



www.initonline.it
Anno 4 - n° 13

Direttore Scientifico
 Paolo E. Balboni

Direttore Responsabile
 Domenico Corucci

Redazione
 Mario Cardona
 Marco Mezzadri
 Anthony Mollica

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

Grafica e impaginazione
 Keen s.r.l.

Copertina
 Andrea Bruni - Keen s.r.l.

Stampa
 Guerra Stampa - Perugia

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

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

Tiratura
 12.000 copie

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

Editoriale

Una situazione in movimento. pag 2
 Paolo E. Balboni

Italiano LS nel mondo

I Centri Risorse per Insegnanti di italiano all'estero. pag 4
 Elisabetta Pavan

L'italiano da Pietroburgo ai Balcani. pag 8
 Rossella Abbaticchio

Italiano LS nel mondo

Linguistica acquisizionale e glottodidattica. pag 14
 Sandra Gracci

Quando l'italiano non basta: immigrati e dialetto. pag 20
 Matteo Santipolo

Strumenti

Scheda di analisi per i manuali di lingua italiana. pag 24
 Graziano Serragiotto

Università per Stranieri di Perugia. pag 30

Università per Stranieri di Siena. pag 31

Università di Venezia. pag 32





CON QUESTO NUMERO IN.IT



Pietro Perugino,
Crocifissione con i santi
Girolamo, Francesco, Giovanni
Battista, Maria Maddalena e
il beato Giovanni Colombini,
Firenze, Galleria degli Uffizi,
1474-1480 circa

giunge al suo tredicesimo numero: porta bene? Porta male? Chissà. Ma sappiamo che per l'italiano nel mondo le cose vanno bene. E ci sono le condizioni perché possano andare molto meglio.

Ma una delle condizioni deve essere realizzata in Italia e ancora non la si vede apparire. Vediamo le ragioni delle affermazioni precedenti.

Il miglioramento qualitativo

Le cose sono migliorate: lo diciamo sia su basi meramente intuitive, personali (legate alla nostra esperienza di giramondo dell'italiano e alle conversazioni continue con e i colleghi di Siena, Perugia e Roma III), sia sulla base dell'*Indagine* condotta l'anno scorso (Balboni P.E., Santipolo M., a cura di, *L'italiano nel mondo. Mete e metodi: un'indagine qualitativa*, Roma, Bonacci, 2003), sia sui dati che le istituzioni (i Ministeri degli Esteri, degli Italiani nel Mondo, dell'Istruzione) evidenziano nei loro siti e nelle loro pubblicazioni ed iniziative, sia infine sulla base delle informazioni che circolano nelle liste di discussioni dell'Università per Stranieri di Perugia e dell'Editore Guerra, nonché nella comunità online dei docenti di italiano che hanno seguito il Master ITALS (sono oltre 700) e che continuano a restare in collegamento con Venezia.

Ci sono più studenti di italiano, più corsi, più sedi, più progetti di sostegno. Ma abbiamo un freno all'espansione: non ci sono sufficienti docenti qualificati, in questa parola non significa solo "preparati linguisticamente e glottodidatticamente", ma anche "con una qualifica ufficiale per l'insegnamento dell'italiano" – un'abilitazione, un *master in education*, un *profesorado*, ecc. Per l'aspetto legale, solo le istituzioni italiane possono intervenire, nei protocolli bilaterali di intesa con i vari paesi, per ottenere il riconoscimento dei titoli italiani (le SSIS di Siena e Perugia, i Master di Perugia e Venezia, ecc.).

Per quanto riguarda la qualificazione scientifica e professionale, invece, le cose stanno andando meglio. Vediamo le ragioni di questa affermazione, articolando il nostro ragionamento secondo i due ambiti in cui è divisa la nostra rivista, l'italiano LS e l'italiano L2.

L'italiano LS nel mondo

Nel primo saggio di questo numero Elisabetta Pavan presenta la più rilevante novità intervenuta in questi anni nel settore della formazione dei docenti di italiano nel mondo: i Centri di Risorse per gli Insegnanti di Italiano (CR, d'ora in poi).

Si tratta di sei centri (e alcuni altri possono forse aggiungersi tra breve alla lista) creati presso istituzioni straniere (le università di Florianopolis, Erechim e Cascavel in Brasile; l'UMSA di Buenos Aires e l'Università di Córdoba; il CASIU di Montevideo), con fondi messi a disposizione dal MAE e da ITALS di Venezia, per 286.000 euro.

I CR sono anzitutto un luogo fisico, una sede attrezzata in cui si conservano materiali scientifici e didattici e in cui si possono incontrare i docenti per (auto)formazione; ma un CR è costituito anche da un nucleo di formatori, una trentina dei quali sta seguendo il Master ITALS a indirizzo "formatori": docenti che fungono da tutor, da guida, da organizzatori delle attività di formazione, in contatto continuo con l'Italia ma, al tempo stesso, in piena autonomia e con attenzione alla realtà in cui operano.

Oltre ai CR va segnalata anche l'istituzione del secondo master per docenti di italiano nel mondo, quello dell'Università per Stranieri di Perugia, che quest'anno inizia il suo primo ciclo: a differenza del Master ITALS, che prevede solo due settimane in Italia e il resto online, il master perugino richiede una permanenza più forte in Italia: ma la natura giuridica e scientifica dei due master è equivalente.

L'italiano L2 in Italia

La presenza di immigrati nelle scuole continua a crescere esponenzialmente, soprattutto in alcune regioni, anche a seguito della legge Bossi-Fini che, regolarizzando circa 700.000 immigrati clandestini, ha dato il via ad una grande quantità di ricongiungimenti familiari – il che significa bambini ed adolescenti che entrano nelle scuole e adulti che si rivolgono ai CTP, i Centri Territoriali Permanenti che insegnano l'italiano ai lavoratori, alle loro famiglie, frequentati da migliaia di studenti ogni anno.

Il MIUR ha coinvolto ventuno università nella predisposizione di materiali per formare gli insegnanti italiani in didattica a immigrati attraverso due tipi di corsi, uno di base (100 ore rivolte a tutti i docenti di tutte le materie) e uno più avanzato, per docenti di area

linguistica, che possono diventare punto di riferimento nelle loro scuole per quanto concerne l'accoglienza e l'integrazione (non solo linguistica) dei ragazzi non italiani. Il corso è stato affidato, per l'organizzazione del 50% della formazione che avviene online, a ITALS di Venezia, mentre il restante 50% viene affidato congiuntamente alle università coinvolte e alle Direzioni Regionali del MIUR stesso. Accanto a questa realtà istituzionale non vanno dimenticate le azioni condotte da centri locali, spesso con il supporto di comuni, province, regioni, Unione industriali, ed altre realtà che colgono il bisogno di integrazione piena, per quanto possibile, degli immigrati. E' una realtà poco appariscente ma impressionante se solo si svolge una ricerca in internet, se si vagabonda per i siti dedicati all'emigrazione, se si contattano i CTP e le scuole. Pochissimi, anche in Italia, hanno la percezione delle dimensioni di questo "fenomeno glottodidattico di massa".

Gli strumenti

Voler insegnare l'italiano in condizioni totalmente nuove usando mezzi pensati per situazioni precedenti, per quanto ancora validi sul piano strettamente glottodidattico, non è pensabile.

E infatti l'editoria ha prodotto una quantità di materiali totalmente innovativi sia per l'estero sia per l'Italia – materiali di base, cioè manuali, con CD, video, siti, ecc.; materiali di complemento, dai libretti per la correzione fonetica di cinesi, arabi, ecc., ai libri di risorse per le varie etnie, ai libri di carattere culturale quali i classici italiani e i libretti d'opera, la storia letteraria, quella politica, ecc., pensati per stranieri all'estero (ma perché non anche in Italia, nelle scuole superiori?).

Anche la sitografia sta evolvendosi velocissimamente: sta per nascere un portale che raccoglie tutti i siti dedicati all'italiano, alle istituzioni che lo insegnano, agli editori, ecc.; vede finalmente la luce una bibliografia ragionata on line; le Università per Stranieri e quella di Venezia offrono siti e liste di discussione di buon contenuto informativo e formativo e di buona qualità informatica – usabili, pieni di link selezionati, calendarizzati, ecc.

Tutto oro quel che luccica?

No, non è tutto oro.

Permane la mancanza totale di una regia da parte dello Stato (vuoi come gruppo interministeriale, vuoi come creazione di una commissione agile, di un osservatorio permanen-

te; ma almeno quest'ultimo pare in fase di realizzazione presso il Centro per l'Umanesimo Latino di Treviso); manca una politica comune alle varie istituzioni all'estero: poco è cambiato da quando, in un editoriale di quattro anni fa, scrivevamo che "divisi si va uniti: alla disfatta": ancora oggi spesso i Consolati non sanno quel che fanno gli IIC, i quali ignorano quel che avviene nella Scuola Italiana sita nello stesso isolato, nonché quel che fanno gli Enti Gestori, che non hanno alcun contatto con il Dipartimento di Italianistica della locale università. E, spesso, se si ignorano è ancora un fatto positivo, perché nella nostra esperienza di giramondo dell'italiano continuiamo a vedere, anche se in regresso rispetto ad anni fa, il reciproco boicottaggio.

L'Italia deve darsi una politica linguistica fatta non solo di macrolinee, ma anche di controlli di qualità sulla realizzazione di tali linee: si devono definire degli indicatori di qualità e poi dare finanziamenti solo a chi li soddisfa o almeno tendenzialmente si muove in tale direzione, sapendo che entro cinque anni dovrà soddisfare tutti gli indicatori se vuole conservare i finanziamenti.

L'Italia deve imparare a gestire in maniera integrata la dimensione LS nel mondo con quella L2 in Italia: chi arriva in Italia da alcuni paesi mediterranei o dal Sud America è in situazione L2 ma proviene da LS, o da corsi LS che si potrebbero organizzare in loco per coloro che intendono venire in Italia.

L'Italia, e intendo qui le sue autorità politiche, diplomatiche, accademiche, editoriali, deve comprendere che l'equazione "diffusione dell'italiano = qualità dell'insegnamento" diventa sempre più cogente nel mondo, dove la competizione con lo spagnolo e il tedesco si fa sempre più forte: e chi offre un prodotto migliore conquista il mercato.

Quest'ultima scelta lessicale, basata sul mondo dell'economia, non stupisca: per quanto alti e belli siano la cultura, il cinema, l'arte, la qualità della vita che proponiamo attraverso la nostra lingua, se ci si dimentica che si agisce in un mercato concorrenziale ci si troverà con i magazzini pieni di docenti e materiali che non hanno trovato acquirente. La nostra rivista intende contribuire, come suo solito, alla costruzione di una dimensione nuova in cui di questi temi si parli e si faccia parlare.



Pietro Perugino, Crocifissione con i santi Girolamo, Francesco, Giovanni Battista, Maria Maddalena e il beato Giovanni Colombini, Firenze, Galleria degli Uffizi, 1474-1480 circa



I Centri Risorse per Insegnanti di

121 MILA EURO: È QUANTO L'UNIVERSITÀ

di Venezia ha messo sul piatto, per equilibrare i 120.000 euro posti dal MIUR nell'ambito dei progetti di internazionalizzazione. E con questo budget si sono finanziati 5 centri risorse (CR) per la glottodidattica cui si aggiunge quello finanziato con fondi del Ministero degli Affari Esteri a Montevideo.

Il primo CR

Il 20 aprile 2004 si è inaugurato a Montevideo, alla presenza dell'Ambasciatore e del Console d'Italia, il primo CR per la didattica dell'italiano, intitolato a Giovanni M. Zilio, che è stato pioniere nella didattica dell'italiano in Uruguay. Tuttavia l'Uruguay non risulta coinvolto nel progetto che vedrà sorgere in Argentina e Brasile CR organizzati da Itals in cinque Università (Erechim, Cascavel, Florianopolis, Buenos Aires UMSA, Córdoba).

Perché un CR

Fino ad oggi la formazione dei docenti di italiano all'estero è affidata soprattutto a visite episodiche di formatori italiani (i tradizionali corsi di una settimana, 30 ore) oppure a corsi che alcuni docenti stranieri, tramite una borsa di studio, frequentano alle Università per Stranieri di Siena e Perugia o all'Università Ca' Foscari di Venezia.

Da un'attenta analisi maturata negli anni di attività del Laboratorio ITALS dell'Università di Venezia ed in seguito alla ricerca legata alla pubblicazione del volume *L'italiano nel mondo mete e metodi dell'insegnamento dell'italiano nel mondo*, a cura di Balboni e Santipolo (2003), si è potuto accertare che tale modello risultava soddisfare solo in parte le esigenze dei docenti di italiano all'estero. I presupposti di tale modello, infatti, si basano su una costosa mobilità in termini economici ed umani che non sempre riesce a dare continuità ai vari interventi formativi nonché a creare un riferimento stabile in loco.

L'informazione gioca un ruolo fondamentale nel processo di formazione, soprattutto in un campo come quello della metodologia e della didattica delle lingue. Con la creazione di un CR ci si pone l'obiettivo della creazione di un centro stabile per la raccolta di materiali e l'incontro di persone, il fine ultimo è conse-

guire una più ampia consapevolezza dei docenti legata alla conoscenza del loro contesto lavorativo, dando l'opportunità di imparare e sperimentare nuovi approcci, intraprendere nuovi percorsi, migliorare la pratica e condividere le conoscenze.

La formazione non avverrà solo nei corsi in presenza o nei laboratori, ma anche attraverso incontri e discussioni tra colleghi, esperienze pratiche e ricerche sul campo, consultazione di materiali e partecipazione a gruppi di lavoro in presenza e a distanza. Fine ultimo è la formazione

di formatori che possano operare da "moltiplicatori" in loco con metodologie e tecnologie avanzate che l'Università di Venezia mette a disposizione, insieme ai propri esperti. Nel CR saranno disponibili per l'utilizzo e la consultazione libri, materiali audiovisivi, supporti tecnologici come CDrom, videocassette e DVD, postazioni di computer collegati alla rete, un televisore dotato di collegamento satellitare o via cavo e lettore di videocassette e DVD.

Supportare la formazione dei docenti vuol dire migliorare la didattica dell'italiano nel mondo.

Perché il nome "CR per la glottodidattica"

E' stata scelta, tra le altre, la definizione *centro risorse per la glottodidattica* per enfatizzare il fatto che non si tratta di un luogo quale può essere una biblioteca o un ufficio, in quanto al CR si attribuiscono caratteristiche intrinseche fortemente attive, legate alla partecipazione diretta dei frequentatori, un luogo d'incontro dove le persone possano accedere ed incontrare altre persone, ma anche un luogo dove scambiarsi informazioni, condividere esperienze e prendere parte ad incontri ed attività di formazione.

Per quanto riguarda lo spazio fisico non sono stati fissati requisiti minimi, si auspica altresì che possa essere un locale sufficiente ad ospitare una scrivania con computer, stampante, telefono, fax, un tavolo per riunioni, alcuni scaffali per l'archiviazione di libri e materiali didattici.

Per chi un CR

Il CR può essere domiciliato presso un'Università o un Ente Gestore ed è da intendersi al servizio della ricerca universitaria nelle Università partner e negli afferenti dipartimenti di Italianistica, Linguistica,

Metodologia e Didattica delle Lingue; dei docenti in ruolo presso le scuole pubbliche e private in cui si insegna l'italiano; dei docenti di italiano come lingua straniera afferenti ai vari Enti Gestori presenti là dove ci sia un Consolato d'Italia.

Funzionamento di un CR

Sebbene in continuo contatto organizzativo e scientifico con l'Italia, l'idea di fondo è che i CR siano autonomi nel gestire una formazione continua, stabile, calata sulle problematiche concrete di ogni singola realtà.

Con "Centro Risorse" si intende:

- *un luogo fisico*, dotato di strumentazioni tecnologiche, biblioteca glottodidattica e raccolta di materiali didattici. Questo luogo fisico deve essere garantito da un'istituzione locale, la quale si fa carico di arredi, illuminazione, collegamento alla rete Internet e altre strumentazioni di base, mentre attrezzature e biblioteca sono a carico del progetto.

Il continuo aggiornamento della biblioteca avviene in collaborazione con le case editrici, le quali si incaricano dell'invio di nuovi materiali editoriali e copie saggio di manuali per la didattica dell'italiano a stranieri.

- *un gruppo di docenti* che possano promuovere l'italiano, coordinare i colleghi, svolgere formazione glottodidattica in collaborazione telematica con Venezia, fungere da tutor in presenza, e così via. Si tratta di formare una nuova figura professionale, quella di animatori e "promotori di glottodidattica", se ci si consente il termine: persone che bene conoscono le problematiche locali e che possono rappresentare un'interfaccia con l'Italia (il Laboratorio ITALS, in questo caso) sia nell'organizzazione che nell'eventuale realizzazione, in presenza e a distanza, di interventi formativi.

- *l'avvio di percorsi di formazione e aggiornamento* secondo le direttive previste dalla Legge ex-153 o altre forme di collaborazione con i Ministeri degli Esteri, dell'Istruzione Università e Ricerca, degli Italiani nel Mondo, del Lavoro, con le Camere di Commercio e altre istituzioni italiane pubbliche e private.

E' auspicabile che, una volta avviato un CR, vengano coinvolte tutte le istituzioni interessate all'italiano in quel dato territorio. Il CR infatti è un nucleo promotore, un punto di incontro, appoggiato presso un'istituzione

ma non appartenente a quell'istituzione.

L'organizzazione del CR

Il CR inteso come luogo fisico è quindi un punto di riferimento per la comunità di docenti di italiano come lingua straniera che operano in una data area: esso sarà un punto di incontro privilegiato in cui organizzare il proprio lavoro usufruendo di strutture e tecnologie messe a disposizione dall'Ente preposto alla conduzione del CR grazie anche ai fondi stanziati dalle autorità competenti. Nel CR si potranno organizzare riunioni periodiche in cui fare il punto sulla situazione della didattica dell'italiano in scuole e università, sulla conduzione di interventi di ricerca-azione che vedono coinvolti in prima persona docenti e osservatori, nonché il luogo dove elaborare feedback ed organizzare interventi formativi mirati a soddisfare le specifiche esigenze della comunità locale.

Nel CR i materiali a disposizione saranno catalogati ed arricchiti non solo dalle pubblicazioni via via acquisite tramite donazioni, invii delle case editrici o acquisti dell'Ente preposto, ma anche dai materiali elaborati dai gruppi di studio e/o dai singoli docenti, in un'ottica tesa alla soddisfazione dei bisogni oltre che alla condivisione della ricerca e dell'esperienza.

E' auspicabile, quindi, la creazione di gruppi di lavoro che si occuperanno di una fattiva comunicazione tra pari, tenendo ben presente che comunicazione non va confusa con burocrazia bensì con una efficace condivisione di conoscenze e informazioni, che saranno il più possibile frutto di incontri e seminari. L'avvio del CR sarà organizzato in prima persona da esperti del Laboratorio ITALS che cureranno uno *start-up* teso alla creazione di un gruppo di docenti di riferimento i quali coordineranno i colleghi e saranno il ponte con l'Università di Venezia per i successivi interventi formativi.

Questi docenti saranno informati in primo luogo sul fatto che la consapevolezza del possesso di conoscenze e/o competenze deve essere partecipata anche dal gruppo allargato, dove per gruppo allargato si intende il più vasto pubblico che potrà usufruire del CR. Le conoscenze e le competenze vanno condivise e potranno essere organizzati gruppi di lavoro che autonomamente sceglieranno di lavorare su temi diversi, per incontrarsi in seguito e presentare in plenaria agli altri gruppi i risultati delle loro ricerche. Lo scopo della ricerca di tali gruppi potrà essere, ad



Pietro Perugino,
San Rocco, san Sebastiano,
e san Pietro,
Cerqueto, chiesa parrocchiale



esempio, un argomento legato alla conduzione dell'insegnamento in classe (ricerca-azione), oppure alla creazione di materiali legati alla riflessione sulla lingua o sulla cultura, o ad attività ludiche o che comportino l'utilizzo di glottotecnologie.

Il gruppo di docenti di riferimento seguirà un corso di formazione teso a fornir loro adeguate competenze nel campo della glottodidattica in generale e della didattica dell'italiano a stranieri in particolare, nonché una formazione in campo psicopedagogico per garantire un adeguato supporto sia dal punto di vista del loro impegno come formatori di formatori, o *team leader*, sia per una più consapevole e attenta conduzione dei lavori in gruppo.

In seguito si procederà all'organizzazione di corsi di formazione per il gruppo allargato, partendo dalla formazione di base e procedendo nel tempo con argomenti sempre più specifici e tarati sulle esigenze della realtà locale. Tali corsi saranno organizzati nell'ottica della formazione integrata a distanza ed in presenza, per cui le ricerche e le sperimentazioni legate ai gruppi di ricerca potranno essere condotte on-line.

Questa modalità oltre a superare le difficoltà presenti all'estero in relazione alle distanze fisiche ha il vantaggio di poter essere monitorata e condotta a distanza da esperti dell'Università e di poter essere integrata con la formazione in presenza.

Il CR giocherà un ruolo fondamentale nel migliorare l'accesso alle informazioni legate alla didattica della lingua e cultura italiana. Nel CR saranno raccolti e organizzati materiali di vario genere che possono essere utili agli insegnanti; tali materiali potranno essere i più svariati, partendo dai manuali di lingua, per arrivare a testi per la formazione degli insegnanti, per la didattica, riviste scientifiche e di settore, materiali per la consultazione e la ricerca anche da parte degli studenti, riviste italiane generaliste e di settore, quotidiani in abbonamento, pubblicità, videocassette o DVD con film e documentari, cassette con letture di brani e di poesie, giochi, scatole di prodotti... e tutto quanto possa essere utilizzato per condurre ricerca ed organizzare lezioni il cui obiettivo è la didattica della lingua e della cultura italiana.

Tuttavia il CR dovrà essere qualcosa di più di una collezione di materiali ben organizzati: in

esso si dovranno attivamente condividere le informazioni che arrivano dalla base e dall'esterno (Università, Ministeri, Centri di Ricerca), si dovranno utilizzare i materiali messi a disposizione, si dovranno disseminare le informazioni raccolte ed apprese, nonché i materiali realizzati nel corso di laboratori e seminari. I materiali realizzati avranno una forte valenza locale e per questo devono essere condivisi dal maggior numero possibile di insegnanti ed operatori, i quali si potranno far carico dell'organizzazione non solo di incontri per lo studio e l'aggiornamento ma anche per attività extracurricolari che coinvolgono classi di scuole diverse ma interessate ad un progetto comune, o la collettività locale, con mostre e rappresentazioni.

La gestione del CR potrà essere affidata a personale afferente l'istituzione che lo ospita o potranno essere organizzate le presenze delle persone afferenti il CR su base volontaria. Inizialmente non sarà necessaria una particolare organizzazione dei materiali e dei supporti, tuttavia si auspica che sin dall'inizio il materiale sia schedato e classificato, in modo da rendere più agile la consultazione e da favorire il processo di acquisizione dei dati qualora si optasse per una archiviazione informatica. Nel caso di CR interni ad Università è auspicabile un collegamento alla biblioteca centrale per quanto riguarda l'accesso al catalogo della stessa, contestualmente all'archiviazione dei dati relativi ai materiali presenti nel CR nel catalogo medesimo.

In ogni caso, qualsiasi sia la dimensione o la dislocazione del CR, è importante che tutti i materiali siano sempre a disposizione per la consultazione.

Finalità di un CR

Gli obiettivi principali di un CR sono:

- la creazione di un luogo fisico di facile accesso ed attrezzato in grado di essere un ambiente piacevole per l'apprendimento
- una dotazione rilevante ed accessibile di materiali per la consultazione, la ricerca, la formazione e l'utilizzo in classe (rispondenti alle reali esigenze dell'utenza in loco)
- fornire servizi informativi relativi alla didattica dell'italiano ma anche alla promozione della lingua e della cultura italiane
- sviluppare e incoraggiare l'utilizzo del CR da parte di ricercatori, operatori e simpatizzanti
- favorire e sensibilizzare la ricerca anche



Pietro Perugino,
Pietà con i santi
Girolamo e Maddalena,
Perugia, Galleria Nazionale
dell'Umbria

attraverso l'uso di altre risorse
Per quanto riguarda la formazione degli insegnanti il modello di riferimento è quello risultante dall'evoluzione che ha visto trasformarsi l'insegnante onnisciente ed onnipotente in un *facilitatore*, secondo la logica americana degli anni Settanta, in un *consigliere*, secondo il *counseling learning* del gesuita Curran, in *maieuta* nell'approccio naturale di Krashen e Terrell, in *tutore, regista*, secondo la definizione di Freddi.

Il punto di riferimento, comunque, è Margiotta (2001), secondo il quale l'insegnante "di qualità" deve saper *lavorare in team*, in quanto appartenente ad una "comunità esperta" che è costituita sia dalle componenti organizzative della scuola o del centro di formazione, sia dagli altri insegnanti impegnati nell'educazione linguistica, che include in un processo unitario italiano, lingue straniere, eventuali lingue classiche; *imparare a cambiare e ad evolversi* "in sintonia con l'evoluzione della storia, della cultura, della specificità dell'autonomia della comunità scolastica di cui è parte integrante"; saper *cogliere il valore delle esperienze*, apprendendo dai problemi che esse pongono, e quindi saper proporre innovazione per risolvere nuovi problemi: l'insegnante di qualità non (solo) acquista innovazione ma (soprattutto) la produce e la commissiona; avere *competenza gestionale*, intesa come capacità di assumere ruoli e di sviluppare servizi diversi dall'insegnamento puro e semplice in aula; *garantire il collegamento* tra l'istituzione in cui lavora e il paese di cui insegna la lingua e la cultura: saper organizzare scambi di studenti, partecipare a progetti internazionali, cercare di stabilire convenzioni con enti e istituzioni straniere, riportare nella propria istituzione le innovazioni culturali, sociali, politiche, ecc. del paese di cui insegna la lingua.

Perché l'investimento in 6 CR

Appare chiaro il perché l'Università Ca' Foscari di Venezia abbia deciso di investire una quota considerevole in un progetto di internazionalizzazione, soprattutto alla luce dell'opportunità di creare in loco dei CR che abbiano funzione di moltiplicatori per la formazione e l'aggiornamento continuo dei docenti coinvolti nell'insegnamento della lingua e cultura italiana a stranieri. Il laboratorio ITALS, infatti, può vantare la creazione del primo Master on-line in *Didattica e promozione della lingua e cultura italiana a stranieri*, quest'anno al

suo sesto ciclo, e negli anni si sono formati al Master ITALS oltre cinquecento docenti. Creata la comunità globale si era resa necessaria una presenza fisica radicata nei diversi territori che potesse garantire un adeguato *follow up* al percorso intrapreso nel Master o nei vari corsi offerti dal Laboratorio stesso: è in questa cornice, nonché nella necessità di una costante ed attenta ricerca scientifica, che il CR si colloca.

L'indirizzo speciale del Master ITALS per Formatori *di docenti di italiano a stranieri*, finanziato dal MIUR e dall'Università di Venezia con il patrocinio del Ministero per gli Italiani nel Mondo, ha quindi consentito sia la formazione di trenta docenti ad hoc che di cinque CR dislocati nelle cinque Università partner, tre in Brasile e due in Argentina.

In sintesi

In un CR per la glottodidattica:

- vengono raccolti ed organizzati materiali per la didattica dell'italiano;
- tali materiali sono messi a disposizione della comunità di docenti;
- i materiali vengono costantemente aggiornati;
- si organizza uno spazio che sia facilmente accessibile e gradevole per incontrarsi ed aggiornarsi;
- ci si incontra per trovare informazioni, materiali;
- si organizzano corsi di formazione;
- si organizzano incontri e si producono materiali;
- si raccolgono richieste, si programmano ricerche e si cercano soluzioni;
- si entra in contatto con formatori ed esperti di Università o di centri di ricerca;
- si stringono rapporti con altri Centri Risorse sul territorio o in altri paesi, nonché con strutture simili, Università e Centri di Ricerca;
- si organizzano iniziative e attività sul territorio



Pietro Perugino, *Crocifissione*, Firenze, chiesa di Santa Maria Maddalena dei Pazzi

BIBLIOGRAFIA

- BALBONI, P.E., 2003, "Formazione in rete dei docenti di italiano L2 a immigrati: il Master ITALS ed il progetto ALIAS", in S. SCHIAVI FACHIN (CUR.), *L'educazione plurilingue. Dalla ricerca di base alla pratica didattica*, Forum, Udine, pp. 181-192.
- BALBONI, P.E., SANTIPOLO M. (a cura di), 2003, *L'italiano nel mondo mete e metodi dell'insegnamento dell'italiano nel mondo. Un'indagine qualitativa*, Bonacci, Roma.
- COONAN, C.M., 2003, "Ricerca-azione per insegnanti di italiano L2" in C. LUISE, (a cura di), *Italiano Lingua Seconda: fondamenti e metodi - strumenti per la didattica*, Guerra, Perugia.
- GUAZZIERI A., PRIMON M.P., 2001, "Il tirocinio di LS: dalla teorizzazione alla realizzazione nelle scuole", in *Competenze per la professionalità dell'insegnante di lingue*, numero monografico di *Scuola e lingue moderne*, 6.
- MARGIOTTA, U., 2001 "L'insegnante di qualità", in *Scuola e Lingue Moderne*, 6.
- PAVAN, E., 2004, *La formazione dei docenti di italiano L2 ad immigrati adulti*, Quaderni di ricerca2, Ca' Foscari Formazione e Ricerca, Venezia.



L'italiano da Pietroburgo ai Balca

È ORMAI NOZIONE CONDIVISA

il fatto che la posizione della lingua italiana – sia nel suo contesto originario di appartenenza che in quello internazionale – si sia negli ultimi anni notevolmente modificata.

Da tempo ormai si guarda alla veicolabilità come ad un attributo imprescindibile per la sopravvivenza delle lingue moderne, e insieme come ad una prerogativa attribuibile, fino ad un passato piuttosto recente, a poche di esse.

Numerose iniziative sorte negli ultimi anni in ambito linguistico si sono dirette dunque comprensibilmente nella direzione di uno sviluppo, per la lingua italiana, di questo potenziale veicolare; ed hanno potuto di frequente contare sull'appoggio e sull'interesse manifestato in questo ambito da numerosi paesi stranieri¹.



Pietro Perugino,
Battesimo di Cristo,
Città del Vaticano,
Cappella Sistina

Tra questi, un rilievo non indifferente ha avuto e continua ad avere l'impegno di alcune nazioni dell'Europa orientale e sud-orientale, ovvero di quella parte d'Europa che almeno in parte si identifica, in termini geografico – territoriali, con la cosiddetta area balcanica. Appare interessante rilevare come alcuni di questi paesi abbiano manifestato un vivo interesse, e profuso appunto un concreto impegno, nella diffusione, al loro interno, della lingua italiana a più livelli, pur avendo apparentemente origini e coordinate linguistico-culturali differenti², e pur non possedendo l'italiano, costituzionalmente, l'attrattiva di quella 'matrice veicolare' già propria, come si è detto, di altre lin-

gue europee o extraeuropee (quali ad esempio l'anglo-americano e l'ispano-americano). L'attenzione riservata da questi paesi alla lingua italiana riguarda sia la formazione degli allievi, cui si cerca di garantire un'offerta di crescita linguistica il più ampia e variegata possibile pure tra difficoltà di diversa natura, tra le quali assai frequente è quella di reperire testi e materiali per l'insegnamento, sia gli aspetti relativi alle modalità didattiche e alle necessità formative dei docenti³, che per parte loro contano fortemente sulla concretizzazione dei principi di cooperazione ed interazione nei rapporti con l'Italia; e dunque, sulla effettiva – anche se non sempre realizzabile – possibilità di raggiungere il nostro paese per svolgervi attività di studio ed aggiornamento. Il concreto interesse manifestato dall'area orientale e sud-orientale d'Europa nei confronti della lingua italiana si è tradotto, sul piano scientifico – formativo, nella attivazione, in alcune importanti sedi universitarie, di corsi di lingua e letteratura, quando non – anche se in misura inferiore – di corsi di laurea in lingua e cultura italiana.

Alcune di queste sedi vantano una tradizione piuttosto consolidata nel tempo, mentre in altri casi si è in presenza di Università 'giovani', in cui l'insegnamento dell'italiano ha luogo da pochi anni.

Nell'area europea che qui si considera, si annovera dunque la presenza di alcune cattedre 'antiche', ovvero di consolidata tradizione nell'ambito degli studi linguistici e letterari inerenti l'italiano. Un esempio particolarmente vicino all'Italia può essere rappresentato dalla cattedra di italianistica della Facoltà di Filologia dell'Università di Belgrado (Serbia).⁴ Una precisazione si rivela forse utile a questo punto: nei paesi dell'Europa orientale e sud-orientale è assai frequente – come si vedrà anche più avanti – l'inserimento della lingua italiana all'interno di *curricula* inerenti le filologie romanze.

L'interesse relativamente recente per l'italiano e la cultura italiana non consente difatti ancora la presenza frequente di corsi di studio 'autonomi' e unidirezionali, anche se esistono di fatto alcune esperienze. Risulta, così, più comune trovare l'insegnamento della lingua italiana (almeno a livello universitario) inserito, come già osservato, all'interno di un'area disciplinare più ampia. Per tornare all'insegnamento dell'italiano nel-

la Università di Belgrado, può rappresentare un dato significativo il fatto che la cattedra su cui esso è impiantato ha da poco celebrato i 70 anni dalla fondazione.

La longevità dell'insegnamento ha trovato ragion d'essere nel costante incremento del numero degli studenti, che all'inizio di ogni anno accademico scelgono di inserire lo studio della lingua italiana nel proprio percorso universitario.

Detto incremento si è reso evidente in modo particolare negli anni Novanta, quando esso ha portato all'ampliamento dei corsi già esistenti presso la Facoltà di Filologia di Belgrado, ma anche a Novi Sad, presso la Facoltà di Filosofia, dove un corso di studi biennale di lingua e cultura italiana è attivo da tempo.

L'insegnamento dell'italiano in Serbia vanta dunque una presenza sul territorio piuttosto cospicua e diffusa. Tuttavia, Belgrado resta il polo universitario con la più ampia ed articolata offerta formativa in questo ambito: oltre, difatti, ad un corso quadriennale di lingua e letteratura italiana riservato agli studenti della Facoltà di Filologia, questa Università offre anche numerosi corsi biennali, riservati a studenti di altre cattedre e agli studenti di *masters* post-universitari; nonché un corso triennale, riservato specificamente a studenti di letterature comparate.

L'insegnamento dell'italiano a livello universitario, che può contare su una media di 175 nuovi iscritti per anno accademico, è corroborato dalla presenza di corsi di lingua italiana in istituzioni diverse, quali ad esempio alcune scuole di musica e numerose scuole private di lingue straniere.

Nel medesimo contesto geografico è l'esempio assai significativo della Università del Montenegro, dislocata nelle due sedi di Podgorica e Niksic. E' questo il caso di un insegnamento 'giovane', collocato didatticamente all'interno della Facoltà di Filosofia, che è riuscito però in breve tempo - esattamente a partire dal 1999 - a trasformarsi da corso triennale a quadriennale; e, nel contempo, ad inserirsi anche nell'*iter* curricolare scolastico delle scuole montenegrine.

La situazione attuale vede l'italiano come una delle lingue straniere più richieste dagli studenti universitari, insieme ad inglese, francese, tedesco e russo. Il rapido ampliamento dell'insegnamento a livello universitario è stato motivato anche in questo caso dalla crescente richiesta di un indirizzo di



Pietro Perugino,
Pietà con i santi
Girolamo e Maddalena,
Perugia, Galleria Nazionale
dell'Umbria

studi specialistico, che abilitasse all'insegnamento della lingua italiana anche nelle scuole medie e superiori del Montenegro.

L'insegnamento quadriennale di lingua e letteratura italiana a livello universitario prevede oggi l'alternanza di un cospicuo numero di ore dedicate alla lingua - in media 11-12 a settimana - e di sezioni dedicate alla letteratura - variabili dalle 12 ore del primo anno di corso alle 6 del quarto -, di civiltà - prevista solo per il primo anno di corso - e di storia della lingua italiana - prevista in numero di due ore per il secondo, terzo e quarto anno di corso.⁵ Un dato rilevante per questa cattedra così giovane, eppure così intensamente impegnata, è la presenza, a partire da quest'anno, dei primi laureati in lingua e cultura italiana. Si tratta di laureati i quali saranno abilitati all'insegnamento dell'italiano sia a livello universitario sia scolastico nel sistema montenegrino.

In tema di insegnamenti attivati di recente, va poi menzionata la istituzione di un corso di laurea in lingua e cultura italiana presso l'Università di Banja Luka, in Bosnia, dove da alcuni anni era già attivo l'insegnamento dell'italiano, che peraltro si estendeva - similmente agli esempi sopra menzionati - anche ad alcune scuole medie superiori (quali ad esempio il locale Ginnasio).

Nell'Europa sud-orientale, l'insegnamento dell'italiano è presente in misura significativa anche in Macedonia, dove ampiamente diffuso è anche l'insegnamento della letteratura italiana. Anche in questo paese, particolarmente nell'ateneo di Skopje, è presente dal 1997 un corso quadriennale di Lingua e Letteratura italiana, che annovera tra le principali materie di studio l'insegnamento denominato *Lingua italiana contemporanea*, unitamente a quello, più comune, di *Grammatica della lingua italiana*. In questo paese, tra l'altro, si è svolta di recente una cerimonia relativa al cosiddetto *Corridoio 8 della cultura*, ovvero una rete di rapporti tra le varie università che insistono su un'area, avente come indirizzo caratterizzante quello linguistico-culturale.



Pietro Perugino,
Visione di san Bernardino,
Monaco, Alte Pinakothek

Una ulteriore realtà sud-orientale europea in cui l'insegnamento dell'italiano è presente è rappresentata dall'Albania. Con particolare riferimento all'attività di un ateneo, quello di Elbasan, l'insegnamento dell'italiano si colloca nella Facoltà di Lingue straniere a partire dallo scorso 2001. Il curriculum di *Italianistica*, della durata di 4 anni per complessive 4098 ore di frequenza, comprende, tra gli altri, insegnamenti di fonetica, elementi di traduzione, elementi di civiltà e di stilistica, e rilascia al suo termine il titolo di "insegnante di lingua italiana". Similmente, nella Università di Valona è presente dal 2002 una sezione di Italianistica all'interno del Dipartimento di Lingue straniere, che opera in collaborazione con lo *Spazio italiano di cultura*, un ente che coordina i corsi di lingua e civiltà italiana a Valona e nei territori limitrofi.

Una situazione altrettanto – o forse più – ampia ed articolata nell'ambito dell'insegnamento dell'italiano è quella presente in Romania⁶, dove la prima cattedra di italiano, quella della università di Bucarest, viene fondata addirittura nel 1909: qui la lingua italiana, a dispetto delle ben note restrizioni imposte dal regime comunista (che fa scomparire

tutte le lingue straniere ad eccezione di quella russa) continua ad essere insegnata, già dal 1964, anche in facoltà non specificamente letterarie (quali quella di Architettura e di Belle Arti) e al Conservatorio.

A seguito delle sempre più numerose richieste, da parte delle aziende locali, di studenti e laureati in italiano, la presenza della lingua è considerevole, e si fa via via più forte sia in alcune specifiche sezioni delle facoltà di Filologia dei vari atenei (comunicazione, relazioni pubbliche, bibliologia e bibliotecnologia, management culturale), sia, più in generale, all'interno delle università private rumene (complessivamente più di 80 in tutto il paese), le cui sezioni di italianistica sono spesso più ampie ed articolate rispetto a quelle delle università statali. In ciascuno di questi sistemi, l'italiano può essere studiato come materia principale (o "specialità A", così come insegnata, ad esempio, nella Facoltà di Lingue e Letterature Straniere dell'Università di Bucarest); come materia secondaria (o "specialità B") o come terza lingua facoltativa, insegnamenti, questi, presenti anche in facoltà non specificamente umanistiche. Presso la Università di Bucarest, sono attualmente iscritti 250 studenti di italiano nelle tre "specialità".

L'insegnamento dell'italiano sembra poter vantare una situazione parimenti interessante anche in alcune università dell'Ungheria. Nella capitale, Budapest, è difatti attivo un corso di laurea in Lingua e Letteratura italiana già dal 1946, mentre la fondazione della relativa cattedra (inserita all'interno della Facoltà di Filosofia) risale addirittura al 1860. Il corso, di durata quadriennale, prevede al suo termine il conseguimento di una laurea in Italianistica e la possibilità di abilitazione all'insegnamento nelle scuole secondarie. Una seconda località ungherese assai attiva nella diffusione e nell'insegnamento dell'italiano è poi quella di Pecs, dove il Dipartimento di Italianistica della omonima università è autonomo dal 1989 (fino ad allora era stato invece incluso nel raggruppamento di studi romanzi). Il percorso universitario prevede corsi quinquennali di lingua e letteratura italiana, riducibili a sei semestri di frequenza per studenti già in possesso di un diploma universitario triennale. Un interesse piuttosto diffuso verso la lingua e la cultura italiana presenta poi la Slovacchia, interesse che poggia a sua volta su una tradizione 'vecchia' di alcuni decenni, sebbene anche in questo caso il consolidamento

di questa disciplina sia stato graduale. Fino agli anni Ottanta del Novecento, difatti, erano presenti nella allora Cecoslovacchia la cattedra di Italianistica della università “Luigi Comenio” di Bratislava, ancora oggi operativa, e le vicine università di Praga (dove ancora oggi l’insegnamento della lingua italiana è fortemente presente) e di Brno, che contavano un discreto numero di studenti iscritti.

Di recente, al corso di Lingua e letteratura italiana presente nel Dipartimento di Filologie romanze della Facoltà di Lettere e Filosofia, si sono affiancati, a Bratislava, un altro corso, speculare al primo, di lingua e letteratura italiana, attivo presso la Facoltà di Magistero dell’università “Luigi Comenio”; un corso di interpretariato e traduzione, che prevede tra i vari *curricula* anche quello relativo alla lingua italiana; e un ulteriore insegnamento di lingua italiana, attivo presso la Facoltà di Economia dell’Università Tecnica Slovaca.

Una ulteriore, significativa presenza, nell’ambito dell’insegnamento dell’italiano, è poi costituita dalla Facoltà di Lettere e Filosofia dell’Università “Costantino il Filosofo” di Nitra, dove è attivo un corso di laurea in lingua e letteratura italiana; e da quella di Lingue straniere dell’università “Matej Bel” di Banská Bystrica (Slovacchia centrale), dove è stato istituito il cosiddetto lettorato di ruolo della Repubblica italiana. Al pari di Bratislava, questa università offre un corso di laurea in interpretariato e traduzione, in cui è previsto anche un *curriculum* di lingua e letteratura italiana. Di recente, inoltre, un corso di laurea in italiano è stato attivato anche presso la facoltà di Lettere e Filosofia dell’università di Prešov, situata a nord-est del paese. Similmente alla situazione rilevata in Bosnia e in Montenegro (e comune anche ad altri paesi dell’area balcanica e sud-orientale), la presenza della lingua italiana in Slovacchia si estende anche ad alcune scuole medie inferiori e superiori, di matrice prevalentemente religiosa, quali ad esempio i due licei di Kosice e Šoštín, rispettivamente vicini ai confini ceco ed austriaco, e il ginnasio di Banská Bystrica. In posizione parallela a quella del sistema scolastico ed universitario si pone poi l’attività dei centri regionali di cultura di alcune cittadine (quali ad esempio Nova Zamky e Galanta), che organizzano, tra l’altro, anche corsi di lingua italiana articolati su più livelli.⁷



Pietro Perugino,
Madonna col Bambino,
Detroit, Institute of Art

Tra le numerose altre università dell’area balcanica ed orientale d’Europa in cui è attivo l’insegnamento della lingua italiana, rilevanti sono alcune esperienze rinvenibili in territorio polacco, dove assai operano alcuni importanti atenei: Cracovia, Varsavia, Katowice (in Slesia, al confine con la Rep. Ceca) e Stettino (situata a nord della Polonia, vicina al confine – est con la Germania). Appare particolarmente significativo il percorso compiuto da Stettino (Szczecin), dove l’attuale cattedra di Filologia romanza risulta dalla trasformazione di una istituzione precedente, il “Collegio universitario per la formazione dei Maestri di lingua francese per le scuole elementari e medie”, all’interno del quale era previsto anche l’insegnamento della lingua italiana (evidentemente in misura e con peso inferiore rispetto a quello ricoperto dal francese).



L'inaugurazione ufficiale del primo corso di lingua e letteratura italiana a Stettino è avvenuta nel 1999, quando di fatto esisteva già un corso 'non ufficiale' di lingua italiana rivolto agli studenti della facoltà di Diritto ed Amministrazione in procinto di svolgere un progetto Erasmus così come previsto dalle convenzioni già esistenti. Ad oggi, questi corsi annoverano più di 140 studenti, la metà dei quali afferenti alla cattedra di Filologia romanza di questa università. In tempi recenti, un secondo corso di lingua e cultura italiana è stato promosso a Stettino dalle Facoltà di Economia e Management e di Diritto ed Amministrazione, in collaborazione con una Università italiana, quella di Bari; in posizione più collaterale si pone poi la costituzione di un centro di cultura italo-polacco, volto alla diffusione della lingua e della cultura italiana con riferimento a diversi contesti (dal culturale allo storico, dall'economico al giuridico).⁸ Presso l'Università di Varsavia, invece, la Cattedra di Lingua e Letteratura italiana è presente come unità amministrativa autonoma presso la facoltà di Lingue moderne dal 1983; precedentemente, ovvero a partire dal 1971, essa esisteva sotto forma di "Sezione di italiano" presso il Dipartimento di Lingue romanze, ed era in stretto contatto – anche nella programmazione didattica – con l'ambasciata italiana a Varsavia. L'attuale cattedra, che annovera anche un corso serale di lingua italiana, riservato agli studenti lavoratori, conta oggi circa 450 studenti. All'italiano, materia triennale di studio, vengono dedicate in media dieci ore di insegnamento a settimana.

A conclusione di questa rassegna sulla presenza dell'italiano nell'area orientale e sud-orientale d'Europa, si rende doveroso richiamare un ultimo esempio, ovvero quello della Russia. In questo paese, parte della ex Unione Sovietica, si registra una presenza attiva e piuttosto consolidata dell'insegnamento dell'italiano, particolarmente in due atenei piuttosto prestigiosi, quelli di Mosca e San Pietroburgo. L'università statale di Mosca annovera, all'interno del suo dipartimento di Linguistica romanza – anch'esso sito nella facoltà di Filologia –, l'insegnamento dell'italiano a partire dal 1953 (anno della fondazione dello stesso dipartimento). Dal 1991, l'insegnamento dell'italiano come prima lingua straniera, di durata quinquennale, viene attivato ogni due anni, e prevede dalle 10 alle 12 ore settimanali di attività lin-

guistica. A questo si affiancano poi numerosi corsi che prevedono l'insegnamento dell'italiano come seconda o terza lingua straniera:

il corso triennale prevede 6 ore settimanali di lezione, mentre quello biennale 5 ore settimanali. Un elemento di forte novità e "avanzamento" rispetto agli atenei fin qui portati ad esempio è la presenza, a Mosca, di un dottorato di ricerca in Discipline Italianistiche, che ad oggi annovera già circa 30 dottori di ricerca.

Infine a San Pietroburgo, il Dipartimento di Lingua e Letteratura italiana è collocato dal 1947 presso la Cattedra di Filologia romanza, e il relativo corso di studi prevede cinque anni di insegnamento, al termine dei quali è possibile conseguire una laurea in linguistica italiana o in letteratura italiana.

Appendice

Qui di seguito viene fornito un elenco dei referenti delle principali cattedre di Italianistica dell'area balcanica e sud orientale d'Europa (alcune delle quali citate in questo articolo), unitamente ai relativi recapiti di posta elettronica.

NOTE

¹ A questo proposito, si segnalano alcune iniziative realizzate in collaborazione tra un particolare ateneo, quello di Bari, e numerose università dell'area orientale e sud-orientale d'Europa (ad alcune delle quali andranno specifici riferimenti in questo scritto): tra le più recenti, il convegno internazionale *Lingua italiana ed istituzioni formative europee* (Bisceglie (Bari), 26-27-28 maggio 2003); e il seminario operativo *Lingua e cultura italiana nelle relazioni interadriatiche* (Monopoli (Bari), 5 - 6 marzo 2004). Una ulteriore iniziativa degna di menzione può essere poi rappresentata dai corsi bisettimanali di Lingua e cultura italiana organizzati dall'Università di Bari nel mese di settembre del 2001 e del 2002, che hanno coinvolto più di 60 studenti provenienti da università dell'Europa orientale e sud-orientale. Ulteriori informazioni su queste iniziative sono rinvenibili nel volume di Pasquale Guaragnella (a cura di), *Cultura italiana Mediazione linguistica università europee. Un seminario e un corso di perfezionamento promossi dall'università di Bari*, Lecce, Pensa Multimedia, 2002.

² Sui problemi linguistici e culturali legati alla comunicazione con e tra paesi stranieri si veda lo studio di Paolo E. Balboni, *Parole comuni culture diverse: guida alla comunicazione interculturale*, Venezia, Marsilio, 2003 (quarta ed.).

³ Si segnalano a questo proposito i volumi di Gianfranco Porcelli e Paolo E. Balboni (a cura di), *Glottodidattica e università: la formazione del professore di lingue*, Padova, Liviana, 1991; *Glottodidattica: aspetti e prospettive*, a cura di Paolo E. Balboni e Maurizio Gotti, Bergamo, Juvenilia, 1987. Sempre di Paolo E. Balboni è il volume *Didattica dell'italiano a stranieri*, Roma, Bonacci, 1994, in cui vengono presi in considerazione temi ed aspetti di generale validità relativi al processo didattico. Utile infine appare lo studio di Carla Marelli e Giacomo Mondelli (a cura di), *Riflettere sulla lingua*, Firenze, La Nuova Italia, 1993.

⁴ Un'analisi dettagliata della situazione dell'italiano a Belgrado e in Montenegro è rinvenibile nel saggio di Željko Djurić *Lo studio della lingua e civiltà italiana in Serbia e Montenegro. Obiettivi e percorsi*, in Pasquale Guaragnella (a cura di), *Cultura italiana Mediazione linguistica Università europee*, cit., pp. 141-48.

⁵ Sul percorso didattico delle università della ex Jugoslavia e delle università sud-orientali si segnala il contributo di Julijana Vuco *Aspetti curriculari dell'insegnamento della lingua italiana a livello universitario*, in *Cultura italiana Mediazione Linguistica Università Europee*, cit., pp. 163-176.

⁶ Si veda il contributo di Smaranda Bratu Elian *Appunti sullo studio dell'italiano nelle università romene*, in *Lingua italiana mediazione Linguistica università europee*, cit., pp. 177-92.

⁷ Per ulteriori dettagli sull'insegnamento dell'italiano nelle università slovacche si veda Pavol Koprdá, *Sull'insegnamento della lingua italiana in Slovacchia*, in *Cultura italiana mediazione linguistica Università europee*, cit., pp.193-202.

⁸ Cfr. Angelo Rella, *Sull'insegnamento della lingua e della letteratura italiana a Stettino*, in *Cultura italiana Mediazione linguistica Università europee*, cit., pp. 153-62.



Pietro Perugino, Madonna in trono col Bambino fra san Giovanni Battista e san Sebastiano, Firenze, Galleria degli Uffizi

**REFERENTI DI CATTEDRE DI ITALIANISTICA
DELL'EUROPA ORIENTALE.**

- **Banja Luka**
Prof. Danilo CAPASSO chlebny@yahoo.com
- **Belgrado**
Prof.ssa Julijana VUCO julivuco@Eunet.yu
- **Bucarest**
Prof.ssa Smaranda Bratu ELIAN elians@fx.ro
- **Bratislava**
(Università "Comenio" – Fac. di Filosofia)
Prof. Frantisek HRUSKA krom@fphil.uniba.sk / hruska@fphil.uniba.sk
- **Elbasan**
(Università "A. Xhuvani")
Prof.ssa Ardjana BRAJA brajaf@yahoo.fr
 Rettore Jani DODE Jdode@desalb.edu.al
- **Montenegro**
(Podgorica - Niksic)
Prof.ssa Vesna KILIBARDA veskili@cg.yu
- **Mosca**
(Università statale "Lomonosov")
Prof. Roman GOVORUKHO Roman@philol.msu.ru / governorroman@mail.ru
(Capocattedra: Marina Afanasjevna Kossarik)
- **Nitra**
Prof. Pavol KOPRDA pkoprda@ukf.sk
- **Sarajevo**
*(Facoltà di Lettere e Filosofia
Dipartimento di Lingue romanze)*
Prof. Jasmin DZINDO jasmirza@bih.net.ba
(Capocattedra: Prof. dr. Nikola KOVAC)
- **San Pietroburgo**
Prof. Svetlana KOKOCHKINA svetlana@SK2481.spb.edu
- **Skopje**
Prof. Petar ATANASOV (Capocattedra) patanasov@flf.ukim.edu.mk
Prof.ssa Aleksandra SARZOSKA sarzo@mt.net.mk
Prof.ssa Anastasija GJURCINOVA anastamk@yahoo.com / anasta@freemail.com.mk
- **Stettino**
Prof. Angelo RELLA angelo.rella@univ.szczecin.pl
- **Zagabria**
Prof.ssa Sanja ROIC roic@zamor.net
- **Praga**
Prof. Jirí PELAN (Capocattedra) jiri.pelan@ff.cuni.cz
- **Sofia**
Prof.ssa Ina KIRYAKOVA inakiryakova@yahoo.it
- **Varsavia**
Prof.ssa Anna TYLUSINSKA-KOWALSKA ann@mercury.ci.uw.edu.pl
- **Pecz**
*(Facoltà di Lettere e
Filosofia-Dipartimento di Italianistica)*
Prof. Luigi TASSONI (Capocattedra) Firenze@btk.pte.hu
- **Budapest**
(Facoltà di Filosofia)
Prof. János KELEMEN h13941kel@helka.iif.hu
- **Budapest**
(Facoltà di Lettere)
Prof. Giampaolo SALVI (Capocattedra) gps@ludens.elte.hu
Prof. Gabor SALUSINSZKY studioit@mail.inext.hu
- **Katowice**
Prof.ssa Krystina WOJTYNEK-MUSIK kwojmus@inetia.pl
- **Cluj-Napoca**
Prof.ssa Helga TEPPERBERG tepperb@Lett.UBBCluj.Ro / tepperberg@yahoo.it (preferenziale)
- **Valona**
Prof.ssa Frosina LONDO frosinalondo@hotmail.com



Pietro Perugino e aiuti,
Il viaggio di Mosè in Egitto,
Città del Vaticano,
Cappella Sistina



Linguistica acquisizionale e glotto

CHE COS'È LA LINGUISTICA ACQUISIZIONALE?

Con il termine 'linguistica acquisizionale' si intende qui quel settore della linguistica che studia i processi che consentono ad un parlante di acquisire la competenza di una lingua

diversa dalla lingua materna. Generalmente la linguistica acquisizionale studia l'apprendimento di una lingua in contesto spontaneo, non guidato. E' per questo che per molto tempo linguistica acquisizionale e glottodidattica sono rimaste completamente separate. Nel presente contributo cercheremo di mostrare come, invece, le due discipline possano instaurare fra di loro un rapporto costruttivo e soprattutto come i risultati degli studi di linguistica acquisizionale possano aiutare positivamente la glottodidattica.

1. La linguistica acquisizionale e la glottodidattica

Un quadro più dettagliato del difficile rapporto tra linguistica acquisizionale e glottodidattica si trova in Vedovelli (2003: 302 – 304) che individua almeno tre scenari che corrispondono a tre modi diversi di percepire il rapporto tra linguistica acquisizionale e glottodidattica. Da una parte abbiamo le posizioni più radicali, che non ritengono utile stabilire rapporti tra due discipline che devono restare nettamente separate in quanto i loro ambiti di indagine sono troppo diversi. Coloro che propendono per questa ipotesi, infatti, pensano che la linguistica acquisizionale in quanto disciplina che studia essenzialmente le tappe di sviluppo dell'interlingua in contesto spontaneo non può avere rapporti con la glottodidattica, che invece si occupa di tecniche di insegnamento e di gestione dello sviluppo della competenza in contesto formale.



Figura 1:
Confini separati fra glottodidattica e linguistica acquisizionale.

Un'altra posizione, invece, propende per un rapporto di sussidiarietà tra la linguistica acquisizionale e la glottodidattica. Per questa posizione, infatti, la linguistica acquisizionale, proprio perché analizza le sequenze di sviluppo naturali dell'interlingua, deve fungere da guida nella gestione della fase dell'insegnamento. Chi non si attiene alla sequenza naturale di sviluppo dell'interlingua, proponendo anticipazioni o accelerazioni, caricherà i processi elaborativi degli apprendenti in modo inutile ai fini dell'apprendimento, che si attiverà solo quando l'apprendente giunge ad uno stadio di poco antecedente a quello previsto dalla sequenza naturale di apprendimento.



Figura 2:
Rapporto di sussidiarietà fra la glottodidattica e la linguistica acquisizionale.

La terza posizione, che secondo alcuni studiosi rappresenta lo scenario ideale, si comincia ad intravedere soltanto adesso. Questa posizione vede tra le due discipline un rapporto paritetico e di reciproca assistenza. Questo non significa che le due discipline debbano mirare ad annullarsi l'una nell'altra, ma è piuttosto auspicabile un rapporto dove le due discipline, pur mantenendo ognuna la specificità e il proprio ed esclusivo ambito di indagine (più di ricerca la linguistica acquisizionale e più applicativo la glottodidattica), comincino a dialogare più serratamente su specifici ambiti relativi all'insegnamento di una L2.

A nostro avviso, è necessario e auspicabile un collegamento fra il modello teorico e le metodologie operative: ciò implica la possibilità di utilizzare i parametri che la linguistica acquisizionale definisce come costitutivi delle varietà e degli stadi di apprendimento, volgendoli dal piano descrittivo-interpretativo della linguistica acquisizionale a quello regolativo, proprio della glottodidattica. In questo cambiamento di prospettiva, le caratteristiche delle varietà o degli stadi di apprendimento, cioè gli insiemi delle regole



Pietro Perugino,
Madonna in trono col
Bambino fra i santi Pietro,
Giovanni Evangelista,
Giovanni Battista e Paolo,
Vienna,
Kunsthistorisches Museum

sistematicamente sviluppate dall'apprendente secondo principi generali e insieme sotto la spinta dei condizionamenti del contesto, diventano i segnali delle tappe che l'insegnamento, inteso come progetto e come insieme procedurale, non dovrebbe violare. Se lo facesse, entrerebbe in conflitto con i processi ritenuti naturali di elaborazione delle varietà interlinguistiche.

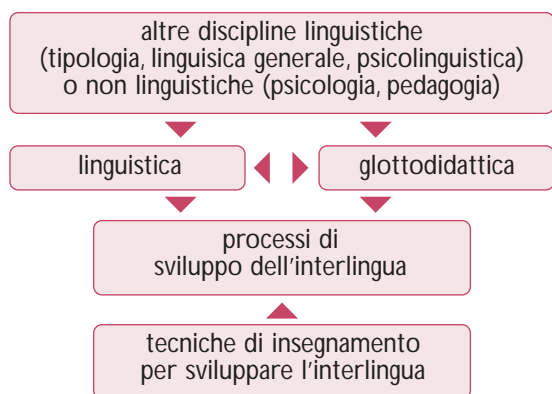


Figura 3:

Lo scenario ideale nei rapporti fra glottodidattica e linguistica acquisizionale.

In questo auspicato rapporto tra le due discipline, la linguistica acquisizionale applica innanzitutto il punto di vista della *descrizione* e della ricostruzione, supportate da quello dell'interpretazione teoretica; la glottodidattica applica, invece, il punto di vista della *gestione*. La linguistica acquisizionale vuole innanzitutto descrivere e interpretare i processi e si chiede se in essi si manifestino regolarità, quale natura abbiano, da che cosa siano influenzate, come si evolvano, sotto la spinta di quali forze si ristrutturino i sistemi interlinguistici. La glottodidattica si chiede come può far sviluppare in modo efficace, rapido, economico la competenza nella lingua oggetto del processo di insegnamento / apprendimento. La linguistica acquisizionale ipotizza scenari di evoluzione dei processi in presenza di condizioni diverse (età dell'apprendente, condizione socio-culturale, caratteristiche dell'interazione, etc.); la glottodidattica individua i modi per consentire all'apprendente di ottimizzare lo scambio comunicativo nei possibili scenari, nei contesti di spendibilità della competenza comunicativa. La linguistica acquisizionale intende i livelli / gli stadi / le varietà interlinguistiche di apprendimento come il punto cui può arrivare il naturale processo di elaborazione di un input linguistico in L2 da parte di un apprendente. La glottodidattica, invece, li intende come il piano di compe-

tenza cui occorre che l'apprendente arrivi per gestire in maniera ottimale i rapporti interattivi entro determinate costellazioni di scambi sociali e comunicativi.

È dunque auspicabile una *didattica acquisizionale*¹, che dovrebbe esplicitare le condizioni per far sì che gli interventi miranti al raggiungimento di tali livelli e alla loro successione sequenziale non entrino in conflitto con i processi che naturalmente si svolgono (o che possono svolgersi) su sollecitazione dei contesti comunicativi. Se è possibile tale modo di intendere la natura di una didattica acquisizionale, si può creare un campo di comune scambio di riflessioni e di esperienze, senza che il piano descrittivo assuma valori coercitivi e senza che quello applicativo vada a cozzare contro ciò che la ricerca scientifica ha determinato come lo sviluppo naturale, regolato da forze di tipo generale e di tipo contestuale. Inoltre, la linguistica acquisizionale può molto nel campo della preparazione e formazione dei docenti, coinvolgendoli su questioni che possono non avere un'immediata ricaduta applicativa nel lavoro in classe, ma che contribuiscono sicuramente alla definizione dei nuovi compiti cui è chiamato il docente di italiano L2.

Per quanto riguarda ciò che invece la glottodidattica può dare alla linguistica acquisizionale, pensiamo innanzitutto alla focalizzazione dei temi relativi all'apprendimento in contesto guidato, che possono fornire utili indicazioni per confermare o smentire conclusioni nate in ambito soprattutto di apprendimento spontaneo.

2. Una precisazione necessaria

Una difficoltà da tenere presente è che, avendo puntato su ciò che è comune, la ricerca acquisizionale ha dovuto spesso sorvolare sulle differenze. Lo dice Anna Giacalone Ramat (1990: 127), quando a proposito dei diversi tempi di permanenza in Italia dei suoi informanti, scrive che per poter confrontare i loro percorsi di apprendimento è stato necessario "intervenire sul fattore tempo". Il fatto che "apprendenti cinesi in Italia da almeno due anni" abbiano "un sistema temporale e aspettuale che segnala meno distinzioni di quello degli apprendenti inglesi, in Italia da 3-6 mesi" non modifica in modo sostanziale le tappe acquisizionali individuate, e quindi può non costituire un grosso problema per la ricerca acquisizionale. Ma lo è con tutta evidenza



Pietro Perugino,
Autoritratto,
Perugia, Collegio del Cambio



per l'insegnamento formale, che non può permettersi di lasciare gli apprendenti cinesi fermi per due anni in un livello troppo elementare di italiano.

Gli insegnanti dunque, avranno bisogno, pur nel rispetto delle tappe individuate, di forzare i tempi della maturazione spontanea, identificando i punti di maggiore difficoltà o di più probabili interferenze con la L1, e predisponendo attività e materiali facilitanti il superamento dell'errore e l'acquisizione delle forme e delle strutture regolari.



Pietro Perugino e aiuti,
Il viaggio di Mosè in Egitto,
Città del Vaticano,
Cappella Sistina

L'ideazione degli interventi più individualizzanti e la costruzione dei materiali relativi sono un compito squisitamente glottodidattico, su cui la linguistica acquisizionale non ha niente da suggerire. E tuttavia, nonostante la prospettiva unificante, dobbiamo riconoscere che anche in questo la letteratura acquisizionale sull'italiano L2 può rivelarsi ricca di informazioni preziose, a cominciare dalla miriade di osservazioni e dati che correlano certi particolari percorsi alla lingua e alla cultura materna degli apprendenti studiati o, più raramente, all'età degli apprendenti stessi. Il lavoro di ricerca e di correlazione dei dati acquisizionali con la L1 degli apprendenti è in parte già possibile, almeno per le lingue di provenienza e per i fenomeni più studiati: si tratta di consultare la letteratura disponibile, cercando non già quello che nei percorsi acquisizionali è "comune", ma ciò che è "diverso", nelle strategie, nei tempi, nelle modalità di concettualizzazione e di grammaticalizzazione.

3. Come la linguistica acquisizionale aiuta l'insegnante di lingua?

E' auspicabile una collaborazione tra la linguistica acquisizionale e la glottodidattica; infatti la linguistica acquisizionale aiuta gli insegnanti a:

3.1 Delineare percorsi didattici fondati sulle sequenze acquisizionali

Nel progettare un intervento didattico, un buon insegnante dovrebbe ispirarsi ai risultati della ricerca acquisizionale. Come possiamo concretizzare ciò?

La linguistica acquisizionale ci insegna che alcuni tratti linguistici compaiono prima di altri nelle interlingue di più apprendenti spontanei. I motivi possono essere vari. Questo tratto potrebbe essere:

1. più funzionale alla comunicazione o più saliente (dal punto di vista fonico o semantico) per sue intrinseche proprietà;
 2. più frequente nell'input cui gli apprendenti sono naturalmente esposti;
 3. strutturalmente più semplice, meno disponibile alla variazione superficiale e quindi più facilmente riconoscibile;
 4. più trasparente e univoco nella relazione che instaura tra forma e significato.
- Potrebbe anche essere un tratto che riassume in sé tutte o molte delle caratteristiche sopra elencate.

E' per queste ragioni che questo tratto viene "notato" prima di altri, "processato" e "assunto" nell'interlingua e infine rivelato nell'output. Potremmo assumere questa presenza come prova della sua "utilità" ai fini della comunicazione e anche come prova della sua "facilità" di acquisizione (naturalmente facilità relativa rispetto ad altri tratti che non sono ancora presenti). Potremmo dunque assumere questa presenza come prova del suo "grado di apprendibilità", tentando di costruire un percorso didattico tale per cui i tratti più precocemente presenti nell'output degli apprendenti spontanei siano selezionati, a preferenza di altri, e presentati, nella loro versione "corretta", nell'input mai casuale predisposto dall'istruzione formale.

3.2 Orientare gli insegnanti sul tipo, l'ampiezza e la persistenza delle deviazioni

Anche se l'istruzione formale si adegua completamente all'ordine di acquisizione naturale, questo non significa che le produzioni degli studenti saranno subito più cor-

rette, del tutto conformi agli stimoli ricevuti. Infatti tra input e output, cioè tra dati linguistici offerti in classe e quantità e qualità di lingua effettivamente immagazzinata e prodotta, non c'è un rapporto automatico di connessione e dipendenza.

Quello che dovremo aspettarci, soprattutto se l'atmosfera di classe sarà sufficientemente rilassata e non punitiva, dunque incoraggiante i tentativi di ricostruzione delle regole del sistema, è la messa in atto, da parte degli allievi, di strategie di analisi e di semplificazione dell'input, strategie che la ricerca sull'acquisizione spontanea ci dà la possibilità di riconoscere e prevedere. Vediamo quali sono gli "errori" più frequenti e sistematici documentati dalla letteratura acquisizionale sull'italiano. Le medesime deviazioni devono essere attese anche nell'insegnamento formale, almeno nelle produzioni più libere sollecitate dalle attività comunicative.

- a) forma verbale imperfettiva e sovraestesa corrispondente al presente indicativo per lo più alla terza persona singolare (tale forma in un primo momento potrebbe presentarsi come non marcata sul piano temporale e aspettuale, accompagnata da mezzi lessicali di localizzazione temporale; in un secondo momento, con l'emergere del participio passato, la forma basica potrebbe assumere il ruolo di marcare la funzione imperfettiva);
- b) occasionale omissione dell'ausiliare ed errata selezione dello stesso nel passato prossimo;
- c) sovraestensione del participio passato in *-ato*, per lo più regolarizzato sui verbi della prima coniugazione, per esprimere il valore aspettuale "compiuto" e il valore temporale "passato";
- d) presenza di formazioni autonome del tipo *diciano*, *diciato* ("dicono", "detto"), *presato*, *penduto* ("preso"), *preferiscebbe* ("preferirebbe"), forme regolarizzate frutto dell'analisi dell'input e delle ipotesi che l'apprendente fa sulla forma della lingua d'arrivo;
- e) abuso di strategie lessicali per marcare distinzioni temporali e aspettuative;
- f) alternanza presente / passato prossimo (al posto di imperfetto / passato prossimo) per esprimere la distinzione aspettuale di non compiuto / compiuto (o, in altra prospettiva di eventi di sfondo ed eventi di primo piano);

- g) errori nella selezione dei tempi soprattutto in relazione all'alternanza imperfetto / passato prossimo o remoto, con forme di sovraestensione dell'imperfetto (al posto del passato prossimo) o, al contrario, del passato prossimo (al posto dell'imperfetto) (questa alternanza emerge abbastanza presto nelle interlingue degli apprendenti, ma si rivela una delle strutture più difficili da padroneggiare nella sua forma corretta, anche per apprendenti con livelli di competenza altissimi);
- h) uso prevalente, se non esclusivo, della paratassi e della coordinazione con aggiuntivi temporali generici, tra cui *poi*;
- i) uso di *quando* come subordinatore temporale generico;
- j) uso dell'imperfetto in periodi ipotetici all'interno di narrazioni, come nell'italiano colloquiale.

Questo elenco, di sicuro non esaustivo, vuole solo ricordare alcuni degli errori più frequenti e sistematici, documentati dalla letteratura acquisizionale sull'italiano. L'insegnante deve porsi il problema di decidere se, quando e come intervenire con la correzione. Questo è un compito prettamente didattico, su cui le ricerche sull'acquisizione spontanea hanno poco da suggerire. Di solito, nell'interazione naturale tra nativi e non nativi, e talvolta anche tra non nativi, la correzione, anche parziale, delle forme scorrette è un'eventualità riservata ai casi in cui la costruzione scorretta del messaggio impedisce o ostacola la trasmissione dell'informazione, e spesso avviene su richiesta, più o meno esplicita, del non nativo.

Questo fa sì che gli interventi correttivi non siano molto numerosi, e siano spesso casuali e inaffidabili. Spesso accade che nell'interazione con gli stranieri i parlanti nativi evitino di interrompere il normale flusso della comunicazione con la sottolineatura delle formulazioni devianti. La conseguenza è che gli apprendenti spontanei possono persistere a lungo in forme devianti, almeno fino a quando un nuovo tratto venga finalmente "notato" e confrontato con i tratti già acquisiti; ciò comporterà una risistemazione in direzione della norma. Questi tempi di riaggiustamento possono essere lunghi, troppo lunghi per l'istituzione scolastica, che giustamente si deve porre il problema di facilitare la scoperta della norma e di abbreviare i tempi di avvicinamento ad essa. E non si può sottovalutare il pericolo che la mancata correzione induca o faciliti fatti di fossilizzazione².



Pietro Perugino e Andrea d'Assisi, Madonna col Bambino fra i santi Cristoforo e Bernardino, San Martino in Campo, Perugia, oratorio della Madonnuccia



Pietro Perugino,
Consegna delle chiavi,
Città del Vaticano,
Cappella Sistina

In conclusione la linguistica acquisizionale, oltre che descrivere gli errori presenti nei diversi stadi e spiegare la loro genesi, non ha altro da dire su questo tema, per il quale dovremo chiedere lumi esclusivamente alla ricerca glottodidattica.

3.3 Predisporre un input adeguato all'obiettivo selezionato

Per favorire un apprendimento scolastico rispettoso delle sequenze naturali, l'insegnante dovrebbe predisporre un input – vale a dire dei dati linguistici – adeguato all'obiettivo di volta in volta selezionato, scegliendo i materiali e le modalità di presentazione dei materiali. I risultati della linguistica acquisizionale dunque suggerirebbero di manipolare i materiali "autentici" adattandoli in modo da rendere i tratti prescelti deliberatamente frequenti e salienti nell'input. In questo modo l'insegnante creerebbe i presupposti per orientare e dirigere l'attenzione degli apprendenti proprio su quei tratti (l'attenzione all'input è il necessario punto di partenza per l'analisi dell'input cui gli apprendenti sono esposti, e la processazione dell'input è il passaggio obbligato per l'acquisizione e l'apprendimento linguistico). Contemporaneamente, per favorire il ripescaggio di quanto sia stato già notato e analizzato, si dovranno proporre agli studenti dei compiti comunicativi che li mettano in condizione di riutilizzare i nuovi

elementi assunti.

L'attenzione all'input, guidata dall'insegnante, può essere più o meno esplicita. Ci si potrà limitare a proporre i tratti prescelti più e più volte, in testi diversamente strutturati ma attentamente prescelti, o manipolati, o addirittura costruiti *ad hoc*, essendo sicuri che prima o poi ciascuno dei nostri studenti procederà, secondo i propri ritmi, motivazioni e strategie linguistico-cognitive, a operazioni di analisi e processazione dei dati linguistici. Si potrà invece decidere di rendere comune e massimamente trasparente questa attenzione, sollecitandola e orientandola attraverso espliciti richiami.

Sarà l'insegnante a decidere se e quando adottare l'una o l'altra strategia, o se tentare strade intermedie tra l'una e l'altra.

E' a questo punto necessaria una precisazione. Anche se non è intenzione di discutere in questa sede la liceità dell'operazione, sopra prefigurata, di alterare volutamente i dati della lingua per trasformarli in materiali didattici idonei a facilitare il percorso di apprendimento, siamo ben consapevoli che questa operazione di manipolazione dell'input sarebbe decisamente osteggiata da molti valenti glottodidatti che si battono per un input autentico, cioè per un'esposizione in classe a una lingua vera, non artificiale. Dobbiamo riconoscere la ragionevolezza di questa posizione. Tuttavia, a nostro avviso, è necessaria una mediazione. Dal momento che la presenza insistita di un tratto nell'input predisposto dall'insegnante ne favorisce l'acquisizione, sarà doveroso e necessario riflettere attentamente su come conciliare questa "insistenza" con l'auspicata autenticità dell'input.

BIBLIOGRAFIA

- GIACALONE RAMAT, A. (2003) (a cura di), *Verso l'italiano. Percorsi e strategie di acquisizione*, Carocci Editore, Roma.
PALLOTTI, G. (2000), *La seconda lingua*, Strumenti Bompiani, Milano.
TRUSCOTT, J. (1996), "The case against Grammar Correction in L2 Writing Classes", in *Language Learning* 46: 327-69.
VEDOVELLI, M. & VILLARINI, A. (2003), "Dalla linguistica acquisizionale alla didattica acquisizionale: le sequenze sintattiche nei materiali per l'italiano L2 destinati agli immigrati stranieri", in Giacalone Ramat 2003, pp. 270-304.

NOTE

¹ Il termine "didattica acquisizionale" viene usato da Vedovelli, che spiega che questa definizione viene usata proprio per sottolineare un approccio che sia attento ai processi acquisizionali così come sono stati messi in luce dalla ricerca scientifica in questo campo, pur senza esserne condizionato al punto da far perdere autonomia alla didattica linguistica, intesa come luogo di raccolta di esigenze sociali e culturali di formazione, e di risposta a tali esigenze. Dipendendo le esigenze di formazione dal complesso gioco dei rapporti sociali entro i quali l'individuo è inserito, una possibile didattica acquisizionale deve essere attenta a far sì che le proprie proposte non interferiscano negativamente con i processi interni dell'apprendente e che non siano annullate dai con testi entro i quali è inserito. Cfr. Vedovelli 2003: 276-77.

² In conclusione la linguistica acquisizionale, oltre che descrivere gli errori presenti nei diversi stadi e spiegare la loro genesi, non ha altro da dire su questo tema. Per una discussione sul problema della correzione degli errori orientata ai risultati della linguistica acquisizionale cfr. Truscott J. 1996: 327-69.



L'italiano al lavoro

CIC Certificato di Conoscenza dell'Italiano Commerciale



La comunicazione nel mondo del lavoro assume un'importanza sempre crescente grazie a una serie di trasformazioni che ne hanno ridefinito le caratteristiche e le dinamiche. In questo contesto cresce l'esigenza di operare con personale sempre più qualificato, pronto a rispondere alle necessità imposte dal nuovo mondo del lavoro e capace di muoversi autonomamente in un ambiente internazionale. La conoscenza delle lingue straniere si impone come un requisito indispensabile per chi vuole affrontare consapevolmente con la giusta professionalità questo nuovo contesto.

Obiettivo primario dei due volumi *L'italiano al lavoro* livello intermedio e livello avanzato è quello di permettere allo studente di familiarizzare con le tipologie delle prove previste dall'esame CIC (Certificato di conoscenza dell'Italiano Commerciale) rilasciato

dall'Università per Stranieri di Perugia al fine di attestare la conoscenza della lingua italiana idonea a interagire e operare in contesti lavorativi.

Le attività proposte rappresentano uno strumento a sostegno della preparazione all'esame per chi è già in possesso di conoscenze linguistiche e competenze comunicative che gli/le permettono di interagire in ambiti aziendali e organizzativi in riferimento a quanto previsto dai livelli 2 e 4 del Quadro di Riferimento ALTE (schema sotto).

La ricchezza di testi autentici proposti e le attività relative alle 4 abilità linguistiche di base fanno sì che questi volumi si prestino anche a essere utilizzati come strumenti didattici di sostegno in un corso di italiano commerciale, prescindendo dalla preparazione specifica all'esame CIC.

I due volumi si articolano in 5 unità strutturate nel seguente modo:

Unità 1 - Unità 2 - Unità 3 - Unità 4

Le unità sono tematiche. Ognuna riguarda un particolare argomento relativo ad ambiti aziendali ed è divisa in capitoli che si riferiscono a specifici campi di attività. I compiti si susseguono alternando fasi di ascolto a fasi di lettura, interventi orali a produzione scritta, seguendo un'armonia dettata dagli argomenti trattati e rendendo più vivace e partecipativo lo svolgimento delle attività.

Unità 5

Prevede una miscellanea di argomenti trattati ed è strutturata come una vera e propria prova dell'esame CIC.

I 2 livelli del CIC si collocano rispettivamente:

LIVELLI DEL CONSIGLIO D'EUROPA		LIVELLI ALTE	LIVELLI DEL CIC Certificato di Conoscenza dell'Italiano Commerciale
LIVELLO ELEMENTARE	A1 contatto	LIVELLO contatto	
	A2 sopravvivenza	LIVELLO 1	
LIVELLO INTERMEDIO	B1 soglia	LIVELLO 2	CIC INTERMEDIO
	B2 progresso	LIVELLO 3	
LIVELLO AVANZATO	C1 efficacia	LIVELLO 4	CIC AVANZATO
	C2 padronanza	LIVELLO 5	



Quando l'italiano non basta: immi

COME QUANDO IN UN AUTOBUS

salgono nuovi passeggeri, l'immigrazione comporta un riordino, una redistribuzione dei posti nella società ospitante. È fisiologico che in questo processo si sviluppino attriti, che emergano problemi

prima impensabili, ma è altrettanto vero che dal confronto tra culture diverse può derivare un notevole arricchimento per tutti i soggetti presenti nel contesto. Anche dal punto di vista linguistico si possono sviluppare fenomeni nuovi e interessanti oppure fenomeni già in atto possono assumere caratteristiche peculiari. Ne presentiamo qui uno relativo al Veneto, ma che, al di là di alcuni tratti specifici, sembra poter riguardare anche altre regioni italiane.

1. Dal dialetto all'italiano e ritorno...

Come ampiamente illustrato da De Mauro (1995), la crescita dei mezzi di comunicazione di massa, radio e, soprattutto, televisione ha portato, a partire dalla metà del secolo scorso, a una sempre maggiore diffusione della lingua nazionale. In molte regioni (ad esempio quelle del nord-ovest, oltretutto meta di enormi flussi migratori interni) questo ha comportato dapprima l'affiancamento e poi, progressivamente, la sostituzione del dialetto da parte dell'italiano, relegando pertanto l'uso ad ambiti e contesti sempre più ristretti e marginali tipicamente diglottici. Possiamo definire questo fenomeno come *glottofagia* dell'italiano. In Veneto, dove la tradizione dialettale era molto forte e radicata, la glottofagia ha avuto effetti in parte differenti. Infatti l'italiano non è riuscito a soppiantare *in toto* l'idioma locale, ma vi si è invece giustapposto, creando una situazione che potremmo definire di *bilinguismo debole* o *dilalia* (cfr. Berruto, 1995).

Ciononostante, una conseguenza la glottofagia l'ha prodotta sul repertorio linguistico regionale relativamente al valore sociolinguistico attribuito ai codici che lo costituiscono. Il dialetto, infatti, poco alla volta, pur continuando a essere utilizzato in un gran numero di contesti, ha perso prestigio palese, soprattutto nei centri urbani, ed è stato sempre più spesso associato alle classi sociali medio-basse e con scarsa istruzione, diventando pertanto marcato non solo diatopicamente, ma anche diastriticamente. Sebbene non si possa parlare di un vero e proprio

tabù sociolinguistico, come accaduto altrove, quindi anche in Veneto, il dialetto ha subito sotto la spinta dell'italiano glottofago non tanto una diminuzione d'uso, quanto piuttosto di prestigio sociale che gli viene riconosciuto, passando dal godere di un prestigio palese a un certo tipo di prestigio celato.

Ma a partire dall'inizio degli anni Ottanta il Veneto è stato protagonista di profondi mutamenti sociali la cui origine è da individuare nei cambiamenti economici. Da regione prettamente agricola, e fondamentalmente povera, con un forte tasso di emigrazione, il Veneto si è trasformato in area fortemente industrializzata, non sul modello delle regioni nord-occidentali (in cui hanno prevalso i colossi), bensì con piccole e medie imprese, spesso a conduzione familiare. Dal punto di vista sociale questo ha prodotto un incremento dell'autostima, e la rinascita di un'identità regionale, che ha portato, poco alla volta, alla riscoperta delle proprie tradizioni, della propria storia e delle proprie peculiarità. Tra queste non poteva naturalmente mancare una rivalutazione linguistica, che si è manifestata nella volontà di rilanciare il dialetto, di attribuirgli nuovamente il prestigio, e quindi il ruolo sociale che aveva avuto in passato. Come osserva Canepari (1986) in Veneto:

«anche negli uffici statali e comunali, come nell'industria, nel commercio e nelle banche, spesso si ricorre all'italiano solo se si ha a che fare con dei 'foresti', provenienti da altre regioni. Pure i professionisti e i medici per lo più usano il dialetto, parlando coi clienti e i pazienti, non solo per farsi capire meglio, ma anche – e non raramente – perché in questo modo tutti si trovano maggiormente a proprio agio. Il rapporto è sentito come più cordiale, più sincero, più vero».

2. Meglio poco che niente

Come in altre regioni, anche in Veneto il dialetto sebra godere di nuovo prestigio. Ciò significa che qui italiano e dialetto non sono più disposti gerarchicamente nel continuum o in contesti strettamente rigidi e separati, ma tendono piuttosto a giustapporsi, se non addirittura a sovrapporsi, spesso dando vita ad enunciati mistilingui.

Per questo motivo possiamo affermare che la condizione di competenza parziale nell'uno o nell'altro codice da parte dei non parlanti nativi dell'uno o dell'altro è una situazione alquanto diffusa.



Pietro Perugino e Andrea d'Assisi, Madonna, san Girolamo e san Bernardino, Spello, Pinacoteca Comunale

Definiamo queste due condizioni come:

- *semi-italofonia*, vale a dire la condizione di competenza parziale in italiano da parte di un dialettologo madre lingua;
- *semi-dialettologia*, vale a dire la condizione di competenza parziale in dialetto da parte di un alloglotto.

Si tratta, in entrambi i casi, di due facce della stessa medaglia, due interlingue, nate da un accomodamento convergente che i parlanti dell'uno o dell'altro idioma realizzano attraverso commutazioni di codice di natura soprattutto lessicale e morfosintattica.

Se l'accomodamento verso la lingua nazionale è un fenomeno ampiamente studiato, sia strutturalmente sia dal punto di vista della motivazione che lo produce, maggiore riflessione merita invece l'accomodamento nella direzione opposta.

3. La semi-dialettologia: cause e genesi

La causa principale per il code-switching verso il dialetto è rintracciabile in una certa pressione esercitata dal gruppo di pari dal quale si aspiri essere accettati. Tale pressione scaturisce, a sua volta, dal prestigio che sta riacquistando il dialetto in anni recenti: anche chi non lo parla come madre lingua, si vede costretto ad impararlo, quanto meno in termini di abilità ricettive e comunque, non di rado anche produttivamente, seppure, per forza di cose (non esistendo alcuna possibilità d'istruzione formale in dialetto), in modo solo approssimativo. È per via di questa competenza parziale e per il fatto che per molti il dialetto è sempre meno lingua madre, che proponiamo qui di definire questo fenomeno *semi-dialettologia primaria, di ritorno o di compenso*, nel senso che, per un pieno e completo inserimento nella società veneta, a qualsiasi livello, il dialetto è tutt'oggi uno strumento indispensabile (Santipolo, 2002).

Oltre che la conseguenza principale della pressione del gruppo di pari la semi-dialettologia di ritorno può essere il risultato di un abbassamento di registro che si realizza attraverso un code-switching completo, ovvero sia con spostamento ad altra lingua. Questa commutazione segnala la volontà da parte degli interlocutori, anche quando siano entrambi italofoeni madrelingua, ma entrambi di nascita veneti, di creare una situazione di complicità, di ridurre l'eventuale distanza. Funge, in altre parole, da *we-code*, se non, in alcuni casi, addirittura da gergo impiegato

con il chiaro intento di segnalare la propria appartenenza ad una certa comunità. L'importanza del dialetto è tale che anche gli immigrati, sia provenienti da altre regioni italiane sia dall'estero, quanto meno quelli con un progetto migratorio a lungo termine e stanziale (cioè coloro che intendono stabilirsi definitivamente o quasi, portando con sé anche la famiglia, non appena possibile) sentano la necessità di acquisirne una certa competenza. Il dato è tanto più interessante in quanto, come è noto, l'acquisizione delle norme sociolinguistiche della comunicazione è piuttosto complessa e avviene solo dopo un soggiorno prolungato nel territorio, soprattutto quando la lingua di provenienza degli immigrati è lontana da quella di arrivo, come nel caso degli stranieri (indipendentemente se extracomunitari o non). La competenza parziale in dialetto acquisita dai non nativi veneti può essere definita *semi-dialettologia secondaria*.

Sulla base di quanto appena descritto possiamo quindi individuare due diversi tipi di semi-dialettologia:

- semi-dialettologia primaria o di ritorno, o di compenso* (propria dei veneti non dialettologi nativi);
- semi-dialettologia secondaria* (propria dei non veneti)

All'interno della semi-dialettologia secondaria si possono poi individuare due sottocategorie:

- *semi-dialettologia secondaria interna* (propria dei non veneti italofoeni provenienti da altre regioni italiane);
- *semi-dialettologia secondaria esterna* (propria dei non veneti non italofoeni provenienti dall'estero).

La situazione può essere rappresentata graficamente come nella figura.

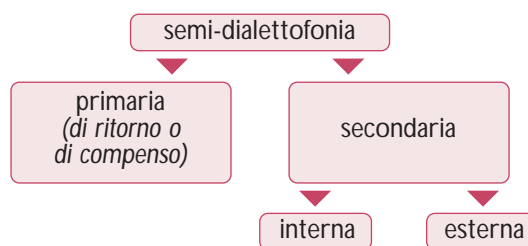


Figura 1:
La semi-dialettologia e le sue tipologie.



Pietro Perugino,
Assunzione di Maria,
Firenze, chiesa della
Santissima Annunziata



Pietro Perugino,
Adorazione dei pastori,
Montefalco, chiesa di
San Francesco

I risultati a cui pervengono i semi-dialettofoni secondari interni e esterni sono simili in termini di lessico e morfosintassi, mentre sono piuttosto differenti per quanto riguarda la pronuncia, con gli italiani, soprattutto se provenienti da altre regioni settentrionali, che tendono ad avvicinarsi di più al target rispetto ai meridionali e agli stranieri.

Sia la semi-dialettofonia primaria sia quella secondaria sono interpretabili come il tentativo di colmare uno svantaggio sociolinguistico, è quindi parte di un processo di assimilazione che nasce dalla volontà di essere accettati, anche linguisticamente.

Ciò detto, si possono individuare tuttavia diverse tipologie di motivazione integrativa. Se infatti, come abbiamo già avuto modo di illustrare, la semi-dialettofonia primaria o di ritorno ha uno scopo prevalentemente compensativo, serve cioè a garantire ai non dialettofoni nativi di venire integralmente accettati nel loro contesto di origine, per quanto riguarda la semi-dialettofonia secondaria, l'obiettivo è quello di ridurre la distanza tra contesto di origine e contesto ospitante, o almeno di far percepire all'interlocutore autoctono che il tratto più ampio di tale distanza viene percorso linguisticamente, e quindi anche culturalmente, dall'ospite, sia esso immigrato interno o esterno (accomodamento convergente).

Quando, soprattutto da parte dell'immigrato interno, che in Veneto, a differenza del Nord-Ovest italiano, non è necessariamente un operaio, ma anzi spesso un impiegato o funzionario della pubblica amministrazione (poste, carabinieri, militari, questura, ecc.),

questo accomodamento non avviene, il nativo percepisce la distanza linguistica come un ulteriore elemento di frattura tra lui e lo Stato, che nel senso comune è spesso visto come *meridionalista*. Diverso è il caso in cui l'immigrato interno lavori nel campo sanitario. In questo contesto infatti, è di frequente il medico immigrato a voler ridurre la distanza oltre che linguistica anche culturale col paziente per cercare di metterlo quanto più possibile a suo agio. Volendo tracciare un quadro della genesi della semi-dialettofonia si possono individuare le seguenti fasi:

- a) *insicurezza sociale*, per cui il nuovo arrivato si sente socialmente inadeguato alla realtà che lo ospita;
- b) *insicurezza linguistica*, che scaturisce da quella sociale e si manifesta con la presa di coscienza della propria non completa padronanza degli strumenti linguistici. Queste due prime fasi rientrano nell'ambito del cosiddetto shock culturale;
- c) *volontà di integrazione*, che si manifesta nel momento in cui si supera lo shock culturale;
- d) *individuazione linguistica*, cioè il processo di discriminazione degli elementi che costituiscono il repertorio linguistico;
- e) *commutazione di codice*, il neoarrivato, pur con numerose incertezze, comincia a impossessarsi dei codici del repertorio e ne fa un uso talvolta non sociolinguisticamente adeguato, ma segnalando in ogni caso la sua volontà integrativa in termini linguistici;
- f) *semi-dialettofonia*.

In sintesi possiamo individuare due fattori principali che innescano l'intero processo:

- pressione del gruppo di pari, che però viene percepita solo nel caso in cui ci sia;
- volontà di integrazione, di essere accettati dal gruppo stesso.

Se non c'è volontà integrativa, la pressione del gruppo non sortisce alcun effetto.

In altre parole, la semi-dialettologia si manifesta come *surplus comunicativo*, nel senso che per comunicare in modo elementare potrebbe essere sufficiente l'italiano (*threshold level*), ma per ridurre la distanza sociolinguistica e culturale e quindi integrarsi in modo profondo, il dialetto, anche se impiegato con incertezze, diventa indispensabile. Si tratta quindi di una selezione linguistica compiuta come dichiarazione di intenti e come atto di identità. La scelta di impiegare, o di tentare di impiegare il dialetto da parte dei veneti italofoeni costituisce un emblema di riconoscimento, paragonabile all'uso di un gergo o di una lingua segreta tra iniziati; mentre per gli immigrati, sia italiani sia non, diventa essa stessa strumento di comunicazione in chiave macrosociolinguistica.

L'uso del dialetto, per quanto solo parziale, comunica quindi molto più dei "semplici" significati lessicali e semantici, in senso propriamente detto, veicolando precisi intenti e significati socioculturali.

4. Il repertorio sociolinguistico veneto oggi

In sintesi, e con qualche semplificazione, il repertorio macrosociolinguistico della regione risulta oggi essere costituito dai seguenti codici (cfr. Santipolo, 2003):

- a) italiano standard
- b) italiano semistandard (o neostandard)
- c) italiano regionale
- d) italiano popolare
- e) semi-italofonia:
- f) veneti nativi dialettofoni
- g) non italiani
- h) dialetto come lingua nativa (nativi dialettofoni: dialetto moderno; dialetto arcaico. Cfr. Marcato, 2002)
- i) dialetto come lingua seconda (nativi veneti italofoeni: semi-dialettofoni di ritorno)
- j) dialetto degli immigrati: semi-dialettologia secondaria interna (italiani, non veneti) semi-dialettologia secondaria esterna (non italiani)
- k) lingue minoritarie storiche
- l) lingue minoritarie recenti

Un altro dato interessante è rappresentato, nell'ambito della variazione diatopica, dalla diversa distribuzione di lingua nazionale e dialetto in città e in campagna. Infatti, sebbene in Veneto non esistano conurbazioni metropolitane in senso stretto (le aree più densamente popolate sono quelle di Verona, Padova, Venezia-Mestre, che, comunque, non superano in nessun caso i 400.000 abitanti (ciascuna) includendo nel computo anche frazioni e comuni satelliti) la percentuale di quasi esclusivamente dialettofoni produttivi è notevolmente superiore nei piccoli centri (quelli cioè con popolazione inferiore ai 20.000 abitanti). Meno significativo, in questo contesto appare essere il riferimento alla dimensione diastratica, specie se vista in relazione al grado di istruzione. Infatti la differenza tra chi ha avuto una formazione universitaria (pur senza conseguire la laurea) e chi non, è rappresentata più dalla possibilità di attingere a più codici del repertorio linguistico (che nel caso dei più colti include, oltre al dialetto o a una sua versione parziale, anche l'italiano e spesso una o due lingue straniere con differenti gradi di competenza) che non da reali differenze qualitative. Il colto ha pertanto una maggiore possibilità di commutazione di codice, possibilità che è invece ridotta nel semicolto o incolto. A livello di scuola secondaria va inoltre effettuato un taglio trasversale tra gli istituti di formazione "classica" (licei, istituti magistrali) e quelli tecnici o professionali. In questi ultimi, infatti, la diffusione e l'uso del dialetto è assai superiore che non nei primi: pur trovandosi nei centri urbani, le scuole tecniche e professionali sono di solito prevalentemente frequentate da studenti che provengono dalla campagna o dai piccoli paesi, portatori quindi più di dialettologia che di italofoenia.

NOTE

¹ Come è emerso in un recente convegno del GISCEL a Lecce, la rivalutazione del dialetto è un fenomeno riscontrato anche in Sicilia e Sardegna.

BIBLIOGRAFIA

- BERRUTO, G. (1995), *Fondamenti di sociolinguistica*. Roma-Bari: Laterza.
 CANEPARI, L. (1986), *Lingua italiana nel Veneto*. Padova: Cleup.
 CORTELAZZO, M. - AGOSTINI, T. (1996), *Sussidiario di cultura veneta*. Vicenza: Neri Pozza.
 CORTELAZZO, M. (1980), *Guida ai dialetti veneti*. Padova: Cleup.
 DE MAURO, T. (1963), *Storia linguistica dell'Italia unita*. Roma-Bari: Laterza.
 GRASSI, C. - SOBRERO, A.A. - TELMON T., (1997) *Fondamenti di dialettologia italiana*. Roma-Bari: Laterza.
 MARCATO, G. (2002), *Dialetto, dialetti e italiano*. Bologna: Il Mulino.
 SANTIPOLO, M. (2002), *Dalla sociolinguistica alla glottodidattica*. Torino: Utet Libreria.
 SANTIPOLO, M. (2003), Per una ridefinizione del repertorio linguistico degli italiani: dalla descrizione sociolinguistica alla selezione glottodidattica. *ITALS, Didattica e linguistica dell'italiano come lingua straniera*, 1, 1, pp. 75-92.
 SANTIPOLO, M. - TUCCIARONE, S. (in corso di stampa), "Semi-dialettologia e semi-italofonia degli immigrati in Veneto: una prima descrizione socio-pragmatica tra emozioni e atteggiamenti" in *Atti del Convegno Nazionale "Il Parlato Italiano"* Napoli 13-15 febbraio 2003.



Pietro Perugino, *Eterno con angeli*, Perugia, Collegio del Cambio



Scheda di analisi per i manuali di

A distanza di quattro anni da quando nei primissimi numeri di In.it, n° 1 e 2 2000, abbiamo ospitato una prima riflessione sui materiali didattici, riprendiamo l'argomento a testimonianza del fatto che si tratta di una tematica che riteniamo particolarmente importante per il docente di italiano.

Questa scelta denota la volontà di In.it di promuovere la crescita professionale di un docente moderno in grado di valutare con consapevolezza i processi dell'apprendimento-insegnamento e quindi i materiali didattici a disposizione.

Questa scheda di analisi permette agli insegnanti di analizzare un testo per l'apprendimento della lingua italiana, tenendo conto di alcuni parametri essenziali.

Prima di tutto è necessario mettere in evidenza alcune caratteristiche, quali il titolo, la data e luogo di pubblicazione, i destinatari del testo. Inoltre si deve considerare il livello di conoscenza della lingua italiana utilizzata nei materiali; questa deve risultare adeguata al livello dei lettori, dei quali va esplicitata la lingua materna.



Pietro Perugino,
Eterno con angeli,
Lione, Musée des Beaux-Arts

Autore**Titolo****Destinatari****Data e luogo di pubblicazione**

- età/fascia d'età
- lingua materna
- conoscenza lingua italiana

Considerando il testo si deve tenere conto della sua organizzazione: è diviso per moduli, unità? Risponde in modo efficace all'approccio che ha scelto l'insegnante? E' necessario che ci sia un buon indice che permetta all'insegnante di vedere i vari argomenti che vengono trattati e come sono suddivisi. Le istruzioni e le consegne per gli studenti devono essere semplici, sintetiche e non ci devono essere possibilità di interpretare in modo non corretto.

Dovrebbe essere chiaro in modo esplicito o non esplicito quali sono i prerequisiti per accedere ad un modulo o unità didattica e cioè quali sono gli elementi minimi che gli studenti devono possedere prima di poter affrontare un modulo o un'unità didattica e quali elementi possono essere utili per fare dei collegamenti con altri moduli o unità didattiche.

Inoltre devono essere chiari quali sono gli obiettivi che si vogliono perseguire per ogni modulo o unità didattica; anche questi

possono essere esplicitati o meno: è positivo quando sono esplicitati perché il vederli scritti permette agli studenti di rendersi conto in modo più immediato di quello che alla fine del modulo o unità didattica sapranno fare.

Bisogna verificare se i contenuti proposti sono adeguati, sufficienti per quello che l'insegnante vuole fare, se bisogna integrare con altro materiale; sono diversificati, permettono agli studenti di utilizzare diverse strategie di apprendimento o sono noiosi, ripetitivi. La forma utilizzata è chiara, i testi proposti sono troppo lunghi o troppo corti, c'è una certa sequenzialità nella proposta: dal più facile al più difficile o meglio dal più semplice al più complesso.

Il progetto grafico ha un grande peso per la scelta: deve essere motivante per gli studenti, con immagini, figure colorate, ecc., che aiuti a memorizzare e a sintetizzare: pagine scritte in modo troppo fitto non invitano a leggere. I simboli utilizzati devono essere chiari per gli studenti, facili da capire senza la possibilità di errori di comprensione.

Organizzazione del testo / contenuti

- Divisione per moduli / unità/ capitoli
- Indice: (chiaro, diviso per argomenti, ...)
- Istruzioni/consegne: (facili / difficili ...)
- Prerequisiti: (esplicitati / non esplicitati; per ogni modulo / unità; concetti che devono essere introdotti prima di ogni modulo / unità; elementi non conosciuti / collegati di ogni modulo/unità)
- Obiettivi: (esplicitati / non esplicitati; per ogni modulo / unità)
- Input: (sufficienti, diversificati, pochi; la forma: chiara, sequenziale, testi troppo brevi / lunghi ...)
- Progetto grafico / layout: (stimolante / poco stimolante, aiuta a memorizzare)
- Simboli utilizzati: (chiari, facili da capire)

Descrivere la tipologia di approccio (comunicativo, grammaticale-traduttivo, nozionale-funzionale, diretto, ecc.).

Precisare se il testo prevede lo sviluppo di abilità singole o integrate.

Approccio

- Descrivere il tipo di approccio
- Vengono sviluppate le abilità singole o integrate?

Per quanto riguarda il vocabolario, si deve valutare se i termini nuovi vengono inseriti in modo progressivo, attraverso delle tecniche grafiche particolari, come l'evidenziare in grassetto e se c'è poi un riutilizzo degli stessi termini nella stessa unità e successivamente un richiamo su altre unità o moduli per permettere la loro fissazione creando anche dei collegamenti.

Elencare la tipologia degli esercizi lessicali proposti (abbinamento, cloze, seriazione, ecc.).

Vocabolario

- Introduzione di nuovi vocaboli: (in modo armonico ...)
- Tecniche grafiche usate: (grassetto, in evidenza, ...)
- Riutilizzo di vocaboli: (da altri moduli / unità per fissazione / collegamento)
- Descrivere la tipologia degli esercizi lessicali

E' molto importante tenere conto del livello linguistico degli studenti in riferimento al materiale proposto: se ci sono nuovi tempi verbali introdotti, se c'è una nuova strutturazione della frase che può portare a dei problemi per gli studenti ed è utile notare altre difficoltà grammaticali che ci possono essere osservando se il testo dà delle soluzioni per superare tali difficoltà.

Precisare la tipologia di attività inerenti la grammatica presenti nel testo (quali il riempimento di spazi, riordino, inclusione/esclusione, ecc.), precisando a quale fase dell'unità didattica o del modulo si riferiscono e qual è la loro finalità (presentazione, pratica, produzione?).

Strutture grammaticali

- Nuova formazione di parole e tempi verbali
- Nuova strutturazione di frasi
- Altre difficoltà grammaticali
- Tipologia esercizi – fase dell'unità didattica – obiettivo

Si deve considerare quindi la tipologia dei testi presentati ed il registro utilizzato.

Testi

- Tipologia dei testi presenti (autentici, pedagogici)
- Registro utilizzato (informale, formale)



Pietro Perugino,
Lotta di Amore e Castità,
Parigi, Museo del Louvre



Si osserveranno le modalità di presentazione di aspetti della cultura italiana ed il loro legame con le varie attività proposte.

Cultura

- Quantità delle informazioni presenti
- Qualità delle informazioni
- Collegamento con le altre attività proposte

Descrivere le attività comunicative sviluppate nel testo, precisando la tipologia di esercitazioni di riferimento:

Attività comunicative

- Ricezione della lingua orale (ascolto globale / analitico)
- Tipologia esercizi
- Produzione orale (monologo, annuncio, discorso)
- Tipologia esercizi
- Interazione orale (dialogo, role-play, discussione, intervista, ecc.)
- Tipologia esercizi
- Ricezione scritta (lettura e comprensione testuale)
- Tipologia esercizi
- Produzione scritta (saggio, relazione, scrittura creativa)
- Tipologia esercizi:
- Interazione scritta (appunti, messaggi, note, testi epistolari)
- Tipologia esercizi

Nella scelta del testo diventa primario osservare quali sono le strategie d'apprendimento che vengono messe in atto, se ci sono degli schemi che aiutano a sintetizzare, dei completamenti, dei quesiti mirati, ecc. Inoltre si deve vedere se c'è la possibilità di prendere appunti, quali sono le abilità di riferimento (ascolto, lettura, scrittura, parlato, mediazione) e se vengono potenziate in egual misura o quali vengono privilegiate. Possiamo vedere se alla fine di un percorso (modulo o unità didattica) le competenze e cioè quello che gli studenti dovrebbero essere in grado di fare sono esplicitate o meno; se c'è la possibilità da parte degli studenti

di una autovalutazione per vedere in modo autonomo i progressi fatti e la possibilità di avere un feedback sull'intero percorso. Notare se vengono utilizzati altri tipi di materiale come mappe, tabelle, grafici, ecc. come strategie di apprendimento per favorire i diversi stili d'apprendimento degli studenti

Strategie di apprendimento

- Strategie di lettura: (quesiti ogni tanto, riassunti, schemi, completamenti)
- Prendere appunti
- Abilità di riferimento: (ascolto, lettura, scrittura, parlato, mediazione)
- Competenze: (esplicitate / non esplicitate; alla fine di un percorso: modulo / unità)
- Autovalutazione / feedback
- Mappe / grafici / tabelle
- Altro

Oltre al materiale fondamentale per sviluppare i contenuti è necessario vedere se c'è del materiale integrativo dove siano presenti delle attività che sviluppano la comprensione, la produzione e il lessico. Si deve tenere conto se la quantità di esercizi proposta è sufficiente, abbastanza varia, se esistono delle attività di rinforzo, recupero.

Può essere utile avere dei percorsi differenziati perché i livelli della classe e degli stessi studenti non sono gli stessi.

Si deve vedere se ci sono vari tipi di test valutativi: diagnostici o test d'ingresso per valutare se i prerequisiti sono acquisiti da parte degli studenti; verifiche formative per

Pietro Perugino,
Crocefissione,
Firenze,
Galleria dell'Accademia



vedere quello che è stato acquisito e quello che necessita un rinforzo e verifiche sommativie per vedere il livello raggiunto dai singoli studenti in relazione agli obiettivi proposti. Inoltre vedere se ci sono delle schede di correzione per l'autovalutazione.

La guida per l'insegnante è fondamentale perché dà delle proposte di lavoro, dei suggerimenti per dei possibili percorsi di lavoro, può fornire degli strumenti valutativi e chiarire le modalità di valutazione e dà delle integrazioni su come usare il testo stesso. Sarebbe bene che ci fossero delle schede, dei testi come approfondimento per gli studenti che volessero ampliare la loro conoscenza.

Materiale integrativo

- Attività di comprensione / produzione / sviluppo del lessico
- Quantità di esercizi: (sufficiente, inadeguata)
- Attività di rinforzo / recupero
- Percorsi differenziati
- Test diagnostici / verifiche formative / sommative:
- Schede di correzione
- Guida per l'insegnante: (suggerimenti per percorsi, modalità valutative, integrazioni)
- Approfondimenti

E' bene vedere quali sono le modalità di gruppo che vengono utilizzate: ci sono solo attività individuali, ci sono attività in coppia o a gruppi, c'è la possibilità di avere le chiavi per una autovalutazione oppure no. Il materiale in generale può essere motivante, è autentico, è flessibile, permette dei percorsi differenziati, permette di collegare come in una rete abituando gli studenti a non seguire la sequenzialità del testo. Le strategie utilizzate sono diversificate in modo da soddisfare i diversi stili di apprendimento, permettono alla maggior parte della classe di fare un certo percorso.

Modalità di lavoro

- Attività di gruppo / a coppie / individuale; con o senza chiavi
- Materiale: (motivante, autentico, pedagogico, flessibile, ...)
- Strategie: (diversificate, soddisfano i diversi stili di apprendimento, ...)

Ci sono dei collegamenti ad altri materiali collegati o meno al testo: per esempio, cassette o videocassette, collegamenti ad alcuni siti internet, ecc.

Links

(ad altre tipologie di materiali: internet, video, audio, CD-rom collegati o meno direttamente al testo)

C'è una divisione temporale delle varie parti dell'unità didattica o del modulo ed eventualmente in quale modo viene segnalata, i simboli usati sono chiari oppure no.

Tempo

(divisione, segnalato)

Il peso del testo o dei volumi / tomi rispecchia i vincoli imposti dalla legge.

Peso

(in base alla legislazione, volumi, tomi, ecc.)

Il prezzo è buono considerando la qualità del libro ed il suo utilizzo.

Prezzo

(rapporto qualità / prezzo)

Pietro Perugino,
Eterno in gloria,
Roma, Palazzi Vaticani



Collana Quaderni di cinema italiano per stranieri

A cura di Paolo E. Balboni



Si tratta di agili libretti dedicati ad alcuni tra i film più noti della storia della cinematografia italiana che hanno ricevuto un pubblico riconoscimento.

I film costituiscono un'immensa risorsa per l'apprendimento di una lingua straniera in quanto si prestano a un'analisi integrata di tutte le componenti che caratterizzano la comunicazione: dalla cultura italiana vista in un determinato contesto e all'interno di un dialogo interculturale, alla lingua in tutte le sue varianti: sociali, regionali, microlingue; dalla comunicazione non verbale, all'ambiente fisico, storico e sociale.

Il coinvolgimento della sfera emotiva facilita la lettura di questo codice integrato permettendo allo studente di fissare il ricordo nella memoria a lungo termine. Tuttavia una visione non opportunamente preparata di un film può risultare troppo complessa anche per uno studente straniero di livello avanzato

e per questo far insorgere filtri affettivi e risultare demotivante.

Scopo dei libretti è proprio quello di guidare lo studente alla scoperta di alcune scene attentamente selezionate al fine di ridurre l'ansia che può creare la visione di materiale autentico, stimolare la motivazione, accrescere l'aspettativa, fornire gli strumenti linguistici che permetteranno a chi si avvicina allo studio della lingua italiana di vivere le emozioni che un capolavoro cinematogra-

fico può trasmettere.

Ogni libretto contiene:

- una parte introduttiva dedicata al regista, al suo ambiente, al suo rapporto con gli attori e gli autori; una scheda tecnica del film, riflessioni sul quadro storico e culturale che emerge dalla visione, riferimenti sitografici per ulteriori approfondimenti e ricerche;

- analisi di alcune sequenze più rappresentative del film con svariate e motivanti attività didattiche (comprensione orale, scelta multipla o binaria di vero o falso, risposta a domande, griglie di comprensione, cloze, riflessione su aspetti tipici della cultura italiana messa a confronto con altre culture) che mirano allo sviluppo delle competenze linguistiche e socio-culturali, oltre che a stimolare le abilità analitiche e interpretative dello studente;

- soluzione degli esercizi, utilissimo strumento anche per lo studio in autoapprendimento.

Si lascia alla fine il piacere della visione autonoma del film.

La collana Quaderni di cinema italiano per stranieri conta attualmente i seguenti titoli:

Nuovo cinema paradiso
Giuseppe Tornatore

La vita è bella
Roberto Benigni

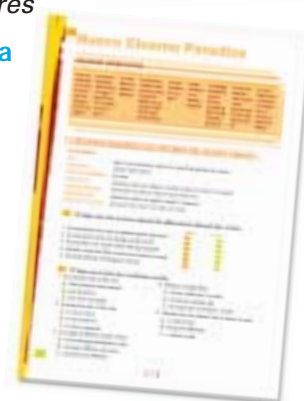
Pane e tulipani
Silvio Soldini

Il Gattopardo
Luchino Visconti

Mediterraneo
Gabriele Salvatores

Le notti di Cabiria
Federico Fellini

La strada
Federico Fellini



Storia di un cagnolino e di una gattina
Insegnare l'Italiano ai bambini stranieri
giocando con le immagini e le parole



Il progetto multimediale qui presentato, nato nell'ambito dell'Università per stranieri di Siena, si propone come strumento di supporto e di integrazione ad altri materiali didattici, del quale avvalersi liberamente nell'ambito dell'attività di insegnamento. Ruota essenzialmente intorno al video, dove viene narrata la storia del cagnolino e della gattina. È il video, infatti, il punto di partenza di tutte le attività proposte nel testo cartaceo di accompagnamento.

Si tratta di uno spettacolo che ha come personaggi dei burattini che impersonano animali, il che rappresenta un modo diverso e motivante di avvicinarsi ad una lingua straniera, in quanto consente di apprendere in modo indiretto, giocando e divertendosi.

L'opera si rivolge a bambini di età compresa fra i 6 ed i 10 anni che, sia in Italia, sia all'estero, si trovano a studiare la nostra lingua. Il materiale qui proposto può essere utilizzato al di fuori delle ore istituzionali, come stimolo allo svolgimento di attività di recupero e di rinforzo, ma può anche diventare lo spunto per far lavorare insieme bambini italiani e bambini stranieri.

La visione del filmato infatti, può rappresentare un valido supporto interculturale e una proficua integrazione all'attività scolastica vera e propria.

La storia di un cagnolino e una gattina è suddivisa in cinque unità di lavoro che corrispondono ad altrettante parti dello spettacolo di burattini. Ogni unità di lavoro riproduce fedelmente come incipit la trascrizione della recitazione dell'artista; si tratta dunque di una lingua parlata recitata depositaria di tratti regionali toscani, che però non ha i classici connotati del monologo teatrale perché si sviluppa in costante dialogo con gli spettatori/bambini su un canovaccio abbastanza libero.

Le sezioni ideate sono quattro:

Per capire la storia che ripresenta le domande di comprensione globale di ciascun segmento della storia apparse sullo schermo, arricchite di ulteriori quesiti di verifica.

Per usare la lingua che riprende alcune funzioni comunicative esercitate dai personaggi della storia per proporre delle attività comunicative dove i bambini dovranno mostrare la capacità di usare determinate strutture linguistiche per esprimere intenzioni, sentimenti e stati d'animo.

Per giocare con la lingua con attività ludiche per stimolare i bambini a scoprire i significati e l'uso delle parole.

Per conoscere la lingua che con semplici schemi grammaticali si propone di indurre i bambini a osservare alcuni meccanismi della lingua.

Conclude il testo un'appendice grammaticale e le chiavi di tutte le attività proposte.





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 FACOLTA'

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

Le arti sontuarie nel Medioevo e nel Rinascimento: gli artisti, le tecniche, le botteghe

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



Università per Stranieri di Siena

Nell'ambito delle attività del Dipartimento di Scienze Umane e della Facoltà di Lingua e Cultura Italiana l'Università per Stranieri di Siena promuove due iniziative centrate sulle tematiche del contatto interlinguistico e interculturale:

1. **Francia e Algeria: Passato, presente e futuro di un dialogo fra culture**
2. **Moduli professionalizzanti entro il Corso di laurea in Mediazione Linguistica e Culturale**

In questo numero presentiamo il primo progetto; nel prossimo presenteremo il secondo.

In occasione dell'anniversario dell'indipendenza algerina e nel quadro delle manifestazioni dell'anno dell'Algeria in Francia, il Corso di Laurea in Mediazione Linguistica e Culturale della Facoltà di Lingua e Cultura Italiana, e il Dipartimento di Scienze Umane dell'Università per Stranieri di Siena organizzano per il giorno 20 Ottobre 2003 una giornata di studio su alcuni aspetti dei rapporti tra Francia ed Algeria nella prospettiva del dialogo fra culture: «Francia e Algeria: Passato, presente e futuro di un dialogo fra culture».

Gaetano Quagliariello, ordinario di storia dei partiti politici alla LUISS di Roma, autore di una biografia di De Gaulle, tratterà un profilo storico delle relazioni fra i due paesi con particolare riguardo ai problemi della colonizzazione, guerra di indipendenza e problemi della postcolonizzazione in relazione al contesto politico francese Jean Sur, autore di varie opere su e con Jacques Berque, tratterà della figura dell'illustre arabizzante ed islamologo francese di origine algerina, professore al Collège de France, per tracciare, attraverso la sua esperienza culturale di «passeur» la presenza e l'influenza degli studi islamici in Francia nel XX secolo.

Assia Djebbar, la scrittrice e cineasta algerina, attraverso la propria esperienza creativa tratterà i rapporti fra lingua e cultura araba / algerina e cultura francese dal punto di vista del «colonizzato».

Lia Pisani parlerà del fenomeno dell'immigrazione algerina in Francia e della creazione di nuovi linguaggi, nuovi codici, nuove identità da parte delle nuove generazioni di algerini nati in Francia (in particolare attraverso l'uso di internet).

La giornata di studio sarà accompagnata da una serie di manifestazioni a carattere cinematografico e musicale che coinvolgeranno la città.

La giornata di studio è rivolta primariamente agli studenti dell'Università per Stranieri di Siena, ma è aperta a tutti, nella prospettiva di un dialogo fra esperienze diverse.



UN NUOVO CORSO DI FORMAZIONE

Il progetto ITALS offre corsi di formazione di 30 ore da tenersi all'estero, di solito con contributi MAE. Ci sono corsi di base, corsi di livello avanzato, corsi sull'uso delle tecnologie, corsi sulla didattica ludica per bambini, ecc. In questa occasione presentiamo un nuovo corso, dedicato alla didattica della letteratura, che può accentuare in maniera diversificata anche il cinema e la canzone d'autore italiana.

TIPO DI CORSO

CORSO MONOGRAFICO DI 2° LIVELLO DIDATTICA DELLA LETTERATURA

PRE-REQUISITI

I corsisti devono aver frequentato un corso di primo livello (anche tenuto da altre istituzioni).

ATTIVITA' PROPEDEUTICHE

Realizzazione di alcune analisi testuali su materiali inviati via mail.

VARIANTI

Il corso viene qui presentato nel formato base, centrato sulla letteratura, con mezza giornata sul cinema e una sulla canzone d'autore; queste due componenti possono ampliarsi a un giorno ciascuna o ridursi a mezza giornata ciascuna. Dopo questo corso, sono possibili corsi monografici ulteriori in cui cinema e/o canzone d'autore (allargando il concetto alla "romanza", all'"aria" e così via) costituiscono l'asse monografico.

STRUTTURA DEL CORSO

lunedì

- a.m. - autopresentazione
- recupero delle nozioni di base di glottodidattica (vedi pre-requisiti)
- p.m. - discussione sulla logica sottostante alle analisi preventive
- educazione letteraria e didattica della letteratura: finalità, motivazioni
- conseguenze didattiche sulla scelta dei testi

martedì

- a.m. - natura della comunicazione letteraria (condotto seminariamente)
- caratteristiche del testo letterario (condotto seminariamente)
- p.m. - analisi di diversi testi in gruppi; in caso il gruppo sia composto di docenti di vari livelli scolastici, i testi verranno scelti graduandoli su livelli

mercoledì

- a.m. - discussione sul lavoro dei gruppi di martedì
- p.m. - cinema e letteratura: differenze, similarità (condotto seminariamente con analisi di un film)

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 o su canzoni

venerdì

- a.m. - presentazione dei materiali dei gruppi
- p.m. - la storia della letteratura
- un'UD di storia della letteratura

MATERIALI

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

Eventuali altri titoli saranno selezionati a seconda del pubblico 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