



www.initonline.it  
n° 16

**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**  
Francesca Manfredi - 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.

## Editoriale

**L'insegnamento delle lingue romanze: dalla guerra all'alleanza.** pag 2  
Paolo E. Balboni

**L'Unione Latina.** pag 6  
Paolo E. Balboni

## Italiano LS nel mondo

**La comprensione di metafore in bambini bilingui spagnolo-italiano.** pag 9  
María Lorena Pafumi

## Italiano L2 in Italia

**Dove va l'italiano. Da Dante alla Coca Cola.** pag 16  
Matteo Santipolo

**Il ruolo della canzone e delle filastrocche.** pag 20  
Francesca Della Puppa

## Strumenti

**Insegnare con le nuove tecnologie: un invito alla riconsiderazione del curriculum di italiano per stranieri.** pag 24  
Marco Mezzadri

**Università per Stranieri di Perugia. Università per Stranieri di Siena. Università di Venezia.**

## Materiali didattici

**Rete! Junior. Corso multimediale d'italiano per stranieri.** pag 19  
Marco Mezzadri - Paolo E. Balboni

**Benvenuti in Italia. Viaggio nella storia, geografia, cultura e vita italiana.** pag 28  
Marcello Silvestrini - Graziella Novembri  
Anna Maria Ceccanibbi - Rosella Paradisi

**L'italiano come prima o seconda lingua nelle sue varietà scritte e parlate. Grammatica descrittiva di riferimento.** pag 29  
Giovanni Battista Moretti

### Errata Corrige

Sul numero 14 di In.It l'articolo "Insegnare a narrare: un percorso didattico-acquisitivo" è stato erroneamente attribuito ad altra persona. Ce ne scusiamo con l'autrice Sandra Gracci e con i lettori.

## QUESTO CONTRIBUTO<sup>1</sup> È DIVISO

in due parti: la prima, la *pars destruens*, tenderà a dimostrare come la fratellanza tra le lingue latine, il recupero delle origini comuni, i propositi di rilancio della latinità – tutte le cose bellissime di cui abbiamo

parlato in questi tre giorni – siano solo un'illusione, perché in realtà le lingue romanze si fanno guerra tra loro, un po' come i capponi portati da Renzo nei *Promessi sposi*; la seconda parte è *costruens*, vuole proporre alcune vie per uscire dal vicolo cieco della lotta intestina tra le lingue romanze, proponendo un'alleanza operativa, oltre che storica e culturale.

### 1. La guerra

Nei dipartimenti di "filologia romanza" di tutto il mondo c'è una guerra che neppure le vellutate ipocrisie dei sorrisi accademici riesce a mascherare: da un lato i docenti di francese, abituati da sempre a fare la parte del leone nella suddivisione degli studenti, e quindi delle cattedre e dei lettori, non accettano che spagnolo e italiano abbiano una capacità di attrattiva sempre crescente; dall'altro, italianisti e ispanisti, alleati contro i francesisti, sono però diffidenti l'uno dell'altro. I lusitanisti sono pochi e si limitano a ricordarsi, l'un l'altro, che il portoghese è una delle lingue più parlate al mondo. I rumeni non sono ancora diffusi e quindi non partecipano a questo gioco al massacro. Perché massacro è: *mors tua, vita mea*. Quali sentenze di vita o morte ci vengono dal "mercato" delle lingue romanze? Cerchiamo di accennarlo, almeno per le lingue maggiori.

#### a) il francese

Lo spazio per il francese ci sarebbe: l'Unione Europea, all'articolo 126 (ora divenuto 149) del Trattato di Maastricht, indica che tutti i cittadini devono avere istruzione in tre lingue: quella materna, quella inglese (non è scritto esattamente così, ma lo si comprende facilmente quando si scopre che il Regno Unito e l'Irlanda devono studiare solo *una* lingua straniera...) ed una seconda lingua europea. C'è ovunque una grande tradizione di insegnamento del francese, ci sono i docenti, i materiali didattici, e questo farebbe immaginare che il francese dovrebbe essere naturalmente la seconda lingua straniera... eppure l'insegnamento della lingua francese diminui-

sce ovunque, malgrado il vantaggio di posizione indubitabile e la quantità di persone che vi opera. La causa di tale decadenza – meglio: della sua mancanza di capacità di attrazione, va trovata nella sua "superbia", nell'intolleranza verso le imprecisioni di chi apprende, nella certezza che il francese sia bello e apprezzabile *per se*, e che se qualcuno non lo capisce è colpa di quel qualcuno, non del modo in cui il francese è stato presentato sul mercato delle lingue. *Le Figaro* di ieri, 19 marzo, aveva come titolo principale *L'empire de la francophonie doit réagir* (supponiamo che la citazione di *The Empire Strikes Back* di Lucas sia del tutto involontaria) e tutto l'inserito letterario di questo diffusissimo quotidiano francese era dedicato a questo tema, con un articolo di fondo di un accademico di Francia che spiegava che la gente vuole l'inglese perché "è più facile" malgrado ciò ne faccia "una lingua più imprecisa" (che poi l'inglese sia oggi la lingua delle scienze esatte evidentemente sfugge all'accademico), con un'intervista a uno scrittore ottuagenario che dichiara nel titolo "bisognerebbe proibire l'inglese", e così via. C'era anche un'intervista a Perez de Cuellar, presidente di questo convegno, ma il suo discorso sulla latinità era ignorato in tutte le altre pagine e restava un cameo, prezioso, ma inutile. Rattrista dire queste cose a Parigi, ma *amicus Plato, sed magis amica veritas*. E la verità non è quella del planisfero che occupa mezza pagina del *Figaro* e indica come paesi in cui il francese è lingua seconda l'intero Canada, l'Egitto, Libano, Siria, Romania, ecc.: ormai solo qualche anziano signore parla francese in Medio Oriente o nei Balcani, e a Vancouver sperano sempre che nel Quebec vincano i separatisti in modo da liberarsene. I sostenitori della franconfonia totale *putant quod cupiunt*, direbbero i latini; *wishful thinking*, direbbero i perfidi anglofoni. Ma sono questi sostenitori che poi danneggiano il francese: perché i ragazzi dei licei o gli anziani dell'università della terza età dovrebbero scegliere una lingua che si ripromette di ricreare un *empire*? Gli imperi piacciono ai conquistatori, ma non ai conquistati. Questo atteggiamento, che sopra ho definito "superbia" solo per eleganza, chiaramente porta ad una perdita di immagine non solo del francese come lingua, ma anche dei francesi come sostenitori *tout court* di questa lingua: il fatto di ritenersi ancora una grande potenza, il considerarsi ancora il centro della cultura sofisticata, il considerare l'inglese una lingua non nobile (ig-nobile?), il guardare le altre lingue



Antonio Vangelli,  
Circo,  
Dipinto su tela,  
1981

latine come sorelle povere – tutto ciò oscilla, a seconda della bontà d'animo di chi osserva, tra il ridicolo e il patetico. E il ridicolo e il patetico non attraggono studenti, e quindi il francese perde continuamente punti in percentuale nel mercato delle lingue.

Ma al di là di questo atteggiamento generale, istituzionale, di *grandeur*, avevamo individuato una seconda causa: la mancanza di pazienza e tolleranza per gli errori di chi apprende. Lo studente di francese viene respinto dall'agire linguistico quotidiano di molti docenti di francese, puristi ed ipercorretti, e poi dai francesi in carne ed ossa: tre giorni fa, a Orly, cercando Orlyval, mi sono avvicinato a un signore trentenne in uniforme con il logo dell'aeroporto, quindi una persona esperta e che ci lavora, e gli ho detto "Excusez-moi..."; m'ha guardato e con cipiglio scuro mi ha corretto: "On dit bonjour, avant tout!". A quel punto, sopprimendo il desiderio di rispondergli per le rime dimostrandogli che il mio francese non è poi male, ho preferito esporre la mia richiesta di informazioni in inglese, usando una varietà stretta e americana, che l'ha costretto più volte a chiedermi di ripetere la domanda. Il francese ha corretto lo straniero, ma alla fine è rimasto muto. Ma nei dipartimenti di romanistica il francese ha la maggior parte dei professori, che non amano essere rimpiazzati da colleghi di italiano, spagnolo o portoghese anche se la richiesta di queste lingue cresce e quella per il francese cala. E quindi nasce la guerra.

## b) lo spagnolo

Lo spagnolo getta sulla bilancia la quantità di parlanti, il fatto che è ormai la seconda lingua nella vera superpotenza mondiale, gli Stati Uniti, la constatazione che perfino il texano Bush e il WASP Kerry registrano messaggi elettorali anche in spagnolo, il fatto che gli anglo-americani ritengono pienamente "americano" il fascino della musica ispanica iconizzata da Ricky Martin; d'altro canto, l'unitarietà del mondo ispanico è ben evidente se si pensa al ruolo ecumenico che svolge *CNN en español*. Ma anche in Europa lo spagnolo è oggetto di apprezzamento: la Spagna è una delle nazioni che ha maggiore slancio economico e culturale, si segnala per una qualità della vita e per un giovanilismo diffuso che attirano il maggior numero di richieste di studenti Erasmus; ha il supporto eccezionale del *Instituto Cervantes*, creato nel 1991 a imitazione dell'altro eccellente centro il promozione

linguistica, il *Goethe Institut*. Sono dati rilevanti che spiegano il continuo aumento dello spagnolo – crescita che sarebbe ben maggiore se il personale delle scuole e in giro per il mondo non includesse tanti docenti di francese che non possono essere licenziati (ma che iniziano a riciclarsi, soprattutto se hanno una laurea in spagnolo e francese ed hanno iniziato, anni fa, la carriera scolastica come francesisti solo perché lo spagnolo non era insegnato). Tuttavia lo spagnolo si porta dietro alcuni problemi che ne rallentano la crescita, anche se questa è comunque la maggiore tra tutte le lingue romanze: tra i problemi segnaliamo quanto meno:

- l'ambiguità tra mondo iberico e mondo latino-americano: gli studenti vogliono quest'ultimo, di cui sentono molto il fascino di vita semplice, piena di musica e sole e sesso (un fascino che include ai primiposti il Brasile, la cui lingua però non è insegnata nelle scuole e ben poco nelle università: per cui il Brasile, insieme alla francofonia dei Carabi, portano acqua al mulino dello spagnolo); inoltre, il mondo latino americano viene visto come un'alternativa alla globalizzazione e ne diventa l'icona. Malgrado questa forte capacità di attrazione del mondo ispano-americano, in Europa gli studenti potenziali trovano una risposta solo in termini di lingua, di cultura, di immagini, di informazioni iberiche;
- lo spagnolo, in Europa come in Nord America, è ancora una lingua di emigranti, come era l'italiano fino a vent'anni fa; le comunità italiane ormai si sono integrate, mentre quelle spagnole sono ancora povere
- e la lingua dei poveri attrae meno studenti che non quella dei ricchi;
- la didattica dello spagnolo a stranieri non ha la tradizione didattica del FLE, e solo recentemente si è creata una consapevolezza glottodidattica di buon livello, cui stanno facendo seguito corsi di formazione per i docenti, materiali didattici al passo con i tempi, ecc. Lo spagnolo, comunque, è una lingua vincente, e quindi nei dipartimenti di lingue romanze lotta apertamente contro il francese, per rubargli studenti e posti; lotta in maniera meno aperta, ma non per questo meno efficace, contro l'italiano (di cui si esalta la nobiltà, ma di cui si mostra contemporaneamente lo scarso peso numerico) e contro l'ingresso dei fratelli poveri, i lusofoni, che sono minoranza nella penisola iberica e minoranza nell'America Latina.



Antonio Vangelli,  
*Terra Bruciata*,  
Dipinto su tela,  
1985





### c) l'italiano

Questa lingua ha una tradizione didattica più solida dello spagnolo (se non altro per le due università dove c'è una lunga tradizione di italiano per stranieri, Perugia e Siena, e per l'attività del Laboratorio ITALS che dal 1974 opera a Venezia), ma il suo slancio è bloccato da due considerazioni. Da un lato, l'insegnamento dell'italiano è ancora oggi prevalentemente rivolto verso il passato. La maggior parte dello sforzo dei governi italiani è stata per conservare l'italiano tra gli 80 milioni di discendenti dei nostri emigranti, e solo oggi si inizia timidamente a sostenere l'italiano in paesi dove non ci sono emigranti, dove non è "la lingua delle radici". Non solo: i dipartimenti di italianistica propongono la grande Italia del passato, mentre i giovani studenti vorrebbero la lingua della Ferrari, di Pininfarina, di Armani, di Pasolini, Fellini, Calvino, Paolo Conte, e quando iniziano non pensano neppure vagamente di studiare Dante, Petrarca, Ariosto o Manzoni. In secondo luogo, l'italiano è visto come una lingua "inutile", che si sceglie per il piacere del suo suono, per l'opera, per l'arte – una lingua di lusso. E sono pochi gli studenti che possono permettersi di investire nel lusso a vent'anni. Malgrado questo l'italiano cresce moltissimo (anche se i numeri sono molto inferiori a quelli dello spagnolo) e se ci fossero più insegnanti qualificati in molte scuole europee sarebbe la seconda lingua straniera, se non altro perché i francesi sono percepiti come superbi, gli spagnoli sono visti come poveri, il tedesco è sentito come troppo difficile.

### d) le altre lingue romanze

Il portoghese e il romeno sono ancora spettatori: il primo sta iniziando la sua penetrazione, ma ancora una volta si blocca quando anziché esaltare la forza d'attrazione del Brasile concentra la sua attenzione sul Portogallo, esattamente come fa l'ibero-spagnolo; il secondo si affaccia ora in alcuni dipartimenti in Europa e in America del Nord, ma paga ancora lunghi decenni di isolamento e di assenza dalla scena mondiale. Ci sono poi le lingue romanze regionali, che il *Piano d'Azione 2004-2066* dell'Unione Europea per le lingue indica come una priorità da salvare, visto che "la diversità culturale e linguistica è un valore fondante dell'Unione". Catalano, Galiziano, Friulano, Sardo, ecc. sono lingue riconosciute dai loro stati di appartenenza, ma vengono spesso

viste come un handicap anziché come una forma di attrazione: gli studenti di spagnolo, ad esempio, pur affascinati dalla vitalità di Barcellona, evitano di trascorrervi un periodo di studio perché il bilinguismo catalano-castigliano viene visto come un disturbo. Nei dipartimenti di romanistica i corsi di portoghese, romeno, catalano sono messi in evidenza come ricchezza, come gioielli da esibire nel senato accademico e nei manifesti pubblicitari delle università – ma solo perché "rubano" pochi studenti alle lingue maggiori, quelle che detengono il potere accademico. Il panorama che abbiamo delineato non è ufficiale, anzi è certamente negato in pubblico. Ma purtroppo è realistico e costituisce la parte *destruens* del nostro discorso.

### 2. Prospettive per il futuro

Le lingue romanze possono ben rafforzarsi, una volta accettata l'idea che combattere contro la supremazia dell'inglese è un atteggiamento che ricorda quello di Don Chisciotte nella sua vicenda contro i mulini a vento. Il processo di rilancio delle lingue romanze passa lungo due possibili vie una di carattere politico e promozionale e l'altra più specificamente glottodidattica.

#### 2.1 La collaborazione tra lingue romanze

Il rafforzamento, espresso in termini di marketing, è "compri due e paghi uno". Il che, tradotto, significa: "se studi una lingua romanza, l'accesso alle altre lingue romanze ti è facilitato; se poi ne sai due, la terza viene praticamente gratis, senza fatica". La proposta è semplice da mettere in pratica una volta accettata l'idea che non siamo in guerra tra di noi, ma che invece la crescita di una lingua può portare alla crescita delle altre: si tratta solo di organizzare i corsi in maniera *integrata*, perché non è possibile creare delle sinergie se il francese viene insegnato secondo un approccio formalistico e lo spagnolo, agli stessi studenti, viene proposto in maniera funzionalistica. Si tratta di proporre corsi di letteratura *comparata*, di cinema comparato, di musica comparata, o quanto meno di creare dei legami tra i singoli corsi. È necessario pensare a creare dei corsi *comuni* di linguistica romanza, di storia delle lingue romanze, di latino in cui si studia l'evolversi della lingua di Roma nei volgari europei. Si tratta, in altre parole, di fare uno sforzo prima culturale e poi organizzativo – ma ancor prima, uno sforzo psicologico,



Antonio Vangelli,  
*Ipotesi di un Mondo nuovo*,  
Dipinto su carta riso,  
1981

per cui italiano e spagnolo non sono concorrenti del francese, ma cooperano, in piena parità di intenti e sforzi, mettendo in primo piano i tre aggettivi che abbiamo evidenziato in corsivo nelle righe precedenti. Poi, gli studenti sceglieranno la loro personale combinazione, a seconda dei loro interessi.

## 2.2 L'intercomprensione romanza

L'intercomprensione tra lingue della stessa famiglia (c'è però il problema delle sorelle periferiche, il portoghese e il romeno, che sono spesso distanti dalla comune origine latina) si basa su due principi:

- anzitutto, l'accentuazione della trasparenza e la riduzione dell'opacità tra le lingue: ad esempio, si tratta di imparare ad evitare di dire "capire", tipico dell'italiano, a favore di "comprendere" parola trasparente nelle varie lingue romanze;
- in secondo luogo, l'accettazione dell'approssimazione, dell'errore, come condizione necessaria per un'intercomprensione efficace.

L'Unione Europea ha finanziato vari progetti di intercomprensione romanza, che hanno coinvolto molte università: EuRom4 (Aix-en-Provence, Salamanca, Madrid, Roma III e Lisbona), EuroComRom (Louvain la Neuve e Goethe di Francoforte, in un progetto più ampio di rapporto con le lingue germaniche, EuroComGer, e con quelle slave, EuroComSla); Galatea (Grenoble, Barcelona, Aveiro e DoRif Italia); Ariadna (UABarcelona, Siena, Mons, Paris VIII, Lisbona); Minerva, puntato sull'oralità (UABarcelona, Siena, Venezia, Mons, Pitesti, Lisbona).

Quindi abbiamo sia produzione teorica sia realizzazione pratica di pacchetti formativi. Ma si tratta di produzione condotta con tipica logica accademica, quindi da dilettanti dei meccanismi editoriali e promozionali. Servono ora materiali predisposti da professionisti dell'editoria glottodidattica, secondo le regole editoriali diffuse nei manuali di lingue e quindi note agli studenti.

## 3. Conclusione

Procedendo divisi si finirà per essere uniti: uniti in un continuo declino. Non è tuttavia questo il destino naturale per le lingue romanze. C'è un altro scenario nel nostro futuro: quello della collaborazione, non solo dichiarata e auspicata nei seminari dell'Unione Latina ma resa operativa, progettuale, reale nei dipartimenti e nelle scuole di tutto il mondo.



Antonio Vangelli,  
Ponti Geometrici al mattino,  
Dipinto su tela,  
1962

L'Unione Latina può giocare un ruolo fondamentale in questo senso, e così possono fare gli esperti di insegnamento del francese, dell'italiano, dello spagnolo, del portoghese, del romeno, nonché di lingue neolatine "minori" come il catalano, il sardo, il ladino-retoromanzo, ecc. Ma tale ruolo è perseguibile solo se cambia il modo di

- rivolgersi all'esterno: le lingue romanze si difendono in inglese, in giro per il mondo; non conoscere e non usare l'inglese significa non comunicare con gli studenti nordamericani, cinesi, medio-orientali, slavi, ecc.; e il modo di parlare non deve essere quello di chi si sente minacciato e in fin di vita, per cui piange più che tentare di convincere, attacca il mondo crudele anziché proporre soluzioni;
- di parlarsi all'interno, cominciando a considerare come lingue davvero paritarie almeno le tre lingue centrali (italiano, francese e spagnolo) e, con qualche sforzo da tutte le parti, anche il portoghese e il romeno; fin che il francese si sentirà *empire de la francophonie*, lo spagnolo e l'italiano cercheranno di difendersi attaccando, e tra poco anche il portoghese maturerà un atteggiamento di questo tipo. E così avremo finito di spararci non solo tra di noi neolatini, ma anche con il mondo delle grandi lingue, cioè del cinese, dell'inglese, dell'arabo, del mondo slavo.

### NOTE

<sup>1</sup> Il saggio è in corso di pubblicazione negli Atti del convegno di Marzo 2004 organizzato a Parigi dall'Union Latine, sulla quale segue una scheda di presentazione dopo il saggio.

## L'UNIONE LATINA È

un'organizzazione internazionale intergovernativa la cui creazione fu decisa a seguito di un congresso tenutosi nel 1951 a Rio de Janeiro e che prese corpo grazie ad una convenzione firmata a Madrid nel 1954, documento fondatore del quale si celebra quest'anno il 50° anniversario. Le nazioni che hanno ratificato la convenzione di Madrid o che vi hanno aderito posteriormente sono attualmente 35, ripartite, come una sorta d'arcipelago, in Africa, in America e in Europa, con un avamposto isolato in Asia, la Repubblica delle Filippine.

Trentacinque nazioni, così diverse per situazione geografica, per problemi socio-economici e culturali, per il potenziale di cui dispongono e per il posto che occupano in seno alla comunità internazionale, hanno aderito a un trattato intergovernativo che porta una testimonianza implicita e fondamentale: costituisce il riconoscimento di un attributo comune, nucleo dell'identità inalienabile di ciascuno degli stati membri, la condivisione di un'eredità latina. Perpetuata attraverso i secoli, tale eredità è divenuta un patrimonio fatto di valori simbolici - e quindi fondamentali - legati da un lato all'appartenenza a una stessa famiglia linguistica e al medesimo sistema giuridico, dall'altro lato al rispetto degli stessi punti di riferimento spirituali e culturali, oltre che tangibili nei monumenti, i libri, le immagini (di ogni tecnica), i codici.

L'Unione Latina ha la responsabilità di mantenere vivo questo sentimento d'appartenenza e di condivisione, e di restituire ad esso tutta la forza che vi proviene. In un'epoca in cui si parla molto di "diversità culturale", per l'Unione Latina è sufficiente restare fedele a se stessa per svolgere un ruolo importante all'interno di questo grande dibattito. L'Unione Latina dispone di un'organizzazione atta a condurre la sua politica e a svolgere i programmi che si propone. Gli organi che la compongono sono il Congresso, il Consiglio Esecutivo e il Segretariato Generale. Il Congresso, che si riunisce ogni due anni, raduna tutti gli stati membri dell'Organizzazione, ha la funzione di votare il bilancio e le attività, di accogliere i nuovi stati aderenti, di eleggere la Presidenza e le Vice-presidenze del Congresso, nonché gli Stati membri del Consiglio Esecutivo. Il Consiglio Esecutivo è composto da 12 Stati membri ed ha il compito di seguire regolarmente le attività dell'Organizzazione. L'Unione Latina è diretta da un Segretario Generale nominato per quattro anni dal Congresso e incaricato dell'esecuzione dei programmi e delle decisioni del Congresso e del Consiglio Esecutivo in materia di bilancio e di grandi orientamenti. Il Segretario Generale mette in atto la politica indetta attraverso tre direzioni di programma.

### Promozione e insegnamento delle lingue

Le azioni svolte dalla Direzione della Promozione e dell'Insegnamento delle Lingue (DPIL) mirano a valorizzare la presen-



Antonio Vangelli,  
**Atomica Bleu**,  
Dipinto ad olio su tela,  
1976

Tutte possiedono una caratteristica in comune: ciascuna di esse ha, come lingua ufficiale, una lingua neo-latina. È questa l'originalità sostanziale dell'Unione Latina. Essa, infatti, non è un'organizzazione "regionale" che si identifichi con un'area geografica specifica; non possiede una vocazione unica o preponderante della quale sarebbe l'espressione evidente (non ha una vocazione politica, né economica, né tecnica, né strettamente culturale). Si definisce invece, essenzialmente, attraverso una dimensione e una continuità temporali.



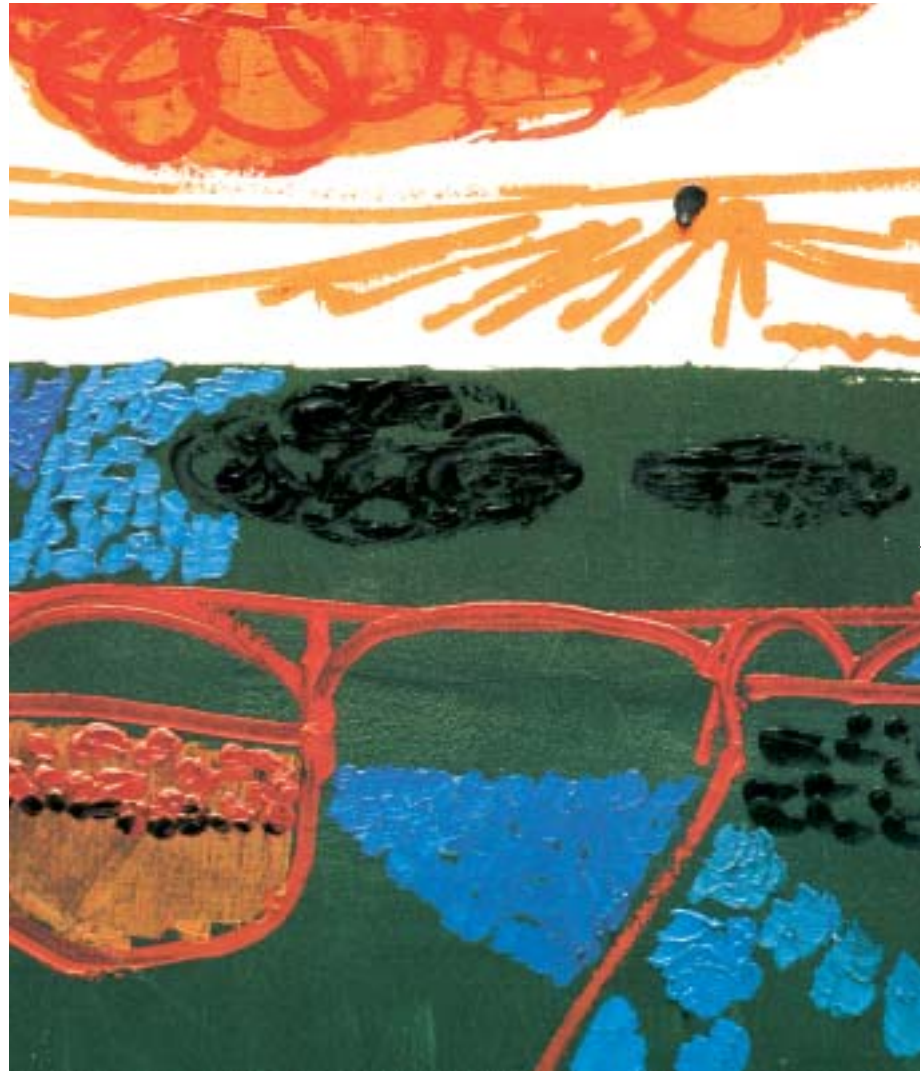
za del francese, dell'italiano, del portoghese, del rumeno e dello spagnolo negli stati membri dell'Organizzazione, al fine di rianodare i legami che uniscono queste lingue e che le confrontano oggi ad un avvenire comune nel processo della mondializzazione. La partecipazione dei paesi latini a comunità economiche e politiche su vasta scala deve esser accompagnata parallelamente da un'evoluzione educativa che induca i cittadini a condividere le loro identità linguistiche e culturali in un vasto contesto plurilingue. Le attività della DPIL possono essere raggruppate in diversi centri d'interesse secondo una logica che le rende interdipendenti:

- gli studi linguistici e statistici per l'attuazione di politiche linguistiche presso i sistemi educativi degli Stati membri;
- il sostegno ai corsi di lingua e la formazione di professori;
- i concorsi linguistici;
- le donazioni di materiale pedagogico;
- l'organizzazione di incontri fra giovani;
- i convegni sulla parentela fra le lingue neolatine;
- l'edizione di manuali, dizionari specifici e atti dei diversi convegni;
- lo sviluppo di un sito Internet (in particolare la presentazione dei moduli d'intercomprensione delle lingue neolatine al fine d'incitare i giovani navigatori a scoprire i numerosi legami esistenti fra queste lingue).

#### Terminologia e industrie della lingua

La Direzione Terminologia e Industrie della Lingua (DTIL) si propone di arricchire le terminologie scientifiche e tecniche delle lingue latine, di contribuire allo sviluppo della cooperazione in materia di industrie della lingua nei paesi latini e di favorire il progresso delle reti telematiche in seno alla latinità. Alla DTIL si rivolgono organismi desiderosi d'ottenere un appoggio materiale, metodologico o tecnico. Inoltre essa scopre e anticipa i bisogni, e suscita iniziative nei suoi campi d'azione. Dirigendo le reti iberoamericane, (RITerm) e panlatine (Realiter) di terminologia, nonché il server europeo di terminologia (ETIS), e partecipando agli uffici delle associazioni europea (AET) e internazionale (Infoterm) di terminologia, della Rete internazionale di neologia e terminologia (Rint), delle due commissioni di terminologia del Mercosur così come a numerose altre strutture internazionali, la DTIL è divenuta la principale interlocutrice in materia. L'azione della DTIL si fonda su:

- l'appoggio alle associazioni nazionali e alle reti internazionali;
- la costituzione di banche dati;
- la formazione;
- la realizzazione di convegni, seminari, mostre, simposi, studi e inchieste;
- l'edizione e la diffusione di dizionari e raccolte di dati telematici.



#### Cultura e comunicazione

Nell'ambito culturale, le priorità dell'Unione Latina sono la valorizzazione e la diffusione del patrimonio latino (mostre, formazioni per la conservazione delle opere, cicli di cinema, coedizioni...), il sostegno alla creazione e agli scambi culturali (premi letterari e artistici, incontri tra creatori, formazioni nel settore dell'audiovisivo...), la promozione e l'approfondimento dell'idea della latinità (convegni, incontri e pubblicazioni sulla latinità e i diversi aspetti delle culture latine...). La sua azione, che privilegia gli interventi di tipo multilaterale, si traduce in:

Antonio Vangelli,  
Grande Nube,  
Dipinto ad olio su tela,  
1977



Antonio Vangelli,  
Grenoble,  
Collezione privata,  
dipinto ad olio su tela,  
1976

- concorsi d'arte e premi per la giovane creazione;
- convegni internazionali;
- incontri di scrittori e premi letterari prestigiosi;
- promozione della cultura giuridica d'origine romana attraverso le università e con seminari specializzati;
- retrospettive sul cinema latino, corsi di formazione audiovisiva per specialisti del cinema, sostegno ai festival di cinematografia latina e attribuzione di premi ai film documentari latini;
- sviluppo di un sito Internet (museo virtuale dell'arte latina, presentazione del patrimonio monumentale di molte città d'America latina);
- costituzione e donazione di biblioteche d'arte del mondo latino.

L'Unione Latina è inoltre dotata di uffici locali ubicati in 20 stati membri.

- Le attività citate incarnano il principio federativo che sta al centro della politica dell'Unione Latina: la tutela della diversità culturale.

L'esistenza stessa dell'Unione Latina è la dimostrazione della pertinenza del principio della diversità culturale e della possibilità di realizzarla. Essa ha il vantaggio di non parlare né agire in posizione di forza ma di situarsi al di sopra di ogni interesse o egoismo nazionale. È, infine, la sola istituzione che rappresenti una parte comune dell'identità dei 35 Stati membri. È poco in termini di potenza e di produzione. È forse fondamentale sul piano dei principi.

- Le idee, le speranze e i progetti di cui l'Unione Latina è portatrice si sono riuniti a Parigi in occasione del convegno internazionale organizzato dal 16 al 19 marzo 2004 e che può essere oggi considerato come una sintesi e un simbolo delle sue riflessioni e condizioni. L'obiettivo generale di questo convegno è stato di meglio percepire, nell'anno del cinquantenario della creazione dell'Unione Latina, il significato, l'attualità e il contenuto dell'idea della latinità, in rapporto a una situazione geopolitica in cui i problemi posti dalla mondializzazione acquisiscono un'importanza crescente.
- Unendo senso di concretezza, rigore scientifico e una totale libertà di parola, le comunicazioni espresse da trentotto personalità venute da tutto il mondo latino, sono state svolte articolandosi in una tavola rotonda inaugurale consacrata a "Il futuro della latinità" e in sei sessioni dal titolo rispettivo di "L'eredità latina e la sua attualità", "Storia e geopolitica della latinità", "Latinità in contatto", "La latinità, il diritto, la legge"; "Per un'antropologia della latinità", e "Le lingue neolatine, strumenti di comunicazione internazionale?."

L'interazione dei punti di vista proposti dai partecipanti ha dimostrato l'estrema diversità delle modalità secondo le quali i popoli latini d'Africa, America ed Europa vivono la porzione di latinità di cui sono portatori, la permanenza e la vitalità di questo fattore inalienabile della loro identità profonda, la facilità con la quale riescono a comunicare fra di loro e la qualità di cui si impegna il loro dialogo con il resto del mondo. Tutti gli interventi pronunciati hanno confermato la validità e la modernità di una latinità che ha sempre dato prova, attraverso i secoli, della notevole facoltà di accogliere l'Altro, nel rispetto della sua differenza, all'interno di frontiere sempre aperte.

- La partecipazione attiva di un pubblico numeroso e attento a queste tre giornate di un livello intellettuale molto esigente, ha comprovato che l'opinione pubblica è sensibile alle interrogazioni e alle speranze sorte in presenza dell'idea della latinità a confronto con i grandi problemi all'ordine del giorno delle relazioni internazionali. Il convegno ha beneficiato di una buona copertura mediatica, in particolare grazie al partenariato con il quotidiano parigino *La Croix* e a radio France-Culture. Ciò ha dato all'iniziativa una dimensione che l'esorta a proseguire nelle sue battaglie



fondamentali. Il convegno si è concluso con l'adozione di una dichiarazione, presentata dal Presidente del Congresso dell'Unione Latina, l'Ambasciatore Javier Pérez de Cuellar, ex-Segretario Generale dell'ONU, chiamata "Dichiarazione di Parigi dell'Unione Latina" che riportiamo qui di seguito a conclusione di questo articolo:

1) I partecipanti hanno constatato che la latinità, quale eredità condivisa tra tutti i paesi che riconoscono l'origine della loro identità culturale nella comune civilizzazione linguistica, giuridica e morale la cui fonte è Roma, costituisce un progetto d'avvenire come circolo d'interazione culturale all'era della mondializzazione e offre delle possibilità d'impegno politico di grande utilità per far fronte alle sfide della globalizzazione.

2) I partecipanti hanno constatato che la Latinità :

- rappresenta una forza indispensabile per l'equilibrio internazionale;
- continua ad essere immancabilmente attuale e moderna;
- ha un ruolo centrale e universale nel mondo odierno;
- ha sempre dimostrato un'impressionante facoltà di dialogo armonioso ed un'attitudine continuamente rinnovata all'invenzione di ogni forma di scambio, d'interazione e d'integrazione

3) I partecipanti riconoscono che i paesi latini, lontani dal voler rinunciare alla loro identità culturale, vogliono continuare a costruire per dare un contributo positivo a una mondializzazione a misura d'uomo. Di conseguenza, auspicano che i loro rispettivi governi s'impegnino in una reale politica di promozione della memoria storica e favoriscano il ritorno agli studi classici, in particolare della lingua latina nella scuola media, superiore e inferiore, lo studio della storia dell'arte e lo studio obbligatorio del Diritto Romano nelle università.

4) I partecipanti esprimono l'auspicio che i programmi scolastici non compromettano la trasmissione dei valori spirituali dell'eredità latina.

5) I partecipanti esprimono tutto il loro appoggio all'iniziativa presa dall'Unesco atta ad aprire le trattative per la firma di una convenzione internazionale sulla diversità culturale.



Antonio Vangelli,  
La Montagna,  
Dipinto su carta,  
1976



Antonio Vangelli,  
Composizione,  
Dipinto su carta,  
1976



# La comprensione di metafore in bambini b

## IL PRESENTE LAVORO SI COLLOCA

nel quadro degli studi evolutivi sulla comprensione di metafore, intendendo questo tipo di abilità come una delle molteplici forme che la competenza metalinguistica può assumere (Gombert, 1990, 1992;

Grazzani Gavazzi, Calvino, 2000).

Lo studio della metafora, dai primi studi di Ash e Nerlove (Ash, Nerlove, 1960), ha generato una letteratura vastissima (Melogno, 1996, 1999, 2000, e in stampa) che ha portato ad una messa a punto terminologica sull'oggetto metafora ed ha anche prodotto strumenti di misurazione.

È forse utile richiamare alcuni aspetti strutturali della metafora, limitandoci a quelle "nominali", dette anche in *praesentia*, della forma "A" è "B", in cui due elementi, normalmente usati con un determinato significato, vengono accostati in maniera inusuale, creando in tal modo un significato che è appunto definito metaforico; il primo termine (A) costituisce allora il *tenore* di questa metafora, mentre il secondo (B) ne è il *veicolo*. Viene definito *terreno* o *base* l'insieme dei tratti condivisi da A e B, mentre la differenza che li separa viene chiamata *tensione*. Infine, per comporre questa tensione di natura semantica, si parla di "ponte metaforico" (Richards, 1936).

Si distingue inoltre fra metafore *sensoriali*, *fisico-psicologiche* e *concettuali*. Nelle prime, i due termini A e B provengono dallo stesso dominio fisico e concreto dell'esperienza: "Il sole è un'arancia" (Gentner, 1988). Nelle metafore fisico-psicologiche, i due termini appartengono invece a domini semantici differenti, di cui uno è tratto dalla sfera umana e l'altro da quella degli oggetti fisici: "Il guardiano della prigione è una roccia". Nelle metafore concettuali, infine, un concetto o un'idea sono di nuovo collegati ad un oggetto concreto, come quando diciamo:

"la memoria è un colabrodo", per trasmettere, attraverso il veicolo "colabrodo", aspetti disfunzionali del tenore "memoria".

Tuttavia, un conto è saper creare metafore, altra cosa è intenderle quando sono prodotte da altri: i bambini, già nel periodo prescolare, sono in grado di creare metafore originali, senza essere in grado di comprendere spontaneamente quelle prodotte da adulti.

Ma anche bambini prescolari possono accedere al significato di alcune metafore, a condizione che queste si muovano nell'ambito semantico di quelle che essi tendono a produrre spontaneamente (Siltanen, 1986; Gentner, 1988; Melogno, Pinto, 1996; Pinto, Melogno, Intaglietta, 2000). Infatti, un bambino può, anche molto precocemente,

a. produrre metafore che "deliziano l'orecchio dell'adulto" (Winner, 1979), senza avere coscienza né del fatto che si tratti di un accostamento originale di significati, né tanto meno di come sia arrivato ad una tale produzione estetica;

b. individuare alcuni aspetti strutturali o funzionali che giustificano i fondamenti di determinati tipi di metafore, la cui natura semantica è vicina alla sua metaforizzazione spontanea;

c. non essere capace di spiegare altri tipi di metafore, la cui natura comporta maggiori conoscenze enciclopediche, capacità rappresentative più astratte e formulazione linguistica più specifica.

La presente ricerca nasce nel solco di questi studi e si propone di verificarli nel contesto argentino su bambini e ragazzi bilingui spagnolo-italiano, benché dominanti in spagnolo. Ciò ha comportato l'introduzione di un doppio versante linguistico attraverso cui studiare l'andamento delle prestazioni in esame, nel senso che una metà del campione selezionato per la ricerca è stato testato in spagnolo e l'altra metà in italiano, nell'ambito della stessa scuola, la *Dante Alighieri* di Rosario. Pertanto, questo studio si configura come una verifica transculturale e translinguistica dei risultati ottenuti attraverso le ricerche italiane sulla comprensione di metafore in bambini dai 9 ai 14 anni. Si voleva vedere, in sintesi, se gli andamenti evolutivi della comprensione di metafore e le correlazioni fra queste e le altre abilità metalinguistiche e cognitive si riscontrassero in ragazzi argentini di età parallele e simile livello socioculturale, sia nella loro lingua nativa, lo spagnolo, sia nella loro principale seconda lingua, l'italiano.

### Obiettivi ed ipotesi della ricerca

1. Come primo obiettivo, la ricerca si prefigge di studiare la comprensione di due diverse tipologie di metafore in soggetti di età compresa fra i 9 ed i 14 anni attraverso una prova creata da M.A. Pinto e S. Melogno.



Antonio Vangelli,  
Composizione,  
Dipinto su tela,  
1974



Questo obiettivo si specifica su due versanti linguistici, attraverso la somministrazione della prova in lingua italiana e in traduzione spagnola.

2. Verificare l'esistenza di correlazioni già riscontrate in studi precedenti (Pinto, Melogno, Intaglietta, 2000; Pinto, Melogno, Iliceto, 2003), tra le abilità di comprensione di metafore, altre abilità metalinguistiche (Pinto, Candilera, Iliceto, 2003) e ad altro tipo di capacità astrattive, di natura non verbale, misurate attraverso le *Matrici Progressive di Raven PM38*. Relativamente a questi due obiettivi, si attendevano gli esiti seguenti, sia sul versante della lingua spagnola che su quello della lingua italiana:

1.a. Una crescita significativa delle abilità di comprensione di metafore nell'arco delle età scolastiche studiate;

1.b. Dato che la *PCM-2* è articolata in due serie di metafore, le Fisico-psicologiche e le Concettuali, si prevedeva un andamento evolutivo relativamente differenziato, tale da evidenziare una maggior difficoltà delle metafore concettuali, almeno come linea di tendenza;

1.c. Una significativa evoluzione delle abilità metalinguistiche incentrate sugli usi convenzionali del linguaggio e delle abilità cognitive di natura non verbale, nell'arco di sviluppo considerato.

1.d. In base ai risultati riscontrati negli studi citati precedentemente, era plausibile prevedere una superiorità femminile nelle prove che richiedono maggiore esplicitazione metalinguistica.

2. Si attendevano, inoltre, correlazioni fra i punteggi della prova di comprensione di metafore, i punteggi di tre prove metalinguistiche ed i punteggi delle *Matrici Progressive di Raven (PM38)* che misurano lo sviluppo cognitivo non verbale.

L'ipotesi sottostante poggia sul fatto che la comprensione di metafore, intesa come riflessione metalinguistica sulla struttura di determinati usi creativi della lingua, presenta affinità con altre abilità metalinguistiche applicate agli usi convenzionali della lingua ed anche con la capacità di cogliere analogie nell'ambito di classi logiche.

È necessario precisare che si attendono comunque prestazioni più basse in lingua italiana, dato il minor grado di conoscenza di questa lingua rispetto allo spagnolo.

## Soggetti

I soggetti esaminati sono 240 alunni della Scuola *Dante Alighieri* della città di Rosario (Argentina) appartenenti ad un livello socio-culturale medio-alto, di lingua madre spagnola, che studiano l'italiano sin dai 5 anni. Il campione è stato selezionato in base al livello scolastico cercando, per quanto possibile, una omogeneità numerica tra i gruppi ed entro i gruppi rispetto al genere.

## Strumenti di indagine

Al fine di misurare le abilità oggetto di ricerca, sono stati utilizzati tre tipi di strumenti:

- Per misurare la capacità di comprensione di metafore nella fascia interessata, è stata utilizzata una prova specifica (*PCM-2*) in lingua italiana, che, all'occasione della presente ricerca è stata tradotta in spagnolo dalla scrivente.
- Si è scelto di accostarvi una misura del pensiero non verbale (*PM38*), come forma di ragionamento detto "analogico" (Raven, 1982).
- In ultimo, sono state somministrate 3 prove tratte dal *TAM-2*, in versione italiana, recentemente validata da Pinto, Candilera, Iliceto (2003), ed in versione spagnola, tradotta da M.D. Gonzales Gil e pubblicata in Pinto, Titone, Gonzales Gil (1999).

## Le Matrici progressive (PM38) di Raven:

Il test *PM38* è stato utilizzato con una doppia finalità:

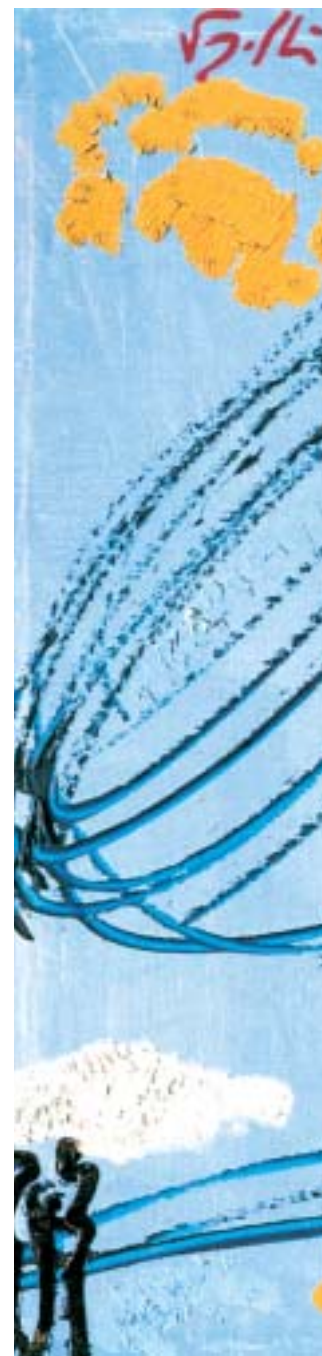
- a. individuare i soggetti cognitivamente normali in base ad una definizione di intelligenza di tipo non verbale e logica, escludendo eventualmente soggetti troppo al di sotto degli standard attesi per l'età;
- b. trovare un nesso di carattere cognitivo non verbale con le prove metalinguistiche sia del *TAM-2* che della *PCM-2*.

## Il Test di Abilità Metalinguistiche (TAM-2):

Il *TAM-2* è un test che misura vari tipi di abilità metalinguistiche nella fascia di età dai 9 ai 14 anni; ai fini della ricerca, sono state selezionate tre prove in cui la riflessione si focalizza su aspetti semantici - *Sinonimia*, *Accettabilità*, *Ambiguità* - che più si prestano, quindi, ad essere messe in relazione con una tipica competenza metasemantica, qual è quella della comprensione di metafore.

## La prova di comprensione di metafore (PCM-2):

Sono state create due serie di metafore di differente carico semantico: le *fisico-psicolo-*



Antonio Vangelli,  
Composizione,  
Dipinto su tela,  
1974





*giche*, che istituiscono legami fra l'universo fisico e quello umano, mentre in quelle *concettuali*, si tratta di astrarre legami di somiglianza fra un dominio concettuale ed uno oggettuale. In ognuna delle due serie, sono presenti termini le cui aree semantiche sono note ai soggetti in base al loro livello di scolarità, e nello stesso tempo sono state escogitate alcune variazioni di complessità.

## Metafore fisico-psicologiche

1. Il guardiano della prigione è una roccia (adattato da Winner, Rosentiel, Gardner, 1976)
2. Mia sorella è una farfalla (adattato da Johnson, Pascual Leone, 1989)
3. Quel bambino è un treno senza locomotiva (adattato da Nippold, Sullivan, 1987)
4. Quel signore è un vulcano (adattato da Silberstein *et al.*: 1982)
5. Betty è una bolla di sapone (adattato da Waggoner, Palermo, 1989)
6. Quel bambino è un cagnolino senza catena (adattato da Nippold, Sullivan, 1987)

## Metafore concettuali

1. La famiglia è un ombrello (adattato da Evans, Gamble, 1988)
2. I fiori sono i calendari del giardino (adattato da Evans, Gamble, 1988)
3. L'amicizia è un mantello (da Fonzi, Negro Sancipriano, 1975)
4. Le foglie d'autunno sono vecchie fotografie (adattato da Silberstein *et al.*: 1982)
5. L'intelligenza è un grattacielo (da metafore spontaneamente prodotte in questa fascia di età)
6. La memoria è un colabrodo (da metafore spontaneamente prodotte in questa fascia di età).

La differenza tra le prestazioni dei soggetti dovrebbe, in questo modo, dipendere dalla *capacità, di natura prettamente metalinguistica*, di selezionare alcuni aspetti semantici rilevanti del Veicolo e del Tenore, e dalla *capacità metacognitiva* di agire su questi ultimi nella fase di gestione e ricostruzione dei medesimi.

## Risultati

Al fine di verificare le ipotesi enunciate qui sopra, vari sono stati i procedimenti statistici utilizzati. Innanzitutto, è stata applicata un'Analisi della Varianza (d'ora in poi ANOVA) a due fattori indipendenti, fascia scolastica e genere

sessuale, per studiare gli effetti principali e le eventuali interazioni sui punteggi totali della PCM-2 e sui totali parziali delle sottoparti (FP e CONC).

I risultati in lingua italiana evidenziano che l'unico fattore uniformemente significativo ed in maniera elevata è rappresentato dalla fascia scolastica, che mostra una progressione chiara delle medie dei soggetti dalle classi più giovani a quelle dei più grandi.

Quando la prova è somministrata in spagnolo, si registra un'interazione significativa fra i due fattori (fascia scolastica e genere sessuale) pur essendo la fascia scolastica sempre molto incidente ( $p < .000$ ), mentre il genere, a favore delle ragazze, lo è solo nelle metafore di tipo concettuale (pz.02).

In sintesi, nel caso delle ragazze i punteggi crescono sempre in maniera lineare in funzione dell'età, mentre nel caso dei ragazzi si rileva un salto significativo dalla 4-5<sup>a</sup> classe alla 6-7<sup>a</sup>, che però cala nel passaggio alla 8<sup>a</sup> classe.

Per osservare l'andamento evolutivo delle abilità metalinguistiche più generali, misurate dal TAM-2, è stata applicata un'ANOVA a due fattori sui punteggi L ed ML in ambedue le versioni linguistiche, per studiare gli effetti principali e le eventuali interazioni.

Dai risultati ottenuti in lingua italiana si rileva che la progressione delle età scolastiche si evidenzia come la principale fonte di differenza dei risultati delle prove del TAM-2. Infatti, la fascia scolastica è uniformemente significativa nelle tre prove studiate ed a livelli di significatività molto elevati (sempre con  $p < .000$ ) con una crescita lineare dai punteggi dei soggetti più giovani a quelli dei soggetti più grandi.

Per la lingua castigliana, il quadro delle significatività si presenta con qualche elemento di diversità rispetto alle stesse prove in lingua italiana: per le prove di Sinonimia ed Accettabilità, l'effetto della fascia scolastica si dimostra preminente, con una forte e regolare progressione delle medie di classe in classe, ed un effetto appena meno rilevante per quanto riguarda l'appartenenza di genere, comunque a favore delle ragazze. Nella prova di Ambiguità, invece, si verifica interazione significativa sia per i punteggi L che ML, cui concorre la progressione delle classi scolastiche in maniera determinante e regolare ad ogni gradino, e più limitatamente il genere sessuale.

Infine, è stata effettuata un'ANOVA ad un fattore (lingua) per confrontare i livelli di



Antonio Vangelli,  
Ponti Geometrici n°131,  
Dipinto ad olio su tela,  
1973

prestazione di tutte le prove di natura linguistica, in funzione del grado di conoscenza-familiarità delle lingue. Nella grande maggioranza dei casi, e cioè in sette punteggi su nove totali, le prestazioni sono nettamente migliori in lingua castigliana, come previsto. Uniche eccezioni, l'intera prova di Sinonimia, in cui le differenze a favore del castigliano appaiono irrilevanti. Ricapitolando i risultati discussi alla luce delle principali ipotesi formulate, possiamo trarre le conclusioni seguenti:

**1.** La comprensione di metafore, misurata attraverso la *PCM-2*, che massimizza la capacità di esplicitare i fondamenti dell'accostamento fra tenore e veicolo, evolve in maniera molto significativa nel passaggio dalla 4<sup>a</sup>-5<sup>a</sup> classe alla 8<sup>ª</sup>. Ciò si è verificato in maniera altrettanto evidente nella forma italiana della prova che nella forma castigliana della medesima.

In altri termini, alunni dello stesso istituto scolastico, dello stesso livello socioculturale ed intellettuale non verbale, danno prova di saper processare le metafore *con modalità molto simili nella loro lingua materna, il castigliano, come nella loro lingua seconda, l'italiano.*

Le analogie nel rendimento nelle due lingue riguardano sia *le categorie di risposte*, nel senso che non vi sono risposte diverse da quelle pensate originariamente nella *PCM-2* dagli autori, M.A. Pinto e S. Melogno, che *il profilo evolutivo generale*. Quest'ultimo si rivela in maniera globale dove la fascia scolastica si conferma come fattore di grande spicco, in ognuna delle due lingue, e più analiticamente, in quel passaggio dalle condotte pre-metaforiche alle condotte metaforiche illustrate dai primi grafici commentati qui sopra.

La diversa difficoltà delle metafore concettuali, supposta sulla base degli studi compiuti in Italia da Pinto, Melogno, Iliceto (2003), non si è qui riscontrata, e di nuovo, si tratta di un dato che accomuna le due somministrazioni effettuate sul campione argentino, in italiano ed in castigliano, dove entrambe le parti *Fisico-Psicologiche e Concettuali* vengono risolte allo stesso livello.

Tuttavia, al di là di queste interessanti similitudini nel processamento delle metafore in lingua 1 e 2, è necessario aggiungere che i risultati sono nettamente migliori in lingua

materna, com'era naturale prevedere in base al tipo di bilinguismo di questi alunni, acquisito primariamente per via scolastica.

Se, fin qui, abbiamo sottolineato le analogie con i risultati emersi nella ricerca italiana effettuata con la *PCM-2*, più volte citati, dobbiamo anche precisare che nel contesto argentino il ruolo del fattore genere sessuale non si è rivelato così importante come era invece apparso in quelli. Nello studio italiano, infatti, la capacità di esplicitare la comprensione di metafore era risultata significativamente migliore nelle ragazze, mentre, nella presente ricerca, questo esito si manifesta solo per le metafore concettuali e in lingua materna. Complessivamente, dunque, quando la lingua è meglio padroneggiata, com'è il caso dello spagnolo, l'interazione del fattore fascia scolastica con il genere sessuale si presenta più complessa che non nella seconda lingua, e *l'appartenenza di genere assume allora il ruolo di un fattore che modula il profilo evolutivo*, il più delle volte a favore delle ragazze.

**2.** Esaminando gli andamenti delle prove del *TAM-2* nelle due lingue, molta parte dei commenti appena formulati per la *PCM-2* possono applicarsi, ad eccezione di una maggiore importanza del genere sessuale, e sempre in direzione delle ragazze.

In altri termini, l'analisi metalinguistica cresce molto significativamente in funzione della fascia scolastica nell'una e nell'altra lingua, pur raggiungendo livelli decisamente superiori nella lingua meglio conosciuta, e ciò in qualsiasi fascia scolastica ed in qualsiasi prova.

Di nuovo, il processamento dei compiti metalinguistici proposti appare del tutto analogo nelle due lingue, sia per le categorie di risposta fornite che per la curva evolutiva che queste assumono nel corso della scolarizzazione.

**3.** I legami fra le prove metalinguistiche, la comprensione di metafore e l'intelligenza non verbale, misurati su tutto il campione, si rivelano forti nell'una e nell'altra lingua, sia pure con qualche differenza.

Uno degli elementi più interessanti da verificare, in quanto meno intuitivo e conseguentemente anche meno esplorato negli studi correnti sulla comprensione di metafore,



Antonio Vangelli,  
Armonie Sferiche,  
Dipinto ad olio su tela,  
1972





a parte le ricerche citate di Pinto e Melogno, riguardava l'associazione fra *PM38 E PCM-2*, che, appunto, appariva elevata e significativa negli studi appena menzionati.

Ora, nel contesto argentino, la forza di queste associazioni si rivela solo quando le prove sono effettuate nella lingua materna, e quindi, in base a quanto abbiamo riscontrato attraverso le Anova sui livelli di prestazione nelle due lingue, *al grado più alto delle prestazioni di cui siano capaci gli alunni*. In lingua italiana, ciò si realizza solo per le metafore concettuali.

Queste differenze rilevate nelle correlazioni, legate alle due lingue che hanno caratterizzato la somministrazione, meritano sicuramente un approfondimento ma sembrano comunque non inficiare l'ipotesi di fondo riguardante la natura metacognitiva dell'esplicitazione delle metafore, almeno quando questa può esprimersi nella lingua nativa dell'alunno.

In sintesi, i risultati della presente ricerca, condotta in Argentina, appaiono confermare in grande misura le ipotesi formulate, che a loro volta si iscrivono nel solco dei risultati ottenuti attraverso le ricerche italiane, da cui hanno derivato strumenti ed ispirazione scientifica.

Si può affermare, inoltre, che ogni conferma sperimentale emergente da questo studio beneficia di un valore aggiunto per il fatto che si manifesta in due codici contemporaneamente, spagnolo e italiano.

Per riassumere, esplicitare la comprensione di metafore, nell'età che abbiamo trattato, attiva *un processamento della lingua basato sulle stesse strategie e che prende forma attraverso le stesse categorie di risposta in come in italiano*.

Fra le caratteristiche salienti di questo processamento, enunceremo le seguenti:

- **Complessità nella transizione** dai livelli iniziali, e cioè da un insieme di condotte premetaforiche, ai livelli terminali, in cui il soggetto si dimostra capace di cogliere sempre più analiticamente e pertinentemente la struttura delle metafore di volta in volta sottoposte;
- **Gradualità evolutiva regolare** di questa stessa transizione, dalle classi degli alunni più giovani a quelle degli alunni più grandi;
- **Connessione evidente con altre abilità metalinguistiche**, il cui oggetto è costituito dagli usi convenzionali della lingua;

- **Connessione evidente con il ragionamento detto "analogico"**, in base alla concezione di Raven (1982) di quella particolare capacità di soluzione della intersezione delle classi logiche, che nel suo test si esprime non verbalmente;
- **Sensibilità alle sollecitazioni scolastiche**, sia in direzione metalinguistica che in direzione più generalmente metacognitiva.

Riteniamo che questi risultati possano ispirare la didattica di tutti gli insegnanti non soltanto di materie letterarie e linguistiche, ma anche di quelle scientifiche, nella misura in cui le metafore pervadono tutti i campi disciplinari, e lo stesso processo di insegnamento vi ricorre in maniera più o meno consapevole nel momento in cui presenta nozioni nuove attraverso analogie ed immagini.

## NOTE

- Si ringraziano M.A. Pinto, Università di Roma "La Sapienza", alla quale si deve l'intero disegno di ricerca, S. Melogno e P. Illiceto.

## BIBLIOGRAFIA

- ASCH, S.E. NERLOVE (1960), "The development of double function terms in children: an exploratory study". IN B. KAPLAN e S. WAPNER, "Perspectives in Psychological Theory", New York, International University Press.
- GENTNER, D. (1988), "Metaphor as structure-mapping: the relational shift", *Child Development*, 59, 47-59.
- GOMBERT, J. E. (1990), "Le développement métalinguistique, Paris, P.U.F.; trad. Inglese: "Metalinguistic development", N.Y., Harvester Wheatsheaf, (1992).
- GRAZIANI GAVIZZI, I., CALVINO, E., (2000), "Competenze comunicative e linguistiche", Milano, Franco Angeli.
- MELOGNO, S., PINTO, M.A., (1996), "La comprensione di metafore in bambini dai 4 ai 6 anni. Una ricerca in contesto italiano, *Rassegna Italiana di Linguistica Applicata*", 3, 43-74.
- MELOGNO, S., (1996), "Il décalage produzione-comprensione nello sviluppo della competenza metaforica, *Rassegna Italiana di Linguistica Applicata*, 1", 37-64.
- MELOGNO, S., (1999), "La comprensione della metafora: caratteristiche evolutive e aspetti specifici, *Psicologia dell'Educazione e della Formazione*, 2", 211-232.
- MELOGNO, S., (2000), "Deficit cognitivi, conoscitivi e metalinguistici nella comprensione metaforica dei bambini, *Rassegna Italiana di Linguistica Applicata*", 1, 37-67.
- MELOGNO, S., (2004), "Bambini e metafore. Sviluppo tipico e atipico", Roma, Scione.
- MORABITO, C., (2002), "La metafora nelle scienze cognitive", Milano, McGraw-Hill.
- PINTO, M.A., DANESI, M. (1992), "La metafora tra processi cognitivi e processi comunicativi", Roma, Bulzoni Editore.
- PINTO, M.A., (1999), "La consapevolezza metalinguistica. Teoria, sviluppo, strumenti di misurazione", Pisa-Roma, Istituti Editoriali e Poligrafici Internazionali.
- PINTO, M.A., TITONE, R., GONZALES GIL, L., (1999), "La coscienza metalinguistica. Teoria, desarrollo e instrumentos de medición", Pisa-Roma, Istituti Editoriali e Poligrafici Internazionali.
- PINTO, M.A., MELONGO, S., INTAGLIETTA, B., (2000), "Il primo sviluppo metalinguistico e la comprensione di metafore in rapporto all'apprendimento precoce di una lingua straniera, *Rassegna Italiana di Linguistica Applicata*", a. XXXIII, 3, 75-106.
- PINTO, M.A., CANDILERA, G., (2000), "La valutazione del primo sviluppo metalinguistico: il TAM-1 - Test di Abilità Metalinguistiche n.1: 4-6 anni. Manuale di istruzioni", Milano, Franco Angeli.
- PINTO, M.A., CANDILERA, G., ILLICETO, P., (2003), "TAM-2: Test di abilità metalinguistiche n.2 (9-14 anni). La valutazione dello sviluppo metalinguistico tra scuola elementare e scuola media", Roma, Scione Editore.
- PINTO, M.A., MELONGO, S., ILLICETO, P., (2003), "Esplicitare la comprensione di metafore: uno studio evolutivo su soggetti dai 9 ai 14 anni. *Rivista di Psicolinguistica Applicata*, III", 2-3, pp. 53-82.
- RAVEN, J.C., (1982), "Progressive Matrices 1938. Manuale di istruzioni", Firenze, Organizzazioni speciali.
- RICHARDS, I.A., (1936), "The Philosophy of Rhetoric", Oxford: Oxford University Press.
- SILTATEN, S.A., (1986), "Butterflies are rainbows?: A developmental Investigation of metaphor comprehension, *Communication Education*", 35, 1-10.
- WINNER, E., ROSENTEIL, A.K., GARDNER, H., (1976), "The development of metaphoric understanding, *Developmental Psychology*", 12, 289-297.



Antonio Vangelli,  
Staticità degli Opposti,  
Dipinto ad olio su tela,  
1982



**in.contriamoci\_online!**

**www.guerra-edizioni.com**

**Sito dedicato a insegnanti e studenti  
di italiano per stranieri**

**attività, idee, persone** con cui scambiare quattro chiacchiere,  
**link** a numerosi **siti** utili per imparare e insegnare l'italiano  
e tanto altro ancora

link

persone

attività

idee



**Guerra Edizioni**

via Aldo Manca, 25 - 06132 Perugia Italia tel. +39 075 5270257-8-fax +39 075 5288244

e-mail: [geinfo@guerra-edizioni.com](mailto:geinfo@guerra-edizioni.com)

[www.guerra-edizioni.com](http://www.guerra-edizioni.com)



# Dove va l'italiano? Da Dante alla C

## PRESTITI E CALCHI TRA LINGUE

venute a contatto per le ragioni più variegata e disparate hanno da sempre caratterizzato la storia di tutti gli idiomi.

L'inglese, grazie al ruolo di *lingua franca* che svolge sul piano interna-

zionale, è oggi di certo la lingua che maggiormente esercita il suo influsso su tutte le altre. Così si sente sempre più spesso parlare dello *Spanglish* (spagnolo + inglese), del *Denglish* (tedesco + inglese), o addirittura del *Chinglish* (cinese + inglese), solo per citarne alcuni esempi. Inevitabilmente anche la lingua di Dante ha acquisito una grande quantità di voci da quella di Shakespeare (ma forse sarebbe meglio dire dalla lingua della Coca-Cola...), dando vita a quello che potremmo definire l' "*italiese*". Il racconto che presentiamo di seguito è scritto appunto in questa varietà: vi figurano circa 280 parole definibili come *anglicismi* o *pseudo-anglicismi* (vale a dire quei vocaboli che, pur "suonando" come inglesi, non hanno in questa lingua alcun significato o hanno un significato diverso da quello attribuito loro nella lingua ricevente), qui segnalati in corsivo. La comprensibilità del racconto è stata "sperimentata" leggendolo in una lezione tenuta presso l'Università Popolare di Badia Polesine, piccolo centro in Provincia di Rovigo, in cui il pubblico era costituito in gran parte da persone con pressoché nessuna conoscenza della lingua inglese: malgrado ciò tutti hanno compreso il testo nella sua interezza.

### Plexi-glass

Il giovane *manager*, *boss* di un delle aziende *leader* di *import-export* di *mountain-bike*, *go-cart* e aggressive auto da *rally*, un vero e proprio *big* del suo settore, era impegnato nella ricerca di una nota *top-model* molto *sexy* da poter scritturare quale *testimonial* in uno *spot* pubblicitario da far girare su tutti i *mass-media* e *network* nazionali e che arrivasse a un *audience* quanto più ampia possibile. Quasi un lavoro da *talent-scout*, considerando il *range* intellettuale della categoria. Dopo avere attentamente *scannerizzato* i loro *book*, ne avrebbe scelta una un po' *vamp* in carriera e un po' innocente *teen-ager*. Le avrebbe fatto fare un *make-up* non volgare, usando un *eye-liner* che ne esaltasse il colore degli occhi e magari anche un *piercing*

all'ombelico, che fa un po' *underground*. L'avrebbe presentata in un provocante *baby-doll*, in un *body* sgambato, o con degli *slip* con pizzo abbinati ad un eventuale *pushup* oppure ancora in *short* sportivi e *t-shirt* che ne mettessero in risalto le forme. Con un accenno di *strip-tease* a cavallo di una bici da *cross* le avrebbe fatto provocare quasi uno *shock* nel *bodyguard* che le avrebbe messo accanto in *tight* e dai capelli impomatati di lucido gel sul *background* di un *drive-in* pieno di *spider*, *jeep* e *station-wagon*. Un *k.o.* psicologico, insomma.

Sebbene i prodotti sportivi della ditta fossero tuttora molto *trendy*, era cosciente che solo un *restyling*, quasi un *lifting* preventivo del *look*, peraltro accompagnato dai soliti *standard* di qualità, avrebbe potuto garantire di restare in *pole-position* anche in futuro, di non diventare un *outsider*, dopo il *boom* derivato dall'essere stati i primi nella zona. Una *maxi* campagna di *marketing* con *slogan* efficaci era dunque un *must* irrinunciabile per conservare il *record* delle vendite. Del resto, a ragione, tutti lo consideravano un vero *bull-dozer* nel suo campo, anche se lui era in fondo un *fan* del *fairplay*. Proprio per questo motivo ogni suo *project* era ben presto diventato una sorta di *cult* per la concorrenza.

Entrato nel suo studio arredato in stile *new age*, dalla cui finestra si poteva ammirare lo *skyline* della metropoli, si sfilò il *montgomery* restando in quel suo elegante completo *tweed* che spesso l'aveva fatto passare per un *dandy* del *jet-set* internazionale. Mise su *on* l'interruttore dell'impianto *hi-fi* e fece partire l'ultima *compilation* che aveva acquistato in un *discount* lì vicino, un *CD* di musica *pop*. Selezione una melodia *soft*, *cover* di un vecchio successo, ora ripreso da una *rock-band* in quei giorni ai vertici della *hit-parade*. La musica di ispirazione *ambient* invase tutta la stanza grazie all'impianto in *dolby-surround* da poco installato insieme ad una *pay-tv* (di cui però ancora aspettava il *decoder* e la *smart card*): aveva deciso di concedersi ogni *comfort*, dopo anni di rinunce e sacrifici. Avvicinatosi al *freezer* modello *no-frost* ne estrasse tre bottiglie di *brandy*, *whisky* e *gin*, per prepararsi un buon *cocktail dry*. Con il *drink* in mano, si lasciò sprofondare nella comoda poltrona rivestita di caldo *pile* in *tartan* scozzese e cercò di scordare per qualche istante lo *stress* degli ultimi giorni.



Antonio Vangelli,  
Il Mare n°2,  
Dipinto ad olio su tela,  
1984



Lo *scoop* che un *reporter free-lance* aveva appena fatto sul suo *flirt* con una nota *star* di *soap-opera* conosciuta a un *party* indetto dal locale *Lions Club* pieno di *VIP* e con la quale si era poi appartato in un *motel*, lo aveva molto disturbato. Piuttosto che partecipare a quell'evento mondano avrebbe preferito andare a fare *jogging*, ma vi era andato con il solo intento di trovare qualche *tycoon* disposto a fare da *sponsor* a una nuova linea d'abbigliamento per *yuppie biker* di cui aveva appena avuto il *copyright*. Per spiegare, più a se stesso che agli altri che si era trattato di una mera questione di *feeling*, lui, così amante della sua *privacy*, era arrivato a salire sul *ring* di un *talk-show* dallo *share* molto alto. Scelta che si era rivelata un vero *flop*, perché ormai si trovava in un *flipper* in cui lui era la pallina, vittima del *gossip* più spietato. Aveva bisogno di un po' di *relax*, prima di correre il rischio di andare in *tilt*: certo un paio di settimane in una *beauty-farm* o in un centro *fitness* sarebbero stati utili, ma preferiva rifuggire da tutto ciò che fosse troppo. Potendolo fare, sarebbe forse partito per una vacanza *last minute* senza un *target* preciso, magari in una *resort* tropicale come quella pubblicizzata nel *poster* del *tour operator* al piano di sotto del grattacielo. In alternativa avrebbe anche potuto imbarcarsi nel suo *yacht*, un potente *off-shore*, e *by-passando* tutti gli appuntamenti che riempivano il suo *organizer*, partire per una crociera *off-limits*. Purtroppo rinunciare a questi sogni di fuga era il *ticket* che doveva pagare per essere un *businessman* di successo e il *supervisor* di un *team* affiatato, ma in cui il lavoro *self-service* era decisamente *out*. Essere sempre al *top* aveva dunque un prezzo molto elevato. Sebbene stesse attraversando una fase un po' *down*, il suo *personal trainer*, ma soprattutto il *checkup* cui si era sottoposto in un recente *day-hospital* confermavano che era in perfetta forma fisica e a ciò avevano certamente contribuito le sue passioni: quelle "storiche" il *volley*, il *basket* e il *rugby* e quelle più recenti, l'*aquagym* e il *footing*, che praticava ogni volta che aveva un momento libero. Non poteva quindi addurre ragioni mediche per prendersi un *break*, soprattutto ora che l'azienda stava ampliando il proprio *stock* di articoli aprendo anche due *megastore* presso *shopping center* alle porte della città ed una serie di *outlet* in *franchising*. Seguendo i consigli di un fidato gruppo di *advisor*, aveva inoltre deciso di costituire una *joint-venture*

con un *partner* americano, manovra che gli avrebbe consentito di colmare il *gap* con i rivali giapponesi. Un *call center* con una *info line* di prim'ordine sarebbero stati il fiore all'occhiello del nuovo servizio *customer care*. Proprio perché molte erano le cose in ballo in questo momento, non poteva rifugiarsi in *corner*, ora che si entrava nei *play off*: sarebbe stato come sbagliare un *penalty* a porta vuota, o farsi un *autogoal*, e lui, in qualità di *coach* ne avrebbe avuto la responsabilità maggiore. Per presentare ai vertici del consiglio direttivo della società il suo progetto, aveva indetto un *summit* per il pomeriggio: un *meeting* decisivo per il *day-after* della campagna pubblicitaria che stava per partire.

Si sarebbe sicuramente trattato di un *film* già visto, con lui ad uscirne assoluto vincitore, e gli altri al massimo nel ruolo di *guest-star* se non addirittura *starring partners*, ma ogni volta diventava sempre più come fare *bungee-jumping*: sicuro sì, ma mai al 100% e soprattutto mai con uno *stuntman* a sostituirlo.

Talvolta gli capitava di sentirsi come il protagonista di una *sit-com* o, peggio, di un *reality show* in cui i *cameraman* lo riprendevano spietatamente in ogni istante della sua esistenza.

Presto, se non fosse intervenuta una *safety car* a rallentare il ritmo della sua corsa in questa autostrada senza *guard-rail*, forse avrebbe avuto bisogno di un *pace-maker*... Il *display* del cellulare s'illuminò per l'arrivo di un *sms* che lo riportò bruscamente alla realtà. La *baby-sitter* lo informava che quel pomeriggio non avrebbe potuto occuparsi di sua figlia: dove trovare una sostituta affidabile nel giro di poche ore? La madre, una *showgirl* e ballerina di *lapdance* conosciuta in un ambiguo quanto intrigante *lounge* a metà strada tra un *piano-bar* americano e un fumoso *Irish pub*, in cui aveva per un po' lavorato come *d.j.*, se n'era andata praticamente appena uscita dalla *nursery* e lui aveva dovuto crescere la bambina da solo, facendo uno *slalom* tra la ricerca di un lavoro stabile e quel che restava della famiglia... Alla fine era riuscito a superare il momento di crisi e ad uscire dal *tunnel* dei *flashback* della sua *lovestory*, a varcare la *borderline* dei ricordi, ma ciò aveva lasciato un *iceberg* nel suo cuore.

Da semplice uomo delle pulizie in una grossa ditta, per stare vicino alla figlia neonata aveva dovuto rinunciare a una proposta per un



Antonio Vangelli,  
I Giardini della Civiltà,  
Dipinto ad olio su tela,  
1965





## Dove va l'italiano? Da Dante alla Coca Cola

reddizio posto come *steward* presso una piccola compagnia aerea e aveva dapprima lavorato come *pony express* e poi trovato un impiego *part-time* al *front office* di una catena di *job center*.

Come nella più classica delle *fiction* aveva da qui intrapreso la scalata sociale. Investendo parte dello stipendio in *bond* rischiosi aveva azzeccato qualche mossa ed era riuscito a mettere da parte un piccolo gruzzolo per riprendere gli studi, fino ad arrivare al conseguimento di un *master* e poi di un *Ph.D.* Vittima del *mobbing* perché ormai troppo qualificato e quindi temuto, era entrato a far parte dello *staff* di una fabbrica di *city-car* in qualità di *salesman* ricevendo un salario in *cash*, e con un *leasing* si era trasferito in un appartamento più vicino al posto di lavoro. Ora, a distanza di soli tre anni, era lui a capo di quell'azienda che aveva trasformato da poco più di un *clan* in una *holding* internazionale.

Aprì *word*, cliccò col *mouse* sul lato destro del foglio e vi *digitò* la data. La *new economy*, alla quale anche la sua azienda si stava avvicinando malgrado i tentativi di boicottaggio da parte di alcuni membri anziani del consiglio generale, imponeva la creazione di una *home page* che desse il benvenuto nella maniera più *user-friendly* possibile ad un *website linkato* a quelli dei diversi *provider* di cui impiegavano i servizi e vendevano i prodotti. Proprio per questo, attraverso una fitta corrispondenza via *e-mail* e talvolta anche con le *chat* aveva raccolto le impressioni di esperti di tutto il mondo su quale fosse il *server* migliore su cui appoggiare la nuova iniziativa.

Certo le *New Technologies* avevano aperto la strada verso mercati prima inaspettati, ma per non commettere errori era indispensabile fare uno *screening* dettagliato dell'offerta. Salvò in un *floppy* il *file* ed estrattolo dal *notebook* vi appiccicò sopra un *post-it* per la segretaria: "Da spedire urgentemente come *attachment* a tutti i soci".

Era ormai quasi ora di pranzo. Da tempo aveva rinunciato a rapidi *snack* a base di *sandwich* e *hamburger* e si era convertito allo *slowfood* – in questo era d'accordo con i *no global* che, con qualche eccezione, per il resto considerava degli *squatter* violenti e amanti solo di inutili *sit-in* – ma oggi proprio non avrebbe avuto tempo e si sarebbe accontentato di un *toast* veloce al *fastfood* aperto nella *hall* al piano terra. Più che un vero e proprio *lunch* oggi si sarebbe potuto concedere un *brunch*, dunque.

Si tolse il *badge*, appoggiò il *roller* sulla scrivania, si alzò e a passi lenti si avvicinò all'ampia finestra.

Amava osservare il traffico dell'ora di punta: il suo sguardo si soffermò sulla lunga fila di auto, *van* e *bus* turistici incolonnati allo *stop* in attesa del *pass* per entrare nel *parking* multipiano, il solito *replay* di tutti i giorni. Improvvisamente il *cordless* collegato alla *extension* privata squillò.

Sollevò il ricevitore e una voce maschile ruggì come un fiume in piena di parole, travolgendolo e provocandogli un senso di vertigine. Nel flusso quasi indistinto colse a mala pena qualche frase: "Allora hai finito con le pulizie nell'ufficio del capo? Muoviti con il *kit* di spazzole, che mi servono qui...!" Appena prima che il *blackout* dei pensieri gli oscurasse i sensi, attraverso il *plexi-glass* insonorizzato dei suoi sogni riuscì a scorgere un volo di gabbiani verso la baia.



Antonio Vangelli,  
Turbine,  
Dipinto ad olio su tela,  
1975

Abitava in un lussuoso *loft* nel quartiere più *snob* e il *liftboy* del palazzo lo salutava togliendosi il cappello; poteva permettersi di acquistare *aftershave* che costavano quanto il pur buono stipendio che elargiva a un suo impiegato e, volendolo, di trascorrere *weekend* in residence a 5 stelle lontano dallo *smog* e dal trambusto della città. Accese il *computer*, un *laptop* ultima generazione, e dopo avere inserito la *password* cercò di concentrarsi sul lavoro che lo attendeva. Fissò lo sguardo sul *monitor* il cui *desktop* riproduceva l'immagine di un'antica biblioteca *open-shelves* *downloadata* da *Internet*.



Marco Mezzadri - Paolo E. Balboni

## Rete! Junior

### Corso multimediale d'italiano per stranieri.

*Rete! Junior* è destinato a studenti pre-adolescenti e adolescenti, grazie alle situazioni e temi trattati, nonché alla grafica, più "giovani".

Si compone di:

- libro di classe e dell'approfondimento (due volumi: parte A e parte B)
- guida per l'insegnante
- cd e cassette audio
- applicazioni per Internet
- una serie di materiali collaterali che, anno dopo anno, allargheranno la possibilità di scelta di materiali integrativi.

Il libro di classe è la parte principale del testo per l'utilizzo durante la lezione. È suddiviso in percorsi con ognuno un tema unificante, che permette di presentare gli elementi dei vari sillabi. Ogni percorso conterrà poi pagine ben definite, dedicate ad esercizi per lo sviluppo di grammatica, lessico, quattro abilità. In appendice lo studente trova una sezione di autovalutazione progressiva: esegue queste attività a casa, quindi potendo recuperare nel percorso le informazioni che ancora gli sfuggono e implicitamente procede ad un'autovalutazione, poi consegna la scheda all'insegnante che rapidamente (le chiavi sono nella guida didattica) può dare allo studente un feedback che conferma il risultato o lo mette in guardia invitandolo ad approfondire il percorso appena concluso.

Ogni percorso è suddiviso tra una sezione da svolgere in classe ed una da svolgere a casa per il lavoro autonomo di rinforzo, esercitazione, approfondimento - ma anche con cruciverba e altri giochi che mettono "in gioco" il lessico e la grammatica presentate nel percorso. Queste attività possono essere anch'esse svolte in classe. Così come in classe si possono affrontare le sezioni dedicate alla fonologia (in appendice) e alla civiltà presentate in chiave contrastiva. Gli argomenti trattati in quest'ultima sezione intendono fornire agli studenti strumenti idonei per capire la realtà italiana contemporanea, senza trascurare gli aspetti storici e culturali più importanti, eredità del nostro passato, che determinano la ricchezza del nostro presente.

La guida dell'insegnante è uno strumento pratico con note e suggerimenti per ogni percorso, con idee per attività opzionali aggiuntive, con test progressivi di verifica da fotocopiare e somministrare ogni tre percorsi per effettuare dei "compiti in classe". Le registrazioni audio sono parte integrante dello sviluppo del sillabo dell'ascolto e servono per il lavoro in classe e a casa.

*Rete! Junior* presenta una struttura diversa dal testo originale (*Rete!1*): sono state aggiunte numerose attività di grammatica e lessico nel libro dell'approfondimento e si sono modificate le sezioni contenenti materiali "difficili", sia di lettura che di ascolto.

Alla fine del percorso formativo con *Rete! Junior* lo studente (di livello A2) potrà continuare lo studio dell'italiano con *Rete!2* dove sono contenute indicazioni per favorire il passaggio da *Rete! Junior* a *Rete!2*.







# Il ruolo della canzone e delle filastrocche

## QUANDO SI ASCOLTA UN DISCORSO

in una lingua sconosciuta la domanda che ci si fa è "dove cominciano e dove finiscono le parole?". Uno dei compiti che si affrontano quando si impara una lingua straniera è quello di saper associare dei signifi-

ficati a delle parole, pertanto, risulta estremamente importante riuscire preliminarmente a saper riconoscere le parole.

Quali indicatori aiutano nel riconoscimento della parola? Lo psicolinguista inglese Gerry T. M. Altmann punta l'accento sull'importanza della sillaba come elemento costitutivo della parola. Egli dice: "Le sillabe sono gli elementi costitutivi fondamentali delle parole. Alcune lingue formano le parole combinando le sillabe, che di per sé possono non avere un significato proprio (è il caso per esempio dell'inglese). In altre lingue (per esempio in cinese) ogni sillaba ha un proprio significato e il significato di una parola composta da più sillabe non è necessariamente collegato ai significati delle singole sillabe che lo compongono. Comunque sia, la sillaba è un'unità fondamentale del linguaggio parlato. Di conseguenza, sapere che esistono le sillabe ed essere in grado di individuarle dovrebbe essere un'abilità utile quando si cerca di imparare una lingua. Non solo renderebbe più agevole una prima identificazione delle parole, ma permetterebbe anche di distinguerle dai suoni non linguistici, che tendenzialmente non consistono di sillabe identificabili." (Altmann: 2001, pag. 34).

La sillaba, dunque, permette di distinguere i suoni linguistici dai suoni non linguistici. Inoltre, le ricerche condotte in questo campo hanno rilevato che addirittura i neonati sono in grado di distinguere e riconoscere sequenze di suoni se questi si costituiscono in sillabe legittime, ovvero suoni consonantici intervallati da vocali; se, invece, l'input che ricevono è costituito da sillabe illegittime, ovvero un insieme di suoni consonantici senza vocali, non sono in grado, una seconda volta, di riconoscere le stesse sequenze di suoni oppure di distinguere chiaramente fra sequenze simili.

La lingua italiana si struttura fortemente, dal punto di vista morfologico, sulla combinazione delle sillabe: pertanto, imparare a distinguerle e a riconoscerle è un aspetto dell'insegnamento linguistico che non deve essere trascurato. Ne consegue che un

corso di italiano deve dare ampio spazio ad attività ritmiche o musicali basate sul riconoscimento e l'uso delle sillabe.

Un secondo elemento determinante nell'apprendimento linguistico, che si coniuga perfettamente con il riconoscimento e l'utilizzo delle sillabe, è la prosodia. Gli studi di psicolinguistica, infatti, hanno evidenziato la precoce sensibilità dei bambini alla prosodia e l'importanza che essa ricopre nell'apprendimento della lingua madre. In sintonia con tali ricerche la glottodidattica sottolinea come la sensibilità alla prosodia sia fondamentale anche nell'apprendimento di una seconda lingua, soprattutto in bambini fino all'età di 10 anni. Inoltre, ulteriori ricerche di psicolinguistica hanno fatto emergere l'importanza della prosodia e del ritmo sulle capacità mnestiche. I ricercatori hanno sperimentato che se si propone di imparare a memoria oralmente un testo in una lingua sconosciuta e questo viene presentato senza inflessioni, ritmi particolari, ovvero in assenza di prosodia, il testo viene memorizzato con notevoli difficoltà o non memorizzato affatto; se, invece, il testo viene ritmato e le sillabe sottolineate anche a livello musicale, il testo viene memorizzato facilmente anche se non se ne conosce il significato.

Tali ricerche ci inducono a sostenere che il proporre canzoni e filastrocche nell'ambito dell'apprendimento linguistico rappresenta una facilitazione all'acquisizione di aspetti prosodici, fonetici e morfologici della lingua oggetto di apprendimento.

Le motivazioni che sostengono la scelta di inserire canzoni e filastrocche nei corsi di lingua per bambini sono maturate anche in altri ambiti scientifici a cui attinge la glottodidattica.

Sul piano neurolinguistico, se, come sostiene il neurolinguista Danesi, la modalità di apprendimento linguistico è bimodale e direzionale e investe gli emisferi destro e sinistro del cervello, è importante che l'evento comunicativo stimoli entrambi. L'utilizzo delle canzoni e delle filastrocche attiva non solo l'emisfero sinistro, sede dell'analisi, della sequenzialità e della logica, ma anche le funzioni dell'emisfero destro del cervello, sede della percezione globale, simultanea dell'evento comunicativo e che ha un ruolo dominante per quanto riguarda i linguaggi non verbali.

A livello semiotico l'apprendimento di una lingua straniera si colloca in un più ampio quadro in cui interagiscono altri linguaggi:



Antonio Vangelli,  
Le Piramidi,  
Dipinto su tela,  
1982



iconico, cinesico, prossemico, oggettuale. La canzone è in grado di mettere in relazione questi vari linguaggi che concorrono all'efficacia del messaggio comunicativo. Sul piano antropologico, canzoni e filastrocche tradizionali propongono uno spaccato del patrimonio culturale appartenente al popolo di cui si impara la lingua.

Facendo parte, spesso, del repertorio popolare, presentano l'immaginario di quel paese. A partire da una canzone si possono sviluppare approfondimenti interdisciplinari per una migliore conoscenza culturale e si possono creare dei ponti fra culture ricercando somiglianze e differenze riguardo ai temi delle canzoni, al repertorio di filastrocche. Tale lavoro non può che concorrere a formare nei bambini una coscienza interculturale, meta di un'educazione incentrata sul rispetto reciproco e sulla convivenza pacifica tra popoli.

Volendo soffermarci al livello strettamente glottodidattico, possiamo prendere in considerazione ulteriori ambiti:

**1. L'approccio:** insegnare una canzone o una filastrocca e ampliare il lavoro con le tecniche didattiche appropriate è un'attività coerente con l'approccio umanistico-affettivo, in quanto è altamente motivante, stimola la curiosità e l'interesse dei bambini, li coinvolge affettivamente. Inoltre, l'esecuzione della canzone in coro abbassa il filtro affettivo e permette la produzione linguistica in una situazione protetta e non ansiogena.

**2. La metodologia:** insegnare canzoni e filastrocche, e utilizzarne il testo per ulteriori attività, appartiene a quella che si definisce "metodologia ludica", metodologia coerente con un approccio umanistico-affettivo e più rispondente ai bisogni psicologici dei bambini apprendenti una lingua straniera.

**3. La contestualizzazione:** il testo di una canzone permette di fare lingua in un contesto autentico, in cui l'atto comunicativo non è artefatto o creato appositamente per presentare determinate strutture linguistiche.

**4. Le abilità:** attraverso l'utilizzo delle canzoni e delle filastrocche vengono privilegiate le abilità orali e ricettive rispetto a quelle scritte e produttive coerentemente con lo sviluppo delle abilità cognitive del bambino per quanto riguarda l'apprendimento precoce di una lingua straniera.

**5. La fonologia:** dover seguire un certo ritmo musicale obbliga l'apprendente a pronunciare le parole ad una data velocità e con una determinata intonazione, avvicinandosi alla prosodia del registro colloquiale a cui ci si riferisce generalmente nell'insegnamento di una lingua straniera ai bambini.

**6. Il lessico:** esso viene acquisito in un contesto significativo e ne viene facilitata la memorizzazione proprio grazie alla musica.

### Canzoni e filastrocche nell'Unità Didattica

La scelta che un insegnante deve compiere a livello progettuale nell'organizzare un corso di italiano per bambini riguarda il modello operativo cui fare riferimento.

Negli anni '80 in Italia c'è stato un fiorire di ricerche e sperimentazioni che hanno permesso di individuare delle linee di fondo intorno alle quali poter lavorare per creare un'Unità Didattica adatta ai bambini.

Senza soffermarci in modo approfondito su queste linee di fondo (si veda in proposito Porcelli-Balboni 1992), ci limitiamo ad accennarne i profili perché l'insegnante possa avere il quadro di riferimento nel quale si sviluppa la nostra proposta dell'utilizzo delle canzoni e delle filastrocche nell'Unità Didattica.

Il primo aspetto concerne la necessità di un'accentuazione delle fasi globalistiche: il processo di lateralizzazione del bambino è ancora *in fieri*, pertanto le modalità destra e sinistra del cervello possono in parte ancora sovrapporsi, di conseguenza risulta necessario proporre testi nella loro globalità, evitando eccessive puntualizzazioni linguistiche. Un secondo aspetto prende in considerazione la ludicità, ovvero il ruolo del gioco nell'apprendimento linguistico nel bambino.

Freddi, in particolare, ha studiato quanto una glottodidattica basata sull'utilizzo del gioco (nelle sue varie accezioni) sia particolarmente efficace per l'insegnamento precoce di una lingua straniera. A noi interessa particolarmente l'influenza che operativamente ha la ludicità nello sviluppo di un'Unità Didattica, in quanto, ad una fase motivazionale e globale, fa seguire una fase che non si articola necessariamente in analisi > sintesi > riflessione, ma consiste in un lavoro sul testo attraverso tecniche espressive o manipolatorie.

Infine un terzo aspetto è legato alla scelta dei contenuti: bisogna interrogarsi su quali siano gli atti comunicativi che permettano ad un bambino di utilizzare la lingua nel suo



Antonio Vangelli,  
Ragazze del Circo,  
Collezione privata - Palermo,  
dipinto ad olio su tela,  
1968



Antonio Vangelli,  
Composizione n°240,  
Collezione privata - Roma,  
dipinto ad olio su tela, 1977

contesto di vita ed evitare di selezionare quei contenuti che possano presentare situazioni nelle quali il bambino non si troverà mai (ad esempio l'acquisto di una automobile). Canzoni e filastrocche in Unità Didattiche così delineate possono avere più funzioni e per questo diventare uno strumento flessibile e molto utile ai fini dell'arricchimento del materiale didattico disponibile per l'insegnamento precoce dell'italiano come lingua straniera.

Un primo ruolo può essere quello di fungere da testo *pivot* dell'Unità Didattica, testo di apertura ovvero evento comunicativo globale dal quale partire per iniziare un nuovo segmento di corso. Nello stesso tempo canzoni e filastrocche assolvono anche alla funzione di motivare all'apprendimento, cosa che con apprendenti bambini è fondamentale. Un secondo ruolo può vedere la canzone o la filastrocca come ampliamento e reimpiego delle strutture linguistiche già presentate, attraverso un altro testo *pivot*, nella fase di lavoro sul testo e di fissazione. Un terzo ruolo può consistere nella rimotivazione nel corso dell'Unità Didattica, senza scopi linguistici particolari: ai bambini, comunque, piace recitare e cantare!

Per quanto riguarda la conduzione dell'attività intorno alle canzoni e alle filastrocche, di seguito proponiamo uno schema che può risultare utile per l'organizzazione dell'attività da svolgere nel caso in cui si decida di utilizzare il testo come *pivot*. Abbiamo scelto di sviluppare il lavoro in modo particolare sulla canzone.

### Si prevedono 2 incontri di circa 1 ora ciascuno:

**1) incontro:** attività di preascolto finalizzate all'anticipazione di quanto sarà proposto per permettere una migliore comprensione del testo, può essere svolta attraverso elicitazione orale. Di seguito si propone un primo ascolto e una comprensione globale della canzone. La comprensione può essere stimolata e verificata in base ad alcune tecniche glotto-didattiche quali la transcodificazione, l'accoppiamento lingua-immagine, la griglia, la scelta multipla, la scelta vero/falso. Segue un secondo ascolto accompagnato da immagini o dal mimo della situazione da parte dell'insegnante per facilitare la comprensione del lessico e dare delle conferme sulle ipotesi fatte dai bambini durante il primo ascolto. In questa seconda fase i

bambini vengono coinvolti nell'imitazione dei movimenti o nella spiegazione delle immagini che vedono. Alla fine si passa alla produzione, momento in cui i bambini, guidati dall'insegnante, ascoltano e ripetono a spezzoni la canzone proposta.

**2) incontro:** riascolto di tutta la canzone come momento di raccordo e di rimotivazione rispetto all'attività precedente. A questo punto può esserci il primo incontro con il testo che viene o ricostruito assieme ai bambini, oppure semplicemente fornito dall'insegnante. La prima ipotesi, secondo noi, è la più efficace. I bambini vengono invitati a leggere il testo e poi a cantare seguendo il testo sul foglio. Si riascolta la canzone a spezzoni e la si ripete per memorizzarla. Infine si svolge un'attività di *feedback* sulla comprensione della canzone sempre scegliendo fra le tecniche già indicate, oppure, se il testo si presta, si può utilizzare anche la drammatizzazione.

### Un esempio pratico

*La canzone degli elefanti.*

Un elefante si dondolava  
Sopra il filo di una ragnatela  
E ritenendo la cosa interessante  
Andò a chiamare un altro elefante

Due elefanti si dondolavano  
Sopra il filo di una ragnatela  
E ritenendo la cosa interessante  
Andarono a chiamare un altro elefante

Tre elefanti...

**Scopi didattici:** presentare il campo lessicale dei numeri cardinali, presentare alcuni elementi fonetici che possono risultare difficoltosi (suoni nasali /nt/; /nd/; e difficoltà del suono /gn/), ampliamento del lessico sugli animali, far riflettere sul singolare e il plurale dei nomi.

**Scopi educativi:** introdurre i bambini all'educazione interculturale.

**Primo incontro, prima fase:** attività di preascolto. L'insegnante disegna alla lavagna o procura delle immagini che rappresentino una ragnatela, un filo, un elefante. Parla con i bambini e chiede loro che cosa rappresentano le immagini. Successivamente presenta, anche attraverso il mimo, i verbi "dondolare" e "chiamare". Parla con i bambini delle



situazioni in cui ci si può dondolare e delle situazioni in cui si deve chiamare qualcuno. Poi, per introdurre i numeri, chiede se c'è qualche bambino che conosce i numeri in italiano; l'insegnante, quindi, scrive alla lavagna i numeri in cifra e chiede chi è già in grado di scrivere accanto alla cifra la parola relativa a quel numero. In questa fase può essere anche condotta un'attività di tipo contrastivo che evidenzia le somiglianze fra alcuni numeri nella lingua madre dei bambini e in italiano.

**Seconda fase:** primo ascolto della canzone. L'insegnante propone alla classe l'ascolto della canzone accompagnandola con i gesti per ogni parola-chiave utile alla comprensione del testo. Ai bambini viene chiesto di ripetere i gesti che fa l'insegnante. Per l'attività di comprensione finalizzata alla presentazione dei numeri da 1 a 10, l'insegnante assegna, in un secondo momento, una scheda in cui appaiono le file di elefanti da 1 a 10 non in ordine crescente ma mescolate, i bambini dovranno, durante l'ascolto successivo, ritagliare le file di elefanti e sistemarle in ordine seguendo il canto e aggiungendo per iscritto il numero in cifra e in parola relativo alla fila stessa.

**Terza fase:** produzione. L'insegnante invita i bambini a ripetere frase per frase la canzone con particolare attenzione ai suoni ridondanti. Potrà, infine, assegnare come compiti per casa, il disegno da realizzare che illustri la situazione descritta dal testo.

**Secondo incontro, prima fase:** rimotivazione. L'insegnante invita i bambini a cantare insieme la canzone.

**Seconda fase:** lavoro sul testo. Sul quaderno vengono disegnati due insiemi: uno è l'insieme "uno" e l'altro è l'insieme "tanti", nel primo si disegna un solo elefante e sotto all'insieme si scrive "elefante", nel secondo se ne disegnano più di uno e si scrive "elefanti" e si cerca di stimolare gli allievi all'osservazione della forma della parola proponendo la domanda: "che cosa è cambiato? C'è qualche differenza?". Contemporaneamente ripete più volte le due parole per collegare il suono alla parola scritta. L'insegnante continua a proporre esempi di uno e tanti relativamente a oggetti conosciuti e già affrontati in Unità Didattiche precedenti, sempre secondo lo schema usato per gli elefanti.

**Terza fase:** fissazione. Si ricanta la canzone introducendo una variante: la canzone si fa gioco. Viene scelto un bambino che interpreterà la parte del primo elefante, tutti gli altri bambini si dispongono in cerchio. Quando si comincia a cantare il bambino-elefante deve drammatizzare la situazione e poi al momento opportuno andare a prendere un compagno che sarà il secondo elefante e così via. Alla fine si può, anche come fase di controllo, ricostruire il testo della canzone insieme ai bambini in forma scritta sul quaderno, se, ovviamente, il livello di competenza dei bambini lo consente, altrimenti lo si fa solo in forma orale. Infine si può assegnare come compito per casa la ricerca di altri animali da sostituire agli elefanti per poter, la volta successiva, divertirsi a cantare versioni diverse della canzone e nello stesso tempo ampliare la conoscenza del lessico relativo agli animali. L'utilizzo di tale canzoncina, molto diffusa in Italia non solo in contesti scolastici, ma anche in luoghi di animazione ed educazione dei bambini nel tempo libero, permette di svolgere anche un'attività di educazione interculturale, attraverso il confronto della versione italiana con la versione nella lingua madre dei bambini. Si può prendere spunto dalle somiglianze fra le versioni per ragionare insieme agli allievi su questi aspetti culturali della vita dei bambini che oltrepassano le frontiere e creano dei ponti su temi universali che rendono tutti uguali, anche se diversi.



**NOTE**

<sup>1</sup> Un esempio è stato dato con le sillabe illegittime "PST" e "TSP" che venivano confuse dai neonati e ritenute uguali; tuttavia, quando sono state trasformate nelle sillabe legittime "UPSTU" e "UTSPU", i neonati hanno saputo distinguerle e riconoscerle con certezza.

**Antonio Vangelli,**  
**Punk a Londra,**  
Dipinto su carta di riso intelata,  
1982

**BIBLIOGRAFIA**

ALTMANNING. T. M., (2001) "La scalata di Babele", Feltrinelli, Milano.  
BALBONI P. E., (1994) "Didattica dell'italiano a stranieri", Bonacci, Roma.  
DANESI M., (1988) "Neurolinguistica e glottodidattica", Liviana, Padova.  
FREDDI G., (1990) "Azione, gioco, lingua. Fondamenti di una glottodidattica per bambini", Liviana, Padova.  
NICOSIA M. P., "Canzoni ed insegnamento di una lingua straniera: aspetti comunicativi", in <http://helios.unive.it/~aliasve/materiali.html>  
PORCELLI G. e BALBONI P. E., (1992) "L'insegnamento delle lingue straniere nella scuola elementare", La Scuola, Brescia.



# Insegnare con le nuove tecnologie

## DIECI ANNI DI GRANDI TRASFORMAZIONI

Dieci anni possono essere tanti, ma anche molto pochi: dipende in parte dal punto di vista da cui si osserva il trascorrere del tempo, ma in parte anche dalla disponibilità a riconoscere e cogliere le

novità che un lasso di tempo relativamente lungo o relativamente breve ci riserva. Il panorama della didattica dell'italiano a stranieri si è radicalmente trasformato negli

Sul piano professionale, dunque, un decennio ha portato alla drastica riduzione delle distanze tra operatori del settore e alla conseguente possibilità di mettere in comunicazione tra di loro i docenti di ogni parte del mondo superando il tradizionale isolamento. In senso verticale, poi, si è oggi in grado di far interagire i vari segmenti del sistema legato all'insegnamento delle lingue.

Ad esempio è molto più semplice di un tempo per un insegnante di scuola comunicare con chi prepara i materiali e con il mondo dell'editoria in generale, con i docenti universitari, con i responsabili dei sistemi educativi a livello locale, nazionale e internazionale. Insomma con un'espressione in voga oggi: è più facile fare sistema.

Tuttavia la trasformazione più significativa, o per meglio dire quella che più appare rilevante per il docente nel suo lavoro quotidiano, crediamo rimanga la possibilità di reperire sulla rete Internet informazioni e materiali che possono rivelarsi utili in ambito didattico. Ad esempio, quello che un tempo era un sogno, entrare in classe con un articolo di un quotidiano italiano fresco di stampa, è oggi, grazie a Internet, una realtà sotto gli occhi di tutti e a disposizione di molti.

### Le Nuove Tecnologie e l'innovazione curricolare

Se questa appare essere, in modo molto sommario e in termini positivi, la realtà odierna, alcuni aspetti riteniamo vadano approfonditi quantomeno per promuovere un'altrettanto capillare crescita delle opportunità formative legate alle nuove tecnologie.

In questo lavoro desidereremmo iniziare una riflessione e possibilmente aprire un dibattito circa la possibilità di integrare le NT nel curricolo di italiano per stranieri. In un contributo preparato per un prossimo numero di In.it vorremmo presentare e riflettere su uno strumento didattico che si sta rapidamente diffondendo: la *webquest* (Dodge 1995, March 2004), offrendo in questo modo l'opportunità di esplorare forme concrete e pratiche di applicazioni didattiche delle NT.

La *webquest* non è una novità, anzi la sua comparsa nel panorama internazionale risale appunto a circa dieci anni fa, tuttavia per numerose ragioni le sue fortune, sia pure rilevanti, hanno seguito il destino della riflessione generale sulle applicazioni didat-



Antonio Vangelli,  
Composizione n°240,  
Collezione privata - Roma,  
dipinto ad olio su tela, 1977

ultimi dieci anni e buona parte di questa mutazione, usando un termine che ricorda qualcosa di molto profondo, di genetico, è dovuta alle cosiddette Nuove Tecnologie. Si pensi, a titolo d'esempio, alle opportunità formative per i docenti di italiano per stranieri sparsi nel mondo che sono offerte in modalità a distanza e alle correlate possibilità di creare una rete di contatti per coloro che operano in questo settore. Le liste di discussione per insegnanti sono solo la punta di un iceberg, uno degli svariati elementi che costituiscono questa rete.



tiche delle NT. In questo primo decennio di diffusione, l'approfondimento sulle implicazioni relative a un loro uso didattico non ha raggiunto e modificato nel profondo l'operare di molti docenti. È forse opportuno cominciare a chiedersi perché sia avvenuto questo e come cercare di approfittare maggiormente delle proposte ipermediali.

Alla base vi è il fatto che molte realtà educative hanno difficoltà oggettive a sostenere i costi relativi all'acquisto e alla gestione delle attrezzature necessarie, ma capita a chi si occupa di formazione e quindi è a contatto con gruppi allargati di docenti di imbattersi in situazioni nelle quali viene denunciato il sottoutilizzo delle strumentazioni. Si tratta spesso di situazioni che nessuno ama far affiorare, ma che sono purtroppo sotto gli occhi di molti. Ne consegue che spingere i docenti a riflettere sulla propria formazione risulta coerente con la necessità di coordinare i processi di sviluppo dell'offerta educativa. Non basta cioè ai livelli dirigenziali, nazionali o decentrati, occuparsi da un lato della predisposizione delle strutture e della formazione iniziale di personale docente con competenze di base in informatica, come spesso è avvenuto. Infatti, crediamo, una delle ragioni del ritardo nell'applicazione delle NT alla didattica è il forte accento posto negli anni sulla preparazione tecnica degli insegnanti, laddove sono stati compiuti sforzi collettivi in questo senso e non si è lasciata l'alfabetizzazione informatica all'iniziativa personale del singolo. Questo è avvenuto a scapito o comunque senza incentivare la parallela crescita di competenze nell'ambito dello sfruttamento didattico delle NT, in particolare di Internet.

È venuto così a mancare, in parte, lo slancio propositivo che solo chi si occupa di didattica e non un tecnico o un amministratore può dare all'elaborazione di percorsi che portino alla modifica dei piani di studio e di altri strumenti di programmazione educativa. Questi strumenti, infatti, in presenza di mutamenti epocali sotto gli occhi di tutti non possono rimanere uguali a se stessi. Ad esempio occorre elaborare progetti di integrazione delle NT che permettano al docente di usufruire degli spazi e dei tempi necessari per condurre interventi didattici innovativi. La didattica delle lingue si è nel corso del tempo profondamente evoluta, basti pensare al ruolo che da anni hanno assunto



Antonio Vangelli,  
Composizione n°260,  
Dipinto ad olio su tela,  
1979

anche nella didattica dell'italiano a stranieri strumenti, ormai parte del corredo di qualsiasi insegnante, quali il registratore. Sembra quasi di scrivere una cosa banale invitando alla riflessione su questo punto, ma crediamo non sia così. Inserire lo sviluppo del sillabo dell'ascolto, così come quello delle altre abilità primarie e di altri sillabi, nel curriculum di italiano per stranieri ha comportato una sostanziale rilettura di quello che una volta si denominava programma.





L'onnicomprensivo programma di grammatica è così stato soppiantato da una nuova impostazione che ha spostato radicalmente il fulcro dall'analisi all'uso della lingua e che ha potuto contare sulle elaborazioni metodologiche di diversi decenni di ricerca e



Antonio Vangelli,  
Composizione,  
Dipinto su carta,  
1978

riflessione. È sufficiente in questo senso pensare al percorso dei progetti promossi dal Consiglio d'Europa dal *Progetto Lingue Moderne ai Livelli Soglia* e quindi al *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue* (COE 1981, 2001 [2002], Ek 1975, Ek e Trim 1991), giusto per citare solo i principali riferimenti, per così dire, istituzionali in Europa.

Oggi crediamo sia giunto il momento di proporre una rilettura dell'impostazione dei curricula di lingua italiana a stranieri che tenga conto delle potenzialità offerte dalle NT. Tale prospettiva tuttavia non modifica, ma piuttosto rafforza, il fulcro dell'intervento educativo: rimaniamo all'interno di una prospettiva che riassumendo con il concetto espresso dal *Quadro comune europeo* definiremo *della didattica dell'azione* (Mezzadri 2004a).

### Internet nella didattica dell'italiano a stranieri

Se l'introduzione delle NT e in particolare di Internet nella didattica dell'italiano a stranieri fosse una cosa semplice, forse non ci sarebbe bisogno di promuovere questa riflessione. Oltre alle difficoltà di tipo economico, a quelle di tipo tecnico di cui non tratteremo in questa sede e a quelle legate alla formazione dei docenti, vale la pena gettare uno sguardo su questioni legate all'uso in classe o in autoapprendimento di Internet.

Non crediamo che l'introduzione di queste tecnologie nella classe di italiano sia un'opzione didattica unanimemente accettata, perciò riteniamo sia opportuno cercare di riassumere alcuni elementi che giocano a favore di tale approccio (Mezzadri 2001, 2003, 2004b).

- Esistono in rete materiali che offrono risposte più o meno qualificate a innumerevoli quesiti che possono sorgere durante l'attività didattica;
- l'uso di Internet consente di impostare il lavoro all'insegna di teorie dell'apprendimento in grado di fornire slancio creativo e di coinvolgere attivamente gli studenti. Questo ci riporta a concetti e teorie quali, ad esempio, il pensiero costruttivista (Bruner 1992; Papert 1994; Jonassen et al. 1998), l'apprendimento significativo (Ausubel 1968 [1998]), teorie relative alle mappe concettuali (Novak e Godwin 1984 [1989]; Novak 1998 [2001]), teorie dell'apprendimento in rete (Calvani e Rotta 1999; Banzato 2002) e metodi per la navigazione in Internet (Petrucco 2002, 2003);
- promuove dinamiche di gruppo basate sulla collaborazione e la cooperazione e sposta il centro della classe dall'insegnante all'apprendente (Joyce e Weil 2000; Comoglio e Cardoso 1996). Favorisce l'aspetto sociale del processo di apprendimento (Vygotskij 1980, 1986);
- induce ad affrontare i percorsi didattici ponendo maggior attenzione sugli studenti quali individui e conseguentemente su aspetti legati agli stili e alle strategie di apprendimento (Pantò e Petrucco 1998);
- offre svariate opportunità finalizzate a far crescere la motivazione degli studenti e a generare acquisizione, ad esempio attraverso le numerose risorse applicabili a una didattica ludica (Mezzadri 2001, 2003, Caon e Rutka 2004);
- può favorire il recupero di studenti con basso livello di autostima, ancorandone la



crescita alle competenze, spesso presenti, di tipo tecnico e promuove l'integrazione di quegli individui penalizzati da uno sviluppo non armonico dei propri sistemi di rappresentazione della realtà. Studenti le cui capacità di comprendere l'input prevalentemente auditivo della didattica tradizionale non si rivelano all'altezza possono trarre benefici dalle potenzialità della multimedialità e della forma testuale dell'ipertesto. Internet offre nuove occasioni di acquisizione naturale a persone con meccanismi d'apprendimento basati prevalentemente sulla modalità destra del cervello e con sistemi di rappresentazione prevalentemente visivi e cinestetici.

Potremmo continuare elencando altri elementi, non meno importanti, che giocano a favore dell'impiego didattico di Internet, ma allo stesso tempo, lungi dal voler trasmettere un'impostazione idilliaca e per avvalorare la proposta operativa rappresentata dalla *webquest*, contenuta nel prossimo contributo, desideriamo ricordare alcune delle criticità insite nell'opzione didattica descritta.

Non elenchiamo qui in maniera esaustiva gli elementi di criticità e rimandiamo per un approfondimento a Mezzadri 2001 e 2003, ma vorremmo riflettere unicamente su quegli svantaggi che possono trovare una soluzione, seppur parziale a volte, nella proposta della *webquest*.

- Preparare la lezione con utilizzo di Internet può essere dispendioso per l'insegnante in termini di tempo e per la classe o lo studente singolo per l'esecuzione delle attività e quindi è spesso difficile integrare l'uso di Internet in situazioni didattiche che devono fare i conti con il tempo a disposizione, con i programmi, con le tante limitazioni causate dalla condivisione con altre classi degli spazi con accesso alle NT;
- lo studente e l'insegnante devono possedere un livello discreto di conoscenze tecniche;
- il tipo di studente richiesto per un efficace utilizzo di Internet nella didattica della lingua deve possedere livelli di autonomia elevati;
- la sovrabbondanza di materiali disponibili genera probabili e frequenti sovraccarichi cognitivi che possono essere evitati ma solo attraverso un'attenta pianificazione e un costante monitoraggio da parte dell'insegnante;
- le pagine *web*, così ricche di percorsi multimediali, possono confondere anziché aiutare l'apprendente;

- vi sono insidie in Internet difficilmente evitabili (siti di dubbia morale ad esempio) che possono scontrarsi con il sistema di valori dell'apprendente;
- i problemi derivanti dalla difficoltà di destreggiarsi tra i milioni di pagine web disponibili può creare demotivazione e alzare i filtri affettivi;
- il monitoraggio e la valutazione del percorso sono difficili. Per l'insegnante solitamente abituato a misurare i progressi degli apprendenti attraverso un prodotto, spesso diventa complicato spostare l'attenzione sul processo, in particolare quando incombono necessità di verifiche formali.

### BIBLIOGRAFIA

- AUSUBEL D. P., 1998, *Educazione e processi cognitivi: guida psicologica per gli insegnanti*, Franco Angeli, Milano, 8a ed.; titolo originale: Ausubel D. P., 1968, *Educational psychology: A cognitive view*, New York, Holt, Rinehart & Winston Inc.
- BANZATO M., 2002, *Apprendere in rete*, UTET Libreria, Torino.
- BRUNER J. S., 1992, *La ricerca del significato. Per una psicologia culturale*, Bollati Boringhieri, Torino.
- CALVANI A., ROTTA M., 1999, *Comunicazione e apprendimento in Internet: didattica costruttivista in rete*, Erickson, Trento.
- CAON F., RUTKA S., 2004, *La lingua in gioco*, Guerra Edizioni, Perugia.
- COMOGLIO M., CARDOSO M., 1996, *Insegnare e apprendere in gruppo. Il Cooperative Learning*, LAS, Roma.
- COUNCIL OF EUROPE, 1981, *Livello Soglia per l'insegnamento dell'italiano come lingua straniera*, a cura di Galli De' Paratesi, N., Council of Europe Press, Strasburgo.
- COUNCIL OF EUROPE, 2001, *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*, Cambridge University Press, Cambridge.
- COUNCIL OF EUROPE, 2002, *Quadro comune di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione*, La Nuova Italia Oxford, Firenze.
- DODGE B., 1995, "Some Thoughts About WebQuests", in [http://edweb.sdsu.edu/courses/edtec596/about\\_webquests.html](http://edweb.sdsu.edu/courses/edtec596/about_webquests.html)
- EK J. A. VAN, 1975, *The Threshold Level*, Council of Europe, Strasburgo.
- EK J. A. VAN, TRIM J. L. M., 1991, *Threshold Level 1990*, Council of Europe Press, Strasburgo.
- JONASSEN D. H. ET AL., 1998, *Learning with Technology: A Constructivist Perspective*, Prentice Hall, Upper Saddle River (NJ).
- JOYCE B., WEIL M., 2000, *Models of teaching*, 6a ed., Allyn & Bacon, Boston.
- MARCH T., 2004, *What WebQuests Are (Really)* [http://bestwebquests.com/what\\_webquests\\_are.asp](http://bestwebquests.com/what_webquests_are.asp)
- MEZZADRI M., 2001, *Internet nella didattica dell'italiano: la frontiera presente*, Guerra-éditions SOLEIL, Perugia/Welland.
- MEZZADRI M., 2003, *I ferri del mestiere. (Auto)formazione per insegnanti di lingua*, Guerra-éditions SOLEIL, Perugia/Welland.
- MEZZADRI M., 2004a, *Il Quadro comune europeo a disposizione della classe. Un percorso verso l'eccellenza*, Guerra-éditions SOLEIL, Perugia/Welland.
- MEZZADRI M., 2004b, *Educazione letteraria e Internet: dalla valutazione dei siti alla ricerca consapevole*, in P. E. Balboni (a cura di), *Educazione letteraria e nuove tecnologie*, UTET Libreria, Torino.
- NOVAK J.D., 2001, *L'apprendimento significativo. Le mappe concettuali per creare e usare la conoscenza*, Erickson, Trento; titolo originale: Novak J.D., 1998, *Learning, creating and using knowledge: Concept Maps as facilitative tools in schools and corporations*, Lawrence Erlbaum Associates, Inc., Mahwah (NJ).
- NOVAK J.D., GOWIN D.B., 1989, *Imparando a imparare*, SEI, Torino; titolo originale: NOVAK J.D., GOWIN D.B., 1984, *Learning how to learn*, Cambridge University Press, New York.
- PANTÒ E., PETRUCCO C., 1998, *Internet per la didattica*, Apogeo Ed., Milano.
- PAPERT S., 1994, *I bambini e il computer*, Milano, Rizzoli.
- PETRUCCO C., *Costruire mappe per cercare in rete: il metodo Sewcom*, in TD-Tecnologie Didattiche n. 25 - Numero 1-2002.
- PETRUCCO C., 2003, *Ricerche in rete*, Pensa Multimedia, Lecce.
- VYGOTSKIJ L. S., 1980, *Il processo cognitivo*, Bollati Boringhieri, Torino.
- VYGOTSKIJ L. S., 1986, *Thought and language*, MIT Press, Cambridge (Mass.).



Marcello Silvestrini - Graziella Novembrì  
Anna Maria Ceccanibbi - Rosella Paradisi

### Benvenuti in Italia.

#### Viaggio nella storia, geografia, cultura e vita italiana.

L'opera, in due volumi, è destinata a studenti di Italiano come Lingua Straniera e ha come obiettivo quello di condurre i ragazzi oltre la competenza di tipo solo comunicativo attraverso spunti di geografia, storia e di civiltà italiana. Non si tratta di un vero e proprio corso, ma un insieme di NOTE proposte direttamente in italiano e arricchite da input visivi: immagini autentiche, grafici, cartine, materiali "realia" che introducono al contesto socio culturale necessario.

Le sezioni sono divise e inserite in moduli di lavoro con contenuti e difficoltà graduate. Le note di civiltà introducono lo studio alla convivenza sociale e civile secondo l'organizzazione e la legislazione italiane.

Il testo ha una struttura comunicativa specifica che risponde alle caratteristiche dell'oggetto trattato: narrativa se vengono presentati gli avvenimenti, descrittiva se si tratta del contesto in cui essi sono inseriti, argomentativa se si illustra la spiegazione ai problemi con un linguaggio accessibile agli studenti, ma anche e soprattutto arricchito di esercitazioni graduate secondo livelli di complessità, nella sezione denominata *Quaderno dello Studente*, al termine di ogni unità, che costituiscono un vero e proprio percorso operativo dell'apprendimento.

L'approccio metodologico trova la sua enucleazione primaria nei suggerimenti che già nel 1995 la Commissione Europea nel libro bianco sull'educazione suggeriva come modalità per raggiungere in contesto scolastico l'obiettivo del plurilinguismo in maniera naturale. Insegnare "in" lingua permette di operare con la lingua ad un livello qualitativo più alto non solo per la durata dell'esposizione alla lingua medesima ma per lo spessore concettuale che il linguaggio disciplinare veicola.

Dal punto di vista degli allievi i vantaggi si evidenziano:

- sul piano della motivazione e del coinvolgimento perché i temi e gli argomenti risultano autentici e rispondono alle curiosità e agli interessi;
- sul piano della competenza linguistica che, sia per la maggiore esposizione alla lingua sia per la qualità dell'esposizione medesima, risulta essere maggiormente acquisita;
- sul piano della cultura generale e dello sviluppo del senso critico per la specificità dei contenuti che sono riferiti ad un'altra cultura ed ad un'altra impostazione socio-culturale;
- sul piano dell'apprendimento di un metodo di studio perché questo procedimento permette allo studente di imparare la lingua in maniera incidentale, ossia spostando l'attenzione dall'oggetto lingua, che rimane sullo sfondo come uno strumento di conoscenza, e viene acquisito senza una consapevolezza esplicita, ad un contenuto a più alta valenza cognitiva.



Geografia e Storia conservano una loro struttura a carattere disciplinare per consentire un uso corretto dei materiali in ambito scolastico e sono intese nell'accezione che ne danno i geografi e gli storici odierni.

È dimostrato che questo modo risulta molto efficace, profondo e duraturo e completa positivamente l'insegnamento sistematico ed intenzionale della Lingua straniera così come avviene in contesti strutturati.





Giovanni Battista Moretti.

### L'italiano come prima o seconda lingua nelle sue varietà scritte e parlate.

#### Grammatica descrittiva di riferimento

Il percorso di apprendimento di una seconda lingua, da parte di chi ha già il pieno dominio della propria lingua madre, si snoda, molto genericamente parlando, attraverso due fasi fondamentali.

Nella prima fase si tende principalmente all'acquisizione di strumenti comunicativi, soprattutto del parlato, indispensabili in situazioni di frequente ricorrenza.

La seconda fase (costituita da livelli di competenza di grado intermedio e avanzato) si distingue per una via via più attenta e sistematica analisi di forme, strutture e usi vari tanto del parlato, quanto dello scritto.

E ciò, anche nel naturale desiderio di captare i meccanismi logici e psicologici da cui dette forme, strutture e usi sono motivati.

L'attività didattica nella prima fase trova oggi il sussidio di apprezzabili testi dalla diversa ispirazione metodologica e dai contenuti variamente organizzati.

La seconda fase presenta invece spazi in questo senso piuttosto sguarniti e disadorni. Quest'opera è stata dettata dalla sommessima ambizione di offrire un utile contributo a coloro che si trovano in questa seconda fase dell'apprendimento dell'italiano, nonché ai Colleghi che vi svolgono attività didattica.

Essa, tanto nei criteri didattici che la ispirano, quanto nelle sue parti teoriche ed applicative, è frutto della preziosa più che trentennale esperienza che l'autore ha vissuto presso l'Università per Stranieri di Perugia quale docente di Linguistica italiana e di Retorica e stilistica, in Corsi di vario livello, a contatto con discenti di differenti età, cultura, motivazione e provenienza.

È il prodotto di ripetuti confronti con le variegate esperienze linguistiche di questi discenti, di risposte a domande, di soluzioni a problemi, di puntuali esercitazioni.

È il risultato dello sforzo quotidiano di dar conto, ragionandoci su, di forme e strutture in uso nell'italiano contemporaneo.

Una annosa e operosa attività è insomma raccolta nelle pagine di questa grammatica descrittiva, ragionata e di consultazione.

La nostra bella lingua è analizzata e descritta spaziando nella vasta realtà attuale del suo repertorio: nella ricchezza delle sue varietà funzionali-contestuali (registri, sottocodici), sociali (lingua media e lingua popolare), geografiche (italiani regionali) e, all'occorrenza, anche storiche; e darne inoltre probanti testimonianze con esempi tratti dal vario parlato e dal vario scritto (per quest'ultimo, oltre che dai settori della narrativa, anche da quelli della saggistica, della trattatistica e, in special modo, della pubblicitaria, come il settore che più degli altri oggi si rivela fonte quotidiana di aggiornamento linguistico per sempre più vasti strati della popolazione).

Alla grammatica si aggiunge un volume di esercizi e di test di verifica, anche questi frutto di puntuali sperimentazioni.

Ogni esercizio e testo è dotato di soluzioni (chiavi) che, come i Colleghi sanno, a livelli avanzati è assai laborioso fornire, data la diversità di verosimiglianti contesti situazionali e linguistici in cui ciascuno, con creativo gioco della fantasia, potrebbe essere inserito.





# 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 Italiche 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 Italiche

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](mailto:certific@unistrapg.it)

[www.unistrapg.it](http://www.unistrapg.it)





# Università per Stranieri di Siena

## Centro di eccellenza

Il Centro di Eccellenza della ricerca - Osservatorio Linguistico Permanente dell'Italiano Diffuso fra Stranieri e delle Lingue Immigrate in Italia, istituito presso l'Università per Stranieri di Siena, svolge indagini sulle lingue immigrate in Italia e sulla condizione dell'italiano all'estero. Il Centro sviluppa azioni di ricerca di tipo linguistico, elabora nuove tecnologie per il trattamento e la rappresentazione dei dati linguistici, rende disponibili i propri dati fornendo un servizio, in tal modo, a tutta una serie di soggetti pubblici e privati operanti nella diffusione della lingua italiana fra stranieri e delle lingue straniere in Italia.

Il programma delle attività di ricerca si sviluppa in tre fasi:

- a. organizzazione delle indagini, elaborazione degli strumenti, individuazione dei campioni
- b. svolgimento delle indagini in Italia e all'estero
- c. trattamento dei dati, disseminazione dei risultati.

Alle attività di ricerca si aggiungono quelle di alta formazione. Le attività di ricerca del Centro sono strutturate per blocchi, ciascuno articolato in linee di ricerca. I principali blocchi di ricerca sono i seguenti:

- Lingue straniere in Italia e lingue degli immigrati stranieri
- La lingua italiana all'estero

Il blocco di ricerca sulle lingue straniere e sulle lingue immigrate in Italia è articolato nelle seguenti linee di ricerca:

- Lingue degli immigrati stranieri in Italia: dati quantitativi e qualitativi
- Lingue straniere insegnate nel sistema formativo italiano
- Osservatorio dei materiali didattici per l'insegnamento dell'italiano agli immigrati stranieri

Il blocco di ricerca sull'italiano all'estero è articolato nelle seguenti linee di ricerca:

- Lingua e cultura italiana all'estero: strutture e soggetti di diffusione
- Italiano, dialetto e altre lingue delle comunità italiane all'estero
- Interlingue a base italiana: corpus testuale.

Il tipo di materia sulla quale opera il Centro, ovvero la rilevazione di dinamiche di contatto fra l'italiano e gli altri idiomi, in Italia e all'estero, consente di inscrivere le attività entro l'universo della ricerca sociolinguistica o comunque della linguistica applicata, considerando le eventuali prospettive glottodidattiche e di politica linguistica che possono essere attivate in relazione alla materia oggetto di studio. Lo spiccato orientamento verso il confronto con i dati empirici fa sì che il Centro sia impegnato nella raccolta del ventaglio quanto più ampio possibile di strumenti utilizzati nel campo della rilevazione sociolinguistica, con l'obiettivo di analizzarne la funzionalità e di individuare i punti comuni fra strumenti differenti, ma applicati a uno stesso oggetto. Il Centro di eccellenza utilizza un Laboratorio Mobile di Rilevazione Sociolinguistica: si tratta di un furgone attrezzato con strumentazione audiovisiva e informatizzata tale da rendere possibile la massima possibilità di raccolta di dati sul campo. Il Laboratorio Mobile svolge le sue funzioni soprattutto in rapporto alle linee di indagine sulle lingue immigrate e ogni volta che, per ottenere un'adeguata mappatura geolinguistica, è necessario procedere a rilevazioni estese direttamente sul territorio.

Nel Centro di Eccellenza è stata attivata una collana editoriale, nella quale da poche settimane sono stati pubblicati i primi volumi. Il primo ha il titolo *Toscane favelle - Lingue immigrate nella provincia di Siena* e ha per oggetto la descrizione del nuovo plurilinguismo in provincia di Siena. Grazie al Laboratorio Mobile di Rilevazione Sociolinguistica, sono state effettuate indagini che mettono in evidenza la presenza stabile di gruppi di immigrati parlanti non meno di quaranta lingue diverse dall'italiano.

Il secondo volume della collana - *L'italiano in Argentina* - si colloca entro il blocco di ricerca sullo studio della condizione dell'italiano all'estero. Il volume in questione, in particolare, applica al caso Argentina l'indagine più recente sulla diffusione dell'italiano nel mondo (*Italiano 2000*).



## 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 (condotta seminariamente, sulla base del "quaderno" di introduzione allo studio della letteratura)
  - caratteristiche del testo letterario (condotta 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 (condotta 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**