



www.initonline.it
n° 14

Direttore Scientifico
Paolo E. Balboni

Direttore Responsabile
Domenico Corucci

Redazione
Mario Cardona
Marco Mezzadri
Anthony Mollica

Editore
Guerra Edizioni
Via Manna, 25 - 06132 Perugia
tel +39 075 5270257 - 8
fax +39 075 5288244
www.guerra-edizioni.com
e-mail: geinfo@guerra-edizioni.com

Grafica e impaginazione
Keen s.r.l.

Copertina
Andrea Bruni - Keen s.r.l.

Stampa
Guerra Stampa - Perugia

Pubblicità
Guru S.r.l.
Via Manna, 25 - 06132 Perugia
tel +39 075 5270257 - 8
fax +39 075 5288244

Autorizzazione
Tribunale di Perugia
n° 12 del 04/03/2000

Tiratura
12.000 copie

Le illustrazioni di questo numero riproducono particolari di oggetti d'arte dell'Italia.

Metodologia

Il lexical approach nell'insegnamento dell'italiano. pag 2
Mario Cardona

***Insegnare a "narrare":
un percorso didattico acquisizionale.*** pag 8
Rossella Abbaticchio

Italiano LS nel mondo

Eduardo al Cairo. pag 12
Carmine Cartolano, Rosalinda Filippelli

Vai, accendi la TV... e impara l'italiano! pag 16
Sandro Caruana

Italiano L2 in Italia

"Se capisco imparo tante cose belle". pag 20
Maria Cecilia Luise

Università per Stranieri di Perugia. pag 30

Università per Stranieri di Siena. pag 31

Università di Venezia. pag 32





LA RIFLESSIONE CENTRALE

del *lexical approach* consiste nel descrivere la lingua non attraverso la tradizionale dicotomia tra lessico e grammatica, tipica di tanta tradizione glottodidattica, ma nel considerarla costituita da insiemi

strutturati di più parole (*multi-word prefabricated chunks*).

Without grammar very little can be conveyed,
without vocabulary nothing can be conveyed.

A. Wilkins, 1972.

L'aspetto saliente dunque, sotto il profilo metodologico, consiste nel focalizzare l'attenzione su tali chunk, piuttosto che sull'analisi degli aspetti morfosintattici.

Più che di un sistema grammaticale provvisto di un lessico il *lexical approach* considera la lingua come un lessico grammaticalizzato (*Language consists of grammaticalised lexis, not lexicalised grammar*. Lewis, 1993, p. vi).

1. La struttura del lessico

In base al *lexical approach* la lingua è costituita in gran parte da quattro tipologie diverse di unità lessicali, a partire dalle quali si costituiscono i chunk di ogni lingua.

- 1 a) word b) polyword
- 2 collocation
- 3 institutionalised utterances
- 4 sentence frames or heads

Le prime due categorie riguardano il significato referenziale, mentre le altre due il significato pragmatico.

1.1. Le parole

Si tratta degli item lessicali tradizionalmente presenti nella consuetudine didattica. Sono parole assunte come unità indipendenti.

Cambiando tali unità cambia il senso della frase, come nell'esempio seguente:

*Scusa, mi presteresti la matita/la penna/
il disco/il libro ecc.*

È evidente che cambiando il lemma in funzione oggettiva il senso cambia. In genere, quando si pensa all'insegnamento del lessico negli approcci tradizionali si pensa all'insegnamento di queste singole parole. La competenza lessicale coincideva dunque con la memoriz-

zazione del maggior numero di lemmi possibile, spesso presentati all'interno di liste con la traduzione a fianco.

Questo tipo di attività, basate sostanzialmente sulla ripetizione, risulta spesso demotivante. Inoltre, segmentando il vocabolario in unità discrete, non contestualizzate, non è possibile raggiungere una piena competenza lessicale, in quanto una parola possiede in genere più di un significato e può non avere nella traduzione una corrispondenza biunivoca nella lingua madre.

Lewis considera unità indipendenti anche parole singole come *basta, certo, prego, volentieri* ecc.

In questa prima tipologia rientrano inoltre locuzioni composte da più di una parola e che possiedono un certo grado di idiomaticità, come ad esempio le espressioni *a proposito, d'altra parte, comunque sia, ad ogni modo, né più né meno* ecc.

Si tratta di locuzioni polifunzionali, composte da più parole, ma che possono essere considerate singole unità lessicali. Esse costituiscono espressioni fisse che possono svolgere diverse funzioni all'interno del discorso. Si pensi a locuzioni avverbiali come *alla rinfusa* o *a bruciapelo*, oppure a locuzioni preposizionali come *dal punto di vista di, a seconda di, in proporzione a*, oppure a locuzioni con valore congiuntivo come *in modo che, di tal sorta che* ecc. Si tratta spesso di espressioni e locuzioni che non sono di facile identificazione da parte di chi apprende una lingua straniera, ma che ricorrono con una certa frequenza. In genere la didattica tradizionale, fortemente orientata ad insegnare la lingua attraverso la spiegazione delle regole morfosintattiche, non ha preso in considerazione in modo sistematico queste strutture, le quali, costituendo un unico item lessicale, possono essere facilmente memorizzate dagli allievi.

1.2. Le collocazioni

La seconda tipologia indicata da Lewis è costituita dalle collocazioni. In ogni lingua esse rappresentano co-occorrenze di alta frequenza che si dispongono sul piano sintagmatico senza specifiche relazioni sintattiche. Si tratta dunque di lemmi che ricorrono spesso insieme all'interno della catena discorsiva e che si attraggono in modo particolare. Per esempio, l'aggettivo *castano* si riferisce sempre al colore dei capelli e di conseguenza nella lingua italiana si dice che una persona ha i *capelli castani*, ma mai che ha i capelli marro-



Enzo Cucchi,
Omega,
da Rotoli del deserto,
Collezione Privata,
2001

ni. L'aggettivo *rancido* si riferisce con alta frequenza al sostantivo *burro*, così come *aspro* a *limone* ecc. È da tener presente che le parole che formano questa tipologia di co-occorrenze non si attraggono nello stesso modo.

L'aggettivo *castano* attrae con maggior forza il sostantivo *capelli* di quanto non accada nel caso contrario, e lo stesso vale per gli altri esempi citati. Questo porta alla possibilità di individuare all'interno di una determinata collocazione una "parola chiave" sulla quale tale collocazione si regge. Riflettere su questo aspetto è molto importante perché porta da un lato a creare una certa metacompetenza linguistica e dall'altro perché consente di apprendere allo stesso tempo sia il lemma chiave che quello ad esso strettamente correlato, creando chunk nella memoria a breve termine che facilitano la memorizzazione ed in seguito il recupero nell'atto comunicativo. Le collocazioni rappresentano un ostacolo rilevante per l'apprendente. Esse si reggono su legami di tipo semantico spesso determinati dal valore connotativo del significato; in altri casi possono essere legami di tipo sintagmatico o pragmatico, più che altro determinati dall'uso. Tali collocazioni sono patrimonio di una stessa comunità linguistica che ne condivide il significato, ma possono essere differenti in altre lingue. Esse risultano dunque di difficile riconoscimento per l'allievo. Di fatto può accadere spesso che si creino fenomeni di transfert negativo, in quanto l'apprendente è portato a riprodurre nella lingua target le collocazioni presenti nella sua lingua madre. Nel *lexical approach* le collocazioni assumono un ruolo importante e l'insegnante dovrebbe far prendere coscienza della loro struttura all'interno della lingua, dedicando un certo tempo ad attività che ne favoriscano la memorizzazione, in modo tale che possano essere collocate come singole unità nelle reti semantiche della memoria a lungo termine.

1.3. Frasi istituzionalizzate

Rientrano in questa categoria tutti i chunk di uso pragmatico che appartengono principalmente al codice orale e che vengono assunti come singole unità. La lingua parlata è ricca di tali espressioni. Tali chunk possono essere costituiti anche da intere frasi, identificabili all'interno di un determinato contesto. Espressioni come *c'è una telefonata per te, apro io, non ha niente a che fare con me, non ne so niente, non ce la faccio* ecc. sono espressioni che si possono assumere come singole unità all'interno di un discorso ed

apprendere come tali. In realtà, in questa categoria rientrano molte formule e routine linguistiche che si utilizzano molto spesso nella lingua e che, pur avendo un certo grado di idiomatilità, possiedono comunque un alto grado di trasparenza, a differenza, ad esempio, dei modi di dire che per uno straniero possono essere difficili da comprendere, in quanto spesso la somma dei significati che li compongono non li rendono comprensibili se non se ne conosce il significato traslato o metaforico (si pensi ad espressioni come *essere in gamba* e simili).

In questa tipologia rientrano anche espressioni come *se fossi in te, se fossi al tuo posto*, ecc. Si tratta di espressioni molto frequenti nella comunicazione che spesso però vengono insegnate quando si affronta il tema del periodo ipotetico. Ancora una volta alcune strutture lessicali vengono insegnate non in base alla loro frequenza d'uso, ma in base al grado di difficoltà grammaticale che implicano. Tradizionalmente sarebbe impensabile apprendere l'espressione *se fossi in te* se non dopo la spiegazione grammaticale del modo congiuntivo e condizionale e quindi della *consecutio temporum* all'interno del periodo ipotetico. In realtà è possibile apprendere questi chunk all'interno dei contesti in cui essi si presentano senza necessariamente partire dalla spiegazione grammaticale. Si tratta di realizzare in pieno quello spostamento di enfasi suggerito da Lewis. La spiegazione grammaticale avviene in un secondo momento e non può costituire la base dell'apprendimento

che invece è di tipo lessicale:

...those sentences that are fully institutionalised utterances can be learned and used as wholes, without analysis, thereby forming the basis, not the product, of grammatical competence (Lewis 1997; p. 259).

È evidente che focalizzare l'attenzione su questo tipo di routine e formule linguistiche, che si traducono in item lessicali costituiti da intere frasi grammaticalizzate, è in chiara antitesi con il tradizionale insegnamento del lessico, soprattutto di matrice strutturalista, basato da un lato sull'atomizzazione della lingua e dall'altro sul paradigma presentare/praticare/produzione (*present-practice-produce*), che deriva chiaramente dall'impianto neocomportamentista basato sul processo stimolo/risposta. Nel caso invece dell'apprendimento di chunk come quelli descritti, si crea la necessità di adottare il paradigma osservare/creare ipotesi/sperimentare (*observe-hypothesise-experi-*



Enzo Cucchi,
La cima,
da Rotoli del deserto,
Zurigo, Galerie Bruno
Bischofberger,
2001



Enzo Cucchi, Vedova di monte, Zurigo, Galerie Bruno Bischofberger, 1998-1999

ment). In questo caso, partendo dall'osservazione di determinate occorrenze, routine, formule linguistiche presenti in un testo si possono, attraverso tecniche induttive (ossia dall'osservazione del particolare risalire all'ipotesi di una possibile regola generale), comprendere la struttura ed il funzionamento di determinati chunk che possono essere riutilizzati dagli allievi generando nuova lingua.

1.4. Espressioni per strutturare il testo

Si tratta in sostanza delle forme istituzionalizzate che però rientrano nel codice scritto della lingua e che sono estremamente utili per decodificare testi di una certa lunghezza. Si tratta di espressioni come *in primo luogo... in secondo luogo... infine*, oppure: *passeremo ora ad analizzare una serie di punti...* Si tratta prevalentemente di espressioni che strutturano lunghi passaggi scritti, ma possono essere presenti anche nella lingua parlata, se per esempio ci troviamo nel campo del linguaggio accademico. Lo studio di queste strutture dipende in gran parte dall'obiettivo che si propone il corso. Nel caso di studenti stranieri che devono accedere a corsi accademici o a lingue settoriali scientifico-professionali, la conoscenza di questa tipologia di chunk lessicali può essere di grande utilità, sia per codificare il discorso in fase ricettiva sia per organizzare la produzione scritta ed in alcuni casi orale.

L'apprendimento del lessico dovrebbe dunque focalizzarsi sulle quattro tipologie descritte, tenendo presente che spostare l'enfasi più su una che sull'altra dipende interamente dal tipo di corso e dall'obiettivo che esso si pone. In *The Natural Approach* Krashen e Terrell (1983) sostengono che si impara lingua attra-

verso input purché esso sia reso comprensibile. Comprendere un testo, e dunque comprenderne il contenuto, è la condizione necessaria per accedere alla sua struttura, cioè alla forma. Porre il lessico al centro della metodologia didattica attribuendo alla grammatica un ruolo importante, ma subalterno, crea di fatto le condizioni per realizzare quanto sostenuto da Krashen e Terrell. Tuttavia, osserva Lewis (1997) è molto importante creare consapevolezza metalinguistica; saper riconoscere i chunk lessicali, conoscerne la loro struttura e formazione. Si tratta di un processo di apprendimento consapevole che può favorire l'acquisizione linguistica. In questo senso la posizione di Lewis rispetto alla dicotomia acquisizione/apprendimento di Krashen è più sfumata, in quanto egli attribuisce all'apprendimento conscio e strutturato un ruolo più significativo di quanto non preveda il *Natural Approach*.

2. Proposte metodologiche

Sulla base delle caratteristiche del lessico descritte da Lewis proponiamo in questa sezione alcune attività didattiche come esemplificazione metodologica del *Lexical approach* applicato all'insegnamento dell'italiano come lingua straniera o L2.

2.1 Unità composte da più parole o polywords

Come abbiamo accennato vi sono coppie di parole o locuzioni che possono essere assunte come singole unità lessicali e memorizzate come tali. Tuttavia, queste espressioni seguono un ordine preciso. In italiano diciamo *avanti e indietro* e non il contrario. La prima tecnica consiste nel riconoscere ed associare nell'ordine corretto le coppie

di parole, per poi riutilizzarle inserendole in alcuni mini-dialoghi.

Es. a): Associa le espressioni seguenti formando dei chunk. Osserva l'esempio:

all'altro	avanti	da un momento	né più	in largo
indietro	spesso	volentieri	in lungo	né meno

né più né meno

Es. b): Con le espressioni ottenute completa i mini dialoghi seguenti.

Laura mi ha ripetuto *né più né meno* quello che mi avevi detto tu ieri al telefono.

- Giorgio ti ha detto che veniva subito? Sì, ormai dovrebbe essere qui
- Maria, ti vedi ancora tutti i giorni con Claudio? Tutti i giorni no, però ci vediamo
- Allora, avete trovato il negozio che cercavate?
No, abbiamo girato il centro senza riuscire a ricordarci dov'era.

4 Francesca, è tutto il giorno che cammini senza concludere nulla.

Lo so, ma oggi non riesco a concentrarmi per studiare.

2.2. Collocazioni

È utile predisporre tecniche che aiutino gli allievi a riflettere sulle relazioni di alta frequenza tra le parole. Ad esempio si possono utilizzare schede come quelle riportate negli esempi seguenti, che possono essere completate singolarmente o a coppie e poi discusse con tutta la classe:

Es. a): Trova cinque verbi che secondo te formano relazioni privilegiate con la parola indicata.

<i>Verbi</i>	<i>Nome (parola chiave)</i>
.....	<input type="text"/>
.....	<i>tempo</i>
.....	
.....	

Es. b):

<i>Verbo</i>	<i>Avverbi</i>
<input type="text"/>
<i>parlare</i>	.....

Es. c):

<i>Parola chiave</i>	<i>Aggettivo</i>	<i>Verbo</i>
<i>abbonamento</i>	<i>scaduto</i>	<i>rinnovare</i>
lettera	.....	.....
lavoro	.....	.....
biglietto	.....	.....

Un altro tipo di attività può riguardare il riconoscimento di collocazioni formate, ad esempio, da verbi e sostantivi presentati in una lista:

Es.: Associa ai verbi le parole della lista che secondo te si attraggono maggiormente (un nome può legarsi anche a due verbi). Osserva l'esempio.

aiuto, atto, fastidio, freddo, parte, promessa, ragione, retta, silenzio, sonno, tempo

<i>Fare</i>	<i>Dare</i>	<i>Prendere</i>
<i>una promessa</i>	.....	.....
.....
.....
.....

Oppure si possono usare delle griglie. Ad esempio:

	Leggero/a	Forte	Grosso/a	Alto/a	sottile
<i>pioggia</i>	.....	.....	.....	.....	.....
<i>vento</i>	.....	.....	.....	.....	.....
<i>mare</i>	.....	.....	.....	.....	.....
<i>neve</i>	.....	.....	.....	.....	.....

Gli allievi devono completare la griglia associando il sostantivo all'aggettivo. In tal modo ci si accorge che il mare può essere *grosso*, ma non può essere *sottile*, mentre la pioggia può essere *sottile* ma non *grossa* e via dicendo. Con questo tipo di attività si riflette anche sugli aspetti connotativi della lingua.

2.3 Espressioni fisse e semi-fisse

Alcune tecniche possono essere predisposte per lavorare sulle espressioni fisse o



Enzo Cucchi, Vedova d'aria, Zurigo, Galerie Bruno Bischofberger, 1998-1999



frasi istituzionalizzate. Si veda l'esempio seguente.

Es.: Nelle frasi seguenti una parola non è corretta. Trovala e riscrivi la frase con la giusta espressione.

- 1 Cerca di vedere le cose dalla mia linea di vista.
- 2 Non sono molto soddisfatto della giacca che ho comprato, d'altro lato era l'unica rimasta della mia taglia.
- 3 Comprami il giornale che preferisci, tanto uno vale questo.

Una volta individuate le unità lessicali corrette (*punto di vista, d'altra parte, uno vale l'altro*) si può chiedere agli allievi di individuare una espressione corrispondente nella lingua madre (si tenga presente che dal punto di vista metodologico il *lexical approach* non esclude il riferimento alla lingua madre) oppure si può chiedere agli allievi di riproporre le locuzioni apprese all'interno di nuovi contesti discorsivi nella lingua target.

Un'altra tecnica prevede un'attività di matching tra un verbo della prima colonna e uno dei gruppi di espressioni fisse o semi-fisse della seconda.

<i>Cerco</i>	poco bene in piena forma a mio agio chiamato in causa
<i>Faccio</i>	dove l'ho già visto chi sia se sia il caso se sia capace / in grado di
<i>Mi sento</i>	quello che posso come se non fosse successo niente finta di niente una cosa alla volta
<i>Mi chiedo</i>	di stare/di tirarmi su di non pensarci di concentrarmi un'altra soluzione

Es.:

Ogni verbo può associarsi con tutte le espressioni contenute in un gruppo, ma in contesti diversi. Una volta dunque associato il verbo con il gruppo di espressioni corrispondenti gli allievi possono cercare di utilizzare ogni frase all'interno di brevi dialoghi in classe.

2.4 Altre tecniche utilizzabili

Parole crociate

Le tecniche enigmistiche sono spesso presenti nei materiali didattici e nelle attività in classe.

Tuttavia, sono spesso costruite sulla base di parole singole che devono essere individuate ed inserite, generalmente sulla base di campi semantici e con riferimenti iconici (vignette, immagini)

al margine. Lo studente deve recuperare dalla memoria semantica il nome corrispondente all'oggetto indicato ed inserirlo nello schema in base agli spazi corrispondenti alle caratteristiche ortografiche del lemma. Si possono però predisporre parole crociate dove si richiede di inserire non una sola parola, ma un chunk, sulla base di una frase da completare.

Si tratta di un'ottima tecnica per memorizzare unità lessicali composte da più di una parola.

Tecniche di incastro

Si possono presentare brevi dialoghi contenenti molte routine e espressioni fisse o semi-fisse le cui battute non sono nel giusto ordine. Gli allievi devono ricostruire il dialogo. Si tratta di un'attività che sviluppa la competenza pragmatica e aiuta ad utilizzare in contesto i vari item lessicali.

Creare una storia

L'insegnante fornisce agli allievi, che lavorano in piccoli gruppi, un certo numero di unità lessicali costituite da espressioni fisse o semi-fisse. Su questa base gli allievi devono scrivere una breve storia con un numero prefissato di parole.

Cloze

La procedura cloze in generale prevede di completare un testo nel quale è stata cancellata una parola ogni sette. Una variante può essere rappresentata da un cloze mirato nel quale dal testo sono stati cancellati alcuni chunk lessicali di vario tipo.



Enzo Cucchi,
Dimestichezza,
Collezione Privata,
1997

Tali chunk vanno riportati in calce al testo e gli allievi devono riconoscerli ed inserirli nello spazio vuoto corrispondente del testo.

Dialogo su traccia

Si può creare uno schema in cui inserire, ad esempio, il dialogo telefonico tra due interlocutori. Gli allievi lavorano in coppia e devono completare il dialogo sulla traccia fornita dall'insegnante. In una seconda fase i dialoghi vengono presentati a tutta la classe e assieme si riflette sulle espressioni che possono costituire dei chunk lessicali.

a) Buongiorno, parla Gagliardi, c'è l'avvocato? b) Ciao Laura, sono Marta.	a) b)
a) Sa dirmi quando torna? b) Non c'è male, ti va di andare al cine stasera?	a) b) Magari, oggi sono un po' giù.
a) Posso lasciare un messaggio? b) Allora passo a prenderti alle sette.	a) b)

Conclusioni

L'approccio lessicale implica una serie di considerazioni metodologiche di cui bisogna tener conto:

- Escludere la presentazione del lessico come singole parole monoreferenziali. La natura del lessico è molto più complessa e si organizza in chunk.
- Escludere di conseguenza la presentazione di item lessicali decontestualizzati in liste di parole da imparare a memoria. Come diceva Stewick: *If you want to forget something, put it in a list.*
- Creare una consapevolezza metalinguistica del ruolo del lessico all'interno della lingua e della sua natura, al fine di facilitare l'apprendimento dei vari chunk.
- La lingua è una risorsa personale e non un'idealizzazione astratta. Focalizzare l'attenzione sulle unità lessicali consente di sviluppare il lessico attivo di ogni allievo, cosa che non avviene nei corsi incentrati solo sulle strutture morfosintattiche.
- La competenza socio-pragmatica e lo sviluppo della competenza comunicativa è la base e non il prodotto della competenza grammaticale.
- Per applicare coerentemente il *lexical approach* è importante tener presente il concetto di riflessione; è importante comprendere i meccanismi attraverso l'osservazione

ed il saper creare ipotesi sulla base di tecniche induttive che conducano alla scoperta e alla fissazione nella memoria a lungo termine dei chunk da cui è costituita una considerevole parte della lingua.

- È fondamentale dunque predisporre attività che sviluppino la consapevolezza dei processi e non un'assunzione passiva delle strutture linguistiche.

BIBLIOGRAFIA

BALBONI P. E., 1998, *Tecniche didattiche per l'educazione linguistica*, Torino, UTET Libreria.
 CARDONA M., 2001, *Il ruolo della memoria nell'apprendimento delle lingue. Una prospettiva glottodidattica*, Torino, UTET Libreria.
 CARDONA M., 2003, *Il Lexical approach e i processi della memoria. Alcune convergenze*, in: Dolci R., Celentin P. (a cura di), *La formazione di base del docente di italiano per stranieri*, Roma, Bonacci.
 CARDONA M., *Insegnare ed apprendere il lessico*, 2003, modulo telematico per il corso on-line del Laboratorio CLIL dell'Università Ca' Foscari di Venezia, a cura di M. C. Coonan.
 COLLINS *Cobuild Dictionary*, 1987, London, Collins Publishers.
 KRASHEN S., TERRELL T., 1983, *The Natural Approach: Language Acquisition in the Classroom*, Oxford, Oxford University Press.
 LEWIS M., 1993, *The Lexical Approach*, Hove, England, Language Teaching Publication.
 LEWIS M., 1997, *Implementing the Lexical Approach*, Hove, England, Language Teaching Publication.
 LEWIS M., 1997, *Pedagogical Implications of the Lexical approach*, in: Coady J., Huckin T. (a cura di), *Second Language Vocabulary Acquisition*, Cambridge, Cambridge University Press.
 MAZZOTTA P., 1996, *Strategie di apprendimento linguistico e autonomia dello studente*, Bari, Adriatica Editrice.
 SCHMITT N., MCCARTHY M., 1997, (a cura di), *Vocabulary. Description, Acquisition and Pedagogy*, Cambridge, Cambridge University Press.
 NATION I. S. P., 2001, *Learning Vocabulary in Another Language*, Cambridge, Cambridge University Press.
 NATTINGER J., DE CARRICO J., 1992, *Lexical Phrases in Language Teaching*, Oxford, Oxford University Press.
 SERRA BORNETO C., 1998, (a cura di), *C'era una volta il metodo, Tendenze attuali nella didattica delle lingue straniere*, Roma, Carocci.
 SINGLETON D., 1999, *Exploring the Second Mental Lexicon*, Cambridge, Cambridge University Press.
 SINGLETON D., 2000, *Language and the Lexicon. An Introduction*, London, Arnold.
 WILKINS D., 1972, *Linguistics in Language Teaching*, London, Arnold.
 WILLIS D., 1990, *The Lexical Syllabus: A New Approach to Language Teaching*, London, Harper Collins Publishers.
 ZIMMERMAN C. B., 1997, *Historical Trends in Second Language Vocabulary Instruction*, in: Coady J., Huckin T. (a cura di) *Second Language*



Enzo Cucchi, Solco, Collezione Privata, 1997



Insegnare a "narrare": un percorso c

SECONDO ALCUNE RECENTI

prospettive di ricerca (Balboni 2003: 7-19; Vedovelli 2003: 302-4) è auspicabile un rapporto di reciproca assistenza tra la glottodidattica e la linguistica acquisizionale. Ciò implicherebbe la possibilità di utilizzare i parametri che la linguistica acquisizionale definisce come costitutivi delle varietà e degli stadi di apprendimento, volgendo dal piano descrittivo-interpretativo della linguistica acquisizionale a quello regolativo, proprio della glottodidattica. In questo cambiamento di prospettiva, le caratteristiche delle varietà o degli stadi di apprendimento, cioè gli insiemi delle regole sistematicamente sviluppate dall'apprendente secondo principi generali e insieme sotto la spinta dei condizionamenti del contesto, diventano i segnali delle tappe che l'insegnamento, inteso come progetto e come insieme procedurale, non dovrebbe violare. Se lo facesse, entrerebbe in conflitto con i processi ritenuti naturali di elaborazione delle varietà interlinguistiche. Gli insegnanti dovrebbero, dun-

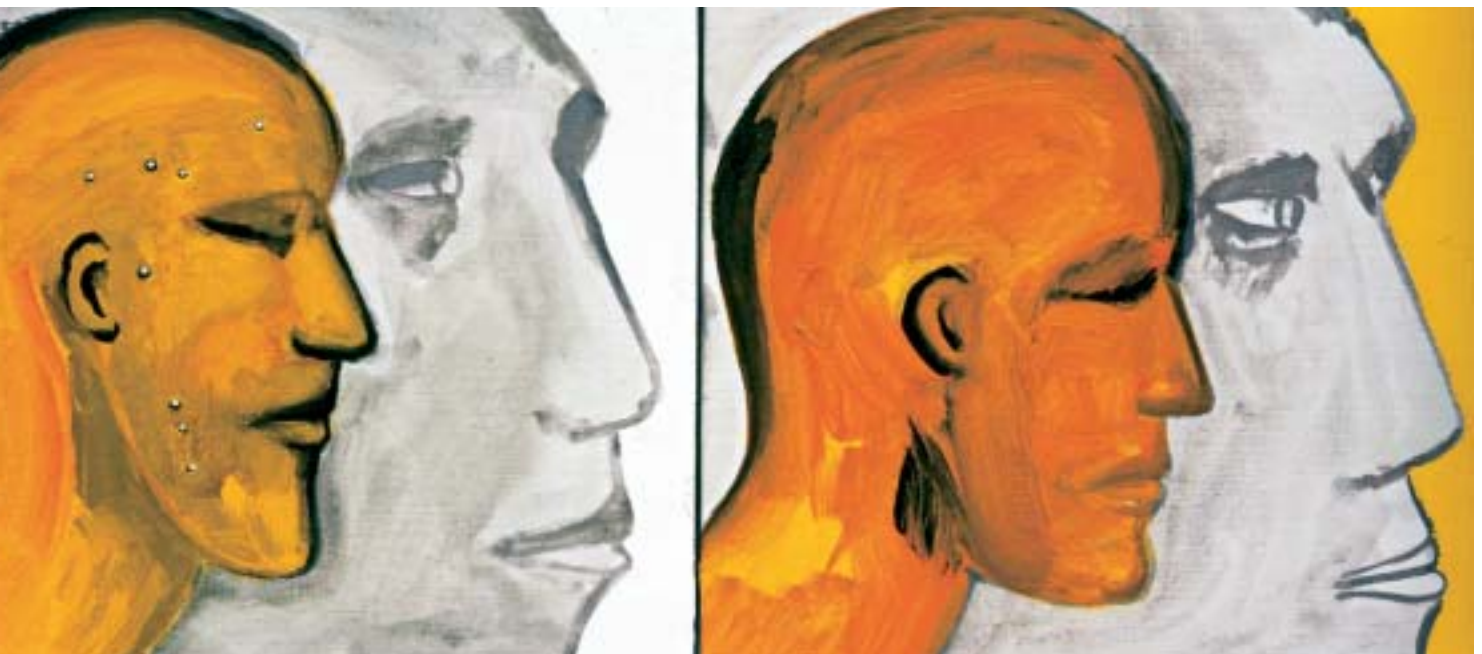
no.

Nel primo paragrafo sarà brevemente presentata tale sequenza di acquisizione, per un approfondimento della quale non si può prescindere da Giacalone Ramat, A. (a cura di), 2003. Nel secondo paragrafo, invece, tenteremo di entrare più direttamente nella realtà-classe, offrendo agli insegnanti spunti pratici su come sfruttare al meglio gli studi della linguistica acquisizionale e su come presentare ai propri studenti gli *input* adatti per imparare a narrare in italiano. Per trovare maggiori spunti di riflessione su questo argomento, si rimanda a Lo Duca, 2003: 254-70.

1. Una sequenza di apprendimento in italiano: la temporalità

L'espressione di nozioni temporali ha un'importanza fondamentale per gli apprendenti ed è stata oggetto di studio di vari progetti di ricerca. Per quanto riguarda l'italiano, è stata osservata una sequenza di apprendimento come la seguente:

PRIMO STADIO: in una prima fase non esistono mezzi morfologici usati produttivamente per esprimere la temporalità. Gli apprendenti usano una forma basica del verbo interpre-



Enzo Cucchi,
Sudore,
Zurigo, Galerie Bruno
Bischofberger,
2000

que, avvalersi degli studi compiuti dalla linguistica acquisizionale al fine di creare percorsi didattici "naturali", il più possibile mirati ed efficaci. In tale prospettiva, proponiamo qui un percorso didattico acquisizionale, basato sulla sequenza naturale di apprendimento dei mezzi lessicali e morfologici per esprimere la temporalità in italia-

tata in vario modo dagli studiosi¹. In alcuni apprendenti compare precocemente anche l'infinito e ci si è domandati se in questi casi esso non possa rappresentare una vera e propria forma basica. Ciò pare verificarsi solo in condizioni molto particolari, con apprendenti di madrelingua isolate, esposti a un input ridotto e/o distorto dal *foreigner*

talk: in tutti gli altri casi l'infinito ha nel sistema di base un ambito d'uso ristretto, limitandosi, in generale, a esprimere nozioni non fattuali (futuri, ipotetiche) o di 'sfondo' rispetto al fuoco della narrazione. In questo primo stadio di acquisizione la temporalità viene quasi esclusivamente espressa tramite mezzi lessicali.

SECONDO STADIO: la prima opposizione morfologica a comparire è quella tra azioni concluse e azioni continuate, che talvolta può sovrapporsi a quella tra azioni passate (e quindi concluse) e azioni presenti (e quindi continuate). La marca morfologica per esprimere le prime è il suffisso *-to* del participio passato. Molti ricercatori hanno notato che l'opposizione non è tanto temporale, quanto aspettuale: il participio passato non indica semplicemente un'azione accaduta prima del momento dell'enunciazione, ma quelle azioni con un aspetto perfettivo, di evento delimitato e concluso. In questa fase, le situazioni passate ma con aspetto durativo vengono ancora espresse dalla forma basica, come nell'esempio seguente, in cui *arrivato* esprime il completamento di un'azione, mentre *c'è* esprime una situazione, sempre passata, ma con un aspetto di duratività:

Io arrivato a piedi in Kassalà... Kassalà non c'è lavoro (Pallotti 1998: 51).

A questo livello, la caratterizzazione aspettuale dell'infinito può entrare pienamente in gioco, in un sistema in cui le azioni passate e concluse sono espresse dal participio passato, gli stati presenti e abituali sono espressi dall'infinito, e la forma basica resta utilizzata in tutti gli altri casi (Banfi 1990).

TERZO STADIO: gli apprendenti, a un certo punto, sentono la necessità di esprimere morfologicamente la distinzione tra eventi passati a carattere 'puntuale' ed eventi (o stati) a carattere durativo. L'imperfetto viene a svolgere quest'ultima funzione. Pallotti (1998: 51) e altri fanno notare che, in generale, la prima forma ad emergere è l'imperfetto del verbo *essere* (*era/ero*), in funzione di copula, cioè parte di predicativi stativi; seguono l'imperfetto di *avere* e, a distanza, di verbi modali e altri tipi lessicali che esprimono stato o azione durativa. Sono inoltre frequenti anche gli imperfetti di verbi come *avere* e *potere*. Generalizzando si potrebbe dire che le forme dell'imperfetto sono in un primo momento applicate ai verbi che hanno già di per sé un significato

durativo o stativo, così come i participi passati sono applicati a verbi inerentemente puntuali come *finire*.

QUARTO STADIO: compaiono futuro e condizionale, seguiti dal congiuntivo. La principale distinzione introdotta a questo livello è quella tra fattualità e non fattualità, tra ciò che è presentato linguisticamente dal parlante come vero, come un fatto, e ciò che è presentato come possibile, ma di cui non si hanno prove certe, oppure come ipotizzato o desiderato. Questo livello viene solitamente raggiunto da parlanti colti e che hanno ricevuto qualche tipo di istruzione esplicita, ad esempio frequentando corsi o consultando grammatiche, oppure da apprendenti la cui L1 sia abbastanza simile all'italiano.

2. Proposta di un percorso didattico

Progettiamo adesso un percorso didattico mirato a fornire abbastanza presto gli strumenti, di volta in volta ritenuti più utili e più accessibili, per rispondere al bisogno di narrare, che pare una costante dell'essere umano. Logicamente, in prima istanza, si dovrebbe puntare a fornire agli studenti i mezzi elementari che consentano loro di soddisfare alla meglio il bisogno di narrare fin dalle prime fasi di esposizione all'italiano, in un secondo tempo, si passerà a proposte didattiche diversificate per generi e per complessità dei testi proposti.

Nel progettare l'intervento seguiremo i risultati della ricerca acquisizionale, sopra brevemente esposti. Per raccontare di sé e di altri, e dunque per esprimere relazioni temporali e aspettuative, gli apprendenti dell'italiano L2, passano attraverso vari stadi. Dunque, per creare un percorso di insegnamento rispettoso delle modalità naturali dell'apprendimento, dovremo prevedere una serie di livelli, ciascuno propedeutico al successivo. Qui ne abbiamo proposti tre: il primo livello corrisponde più o meno al primo stadio di acquisizione naturale proposto sopra, il secondo livello al secondo e terzo stadio, il terzo livello al quarto.

PRIMO LIVELLO O "LIVELLO LESSICALE": come suggeriscono i risultati della linguistica acquisizionale, dovremo in un primo tempo fornire ai nostri studenti i mezzi lessicali più frequentemente usati per realizzare l'ancoraggio temporale al momento dell'enunciazione (*adesso, oggi, stamattina, ieri, l'anno scorso...*) e per localizzare gli eventi sull'asse del



Enzo Cucchi,
Le palle sante,
Collezione Privata,
1980

tempo, privilegiando i mezzi atti a esprimere la posteriorità (*poi, dopo*). A tale scopo proporranno ai nostri studenti prevalentemente testi narrativi che rispettino il principio dell'ordine cronologico degli eventi (si narra prima ciò che è avvenuto prima): questo comporterà l'assoluto predominio della paratassi e della coordinazione, evitando invece la subordinazione. In questo modo terremo in considerazione le indicazioni della linguistica acquisizionale, secondo cui la coordinazione precede, sia pure di poco, la subordinazione, e tra i mezzi coordinanti predomina la coordinazione copulativa soprattutto mediante la congiunzione *e*, seguita da propositivi e aggiuntivi temporali come *poi, dopo, allora* (tutti e tre spesso in combinazione e cumulo con *e*). L'insegnante dovrà aver cura di fornire ai propri studenti queste forme avverbiali, in quanto parallelamente, in questa fase, gli apprendenti spontanei tendono ad usare strategie lessicali (che rimandano al bisogno di esplicitezza e trasparenza tipico delle prime fasi di acquisizione) per supplire alla mancanza delle marche morfologiche di tempo e di aspetto verbali. Inoltre potrà essere sfruttata la possibilità che l'italiano ha di narrare storie tutte al presente, con neutralizzazione di valori perfettivi e imperfettivi, se l'ordine della narrazione è rigorosamente cronologico.

Soltanto in una seconda fase sarà introdotto anche il passato prossimo indicativo. I risultati della ricerca acquisizionale dimostrano, infatti, che tra i tempi del passato la prima forma verbale che emerge nelle interlingue degli apprendenti è una forma semplificata (priva di ausiliare) di passato prossimo che precede, anche se di poco, la comparsa dell'imperfetto. Di questo passato prossimo precoce gli apprendenti si servono per esprimere il senso aspettuale di "compiuto" e, solo dopo, il senso temporale di "passato" (ricordiamoci che la funzione aspettuale precede quella temporale). Tutti gli apprendenti, indipendentemente dalla loro L1, sono fin dalle primissime fasi sensibili alle opposizioni aspettuative, più sensibili che a quelle temporali, almeno in quelle lingue come l'italiano in cui l'aspetto gioca un ruolo centrale nella strutturazione dei testi narrativi.

Dunque presenteremo molto presto il passato prossimo, sicuri che questa forma abbia buone possibilità di essere appresa senza difficoltà (il principio su cui si basa l'affermazione è il seguente: il tratto che appare prima è un tratto più saliente e più funziona-

le alla comunicazione rispetto ad altri tratti). All'inizio dovremo aspettarci forme semplificate di passato prossimo, più o meno sistematicamente prive dell'ausiliare². In questa fase cominceremo dunque a fornire i mezzi morfologici (passato prossimo) e lessicali (alcuni avverbi temporali come *ieri, due giorni fa*), indispensabili per ancorare temporalmente nel passato gli enunciati, tralasciando invece i mezzi per esprimere altri significati come le relazioni temporali di anteriorità, contemporaneità, posteriorità. Le relazioni temporali inizieranno ad essere più apertamente proposte dal livello successivo, privilegiando la posteriorità.

SECONDO LIVELLO O "LIVELLO MORFO-SINTATTICO":

in questa fase l'insegnante dovrà puntare soprattutto sull'ampliamento dei mezzi grammaticali, morfologici e sintattici, per esprimere significati temporali e aspettuative, accelerando, se possibile, e comunque favorendo la comparsa di quella modalità sintattica (*syntactic mode*) che nell'apprendimento spontaneo gradualmente sostituisce, in tutto o in parte, la modalità pragmatica delle prime fasi. Sappiamo infatti che nelle interlingue iniziali la comparsa della morfologia verbale segnala l'adozione, da parte dell'apprendente, di mezzi più grammaticali, per esprimere le relazioni linguistiche in generale, le relazioni temporali in particolare. Lo studente dovrà essere stimolato ad utilizzare la morfologia verbale per esprimere le relazioni temporali e aspettuative. L'ordine di acquisizione naturale dei tempi verbali dell'italiano, attestato da tutti gli studi sulle interlingue, ci autorizza a proporre in classe questa progressione: *presente indicativo > passato prossimo > imperfetto*. A questo punto dovremo introdurre tra i nostri materiali brevi testi narrativi che, pur continuando ad affidarsi a mezzi lessicali per l'ancoraggio e il relazionamento temporale, siano tuttavia costruiti con l'alternanza di imperfetto e passato prossimo, secondo il profilo classico delle narrazioni in italiano. Data la centralità di questi tempi verbali in tutte le varietà di lingua, non potremo ritardarne troppo la presentazione, anche perché sappiamo che gli apprendenti sono in generale molto sensibili ai valori temporali-aspettuative dell'imperfetto (è infatti attestato che nonostante i molti usi dell'imperfetto con cui gli apprendenti vengono quotidianamente in contatto, le prime occorrenze di imperfetto che emergono nelle interlingue sono comprese in

enunciati di sfondo nelle narrazioni al passato). In questa fase daremo ancora priorità alla coordinazione, continuando a sfruttare al massimo la possibilità di concatenare gli eventi attraverso connettivi temporali di posteriorità. Contemporaneamente, però, avvertiti dalla precoce comparsa di alcune forme di subordinazione nelle interlingue degli apprendenti spontanei, cominceremo con l'introdurre proposizioni avverbiali temporali codificate per mezzo del subordinatore *quando*, seguito da una forma finita del verbo. Molti studi sulla comparsa della subordinazione in italiano L2 concordano infatti nel segnalare *quando* tra i primi connettivi subordinanti a comparire, secondo solo a *perché* e certamente il primo connettivo temporale usato anche in varietà molto iniziali di italiano L2. Dal punto di vista lessicale, potremo cercare di ampliare i mezzi lessicali atti ad esprimere sia l'ancoraggio temporale al momento dell'enunciazione (*l'altro ieri, due ore/giorni/mesi/anni fa, mercoledì scorso, la settimana scorsa/passata* e così via), sia l'ancoraggio assoluto sull'asse del tempo attraverso semplici espressioni calendariche (*nel 1950, il 4 aprile, il giorno di Natale del 1982*). L'insegnante potrà anche fornire maggiori mezzi lessicali per esprimere il relazione temporale relativo alla posteriorità (*subito dopo, dopo due ore/giorni/mesi/anni, alla fine*, etc.), sia il significato aspettuale perfettivo attraverso l'avverbiale già, seguito dal participio passato.

TERZO LIVELLO O "LIVELLO MORFO-SINTATTICO COMPLESSO": questa fase sarà caratterizzata dall'ampliamento del repertorio dei generi testuali narrativi. Parallelamente al consolidarsi di una più matura e complessa capacità di rapportarsi con la lingua target, il bisogno di narrare si amplia e si diversifica: non solo storie di vita vissuta, esperienze ed eventi ruotanti intorno all'io narrante, ma storie di fantasia, fatti di cronaca, episodi di storia locale e nazionale. Per narrare queste diverse storie, lo studente avrà bisogno di ampliare il repertorio lessicale e sintattico per l'ancoraggio temporale: oltre ai mezzi deittici che prendono come punto di riferimento temporale il momento dell'enunciazione, bisognerà dotare gli allievi anche dei mezzi che servono a situare nel tempo gli eventi, indipendentemente da una presenza partecipata del soggetto narrante, connettivi o localizzatori temporali di varia natura sin-

tattica, quali ad esempio *nel 1958, il 7 marzo (del) 1746, un tempo, una volta, quando i militari presero il potere* e così via.

L'insegnante dovrà anche porsi l'obiettivo dell'ampliamento dei mezzi per la localizzazione relativa degli eventi sull'asse del tempo, per esprimere non solo rapporti temporali di posteriorità, ma anche di contemporaneità e di anteriorità relativa³. A questo punto potranno essere presentate in classe narrazioni che, non rispettando più il principio della successione cronologica degli eventi, ricorrano a mezzi lessicali e sintattici idonei alla rottura dell'ordine naturale e alla gerarchizzazione delle informazioni. Questo comporterà l'esposizione a nuove e più complesse forme della lingua *target*: ad esempio bisognerà concentrarsi sulla morfologia verbale nelle sue realizzazioni più fini, quindi non solo il passato remoto quale forma alternativa al passato prossimo per l'espressione del passato perfettivo, ma anche il trapassato prossimo per l'espressione dell'anteriorità relativa e il condizionale passato per l'espressione della posteriorità relativa. E bisognerà via via introdurre i connettivi subordinanti in grado di veicolare, accanto a significati temporali, anche significati aspettuativi, quali ad esempio la qualità durativa o non durativa dell'azione, o il momento iniziale o terminale dell'azione.

NOTE

¹ Alcuni studiosi interpretano questa forma basica come corrispondente alla 2 o 3 persona singolare del presente indicativo o piuttosto a un imperativo; per altri invece corrisponde alla forma tematica del verbo, estrapolata dall'analisi di varie forme.

² La letteratura acquisizionale, al riguardo, documenta un percorso che va dal participio passato all'uso di forme di passato prossimo ricavate dall'input e probabilmente non analizzate del tipo *ovisto* ("ho visto"), *lo perso* ("l'ho perso"), per arrivare infine all'emergere di forme regolari di passato prossimo, attraverso tipi lessicali molto frequenti quali *ho visto, ho/ha fatto, sono/è andato*. Anche nell'apprendimento guidato è segnalato un percorso che va dalla sistematica omissione dell'ausiliare, alla comparsa, nella produzione spontanea, di forme probabilmente non analizzate, a volte rese ancora più complesse dalla presenza del pronome atono, forme e tipi lessicali evidentemente molto frequenti nell'input scolastico: *ho letto, ho scritto, l'ha letto, l'ha fatto*.

³ A differenza di quanto ci si potrebbe attendere, il connettivo di contemporaneità *mentre* non compare tanto presto nei corpora di italiano L2. Questo potrebbe significare che nelle varietà più basse di apprendimento le funzioni di *mentre* vengono assunte da altri connettivi (e o *quando*, ad esempio) e dunque in un corso di lingua potremo ritardare la sua presentazione ai livelli più avanzati di competenza linguistica.

BIBLIOGRAFIA

- BALBONI, P.E. (2003), "Didattica e Linguistica dell'italiano a stranieri: una prospettiva integrata", in ITALS Didattica e linguistica dell'italiano come lingua straniera, 1, 1 (2003), pp. 7-20.
- BANFI, E. (1990), "Infinito (ed altro) quale forma basica del verbo in micro-sistemi di apprendimento spontaneo di italiano L2: osservazioni da materiali di sinofoni", in BERNINI, GIACALONE RAMAT 1990, pp.39-50.
- BERNINI, G. & GIACALONE RAMAT, A. (a cura di) (1990), *La temporalità nell'acquisizione di lingue seconde*, Materiali Linguistici, 2, Angeli, Milano.
- GIACALONE RAMAT, A. (2003) (a cura di), *Verso l'italiano. Percorsi e strategie di acquisizione*, Carocci Editore, Roma.
- LO DUCA, M.G., (2003) "Sulla rilevanza per la glottodidattica dei dati di acquisizione di lingue seconde: "narrare" in italiano L2", in GIACALONE RAMAT 2003: 254 - 270.
- PALLOTTI, G. (1998), *La seconda lingua*, Strumenti Bompiani, Milano.
- VEDOVELLI, M. & VILLARINI, A. (2003), "Dalla linguistica acquisizionale alla didattica acquisizionale: le sequenze sintattiche nei materiali per l'italiano L2 destinati agli immigrati stranieri", in GIACALONE RAMAT 2003, pp. 270-304.



Enzo Cucchi,
Le palle sante,
Collezione Privata,
1980



Eduardo al Cairo

LAVORARE ALL'ISTITUTO ITALIANO



Enzo Cucchi, Paese ardente, Zurigo, Galerie Bruno Bischofberger, 1998-1999

di Cultura del Cairo ci ha dato la possibilità di conciliare le nostre passioni: l'arabo e l'italiano L2. L'esperienza maturata in questi anni ci ha portati a constatare quanto possa essere efficace il ruolo della drammatizzazione

nell'apprendimento della lingua, già con il semplice uso dei *role-play* in classe. Da qui nasce l'idea di utilizzare una commedia teatrale a fini didattici.

Il perché della scelta

Essendo napoletani d'adozione, la scelta è ricaduta su un noto testo del teatro classico napoletano, 'O Scarfaliotto' di Eduardo Scarpetta (1853-1925) una delle commedie più comiche ed esilaranti dell'autore napoletano, il quale cercò di sostituire la maschera di Pulcinella con quella più autentica di Don Felice Sciosciammocca.

La commedia anche se datata 1881, ci è sembrata più comprensibile e più vicina al tessuto sociale e culturale egiziano. Le affinità tra la società egiziana e quella dell'Italia meridionale di qualche anno fa, sono molteplici si pensi alla stratificazione sociale dettata non solo dalla ricchezza, ma anche è soprattutto dall'istruzione da dove,

spesso, derivano rapporti di subordinazione e riverenza; all'istituzione del matrimonio spesso considerato più come un vero proprio legame di tipo contrattuale che affettivo, l'importanza della dote e dell'uguaglianza sociale dei coniugi; al pregiudizio legato a professioni considerate più o meno rispettabili come quella della ballerina.

Ci siamo confrontati su quello che è rimasto di quell'Italia, sui suoi cambiamenti e su come in Egitto gli stessi elementi si rafforzino o si indeboliscano a seconda della situazione storica e politica.

La traduzione

La traduzione è stata interessante quanto il lavoro in classe perché tradurre da un dialetto all'italiano standard presenta difficoltà diverse da quelle che si possono riscontrare nella traduzione da una lingua straniera. Il dialetto per sua natura è la lingua dell'istinto e come tale presenta strutture ed espressioni spesso difficili da tradurre e il passaggio dal dialetto napoletano all'italiano ha significato per il testo una perdita di elementi caratterizzanti che hanno portato a una spersonalizzazione di alcuni brani. Di fronte a queste situazioni abbiamo, a volte, ritenuto opportuno eliminare intere battute, assolutamente prive di senso in italiano come per esempio le parole di Antonio a Dorotea:

Dorotea: *Sì, signore. Ieri sera, Gaetanino, mio marittimo, mi portò a questo triato, e mi prese un bel porchettino al primo piano per farmi vedere il concerto del ballo nuovo. Quando nce ne yetteme infoscata di mente mi dovette scappare l'orecchino da la recchia senza che me ne accorgiò!*

Antonio: *(Ridendo) Cu sciabola e sciaccò.*

La donna racconta di aver perso inavvertitamente un orecchino nel teatro dove suo marito l'aveva portata la sera precedente. Dorotea è una signora di estrazione sociale molto bassa e senza istruzione che, avendo sposato un uomo ricco pretende di sottolineare il suo nuovo stato sociale con un uso più elegante e ricercato della lingua, senza però esserne all'altezza. "Senza che me ne accorgiò" è un esempio di strafalcione che caratterizza il linguaggio di Dorotea.

Antonio, l'avvocato, persona colta e istruita le fa il verso con una espressione assolutamente senza significato, ma che, con una rima sottolinea, l'errore.

In altri casi in cui la lingua faceva riferimento a un momento storico e sociale napoletano ben preciso, la traduzione risultava priva di significato. Quando Gaetano persona attempata ed elegante si presenta a casa di Don Felice, l'espressione spontanea di quest'ultimo è:

Don Felice: *(Uh! Chisto se n'è fuyuto da coppa quacche scatoletta de cerine!)*

Don Felice: *(Uh! Questo è scappato da sopra una scatoletta di cerini)*

L'espressione si riferisce alle vecchie scatolette di fiammiferi sulle quali erano raffigurati eleganti signori vestiti alla moda. La traduzione non avrebbe avuto senso né nell'Italia di oggi né nel contesto egiziano in cui non esiste alcun tipo di corrispondenza.

di Carmine Cartolano e Rosalinda Filippelli

La lingua napoletana predilige l'uso del passato remoto e la forma di cortesia si esprime con il "Voi", che naturalmente sono state rese in italiano con il passato prossimo e con il "Lei". A volte, anche laddove la traduzione in italiano conservava perfettamente il senso originario della battuta, è stata necessaria una semplificazione, più adeguata al livello linguistico degli studenti. Tale evoluzione è avvenuta durante la sperimentazione con gli studenti stessi. L'esempio più interessante di questo processo è l'arringa dell'avvocato Anselmo, balbuziente e logorroico. In napoletano si presentava così:

- Anselmo:** *Signor Presidente e signori Ciucci...signori Giudici, qui non si tra...tra...tra...tta...tra...tra...tra*
- Felice:** *Buh! (Ha sparato nu tracco!)*
- Anselmo:** *Qui non tra...tta di fare la caucia...la causa per omicidio primerattato...premeditato, e di un fu...o di un fu...fu...fu...*
- Felice:** *Chiano cu sta parola.*
- Anselmo:** *O di un fu...furto con assoi...assoi..*
- Felice:** *Nun lo vattere!*
- Anselmo:** *Ass..assassinio, ma soreta se ratta...ma solo si tratta di una povera mula sventrata...di una povera moglie sventurata, che viene innanzi a voi signor Puzzolente...signor Presidente, per provare con li fritti de tartufe... con i fatti le torture che le dava co...co...co...*
- Felice:** *Ha fatto l'uovo!*

La nostra prima traduzione era questa:

- Anselmo:** *Signor Presidente e signori Ciuchi...signori Giudici, qui non si tra...ta...ta...tta...tra...tra...*
- Felice:** *Buh! (E' esploso un petardo)*
- Anselmo:** *qui non si tra...tta di fare la caucia...la causa per un omicidio primerettato...premeditato e di un fu...fu...fu...*
- Felice:** *Attento a questa parola.*
- Anselmo:** *O di un fu...rto con ass...assss...assassinio, ma solo si tratta di una mula sventrata...di una povera moglie sventurata che si presenta dinnanzi a Lei, signor Puzzolente...signor Presidente per provare con i fritti di tartufo... con i fatti le torture che le dava....co...co...co...*
- Felice:** *Ha fatto l'uovo!*

La prima traduzione già semplificata (vedi le parti sottolineate), pur mantenendo l'ironia per un italiano, la perdeva per i nostri studenti egiziani con i quali l'abbiamo riadattata in questo modo:

- Anselmo:** *Signor Presidente e signori Ciuchi...signori Giudici, qui non si tra...ta...ta...tta...tra...tra...*
- Felice:** *Buh! (E' esploso un petardo)*
- Anselmo:** *Qui non si tra...tta di fare la casa...la causa per un omicidio prego un gelato...premeditato e di un fu...fu...fu...*
- Felice:** *Attento a questa parola.*
- Anselmo:** *O di un fu...rto con ass...assss...assassinio, ma solo si tratta di una maglia scolorita...di una povera moglie sfortunata che si presenta dinnanzi a Lei, signor Puzzolente...signor Presidente per provare con gli affitti...con i fatti, le torture che le dava....co...co...co...*
- Felice:** *Ha fatto l'uovo!*

Un altro esempio chiaro di traduzione e semplificazione:

- Anselmo:** *(gridando): Ma chi di voi non tene corne.*
- Felice:** *Mò jammo carcerate tutte quante.*
- Anselmo:** *Tene core non può fare altro che darle ranciata.*



Enzo Cucchi,
Un vuoto al cuore,
Collezione Privata,
1998-1999



- Felice:** Limonata
Anselmo: darle ragione!...Qui...qui...qui...
Felice: Cacciate le capuzelle
Anselmo: Quindi io conchiudo, sig. Presidente, voi che rappresentate la cestunia....
Felice: Mò haje ditto buono
Anselmo: La...giustizia, se le dovete dare una pera...una pena, o chella de mammeta o quella de sorete...o che l'amalgama e che l'assolva!

Prima traduzione:

- Anselmo:** Ma che di voi non ha le corna?
Felice: Ora andiamo in galera tutti quanti.
Anselmo: Ha cu...ha cuore, non può fare altro che darle ragione.
Felice: Una spremuta di limone?
Anselmo: Darle ragione! Qui...qui...qui...quindi, concludo, signor Presidente, Lei che rappresenta la giurizia.

Felice: Hai detto proprio la cosa giusta!
Anselmo: La...giustizia. Se deve dare una pera...una pena o la assolve o la condanna.

La stesura definitiva:

- Anselmo:** Ma che di voi non ha le corna?
Felice: Ora andiamo in galera tutti quanti.
Anselmo: Ha cu...ha cuore, non può fare altro che darle un limone.
Felice: Una spremuta di limone?
Anselmo: Darle ragione! Qui...qui...qui...quindi, concludo, signor Presidente, Lei che rappresenta la pizza.
Felice: Hai detto proprio la cosa giusta!
Anselmo: La...giustizia. Se deve dare una penna...una pena o la assolve o la condanna.

Il corso e gli studenti

L'idea è nata come corso di conversazione rivolto a studenti esclusivamente egiziani, limitato a 18 ore di lezione. In seguito si è trasformato in un corso durato circa due mesi con incontri trisettimanali di tre ore. I livelli erano diversi e si passava da un livello intermedio di alcuni, ad un livello intermedio-avanzato di altri, che studiavano la lingua italiana da non più di un anno. La motivazione principale che avvicina gli egiziani alla lingua italiana è il lavoro. Essendo l'Egitto un paese che basa la sua economia soprattutto sul turismo, ed essendo gli italiani i più numerosi a visitare questo paese, conoscere questa lingua diventa una sicura opportunità di lavoro. Non mancano, tuttavia, persone spinte dal puro piacere di apprendere una lingua e una cultura nuova.

Evoluzione del lavoro

Il primo approccio al testo è stata la lettura finalizzata, in questa fase, alla comprensione della lingua e della storia nonché alla conoscenza degli elementi culturali presenti.

Gran parte del tempo era dedicata alla conversazione che scaturiva dall'analisi fisica e psicologica dei personaggi. Ogni studente era invitato a immaginare i tratti somatici l'abbigliamento, il modo di parlare e di muoversi.

Questo ha evidenziato, non solo il livello effettivo di ciascuno studente, ma anche i problemi legati alla fonetica, alla grammatica e alla lettura espressiva.

I problemi di fonetica comuni a tutti gli studenti arabofoni riguardano la differenziazione tra la consonante "B" e la "P", (inesistente nell'alfabeto arabo), la pronuncia di tutte le vocali, del gruppo consonantico "gl", "sc", della consonante "C" e "G" con le vocali, i dittonghi (fiero, fuori, fiori, uova) e i tritonghi (aiuola, buio..). A questi si aggiungono difficoltà di carattere sintattico come l'uso del imperfetto e del passato prossimo, dei pronomi diretti e indiretti che vengono usati in modo completamente differente in arabo. Abbiamo lavorato sulle loro difficoltà con giochi, scioglilingua e canzoni. I giochi



Enzo Cucchi,
Cuore suonato,
Zurigo, Galerie Bruno
Bischofberger,
1995

sono stati inventati o riadattati a seconda delle esigenze linguistiche e hanno inoltre rappresentato uno degli strumenti più efficaci per dare omogeneità a un gruppo completamente disomogeneo.

Si sono rivelate molto utili le filastrocche come "Garibaldi fu ferito" cantata con l'uso di una sola vocale (Garabalda fa farata, Goroboldo fo forato) o ancora delle semplici frasi (Vado al mercato) le cui sillabe venivano intercalate da sillabe composte dalla consonante "f" e dalla vocale della sillaba precedente (Vafa dofo alfa merfe cafa tofo). Validi esercizi per l'articolazione della "P" e della "B" sono stati: lo scioglilingua "Apelle figlio di Apollo..." e la celebre canzone del Quartetto Cetra "Baciarmi piccina..." Da qui è cominciato il lavoro sulla lettura espressiva, dando particolare rilievo all'accento della parola e della frase, quindi l'intonazione e il ritmo di una battuta. Per rendere chiaro il concetto di intonazione e di ritmo abbiamo invitato gli studenti a dire parole o brevi frasi esprimendo sentimenti diversi, per esempio la parola "Mascalzone" detta con rabbia, sorpresa, dolcezza, euforia, tristezza cambiava di significato.

Il passaggio, anche fisico, al teatro ha facilitato la comprensione di questi elementi e di altri, legati alla gestualità e alla gestione dello spazio sul palcoscenico.

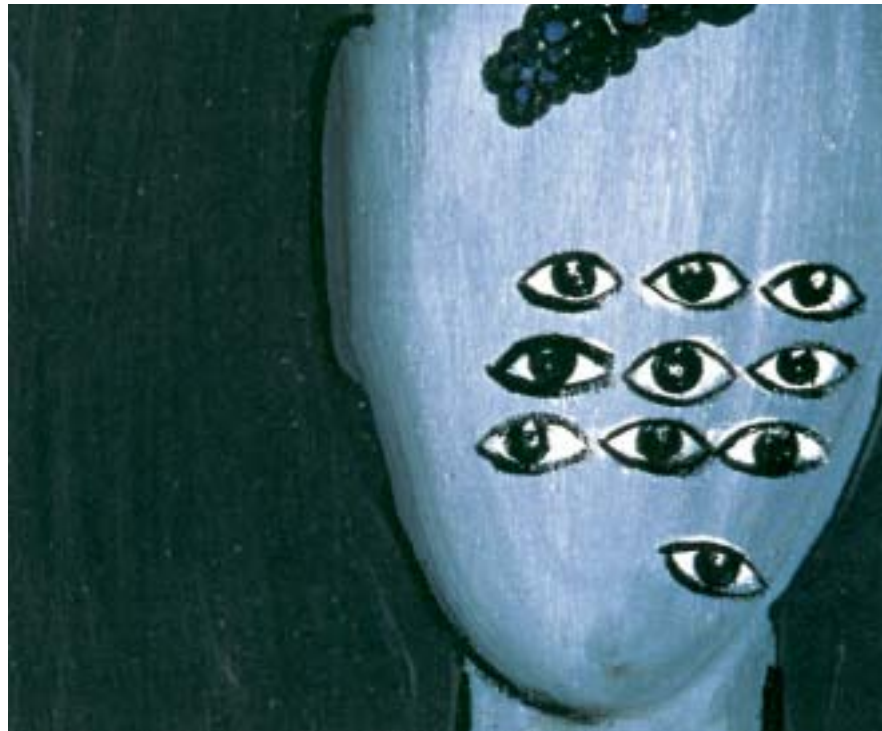
Hanno imparato ad usare lo spazio in relazione al messaggio da comunicare.

La scelta dei personaggi

Nell'arco di tre incontri sono state scelte tre scene dove comparivano tutti i personaggi. Ogni studente, a mo' di provino, preparava la stessa scena, interpretando di volta in volta più personaggi. Questo ha fatto sì che si riconoscessero particolarmente in uno solo di questi e valutassero l'interpretazione degli altri. Il tutto, quindi, implicava un ascolto, una valutazione reciproca e un'autovalutazione che li ha resi i reali registi della commedia.

A questo punto, i ragazzi avevano raggiunto una tale consapevolezza della lingua e dei ruoli, che noi insegnanti siamo diventati osservatori delle dinamiche in evoluzione. Abbiamo assistito alla maturazione dei personaggi dal punto di vista della caratterizzazione e della lingua.

Il testo di base si è gradualmente trasformato adattandosi alle esigenze del neonato personaggio.



Enzo Cucchi,
Uvo,
Collezione Privata,
1996

Obiettivi raggiunti

Il risultato principale è stato la caduta del "filtro affettivo", una crescita progressiva dell'auto stima e un'espressione orale più naturale, spontanea e corretta. La lingua è diventata un autentico mezzo di comunicazione, slegata dalle strutture libresche e da una didattica che rischia di diventare artificiale e atemporale in un paese straniero. La familiarità con la lingua si è espressa anche in momenti che esulavano dal corso vero e proprio. Abbiamo ritenuto opportuno dare spazio alla necessità spontanea degli studenti di parlare di sé, a ruota libera davanti alla classe. Questo ci è sembrato un chiaro segno di come il gruppo fosse unito e di come l'italiano, all'interno dello stesso, fosse diventato il veicolo privilegiato di comunicazione.

I ragazzi si sono essenzialmente divertiti, dimostrando ancora una volta come il gioco sia lo stimolo e lo strumento didattico più efficace per l'apprendimento di una lingua.

La commedia è stata rappresentata due volte, la prima a conclusione del corso e la seconda a distanza di un mese.

Durante quest'ultima i risultati si sono rivelati in modo più evidente: il lavoro sulla pronuncia è stato approfondito e i personaggi hanno subito ulteriori evoluzioni, sottolineando il fatto che un testo teatrale è una fonte inesauribile di apprendimento.



Vai, accendi la TV... e impara l'ita

LA TV È UN MEZZO

d'intrattenimento, di rilassamento, di svago. Eppure nell'isola di Malta la TV italiana serve anche ad imparare l'italiano ed avvicina l'isola a tutto ciò che è italiano, dallo sport alla musica, dalla gastronomia al mondo politico e finanziario.

A Malta la lingua nazionale è il maltese, una lingua semitica, ma si parla anche l'inglese, perché prima del 1964 l'isola era una colonia britannica. Tuttavia, gli studi condotti

che bambini ed adolescenti maltesi riescano ad usare l'italiano nel parlato anche se non studiano la lingua a scuola. Ma perché e in quali circostanze la televisione può prendere il ruolo di un insegnante di lingua?

Come può essere così efficace se è unidirezionale? In mancanza di interazione si può imparare l'italiano?

Allora cominciamo dall'inizio... bisogna dire che se oggi a Malta la televisione italiana è popolare lo era ancora molto di più in passato. Basti pensare che si racconta che negli anni Sessanta ci si riuniva nelle case per seguire il 'Rischiattutto' di Mike Bongiorno e che le imprese della nazionale di calcio italiana si seguivano già con notevole passione. Negli anni Ottanta e Novanta l'avvento delle televisioni commerciali ha contribuito ad accrescere la popolarità della TV italiana a Malta. Basti pensare che nel 1996 lo share televisivo delle reti italiane superava quotidianamente il 40%. Non a caso si indica quest'epoca come quella in cui l'italiano si è diffuso maggiormente grazie alla televisione.

Da studi svolti a Malta negli anni Ottanta (i risultati dei quali sono stati riassunti da Brincat, 1992 e 1998) risulta che tanti alunni delle scuole elementari maltesi, che non avevano mai imparato l'italiano formalmente in vita loro, perché a Malta si inizia a studiare la lingua nelle medie, erano capaci di comprendere parole e frasi tratte dai programmi televisivi più popolari all'epoca. La comprensione dell'italiano era anche facilitata dal fatto che in maltese ci sono tante parole di origine romanza, provenienti sia dall'italiano sia dal siciliano. Pertanto, coloro che seguivano i programmi RAI o Mediaset comprendevano alcune parole che assomigliavano a quelle del maltese e le utilizzavano come aggancio per comprendere ciò che si rappresentava in TV. La conoscenza dell'inglese - a Malta praticamente tutti sono bilingui - rappresentava un aiuto ulteriore per acquisire certi tratti dell'italiano. Per esempio, se il maltese basa il sistema verbale sull'ordine aspettuale l'inglese adopera un sistema temporale abbastanza simile a quello dell'italiano. Naturalmente, l'ausilio delle immagini facilitava la comprensione. I programmi italiani erano molto più attraenti rispetto a quelli maltesi, quelli doppiati introducevano a Malta il fascino dei telefilm americani o dei film più recenti di



Enzo Cucchi,
Le stimmate,
Zurigo, Galerie Bruno
Bischofberger,
1980

recentemente a Malta confermano che l'italiano ha un ruolo di notevole rilievo tanto che non si può considerare come una lingua straniera qualsiasi. Difatti, chi è esposto regolarmente all'italiano televisivo riesce ad acquisire un'ottima competenza della lingua. Peraltro, questa competenza non si limita solo alla comprensione perché non è raro

Hollywood. Insomma, la motivazione c'era, l'italiano non era poi tanto difficile da comprendere ed ecco il risultato ... all'inizio degli anni Novanta l'italiano era talmente diffuso a Malta che i turisti italiani che visitavano l'isola per studiare l'inglese si lamentavano che tutti gli parlavano in italiano! Tutto ciò può essere accostato ad una situazione abbastanza conosciuta in Italia, ossia quella di tanti cittadini albanesi che appena approdati in Italia, spesso privi di qualsiasi mezzo di sostentamento, riuscivano comunque a rispondere in un italiano pressoché perfetto alle domande postegli dal giornalista televisivo di turno. Aggiungo che l'influenza della TV o di altri mezzi di comunicazione sull'apprendimento delle lingue si nota anche in altri paesi europei. Per esempio, nei Paesi Bassi e in quelli scandinavi si ritiene che la competenza d'inglese di molti nativi sia così alta perché i programmi e i film non si doppiano mai, al massimo si mettono i sottotitoli.

Naturalmente l'influenza linguistica della TV ha avuto notevoli effetti anche sulla didattica dell'italiano a Malta. Infatti, molti insegnanti della prima classe delle scuole medie nelle quali si cominciava il processo d'apprendimento guidato d'italiano, si accorgevano che molti alunni erano già in grado di comprendere la lingua e a volte anche di esprimersi in italiano in modo scorrevole pur non avendo mai seguito una lezione di grammatica, di lessico o di scrittura creativa. Ciò metteva in difficoltà coloro che invece non seguivano così regolarmente la TV italiana e non a caso molti di questi studenti hanno riscontrato parecchie difficoltà per raggiungere il livello dei loro compagni, semmai ci sono riusciti.

Per di più, l'italiano a Malta veniva considerato, e si considera ancora, come una 'lingua facile', una lingua che si apprende tranquillamente dalla TV anche in assenza dell'insegnamento formale. Questo si nota ancora oggi perché gli studenti migliori delle scuole statali maltesi preferiscono studiare il francese o il tedesco formalmente, ritenendo di essere in grado di apprendere l'italiano seguendo i programmi televisivi. In merito a ciò, da un mio studio (Caruana, 1996) risulta che studenti delle scuole statali locali che non studiavano l'italiano erano spesso in grado di comprendere parole e frasi tratte da programmi televisivi e che non faticavano più dei loro compagni che studiavano l'italiano a scuola per seguire i programmi TV.

Questi dati mi hanno spronato ad investigare più a fondo quest'ambito e, appurato il fatto che a Malta l'italiano si comprendeva grazie alla TV, ho fatto una ricerca (Caruana, 2003) per verificare se nel contesto maltese la TV potesse anche portare all'acquisizione completa della lingua – cioè permettere a chi non studia l'italiano di parlare la lingua in modo comprensibile e corretto. Per questo motivo ho chiesto a 52 soggetti maltesi di 14 anni, che frequentavano le scuole medie locali, di narrare alcune scene dal film 'Modern Times' di Charles Chaplin. Tra i miei soggetti c'erano 26 apprendenti guidati d'italiano, che imparavano la lingua a scuola da quattro anni, e 26 apprendenti spontanei della lingua, cioè ragazzi che non avevano mai seguito lezioni d'italiano. Questi ultimi soggetti non erano mai stati in Italia e non avevano parenti italiani. Ebbene, tra i 26 apprendenti spontanei ben 17 che hanno fornito un'eccellente descrizione delle scene del film e hanno dimostrato di avere una buona conoscenza dei verbi, di usare frasi sintatticamente complesse e di ricorrere solo in pochissime circostanze alla commutazione di codice.

Non a caso, visto i risultati della ricerca alla quale ho fatto riferimento precedentemente, i soggetti che hanno dimostrato di avere il livello migliore - ben al di sopra del Livello Soglia ripreso dal *Common European Framework of Reference* (Council of Europe, 1996) – erano quelli che seguivano programmi della televisione italiana per circa tre ore al giorno. Inoltre, si segnala che quelli che avevano il livello migliore erano quelli che seguivano questi programmi fin da piccoli, cioè quelli che dall'età di 5-6 anni si sono già appassionati ai programmi TV italiani e che dunque sono cresciuti in compagnia di Fiorello, Teocoli e *bella compagnia*. Molti di questi ragazzi, oltre a seguire i programmi TV, dimostravano notevole interesse per altri aspetti della cultura italiana. Per esempio, molte ragazze hanno affermato di conoscere le canzoni di Eros Ramazzotti, di Zucchero e di Jovanotti. Alcuni ragazzi seguivano i programmi alla radio, specialmente "Tutto il calcio minuto per minuto". Un numero considerevole dei soggetti, tra cui anche alcuni apprendenti spontanei, hanno dichiarato di leggere ogni tanto i settimanali italiani di attualità. D'altro canto, in pochi hanno affermato di leggere i giornali e di visitare siti Internet – in quest'ultimo caso c'è una netta preferenza per i siti in inglese.



Quando ho presentato questi risultati agli insegnanti maltesi ricordo che c'era parecchia perplessità e anche un certo scetticismo. Tra le domande che mi ponevano ce n'era una che si ripeteva con insistenza "Che cosa ci stiamo a fare noi in classe se l'italiano s'impara dalla TV e dagli altri mezzi di comunicazione?". Per rispondere a questa domanda bisogna, prima di tutto, tenere in conto il fatto che c'è un'intera dimensione – quella dello scritto – che non si acquisisce dalla TV. Inoltre, è importante considerare la TV come uno strumento didattico utilissimo che può essere utilizzato dall'insegnante d'italiano. Grazie alla TV si presenta un italiano vivo e attuale in classe, si fornisce un input ricco e interessante, si presenta in classe l'italiano degli italiani e non solo l'italiano delle grammatiche e dei libri di testo! Sembra che fino a qualche anno fa la TV venisse concepita come una minaccia, uno strumento che insegnava la lingua in maniera 'disordinata' e dunque 'sbagliata'. Adesso, anche grazie al contributo della linguistica acquisizionale, si comprende che quando si impara una lingua in maniera implicita o spontanea i livelli raggiunti possono essere altissimi e spesso ciò che si impara rimane molto più a lungo nella memoria. A questo riguardo, si aggiunge che la televisione italiana è anche utile a Malta perché permette anche agli apprendenti guidati di rimanere in contatto con la lingua anche dopo aver smesso di studiarla. Non sono pochi i maltesi che, pur avendo terminato gli studi da parecchi anni, affermano di comprendere bene l'italiano ma di non comprendere più il francese, il tedesco o l'arabo pur avendo studiato una di queste lingue per cinque anni interi a scuola.

Chi ha esperienza dell'insegnamento di una seconda lingua nelle scuole è ben conscio che spesso ci si trova davanti a studenti che preferiscono approcci diversi all'insegnamento della L2. Ci sono gli studenti che preferiscono un approccio tradizionale, con regole grammaticali sistematiche ed esercitazioni regolari, mentre ci sono altri studenti che prediligono approcci comunicativi o funzionali, in cui l'enfasi viene posta sulla funzione della lingua piuttosto che sulla forma. I primi spesso ottengono una buona base grammaticale, ma riscontrano delle difficoltà nella produzione della lingua in ambiti comunicativi, i secondi invece riescono ad usare la lingua in chiave comunicativa ma si affidano più al loro intuito quando usano

la L2, tanto è vero che spesso riscontrano delle difficoltà negli esercizi a base grammaticale che si svolgono nella classe di lingua. Queste differenze che si riscontrano spesso tra gli studenti sono alla base dei problemi che devono affrontare gli insegnanti nella scelta dei metodi didattici da adoperare nella classe di lingua, se cioè privilegiare approcci più tradizionali o approcci comunicativi.

Le teorie recenti della glottodidattica dimostrano che non c'è nessun metodo o approccio didattico che possa essere valido in qualsiasi contesto ed è per questo motivo che negli ultimi anni si dà importanza agli approcci che mettono il discente in primo piano, perché per insegnare una lingua in modo efficace bisogna prima di tutto conoscere le necessità dei propri alunni. Il ruolo dell'insegnante è quello di dare stimoli a tutti gli studenti, fornendo loro la possibilità di ascoltare la L2 e di provvedere un input ricco che va ben oltre il libro di testo. L'input va utilizzato anche per mettere in rilievo aspetti formali o grammaticali della lingua d'arrivo, e può anche essere usato per offrire delle occasioni per utilizzare attivamente la lingua. L'esperienza maltese dimostra che i mezzi di comunicazione italiani possono essere uno strumento didattico di grande importanza nell'insegnamento dell'italiano.

L'input linguistico dai media, essendo un input non semplificato, può essere utilizzato durante le lezioni e il testo dei programmi televisivi, radiofonici o cinematografici può fornire spunti per incoraggiare l'interazione tra gli studenti. Inoltre, questi testi possono fornire delle basi per le esercitazioni scritte. A Malta, la possibilità di avere facile accesso ai programmi delle reti televisive italiane è un vantaggio che può essere sfruttato didatticamente, in quanto è possibile proporre dei compiti a casa che richiedono di seguire qualche programma televisivo. Peraltro, le attività didattiche basate sui mezzi di comunicazione possono essere attraenti e possono contribuire a ridurre le divergenze nella competenza di italiano L2 che risultano da una quantità inferiore di esposizione all'italiano prima dell'inizio dell'apprendimento guidato.

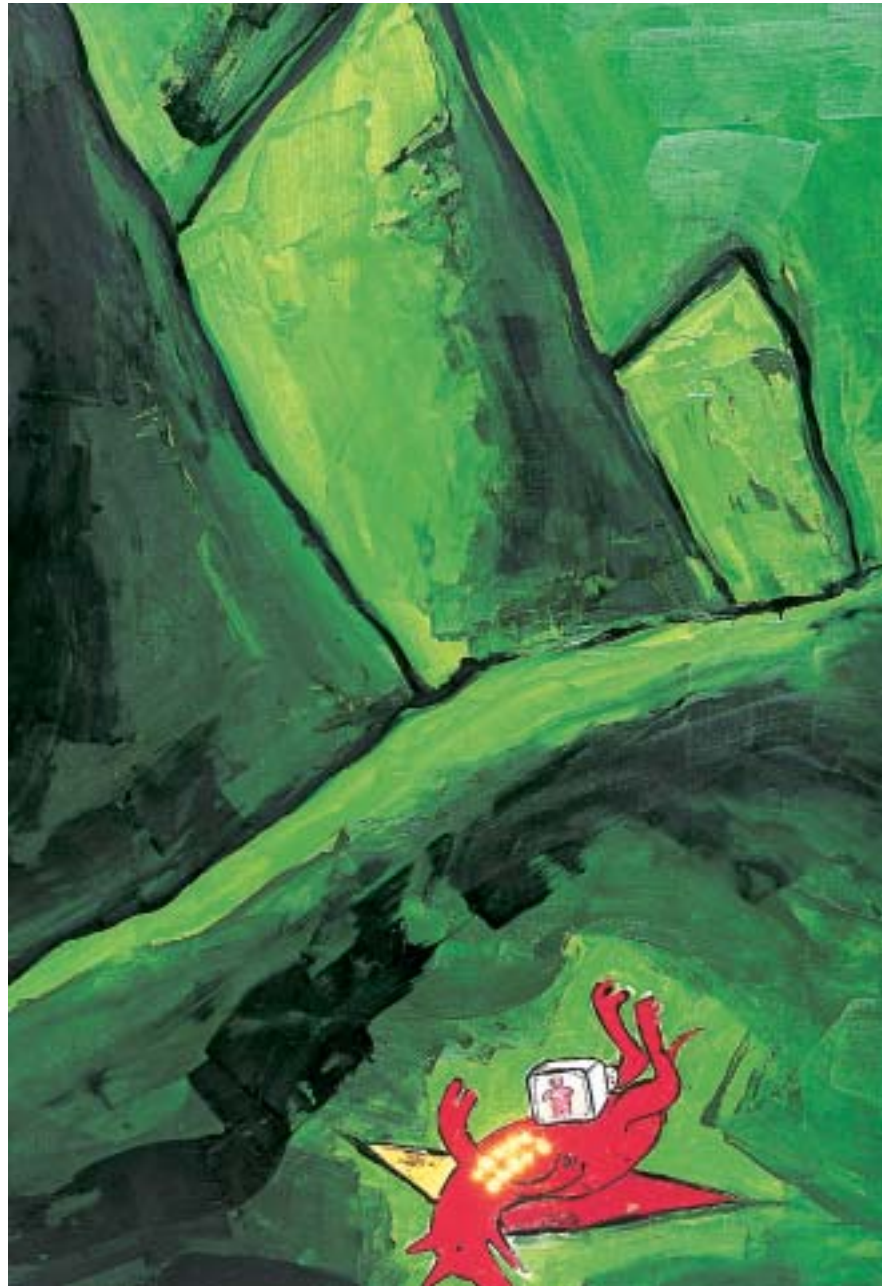
Per concludere, bisogna aggiungere che negli ultimi anni la situazione che riguarda i canali televisivi che si ricevono a Malta è mutata considerevolmente. Fino agli inizi



Enzo Cucchi,
Buon vento,
Collezione privata,
1997

degli anni Novanta a Malta c'era una sola stazione locale, che trasmetteva in maltese e in inglese, oltre a molte stazioni italiane, tra cui la RAI, Mediaset e alcune stazioni TV private siciliane. Oggi invece il quasi-monopolio delle reti TV italiane non c'è più. Infatti, dal 1993 a Malta c'è un servizio di TV via cavo che consente agli abbonati di ricevere stazioni che trasmettono in inglese oltre alle stazioni in italiano citate sopra. Questo servizio a pagamento offre anche la possibilità di seguire stazioni televisive che trasmettono in francese, in spagnolo, in tedesco e in arabo. Se si tiene conto del fatto che circa il 70% dei maltesi si abbona a questo servizio si nota immediatamente che rispetto ad una decina di anni fa la diffusione dell'italiano è adesso in competizione con tante altre reti televisive. Ci sono anche molte persone che acquistano un'antenna parabolica che permette loro di ricevere canali da tutto il mondo. Inoltre, adesso a Malta ci sono anche tre stazioni private locali che trasmettono quasi esclusivamente in maltese e che hanno uno share quotidiano davvero notevole. Negli ultimi tempi si è cominciato ad avvertire che l'italiano non è più una lingua appresa quasi da tutti ad una tenera età e ciò si spiega anche grazie al fatto che lo share quotidiano attuale delle reti italiane è intorno al 15%, cioè è più che dimezzato rispetto a dieci anni fa. Nelle prime classi d'italiano, ormai, ci sono tanti studenti che non hanno le basi che in passato avevano i loro coetanei che erano esposti all'italiano. Peraltro, si nota, che in queste classi ci sono studenti che hanno una competenza molto diversificata per quanto riguarda la lingua – c'è chi ha seguito la TV da quando era piccolo e pertanto comprende bene la lingua, c'è chi ha seguito solo canali locali o inglesi e ha un livello pre-basico o iniziale. Insomma, le sfide per gli insegnanti maltesi d'italiano sono aumentate e adesso sono davvero molteplici. Ormai parte del lavoro consiste anche nel mettere in pratica tecniche differenziate d'insegnamento e di incoraggiare tutti gli studenti a seguire programmi TV in italiano da loro indicati.

Dunque la TV, le videocassette e adesso Internet sono strumenti che possono essere utilissimi se fanno parte integrale del percorso didattico. A Malta abbiamo la fortuna di essere esposti all'italiano anche se la lingua non si parla nell'isola, c'è una storia di con-



Enzo Cucchi,
Cagna,
Collezione Lucio Mucciaccia,
1998-1999

tatti e di collaborazione reciproca tra i due paesi, una vicinanza geografica che consente scambi frequenti. Insegnare l'italiano vuol dire proprio avvantaggiarsi di tutti questi elementi, perché i nostri discenti hanno la possibilità di fare un'immersione totale nel mondo italiano senza prendere l'aereo o il traghetto!

BIBLIOGRAFIA

- BRINCAT, J. 1992c, *L'italiano della televisione: Lingua facile e lingua difficile*, in: Eynaud, J. (a c. di), *Interferenze di sistemi linguistici e culturali in italiano. Atti del X Congresso AIPI*, Malta, MUP, 271-284.
BRINCAT, J. 1998, *A Malta l'italiano lo insegna la televisione*, in: "Italiano e oltre", 13:52 - 58.
CARUANA, S. 1996, *The language of the Italian media and its contribution towards the spontaneous acquisition and formal learning of Italian in Malta*, tesi M.Ed., Università di Malta.
CARUANA, S. 2003, *Mezzi di comunicazione e input linguistico. L'acquisizione dell'italiano L2 a Malta*, Milano, Franco Angeli.
COUNCIL OF EUROPE, 1996, *Modern languages: Learning, Assessment. A common European framework of reference*, Council for European Cooperation/Education Committee, Strasbourg. <http://culture.coe.fr/lang>



"Se capisco imparo tante cose belle"

LA PRESENZA DI ALLIEVI STRANIERI



Enzo Cucchi,
Trasporto lento,
Zurigo, Galerie Bruno
Bischofberger,
2000

nella scuola italiana, sempre più massiccia, ha effetti spesso dirompenti: il più delle volte alla scuola mancano esperienze didattiche e risorse alle quali appoggiarsi, e non è possibile annullare o

ignorare le caratteristiche linguistiche, psicologiche, culturali, cognitive di questi allievi. Infatti, considerare gli studenti italiani e gli studenti stranieri "uguali" nei bisogni cognitivi e linguistici, nei vissuti, nelle modalità di esperire il mondo che li circonda è un atto di falsa democrazia, destinato a sancire il fallimento scolastico dei nuovi arrivati. Uno studente straniero a scuola non deve solo imparare a comunicare in italiano, acquisire quella lingua che gli serve nelle interazioni quotidiane, ma deve anche e soprattutto apprendere a leggere, scrivere, studiare in lingua seconda: deve quindi imparare la lingua della scuola, la lingua, o meglio, le microlingue, delle discipline, la lingua astratta, la lingua che gli permetterà di avere gli stessi strumenti concettuali e conoscitivi dei suoi compagni italofoeni, e quindi le stesse possibilità di mettere a frutto le sue capacità nella vita.

Ecco allora che per studenti con peculiarità specifiche, particolari non perché hanno più bisogni o più carenze dei compagni italofoeni, ma perché hanno bisogni diversi e diverse competenze, diversi modi di apprendere, diverse esperienze, studenti che però devono raggiungere gli obiettivi disciplinari previsti per tutti coloro che frequentano la scuola, serve una riflessione specifica su quali possono essere le metodologie e le attenzioni didattiche che facciano da ossatura di un progetto "forte" di insegnamento di italiano lingua seconda in contesto scolastico. Le riflessioni che seguono vogliono soffermarsi sul tema specifico dell'azione del docente che in classi plurilingue e multiculturali voglia colmare quella distanza, che appare spesso enorme, tra allievo non italofono e italiano dello studio e delle discipline.

1. La facilitazione

L'azione dell'insegnante che lavora con allievi stranieri che devono imparare l'italiano e devono studiare in italiano deve mettere in atto tutte quelle metodologie e tutte quelle pratiche didattiche dette di facilitazione. Il significato del termine facilitazione è

ampio e generale: qualsiasi azione didattica presuppone un atto di facilitazione in quanto non si limita alla sola trasmissione del sapere ma presuppone anche la predisposizione di contesti e metodologie in grado di favorire la trasmissione e l'acquisizione di contenuti e concetti: al proposito Bertocchi (in Janfrancesco, 2002: 2) scrive:

Il processo di facilitazione ha radici lontane, addirittura in teorie dell'apprendimento come quelle di Vygotsky: "di fronte ad un compito lievemente al di sopra delle possibilità mostrate dal bambino e con l'aiuto adeguato, non solo di un adulto, ma anche di un coetaneo, ogni bambino può far meglio di quanto non farebbe da solo a patto che l'intervento esterno attivi quelle funzioni psichiche che non sono ancora in grado di operare autonomamente". La facilitazione è dunque un'azione intenzionale [...] che fa da catalizzatore, attiva strategie, promuovendo nel contempo maggiore fiducia dello studente in se stesso.

Va quindi definito in modo preciso il significato del termine facilitazione in un contesto di classe plurilingue e multiculturale e nell'azione didattica dell'insegnante di italiano a stranieri: in questo contesto le azioni facilitanti verteranno principalmente sulla lingua seconda e sulla comunicazione, orale e scritta, che avviene nell'ambito della classe e si porranno su due versanti principali:

a. la facilitazione didattica intesa come l'attivazione di metodologie atte a creare un contesto motivante e supportivo, tra le quali la didattica ludica, l'apprendimento cooperativo, la didattica esperienziale e interattiva, gli interventi in piccoli gruppi o in situazione di laboratorio linguistico e come l'applicazione di quelli che possiamo definire i principi facilitatori della comunicazione, tra i quali la ridondanza, la realizzazione di simulazioni, la multimedialità;

b. la semplificazione dei testi disciplinari dell'insegnante, intesa come il trattamento dei testi orali, principalmente del parlato dell'insegnante, e scritti, soprattutto dei libri di testo, che vengono proposti agli studenti, trattamento che può agire a livello linguistico, semplificando, integrando o riscrivendo il testo, o a livello del compito richiesto su quel testo, per renderlo linguisticamente e cognitivamente più accessibile (cfr. Grassi in Luise, 2003: 125).

La facilitazione, inoltre, come insieme di strategie per aiutare un parlante straniero a capire i messaggi comunicativi di un parlante nativo, non è un processo che si attua intenzionalmente solo in contesto educativo, ma caratterizza in generale le interazioni tra madrelingua e stranieri (Ch de Heredia / C. Noyau in Giacalone Ramat, 1986: 234).

Bloomfield ha presentato il *foreigner talk* semplificato come la regola quando ci si rivolge ad immigrati, spiegando così con l'imitazione di una lingua ridotta le somiglianze tra i *pidgin*, i modi di parlare infantili e le interlingue. [...]

In un'ottica conversazionale, ciò che osserviamo nei nostri corpora non rientra più nella semplificazione di enunciati, ma si situa a livello dei comportamenti linguistici, è un procedimento di facilitazione fornito dal parlante nativo allo straniero, che costituisce una strategia di comunicazione fondamentale nei dialoghi.

La semplificazione restrittiva presuppone da parte del parlante un lavoro metalinguistico particolare, quello di separare il "semplice" dal "semplificabile" e di utilizzare delle regole di trasformazione sintattico-semantiche che permettano di passare dall'uno all'altro e di liberare l'"importante" dall'accessorio in quello che c'è da dire. Queste capacità fanno senza dubbio parte della competenza non-appresa e normale in lingua materna, da cui il loro carattere universale. Ma anche l'*adattamento dialogico* presuppone un lavoro metalinguistico importante, poiché, tramite esso, ci si avvicina alle ipotesi che il parlante nativo fa sulla natura delle difficoltà del suo interlocutore straniero, per prevenirle, e sulle proprie possibilità, per metterle in atto.

1.2. Un modello per un contesto facilitante

In glottodidattica viene spesso citata una frase di Von Humboldt: "non si può insegnare una lingua, si possono solo creare le condizioni perché una lingua possa essere acquisita".

Una simile affermazione non vale solo per le lingue, ma per tutti gli insegnamenti, per tutte le discipline, a tutti i livelli, quindi per chi studia l'italiano e anche per chi studia la storia, la matematica, le scienze in italiano. Un aiuto in questo senso ci viene dalla glottodidattica: secondo Mario Cardona (2001: 24) sono tre i fattori determinanti per l'acquisizione:

- la motivazione**
- l'emozione**, intesa come un sentimento cosciente che favorisce l'attenzione nell'allievo
- i processi cognitivi**, che sono alla base del ragionamento e del trattamento delle informazioni.

L'interazione di questi fattori permette lo sviluppo delle strategie più opportune per l'acquisizione dell'input; se l'allievo acquisisce, sviluppa sentimenti di riuscita e di autopromozione, desidera continuare il percorso di apprendimento, rinnovando la motivazione: è un modello che si autoalimenta.

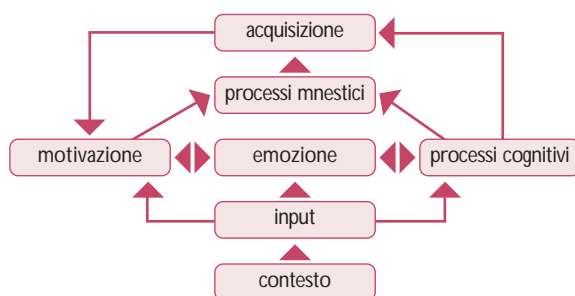


Figura 1
Fonte: Cardona, 2001: 24

Ecco allora che le condizioni di Von Humboldt, il contesto all'interno del quale avviene l'acquisizione linguistica dovrà essere motivante, dovrà coinvolgere gli aspetti di attenzione e di emozione degli studenti, dovrà permettere loro di attivare le proprie capacità cognitive.

Applicando questo modello alla situazione di insegnamento dell'italiano a studenti stranieri, possiamo specificare meglio che cosa sta dietro ai tre fattori di Cardona: un contesto educativo facilitante, che permette l'accostamento e l'acquisizione dell'italiano per lo studio e dei contenuti disciplinari in italiano da parte di allievi stranieri avrà quindi come punti cardine:

- motivazione**, legata al progetto migratorio dello studente e della sua famiglia, all'idea di scuola e di studio della famiglia dello studente, al numero e alla qualità dei contatti che lo studente ha con la realtà italiana e i parlanti italiani;
- coinvolgimento** emotivo, che può essere attivato per esempio dall'aggancio delle nuove esperienze dello studente immigrato con le esperienze pregresse vissute nel paese d'origine, e che può essere più o meno forte, coinvolgere sentimenti più o meno positivi anche in base alla distanza culturale



che lo studente sente tra quanto vive nella scuola e nell'ambiente italiani e quanto appartiene alla sua cultura materna;

c. attivazione graduale delle abilità cognitive, attraverso uno sviluppo armonico del potenziale bilinguismo dello studente straniero, affinché questa sua condizione gli permetta di ricavarne vantaggi cognitivi, e attraverso il recupero delle conoscenze scolastiche e disciplinari che può avere acquisito nella precedente scolarità.

L'attivazione graduale di cui sopra deve inoltre tener conto dei diversi stili cognitivi e delle diverse strategie d'apprendimento dei singoli.

Nello stesso tempo, possiamo specificare meglio la nozione di contesto e di input presenti nel modello di Cardona, per definire quali loro caratteristiche sono meglio in grado di attivare i tre fattori visti sopra:

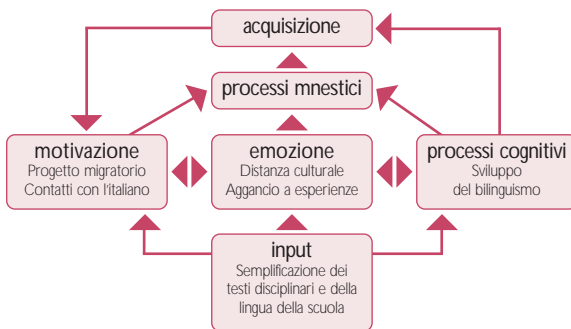


Figura 2

Tutto questo implica la ridefinizione del ruolo dell'insegnante e l'adozione di modelli, materiali e organizzazioni didattiche che si caratterizzino nella flessibilità e nella reticolarità, che favoriscano un'individualizzazione dell'apprendimento intesa non come intervento del singolo insegnante con il singolo allievo straniero, ma come proposte di lavoro che permettano a tutti gli allievi di partecipare alle attività, e quindi di apprendere, in base alle loro conoscenze e abilità.

2. La funzione dell'insegnante

La presenza di allievi stranieri deve costringere quindi gli insegnanti a rivedere criticamente le modalità che vengono usate nelle interazioni scolastiche, la lingua usata nelle spiegazioni, l'uso che viene proposto dei libri di testo, a rivedere in definitiva quella che viene ormai definita "lingua per lo studio" (Grassi in Luise, 2003: 123):

Si tratta di quell'insieme di competenze linguistiche e comunicative che permettono all'allievo (straniero), già in possesso dell'alfabetizzazione di base, di padroneggiare i sottocodici delle diverse materie scolastiche, nonché le abilità comunicative richieste in ambito scolastico dalle materie disciplinari, e acquisire così i concetti legati alle discipline di studio.

Non potendo mettere direttamente l'allievo straniero in contatto con la lingua delle materie scolastiche, con l'italiano usato per la trasmissione delle conoscenze disciplinari, l'insegnante dovrà assumere il ruolo importantissimo e cruciale di mediatore tra l'allievo straniero e le discipline scolastiche. Ciò non significa che questo non sia uno dei ruoli fondamentali di un docente anche con allievi di madrelingua italiana, ma che questo ruolo con allievi stranieri va assunto con particolare impegno, al fine di far sì che tutto l'ambiente scolastico sia comprensibile e facilitante.

L'insegnante mediatore non è quindi il protagonista dell'azione didattica, ma colui che favorisce l'acquisizione di strutture, nozioni, concetti, comportamenti cognitivi, ma anche relazioni e interazioni significative, attraverso la predisposizione di contesti facilitanti. Nei confronti della lingua delle discipline scolastiche, l'insegnante mediatore dovrà innanzitutto:

a. mettere in atto strategie di facilitazione didattica: lavoro per gruppi, attività di apprendimento cooperativo, interventi individualizzati, *peer tutoring*, ma anche lavorare in una dimensione ludica, usare tecniche per l'anticipazione dei contenuti che si andranno a spiegare, promuovere un clima collaborativo nella classe, fare lezioni interattive piuttosto che frontali e legate ad esperienze pratiche e di simulazione;

b. rivedere le strategie comunicative e la lingua italiana orale che usa per le spiegazioni, le esposizioni, le istruzioni riguardanti i compiti e le attività scolastiche;

c. rivedere la struttura, i contenuti e la lingua dei libri di testo che ha scelto in adozione e di tutti i materiali scritti che è abituato a proporre ai suoi allievi.

Nei paragrafi che seguono, indagheremo più a fondo su uno di questi tre aspetti della

professionalità dell'insegnante - mediatore di classi plurilingue e multiculturale, soffermandoci sulle caratteristiche della semplificazione dei testi.

3. La semplificazione dei testi disciplinari

Se facilitazione non significa solo intervenire sulle metodologie didattiche da applicare alla classe multiculturale e plurilingue, ma anche intervenire direttamente sull'oggetto dell'insegnamento, nel nostro caso sulla lingua italiana, divengono fondamentali gli interventi da compiere direttamente sulla lingua che trasmette i contenuti disciplinari, attraverso tecniche di "semplificazione linguistica". È sempre e solo il piano linguistico che ci interessa, non quello disciplinare, relativo ai contenuti della materia: l'istruzione scolastica, qualsiasi sia la disciplina, si trasmette essenzialmente attraverso la lingua dell'insegnante e degli allievi e la lingua scritta dei libri di testo.

È comunque da sottolineare lo stretto legame tra lingua specifica delle discipline e organizzazione concettuale delle discipline: la lingua non solo permette la trasmissione dei concetti propri di una materia scolastica, ma essa stessa organizza e definisce i concetti; ecco allora che occuparsi dell'acquisizione della lingua relativa alle materie scolastiche non è poi così lontano dall'occuparsi dell'acquisizione dei contenuti e dei concetti delle materie.

Una precisazione d'obbligo riguarda l'uso del termine "semplificazione"³: non si vuole certamente intendere che questa è un'operazione semplice da portare a termine da parte dell'insegnante, e neppure auspicare che l'allievo straniero debba entrare in contatto con una lingua innaturalmente ipersemplificata o impoverita nei contenuti, solo perché in questo modo lo si mette in grado di comprendere.

Si vuole invece intendere che esistono delle strade, delle strategie, che permettono all'allievo straniero di trovare una strada relativamente "semplice" per comprendere la lingua della scuola, strada semplice perché presenta contenuti e strutture in modo graduale, fermo restando che il fine ultimo della scuola nei confronti di questi studenti resta quello di metterli nelle condizioni di poter apprendere e svilupparsi cognitivamente allo stesso livello e attraverso gli stessi strumenti dei compagni italiani, per permettere a loro, come a tutti gli studenti, di poter raggiungere il successo scolastico.

4. I testi della scuola e la semplificazione della lingua

Intervenire sulla lingua della scuola non è un processo facile: Piemontese (1996: 135), con grande chiarezza sottolinea che:

Chi intende produrre testi di difficoltà controllata deve accettare di sottoporsi ad un faticoso lavoro di formazione prima, e di continua verifica (e rimessa in discussione) dei risultati raggiunti, poi.

Questa osservazione porta ad alcune precisazioni:

a. il lavoro di semplificazione dei testi scolastici difficilmente può essere fatto da un unico insegnante nel tempo normalmente dedicato alla programmazione delle lezioni: richiede un lavoro di collaborazione e di studio con i colleghi;

b. il forte legame tra trasmissione dei concetti disciplinari e lingua fa in modo che sia indispensabile l'apporto degli insegnanti di tutte le materie di un team docente;

c. il concetto di semplificazione è fortemente legato al destinatario del testo semplificato: serve quindi un'attenta analisi delle competenze possedute dagli allievi ai quali questi testi sono destinati e una altrettanto attenta verifica dei risultati ottenuti; si distinguono infatti due criteri di analisi di un testo: la *leggibilità*, che si basa su criteri oggettivi e calcoli matematici e la *comprensibilità*, approccio qualitativo che vuole indagare le difficoltà legate all'organizzazione logico-concettuale di un testo, in relazione quindi con specifici tipi di fruitori (cfr. Piemontese, 1996: 103 e sg.);

d. quanto detto sopra deve rendere consapevoli gli insegnanti che questa è una strada da affrontare in un'ottica di tempi lunghi e di piccoli passi successivi.

Dando qui per scontato il possesso da parte degli studenti delle abilità di percezione e di decifrazione della catena fonica e dei simboli grafici della lingua italiana, quindi delle abilità strumentali relative all'orale e allo scritto, in forma molto schematica, si può dire che l'intervento dell'insegnante dovrà focalizzarsi prima di tutto sulle principali caratteristiche dei testi orali e scritti che



Enzo Cucchi,
Innocente,
Collezione Privata,
1998-1999



vengono normalmente proposti a scuola e che possono essere fonte di problemi di comprensione:

a. la lunghezza del testo

È abbastanza intuitivo che un testo lungo sia di più difficile comprensione di un testo breve; nello stesso tempo, va però sottolineato che spesso un testo trattato in modo da essere reso di più semplice comprensione risulta, a causa delle numerose esplicitazioni e spiegazioni che vengono inserite, più lungo del testo originario; oltre alla lunghezza del testo, fonte di problemi di comprensione possono essere anche la lunghezza delle frasi e la lunghezza delle parole.

Infatti, è dimostrato che più una parola è lunga, meno farà parte del vocabolario di base usato dalla maggior parte dei parlanti, e che più una frase è lunga, più è complessa dal punto di vista sintattico. In base a questi principi, uniti ad analisi lessicali, si sono creati gli indici di leggibilità⁴, formule matematiche in grado di calcolare la complessità di un testo, dalla quale deriva la difficoltà di comprensione⁵;

b. il lessico specialistico, astratto o non conosciuto

È la dimensione più evidente che caratterizza le microlingue proprie dei testi disciplinari, sulla quale gli insegnanti sono più abituati ad intervenire anche con gli studenti italo-foni; Piemontese (1996: 141-142) elenca una serie di criteri per la scelta del lessico in testi ad alta comprensibilità, che vanno dalla preferenza per parole concrete, brevi, di uso comune, alla limitazione di prefissi e suffissi, metonimie, abbreviazioni e sigle;

c. l'uso metaforico della lingua, l'uso non letterale, l'uso di espressioni idiomatiche

Sono elementi che possono essere fuorvianti per chi non domina l'italiano come un madrelingua; Minuz (in Grassi / Valentini / Bozzone Costa, 2003: 259) osserva:

La condivisione di conoscenze generali sul mondo e di conoscenze linguistiche è essenziale, infine, in una delle attività più tipicamente didattiche, la spiegazione per parafrasi e per metafora. Gli studi sociolinguistici sulle lingue tecnico-scientifiche hanno sottolineato come nella trasmissione delle nozioni disciplinari dalle comunità di specialisti al pubblico dei non specialisti, inclusa la trasmissione in ambito formativo, si operi sia

sul piano concettuale che su quello linguistico. Sul piano concettuale, si procede avvicinando le nozioni specialistiche all'esperienza quotidiana presupposta nei destinatari da chi emette il messaggio; sul piano linguistico, si utilizza la lingua quotidiana come metalinguaggio della lingua specialistica, attraverso sostituzioni, definizioni e parafrasi. [...] queste considerazioni individuano potenziali difficoltà per allieve e allievi stranieri.

E ancora (Minuz in Jafrancesco, 2002: 48)

La sostituzione di un termine scientifico con uno della lingua comune non garantisce una maggiore comprensione, se non ci si accerta della padronanza lessicale dell'allievo straniero. Il ricorso all'esperienza comune dovrebbe tenere conto del fatto che le esperienze quotidiane e il modo di organizzarle cognitivamente possono differire tra le diverse culture. La stessa procedura di parafrasi potrebbe risultare oscura a chi non padroneggia le forme linguistiche attraverso cui essa è realizzata.

d. la struttura sintattica complessa della frase

Subordinazioni, nominalizzazioni, incisi, forme impersonali e al passivo, sono caratteristiche tipiche dei linguaggi microlinguistici probabili fonti di problemi di comprensione da parte degli studenti non italo-foni, se non vengono resi oggetti di specifici percorsi didattici;

e. la presenza di nessi linguistici anaforici e impliciti

L'uso di pro-forme, pronomi, anafore è alla base della coesione di un testo. Riguardo alle anafore presenti in testi disciplinari di storia, Grassi (2001: 56) osserva:

È riconosciuta, in tutti i discorsi microlinguistici, una tendenza a rinvii anaforici più pesanti, con il frequente ricorso ai nominali pieni, spesso ripetuti (nonostante la ripetizione sia mal tollerata in generale in italiano) o sostituiti da sinonimi. Quest'ultima strategia, ovvero l'impiego di sinonimi, che da un lato potrebbe costituire un vantaggio rispetto a catene anaforiche più 'leggere', in realtà può anche costituire un elemento di difficoltà per lo studente, in generale perché presuppone padronanza di un ampio bagaglio lessicale, e in particolare quando i sino-



Enzo Cucchi,
Pontebello,
Collezione Privata,
2002

nimi impiegati presuppongano conoscenze nozioniali-culturali (ad esempio, parlando di Ottaviano, si usano indifferentemente: Ottaviano, Augusto, Ottaviano Augusto, il principe, il padrone dell'impero). L'uso dei sinonimi va inoltre contro la tendenza alla monoreferenzialità ed alla trasparenza.

Spesso, infatti, la coesione testuale viene realizzata attraverso il ricorso alla *variatio*, cioè a sinonimi, antonomasie, perifrasi: come fa notare anche Piemontese (1996: 151)

In alcuni tipi di testo, in particolare quelli che hanno obiettivi informativi, formativi, pragmatici e regolativi, la preoccupazione di tipo stilistico-retorica non può prevalere sulla comprensibilità del testo, cioè sull'attenzione per la comprensione da parte dei destinatari. Quando il rischio di ambiguità diventa alto, il ricorso alla *variatio* è sconsigliabile, perché essa, al contrario della ripetizione, indebolisce il riferimento e la continuità dell'argomento e può creare dubbi o portare all'incomprensione.

f. la densità informativa

L'alto numero di informazioni concentrate in una frase o in un testo è una caratteristica che si ritrova nella maggior parte dei libri di testo, caratteristica paradossalmente più marcata nei testi destinati agli allievi più giovani, gli studenti della scuola elementare piuttosto che in quelli destinati agli studenti del biennio superiore (Bertocchi, relazione a Seminario Nazionale LEND, Bologna, 2002). Infatti, la brevità imposta dalle norme ministeriali relative ai libri di testo non porta gli autori alla selezione e alla riduzione dei contenuti, ma a concentrare quegli stessi contenuti in un testo estremamente "denso", che è alla base di difficoltà di tipo concettuale che si aggiungono ai problemi linguistici e culturali degli studenti stranieri;

g. la complessa pianificazione delle informazioni nel testo

La pianificazione testuale e la segnalazione con diversi artifici (paragrafatura, carattere, colore, interlinea, ma anche note, introduzioni, sintesi finali, didascalie, ecc.) dell'organizzazione delle informazioni dovrebbe essere un elemento facilitante per la comprensione; in realtà, la loro sovrabbondanza, la loro possibile ambiguità, l'uso troppo "tecnico" per le capacità dei fruitori, possono rendere questi elementi testuali più un

impedimento alla comprensione piuttosto che una facilitazione;

h. la presenza di diversi generi testuali nello stesso testo

Narrazione, descrizione, argomentazione, relazione, spiegazione, ecc. Non è vero che una storia presente nel libro di lettura sia un testo solo narrativo, né che il libro di geografia presenti per lo più descrizioni: da qui l'importanza della consapevolezza e della capacità di valutare le difficoltà che il passaggio da un genere ad un altro genere testuale all'interno dello stesso testo possono comportare per l'allievo straniero da parte degli insegnanti di classi plurilingue;

i. la presenza di elementi culturali

Gli elementi culturali o che comunque fanno riferimento all'enciclopedia dell'ascoltatore, possono essere sconosciuti per una parte dei fruitori: nei punti precedenti abbiamo già accennato a questo tipo di problemi a proposito del lessico con alta specificità culturale e dell'uso di metafore e parafrasi.

Conclusioni

Il successo scolastico passa attraverso lo stare bene a scuola, vivere con serenità le ore di studio, dentro e fuori dalla scuola, e soprattutto rendersi conto di essere in grado di superare le difficoltà perché la scuola ha messo l'alunno nelle condizioni di superarle: un'analisi di quali possono essere le condizioni che favoriscono, permettono l'acquisizione della lingua per studiare, per un'interpretazione del concetto di facilitazione in funzione degli allievi stranieri che frequentano la scuola è un passo necessario in una scuola che vuole garantire il successo scolastico di tutti i suoi studenti.



Enzo Cucchi,
Volo mediterraneo,
Collezione Privata,
1997

BIBLIOGRAFIA

- AA.VV., 2000/2003, moduli on-line per il Progetto ALIAS dell'Università di Venezia, Ca' Foscari consultabili nel sito: <http://helios.unive.it/progettoalias/moduli.html>
- CARDONA M., 2001, *Il ruolo della memoria nell'apprendimento delle lingue*, Utet, Torino.
- GIACALONE RAMAT A. (a cura di), 1986, *L'apprendimento spontaneo di una seconda lingua*, Il Mulino, Bologna.
- GRASSI R., 2001, *Riflessioni sulle problematiche dell'italiano per lo studio e proposte per la facilitazione testuale dei manuali di storia per la scuola media*, Tesi di Master non pubblicata, Master ITALS-Università Ca' Foscari, Venezia.
- GRASSI R. / VALENTINI A. / BOZZONE COSTA R. (a cura di), 2003, *L'italiano per lo studio nella scuola plurilingue: tra semplificazione e facilitazione*, Guerra Edizioni, Perugia.
- JAFRANCESCO E. (a cura di), 2002, *La gestione della classe plurilingue nella scuola dell'obbligo*, Atti del X Convegno Nazionale ILSA, Comune di Firenze, Firenze.
- LEND, 2001, Numero monografico: Italiano lingua seconda, n. 3.
- LUISE M. C., (a cura di), 2003, *Italiano lingua seconda: fondamenti e metodi*, Guerra Edizioni, Perugia (3 volumi).
- PIEMONTESE M. E., 1996, *Capire e farsi capire*, Tecnodid, Napoli.

Collana AItLA

La collana comprende gli atti dei convegni promossi e organizzati dall'**Associazione Italiana di Linguistica Applicata**. Gli incontri si pongono come un appuntamento stimolante per tutti coloro che operano nel settore della linguistica applicata e costituiscono un momento di dibattito scientifico su vari temi di indagine. Si spazia pertanto dalla pragmatica e dall'analisi del discorso, al parlato anche patologico, dalla didattica della prima lingua e della seconda lingua ai problemi del testo, della traduzione e dell'interpretazione.



ATTI DEL 2° CONGRESSO

a cura di Camilla Bettoni, Antonio Zampolli, Daniela Zorzi

New trends in applied linguistics
Dieter Wolff

Discourse and identity
Ulrike Hanna Meinhof

Tempi verbali, contesti e composizionalità pragmatica
Carla Bazzanella

Narrazione, mito, realtà: scelte temporali e strategie argomentative in alcune forme del linguaggio giornalistico
Francesca Santulli

Authorship and responsibility in television news narratives: applying Goffman's model of production formats
Linda Lombardo, Roberta Piazza

Politeness in English and Italian business discourse: contrasting strategies and textualizations
Davide Simone Giannoni

Per un'analisi degli universali della traduzione in testi scientifici: l'esplicitazione e la semplificazione
Maria Pavesi, Alessia Tomasi

Strumenti di analisi linguistica negli *interpreting studies* e nella didattica dell'interpretazione
Giuliana Garzone

I toni accentuali nelle interrogative aperte (WH) dell'italiano di Lucca
Giovanna Marotta

Analisi delle prove fonologiche della batteria B.A.D.A. per la valutazione dei deficit afasici e proposte per un suo perfezionamento
M.Elena Favilla

Modelli di ricerca e di estrazione dell'informazione. Analisi di un'esperienza su testi multimediali nella didattica universitaria
Carmine Caputo

L'approccio ermeneutica nella didattica delle lingue straniere: spunti per un dialogo
Silvia Serena

Il supporto satellitare nella classe di lingua due
Liliana Landolfi, Maria Teresa Sanniti di Baja

Adozione di test linguistici affidabili ed omogenei in sede accademica in vista della riforma
Cesare Zanca



ATTI DEL 3° CONGRESSO

a cura di Giuliano Bernini, Giacomo Ferrari, Maria Pavesi

Neurolinguistica del bilinguismo
Franco Fabbro

Morfologia verbale in italiano L2. Strategie di acquisizione in un approccio basato sull'uso
Rosa Mammoli

Come usano *ma* gli apprendenti di italiano L1 e L2?
Stefania Ferraris

Fenomeni di parallelismo e non parallelismo fra espressione verbale ed espressione gestuale nei processi di elaborazione del messaggio negli afasici
Carla Cristilli

Le chiamate al 118: pattern ricorrenti nella negoziazione delle informazioni
Daniela Zorzi, Chiara Monzoni

Identità di genere e comunicazione politica: la costruzione conversazionale dell'*in-group*
Carla Carnevali

Giochi di parole: retorica e umorismo nella pubblicità e nel marketing politico
Donella Antelmi

Metafora e linguaggio giuridico: alcune riflessioni
Carla Bazzanella, Lucia Morra

Strategie di *hedging* e modulazione della forza illocutoria nel testo scientifico
Giuliana Garzone

Sulla rilevanza sociolinguistica delle attività di tutela di lingue minoritarie
Silvia Dal Negro

L'espressione analitica della modalità: tendenze e motivazioni in alcune varietà dell'italiano contemporaneo
Francesca Santulli

Uno più uno non fa due. Quando due culture monolingui cercano di diventare plurilingui – Verso la creazione di un nuo-vo profilo professionale in una società plurilingue
Anny Schweigkofler

Un grande corpus di italiano giornalistico
Guy Aston, Lorenzo Piccioni



ATTI DEL 4° CONGRESSO

a cura di Giorgio Banti, Antonietta Marra, Edoardo Vineis

Modeling language contact (otra vez). Bilingual optimization strategies
Pieter Muysken

Il plurilinguismo di adulti immigrati a Pavia e Torino
Marina Chini, Cecilia Andorno, Grazia Maria Interlandi e Michela Biazzi

Lingue in contatto: il caso speciale dei segnali discorsivi
Silvia Dal Negro

La commutazione di codice negli incontri Tandem
Laurie Anderson e Daniela Banelli

A proposito di rapporti fra codici e di strategie universali della comunicazione. Linguaggio verbale e linguaggio gestuale nell'interazione adulto-bambino
Carla Cristilli e Antimina D'Agostino

Codeswitching e competenza bilingue in una situazione di contatto linguistico. Il repertorio linguistico degli studenti di una scuola secondaria di Cagliari
Maria Antonietta Marongiu

Lingue franche internazionali e locali. Lo scenario linguistico mondiale nei prossimi decenni
Alberto M. Mioni

Some problems of EU language policy and discussion of possible solutions
Ulrich Ammon

La lenizione nell'inglese parlato a Liverpool (*Scouse*)
Giovanna Marotta

Lo sviluppo lessicale di un apprendente di italiano L2. Problemi e metodi di analisi quantitativa
Lorenzo Spreafico

Disputing in Italian multi-party family interaction
Chiara M. Monzoni

Falsi anglicismi: punto d'incontro tra lessicografia e linguistica dei corpora
Cristiano Furiassi

Varietà a contatto nel linguaggio giovanile in Sardegna
Anna Mura Porcu e Marco Gargiulo

Il gesto oltre la vista. Produzione gestuale spontanea ed elicitata nel non vedente: studio di un caso
Chiara Taddei

Verbi intransitivi di apprendenti in inglese
Paola Giunchi

Probability, predictability and potential universals in contact. Linguistics and their relevance to applied linguistics
Wolfgang Wölck

Il gioco del silenzio: didattica e apprendimento di una L2 senza parole
Laura Mazzoni

Lingua percepita e costruzione identitaria
Augusto Carli e Cristina Guardiano

Che cos'è oggi la linguistica applicata? Questionario sulla linguistica applicata in Italia
Augusto Carli e Maria Elena Favilla

www.initonline.it

In.IT

È un quadrimestrale gratuito per gli insegnanti di Italiano come lingua straniera.

Per ricevere i nuovi numeri online alla nostra [homepage](#)

per ricevere
gratuitamente
la rivista
iscriviti online



www.initonline.it



Guerra Edizioni

Guerra Edizioni
via Aldo Manca, 25 - 06132 Perugia Italia
tel. +39 075 5270257 - 8 / fax +39 075 5288244
e-mail: geinfo@guerra-edizioni.com
www.guerra-edizioni.com

Centro di Eccellenza

Il Centro di eccellenza della ricerca *Osservatorio linguistico permanente dell'italiano diffuso fra stranieri e delle lingue immigrate in Italia*, istituito nel 2001 dal Ministero dell'Istruzione, Università e Ricerca presso l'Università per Stranieri di Siena ha inaugurato una collana che si propone di dare voce alle linee di ricerca sviluppate al proprio interno.

In particolare, le pubblicazioni affrontano le tematiche relative alle lingue immigrate e straniere in Italia, alla condizione dell'italiano diffuso fra gli stranieri, alla letteratura della migrazione, all'interculturalità. La collana è pensata per rispondere alle esigenze che si devono affrontare in situazioni di lingue e culture in contatto e si rivolge sia al mondo della formazione scolastica e universitaria, sia agli altri soggetti direttamente coinvolti, come gli enti locali, le associazioni e il mondo dell'impresa.



Il primo volume *Toscane favelle - Lingue immigrate nella provincia di Siena* di Carla Bagna, Monica Barni, Raymond Siebetcheu inaugura la serie delle pubblicazioni del Centro di Eccellenza. Il lavoro è centrato su un'indagine sul rapporto fra la presenza

delle comunità immigrate nel territorio senese e il nuovo assetto idiomatico che ne deriva. Ai contributi degli autori si affiancano quelli di un geografo, Massimiliano Tabusi, che ha aggiunto all'analisi sociolinguistica la prospettiva della sua disciplina, e di un geomatista esperto di cartografie digitali, Paolo Chiricozzi, che ha realizzato le carte geoetniche e geolinguistiche presenti nel volume e nel cd-rom.

Toscane favelle è intitolato il volume, a evocare la prima cattedra di "toscano favella" istituita a Siena dal Granduca Ferdinando I nel 1588, e, insieme, per rendere evidente la realtà della rivoluzione linguistica a noi contemporanea. Questa vede la diffusione dell'italiano praticamente in tutta la comu-

nità nazionale, ma anche la compresenza di lingue come mai prima. E a Siena è pienamente viva e visibile la nuova pluralità idiomatica delle lingue immigrate.

Il secondo aspetto rilevante del volume è dato dalla integrazione di diverse prospettive di ricerca, in cui aree disciplinari diverse dialogano a produrre una prospettiva di analisi integrata di un oggetto complesso, e dalla presenza di personale specializzato nella ricerca e giovani studiosi che interagiscono, producendo risultati di assoluto valore.

Il secondo volume, *L'italiano in Argentina* di Alejandro Patat, riprende l'impianto teorico-metodologico, le ipotesi e le conclusioni della più recente indagine sulla condizione della lingua italiana nel mondo: *Italiano 2000* guidata da Tullio De Mauro e realizzata da un gruppo di studio formato da docenti e ricercatori dell'Università per Stranieri di Siena.

Il volume di Patat analizza, partendo dai dati generali, le linee di tendenza che attraversano l'intera condizione dell'italiano nel mercato mondiale delle lingue, per scendere nel dettaglio della situazione argentina, di rilevanza strategica visti i legami che a più livelli la legano all'Italia e alla sua identità linguistica e culturale.

Il risultato è un'analisi in profondità delle politiche linguistiche messe in atto in Argentina dalle autorità locali e italiane, nonché da agenzie come la Società Dante Alighieri e gli Istituti Italiani di Cultura.

Ne deriva un quadro che evidenzia i rapporti e le tensioni fra le istanze teoriche e glottodidattiche da un lato, le azioni istituzionali dall'altro. Il volume risulta quindi necessario ed essenziale per chiunque voglia conoscere quale può essere il destino dell'italiano in Argentina, ma più generalmente in tutta l'area latinoamericana.





Il cinema italiano in una prospettiva didattica

“L’Italiano al cinema” nasce da un’ipotesi di lavoro che negli anni si è consolidata in una pratica didattica: “adottare il cinema come testo” nei corsi di italiano per stranieri. La figura retorica contenuta nell’espressione dice con chiarezza l’obiettivo primario del libro: che non è promuovere competenze sul cinema, ma mediante esso. Il cinema, pur nella simulazione, è una finestra aperta sulla realtà socio-culturale di ieri e di oggi, e sull’autenticità comunicativa degli italiani. Il titolo del libro sussume sinteticamente gli ambiti d’elezione e d’intervento del testo:

“L’italiano al cinema”: *gli italiani*:

- Storia, cultura, civiltà, costumi di un popolo.

“L’italiano al cinema”: *la lingua italiana*:

- Il lessico nella sua ampiezza semantica.

- Le varietà etno-sociolinguistiche.

- L’enciclopedia della competenza comunicativa.

Il presente lavoro guarda al cinema come produzione estetico-formale; non ne fa però campo privilegiato d’interesse, ma piuttosto luogo di produzione e di circolazione di discorsi sociali. Infatti il cinema, come campo espressivo pansensoriale (cioè dotato di molteplicità di linguaggi: iconico, vocale, musicale, mimico, gestuale, ecc.), espone il pubblico a una massiccia dose di contenuti socio-culturali e comunicativi. È dunque riduttivo guardare al cinema come prodotto della capacità espressiva - per quanto significativa - degli autori. Ma possiamo rivolgerci agli audiovisivi cinematografici come a cronache giornalistiche, allocuzioni pubbliche, brani di conversazione, proverbi. Cioè: come a eventi, ovvero “discorsi sociali” (Foucault), che ci testimoniano del modo in cui una società organizza il proprio universo di

senso, e modella il proprio sistema di realizzazioni discorsive. Che, da un lato, sono depositi di senso; dall’altro, sono vettori di relazioni. È partendo da queste convinzioni di fondo che si è attinto materiale dal grande cantiere aperto discorsivo che è la testualità filmica: nella sua autenticità di situazioni, contesti comunicativi, varietà socio-linguistiche. Per costruire e sviluppare poi, autonomamente, un altro discorso: un’ipotesi didattica.

Struttura del testo

È articolato in dodici capitoli. Ciascun capitolo, dedicato a un film italiano, scandisce una successione storico-cronologica che, partendo dal 1860 (film: “Il Gattopardo”), copre l’intero arco del secolo ventesimo, fino ai primi anni del 2000 (film: “L’Ultimo bacio”). La successione è costruita sulla base delle ambientazioni temporali delle vicende oggetto dei film, e non sulla base delle date reali di produzione (es.: “I cento passi”, prodotto nel 2000, nel testo è collocato fra gli anni ‘70 e ‘80). Questo viaggio nel cinema italiano, dunque, nella simulazione temporale, partendo dall’unità italiana (1860), procede di ventennio o decennio e attraversa tappe storiche che sono periodi cruciali per lo sviluppo sociale, politico ed economico dell’Italia, di cui cultura e lingua sono il riflesso. I capitoli seguono un parametro modulare, e ciascuno si articola in tre sezioni generali.

1ª SEZIONE - (Monografica del film),

comprensiva di:

- cast;

- trama;

- dialogo estrapolato dalla sceneggiatura del film;

- riflessione critica.

2ª SEZIONE - (Attività linguistiche),

comprensiva di:

- esercizi lessicali in apprendimento

logico-deduttivo;

- esercizi di produzione libera scritta e orale.

3ª SEZIONE - (Antologico-bibliografica),

comprensiva di:

- stringata antologia di vari generi testuali;

- proposte di lettura.

Alcuni capitoli sono inoltre corredati anche da altri testi:

- relativi al quadro storico di riferimento agli eventi rappresentati nel film;

- di contenuto socio-culturale o linguistico-comunicativo;

- glossari;

- ricette come simbolica riflessione sugli scenari sociali e culturali del cibo.



Università per Stranieri di Perugia

L'Università per Stranieri di Perugia, fondata nel 1921 e riordinata con L. 17 febbraio 1992, n. 204, è la più antica e prestigiosa istituzione nell'attività di ricerca sull'apprendimento e l'insegnamento della lingua italiana e nella diffusione nel mondo della cultura e della civiltà italiane. Di essa fanno parte la **Facoltà di Lingua e Cultura Italiana** e i Centri speciali

di ricerca **WARREDOC** (*Water Resources Research and Documentation Centre*) e **CEDUIC** (*Centro elaborazione dati universitario dell'Italia centrale*).

Presso l'Ateneo sono attivi il **Dipartimento di Scienze del Linguaggio** e il **Dipartimento di Culture Comparete**.

LA FACOLTÀ

La Facoltà organizza per cittadini stranieri e italiani residenti all'estero **Corsi di Lingua e Cultura Italiana**, suddivisi in: **Corsi specialistici di Alta Cultura**. Aperti a italiani e stranieri, si qualificano per l'elevato livello di approfondimento degli ambiti disciplinari e culturali oggetto di studio. Al termine di ciascun corso si ottiene, a richiesta, un Attestato di Frequenza; mediante opportune prove scritte, si consegue un Attestato di Profitto. Su presentazione di una dissertazione scritta, discussa e approvata, per i Corsi di Lingua Italiana Contemporanea e di Etruscologia e Antichità Italiane si consegue un Diploma.

Corso di Lingua Italiana Contemporanea
Aspetti socio-linguistici dell'italiano contemporaneo.

Corso di Storia dell'Arte
Corsi e visite sul patrimonio artistico italiano.

Corso di Etruscologia e Antichità Italiane
Religione, arte, società in Etruria e nell'Italia preromana.

Corsi di aggiornamento per Insegnanti di Italiano all'estero
Riservati a docenti stranieri e italiani residenti all'estero, offrono l'opportunità di approfondimento di tematiche dell'area linguistico-didattica e di aggiornamento culturale dell'Italia di oggi. Non prevedono esami finali. A richiesta, viene rilasciato un *Attestato di Frequenza*.

Corsi di lingua e cultura italiana:

- Corsi ordinari di primo, secondo, terzo e quarto grado durata trimestrale
- Corsi ordinari di quinto grado durata semestrale
- Corsi straordinari di primo, secondo e terzo grado durata bimestrale
- Corsi straordinari di primo, secondo e terzo livello durata mensile
- Corsi straordinari intensivi

Per tutti e cinque i gradi, durata mensile. Si caratterizzano per un maggior carico orario settimanale e per le classi con un numero programmato di studenti. Al termine di un Corso intensivo è rilasciato, a richiesta, un Attestato di Frequenza

L'Università è membro dell'ALTE (Association of Language Testers in Europe) e rilascia in tale ambito la Certificazione di conoscenza della lingua italiana (CELI) articolata in cinque livelli, e la Certificazione dell'Italiano commerciale (CIC) i cui esami si svolgono sia in Italia che all'estero, di preferenza presso gli Istituti Italiani di Cultura.

Università per Stranieri di Perugia

Palazzo Gallenga, P. zza Fortebraccio, 1 - 06100 Perugia

tel. e fax: +39 075 5746456

e-mail: certific@unistrapg.it



Università per Stranieri di Siena

Centro di eccellenza

L'Università per Stranieri di Siena ha visto approvare dal Ministero dell'Università un proprio progetto di Centro di eccellenza della ricerca dal titolo Osservatorio Linguistico Permanente dell'Italiano Diffuso fra Stranieri e delle Lingue immigrate. Il Centro di eccellenza è rientrato nei primi 23 Centri italiani di eccellenza, nuova struttura che il Ministero ha istituito per promuovere l'acquisizione delle conoscenze ai suoi massimi livelli (DM n. 11 del 13 gennaio 2000). Il Centro di eccellenza senese, diretto da Massimo Vedovelli, è l'unico di natura linguistica nella prima serie dei centri costituiti. Il progetto ha le proprie ragioni nella necessità di descrivere i cambiamenti che caratterizzano lo stato linguistico italiano contemporaneo, dentro e fuori i confini nazionali. Dell'esistenza di tali cambiamenti si hanno solo indicazioni intuitive, fondate su dati raccolti sistematicamente alla fine anni '70, i più recenti essendo parziali o tutt'al più locali: manca un osservatorio permanente di tali cambiamenti, capace di coglierli sistematicamente nella loro attualità e nelle conseguenze sul nesso lingua-società-cultura italiana nei suoi rapporti con il resto del mondo. Il progetto intende costituire un osservatorio che, anche mediante il supporto delle tecnologie avanzate, disegni la nuova mappa dell'italiano diffuso nel mondo e del nuovo plurilinguismo della penisola, caratterizzato dall'ingresso di centinaia di lingue proprie dei gruppi immigrati dall'estero. La mappatura potrà essere realizzata solo con il supporto di linguisti, statistici, informatici, geografi. I dati raccolti potranno essere utilizzati in vari settori della vita sociale, culturale ed economica, servendo come base per la programmazione degli interventi pertinenti ai vari settori. In questo modo l'Osservatorio svolge una funzione rilevante nei confronti dell'industria ed è un fattore di attrazione delle forze produttive operanti in rapporto al sistema Italia. Con queste caratteristiche il progetto si iscrive nel settore delle nuove tecnologie applicate alle scienze umane e contribuisce allo sviluppo della società dell'informazione.

I soggetti destinatari dei risultati delle ricerche sono variamente configurati. Innanzitutto, i dati acquisiti tramite l'Osservatorio possono essere utilizzati dalle agenzie istituzionali o private che devono programmare interventi che comportino l'erogazione di fondi.

Si tratta almeno dei seguenti settori:

- a) programmazione della diffusione della lingua italiana all'estero finalizzata al raggiungimento di nuovi pubblici o di pubblici potenziali mai direttamente raggiunti dalle azioni tradizionali;
- b) programmazione degli interventi scolastici in Italia diretti all'inserimento scolastico, professionale, sociale dei gruppi immigrati (soggetti adulti e bambini);
- c) programmazione di interventi sociali diretti agli immigrati stranieri (settore produttivo, sanitario, giudiziario).

L'Osservatorio concretizzerà le proprie ricerche nei seguenti prodotti principali:

- a) Bollettino periodico, con funzione informativa ricorrente, dell'italiano diffuso fra stranieri e delle lingue straniere in Italia;
- b) mappe geolinguistiche informatizzate dei territori oggetto delle analisi (città principali, aree provinciali a forte e minima presenza di immigrati). La mappatura consentirà di realizzare per la prima volta in Italia un nuovo formato per gli studi di geografia linguistica e di sociolinguistica. Il Centro di eccellenza sarà guidato da una Giunta, composta dai direttori delle linee di ricerca, e sarà affiancato da un Comitato dei garanti: l'obiettivo del Centro, infatti, investe tematiche proprie dell'intera comunità nazionale.

Certificazioni

La CILS - Certificazione di Italiano come Lingua Straniera ha sviluppato altri due livelli che consentono di coprire l'intera gamma dei livelli di pubblico così come sono definiti dal Framework europeo per la diffusione delle lingue: si tratta del Livello Pre-CILS A1 e del Livello Pre-CILS A2. Tali livelli verificano la competenza nelle sue fasi di avvio, testimoniando dello stato di un processo ancora in fase di forte strutturazione. Corrispondono ai profili degli utenti basici, le cui abilità linguistico-comunicative sono misurate nei contesti più quotidiani dell'interazione sociale. I livelli Pre-CILS A1 e A2 sono stati sperimentati con una serie di ricerche svolte entro una linea di tesi della Scuola di specializzazione in Didattica dell'italiano a stranieri in collaborazione con il Centro CILS. La loro prima applicazione si è avuta nella sessione di esami CILS del giugno 2001, con più di 500 immigrati iscritti agli esami di tali livelli (su più di 3000 complessivi). Per informazioni sul syllabo e sui materiali rivolgersi a cils@unistrasi.it

Università per Stranieri di Siena

via Pantaneto, 45 - Siena - Italia

tel.: +39 0577 240115 fax: +39 0577 281030

e-mail: info@unistrasi.it

www.unistrasi.it



Università di Venezia

Progetto Itals

CORSO MONOGRAFICO DI DIDATTICA DELLA LETTERATURA

Il corso viene presentato

- nel formato base di 30 ore in 5 giorni, ma può essere ridotto a un numero inferiore di ore, fino a un minimo di 15, in due giorni e mezzo;
 - nella versione centrata sulla letteratura, con mezza giornata sul cinema e una sulla canzone d'autore; queste due componenti possono ampliarsi a un giorno ciascuna.
- Dopo questo corso, sono possibili corsi monografici ulteriori in cui il cinema o la canzone d'autore e il melodramma costituiscono l'asse monografico.

STRUTTURA DEL CORSO

ATTIVITÀ PROPEDEUTICHE

Realizzazione di alcune analisi testuali su materiali inviati via mail

LUNEDÌ

- a.m.*
- autopresentazione
 - recupero delle nozioni di base di glottodidattica (vedi pre-requisiti)
- p.m.*
- discussione sulla logica sottostante alle analisi testuali propedeutiche
 - educazione letteraria, finalità, motivazioni
 - conseguenze didattiche sulla scelta dei testi

MARTEDÌ

- a.m.*
- natura della comunicazione letteraria (condotto seminariamente, sulla base del "quaderno" di introduzione allo studio della letteratura)
 - caratteristiche del testo letterario (condotto seminariamente, su testi)
- p.m.*
- analisi di diversi testi in gruppi

MERCOLEDÌ

- a.m.*
- discussione sul lavoro dei gruppi
- p.m.*
- cinema e letteratura
 - differenze e similarità (condotto seminariamente)
 - un esempio: Il Gattopardo

GIOVEDÌ

- a.m.*
- la canzone d'autore (storia recente; il suo uso a scuola come testo letterario e come testo per rinforzo linguistico)
- p.m.*
- lavori di gruppo su sequenze di film, su canzoni o su arie d'opera

VENERDÌ

- a.m.*
- presentazione dei materiali dei gruppi
- p.m.*
- la storia della letteratura

MATERIALI

Inclusi nel costo del corso

1. AA.VV., Educazione letteraria e tecnologie, Utet Libreria, 2004
2. P.E.BALBONI, Introduzione allo studio della letteratura italiana, Guerra, 2005
3. un titolo della collana Classici italiani per stranieri, Bonacci
4. un titolo della collana Quaderni di cinema, Guerra
5. un titolo della collana CD-libri, Guerra

Eventuali altri titoli (tra cui Storia e testi della letteratura italiana per stranieri e, se ci sono insegnanti delle elementari, Le fiabe dei bambini italiani) potranno essere concordati in sede di definizione del bilancio del corso.

itals

"Laboratorio itals" Laboratorio per la formazione e la ricerca in Italiano come lingua straniera

Direttore: Paolo E.Balboni
Coordinatore: Roberto Dolci

Università Ca' Foscari di Venezia
Dipartimento Scienze del Linguaggio
GB Giustinian - Dorsoduro 1454
30125 Venezia
tel. e fax: 0412347926

www.itals.it
e-mail: itals@unive.it