici obiettivi adottando a tale scopo opportune modalità e, di conseguenza, avvalendosi di adeguate tecniche didattiche.

Come indicato da Freddi riguardo all'unità didattica classica, ovvero al modello da lui stesso ipotizzato,

un'impostazione curricolare non si esaurisce nella delicata e complessa definizione del *corpus* di abilità e contenuti da assumere. Essa richiede anche sia la specificazione di adeguate direttrici metodologiche sia l'indicazione dei supporti didattici da impiegare. [...] Il tutto deve poi disporsi in sequenze di atti didattici, in «blocchi» di programma, che si inseriscono nel quadro generale della programmazione ripetendone, su scala minore, tutte le caratteristiche. L'integrazione coerente dei diversi elementi può venire assicurata dal modello operativo dell'unità didattica. (Freddi 1979, p. 127).

Pur tenendo quindi conto dei diversi modelli operativi proposti, la scelta sulla base della quale analizzare le tecniche didattiche è qui ricaduta sul modello suggerito da Diadori (Diadori, Palermo e Troncarelli, 2009), in quanto quello in grado di ricomprendere tutte le altre proposte. Dato che questa sua flessibilità lo rende però forse troppo esteso – ciò avviene in particolare nella fase centrale di “svolgimento” – abbiamo ritenuto necessario individuare all'interno di ognuna delle tre fasi in esso previste le diverse operazioni didattiche attraverso le quali l'apprendente può conseguire, anche tramite l'aiuto e la guida del docente e/o del manuale utilizzato, i diversi obiettivi didattici, sviluppando e acquisendo le diverse abilità e competenze linguistico-comunicative.

• INTRODUZIONE

La fase di introduzione corrisponde a quella che nel modello classico di unità didattica era la “motivazione” e che in Vedovelli (2010) viene definita “contestualizzazione”.

Come abbiamo visto è questa la fase che precede l'incontro con il testo/con i testi, nel corso della quale il docente, con l'aiuto dei materiali dei quali ha scelto di avvalersi – ma anche l'autore di materiali didattici finalizzati all'apprendimento guidato o autonomo – deve pre-

parare gli studenti alla comprensione fornendo indicazioni sul contesto nel quale si inserisce il testo *input*, deve attivare motivazione e interesse, deve creare una base comune dalla quale tutti gli allievi, se più di uno, possano partire per affrontare il percorso didattico previsto.

Gli obiettivi che devono essere perseguiti in questa fase sono due:

- **Elicitazione:** del lessico, degli impliciti culturali, degli aspetti pragmatici e funzionali;
- **Presentazione:** del testo, del contesto, della situazione.

- Svolgimento

Come già abbiamo accennato, è indubbiamente questa la fase più complessa e più articolata dell'unità di lavoro, in quanto riunisce momenti che negli altri modelli sono suddivisi in più fasi. Si svolge infatti al suo interno il percorso che nell'unità didattica classica parte dalla "analisi" per condurre alla "sintesi" e alla "riflessione", così come nell'unità didattica/unità di lavoro centrata sul testo proposta da Vedovelli (2010) si articola in "verifiche della comprensione", "attività di comunicazione dal/sul testo", "attività metalinguistica" e "attività esercitativa di rinforzo".

Sono quindi molte le operazioni didattiche che devono essere svolte in tale fase e molti gli obiettivi che possono qui essere conseguiti. Proveremo comunque ad analizzarli qui di seguito, specificando però che, oltre a non essere sempre tutti presenti nelle diverse situazioni di apprendimento e nei diversi materiali e strumenti didattici, anche l'ordine nel quale sono qui elencati non deve essere considerato in maniera rigida e inalterabile.

- **Guida alla comprensione:** qualunque siano il contesto e la situazione di apprendimento, la comprensione deve sempre precedere ogni altro obiettivo, in quanto il testo, scritto, audio o video, prima di essere analizzato, deve essere compreso, prima in maniera globale e poi più analitica.
- **Analisi/induzione della regola:** una volta compreso, il testo può essere affrontato, guidando gli apprendenti all'induzione degli elementi – lessicali, morfologici, sintattici, testuali, ma anche pragmatico-funzionali, culturali, ecc. – scelti come input del percorso.
- **Presentazione della regola:** alcuni manuali (o docenti) scelgono talvolta un'impostazione di tipo deduttivo, partendo dalla presentazione della regola.

- **Fissazione:** sia il percorso induttivo che quello deduttivo richiedono che la regola, una volta indotta o presentata, sia fissata tramite attività che, in maniera più o meno motivante, aiutino a memorizzarla.
- **Riflessione:** un percorso di tipo induttivo, che parte cioè dal testo e che assegna all'apprendente il compito di scoprire la regola, conduce poi alla riflessione e quindi alla sistemazione, anche schematica, della regola acquisita.
- **Riutilizzo:** fissazione e riutilizzo rientrano in quella che nel modello dell'UD classica viene definita sintesi. Abbiamo scelto qui di differenziare i due obiettivi, prevedendo per il riutilizzo attività più creative e libere di quelle previste per la fissazione, da proporre anche e soprattutto dopo la riflessione.
- **Rinforzo:** incentrato su singoli elementi linguistici o comunicativi, questo è previsto da Vedovelli (2012) prima dell'output comunicativo, allo scopo di assicurarsi che tutti gli apprendenti possano poi affrontare la conclusiva fase di verifica e controllo.

- **Conclusione**

Ogni micro percorso operativo deve prevedere una fase conclusiva durante la quale ci si accerta che gli apprendenti abbiano acquisito tutti i contenuti – linguistici, pragmatico-funzionali, culturali – selezionati come oggetto di tale fase del processo didattico.

In questa fase, definita qui “conclusione” come indicato nell'UdL, si procede quindi alla verifica della competenze e conoscenze acquisite, ovvero a quello che l'UD definisce “controllo”. Oltre che sotto forma di vero e proprio controllo, tramite ad esempio un test formale, la verifica può essere realizzata anche chiedendo agli apprendenti di svolgere compiti e attività nelle quali riutilizzare in maniera significativamente rilevante le competenze acquisite: è questo forse il motivo della scelta di definire “output comunicativo” la fase finale dell'unità didattica/unità di lavoro proposta da Vedovelli (2010).

Le operazioni didattiche che possiamo prevedere in questa fase sono quindi quelle sottoelencate.

- **Verifica:** effettuata dal docente, questa ha il compito di valutare in maniera formale se gli obiettivi didattici previsti sono stati conseguiti da tutta la classe.
- **Autovalutazione:** lo stesso scopo può essere conseguito anche

affidandone la responsabilità direttamente all'apprendente, al quale si richiede di verificare in maniera autonoma di avere raggiunto o meno gli obiettivi previsti.

- **Utilizzo (extra-aula):** come suggerito da Vedovelli (2010) a proposito della definizione di “output comunicativo”, la fase di conclusione può prevedere una espansione oltre il contesto scolastico, ovvero la possibilità di riutilizzare quanto appreso in maniera libera, giocando «“senza rete”, senza la protezione del docente, senza il suo orientamento, senza il suo costante aiuto, implicito o esplicito» (Vedovelli, 2012, p. 145).
- **Recupero/rinforzo:** insieme alla verifica, si mira in questa fase anche aiutare gli studenti a rinforzare competenze relative a singoli aspetti o sviluppare processi di comprensione profonda tramite attività di recupero.

- **Ampliamento**

L'UdL prevede, come abbiamo ricordato, un percorso che si articola in tre momenti: introduzione, svolgimento e conclusione. In realtà, come si può verificare anche analizzando i manuali per l'insegnamento dell'italiano L2, è spesso presente un'ulteriore fase durante la quale diversi possono essere gli obiettivi da conseguire.

Si tratta in realtà di obiettivi che potrebbero essere considerati trasversali alle tre fasi sopra descritte, come del resto anche l'autovalutazione, qui collocata nella fase finale e che può/deve in realtà attraversare l'intero percorso didattico, o come l'ampliamento di temi e contenuti, la revisione o il rilassamento, che potrebbero collocarsi anche nella fase di svolgimento.

Proprio perché trasversali, ma anche perché effettivamente inseriti molto spesso proprio dopo la conclusione dell'unità, li presentiamo in questa ulteriore fase.

- **Approfondimento/ampliamento socio-culturale:** tramite la presentazione non solo di testi ma anche di immagini, le competenze linguistico-comunicative possono essere sviluppate affrontando anche argomenti della realtà socio-culturale italiana (cinema, cucina, moda, sport, ecc.).
- **Approfondimento/ampliamento culturale:** con tale definizione ci riferiamo a quegli aspetti che hanno affascinato nel corso dei secoli non solo gli artisti, i poeti, i letterati ma anche

tantissimi stranieri “comuni” e hanno costituito quindi da sempre una delle principali motivazioni all'apprendimento della nostra lingua. L'obiettivo culturale, affrontato anch'esso quasi sempre in questa fase, può essere introdotto sia da testi scritti, quali ad esempio brani letterari e poesie, sia da immagini, in questo caso più fotografie che disegni, spesso accompagnati da attività didattiche di vario tipo.

- **Confronto interlinguistico-interculturale:** ancora una volta si è scelto, per praticità e per una cercare di garantire una possibile razionalizzazione, di situare dopo la fase di conclusione un obiettivo che potrebbe in realtà essere affrontato in ogni momento del percorso didattico. Si tratta di un obiettivo di grande rilievo nella didattica delle lingue, disciplina che richiede il confronto con popoli, lingue e culture diverse, e sul quale deve essere quindi posta molta attenzione.
- **Rilassamento:** un ulteriore obiettivo che tale fase, probabilmente più di altre, può prevedere è quello di fornire un momento di relax e di rilassamento, tramite vignette, attività ludiche, giochi con la lingua, anche allo scopo di dare a tutti gli apprendenti il tempo di completare in maniera piena e completa il processo di acquisizione dell'input relativo al percorso didattico appena concluso.

4. *Le tecniche didattiche in relazione alle diverse operazioni didattiche*

Partendo da quanto descritto nei precedenti paragrafi e traendo spunto anche da alcuni tra i manuali per l'insegnamento dell'italiano a stranieri di più recente pubblicazione³, vogliamo qui presentare una panoramica quanto più possibile esaustiva delle tecniche didattiche delle quali ci si può avvalere nelle varie fasi del percorso didattico per raggiungere i diversi obiettivi, ovvero lo sviluppo di abilità e competenze linguistico-comunicative, attraverso specifiche operazioni didattiche.

³ Vedi nota 1.

4.1. *Introduzione*

Le operazioni didattiche svolte in questa fase, che ha lo scopo di preparare gli apprendenti all'incontro con il testo, sono l'elicitazione delle conoscenze pregresse e la presentazione del contesto situazionale nel quale il testo input si colloca. Grazie a tali operazioni tutti potranno affrontare il nuovo input con lo stesso bagaglio di conoscenze.

- **Elicitazione**

Questa operazione didattica si avvale essenzialmente delle abilità di ricezione e produzione orale o dell'interazione orale e vede come principale obiettivo la competenza lessicale. È però senz'altro utile anticipare anche aspetti di carattere culturale, interculturale e socio-culturale, specialmente quando la distanza fra le due lingue e le due culture è notevole.

Tra le tecniche utili per compiere tale operazione possiamo individuare il **brainstorming**, tecnica basata sulla libera espressione da parte di tutti gli apprendenti i quali, partendo ognuno dalle proprie conoscenze pregresse sia di tipo linguistico che culturale, contribuiscono ad arricchire le conoscenze di tutta la classe, interagendo sia fra di loro che con il docente. Il docente può contribuire con domande mirate e specifiche, che possiamo definire **domande-elicitazione** [1]⁴, in quanto volte a tirar fuori, ovvero a elicitarle, le conoscenze degli apprendenti. Un'ulteriore tecnica, utile a tale scopo e che può anche essere vista come un proseguimento, una rappresentazione grafica delle due tecniche precedenti, è la **costellazione**. Tutti gli elementi emersi possono infatti essere inseriti all'interno di una rete semantica al fine di favorire la concettualizzazione e la sistematizzazione.

Sempre al fine di elicitarle le conoscenze degli apprendenti si può ricorrere alla **domanda aperta** [1] oppure, stimolando in questo caso gli studenti ad una maggiore interazione, alla **conversazione** [1] e alla **discussione** [1], **in gruppo** o con tutta **la classe**.

⁴ Il numero fra parentesi indica che questa tecnica, qui citata per la prima volta, sarà segnalata anche in riferimento ad altre operazioni didattiche. Tale accorgimento verrà utilizzato per tutte le tecniche che sono qui proposte più di una volta.

Concludiamo questa prima rassegna con una tecnica che, ricorrendo ad una definizione mutuata dalla tecnologia⁵ abbiamo scelto di chiamare *pairing* [1], in quanto basata in maniera molto evidente sullo scambio fra pari ai fini della co-costruzione delle conoscenze. Come altre che troveremo in seguito l'introduzione di questa tecnica è legata all'evolversi delle conoscenze e all'introduzione nella didattica delle lingue di indicazioni provenienti anche da altri ambiti di ricerca.

In questo caso, oltre a venire incontro alla necessità di rendere gli apprendenti artefici, oltretutto consapevoli, del proprio apprendimento, si evidenzia anche l'influenza di approcci di tipo cooperativo.

Illustriamo questa tecnica, non contemplata nelle precedenti tassonomie, con un esempio (fig. 1) tratto da *Nuovo Rete B2* (Mezzadri e Balboni 2012, p. 14).

1 Immagina di essere in un negozio d'abbigliamento sportivo.

Metti in ordine le frasi e poi confronta la tua versione con quella di un compagno.

- 1 Chiedi se puoi cambiarlo se non ti piace.
- 2 Ringrazi e saluti.
- 3 La commessa ti chiede come lo vuoi e che taglia porti.
- 4 Decidi di comprarlo e paghi.
- 5 La commessa dice di sì e ti indica il camerino.
- 6 Ne trovi uno che ti piace e chiedi se puoi provarlo.
- 7 La commessa ti dice il prezzo.
- 8 La commessa ti mostra vari tipi di costumi.
- 9 La commessa dice che i costumi da bagno non si possono cambiare.
- 10 La commessa ti dà lo scontrino e il resto, ti ringrazia e ti saluta.
- 11 Chiedi alla commessa di vedere un costume da bagno.
- 12 Lo provi, ti va bene e chiedi quanto costa.



11

Figura 1

⁵ Si è preferito adottare il termine *pairing*, riferito al processo che consente il collegamento fra due dispositivi *Bluetooth*, anziché utilizzare la definizione “attività cooperativa” in quanto, a differenza delle tecniche cooperative vere e proprie che si basano tra l’altro sull’interdipendenza positiva e sulla condivisione di mezzi e strumenti, ci si limita qui ad un confronto alla pari fra allievi. Questo ci ha impedito anche di usare la definizione “*tutoring*”, che prevede infatti che uno dei due allievi guidi l’altro, ma anche di ricorrere a quella di “conversazione”, che non contempla lo scopo di confrontare lo svolgimento di un compito per verificarne la correttezza.

- **Presentazione**

Sebbene sotto certi aspetti simile all'elicitazione, con la quale condivide la collocazione nella fase di introduzione, la presentazione si differenzia sia perché basata su un processo di tipo unidirezionale, in quanto il docente, spesso tramite l'ausilio del manuale, si rivolge all'apprendente senza che abbia luogo una vera e propria interazione, sia perché, proprio per questo, prevede attività da svolgere prevalentemente in maniera individuale.

Le tecniche utilizzate per compiere tale operazione didattica sono in prevalenza volte a introdurre alcuni tra i vocaboli che costituiranno poi oggetto di apprendimento, come l'**accoppiamento** [1] **parola/immagine**, sempre più utilizzata specialmente con studenti di livello basico e ancor di più in presenza di bambini.

Un'altra tecnica, anche questa incentrata sulla presentazione del lessico, è l'**esplorazione delle parole chiave**, tecnica che ha lo scopo di presentare agli apprendenti alcuni dei vocaboli che saranno presenti nel testo da affrontare, nella consapevolezza che senza la conoscenza di queste "parole chiave" la comprensione sia impossibile o comunque molto difficoltosa. Il significato di queste parole può essere fornito direttamente dal docente (o dal manuale) oppure ricercato su un vocabolario, anche tramite l'uso di internet.

In alcuni dei manuali analizzati, infine, viene proposta una semplice **osservazione** [2], realizzata con l'aiuto di immagini: questa può essere eventualmente ampliata e sfociare in una presentazione del contesto o nell'elicitazione di conoscenze pregresse a partire dalle immagini proposte.

4.2. *Svolgimento*

Come anticipato, si tratta di una fase molto complessa e di conseguenza ampia, all'interno della quale sono davvero molte le operazioni didattiche che vengono messe in atto.

- **Guida alla comprensione**

La prima operazione consiste in un guida alla comprensione del testo input: qualunque sia infatti il modello operativo scelto, prima di passare all'analisi (o al lavoro sul testo, alla differenziazione dei temi e delle strutture, ecc.) occorre conoscere l'argomento trattato, la si-

tuazione, i protagonisti ecc. Compito del docente, o del manuale in caso di autoapprendimento, è quindi innanzi tutto quello di guidare l'apprendente nel processo di comprensione, senza lasciarlo “solo” di fronte al testo.

Le tecniche utili a tale scopo sono la **domanda aperta** [2], la **scelta multipla** [1], il **vero/falso**, anche questa molto indicata ai fini della verifica della comprensione globale, o quella che abbiamo definito **scelta binaria** [1], in quanto propone solo due opzioni tra le quali scegliere. Ai fini della comprensione possono inoltre risultare utile la **transcodificazione**, in maniera particolare in presenza di testi input orali e la **griglia** [1], così come si può anche ricorrere ad una delle tecniche già incontrate, l'**accoppiamento** [2] **parola/immagine**, che in questo caso può non riguardare solo un vocabolo ma porzioni più ampie di testo, scritto o orale, diventando quindi “**accoppiamento lingua/immagine**”, come nell'esempio seguente (fig. 2), tratto da *Primo Contatto* (Bozzone Costa, Fumagalli e Rota, 2011, p. 13) che chiede di abbinare le immagini ad alcune situazioni comunicative.

Come già la griglia, anche il **riconoscimento** [1], tecnica molto usata proprio in fase di analisi, può guidare anche ad una comprensione di tipo analitico, mentre il **dettato-cloze**, utile anche sia per scoprire che per fissare l'ortografia e l'ortoepica può, anche se incen-

2a CD T08 Ascolta e abbinna.

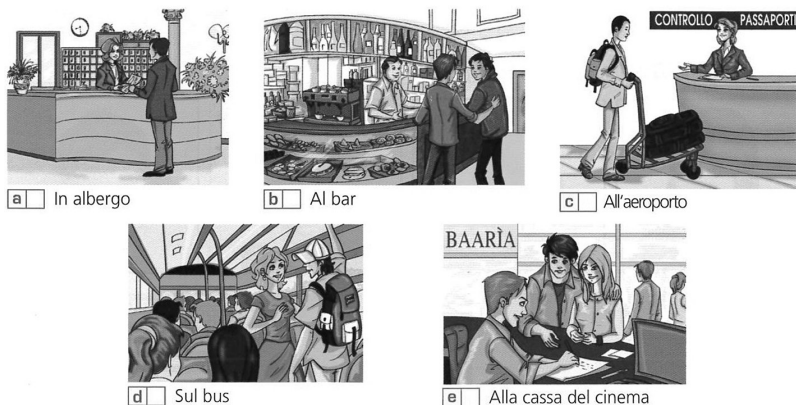


Figura 2

trato su singole parole, aiutare a comprendere il contenuto del testo presentato.

Sia la procedura **cloze** [1], tecnica che grazie alla eliminazione di parte del testo (nella versione classica una parola ogni sette) serve a «misurare-sviluppare la capacità di considerare un testo nella sua globalità, cogliendo ogni ridondanza contestuale e co-testuale ai fini della comprensione» (Balboni 1998, p. 138), sia l'**incastro** [1], di parole, parti di frase, paragrafi, sono tecniche che ritroveremo in seguito come strumenti per fissare e verificare le competenze acquisite, ma che possono anche favorire la comprensione.

Sempre ai fini della comprensione, ancora una volta analitica, può essere utilizzata una tecnica molto utile anche per lo sviluppo di una competenza fondamentale per lo studio, ovvero la **stesura di appunti** [1], in questo caso indubbiamente guidata.

Proponiamo infine due tecniche, una delle quali già incontrata, che sono diretta conseguenza dell'evoluzione di teorie e metodi glottodidattici volti a favorire il coinvolgimento degli apprendenti nel loro processo di acquisizione. Non solo quindi il già noto **pairing** [2], adottato ad esempio come integrazione alla stesura di appunti, ma anche l'**autoverifica** [1] che, in questo caso, può essere utilizzata per la verifica della comprensione di testi precedentemente forniti oralmente.

- Analisi/induzione della regola

Già in parte anticipata nella comprensione⁶, l'operazione eseguita in questo momento del percorso didattico ha lo scopo di guidare gli apprendenti alla scoperta delle regole della lingua.

Ritroviamo innanzi tutto la tecnica di **riconoscimento** [2], molto utile per l'induzione di regole di tipo linguistico, funzionale o culturale, spesso proposta richiedendo di sottolineare parti del testo letto, oppure di individuare durante un nuovo ascolto elementi del testo già precedentemente proposto. Ancora una volta può essere utilizzato l'**accoppiamento** [3], anche fra testi appartenenti a codici diversi, spesso incentrato sullo sviluppo della competenza lessicale e semantica.

⁶ Come abbiamo visto, la comprensione, se analitica, introduce in alcuni casi una vera e propria analisi.

Questa tecnica può comunque riguardare anche l'analisi di altre competenze, come ad esempio quella pragmatico-funzionale, obiettivo della seguente attività (fig. 3) tratta da *Nuovo Progetto Italiano 2a* (Magnelli e Marin, 2010, p. 11).

3 Abbinare le due colonne. Cosa dice Lorenzo per...

...esprimere sorpresa

Bravo!

...fare i complimenti a Claudio

Caspita!

...esprimere contrarietà, dispiacere

Non ti preoccupare!

...rassicurare Valeria

Accidenti!



Figura 3

Tra le tecniche che più si prestano all'induzione delle regole vi sono poi quelle di tipo insiemistico: l'**inclusione** [1], che oltre alla ricerca nel testo letto/ascoltato degli elementi che rappresentano di volta in volta lo specifico oggetto di apprendimento – espressioni, parole, strutture ecc. – ne prevede poi l'inserimento in due o più insiemi omogenei; l'**esclusione** [1], che richiede invece l'individuazione dell'elemento estraneo all'interno di un insieme omogeneo; la **sequenziazione** [1] e la **seriazione** [1], tramite le quali si propone di mettere in ordine una serie di elementi in base a parametri temporali o quantitativi/qualitativi.

Può inoltre essere utile anche in questo caso ricorrere a **domande-elicitazione** [2], tramite le quali l'allievo viene stimolato a scoprire le regole, come nell'esempio seguente (fig. 4), tratto *Contatto 2A* (Bozzone Costa, Ghezzi e Piantoni, 2007, p. 13).

2 Osserva il participio passato dei verbi che hai sottolineato.

Quando si accorda con il soggetto?

Quali participi passati sono irregolari?



Figura 4

Torna ancora una volta la **griglia** [2], già incontrata come guida alla comprensione e, come vedremo, usata anche in altri momenti del percorso didattico, così come può essere ancora una volta utilizzata la **scelta binaria** [2]. Compare inoltre il **completamento schema** [1], talvolta confuso con la griglia, ma diverso da questa in quanto non prevede un abbinamento incrociato degli elementi presentati nei due assi, quello delle ascisse (orizzontale) e quello delle ordinate (verticale).

In entrambi i casi il completamento di uno schema, sotto forma di griglia o di semplice tabella, aiuta lo studente a scoprire la regola di volta in volta presenta, ma anche a sistematizzarla, sfociando quindi nella riflessione sulle regole.

- Presentazione della regola

In alcuni casi i docenti, così come anche alcuni manuali di recente pubblicazione, possono scegliere di non effettuare un vero e proprio percorso induttivo e di presentare la regola in maniera diretta, anche se contestualizzata e guidata tramite accorgimenti di diverso tipo.

Abbiamo scelto di suddividere in due tipi le tecniche relative a tale operazione didattica individuate nei manuali analizzati: **osservazione** [1], se la regola è presentata con l'aiuto di immagini, **evidenziazione** [1] se l'unico accorgimento adottato è quello di evidenziare con diverso carattere o colore la parte di testo che riguarda la regola presentata.

Un caso a parte è infine quella che abbiamo definito **lettura “mirata”**, che consiste in una descrizione esplicita delle regole, effettuata tramite un linguaggio tecnico-specialistico afferibile all'ambito metalinguistico.

- Fissazione

Anche in un percorso induttivo, basato sulla riflessione sulla lingua, è necessario che i meccanismi – linguistici, comunicativo, culturali, ecc. – che regolano il funzionamento della lingua vengano fissati nella memoria. Sebbene quindi attività ed esercizi di questo tipo non debbano essere esclusi a priori, occorre tenere presenti la loro funzione e il loro obiettivo – aiutare a memorizzare strutture e meccanismi scoperti in maniera autonoma dall'apprendente – e sapere in quale momento devono essere utilizzati, ovvero solo dopo l'individuazione della regola.

In questa proposta si è scelto di scindere le operazioni che l'unità didattica classica colloca nella fase di sintesi, presentando prima le tecniche utili per fissare le regole e successivamente quelle che invece ne prevedono un riutilizzo, più o meno libero da parte degli apprendenti.

La tecnica che con maggiore frequenza viene usata per fissare le regole, in particolare quelle incentrate su aspetti della morfosintassi italiana, è senza dubbio la **manipolazione** [1]: trasformazione di tempi e modi verbali, di frasi dalla forma attiva alla forma passiva, di sostantivi dal singolare al plurale, formazione di parole ecc.

Molto utilizzata è poi la tecnica del **riempimento spazi vuoti** [1], che consiste nella presentazione di un testo in cui mancano alcune parole. A differenza del *cloze* questa tecnica, che come il *cloze* può anche essere facilitata, richiede che le parole da eliminare, quasi sempre appartenenti a un'unica categoria – ad esempio avverbi o preposizioni – siano scelte dall'autore.

Sebbene in un primo momento rifiutati per la loro stretta connessione con metodologie ritenute superate alla luce delle nuove teorie cognitive, anche gli esercizi strutturali, conosciuti come **pattern drills**, possono essere molto utili per fissare strutture relative a diversi tipi di competenze, non solo morfosintattica o lessicale, ma anche pragmatico-funzionale.

La tecnica di **ripetizione**, anche questa molto utile per fissare le strutture, risulta usata prevalentemente per rafforzare le competenze fonetica e paralinguistica: nei livelli iniziali i suoni dell'alfabeto, in quelli più avanzati anche a fenomeni particolarmente sofisticati, quali ad esempio il raddoppiamento fonosintattico.

- Riutilizzo guidato

Se le tecniche di fissazione hanno per lo più carattere ripetitivo e possono essere svolte in maniera quasi automatica, senza richiedere creatività né particolare riflessione di tipo cognitivo da parte dell'apprendente, quelle descritte in questa sezione, per la quale abbiamo scelto la definizione di "riutilizzo guidato", sono invece più libere e presumono pertanto una maggiore autonomia per la loro esecuzione.

Tra le tecniche che possono consentire tale operazione didattica possiamo ricordare il **cruciverba** [1], definizione all'interno della quale comprendiamo tutte le attività di tipo enigmistico, prevalentemente incentrate sulla competenza lessicale.

Anche la procedura **cloze** [2], già proposta come guida alla comprensione, può essere utile per rafforzare tramite un riutilizzo guidato la competenza testuale: basandosi in maniera particolare sul cotesto, ovvero su ciò che precede e che segue lo spazio vuoto, l'apprendente deve anche definire quale sia la categoria alla quale appartiene la parola da inserire – un articolo, un nome, un verbo, ecc. – e mettere quindi in gioco specifiche strategie cognitive.

Oltre alle tecniche insiemistiche – **inclusione** [2], **esclusione** [2], **seriazione** [2] e **sequenziazione** [2], già proposte per l'analisi e utili anche in questo caso, l'apprendimento delle strutture della lingua può poi essere fissato con l'**incastro** [2], tecnica che ancora una volta richiede di mettere in atto strategie di tipo cognitivo più sofisticate di quanto non possano fare gli esercizi proposti per la fissazione. La tecnica di incastro può riguardare diverse competenze linguistiche, da quella ortografica a quella testuale, arrivando anche a competenze più specificamente comunicative come quella pragmatico-funzionale, a seconda degli elementi da riordinare: incastro di lettere, incentrato essenzialmente sull'ortografia e sul lessico; incastro di parole, per rafforzare la competenza sintattica; incastro di spezzoni di frase, variante incentrata in questo caso sulla competenza sintattica e sulla testualità, in quanto richiede anche il rispetto dei criteri di coerenza e coesione; incastro di paragrafo, utile per guidare l'apprendente a riutilizzare essenzialmente le competenze acquisite in relazione alla competenza testuale.

• Riflessione

Dalla presentazione delle regole del metodo grammaticale-traduttivo si passa con l'approccio comunicativo a percorsi di tipo induttivo che, tramite la scoperta, portano alla riflessione e alla sistematizzazione delle regole sulla lingua e sull'uso della lingua.

Nei manuali analizzati questa operazione viene realizzata anche con tecniche già viste per "presentare" la regola. La differenza è in questo caso data esclusivamente dalla posizione nella quale la tecnica si colloca: si tratta di una "presentazione" se l'attività è posta all'inizio del percorso didattico, di "riflessione" se lo conclude. A tale scopo possono quindi essere ancora una volta utilizzate il **completamento schema** [2], l'**evidenziazione** [2], la **griglia** [3].

In alcuni casi troviamo anche un'ulteriore, specifica, tecnica che parte dell'analisi per arrivare alla riflessione e che per questo abbia-

mo definito **analisi/ riflessione metalinguistica**. Un esempio è il seguente (fig. 5), tratto da *Contatto 2B* (Bozzone Costa, Ghezzi e Piantoni, 2009, p. 10), dove l'istruzione, che presenta infatti il verbo "riflettere", ha esclusivamente lo scopo di invitare l'apprendente a riflettere sul funzionamento della lingua.

Il passivo

2a Leggi queste frasi e rifletti sull'uso del passivo.



L'ausiliare *venire* è usato prevalentemente con verbi che indicano azioni.

L'ausiliare *essere* è usato prevalentemente con verbi che indicano qualità o stati.

1. L'immagine romantica dell'Italia generalmente viene costruita dai media.
2. Molti stereotipi sugli italiani di solito sono proposti dal cinema.
3. I biglietti erano venduti sempre da qualche altra parte.
4. Quello che non veniva mostrato nel film era la fila di turisti.
5. All'estero gli italiani sono stati considerati dei mafiosi per molti anni.
6. Il *cliché* del gondoliere di Venezia che canta è stato creato per i turisti.

Rispondi.

1. Perché in queste frasi si usa la forma passiva e non quella attiva?
2. 'Come si costruisce il passivo?
3. È sempre possibile sostituire il verbo *venire* con l'ausiliare *essere*?

Figura 5

• Riutilizzo "produttivo"

Una didattica comunicativa efficiente e valida dovrebbe avere come obiettivo primario quello di rendere gli apprendenti autonomi, in grado cioè di riutilizzare in maniera libera e produttiva quanto appreso durante il percorso didattico.

Questo obiettivo può essere a nostro avviso raggiunto tramite l'operazione didattica che abbiamo scelto di definire "riutilizzo produttivo", operazione che può essere anticipata nella fase di svolgimento o di sintesi, ma che può essere poi ripresa in fase di conclusione, controllo o, come è ancora più evidente, output comunicativo.

Come afferma infatti Vedovelli:

Da un lato esso rappresenta l'uscita fuori dal contesto comunicativo di tipo didattico, cioè la spinta a rimettere in azione fuori del contesto didattico gli usi esperiti dall'apprendente nella comunicazione didattica. In questo caso si tratta di un giocare che però stavolta è "senza rete", senza la protezione del docente, senza il suo orientamento, senza il suo costante aiuto, implicito o esplicito. L'output può anche essere costituito dalla necessaria verifica del raggiungi-

mento degli obiettivi particolari ai quali l'unità didattica era stata orientata. Con tale verifica si conclude unitariamente il processo di comunicazione didattica (Vedovelli 2010, p. 145).

Se per le strutture morfosintattiche, il lessico, l'ortografia o la pronuncia possono essere adeguate le tecniche proposte per la fissazione, l'acquisizione delle abilità e delle competenze necessarie per interagire nei vari domini della vita sociale potrà più adeguatamente basarsi su un diverso tipo di tecniche, tali da consentire appunto un riutilizzo produttivo.

L'abilità di produzione scritta richiede il possesso di conoscenze e competenze che non riguardano soltanto l'ambito linguistico-comunicativo: dalle capacità cognitive alle conoscenze generali o enciclopediche, dalla competenza pragmatico-funzionale, a quella testuale, morfosintattica, lessicale e ortografica. Per poterne verificare l'acquisizione ci si potrà avvalere della tecnica di **stesura testo scritto** che, come proposto dalle più recenti teorie glottodidattiche, non può consistere in quella che era un tempo la composizione a carattere generale. Anche i manuali propongono infatti attività che richiedono la produzione di testi mirati a specifici destinatari o ascrivibili ad un particolare tipo o genere e sempre comunque corredati da coordinate che guidino l'apprendente a produrre un testo coerente, coeso ma anche adeguato al dominio d'uso e alla specifica situazione comunicativa.

La stesura del testo può essere sia libera che guidata: in questo secondo caso si può ricorrere sia ad una traccia scritta che a immagini, come nell'esempio (fig. 6) tratto da *Nuovo Rete A2* (Mezzadri e Balboni, 2010, p. 153) e presentato nella pagina seguente.

Se la stesura di testi scritti consente di mettere in gioco conoscenze e competenze necessarie ai fini della produzione scritta, è tramite il **monologo** che può essere invece sviluppata l'abilità di produzione orale. Anche in questo caso è necessario fornire coordinate che guidino gli apprendenti nella loro performance, indicando l'argomento da trattare, i destinatari, lo scopo, ecc. o guidandoli ancora una volta con una traccia scritta o iconica.

Oltre alle abilità di tipo produttivo – produzione orale e produzione scritta – in questa fase è utile che gli apprendenti dimostrino anche di essere in possesso delle strategie e delle competenze sia linguistiche che pragmatico-funzionali necessarie per gestire le abilità di interazione orale.



1. Osserva le immagini e leggi gli appunti, poi trasformati in un breve testo sulle abitudini alimentari degli antichi Egizi. Usa l'imperfetto.



Si impasta



*A pesca!
Nella dieta egizia*



*E poi si cuoce
il pane*



*A caccia di uccelli:
uno sport
e un allenamento
militare*

- Pane di grano e di orzo.
- Legumi e frutta.
- Vari grassi: burro, grasso d'oca, crema di latte. Olio di lino e di sesamo. Olio d'oliva dai paesi del Mediterraneo.
- Latte. Formaggio.
- Frutta. Anche per fare dolci. Miele.

- Uova. Carne ma solo raramente; pesce salato, affumicato o essiccato al sole.
- Vino, birra.
- Due pasti al giorno: uno all'alba, uno verso sera.
- Si mangia inginocchiati attorno a un tavolo basso, con le mani da un piatto comune.

Figura 6

La tecnica che con maggiore frequenza viene utilizzata a tale scopo è probabilmente il **role-play**, ovvero la tecnica che, fornendo alcune fondamentali coordinate sulla situazione comunicativa nella quale si dovrà svolgere l'interazione – luogo, partecipanti, scopo della comunicazione, ecc. – spinge gli apprendenti a eseguire il compito con un certo margine di libertà e di creatività.

In alcuni casi però il lavoro di coppia può non prefigurarsi come un vero e proprio **role-play**, in quanto non vengono date istruzioni alle quali gli interlocutori devono attenersi bensì, come nei seguenti esempi (fig. 7 e fig. 8), viene solo indicato un argomento del quale parlare. Nel primo caso, tratto da *Nuovo Progetto Italiano 2a* (Magnelli e Marin, 2010, p. 17), si tratta di una **conversazione** [2] libera, nel secondo, tratto da *Contatto 1B* (Bozzone Costa, Ghezzi e Piantoni, 2009, p. 180) di una conversazione guidata da traccia iconica.



3

A coppie discutete di un esame/periodo della scuola che è stato particolarmente significativo. Poi riferite alla classe se le vostre esperienze sono state simili o diverse.

Figura 7



3d Scegli la foto che meglio rappresenta come stai oggi e parlane con un compagno.

Figura 8

La **discussione** [2], di gruppo o che coinvolga l'intera classe, è la tecnica che con più frequenza viene adottata non solo dai manuali, ma anche dagli stessi docenti per sviluppare la capacità di produrre messaggi corretti e adeguati, di costruire testi orali più o meno complessi, di gestire turni di discorso, ma anche di saper controbattere, argomentare, esporre le proprie idee. Talvolta questo tipo di attività, che come la conversazione può anche essere stimolata da immagini, ha come obiettivo quello di sviluppare, tramite il confronto, la competenza interculturale.

Con sempre maggiore frequenza i manuali, probabilmente influenzati dal recupero di indicazioni di matrice costruttivista e cooperativa, prevedono alla fine del percorso l'inserimento di quelle che abbiamo scelto di definire **“attività per compiti** [1]”. Pur non essendo infatti riconducibili a tecniche cooperative in senso stretto, né potendo essere considerate veri e propri *project work*, queste attività recuperano alcune caratteristiche e alcune procedure operative rintracciabili in queste due tipologie di tecniche. Si tratta infatti di attività che prevedono l'alternanza di diverse modalità di lavoro (individuale, a coppia o in gruppo, con l'intera classe), che richiedono di svolgere più di un compito (leggere, prendere appunti, scrivere, riferire, ecc.) e che spesso oltre a richiedere quindi il ricorso a molteplici abilità, mirano anche a sviluppare più di una competenza, sia sul piano orale che scritto e sia a livello linguistico che comunicativo: dalla competenza lessicale a quella morfosintattica e testuale, dalla competenza pragmatico-funzionale, a quella socio-culturale o culturale a quella interculturale.

La rassegna delle tecniche alle quali può essere utile ricorrere per stimolare gli apprendenti a riutilizzare le competenze apprese si conclude con la presentazione di due tipologie che abbiamo scelto di differenziare pur essendo tra loro simili: in entrambi i casi prevale in-

fatti l'aspetto ludico ed entrambe hanno quindi lo scopo di attenuare l'ansia e consentire di apprendere scordandosi che si sta imparando.

Il primo tipo di tecniche qui presentato è quello che abbiamo scelto di definire **gioco su schema**. Si tratta di attività nelle quali viene richiesto agli apprendenti di svolgere un gioco seguendo specifiche regole. In alcuni casi si tratta di un gioco "codificato", come ad esempio il gioco dell'oca, il bingo, la battaglia navale, in altri di un adeguamento di uno di questi giochi, in altri ancora di un gioco inventato dall'autore.

Un esempio è il seguente (fig. 9), tratto da *Contatto 1B* (Bozzone Costa, Ghezzi e Piantoni, 2009, p. 111).

1 **Gioco. Viaggio in Italia.**

Dividete la classe in 2 squadre (o in 2 gruppi con 2 squadre ciascuno).

Ogni squadra deve avere una cartina dell'Italia.

Ciascun gruppo parte da Roma per un viaggio in Italia con una destinazione misteriosa.

Il viaggio è diviso in 7 tappe e a ogni tappa si deve svolgere un compito. Seguite le istruzioni dell'insegnante.

Figura 9

Nella definizione di tecnica **ludica** [1] abbiamo scelto di raccogliere invece le attività che, sempre ricorrendo al gioco e permettendo agli apprendenti di distogliere l'attenzione dal compito didattico, richiedono di utilizzare la lingua per una comunicazione/interazione quanto più possibile autentica oltrech  libera da ansie.

2 Osserviamo l'immagine.

Cara casa...



Figura 10

Queste attività, che ricorrono spesso all'umorismo e che fanno un frequente ricorso all'uso delle immagini, possono anche far riflettere su aspetti di tipo socio-culturale, come l'esempio nella pagina precedente (fig. 10), tratto da *Affresco Italiano A1* (Trifone, Filippone e Sgaglione, 2007, p. 216).

4.3 Conclusioni

Nel paragrafo precedente è stata già anticipata una delle operazioni didattiche che può rientrare a tutti gli effetti anche in questa fase. La conclusione, intesa come controllo e come verifica, riguarda infatti anche le abilità produttive per le quali possono essere utilizzate le tecniche proposte per il riutilizzo produttivo, purché integrate da opportuni strumenti che permettano di attribuire dei punteggi alla performance degli studenti.

- Verifica

Oltre a quelle già individuate per il riutilizzo produttivo, che può in questa fase essere visto come “utilizzo fuori dalla classe”, tra le tecniche utili per la verifica possiamo segnalare tecniche più direttamente incentrate su aspetti specificatamente linguistici, quali il lessico e la morfosintassi e quindi già proposte per la fissazione: **manipolazione** [2], **riempimento spazi vuoti** [2], **accoppiamento** [4], **cloze** [3], **incastro** [3], ecc.

- Autovalutazione

Un'altra operazione che con sempre maggiore frequenza ricorre nella didattica è l'autovalutazione. Questa può consistere in una vera e propria **autoverifica** [2], oppure può essere realizzata ancora una volta con tecniche già analizzate, quali **accoppiamento** [5], **pairing** [3], **scelta multipla** [2] o, infine, con una tecnica che abbiamo scelto di definire **quiz**.

Sia la forma che la varietà dei contenuti scelti come obiettivo in questo tipo di attività fanno infatti pensare ad un vero e proprio quiz, come l'esempio nella pagina seguente (fig. 11) tratto da *Nuovo Progetto Italiano 1B* (Magnelli e Marin, 2010, p. 184).

- Rinforzo e recupero

Se, una volta completato il percorso didattico, alcuni apprendenti presentano ancora lacune possono essere infine proposte attività di rinforzo o di recupero. Per il primo, “che si riferisce alle carenze

3. Completate.

1. Due strumenti musicali:
2. Quattro cantanti italiani:
3. Un famoso festival di musica italiana:
4. Il singolare di *andateci*:
5. Il condizionale composto di *leggere* (prima persona singolare):

Figura 11

nell'acquisizione di obiettivi su cui si sta lavorando nell'unità in corso" (Balboni, 1998, p. 129), si agisce ancora una volta con tecniche tipiche della fissazione. Per il recupero, che richiede "un progetto globale che intende sopperire a carenze generalizzate nell'acquisizione della lingua", (Balboni, 1998, p. 129) è invece necessario riproporre le tecniche che sono state individuate per il "riutilizzo produttivo", in quanto più indicate per stimolare la riflessione profonda dell'apprendente.

4.4 Ampliamento

Concludiamo questo contributo con una breve rassegna delle tecniche che possono essere utilizzate in quella che abbiamo definito la fase di ampliamento, all'interno della quale si svolgono spesso operazioni didattiche volte a sensibilizzare in maniera più specifica gli apprendenti agli aspetti culturali e socio-culturali e al confronto interlinguistico e interculturale. Sebbene infatti tali elementi possano affiorare in tutto il percorso, è spesso questo il momento nel quale vengono affrontati in maniera più sistematica.

- Approfondimento socio-culturale e culturale.

Per lo svolgimento di tali operazioni didattiche molti manuali propongono la semplice **lettura** di testi, talvolta accompagnati da immagini: prevalentemente fotografie, ad esempio di opere d'arte, se l'obiettivo è la competenza culturale, anche disegni se invece si intende sviluppare competenze di tipo socio-culturale. Altre tecniche adottate a tali scopi sono **domande aperte** [3], stimoli a **discussione** [3] **in classe** e **attività per compiti** [2].

- Confronto interlinguistico/interculturale

Tra le tecniche adottate a tale scopo possiamo segnalare ancora una volta, tra le altre possibilità, la **domanda aperta** [4], la **doman-**

da-elicitazione [3], che può essere utile per far sì che gli apprendenti notino e confrontino aspetti linguistici e culturali riferiti alle diverse realtà (la lingua e la cultura target e la lingua e la cultura di appartenenza degli apprendenti), le **attività per compiti** [3] e la **discussione in classe** [4]. Risultano infine particolarmente adatte anche le tecniche **ludiche** [2], quali ad esempio le vignette umoristiche.

- Rilassamento

Come momento di transizione fra un'unità e l'altra, non solo per stemperare ansie e tensione, ma anche per permettere a tutta la classe di completare il processo di acquisizione prima di ripartire con una nuova unità, possono essere utili ancora una volta sia le tecniche che abbiamo definito genericamente **ludiche** [3] che quelle di tipo enigmistico, qui chiamate **cruciverba** [2].

5. *Le tecniche didattiche nei manuali per l'insegnamento dell'italiano L2*

Come anticipato nell'introduzione, questa proposta è scaturita da una ricerca incentrata sull'analisi di un campione di manuali per l'insegnamento dell'italiano L2. A conclusione di questo breve saggio presentiamo quindi alcuni dei risultati ottenuti, riguardanti in particolare le scelte effettuate dagli autori in merito alle tecniche privilegiate in funzione dello sviluppo delle diverse competenze linguistico-comunicative.

Nella prima colonna della tabella proposta alla fine di questo capitolo (pp. 261-2) sono indicate le principali competenze oggetto di apprendimento, mentre nelle successive colonne sono riportate le tecniche che, in ordine decrescente, sono state scelte dagli autori per favorirne l'acquisizione. La seconda colonna riporta quindi la tecnica adottata con maggiore frequenza, la terza colonna quella che rappresenta la seconda tecnica adottata, l'ultima colonna indica la terza tecnica in ordine di preferenza.

In alcuni casi il risultato può essere ritenuto ampiamente prevedibile: la manipolazione per la competenza morfologica, il dettato per quella ortografica, il *role-play* per la competenza pragmatico-funzionale, solo per fare alcuni esempi. Prima di lasciare al lettore l'esplorazione della tabella, riteniamo però opportuno fornire indicazioni su alcune delle competenze segnalate.

Innanzitutto la distinzione fra competenza culturale e competenza socio-culturale. Nel primo caso ci riferiamo a quegli aspetti della cultura italiana che hanno affascinato nel corso dei secoli non solo gli artisti, i poeti, i letterati, ma anche tantissimi stranieri “comuni” e che hanno costituito quindi da sempre una delle principali motivazioni all'apprendimento della nostra lingua. Nel secondo caso invece alla realtà socio-culturale italiana, al cibo, alla moda, il tempo libero ecc. Riportiamo qui di seguito due esempi riferiti ai due diversi tipi di competenze, il primo (fig. 12) tratto da *Affresco Italiano A2* (Trifone, Filippone e Sgaglione, 2007, p. 23), il secondo (fig. 13) da *Nuovo Rete A1* (Mezzadri e Balboni, 2009, pp. 170-1).

L'arte in Italia

3 **A.** Osserviamo le immagini.

B. Leggiamo e abbiniamo i nomi alle immagini.

1. Piazza del Duomo a Milano
2. Piazza del Pantheon a Roma
3. Piazza San Marco a Venezia
4. Piazza Maggiore a Bologna
5. La *Maestà* di Giotto agli Uffizi (Firenze)
6. Piazza Plebiscito a Napoli
7. La *Pietà* di Michelangelo in San Pietro (Roma)
8. I Bronzi di Riace al Museo Archeologico di Reggio Calabria

C

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Figura 12



1. Guarda le foto, leggi i brani e con un compagno prova a fare un elenco delle diverse abitudini degli italiani nel tempo libero rispetto al passato.

	nel passato	ora
uomini		
donne		
giovani		

L'ITALIA CHE CAMBIA: GLI ITALIANI E IL TEMPO LIBERO

"Vado con gli amici al bar...". Questa è stata forse una delle frasi più usate, dal dopoguerra in poi, dai mariti italiani; le loro mogli hanno sempre avuto meno tempo libero e comunque lo hanno sempre dedicato alla casa e ai figli. Il bar ha sempre rappresentato in Italia il ritrovo per eccellenza, soprattutto per gli uomini.

Immagini come questa sono state la norma per molti anni, ora è forse più difficile trovarle, soprattutto nelle grandi città. Il gioco delle carte tra amici, le infinite discussioni di calcio, ciclismo, politica e donne tra un bicchiere di vino e un altro hanno lasciato il posto all'ora di jogging, di palestra, alla spesa con le mogli, al bricolage, ai figli, ecc. Il maschio italiano, anche grazie all'emancipazione delle donne, è stato richiamato all'ordine, le lunghe serate al bar con gli amici sono diventate sempre più rare, ora ci si dedica con più impegno alla forma fisica, alla casa, ai figli.

Al bar ora, a parte l'immancabile colazione con brioche e cappuccino e l'irrinunciabile caffè da soli o con i colleghi di lavoro, si va anche con mogli o fidanzate; vi si incontrano ancora gli amici, ma più spesso ci si va per "navigare" su Internet o per scatenarsi in modernissimi videogiochi. Le donne prendono un cappuccino o un tè con le amiche e i ragazzi ci vanno per incontrare i coetanei.

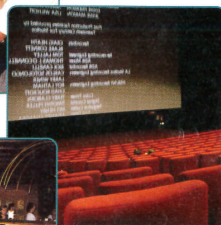


Figura 13

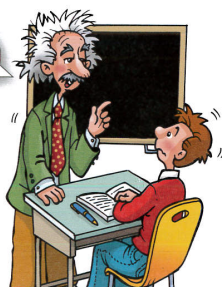
Competenza cognitiva: si tratta di una competenza in parte riconducibile alla capacità di apprendere individuata nel *QCER* e che abbiamo trovato affrontata in attività che richiedono all'apprendente di svolgere, utilizzando la *L2*, anche compiti che vanno oltre la conoscenza della lingua, quali ad esempio i calcoli matematici o l'acquisizione di specifiche tecniche di lettura, come nel seguente esempio (fig. 14), tratto da *Nuovo Rete B2* (Mezzadri e Balboni, 2012, p. 156).



1. Ti presentiamo un'attività che potrebbe aiutarti a rendere più rapida la tua lettura.

- Guarda il testo dell'articolo senza leggerlo.
- Conta il numero di parole nelle prime 10 righe.
- Poi dividi il numero totale per 10. Il numero che risulta è il numero di parole in una riga.
- Adesso conta il numero di righe nell'articolo e moltiplicalo per il numero di parole medio in una riga.
- Il totale che risulta corrisponde più o meno al numero totale delle parole contenute nell'articolo.
- Ricorda il numero che ti risulta, ti servirà per le prossime attività.

Ci sei?
Non ti preoccupare,
non sto dando
i numeri!



2. Ora, leggi il titolo dell'articolo. Secondo te di che cosa tratta?
A coppie, confrontate le vostre idee.



3. Leggi rapidamente, il più rapidamente possibile, l'articolo. Non ti soffermare sulle parole, né sui concetti, non articolare mentalmente i suoni delle parole.

Lo sapevi che l'occhio umano può fare arrivare al cervello fino a circa 1000 parole al minuto, mentre invece la lettura della maggior parte delle persone non supera le 200/250 parole? Hai due minuti di tempo.

Figura 14

Competenza glottodidattica: pur essendo indubbiamente rivolta in maniera più specifica a coloro che intendono diventare docenti e quindi poco diffusa nei manuali per l'insegnamento delle lingue, questa competenza è comunque presente in alcuni, particolari manuali, quale ad esempio *Affresco Italiano C2* (Trifone, Filippone e Sgaglione, 2011, p. 25) (fig. 15), dedicato ad apprendenti in possesso di una competenza linguistico-comunicativa molto elevata.

20 Rileggete il testo e immaginate di doverlo utilizzare in una classe di apprendenti stranieri di livello avanzato. Costruite delle attività:

- di comprensione (domande aperte o domande a scelta multipla o vero/falso);
- di analisi grammaticale (soffermatevi sui modi e tempi verbali, sull'uso dei pronomi personali, sulle preposizioni, sulle congiunzioni, ecc.);
- di approfondimento lessicale (potete proporre abbinamenti di parole con i loro significati, spiegazioni di espressioni, analisi degli usi delle parole, ecc.).

Ognuno di voi presenterà poi alla classe il lavoro, discutendo e motivando le proprie scelte.

Figura 15

Competenza socio-linguistica: lo stesso manuale, infine, affronta in maniera esplicita anche aspetti di tipo sociolinguistico della lingua italiana, come si può vedere nell'esempio seguente (fig. 16) tratto appunto da *Affresco Italiano C2* (Trifone, Filippone e Sgaglione, 2010, p. 13):

8 Rispondete alle seguenti domande.

1. Quale delle seguenti variazioni contraddistingue le varietà diafasiche?
 - a. La variazione relativa allo spazio geografico.
 - b. La variazione relativa al canale comunicativo.
 - c. La variazione relativa alla situazione comunicativa.
2. In quale dimensione di variazione rientra l'italiano popolare?
3. In quale dimensione di variazione si inserisce l'italiano colloquiale? Perché?
4. Che cos'è il registro?
5. Quali dei seguenti tratti caratterizzano la morfologia dei testi scritti?
 - a. Il congiuntivo in dipendenza da verbi di opinione.
 - b. Le forme dialettali.
 - c. L'uso di una sintassi semplice, non elaborata.

Figura 16

Competenza	Tecnica 1	Tecnica 2	Tecnica 3
ARGOMENTA- ZIONE	Discussione in classe	Elicitazione	Attività per compiti/ domanda aperta
COGNITIVA	Attività per compiti		
CULTURALE	Attività per compiti	Elicitazione	Domanda aperta
ENCICLOPE- DICA	Elicitazione	Domanda aperta	Ludica
FONETICA	Ripetizione	Riconoscimento	Inclusione
INTERCULTU- RALE	Domanda aperta	Elicitazione	Discussione in classe
GLOTTODIDAT- TICA	Attività per compiti		
LESSICALE	Accoppiamento lingua/immagine	Riconoscimento	Riempimento spazi
METACOMPE- TENZA	Autoverifica	Attività coope- rativa	Attività per compiti

Competenza	Tecnica 1	Tecnica 2	Tecnica 3
METALINGUISTICA	Analisi/riflessione metalinguistica	Accoppiamento	Completamento schema/attività per compiti/ludica
MORFOLOGIA	Manipolazione	Riempimento spazi	Completamento schema
ORTOGRAFICA/ORTOEPICA	Dettato	Dettato-cloze	Inclusione/scelta binaria
PARALINGUISTICA	Riconoscimento	Autoverifica	
PRAGMATICO-FUNZIONALE	Role-play	Role-taking	Pattern drill
SEMANTICA	Riconoscimento	Osservazione	Accoppiamento
SINTATTICA	Manipolazione	Riempimento spazi	Pattern drill
SOCIO-CULTURALE	Elicitazione	Lettura	Accopp. lingua-immagine
SOCIOLINGUISTICA	Parafrasi	Riconoscimento	
TESTUALE	Stesura testo scritto	Stesura testo guidata (su immagine)	Domanda aperta
TESTUALITÀ ORALE	Monologo su traccia	Monologo	Monologo su testo iconico
INTEGRAZIONE COMPETENZE	Attività per compiti	Gioco su schema	Discussione in classe

Riferimenti bibliografici

Saggi e articoli

- ANTHONY E. M., (1963), *Approach, method, technique*, in "English Language Teaching", 17, pp. 63-7.
- BALBONI P. E., (2013), *Fare educazione linguistica. Insegnare italiano, lingue straniere e lingue classiche*, UTET, Torino.
- ID., (1998), *Tecniche didattiche per educazione linguistica*, UTET, Torino.
- ID., (1991), *Tecniche didattiche e processi d'apprendimento linguistico*, Liviana, Padova.
- BALDASSARI D., (2008), *Lavorare in classe. Tecniche e Attività nelle classi di Italiano Seconda Lingua*, Guerra, Perugia.
- CAON F., RUTKA S., (2004), *La lingua in Gioco. Attività ludiche per l'insegnamento dell'italiano L2*, Guerra, Perugia, 2004.
- CELCE-MURCIA M., (2001) (a cura di), *Teaching English as a Second or Foreign Language*, Heinle & Heinle, Boston (I ed. 1991).
- CROOKES G., CHAUDRON C., (2001), *Guidelines for Language Classroom Instruction*, in M. Celce Murcia (edited by), *Teaching English as a Second or Foreign Language*, Heinle & Heinle, Boston, pp. 29-65.
- CROOKES G., GASS S., (1993) (edited by), *Tasks and Languages Learning*, Avon Multilingual Matters, Clevedon.
- ID., (1993) (edited by), *Tasks in a Pedagogical Context: Integrating Theory and Practice*, Avon Multilingual Matters, Clevedon.
- DANESI M., (1988), *Manuale di tecniche per la didattica delle lingue moderne*, Armando, Roma.
- ID., (1986), *Una tassonomia di tecniche visive per l'insegnamento delle lingue seconde*, Guerra, Perugia.
- DIADORI P., (2011), *Tecniche per l'insegnamento della L2*, in P. Diadori (a cura di), *Insegnare italiano a stranieri*, Milano, Mondadori/Le Monnier, pp. 68-85.
- JOHNSON D. W., JOHNSON R. T., HOLUBEC E. J., (1996), *Apprendimento cooperativo in classe. Migliorare il clima emotivo e il rendimento*, Gardolo, Erickson (TN).

- JOHNSON S., JOHNSON R., (1970), *Developing Individualized Instructional Materials*, Westinghouse, Palo Alto, CA.
- LA PROVA A., (2008), *Apprendimento cooperativo e differenze individuali*, Gardolo, Erickson (TN).
- LARSEN FREEMAN D., (1989), *Techniques and Principles in Language Teaching*, Oxford University Press, Oxford.
- LEWIS M., HILL J., (1992), *Principal Techniques for Language Teaching*, Language Teaching Publications, Hove.
- MOLLIKA A., (2011a), *L'uso didattico del testo umoristico: la vignetta*, in P. Diadori (a cura di), pp. 406-23.
- ID., (1979), *Games and Language Activities in the Italian High School Classroom*, in "Foreign Language Annals", 12, pp. 347-54.
- NUNAN D., (2004), *Tasks-Based Language Teaching*, Cambridge University Press, Cambridge.
- ID., (1989), *Designing tasks for the Communicative Class*, Cambridge University Press, Cambridge.
- PERUZZI P., (2011), *L'uso didattico dell'immagine*, in P. Diadori (a cura di), pp. 394-405.
- RICHARDS J., RODGERS T., (1982), *Method: approach, design, procedure*, in "TESOL Quarterly", vol. 16/2, pp. 153-68.
- SEMPLICI S., *Le istruzioni nei manuali per la didattica dell'italiano L2/LS*, Tesi di dottorato in "Linguistica e Didattica dell'italiano a stranieri", a.a. 2014-2015, Università per Stranieri di Siena.
- ZANOLA M. T., (2000), *Tecniche didattiche e glottotecnologie*, in A. De Marco (a cura di), pp. 143-54.

Manuali di Italiano L2 analizzati

- BOZZONE COSTA R., FUMAGALLI R., ROTA D., (2011), *Primo contatto. Corso di italiano per stranieri. Livello 1*, Loescher, Torino.
- BOZZONE COSTA R., GHEZZI C., PIAONTONI M., (2008), *Contatto. Corso di italiano per stranieri. 1A Livello principiante [A1]*, Loescher, Torino.
- BOZZONE COSTA R., GHEZZI C., PIAONTONI M., (2009), *Contatto. Corso di italiano per stranieri. 1B Livello elementare [A2]*, Loescher, Torino.
- BOZZONE COSTA R., GHEZZI C., PIAONTONI M., (2007), *Contatto. Corso di italiano per stranieri. 2A Livello intermedio [B1]*, Loescher, Torino.
- BOZZONE COSTA R., GHEZZI C., PIAONTONI M., (2009), *Contatto. Corso di italiano per stranieri. 2B Livello post-intermedio [B2]*, Loescher, Torino.
- GUASTALLA C., NADDEO M. C., (2010), *Domani 1. Corso di lingua e cultura italiana*, Alma, Firenze.

- GUASTALLA C., NADDEO M. C., (2011), *Domani 2. Corso di lingua e cultura italiana*, Alma, Firenze.
- GUASTALLA C., NADDEO M. C., (2012), *Domani 3. Corso di lingua e cultura italiana*, Alma, Firenze.
- MAGNELLI S., MARIN T., (2010), *Nuovo Progetto italiano 1a. Corso multimediale di lingua e civiltà italiana. A1 Quadro Europeo di Riferimento*, Edilingua, Atene-Roma.
- MAGNELLI S., MARIN T., (2010), *Nuovo Progetto italiano 1b. Corso multimediale di lingua e civiltà italiana. A2 Quadro Europeo di Riferimento*, Edilingua, Atene-Roma.
- MAGNELLI S., MARIN T., (2010), *Nuovo Progetto italiano 2a. Corso multimediale di lingua e civiltà italiana. B1 Quadro Europeo di Riferimento*, Edilingua, Atene-Roma.
- MAGNELLI S., MARIN T., (2010), *Nuovo Progetto italiano 2b. Corso multimediale di lingua e civiltà italiana. B2 Quadro Europeo di Riferimento*, Edilingua, Atene-Roma.
- MEZZADRI M., BALBONI P. E., (2009), *Nuovo Rete A1. Corso multimediale di italiano per stranieri*, Guerra, Perugia.
- MEZZADRI M., BALBONI P. E., (2010), *Nuovo Rete A2. Corso multimediale di italiano per stranieri*, Guerra, Perugia.
- MEZZADRI M., BALBONI P. E., (2010), *Nuovo Rete. B1*, Guerra, Perugia.
- MEZZADRI M., BALBONI P. E., (2012), *Nuovo Rete B2. Corso multimediale di italiano per stranieri*, Guerra, Perugia.
- TRIFONE M., FILIPPONE A., SGAGLIONE A., (2007), *Affresco italiano A1. Corso di lingua italiana per stranieri*, Mondadori, Milano.
- TRIFONE M., FILIPPONE A., SGAGLIONE A., (2007), *Affresco italiano A2. Corso di lingua italiana per stranieri*, Mondadori, Milano.
- TRIFONE M., FILIPPONE A., SGAGLIONE A., (2008), *Affresco italiano B1. Corso di lingua italiana per stranieri*, Mondadori, Milano.
- TRIFONE M., FILIPPONE A., SGAGLIONE A., (2008), *Affresco italiano B2. Corso di lingua italiana per stranieri*, Mondadori, Milano.
- TRIFONE M., FILIPPONE A., SGAGLIONE A., (2010), *Affresco italiano C1. Corso di lingua italiana per stranieri 1*, Mondadori, Milano.
- TRIFONE M., FILIPPONE A., SGAGLIONE A., (2011), *Affresco italiano C2. Corso di lingua italiana per stranieri*, Mondadori, Milano.

Gli autori

PAOLO E. BALBONI insegna “Glottodidattica” e “Didattica dell’italiano” a “Ca’ Foscari”, dove è anche Presidente del Centro Linguistico di Ateneo nonché Direttore del Centro di Ricerca sulla Didattica delle Lingue (CRDL) e della sua rivista *Educazione Linguistica. Language Education – EL.LE*; dirige anche la *Rassegna Italiana di Linguistica Applicata – RILA*, nonché collane scientifiche presso UTET Università, Guerra, Bonacci/Loscher e le Edizioni Ca’ Foscari. È Vicepresidente della *World Federation of Language Teacher Associations* (FIPLV), e dal 2016 ne assumerà la presidenza. È il decano del settore disciplinare Didattica delle Lingue Moderne, e cura la bibliografia del settore: *Biblioteca dell’educazione Linguistica dal 1960*; da quarant’anni pubblica saggi e volumi e svolge un’intensa attività di formatore e consulente sui temi dell’educazione linguistica in Italia e nel mondo. Ulteriori informazioni bio-bibliografiche sono reperibili in www.paolobalboni.info.

PAOLA BEGOTTI fin dal 1995 insegna italiano a stranieri presso l’Università Ca’ Foscari Venezia a universitari dei progetti di scambio europei, ma anche ad adulti provenienti da tutto il mondo. Già coordinatrice didattica di due Master di “Ca’ Foscari”, dal 1998 è formatrice di insegnanti in Italia e all’estero. I suoi campi di studio e ricerca vertono in particolare sull’insegnamento delle lingue ad adulti, sulla didattizzazione di materiale autentico, sulla didattica della storia dell’arte e della letteratura, sull’uso del video nella glottodidattica, sulle tecniche glottodidattiche, sull’insegnamento delle microlingue e sull’italiano formale, burocratico e accademico destinati a studenti stranieri e a laureati italiani. Fra le sue ultime pubblicazioni: *L’insegnamento dell’italiano a immigrati adulti: caratteristiche e proposte operative*, in *Scuola di formazione di italiano lingua seconda/straniera: competenze d’uso e integrazione* (Lamarra, Diadori, Caruso, 2015); *L’utilizzo del cinema nella didattica*, in *Scuola di formazione di italiano lingua seconda/straniera: competenze d’uso e integrazione* (Balboni, Lamarra, Caruso, 2014); *Imparare da adulti, insegnare ad adulti le lingue* (2010).

ANTONELLA BENUCCI è Professore di “Didattica delle Lingue Moderne” all’Università per Stranieri di Siena di cui ha diretto il Centro linguistico Cluss. Da venti anni partecipa a Programmi europei sull’intercomprensione, è stata responsabile scientifico di progetti su comunicazione e insegnamento delle L2 in carcere, coordina il progetto Erasmus+ “RiUniscire”. Tra i più recenti temi della sua ricerca: comunicazione in contesti di migrazione; intercomprensione educativa; sillabi e curricoli di italiano L2/LS; pragmatica interculturale; ruolo dei mass media (cinema) e saperi per insegnare. Tra le sue pubblicazioni più recenti: *L’intercomprensione: il contributo italiano* (2015), *Plurilinguismo, contatto superdiversità* (2015, con Giulia Grosso); *Insegnare lingua e cultura italiana a stranieri con il cinema. Immaginario e immigrazione*, in *Scuola di formazione di italiano lingua seconda/straniera: competenze d’uso e integrazione* (Lamarra, Diadori, Caruso, 2015); *Language, culture and didactics of the Italian cinema* (2012); *Italiano L2 e interazioni professionali* (2014).

FABIO CAON è ricercatore universitario all’Università “Ca’ Foscari” di Venezia, dove insegna “Didattica della letteratura e della comunicazione interculturale”. È Direttore del Laboratorio di comunicazione interculturale e didattica LABCOM e Membro del comitato scientifico e della giunta del Centro di ricerca in didattica delle lingue nella stessa Università. Le sue pubblicazioni più significative sono: *Educazione linguistica nella Classe ad Abilità Differenziate* (2016); *Educazione letteraria, linguistica e interculturale: intersezioni* (2015, con Spaliviero); *La comunicazione interculturale* (2015, con Balboni); *Tecnologie e didattica delle lingue* (2012, con Serragiotto); *Dizionario dei gesti degli italiani. Una prospettiva interculturale* (2010); *Facilitare l’apprendimento dell’italiano L2 e delle lingue straniere* (2010).

GIUSEPPE CARUSO è assegnista di ricerca post dottorato presso il Centro DITALS dell’Università per Stranieri di Siena. È docente di italiano L2 e Formatore DITALS. Da anni insegna presso strutture carcerarie, istituzioni private e, in qualità di collaboratore esterno, presso alcuni Centri linguistici universitari. Svolge inoltre attività di ricerca nell’ambito della didattica dell’italiano a stranieri, occupandosi in particolare dell’insegnamento dell’italiano L2 in contesto di reclusione e dell’uso del cinema e degli audiovisivi come strumenti per l’apprendimento linguistico e la riflessione interculturale. Partecipa in Italia e all’estero in qualità di formatore a corsi di aggiornamento e formazione per docenti di italiano a stranieri. Fra le sue pubblicazioni più recenti: *Il corso di italiano per “Operaio del settore edile” ai detenuti stranieri*

della Casa Circondariale di S. M. Capua Vetere, in *Percorsi di ricerca e formazione linguistico-professionale: DEPORT "Oltre i confini del carcere"* (Bertolotto, Carmignani, Sciutti Rossi, 2015); *La televisione nell'insegnamento dell'italiano a stranieri: utilizzo e strategie didattiche*, in *Scuola di Formazione di Italiano L2/LS: competenze d'uso e integrazione* (Balboni, Lamarra, Caruso, 2014); *Insegnare italiano L2 nei CLA. Il caso dell'Università Federico II di Napoli*, in *La DITALS risponde 9* (Diadori, 2014).

PIERANGELA DIADORI è Professore Associato in "Didattica delle Lingue Moderne" presso l'Università per Stranieri di Siena, dove insegna "Teoria e tecnica della traduzione" e "Didattica dell'italiano a stranieri" e dove dal 2005 dirige il Centro DITALS (Certificazione in Didattica dell'Italiano a Stranieri). Si occupa di analisi dell'interazione in classe, di certificazione delle competenze didattiche e della formazione di docenti di italiano L2. Fra le sue pubblicazioni: *Verso la consapevolezza traduttiva* (2012); *Teoria e tecnica della traduzione* (2012); *Insegnare l'italiano come seconda lingua* (con Palermo e Troncarelli, 2015); *Insegnare italiano L2 a religiosi cattolici* (2015) e (a sua cura) *How to train language teacher trainers* (2012) e *Insegnare italiano a stranieri* (2015).

ROBERTO DOLCI è Professore Associato di Didattica delle Lingue Moderne presso l'Università per Stranieri di Perugia e Visiting Scholar presso il J. D. Calandra Institute, Queens College, CUNY, New York. È Co-editor della rivista TILCA (*Teaching Italian Language and Culture Annual*, www.tilca.qc.cuny.edu). Si occupa di politiche linguistico-educative, di modelli di formazione, di promozione della lingua e cultura italiana all'estero.

ANNAMARIA LAMARRA è docente di Letteratura Inglese presso il Dipartimento di Studi Umanistici dell'Università degli Studi di Napoli "Federico II". Tra le sue pubblicazioni: *Aphra Behn: The Visible Translator*, in *Bridging the Gap between Theory and Practice in Translation and Gender Studies* (2013); *L'invenzione del romanzo: il caso Aphra Behn* (2012); *Introduzione*, in *Lingue e linguaggi tecnico-specialistici* (assieme a F. Venuta, 2012); *Aphra Behn*, in *The Oxford Encyclopedia of Women in World History* (2007); *Invito alla lettura di E. M. Forster*, (2003); *Generi al femminile*, in *Storia della civiltà letteraria inglese* (1996). È co-curatrice del volume *Aphra Behn In/And Our Time* (2008).

ELENA MONAMI è assegnista di ricerca post dottorato presso il Centro DITALS dell'Università per Stranieri di Siena. Ha insegnato italiano L2 presso l'Università per Stranieri di Siena, l'Istituto Italiano di Cultura

di Madrid, l'Università Gaidai di Osaka, la University of Massachusetts, l'Université de Liège. Si occupa di certificazione e formazione in Didattica dell'italiano a stranieri sia in presenza che online. Ha al suo attivo varie pubblicazioni su riviste e volumi riguardanti la didattica dell'Italiano L2 tra cui: *La gestione dell'errore in classi di italiano per stranieri* (in Lamarra, Diadori, Caruso, 2015); *Strategie di correzione nella classe di italiano L2*, in *Insegnare italiano a stranieri* (a cura di Diadori, 2015); *Criteri di correzione degli errori in classi di italiano per stranieri*, in "Studi Italiani/Estudios Italianos" (2014); *Strategie di correzione orale dell'errore nell'interazione in classi di italiano L2* (2013); *Interazione orale docente-studente in classi di italiano L2: strategie di correzione dell'errore*, in "SILTA" (2012); *Profilo insegnamento dell'italiano a studenti di origine italiana*, in *Quaderni DITALS I livello* (a cura di Semplici, 2011).

ELISABETTA PAVAN dopo la laurea in lingue e letterature straniere, ha conseguito il dottorato di ricerca in linguistica e glottodidattica con una tesi sulla didattica della cultura nell'ambito dell'insegnamento delle lingue straniere, e il Master ITALS in didattica della lingua e cultura italiana a stranieri. Già formatrice di docenti di italiano all'estero, ha coordinato un'edizione speciale del master ITALS per formatori di formatori in America latina. Attualmente insegna "Lingua Inglese" all'Università degli Studi di Padova, "Comunicazione interculturale" all'Università "Ca' Foscari" Venezia e all'Università del Litorale (Slovenia). È research fellow all'Università USP di San Paolo (Brasile). Curatrice del volume *Il lettore di italiano all'estero*, è autrice di numerosi saggi di glottodidattica.

STEFANIA SEMPLICI è Dottore di Ricerca in Linguistica e Didattica dell'italiano e Coordinatore del Centro DITALS (Centro di Ricerca e Servizi per la Certificazione di Competenza in Didattica dell'Italiano a Stranieri) dell'Università per Stranieri di Siena. Svolge da molti anni attività di ricerca nell'ambito della glottodidattica e della didattica dell'italiano a stranieri, occupandosi, oltre che di certificazione delle competenze glottodidattiche, anche di documentazione e di formazione dei formatori. Tra i settori di ricerca più rilevanti: insegnamento dei linguaggi settoriali, programmazione e metodologie per la didattica, analisi e progettazione di materiali didattici. È autrice di saggi e materiali didattici e ha partecipato in qualità di formatore, in Italia e all'estero, a Convegni, Seminari, Corsi di Aggiornamento e di Formazione e Corsi di Perfezionamento per docenti di Italiano a Stranieri.

BARBARA SPINELLI è ricercatrice di Didattica delle Lingue Moderne presso il Dipartimento di Scienze Umane e Sociali dell'Università per Stranieri di Perugia. Ha collaborato con il Centro per la Valutazione e Certificazioni Linguistiche per la formazione degli insegnanti e in progetti di ricerca europei. Ha lunga esperienza di insegnamento dell'italiano come lingua non materna e di Glottodidattica in Italia e negli Stati Uniti. È stata Direttrice del Programma di Lingua Italiana presso il Dipartimento di Italianistica della Columbia University di New York. Ha pubblicato articoli e monografie su: lo sviluppo delle abilità linguistiche, la programmazione didattica, l'apprendimento in rete, l'educazione plurilinguistica e interculturale. È co-autrice del *Profilo della lingua italiana, livelli del QCER A1, A2, B1, B2*.

ELEONORA SPINOSA è laureata in Filologia moderna all'Università degli Studi di Firenze, ha conseguito il Master DITALS dell'Università per Stranieri di Siena e in seguito si è specializzata in "Didattica dell'italiano come lingua straniera" presso l'Università per Stranieri di Siena. Ha insegnato italiano L2 sia in qualità di facilitatore linguistico nelle scuole (dalla primaria alla secondaria) che come volontaria in diverse associazioni del territorio senese. Si occupa dal 2011 della progettazione di materiali didattici, cartacei e multimediali, e della creazione di percorsi online di lingua e cultura italiana per stranieri. Attualmente insegna lettere nella scuola secondaria di secondo grado ("IIS Roncalli" di Poggibonsi-Siena) e collabora con il Centro DITALS. Fra le sue pubblicazioni più recenti: *Buono buonissimo! Imparare l'italiano con le ricette regionali* (con Diadori e Semplici, 2015); *Imparare l'italiano con Julia. Una cara, carissima amica* (con Cagli e Diadori, 2015); *Imparare l'italiano con Corto Maltese. La laguna dei bei sogni* (con Cagli e Diadori, 2014); *Imparare l'italiano con Dylan Dog. L'alba dei morti viventi* (con Cagli e Diadori, 2014).

Indice

<i>Editoriale</i> di ANNAMARIA LAMARRA	5
<i>Introduzione</i> di PIERANGELA DIADORI	7
<i>La lingua e la cultura italiana come strumenti per la promozione dell'immagine dell'Italia</i> di ROBERTO DOLCI	11
<i>Musica pop(olare) e musica colta nell'educazione linguistica e letteraria</i> di PAOLO E. BALBONI	31
<i>Parole in musica: l'italiano attraverso la canzone</i> di FABIO CAON	49
<i>L'approccio performativo per insegnare italiano L2: musica, danza, cinema e teatro</i> di PIERANGELA DIADORI	67
<i>Strisce d'autore. Insegnare l'italiano a stranieri con i fumetti</i> di ELEONORA SPINOSA	87
<i>Multiculturalismo, plurilinguismo e lingua veicolare: nuovi contesti d'insegnamento per una lingua del fare</i> di ELISABETTA PAVAN	103
<i>Metodi, strategie e tecniche per insegnare italiano L2 a immigrati adulti</i> di PAOLA BEGOTTI	115

<i>La prospettiva azionale nella società multilingue: implicazioni per l'insegnamento/apprendimento linguistico</i> di BARBARA SPINELLI	135
<i>Il profilo degli studenti universitari di italiano L2: caratteristiche, contesti e strategie d'insegnamento</i> di GIUSEPPE CARUSO	163
<i>Tipologia di feedback correttivo orale e livello di competenza in italiano L2: un'analisi ragionata</i> di ELENA MONAMI	195
<i>Dall'elaborazione di un curriculum alle unità di lavoro. Percorsi per apprendenti adulti</i> di ANTONELLA BENUCCI e GIULIA GROSSO	213
<i>Tecniche didattiche nei manuali per l'insegnamento dell'Italiano L2</i> di STEFANIA SEMPLICI	233
<i>Riferimenti bibliografici</i>	265
<i>Gli autori</i>	269

Volumi già pubblicati

- M. CENNAMO, A. LAMARRA, A. R. TAMPONI e L. CAVALIERE (a cura di), *Plurilinguismo e integrazione: abilità e competenze linguistiche in una società multietnica*, Edizioni Scientifiche Italiane, Napoli 2010.

Nei Quaderni del CLA

- M. CENNAMO e A. LAMARRA (a cura di), *Scuola di formazione di italiano lingua seconda/straniera: competenze d'uso e integrazione*, Napoli 7-9 Ottobre 2010, Edizioni Scientifiche Italiane, Napoli 2011.
- A. BENUCCI e G. CARUSO (a cura di), *Scuola di formazione di italiano lingua seconda/straniera: competenze d'uso e integrazione*, Napoli 27 Giugno-1 Luglio 2011, Edizioni Scientifiche Italiane, Napoli 2012.
- A. LAMARRA e F. VENUTA (a cura di), *Lingue e linguaggi tecnico-specialistici*, Edizioni Scientifiche Italiane, Napoli 2012.
- I. MASSAGUER FERRER e N. PUIGDEVAL BAFALUY (a cura di), *Giochi di parole: parole in gioco. Corso di formazione per professori di lingua catalana*, Edizioni Scientifiche Italiane, Napoli 2012.
- R. DOLCI e G. CARUSO (a cura di), *Scuola di formazione di italiano lingua seconda/straniera: competenze d'uso e integrazione*, Napoli 9-13 Luglio 2012, Edizioni Scientifiche Italiane, Napoli 2013.
- P. E. BALBONI, G. CARUSO e A. LAMARRA (a cura di), *Scuola di formazione di italiano lingua seconda/straniera: competenze d'uso e integrazione*, Napoli 8-12 Luglio 2012, Carocci, Roma 2014.
- A. LAMARRA, P. DIADORI e G. CARUSO (a cura di), *Scuola di formazione di italiano lingua seconda/straniera: competenze d'uso e integrazione*, Napoli 7-11 Luglio 2014, Carocci, Roma 2015.

