



www.initonline.it
n° 17

Direttore Scientifico
Paolo E. Balboni

Direttore Responsabile
Domenico Corucci

Redazione
Mario Cardona
Marco Mezzadri
Anthony Mollica

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

Grafica e impaginazione
Keen s.r.l.

Copertina
Francesca Manfredi

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.

Italiano LS nel mondo

Tra il dire e il fare. pag 2
Matteo Santipolo

L'italiano in Slovenia. pag 10
Annamaria Zeriali

Un'esperienza di compresenza. pag 12
Catarina Lazzarin, Gabriella Rossetti

Italiano L2 in Italia

Il Progetto "Italdue" del MIUR. pag 16
Paolo E. Balboni

Esperienze

Donne che migrano. pag 23
Mariangela De Faveri, Olivia Pasquarè

Didattica ludica anche per giovani adulti pag 26
Damiano Longo

Strumenti

Università per Stranieri di Perugia. pag 30

Università per Stranieri di Siena. pag 31

Università di Venezia. pag 32

Materiali didattici

La Ditals risponde. pag 15
A cura di Pierangela Diadori

Rete! Video videocorso di italiano per stranieri pag 29
livello elementare / pre-intermedio
Marco Mezzadri, Paolo E. Balboni



Tra il dire e il fare

L' ITALIANO NEL MONDO

cresce, quanto a studenti. Ma la qualità dell'attività didattica cresce a sua volta? La risposta è fondamentale perchè solo offrendo un servizio di alto livello si può consolidare e rafforzare

questo e quelle fornite alle altre domande potremo inoltre evincere *il grado di coerenza tra teoria e didassi*.

In altre parole riusciremo a comprendere se all'aver dichiarato di prediligere un determinato approccio fa seguito, nell'attività in classe, un comportamento scientificamente coerente con quell'approccio.



Bice Lazzari
Racconto n. 2,
olio su tela,
1955

lo sviluppo in corso. Proprio in quest'ottica, è stata condotta un'indagine che ha coinvolto 41 paesi, per vedere che cosa avviene dentro le aule di italiano.

In questo contributo proporremo un'analisi delle risposte fornite alle domande di natura "metodologica" del questionario. La riflessione ci consentirà di verificare, su un piano teorico, le filosofie glottodidattiche alle quali gli insegnanti dichiarano di (voler) fare riferimento. Avremo inoltre la possibilità di comprendere quello che potremmo definire *il grado di consapevolezza (meta) glottodidattica* degli insegnanti, vale a dire la loro capacità di autovalutarsi in relazione all'inquadramento teorico. Dal confronto tra la risposta a questo primo

1. Il questionario

Le domande del questionario di cui qui vengono analizzate le risposte, come anticipato, si riferiscono agli aspetti metodologici della glottodidattica. La terza domanda, di natura apparentemente più operativa, costituisce una vera e propria "prova del nove" per verificare la coerenza tra affermazioni e didassi.

Al contrario di ciò che si potrebbe pensare spesso chi dichiara di seguire un approccio di tipo comunicativo e poi invece ricorre a tecniche d'altro genere, non lo fa perché vuole apparire meglio di quanto in realtà sia, bensì, talvolta, perché manca di una profonda e solida competenza teorica.

1) Quale approccio segue?

- a. grammatico-traduttivo b. strutturale, audio-orale c. diretto d. comunicativo

Altro: In 2-3 righe, dica perché segue questo approccio.

.....

2) Qui proponiamo alcune riflessioni su aspetti canonici della glottodidattica; risponda in un paio di righe per voce (ma se le interessa, usi pure più spazio!):

- a. Che relazione stabilisce tra lei, insegnante, ed i suoi studente?
- b. Il programma segue una sua linea predefinita o si flette anche agli interessi e bisogni degli studenti?
- c. L'errore: che cos'è, secondo lei? Cosa fa dell'errore? Lo corregge o no? Lo "punisce" o no? Come?
- d. Che ruolo ha la grammatica formale? Gliela spiega o lascia che la scoprano un po' da soli? Con quali esercizi la esercita?
- e. Che tipo di "cultura/civiltà" presenta nei suoi corsi?
- f. La letteratura ha un ruolo? Si tratta di testi (faccia qualche esempio) o di storia?
- g. Quanto parla nella L1 degli studenti? Con che scopo? Oppure usa una lingua franca, ad esempio l'inglese?

3) Le abilità (scriva tranquillamente nello spazio: anche se la tabella è dilata, non importa!)

	Viene curata specificamente?	Con che tipo di materiali?	Con quali attività o esercizi?	Che valore ha nella verifica?
Ascoltare				
Parlare (monologo)				
Parlare (dialogo)				
Leggere				
Scrivere				
Riassumere				
Tradurre da L1 a italiano				
Tradurre da italiano a L1				

2. L'approccio

La grande maggioranza (approssimativamente il 70%) delle risposte alla Domanda 1 ha indicato di prediligere l'approccio comunicativo. Molto interessanti sono state le motivazioni addotte per spiegare la scelta.

Qualcuno attribuisce all'approccio comunicativo una maggiore efficacia nel fissare nella memoria a lungo termine i concetti appresi (Australia), o semplicemente afferma che "è il più naturale" (Brasile), mentre qualcun altro ha indicato l'approccio comunicativo come l'unico che consenta un lavoro serio sulla pronuncia (Brasile).

Tra le risposte sicuramente più interessanti ne spicca una strettamente legata alla situazione contingente in cui opera l'insegnante: "[...] durante la guerra in Bosnia (1991-'95) le scuole lavoravano al 30%, quindi gli alunni di allora, oggi studenti universitari, non hanno basi

scolastiche sufficienti, non conoscono neppure la grammatica della loro lingua. Come potrei spiegare una grammatica straniera a chi non conosce neppure la propria?" (Jugoslavia). Dalla Grecia giunge invece una spiegazione di ordine motivazionale sicuramente originale: l'insegnante sente "[...] l'esigenza di passare delle ore di lavoro che siano creative, ricreative, piene di sentimenti positivi e prive di ansia". Come a dire che se l'insegnante è motivato e tranquillo, anche l'ambiente didattico ne risentirà positivamente incrementando la motivazione degli stessi studenti.

Circa il 10% delle risposte indica un approccio integrato, eclettico o umanistico-affettivo in quanto ritiene che sia importante concentrarsi sul raggiungimento dell'obiettivo piuttosto che sull'aderenza stretta ad un solo modello teorico (Austria).



Bice Lazzari, *Gioco di luna*, olio su tela, 1957



Bice Lazzari,
Senza titolo,
acrilico su tela,
1974

L'approccio grammatico-traduttivo, ancora molto diffuso in Brasile e in Francia (qui, per lo meno a livello universitario), viene seguito in quanto si ritiene che le conoscenze grammaticali degli allievi siano spesso troppo scarse per poter impiegare la lingua attivamente o perché lo si reputa l'unico realmente "solido e concreto" (Svizzera).

L'unico riferimento all'approccio suggestopedico proviene dalla Germania.

3. La relazione docente / discente

Il quadro che si ricava dall'analisi delle risposte alla Domanda 2-a indica che sempre più spesso l'insegnante è un "facilitatore, un consigliere" (Australia, Canada) o addirittura "un fratello, una sorella maggiore" (Argentina). In ogni caso si cercano i mezzi per stimolare il processo di apprendimento, per rendere gli studenti sempre più responsabili del loro percorso formativo (Argentina). Il docente non ha un ruolo centrale, piuttosto quello di coordinatore, in una classe non frontale con gli allievi che diventano sempre più propositivi (Belgio). In Gran Bretagna, con studenti di età compresa tra i 4 e i 14 anni, l'insegnante cerca di farsi "amare", poiché "se il bambino non ama l'insegnante, non ama neanche la materia". In taluni casi il contesto culturale del paese influenza pesantemente il rapporto tra insegnante e studente. In Giordania, ad esempio, un docente universitario chiarisce subito gli obiettivi e l'impostazione comunicativa del corso: gli studenti, infatti, provengono da scuole in cui le lingue sono state insegnate secondo l'approccio grammatico-traduttivo, e di fronte all'approccio comunicativo adottato dall'insegnante, non solo si sentirebbero smarriti (avrebbero l'impressione di non stare lavorando concretamente), ma perderebbero anche stima nei suoi confronti. Inverso il caso del Marocco: "Nel sistema educativo marocchino, a livello teorico come viene espresso dai documenti ufficiali, tra docente e studente dovrebbe esserci un rapporto di consulenza, di aiuto, di guida al raggiungimento degli obiettivi. A livello pratico, è difficile instaurare questo tipo di rapporto perché con studenti adolescenti ci vuole la presenza 'autoritaria' dell'insegnante, altrimenti non si può fare nessuna lezione in modo adeguato".

4. Il programma

Sebbene una vera e propria analisi dei bisogni degli studenti sia ancora piuttosto rara (Argentina), la maggior parte degli insegnanti dichiara di cercare di adattare il programma,

spesso imposto dallo stato o dall'istituzione presso cui operano, alle necessità e ai ritmi degli allievi, (Albania, Gran Bretagna).

In Lussemburgo i macroobiettivi sono prefissati, ma lo svolgimento delle lezioni segue i ritmi e i bisogni degli studenti, anche grazie al ricorso alle mediateche. Il tempo sembra essere una variabile molto importante nella gestione del programma: spesso, infatti, l'esiguo numero di ore a disposizione e la necessità di raggiungere comunque degli obiettivi predeterminati, costringe gli insegnanti a seguire in maniera ferrea quanto imposto dal programma (Brasile).

Altrove invece, il programma è molto vincolante, al punto da arrivare a fissare addirittura la scansione settimanale, dei temi da trattare (Turchia). Ancora una volta il contesto culturale condiziona le scelte didattiche: "[...] se gli studenti tedeschi comprano un libro di testo perché questo è imposto dal programma, pretendono anche di usarlo, di fare quasi tutti gli esercizi e di finirlo", di fatto limitando le possibilità dell'insegnante di attingere ad altre fonti e di modificare quindi il percorso a seconda delle reali necessità della classe.

5. L'errore

Sicuramente dei molti aspetti trattati dalle prime domande del questionario, l'annosa questione del come considerare, e quindi trattare, l'errore è stata una di quelle che ha prodotto le risposte più sentite e quindi maggiormente sviluppate e approfondite da parte degli insegnanti. Allo scopo di sbrogliare la complessità del quadro emerso, suddivideremo le risposte raggruppandole in due categorie: quelle che considerano l'errore come un fenomeno *fisiologico* e quelle che invece lo vedono come *patologico*.

5.1 L'errore come fenomeno fisiologico

L'errore viene considerato come una fase transitoria dell'apprendimento e pertanto preso come punto di partenza per la riflessione (Albania). Esso costituisce una spia, un utile strumento diagnostico per comprendere il livello di interlingua raggiunto dallo studente (Argentina, Australia, Belgio), è "sano", perché segnala un cambiamento nella competenza comunicativa dell'apprendente (Gran Bretagna).

L'errore linguistico può essere determinato da effetti di sostrato o da transfer dai dialetti italiani parlati, o anche solo parzialmente conosciuti dagli studenti quali lingue etniche (Argentina, Brasile). Ma, in una prospettiva

comunicativa generale, ossia non solo linguistica *stricto sensu*, l'errore può anche essere di natura culturale: questo si verifica soprattutto quando la cultura di partenza dello studente è molto lontana da quella di arrivo (Giordania). Chi considera l'errore come un fenomeno fisiologico, e, in qualche misura, talvolta persino positivo, ritiene che esso non vada assolutamente punito, ma piuttosto corretto: "se dovessi punire gli errori non farei l'insegnante ma il poliziotto" (Grecia). Ciò detto, viene spesso compiuta una distinzione tra lingua parlata e lingua scritta. Tutti coloro che considerano l'errore come fisiologico sono concordi nel ritenere che esso vada corretto all'orale solo nel caso in cui esso comprometta in modo grave la comunicazione. Allo scritto, come vedremo, sono invece individuabili due atteggiamenti: chi lo corregge e chi cerca di creare le condizioni per un'autocorrezione da parte dello studente. Vediamo dunque quali strategie prevalgono nella correzione degli errori distinguendoli tra orali e scritti.

Correzione degli errori orali:

- *Regola del vantaggio*: come avviene nel gioco del calcio, da cui deriva la sua denominazione, questa strategia consiste nel lasciare che lo studente che pure ha commesso un "fallo" prosegua nell'azione comunicativa, fintanto che questa risulta produttiva ed efficace, vale a dire, fino a quando il flusso comunicativo tra mittente e destinatario rimane di livello accettabile, secondo una delle regole auree dell'approccio comunicativo: "just keep communication going" (Messico).
- *Dissociazione autore / errore*: consiste nel rimandare la correzione dell'errore fino a quando il parlante ha concluso il suo turno di parola o, addirittura, solo al termine dell'intero evento comunicativo. Così facendo il focus è sull'efficacia globale della comunicazione e l'autore dell'errore, dissociato dall'errore stesso, non si sente frustrato né a rischio di "perdere la faccia" (Belgio, Francia).
- *Correzione corale o incrociata dell'errore*: in entrambi i casi la correzione non avviene più in senso verticale (docente-discente), ma in senso orizzontale (discente-discente) (Germania).

Correzione degli errori scritti:

- *Correzione diretta*: l'insegnante sottolinea la struttura errata e ne indica accanto la versione corretta.



- *Correzione selettiva*: l'insegnante sottolinea l'errore, ma non fornisce la soluzione del problema. Riconsegna invece il testo allo studente che provvede autonomamente a correggerlo. Solo a questo punto l'insegnante fornisce la correzione (Spagna, Stati Uniti).

Bice Lazzari,
Le tracce del tempo,
olio su tela,
1957

Un ulteriore criterio impiegato per intervenire sugli errori è costituito dalla distinzione dei diversi tipi di testo: l'errore viene corretto nella produzione guidata orale (drammatizzazioni semplici, role-taking, ecc.), ma non nelle situazioni più complesse (conversazione, monologo libero, ecc.). Nello scritto vengono corretti gli errori nei test oggettivi, ma non nelle composizioni libere, dove si valutano piuttosto la chiarezza complessiva del messaggio, la coerenza e la coesione testuali (Canada, Cina). L'errore, linguistico o culturale che sia, viene inoltre corretto quando l'insegnante ritiene che esso possa compromettere l'immagine dello studente, favorendone una sua etichettatura come "ignorante" (Brasile).

5.2 L'errore come fenomeno patologico

L'errore può essere visto come una mancanza, un insuccesso, un segnale di non apprendimento, una manifestazione di una carenza, più o meno grave, nel processo di acquisizione. Esso, secondo questa prospettiva, si verifica quando lo studente "non ha capito bene un argomento o non conosce un termine" (Brasile). È un "male necessario", al quale si deve far fronte con la correzione. Chi considera l'errore come un fenomeno patologico,



spesso ritiene che rimandarne la correzione al termine dell'enunciato o, peggio, dell'evento comunicativo, favorisca la fissazione della forma scorretta. Talvolta, è risultato dall'analisi delle risposte, anche la "punizione", che si concretizza perlopiù attraverso un voto negativo, può risultare un utile strumento correttivo. In ogni caso è bene che l'errore venga spiegato formalmente e quindi se ne dia la soluzione esatta sempre in modo formale.

Nell'ambito dell'errore patologico sono inoltre emerse due situazioni a nostro avviso piuttosto interessanti. La prima può essere definita come *complesso dell'inadeguatezza dell'input*: l'errore sarebbe, secondo questa prospettiva, la spia di un problema generato

mamma ci dice di non sbagliare perché altrimenti la gente riderà di noi" (Marocco). Gli insegnanti coscienti di questo problema tentano di superarlo facendo capire che la deviazione dalla norma è parte integrante del processo di acquisizione, cercano cioè di trasformare l'immagine dell'errore da patologico a fisiologico (Germania).

Per quanto nella maggioranza dei casi l'errore sia sentito come fisiologico da chi ha dichiarato di seguire l'approccio comunicativo, mentre sia percepito come patologico da chi ha affermato di seguire altri approcci (soprattutto grammatico-traduttivo e strutturale), non sono mancati casi di incoerenza tra teoria di riferimento e didassi.

6. La grammatica

Com'era prevedibile, anche il problema dell'insegnamento della grammatica è risultato essere particolarmente sentito dagli insegnanti. Un dato significativo generale, anche in considerazione della sua diffusione un po' in tutti i paesi (dagli Stati Uniti al Giappone, dal Sudafrica al Brasile, dalla Germania all'Argentina) è la confusione terminologica relativa all'uso che si fa in glottodidattica dei concetti di grammatica induttiva e deduttiva. In alcuni casi è stato quindi necessario "interpretare" cosa l'informatore intendesse dire ricorrendo a quanto emerso altrove nel suo questionario.

Va inoltre osservato l'alto grado di incoerenza tra teoria indicata e didassi, con numerosi casi di insegnanti che hanno dichiarato di prediligere l'approccio comunicativo, ma ammettono poi di insegnare la grammatica in modo esplicito e formale. Anche relativamente alla grammatica si possono riconoscere due categorie di risposte: chi la considera come punto finale di un percorso (ossia come riflessione sulla lingua) e chi invece la ritiene il punto di partenza.

6.1 La grammatica come punto di arrivo

Chi considera la grammatica come un punto di arrivo ritiene che essa debba emergere "dalla situazione comunicativa e/o dal testo orale o scritto e debba servire per tornare alla stessa situazione assicurandone una più precisa e consapevole osservazione" (Argentina). Per raggiungere quest'obiettivo alcuni insegnanti fanno scrivere agli studenti le regole che essi stessi hanno indotto dal comportamento. Procedono, in altre parole, a partire



Bice Lazzari,
Situazione n. 2,
olio su tela,
1958

dalla mancanza di chiarezza da parte dell'insegnante (Germania, Sudafrica). Si tratta dell'atteggiamento opposto rispetto a chi considera l'errore come il frutto dello scarso impegno dello studente. In ogni caso sarebbe sempre un elemento negativo, patologico.

Il secondo problema sposta l'attenzione dall'insegnante allo studente ed è, presumibilmente, di natura socioculturale. Potremmo definirlo *sbagliofofia*: "secondo gli studenti l'errore è un nemico. Tanti non parlano perché hanno paura di sbagliare. Da piccoli la

da schemi vuoti, che vengono progressivamente riempiti attraverso la scoperta del funzionamento della lingua in contesti comunicativi. Anche chi predilige la grammatica implicita si trova suo malgrado talvolta costretto a rinunciare a favore di un insegnamento più esplicito per ragioni di tempo (Canada).

6.2 La grammatica come punto di partenza

Circa il 50% degli informatori ha risposto che ritiene che la grammatica abbia un ruolo centrale nell'acquisizione di una lingua straniera e che solo il suo insegnamento *esplicito* possa aumentare il grado di competenza linguistica degli studenti. Come già segnalato, molti, pur avendo dichiarato di seguire l'approccio comunicativo, spiegano la grammatica dando regole e schemi pieni e chiedendo agli studenti di svolgere esercizi per fissarle e memorizzarle (Gran Bretagna) o assegnano quale compito per casa lo studio della grammatica e la preparazione di esercizi. In classe, poi, le regole e gli esercizi vengono "applicati" nella conversazione (Stati Uniti). In alcuni paesi (Cina, Germania, Giordania, Turchia, Marocco) spesso sono gli studenti stessi a richiedere la grammatica esplicita, perché "se non devono imparare a memoria, hanno l'impressione di non stare lavorando". Anche gli insegnanti che sarebbero a favore di una grammatica induttiva devono talvolta adattarsi ad insegnarla formalmente per seguire le imposizioni del programma (Belgio), specie a livello universitario.

6.3 La grammatica contrastiva

A prescindere dal fatto che la grammatica venga insegnata in modo implicito o esplicito, sembra molto diffuso il suo insegnamento contrastivo / comparativo, soprattutto, anche se non esclusivamente, nei paesi dove si parla una lingua neolatina quale L1 (Argentina, Brasile, Francia, Spagna). La grammatica contrastiva formale, poi, assume un ruolo sempre più importante a mano a mano che si alza il livello di *accuracy* richiesto. Questo è vero in modo particolare per i parlanti di madre lingua spagnola: l'alto grado di intelligibilità tra le due lingue, se da un lato favorisce il cosiddetto *comunicomunque*, dall'altro può costituire un ostacolo alla precisione formale indispensabile per accedere ai livelli più alti di competenza comunicativa.

7. Cultura e letteratura

Nel 85% delle risposte risulta che la civiltà

e la cultura italiane oggetto dell'insegnamento sono intese in senso antropologico. In questa prospettiva, dunque, la lingua serve anche a rendere gli studenti consapevoli dell'esistenza di culture diverse dalla propria.

L'alfabetizzazione culturale consiste quindi nella creazione dell'abilità di vedere il mondo attraverso gli occhi di un'altra cultura (Albania, Argentina).



Bice Lazzari,
Alba prime luci,
olio su tela,
1959

Quest'obiettivo è raggiunto un po' ovunque, facendo ricorso, anche ai livelli iniziali di studio della lingua, a cinema, musica (classica, ma soprattutto moderna: pop, rock, d'autore, ecc.), quotidiani e periodici in genere, Internet, programmi televisivi captati via satellite, cucina, comunque sempre attraverso l'uso di materiali autentici. Soprattutto in Argentina, Brasile, Germania, Grecia è molto diffuso l'insegnamento della civiltà in prospettiva interculturale. In Gran Bretagna, invece, il punto di partenza è spesso la demolizione dei pregiudizi e degli stereotipi relativi agli italiani (uno di questi, cioè l'idea che



Bice Lazzari,
Senza titolo,
tempera e matita su tela,
1966

gli italiani non sono mai puntuali, è stato superato, ad esempio, attraverso l'estrema puntualità dell'insegnante). In Germania, dove lo studio dell'italiano avviene spesso come lingua etnica, si fa ricorso alle tradizioni popolari regionali italiane di cui gli studenti sono a conoscenza. In Canada e Stati Uniti gli insegnanti lamentano talvolta l'uso imposto di libri di testo per i livelli elementari e intermedi, di produzione americana, in cui l'immagine che si dà dell'Italia risente fortemente degli stereotipi locali.

L'insegnamento della letteratura, dove e quando avviene (circa 60% delle risposte), è spesso strettamente legato allo sviluppo della competenza culturale. Vengono quindi per lo più presentati autori contemporanei: Baricco, Benni, Bevilacqua, Calvino, De Carlo, Ginzburg, Sciascia. In questa prospettiva la letteratura diventa uno strumento per meglio comprendere la società italiana. Solo a livello universitario vengono presentati i "classici" (Dante, Petrarca, Manzoni, su tutti).

In qualche caso l'approccio alla letteratura italiana è fatto attraverso il confronto con altre letterature già note agli studenti: ad esempio Ugo Foscolo e Thomas Gray (Giordania). Talvolta l'analisi del testo letterario viene accompagnata dalla visione del film da esso tratto (*Il giardino dei Finzi Contini*, *Sostiene Pereira*) (Spagna). La letteratura compare anche nei corsi per bambini con favole moderne (Calvino, Rodari) o classiche (*Pinocchio*) (Canada).

8. La lingua

Nel complesso il ricorso ad una lingua franca nella didattica dell'italiano è molto meno frequente di quanto forse ci si potrebbe aspettare (solo un insegnante su 5 dice di utilizzarla e comunque solo in casi di estrema necessità).

Ad ogni modo, la lingua prescelta non è necessariamente l'inglese. In Belgio, ad esempio, con studenti fiamminghi, si ricorre al francese così come accade in Marocco con gli studenti arabofoni. Più diffuso è il ricorso alla lingua nativa degli studenti. Anche in questo caso, comunque, gli insegnanti preferiscono limitare l'uso della L1 degli studenti a situazioni particolari (in ordine decrescente di ricorrenza):

- nelle prime ore di lezione coi principianti assoluti (Argentina, Canada, Germania, Gran Bretagna, Libia, Messico, Spagna, Stati Uniti)
- per spiegare la grammatica (Australia, Brasile, Giordania, Grecia, Marocco, Messico);
- per comunicazioni che esulano dalla lezione, ad esempio di natura burocratica o amministrativa (Paesi Bassi, Stati Uniti);
- quando ci sono gravi problemi di comprensione (Argentina, Brasile);
quando ci sono problemi di interferenza (Grecia).

La L1 degli studenti o altre lingue condivise da docente e discenti possono venire usate anche a scopo contrastivo / comparativo: il francese in Marocco o nel Canada anglofono. Poco diffusa (meno del 10%) risulta essere la pratica della *full immersion* già coi principianti, specie se adulti, mentre la percentuale sale notevolmente con il grado di competenza e raggiunge il suo massimo (90%) nel caso di parlanti spagnolo o portoghese (Argentina, Brasile) o dove l'italiano è comunque una lingua ufficiale dello stato (Svizzera). È invece opinione comune che "il docente deve conoscere bene la lingua degli studenti per comprendere dove essi possono incontrare più difficoltà nello studio dell'italiano". Si ritiene inoltre che l'insegnante debba conoscere la lingua degli studenti anche per una questione d'immagine, di credibilità, specie se vive da parecchio tempo nel paese: "[...] altrimenti pensano che sia un asino" (Grecia).

9. Le abilità

L'ampia varietà, sia per forma sia per contenuto, delle risposte fornite alla Domanda 3 del questionario non ha reso possibile l'individuazione di una tendenza prevalente, facendo quindi emergere un quadro articolato e complesso, con forti differenze tra insegnante e insegnante anche all'interno dello stesso paese o, addirittura, della stessa città.

La considerazione che si ricava da questo dato è che, sebbene a livello teorico esistano ormai dei modelli di riferimento più o meno comunemente accettati o riconosciuti, delle scuole di pensiero che rimandano alle diverse aree geografiche, nella pratica sembra prevalere ancora la strategia “del buon senso”, se non dell'improvvisazione (molti hanno affermato di sviluppare le abilità del dialogare, del leggere o dello scrivere rispettivamente “dialogando, facendo scrivere e facendo leggere”). La somma delle percentuali dei valori attribuiti alle diverse abilità nella verifica supera il 100% in quanto la media è stata calcolata considerandole singolarmente e non in relazione tra loro.

La *comprensione orale* viene curata specificamente attraverso ascolti dapprima globali e poi sempre più mirati. Di solito viene sviluppata facendo ricorso a materiali autentici (telegiornali, film) che, tra l'altro, consentono, nei livelli intermedi e avanzati, di impostare una riflessione sulla variazione regionale dell'italiano (Belgio). Mediamente, l'abilità dell'ascoltare si attesta sul 20% del valore complessivo nella verifica. Tutti (95%) affermano di prestare grande attenzione allo sviluppo di questa abilità, sebbene la percentuale scenda di molto se si considera la formazione universitaria, in cui invece l'orale produttivo gioca un ruolo secondario a vantaggio di scrittura e lettura. L'abilità di parlare in monologo viene sviluppata attraverso la verbalizzazione e la descrizione di fotografie, immagini pubblicitarie, disegni fumetti, ecc. L'abilità di dialogare viene sviluppata con roleplay e drammatizzazioni, cloze, dialoghi a catena. La tecnica di registrare e riascoltare le produzioni orali degli studenti è assai diffusa, anche se non con uniformità, in molti paesi. Mediamente il parlato pesa nella verifica per il 30%.

Anche *la lettura* è una delle abilità “forti”, malgrado spesso si crei confusione tra il leggere per comprendere e il leggere come strumento per lo sviluppo di altre competenze (ad esempio in Francia la lettura ad alta voce è impiegata per migliorare la competenza fonologica, con esercizi su coppie minime e sequenze fonetiche simili o complesse). Altrove questa abilità viene curata ricorrendo a griglie, scelte multiple, messa in ordine di paragrafi e testi a incastro. Il materiale a cui si ricorre in prevalenza è il libro di testo, ma non mancano casi (Australia, Brasile, Francia,

Germania, Stati Uniti) in cui si utilizzano materiali autentici tratti da Internet (in particolare siti di quotidiani italiani).

Il saper leggere ha mediamente un peso del 25% nella verifica. Questo valore è, a nostro avviso, sovradimensionato rispetto alla realtà: il leggere, infatti, viene spesso percepito come funzionale allo scrivere e, alla fine ad essere valutata è proprio quest'ultima abilità piuttosto che la corrispettiva abilità ricettiva.

Saper scrivere costituisce ancora oggi l'abilità principe nella didattica dell'italiano come lingua straniera, e ciò malgrado l'approccio più diffuso di riferimento sia quello comunicativo (*incoerenza tra teoria e didassi*). L'abilità dello scrivere viene sviluppata mediante tecniche quali il brain storming e la successiva stesura di scalette (Turchia), l'incastro di paragrafi, ma, soprattutto, (70%) il dettato. Ciò a dimostrazione che saper scrivere significa ancora per lo più saper scrivere correttamente dal punto di vista dell'ortografia. Solo raramente si distingue tra questa prospettiva e quella di acquisire una competenza testuale nello scrivere. Anche l'abilità dello scrivere è talvolta vista come strumento per lo sviluppo di altre competenze, in particolare di quella morfosintattica e lessicale. In qualche caso (Germania, Stati Uniti) si fa ricorso alla posta elettronica come strumento per migliorare le abilità di scrittura.

Mediamente saper scrivere pesa per il 30% nella verifica, ma, nell'insegnamento a livello universitario, può arrivare anche a oltre il 40%. Il *riassunto* e la *traduzione* sia verso che dall'italiano sembrano essere in forte calo rispetto ad anni addietro. L'abilità di riassumere viene sviluppata perlopiù facendo individuare i nuclei informativi principali di un testo o creando titoli per i singoli paragrafi che lo compongono. Solo raramente (25%) il riassunto compare quale prova di verifica e, in ogni caso, gli viene attribuito un valore mediamente inferiore al 10% del punteggio totale.

La traduzione dall'italiano verso la L1 sembra essere praticata un po' ovunque (30%), ma non le viene mai attribuito un valore superiore al 5% nella verifica. La traduzione dalla L1 verso l'italiano è alquanto rara (5%) e lo è ancor di più nelle verifiche. Quando è praticata spesso non riguarda il testo, ma le frasi o addirittura le singole parole.

NOTE

¹Balboni, P. E., Santipolo, M. (a cura di), 2003, *L'italiano nel mondo. Mete e metodi dell'insegnamento dell'italiano nel mondo. Un'indagine qualitativa*, Roma, Bonacci.



Bice Lazzari,
Grigio + giallo,
acrilico su tela,
1966



L'italiano in Slovenia

LA SLOVENIA È UN

piccolo stato di quasi 2 milioni di abitanti costituitosi nel 1991 con la graduale dissoluzione della Jugoslavia e fa parte dell'Ue. Sino al 1918 ha fatto parte dell'Impero Austro-Ungarico e poi dello stato multietnico

della Jugoslavia, ponendo gli sloveni sotto l'influsso di culture dominanti e a contatto con lingue diverse, tra le quali l'italiano nella zona costiera. A lungo ha prevalso anche l'influsso del tedesco utilizzato fino al 1918, e poi durante la Jugoslavia quello del serbo-croato¹. Questa lunga esposizione a lingue e culture diverse ha contribuito a sviluppare un atteggiamento di apertura verso l'apprendimento delle LS e sin dal dopoguerra si è provveduto al loro insegnamento nelle scuole, partendo dal serbo-croato e dall'inglese. La Slovenia ingloba nei propri territori due minoranze: quella ungherese e quella italiana. La Slovenia, e prima ancora la Jugoslavia, ha curato la tutela delle minoranze linguistiche; per quanto riguarda la minoranza italiana, creando scuole italiane e promuovendo il bilinguismo.

In tutto il litorale sloveno l'italiano è considerato come L2 e la lingua italiana è compresa dalla maggior parte degli abitanti della zona che va dal litorale adriatico sino alla città di Nova Gorica e molti sono anche i pendolari che lavorano o studiano in Italia, come anche i matrimoni misti. A questo va aggiunto il turismo che mette le due lingue in contatto pressoché quotidiano. I giornali italiani, dai quotidiani alle riviste, sono reperibili in moltissimi negozi e lo stesso discorso vale per la televisione italiana.

Esiste un canale televisivo e radiofonico, "RTV Capodistria", che trasmette programmi in lingua italiana. Nell'arco degli anni sono stati promossi diversi progetti di collaborazione tra la RAI e la RTV Slovenia, dal magazine televisivo Alpe-Adria, all'idea di una televisione transfrontaliera LYNX NT 2000, anche se questa non ha avuto lo sviluppo prospettato². In Italia dall'altra parte, vive una piccola minoranza di lingua slovena e così gli scambi tra le due etnie sono arricchiti da progetti di collaborazione che inglobano anche l'istruzione e l'aggiornamento degli insegnanti. La richiesta d'insegnamento della lingua italiana è costante e in continua crescita anche nell'ottica dell'apprendimento di almeno due lingue europee³. Il numero com-

pletivo di studenti è però difficilmente quantificabile. Le possibilità di imparare l'italiano sono molteplici e offerte sia dalle scuole sia pubbliche sia private. Queste ultime sono dislocate prevalentemente nella zona che confina e nella capitale e propongono corsi di diverso tipo - dai corsi base a quelli sui linguaggi settoriali. Sul territorio sloveno si trovano scuole dove l'italiano è insegnato sia come L2 sia come LS.

Sistema scolastico sloveno

Negli ultimi anni il sistema scolastico sloveno ha innalzato a nove anni la durata della scuola dell'obbligo:

- scuola dell'infanzia (3-6 anni);
- scuola "elementare" (6-15 anni) suddivisa in tre cicli triennali nei quali l'inglese è obbligatorio dalla 4 classe o anche dalla 1 alla 3 come materia facoltativa. Nei primi due trienni l'insegnamento è impartito per ambiti dal docente di classe;
- scuola "media" (15-18/19 anni) di 4 o 5 anni suddivisa in licei e istituti tecnici e professionali;
- università con diverse tipologie di corsi di laurea e post laurea.

Il litorale sloveno è considerato zona bilingue. La minoranza italiana ha scuole con lingua d'insegnamento italiana, dove tutte le materie sono insegnate in italiano con l'integrazione di 5 o 6 ore settimanali di sloveno sin dalla prima classe. Queste scuole pur essendo prevalentemente rivolte agli alunni della minoranza, sono aperte a tutti. Ci sono così alcune scuole materne, 3 scuole elementari e 3 scuole superiori di lingua italiana situate tra Capodistria, Pirano e Isola. Tra la Slovenia e l'Italia è stata stipulata pure una convenzione di collaborazione che permette agli insegnanti inseriti nelle graduatorie permanenti della regione italiana confinaria - il Friuli Venezia Giulia - di poter ricoprire incarichi d'insegnamento nelle scuole di lingua italiana della Slovenia presentando la domanda al Consolato generale d'Italia situato a Capodistria.

L'insegnamento dell'italiano come L2 nella scuola dell'obbligo

Nelle scuole elementari slovene del litorale l'italiano è materia obbligatoria sin dalla prima classe per complessive 560 ore nei nove anni della scuola dell'obbligo. L'italiano L2 è insegnato in 17 scuole dell'obbligo e 7 scuole secondarie. Le scuole non sono a ma comprendono nel curriculum l'insegnamento dell'italiano in maniera continuata sin dalla più tenera età. Gli alunni hanno 2 ore settimanali d'italiano di 45 minuti o 3 ore di 30 minuti



Bice Lazzari,
Le due verticali,
acrilico su tela,
1974

nelle prime classi e l'italiano è insegnato in un concetto di educazione semiotica, globale all'interno della programmazione curricolare. La filosofia di fondo dei programmi per l'insegnamento delle lingue straniere è l'approccio comunicativo umanistico-affettivo atto a favorire la competenza comunicativa e non solo quella linguistica. Alcune scuole (24 insegnanti) hanno anche aderito a "Hocus Lotus", un progetto per l'insegnamento precoce delle LS, nato nell'ambito del programma Socrates in collaborazione con l'Università La Sapienza di Roma e altri partner europei. I programmi sono definiti a livello nazionale e contengono gli obiettivi specifici d'apprendimento in base alle indicazioni contenute nell'*European Language Framework*. Alla fine del primo triennio è previsto il raggiungimento del livello A1, alla fine del secondo il livello A2 e al completamento del percorso "elementare" il livello B1. Alla conclusione della "scuola elementare" gli alunni sostengono un esame scritto e orale per verificare la conoscenza della lingua italiana.

L'insegnamento dell'italiano come LS nella scuola dell'obbligo

Nelle rimanenti zone della Slovenia l'italiano è considerato LS ed è insegnato come materia facoltativa "dodatni interesni krozek". Non è previsto un programma nazionale ma è lasciato all'insegnante che si crea un programma ad hoc. L'italiano può essere così insegnato già dalla prima classe per un'ora settimanale di max 45 minuti. Dalla settima classe le lingue straniere diventano due e gli studenti possono optare per l'italiano come seconda lingua straniera per complessive 210 ore nell'ultimo triennio. Nella modalità italiano LS il docente insegna solo lingua italiana coprendo di solito tutte le classi del percorso "elementare" dalla prima alla nona. In Slovenia è prevista una specifica formazione universitaria per l'insegnamento dalla scuola dell'infanzia in poi. La formazione degli insegnanti è diversificata a seconda se scelgono di insegnare come docenti di classe o come docenti di una o più materie. I primi hanno una formazione più pedagogica con la specifica specializzazione nella lingua italiana, i secondi invece hanno una laurea in Italianistica. Gli insegnanti di italiano hanno poi la possibilità di seguire corsi di aggiornamento organizzati dall'Università di Lubiana o Capodistria, dall'Istituto di Educazione della Repubblica di Slovenia in collaborazione con Università italiane tra le quali l'Università Ca' Foscari di Venezia, dall'Istituto Italiano di

Cultura o altre organizzazioni preposte alla formazione continua degli insegnanti.

L'insegnamento nella scuola secondaria

L'insegnamento dell'italiano può proseguire nelle scuole superiori come seconda o terza lingua straniera, a scelta, dopo l'inglese. Nella scuola media superiore della zona lituana - italiano L2, i livelli da raggiungere sono il B2 nel primo biennio e il C1 nel secondo. Le modalità d'insegnamento dell'italiano sono diversificate e prevedono 3 moduli: modulo C: insegnamento dell'italiano come LS per meno di 420 ore tra il primo e il secondo biennio; modulo B: italiano LS materia obbligatoria agli esami di maturità con più di 420 ore suddivise nei due bienni; modulo A: italiano L2 per un monte ore che varia dalle 350 alle 420. Il programma comprende nei licei uno studio approfondito della letteratura italiana, mentre negli istituti tecnici è posto un accento particolare sul linguaggio settoriale.

Istituto Italiano di Cultura

Per la promozione della lingua italiana è molto attivo l'Istituto Italiano di Cultura sito a Lubiana, che organizza corsi di lingua, anche finalizzati alla certificazione, eventi culturali con rassegne del cinema italiano, concerti, conferenze e corsi d'aggiornamento per insegnanti e dispone inoltre anche di una biblioteca e di una mediateca. L'Istituto Italiano collabora pure con le scuole slovene e ha promosso quest'anno - dedicandolo alla memoria di Italo Calvino e in cooperazione con l'Istituto per l'Educazione della Slovenia - il secondo concorso letterario in lingua italiana per tutti gli alunni e studenti di italiano, suddivisi nelle seguenti categorie: a) italiano L1 nelle scuole elementari e medie, b) italiano L2 nelle scuole elementari e medie, c) italiano LS nelle scuole elementari e medie e d) italiano a livello universitario.

NOTE

¹ Informazioni più dettagliate sulla storia degli sloveni in J.Pirjevec, Serbi, Croati, Sloveni, Il Mulino, Bologna 1995.

² Le informazioni sulla tv transfrontaliera sono contenute nella tesi di laurea di Gergolet Peter, LYNX NT 2000: una televisione unica in Europa, Università degli Studi di Trieste, 2001-02 Relatore Prof. Euro Metelli; correlatore Annamaria Zeriali.

³ Commissione Europea, Insegnare e apprendere-Verso la società conoscitiva, Libro bianco su istruzione e formazione.

SITOGRAFIA

Molte informazioni sono state fornite da Neva Secerov, responsabile per l'insegnamento dell'italiano nelle scuole slovene presso l'Istituto di Educazione della Repubblica di Slovenia. Questo e altro materiale sono disponibili in sloveno e in parte in italiano nel sito: <http://www.zrss.si> (Istituto d'Educazione Repubblica di Slovenia).
Sull'apprendimento delle lingue in Slovenia - cfr. il sito del MIUR: http://www.istruzione.it/buongiorno_europa/potenza.shtml di Nives Zudic Antonic. Le attività dell'Istituto Italiano di Cultura sono in <http://www.ital-cult.slo.it>; il Programma di collaborazione e insegnamento nelle scuole italiane del litorale sloveno è in <http://www.proveditoratostudi-ts.it>, e il Progetto Hocus Lotus è in <http://www.hocus-lotus.edu/index.html>



Bice Lazzari,
Misure e segni,
tempera su tela,
1967



Un'esperienza di compresenza

A ROSARIO, ARGENTINA,

si è realizzata un'esperienza che secondo noi vale la pena diffondere. La nostra scuola, fondata nel 1912, fu la prima della città di Rosario ad aprire per la comunità italiana, una scuola materna di tipo froebeliano, misto, laico e bilingue, il cui obiettivo principale era ed è ancora mantenere e diffondere la lingua e la cultura italiana.

Oggi, dopo 93 anni, la realtà è quella di una istituzione, la "Dante", che ospita più di 2300 alunni, di cui 170 sono allievi della scuola materna, questa scuola che è unica dal punto di vista metodologico, perché caratterizzata dalla "compresenza", cioè della contemporanea presenza di due insegnanti, una di madre lingua, e una d'italiano che lavorano insieme per l'intera giornata scolastica. L'allievo viene immerso in un contesto di lingue simultanee, spagnolo - italiano, in cui il percorso di lavoro è integrato con attività programmate congiuntamente, partendo sempre da situazioni problematiche, cioè "si impara facendo". Una simile programmazione comune concorre perciò a promuovere nei bambini una maggiore consapevolezza della lingua in uso e delle sue potenzialità comunicative (Lopriore 1992). Il primo contatto con la LS è prettamente ludico. Prevede una modalità operativa allo scopo di sensibilizzare il bambino nei confronti di altri codici di comunicazione: il linguaggio gestuale, il gioco, la drammatizzazione e l'assunzione dei ruoli in situazioni comunicative di vita quotidiana. Essi facilitano nell'allievo il processo di comprensione di una lingua straniera, in un'età nella quale la flessibilità della sua struttura mentale gli permette di incorporare più facilmente altri modelli linguistici.

Il dibattito attorno all'età ottimale per iniziare ad apprendere una lingua straniera è tutt'ora molto vivo. Già diversi decenni fa il neurologo Penfield sosteneva, "L'età ottimale per l'inizio di un apprendimento continuato di una seconda lingua sembra cadere entro il periodo che va dai 4 agli 8 anni. In tale periodo il cervello presenta la massima plasticità e la capacità speciale necessaria per l'acquisizione della parola".

Se si aggiungono e accolgono i principi dell'attivazione delle conoscenze pregresse

e dell'apprendimento significativo (Ferreiro, E. Teberoski A. 1985) al processo di acquisizione di una LS, appare logico abbracciare una prospettiva in cui il bambino non è una "tabula rasa" nel momento in cui prende contatto per la prima volta con la LS. L'allievo arriva a scuola con un enorme bagaglio personale, pieno di ricche esperienze vissute e viene sottoposto a numerosissimi stimoli audiovisivi prodotti dai mass-media, elementi da non trascurare per poter gettare solide basi per un proficuo apprendimento linguistico.

Egli possiede la propria lingua e ha già sviluppato delle strategie e degli schemi di conoscenza tanto linguistici quanto comunicativi e socioculturali che compongono ormai una rete complessa di conoscenze.

Due lingue-due insegnanti

La formula di Penfield e Roberts (1963), due lingue due persone diverse, è alla base della nostra metodologia. La presenza contemporanea delle due insegnanti fa riconoscere al bambino che ogni lingua viene parlata da un'insegnante diversa. È per questo che nel 1983 e sulla base di un progetto istituzionale di rivalorizzazione della lingua italiana nacque questa nuova proposta.

Siamo convinte che il bambino della scuola dell'infanzia deve fare in lingua straniera quello che fa in lingua materna mettendo in atto le stesse operazioni mentali, promuovendo un approccio che solleciti nel bambino il desiderio e la voglia di comunicare in italiano, non solo in attività ad hoc per l'apprendimento della LS, ma anche e soprattutto durante tutta la giornata scolastica.

La nostra esperienza dimostra che è possibile insegnare l'italiano ad ogni livello di scuola. La maggiore o minore difficoltà non dipende affatto dall'uso della lingua (materna o straniera) bensì dalla metodologia utilizzata, oppure dall'assenza di una metodologia ad hoc.

Nella nostra realtà, l'italiano non viene concepito come una disciplina a sé stante, ma come un canale attraverso il quale si fanno esperienze e si veicolano contenuti e argomenti che catturano l'interesse dei bambini esclusivamente attraverso l'oralità.

I dati linguistici offerti al bambino tengono conto delle sue capacità e delle sue necessità psico-sociali. Questi dati devono essere comprensibili, devono cioè tener conto

dei suoi bisogni comunicativi e dello stadio di sviluppo raggiunto (Ciliberti 1994). Si creano le condizioni necessarie perché si privilegi l'esposizione globale alla lingua italiana (LS), affinché si proceda nello sviluppo delle strategie necessarie ad acquisire il miglior livello possibile di capacità di ascolto.

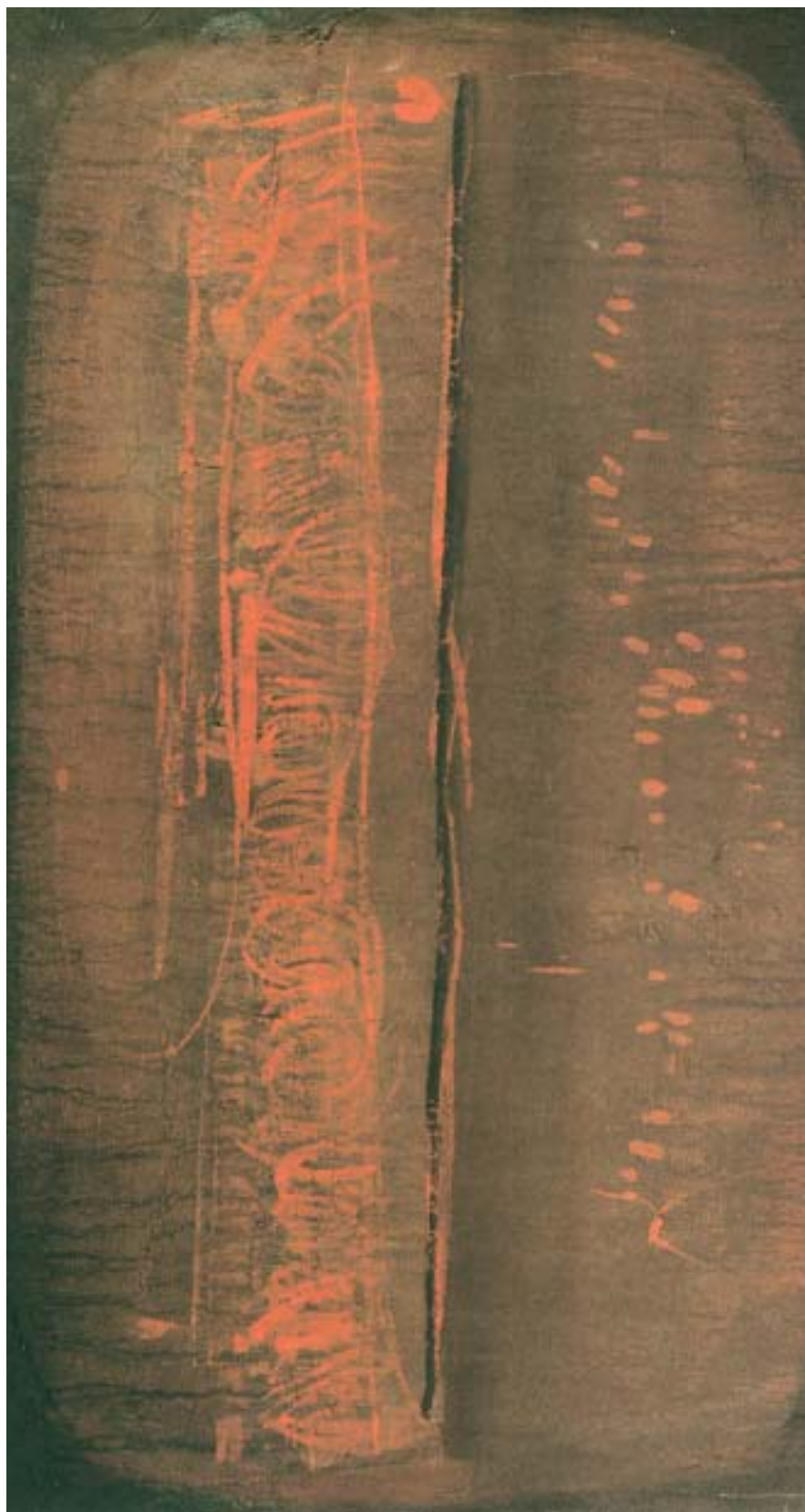
L'insegnamento precoce della lingua straniera è vigente da parecchi anni in molte scuole materne private argentine, con un monte ore settimanale di solo 120 minuti, non sufficienti, secondo la nostra esperienza, per garantire una solida formazione di base. Perciò la nostra offerta formativa della scuola materna è di 680 minuti settimanali, situazione assolutamente diversa dal resto delle scuole che offrono un avvicinamento precoce alla lingua straniera. Il beneficio derivante da una maggior esposizione alla LS in modalità di compresenza comporta per il docente d'italiano una riflessione approfondita sull'insegnamento-apprendimento della LS e una revisione dell'approccio didattico, enfatizzando il processo piuttosto che il prodotto.

La metodologia di lavoro

Il docente di lingua straniera usa "sempre" la lingua italiana. In questo modo si garantisce che il bambino faccia lo sforzo di rivolgersi all'insegnante in una lingua che non è la propria. In una prima fase, il docente di lingua materna fungerà da punto di riferimento per facilitare la comprensione della LS. In una fase posteriore il bambino è più autonomo e si è già confrontato e probabilmente ha superato il filtro affettivo insorto a seguito dell'incontro con la nuova lingua, dunque non ha più bisogno della presenza permanente dell'insegnante di lingua materna.

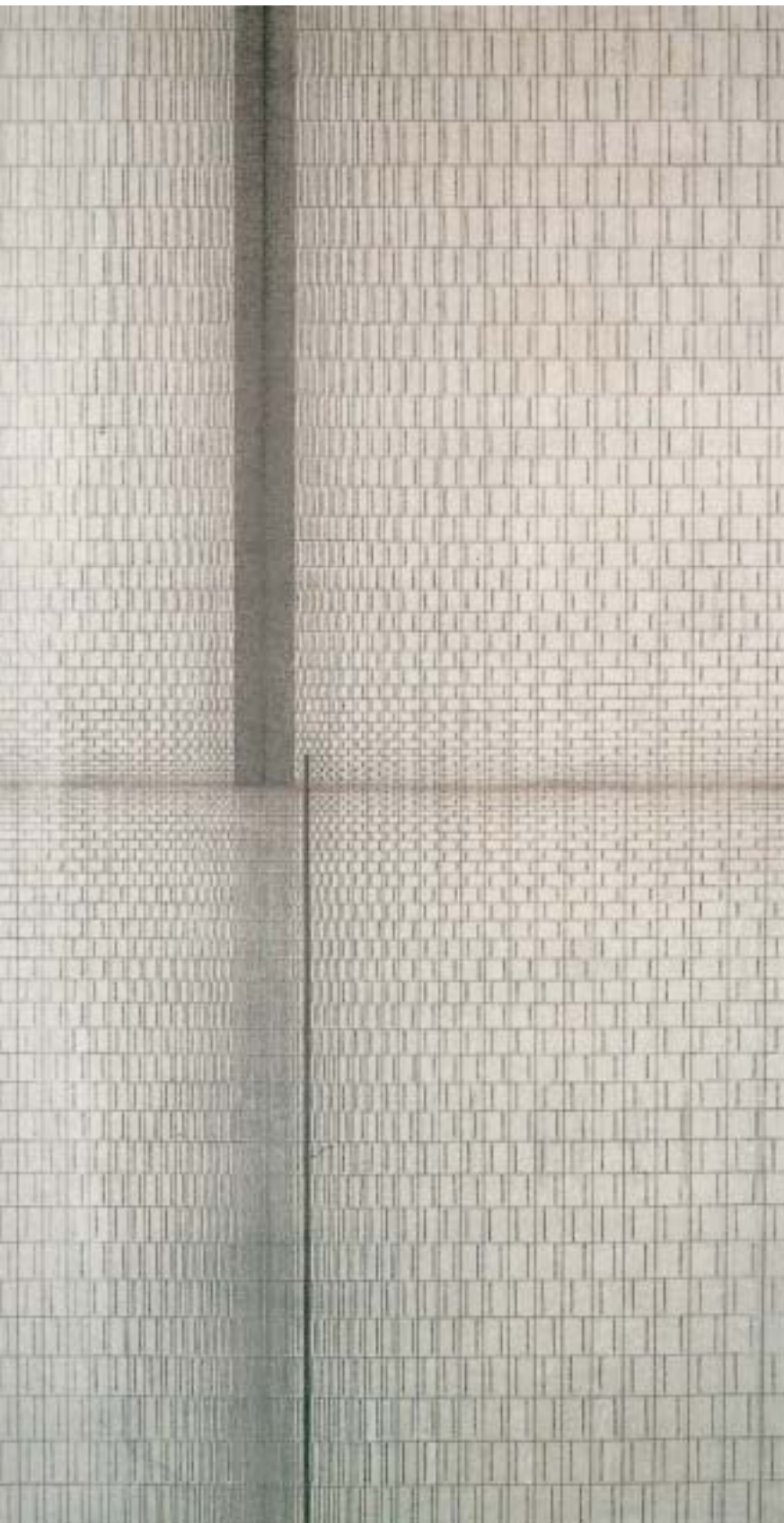
Il bambino impara giocando attraverso esperienze significative dove può interagire con i suoi compagni e le sue insegnanti perché il gioco è uno straordinario fattore di sviluppo e di apprendimento. Dunque, se l'incontro con la LS è attraverso il gioco si crea un'atmosfera ludica e l'esperienza diventa gioiosa (Freddi 1990).

Le abilità ricettive assumono un ruolo determinante in questo periodo dell'apprendimento della LS. Il nostro obiettivo primario è che il fanciullo, in una prima fase, comprenda la lingua italiana globalmente rispettando il periodo del silenzio, in cui



egli raccoglie informazioni ed elabora comportamenti formulando ipotesi, creando un bagaglio personale che gli servirà per passare a una fase in cui la produzione avrà un ruolo di maggior rilievo

Bice Lazzari,
Senza titolo,
tempera, sabbia su tela,
1960



Bice Lazzari,
Misure e segni n. 1,
tempera e matita su tela,
1967

Come è stato autorevolmente affermato (Filmore citato in Ciliberti 1994), l'esposizione alla lingua non è sufficiente, deve essere indirizzata all'apprendente e modellata sui suoi bisogni e abilità.

È molto importante per il discente venire a contatto con un input per lui rilevante e comprensibile che sta alla base dell'apprendimento linguistico.

Ricaduta metodologica nella scuola primaria

Il modello di compresenza nella scuola materna non ha continuità nella scuola primaria, nella quale si prevedono 5 ore settimanali dedicate alla LS.

Tuttavia le abilità acquisite nella scuola materna, così come il processo delle "funzioni comunicative" più frequentemente adoperate nel linguaggio di un bambino di 5-6 anni, facilitano in ognuno dei cicli delle elementari un loro ampliamento futuro e lo sviluppo a spirale delle stesse.

Durante tutti questi anni si potuto appurare che il lavoro di compresenza italiano-spagnolo facilita e favorisce l'operato nei primi anni della scuola elementare, in cui il bambino si muove entro l'ambito scolastico interagendo con diversi docenti o in spagnolo, o in italiano, utilizzando automaticamente la lingua parlata dal suo interlocutore.

BIBLIOGRAFIA

- CILIBERTI A., *Manuale di glottodidattica*, La Nuova Italia, 1994.
FERRIERO E., TEBEROSKI A., "La Construcción de la lectoescritura", Paidós Ed. 1985.
FREDDI G., *Azione, Gioco, Lingua*, Liviana Editrice, 1990.
LOPRIORE L., *Lo Sviluppo delle Abilità Orali nell'insegnamento della Lingua Straniera nella Scuola Elementare*.
RAINOLDI, M., SODINI, S. (a cura di), *La lingua straniera nella scuola elementare*, La Nuova Italia 1992.
MEZZADRI M., *I ferri del mestiere*, Guerra Edizioni - Ed. Soleil 2003.
PENFIELD W., ROBERTS L., *Speech and Brain Mechanisms*, Princeton Univ. Press 1959-1963.
RAINOLDI M., SODINI S. (a cura di), *La lingua straniera nella scuola elementare*, La Nuova Italia - 1992.



La DITALS risponde

A cura di Pierangela Diadori

Fra le varie offerte formative per le professioni legate alla promozione e all'insegnamento dell'italiano come lingua non materna, esiste dal 1994 la Certificazione DITALS (Certificazione di Competenza in Didattica dell'Italiano a Stranieri), un titolo culturale rilasciato dall'Università per Stranieri di Siena sulla base di prove scritte e orali che, al di fuori di un percorso formativo specifico, mirano a valutare le conoscenze teoriche e le competenze operative nella didattica dell'italiano a stranieri. Diversamente dalle certificazioni per le competenze linguistiche in italiano (come la CILS dell'Università per Stranieri di Siena), la DITALS considera le competenze linguistiche un prerequisito e mette a fuoco soprattutto gli aspetti glottodidattici.

La crescente domanda da parte di docenti e aspiranti docenti, spesso già operanti nell'insegnamento, ma senza un titolo di laurea o con interesse per uno specifico pubblico di destinatari, ha determinato nel corso del 2005 l'introduzione di una certificazione DITALS di I livello, organizzata per profili (bambini, adolescenti, adulti, universitari, immigrati, apprendenti di origine italiana), accessibile anche per chi possiede solo un diploma o ha un titolo di laurea non linguistico.

Entrambe le Certificazioni DITALS prevedono un esame organizzato in sezioni, di cui una che intende testare le conoscenze teoriche nel campo della linguistica italiana, della sociolinguistica, della didattica dell'italiano a stranieri e discipline correlate, mentre le altre valutano competenze più operative: la capacità di analizzare i materiali didattici, di realizzare delle attività basate su un testo, di progettare un percorso di apprendimento. Nel caso della DITALS di II livello si aggiunge anche una prova audioregistrata in cui il candidato deve simulare un'interazione con la classe sulla base di due compiti da svolgere (una spiegazione, le istruzioni per un'attività).

Ogni anno il Centro DITALS dell'Università per Stranieri di Siena elabora una lista di testi consigliati per lo studio individuale, che viene pubblicizzata in rete, ma per rispondere meglio alle esigenze dei candidati è sembrato opportuno fare il punto, a intervalli regolari, sulle questioni che emergono sia dalla ricerca in glottodidattica, sia nell'ambito della pro-

gettazione, della somministrazione e della correzione delle prove di esame, sia nelle diverse realtà di insegnamento dell'italiano L2. In questa prospettiva la Casa Editrice Guerra di Perugia, in collaborazione con l'Università per Stranieri di Siena, ha dato il via nel 2005 ad una collana di volumi realizzata dal Centro DITALS e dai referenti DITALS presenti in Italia e nel mondo. La collana prende il nome "La DITALS risponde" e si pone tre obiettivi: in primo luogo, come indica lo stesso titolo, fornire una risposta alle domande più frequenti di coloro che si avvicinano alla Certificazione DITALS (di I o di II livello); in secondo luogo presentare percorsi di studio sulla base dei diversi profili di destinatari e dei più recenti contributi teorici apparsi nel panorama editoriale italiano, offrendo riflessioni teorico-operative, studi di casi, aggiornamenti bibliografici e possibili percorsi di studio, inoltre intende dare voce ai referenti esterni, osservatori privilegiati delle diverse realtà di insegnamento dell'italiano a stranieri, in modo da fornire un costante aggiornamento sul panorama della formazione iniziale e continua dei docenti nelle diverse aree geografiche e socioculturali.



La collana (di cui per ora sono usciti i primi due dal titolo "La DITALS risponde 1-2" e "La DITALS risponde 3") è destinata alla formazione dei docenti di italiano a stranieri in Italia e all'estero e in particolare dei candidati DITALS, data l'urgenza di creare figure professionali specializzate, capaci di favorire la promozione della lingua e della cultura italiana nel mondo e la diffusione dell'italiano fra gli apprendenti stranieri anche grazie al livello di eccellenza della loro preparazione.



Il Progetto "Italdue" del MIUR

LA PRESENZA DEGLI

studenti immigrati nella scuola italiana inizia alla fine degli anni Ottanta, e nel decennio successivo diventa significativa; all'inizio non si hanno azioni ufficiali di formazione dei docenti, se non da parte di centri

legati a enti locali o a associazioni e movimenti di insegnanti; poi, nel 1999, il Ministero della Pubblica Istruzione (MPI), come era denominato in quegli anni, avvia un progetto che cerca di dare una strategia e degli strumenti per uscire dalla fase dell'emergenza e portare a regime l'insegnamento dell'Italiano L2.

1. Il Progetto "Italiano L2" (1999-2001)

Mario Dutto, all'epoca Direttore per la Formazione, ne descrive la filosofia in un saggio dedicato alla "sfida professionale" che aspetta la scuola e gli insegnanti (Dutto 2000). Il principio di fondo era: non c'è sufficiente esperienza diffusa e riflessa per dare una linea precisa sulla formazione degli insegnanti che lavorano con gli studenti stranieri, quindi il MPI chiede a un'università per ogni regione di impostare percorsi di formazione, con corsi di almeno 80 ore, di cui 40 in presenza e 40 di attività di ricerca-azione.

Nel 1999 rispondono 14 università, che quindi tengono i corsi nel 2000; nello stesso anno, per i corsi del 2001, gli atenei coinvolti salgono a 21, per ridursi a 20 con la rinuncia dell'università di Cagliari:

si tratta delle università di Bari, Milano "Bicocca", Bologna, Calabria, Milano "Cattolica", Chieti, Napoli "Federico II", Firenze, Foggia, Genova, Lecce, Macerata, Napoli "Orientale", Palermo, Perugia "Stranieri", RomaTre, Siena "Stranieri", Torino, Trieste, Venezia "Ca' Foscari"

In particolare, a Ca' Foscari di Venezia (che ha una solida tradizione di formazione in e-learning nel settore dell'italiano a stranieri: il "Progetto Itals", con una master on line, ecc.) si chiede di sperimentare un percorso telematico: nasce da qui il "Progetto ALIAS – Approccio alla Lingua Italiana per Allievi Stranieri", che proseguirà anche dopo la sospensione del progetto ministeriale (sul Progetto ALIAS, cfr, Luise 2000; Balboni 2001, 2003; il progetto è attivo nel sito www.unive.it/progettoalias).

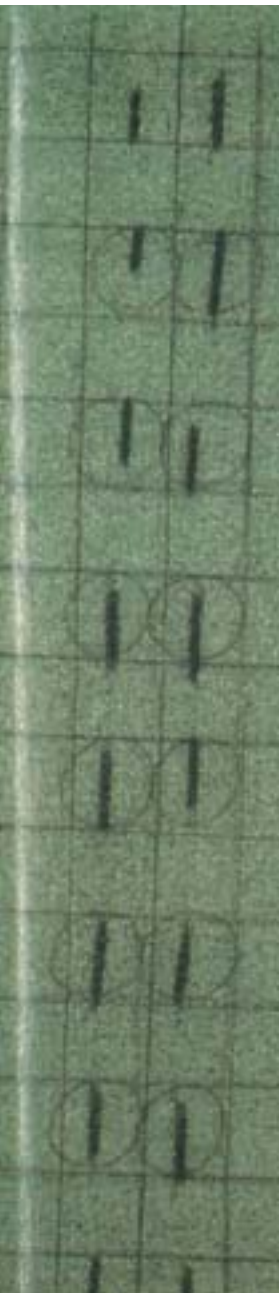
Il risultato di questi due anni di lavoro è stato estremamente positivo per almeno quattro ragioni:

a. inizia un lavoro congiunto tra scuola e università, di cui era prevista per il 2001 l'unificazione amministrativa nel nuovo Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, MIUR, ma che all'epoca sono ancora disgiunte, prive di interazione, fatte salve le SSIS per la formazione degli insegnanti della scuola secondaria. Questa collaborazione non è stata – e continua a non essere – facile, anche dopo l'unificazione nel MIUR, a causa delle diverse priorità della scuola e delle università – come vedremo sotto;

b. si crea un'esperienza istituzionale, accanto a quella degli enti locali e dei vari centri che da un decennio operano, in regime di monopolio vista l'assenza dello Stato, nell'insegnamento dell'italiano L2; su questa base, almeno in parte, nasce il secondo progetto, che vedremo in seguito. Mancò, alla conclusione del progetto di cui stiamo riferendo, una riflessione, un incontro tra tutti coloro che avevano lavorato in connessione con il MPI, un volume che raccogliesse l'esperienza dandole un filo conduttore e traendone una filosofia – mancanza che ha vanificato l'impatto istituzionale del Progetto "Italiano L2", anche se l'esperienza è stata salvata, come illustrato al punto "c" che segue;

c. si forma un nucleo di persone esperte nel settore, sia dentro le università sia nelle scuole: a questo gruppo, che diviene memoria storica del "Progetto Dutto", si è poi rivolto il neonato MIUR quando nel 2002 inizia ad elaborare il nuovo progetto di formazione dei docenti di Italiano L2, che verrà lanciato effettivamente nel 2003: gli accademici delle 20 università (che diverranno 21 con il rientro di Cagliari nel gruppo) diventeranno autori dei moduli formativi e, nella maggioranza dei casi, responsabili della componente universitaria delle unità locali per i progetti regionali di formazione; sul versante scuola, una parte degli insegnanti formati nel 2000-01 sono poi stati scelti come tutor ed hanno seguito un anno di formazione, nel 2004, prima di iniziare ad operare con gli insegnanti nella primavera del 2005;

d. si consolida un mercato editoriale che dà spazio alla pubblicazione di ricerca glottodi-



Bice Lazzari,
Le due verticali n. 1,
tempera e matita su tela,
1967

dattica e di materiali didattici relativi all'italiano L2: valga per tutti il volume AA.VV. 2000, che è stato una sorta di "manuale" per molti dei corsi di questo progetto. Si pensi che quasi tutti gli autori dei saggi compresi in questo volume hanno pubblicato negli anni immediatamente successivi studi, di solito di prospettiva più ampia, sullo stesso tema che avevano trattato nel volume del 2000: in ordine di indice del volume, cfr. Favaro 2000, 2002, 2004; Balboni 2001, 2003, 2004; Luise 2002, 2003a, b, c, 2004; Della Puppa 2004, 2005; D'Annunzio, oltre a tre saggi in Luise 2003a, anche 2004 e 2005; Triolo, oltre a due saggi in Luise 2003a, anche il volume del 2004; Tucciarone 2003, 2004a, b, c. Basterebbero questi dati per cogliere l'importanza scientifica di questo progetto; ma non bisogna dimenticare che dalle stesse persone che lavoravano nel progetto sono poi giunte all'editoria i materiali didattici su cui oggi avviene, in gran parte, l'insegnamento dell'Italiano L2.

Nel 2001 c'è un cambio di governo, MPI e MURST vengono unificati nel MIUR, si procede alla ristrutturazione delle Direzioni Generali, nascono gli Uffici Scolastici Regionali (normalmente dette "Direzioni Regionali"), cui è demandato il compito e il budget della formazione. Di conseguenza, il progetto "Italiano L2" viene sospeso. Questo comporta, indirettamente, il fatto che la documentazione di eccezionale valore in cui le venti università avevano indicato i programmi di formazione, i materiali usati, i principi ispiratori, le indicazioni sui risultati degli approcci formativi, della ricerca-azione, la tipologia dei materiali prodotti, ecc. rimane depositata sia presso le venti università sia presso il MIUR ma, purtroppo, resta riservata solo agli addetti ai lavori che l'hanno ricevuta nel 2003, durante il seminario che a Fiuggi delinea il secondo progetto ministeriale (su questo seminario, cfr. Caon 2003); sul piano sia scientifico sia operativo, la mancata pubblicazione di questi materiali rappresenta un'occasione perduta (anche se in Balboni 2001 si riportano almeno i programmi delle varie università coinvolte).

2. Il Progetto "Italiano L2: lingua di contatto, lingua di culture"

Nel 2003 si compie il lavoro di ristrutturazione del MIUR e il nuovo Direttore per il Personale, Giuseppe Cosentino, propone tra le sue pri-

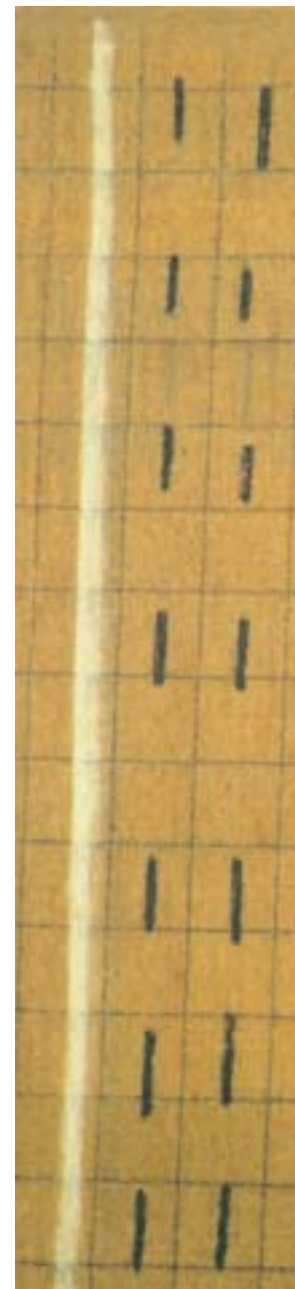
me iniziative un rilancio della formazione di insegnanti di Italiano L2; si crea un Comitato Tecnico-Scientifico, composto da membri dell'Amministrazione e dai rappresentanti di alcune delle università coinvolte nel primo progetto (Bari, Milano "Cattolica", RomaTre, Siena "Stranieri", Torino, Venezia "Ca' Foscari"), organizza il seminario di Fiuggi cui abbiamo accennato sopra e imposta un progetto finanziato dal MIUR: quest'ultima annotazione, "finanziato dal MIUR", è fondamentale perché nel frattempo, essendo state istituite e rese funzionanti le Direzioni Regionali, i finanziamenti per la formazione dei docenti non sono più nel bilancio del MIUR, se non per progetti speciali come questo. Il progetto "Italiano L2: lingua di contatto, lingua di culture" è articolato in quattro fasi.

2.1 Fase 1: Creazione dei materiali per la formazione

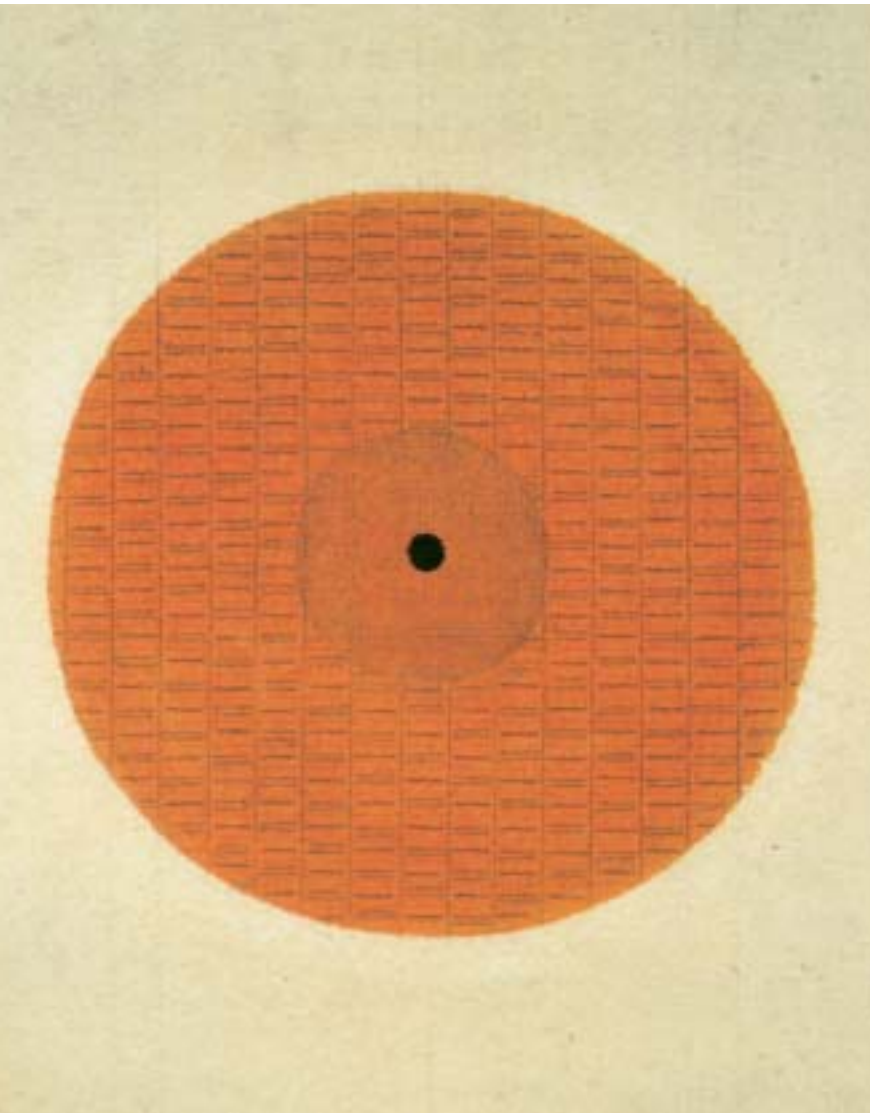
Le stesse 20 università del 2000-01, con l'aggiunta di Cagliari, producono 26 moduli didattici per due livelli di formazione: un primo livello di 80 ore di impegno tutorato, rivolto a tutti gli insegnanti, indipendentemente dalla materia insegnata; un secondo livello, di 130 ore di impegno tutorato, indirizzato a docenti di area linguistica che abbiano esperienza di formazione e che abbiano seguito corsi di Italiano L2 o realizzato esperienze di questo tipo nelle scuole: sono docenti che provengono essenzialmente dai corsi del primo progetto. Le ore si riferiscono, come abbiamo detto, all'impegno seguito da un tutor e da docenti universitari: a tale impegno si aggiungono due moduli in autoformazione, propedeutici ai due corsi, nonché tutte le ore per lo studio dei materiali, la preparazione delle attività, la ricerca-azione ecc.

La preparazione dei moduli si dimostra più difficile e complessa del previsto ed essenzialmente le difficoltà sono dovute al fatto che, ancorché unificato strutturalmente, il MIUR è composto in realtà da due mondi diversi, con logiche e obiettivi diversi: scuola e università si cercano, si sforzano di parlarsi, di rendersi, addirittura di interagire, ma è uno sforzo che richiede più tempo del previsto:

a. il problema viene soprattutto dalle difficoltà degli accademici, che spesso stentano a trovare un linguaggio, un taglio, una prospettiva adatta a docenti di scuola primaria e secondaria; inoltre, accademici dell'area delle scienze del linguaggio, dell'italianistica, della didattica delle lingue non sempre riescono a parlare a



Bice Lazzari,
Le due verticali n. 2,
tempera e matita su tela,
1967



Bice Lazzari,
Il cerchio - Disco rosso,
tempera e matita su tela,
1967

docenti come quelli del corso di primo livello, che possono essere matematici, musicisti, docenti di ginnastica, ecc. e che lavorano nella scuola elementare, quindi prevalentemente formati nei non rimpianti istituti magistrali, così come nelle scuole superiori, quindi con formazione universitaria;

b. va ma rilevata anche la difficoltà di comunicazione tra la prospettiva dell'Amministrazione che si occupa di scuola e la prospettiva "accademica" degli autori dei moduli: la scuola, malgrado l'autonomia dei singoli istituti, è ancor oggi monolitica nella sua autopercezione, e l'Amministrazione si autopercepisce come "mente" centrale del sistema; dal 1994 invece le università sono *realmente* autonome, con statuti e regolamenti e strutture e procedure proprie ad ogni ateneo: quindi una parte, l'Amministrazione, parla univocamente e l'altra risponde con 21 voci

e 21 logiche differenti; inoltre le priorità delle università sono diverse da quelle del settore scuola del MIUR: mentre questo sente una forte finalità educativa e sociale nell'impostare azioni come quella su cui stiamo riferendo, le università hanno priorità molto meno nobili: in tempi di continui tagli di bilancio, con le assunzioni bloccate al 2002, per le università l'imperativo è *primum vivere*, e quindi un'interazione per fini sociali o educativi semplicemente non trova spazio istituzionale e lo trova solo in termini di impegno personale di un docente che è interessato all'Italiano L2. Questa duplice difficoltà ha contribuito a rallentare il lavoro: la conclusione prevista per la metà del 2003 slitta, di fatto, ai primi mesi del 2004. I moduli che alla fine sono stati realizzati afferiscono a quattro aree scientifiche: pedagogia interculturale, linguistica generale, linguistica italiana, glottodidattica:

Livello Base, 80 ore, per insegnanti di tutte le discipline

0. Ricerca-azione (Venezia Ca' Foscari).
1. Pedagogia interculturale (Siena stranieri).
2. Comunicazione interculturale (Macerata).
- 3a. Approcci didattici interculturali: area storico-geografica (Firenze).
- 3b. Approcci didattici interculturali: area espressiva (Venezia "Ca' Foscari").
- 3c. Approcci didattici interculturali: area linguistica (Cosenza).
- 3d. Approcci didattici interculturali: area scientifica (Pisa).
4. Interazione in classe e gestione delle dinamiche di gruppi multietnici (Perugia "Stranieri").
5. Tipologia linguistica (Milano "Bicocca").
6. La testualità: selezione, gestione e semplificazione dei testi (Palermo).
7. Aspetti tipologici della lingua italiana (Lecce).
8. Aspetti tipologici della lingua italiana e implicazioni glottodidattiche (Cosenza).

Livello Avanzato, 130 ore, per insegnanti di area linguistica con esperienza in Italiano L2

0. Concetti base di linguistica generale (Napoli "Orientale").
1. Lineamenti di grammatica, dal suono al significato; lessico (Napoli "Federico II", Torino).
2. Varietà, registri, usi dell'italiano; multilinguismo e bilinguismo (Napoli "Federico II", Lecce).
3. Lineamenti di linguistica del testo; tipi, generi (Cagliari).

4. Tipologia linguistica, riflessione sulle lingue in generale e in comparazione con le lingue di immigrazione (RomaTre).
5. Applicazioni didattiche della riflessione tipologica (RomaTre).
6. Linguistica acquisizionale; analisi delle interlingue; errore linguistico ed errore comunicativo; modalità di correzione (Torino).
7. Psicolinguistica (Bologna).
8. Competenza linguistica e competenza comunicativa; aspetti della pragmatica; atti linguistici (Chieti).
9. Quadro Europeo di Riferimento; abilità linguistiche di base e integrate (Trieste, Milano "Cattolica").
10. Approcci e metodi glottodidattica (Milano "Cattolica", Bari).
11. Procedure didattiche / 1 (Venezia "Ca' Foscari").
12. Procedure didattiche / 2 (Venezia "Ca' Foscari").
13. Analisi e produzione di materiali didattici; tecnologie glottodidattiche (Siena "Stranieri", Venezia "Ca' Foscari").

2.2 Fase 2: La piattaforma "italdue"

La seconda fase del progetto si realizza nel momento in cui i 26 moduli vengono collocati on line in una apposita piattaforma elaborata da Ca' Foscari, Venezia (www.unive.it/italdue). Questa fase, sostanzialmente conclusa nel febbraio del 2004 (anche se alcuni moduli sono stati inseriti nei mesi seguenti), è propeudeutica sia alla formazione dei tutor (2004) sia ai corsi pilota (le due fasi successive, 2005-06), formazione che avviene in modalità di e-learning integrato, cioè con formazione sia on line sia in presenza.

Le ragioni per cui viene scelta Ca' Foscari sono legate, come già ai tempi del primo progetto del MPI, all'esperienza di questo ateneo nella formazione on line e al fatto che questa modalità di formazione non viene concepita come "sportello didattico", ma come realizzazione di un progetto formativo fortemente legato alla ricerca: se da un lato il Laboratorio ITALS di Ca' Foscari è il più importante centro di formazione telematica per docenti di italiano L2 in Italia e LS nel mondo, e la sua produzione scientifica e di materiali didattici è tra le più rilevanti in Italia, dall'altro non è stata ignorata la riflessione sulla formazione in e-learning: Filippo Caburlotto, autore della piattaforma ALIAS del 1999, e Francesca Anzalone, autrice di quella *Italdue*, sono

autori di due volumi sul tema (2002, 2003) dell'e-learning; inoltre, proprio a Venezia le sette università pubbliche del Nord Est si sono consorziate per creare *Univirtual*, una struttura studiata per fare una formazione telematica (sulla base della Legge Moratti-Stanca che istituisce le università telematiche) che non sia scissa dalla ricerca scientifica: Balboni, direttore della piattaforma *Italdue*, e Margiotta, direttore di *Univirtual*, dirigono una omonima collana di riflessione sull'e-learning che riporta gli studi che avvengono nell'ateneo veneziano.

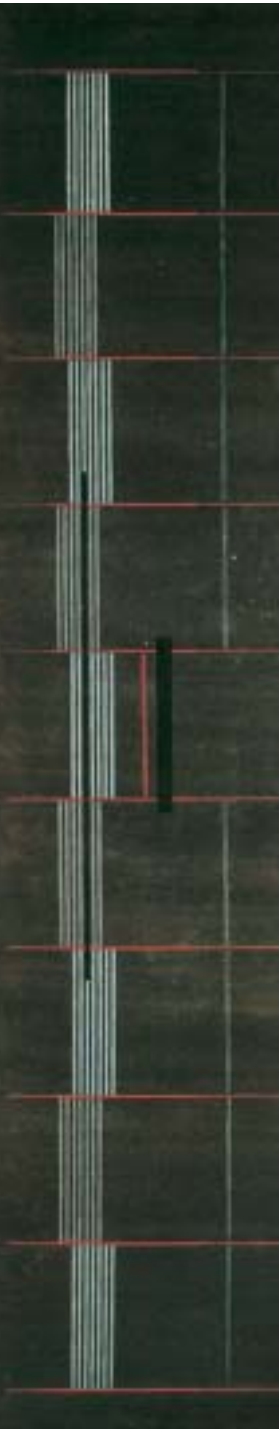
È su questa filosofia che integra ricerca sui contenuti e ricerca sulla modalità telematica che si basa la scelta di Ca' Foscari come centro per la piattaforma.

La piattaforma è concepita come una normale scuola, pur essendo solo virtuale, vivendo solo su uno schermo; analizzando meglio la metafora che assimila la piattaforma virtuale alla scuola reale possiamo dire che:

- la home page è la scuola, o quanto meno il suo androne, con le "freccette" che indicano la direzione delle aule, della biblioteca, ecc.;
- in questo androne c'è una *bacheca* con gli avvisi, sia quelli di vita quotidiana e organizzativa dei corsi sia quelli che informano di convegni, che presentano nuova normativa; come in ogni scuola c'è anche una *bacheca* di dialogo tra le rappresentanze degli insegnanti e la direzione, qui troviamo le FAQ, cioè le domande che vengono poste frequentemente dai corsisti e le risposte predisposte dagli autori, dal CTS nazionale o dai responsabili del corso;
- ci sono 20 sezioni, una per regione; ogni sezione può avere una, due o tre aule a seconda del numero di corsi che ha attivato
- aule che nella piattaforma sono virtuali, cioè sono dei forum riservati e protetti, chiusi "a chiave" da password disponibili solo ai membri di quella classe;
- c'è un *cortile*, o un *bar*, a seconda della metafora che vogliamo usare: un forum in cui tutti si possono trovare e chiacchierare, scambiarsi informazioni, materiali, ecc.;
- c'è una *biblioteca con due tipi di materiali*: i moduli di primo e secondo livello; le "buone pratiche", cioè materiali didattici prodotti dai corsisti e dai tutor che, dopo una valutazione da parte dello staff di Ca' Foscari, vengono resi disponibili a tutti, che possono scaricarli e utilizzarli;



Bice Lazzari,
Acrilico n. 23,
acrilico su tela,
1977



Bice Lazzari,
Equilibrio orizzontale
Acrilico n. 26,
acrilico su tela,
1977

- c'è la *sala insegnanti*, cioè un forum in cui i tutor di tutte le regioni possono scambiarsi riservatamente esperienze, consigli, informazioni;
- c'è la *presidenza*, come in ogni scuola: un forum riservato all'Amministrazione, allo staff della piattaforma, al Comitato Tecnico-Scientifico, agli autori dei moduli.

2.3 Fase 3: formazione di circa 100 tutor

Nel progetto i docenti da formare dovevano essere 100 – numero chiaramente indicativo, con una media di 4 tutor per regione tranne nei casi in cui la popolazione o l'incidenza dell'immigrazione sono superiori alla media; le Direzioni Regionali hanno selezionato, in accordo con le Università, un numero maggiore di aspiranti tutor, 110, consapevoli del fatto che c'è una percentuale fisiologica di rinunce; dopo quasi un anno di formazione 93 tutor hanno superato il corso.

La formazione ha visto una fase in presenza, con un seminario di una settimana a Fiuggi nel 2004, e otto mesi di formazione on line, seguita da quattro tutor esperti di formazione on line, sotto la guida di Maria Cecilia Luise e secondo i modelli di e.learning elaborati da Roberto Dolci. I tutor on line hanno a disposizione, nella piattaforma stessa, una guida alla funzione tutoriale telematica, elaborata dallo staff Itals sulla base di anni di esperienza.

L'idea di tutor per la formazione a distanza è espressa nel "manuale" in maniera esplicita da F. Caon (2004) come sintesi delle tre possibili tipologie di tutor:

- l'istruttore*, che padroneggia i contenuti disciplinari ed ha conoscenze informatiche: presenta i materiali didattici, guida le discussioni, risponde alle domande: è una figura clonata su quella dell'insegnante "onnisciente" della tradizione;
- il *facilitatore*, che ha competenze relazionali e nella comunicazione on-line, segue i corsisti in gruppo ma soprattutto individualmente; non deve necessariamente avere approfondite conoscenze sui contenuti;
- il *moderatore*, che enfatizza l'aspetto relazionale del "facilitatore"; visto che è uno dei problemi fondamentali della comunicazione on line; sa ottimizzare le risorse e le dinamiche di gruppo, ridurre l'ansia o lo stress, favorire l'interazione e il tutoring tra pari, di organizzare attività collaborative e monitorarle fornendo feedback al gruppo.

(Sulla figura del tutor cfr. Banzato nella colonna *Univirtual*, citata sopra, 2002, cap. 10; Calvani A., Rotta M., 1999 e 2000 offrono le coordinate di pedagogia costruttivista che stanno alla base dell'e-learning praticato da ITALS a Venezia).

Questa fase si è conclusa, con gli ultimi recuperi, a fine febbraio 2005.

La valutazione del corso da parte dei neotutor è stata positiva sia riguardo ai moduli (completezza, accessibilità, utilità) sia al corso di formazione che ha costituito la terza fase del progetto.

2.4 Fase 4: I corsi pilota per circa 1000 docenti

Nel momento in cui scriviamo questa fase è agli inizi: possiamo riferire su quanto previsto e progettato, ma non sugli esiti.

In questa fase si procederà alla realizzazione di 36 corsi pilota, organizzati in collaborazione tra le Direzioni Regionali e le Università:

- 21 corsi di primo livello per docenti di tutte le discipline: 80 ore di frequenza, metà on line e metà in presenza, da tenersi tra marzo e dicembre 2005;
- 15 corsi di secondo livello per docenti di area linguistica con esperienze formative nel settore dell'italiano L2: 130 ore di frequenza, come sopra, che iniziano a marzo-aprile 2005 e si concludono un anno dopo, nel maggio del 2006.

Questi dati numerici, disponibili oggi, dovrebbero modificarsi in direzione di un aumento fino a 40 corsi, finanziati dal MIUR nell'ambito di un "Progetto Pilota"; alcune Direzioni Regionali, se vogliono, possono utilizzare i loro fondi per organizzare altri corsi: in altre parole, possono usare i tutor per più corsi e commissionare a Ca' Foscari la realizzazione di ulteriori aule virtuali per i corsi autofinanziati.

Questo rapporto diretto tra le 20 Direzioni e la piattaforma dovrebbe essere la chiave per gli anni futuri, quando non ci saranno fondi ministeriali per un progetto non più "pilota" ma entrato nella prassi formativa.

Ogni classe ha 25 docenti, per un totale di circa 1000 persone (al momento sono 900). Per l'organizzazione e la gestione dei corsi pilota in ogni regione interessata sono state create alcune strutture di sostegno che coinvolgono la Direzione Regionale e la o le Università coinvolte:

- *Commissioni Tecniche Paritetiche*, che

devono individuare le scuole e i docenti per i corsi pilota, organizzare i corsi e collaborare al monitoraggio;

- *Comitati Tecnici Universitari*, che garantiscono la dimensione scientifica e collaborano alla didattica in presenza ed al monitoraggio;
- *Gruppi di progetto*, composti dal CTU, visto sopra, e dai tutor della regione, con compiti organizzativi, operativi.

Alla fine dei corsi gli insegnanti riceveranno un attestato, che nell'indicazione delle ore di durata del corso considera non solo quelle tutorate on line o in presenza, ma anche lo studio dei materiali in autoapprendimento; in totale, per il corso base si attestano 250 ore e a quello avanzato 400 ore, che le università possono, su autonoma decisione, valutare come crediti per i corsi che esse offrono, dalla laurea al master, dal dottorato al corso di perfezionamento o alle SSIS. Come si è visto accennando ai compiti delle strutture di sostegno, è previsto un monitoraggio in itinere, oltre alla valutazione conclusiva dei corsisti. Tale importante e delicato compito viene effettuato dallo staff di RomaTre, diretto da Annarita Puglielli.

3. Conclusioni

Una valutazione del secondo dei progetti ministeriali è ovviamente impossibile, visto che siamo all'inizio della fase culminante, quella in cui tutte le fasi precedenti trovano il loro senso e vengono sottoposte alla prova della realtà; inoltre, nel MIUR è stato creato l'Ufficio "Integrazione degli studenti immigrati", presso la Direzione generale per lo studente, per cui alcune linee potrebbero cambiare, coinvolgendo inevitabilmente il futuro di questo progetto.

Ma una valutazione per linee generali è comunque possibile:

a. dialettica tra "centralità" e "federalismo" nella formazione

Abbiamo volontariamente usato "federalismo" perché questo è il programma ufficiale del Governo Berlusconi e la proposta di federalismo che devolve alle regioni il controllo delle scuole è stata recentemente approvata alle Camere; in realtà, tuttavia, già con le modifiche al sistema dell'istruzione introdotte dal Governo Amato nella legislatura precedente si è realizzato, se non un federalismo, certo un fortissimo decentramento.

Oggi il MIUR ha potere di indirizzo, per cui può auspicare che la formazione degli insegnanti di Italiano L2 sia considerata una priorità, ma nella realtà le decisioni, sia finanziarie sia organizzative, competono alle regioni – a meno che in ogni bilancio il MIUR non riesca ad individuare fondi specifici per la formazione dei docenti di italiano L2 prolungando l'esperienza i corsi pilota. Come abbiamo accennato sopra, nella realizzazione dei corsi per i 100 tutor e di quelli per i 1000 docenti le difficoltà di interazione tra MIUR e Direzioni Regionali sono state evidenti, hanno comportato ritardi di mesi, e sono state vissute spesso dai tutor in formazione in termini di contrapposizione, in cui l'Amministrazione centrale era vista come controparte e non come era in realtà, autrice e finanziatrice del progetto che li coinvolgeva. Se possiamo trarre un primo insegnamento da questi primi anni di collaborazione, esso riguarda la necessità di perfezionare le modalità di interazione tra centro e regioni.

Ma in questa dialettica Stato/Regioni si inserisce una zeppa assai complessa: è possibile una la gestione regionale e decentrata della politica di integrazione linguistica degli immigrati, vista la fortissima mobilità interregionale delle famiglie immigrate, l'atteggiamento assolutamente disomogeneo delle Amministrazioni Regionali nei confronti del fenomeno migratorio? bastano i corsi pilota per centinaia di insegnanti e la creazione di 500 esperti sul territorio (i tutor più i partecipanti ai corsi di secondo livello) a garantire una certa omogeneità nazionale nell'affrontare il tema dell'insegnamento dell'Italiano L2 o servono delle linee guida precise e vincolanti da parte dell'Amministrazione centrale?

b. ignoranza sulla natura e i mezzi della formazione in e-learning integrato

Tale ignoranza si è rivelata molto più diffusa dell'immaginabile, a livelli istituzionali, accademici e scolastici – quindi in tutto l'universo coinvolto nella formazione on line di docenti.

A fronte di alcune menti oneste che ammettevano la loro mancanza di conoscenza e esprimevano legittime perplessità, abbiamo riscontrato una maggioranza di persone che, avendo leggiucchiato o sentito qualcosa sulla formazione on line ne parlano con la stessa sicumera dei giornalisti che, a vando avuto



Bice Lazzari,
Sequenza cromatica,
tempera e matita su tela,
1968



dei figli a scuola, pontificano come pedagogisti di lungo corso.

La natura e i fondamenti della formazione on line sono praticamente ignorati da moltissimi degli attori che la recitano...

Tale ignoranza si traduce o in entusiasmo acritico per l'e-learning, spesso pateticamente esibito con strafalcioni e approssimazioni inaccettabili in uno studentello di primo anno di un corso di didattica multimediale delle lingue: è un pedaggo da pagare alla modernità; nelle persone più serie, l'ignoranza (meglio: la mancanza di informazione) si traduce in dubbio o, spesso, in diffidenza; una minoranza non irrilevante nutre un vero disprezzo per queste cose imposte da un mondo nuovo ed incomprensibile.

L'informazione sul e-learning non è stata interiorizzata in genere neanche dagli autori dei moduli: basti considerare il fatto che pochi hanno seguito le indicazioni molto precise date da Roberto Dolci a Fiuggi, e distribuite a tutti come file di riferimento per la composizione dei moduli.

Ne consegue che nella loro forma attuale i moduli sono rudimentali in termini di formazione on line: il mondo accademico ha sostanzialmente fallito il compito di creare materiali per l'e-learning, indipendentemente dall'eccellenza dei contenuti.

Ma l'Amministrazione e gli insegnanti non sono stati molto più coerenti: ad esempio, di fronte a dei moduli costruiti come ipertesti, è stata pretesa la messa on line dei moduli in formato word, in modo da scaricarli, stamparli, rilegarli come libri, perdendo tutti i link, rendendo in molti casi praticamente impossibile l'uso corretto dei moduli: anche questo dimostra che la riflessione sull'e-learning è ancora carente;

c. quale futuro per questi materiali?

I materiali prodotti sono stati valutati abbastanza bene dai tutor; a fine corso si avranno le valutazioni dei corsisti: sarà possibile a questo punto analizzare il feedback e procedere a ritoccare, se e dove necessario, i materiali. Dopo di che il MIUR, il sistema scuola, avrà a sua disposizione l'opera di un terzo delle università italiane, valutato da circa 500 persone che da anni si interessano del tema dell'Italiano L2 (tutor e frequentanti dei corsi di secondo livello) nonché da altre 500 persone che per la prima volta si accostavano al problema.

Un materiale invidiabile. Cosa farne?

Un volume, trasformando i moduli ipertestuali in capitoli tradizionali?

Un vero ipertesto, da distribuire poi in Cd-rom (per non costringere a lunghi collegamenti internet), riscrivendo i moduli secondo le regole della scrittura per computer? AI MIUR la decisione – ma una decisione deve essere presa, per non rischiare di sprecare un prodotto che indubbiamente è di grande valore scientifico e, potenzialmente, anche formativo.

BIBLIOGRAFIA

- AA.VV. 2000, ALIAS, "Approccio alla Lingua Italiana per Allievi Stranieri", Theorema, Torino.
- ANZALONE F, F. CABURLOTTO 2002, "Comunicare in rete: l'usabilità", Lupetti, Milano.
- ANZALONE F, F. CABURLOTTO 2003, e-Learning. "Comunicare e formarsi online", Lupetti, Milano.
- BALBONI P. E. 2001, "La formazione degli insegnanti di Italiano L2: una ricognizione", in L.e.N.D., n.3.
- BALBONI P. E. 2003, "Formazione in rete dei docenti di italiano L2 a immigrati: il master ITALS ed il progetto ALIAS", in S.SCHIAVI (a cura di), L'educazione plurilingue. Dalla ricerca di base alla pratica didattica, Forum, Udine.
- BALBONI P. E. 2004, "La comunicazione interculturale nella classe con immigrati", in M. FIORUCCI (cur.), Incontri. Spazi e luoghi della mediazione interculturale, Armando, Roma.
- BANZATO M. 2002, "Apprendere in rete. Modelli e strumenti per l'e-learning", Utet Libreria, Torino.
- CALVANI A., ROTTA M., 1999, "Comunicazione e apprendimento in internet. Didattica costruttivista in rete", Erickson, Trento.
- CALVANI A., ROTTA M., 2000, "Fare formazione in internet. Manuale di didattica on line", Erickson, Trento.
- CAON F. 2003, "La formazione dei docenti di ItL2", in In.It, n. 1.
- CAON F. 2004, "Il tutor on line: tipologie, rischi e qualità", in M.C. LUISE, Manuale del tutor, in www.unive.it/italdue.
- D'ANNUNCIIO B. 2004, "La certificazione Facilitatori di lingua italiana per stranieri (FILS)", in SERRAGIOTTO G. (a cura di), Certificazione in didattica dell'italiano a stranieri, Bonacci, Roma.
- D'ANNUNCIIO B. 2005, "Insegnare l'arabo a studenti di origine cinese", Guerra, Perugia.
- DELLA PUPPA F. 2004, "Leggere, scrivere e far di conto. Il rapporto col sapere visto dalla parte degli allievi stranieri", in C. GHEZZI, F. GUERINI E P. MULINELLI (a cura di), "Italiano e lingue immigrate a confronto: riflessioni per la pratica didattica", Guerra, Perugia.
- DELLA PUPPA F. 2005, "Insegnare l'arabo a studenti di origine araba", Guerra, Perugia.
- DUTTO M. 2000, "L'Italia al plurale: una sfida per le culture professionali della scuola", in AA.VV., Approccio alla lingua italiana per allievi stranieri", Theorema, Torino.
- FAVARO G. (a cura di) 2000, Imparare l'italiano, imparare in italiano. "Alunni stranieri e apprendimento della seconda lingua", Guerini, Milano.
- FAVARO G. 2002, "Insegnare l'italiano agli alunni stranieri", La Nuova Italia, Firenze.
- FAVARO G., LUATTI L., 2004, "L'intercultura: dalla A alla Z", Angeli, Milano.
- LUISE M. C. 2002, "Un modello di formazione in rete: il progetto Alias", in In.IT, n. 2/3.
- LUISE M. C. (a cura di) 2003a, Italiano lingua seconda. "Fondamenti e metodi, vol. 1: Coordinate; vol.2: Lingue e culture d'origine; vol.3: Strumenti", Guerra, Perugia.
- LUISE M. C. 2003b, "Studiare in un ambiente facilitante: l'approccio ludico e cooperativo per la lingua dello studio" in L'italiano per lo studio nella scuola plurilingue: tra semplificazione e facilitazione, Guerra, Perugia.
- LUISE M. C. 2003c, "L'italiano come lingua seconda nella scuola", in La scuola a/ha più voci: per una cultura dell'intercultura, Centro di Documentazione Raccontainfanzia, Ferrara.
- LUISE M. C. 2004, "Studenti stranieri e successo scolastico: per una scuola plurilingue e multiculturale" in G. SERRAGIOTTO (a cura di), Le lingue straniere nella scuola. Nuovi percorsi, nuovi ambienti, nuovi docenti, Utet Libreria, Torino.
- TRIOLO R. 2004, "Vedere gli immigrati attraverso il cinema", Perugia, Guerra.
- TUCCIARONE S. 2003, "L'interlingua degli immigrati. Alcune note sull'uso degli appellativi", (Atti del XXXVI Congresso Internazionale di Studi di Bergamo (26-28 settembre 2002) della Società Linguistica Italiana, Bulzoni, Roma.
- TUCCIARONE S., M.SANTIPOLLO, M.TOSINI 2004, "La comunicazione interculturale in ambito socio-sanitario", Cafoscarina, Venezia.
- TUCCIARONE S. 2004, "Lingua nazionale, dialetto e italiano di stranieri", Contesti internazionali nel Veneto, Cafoscarina, Venezia.

Bice Lazzari,
Misure,
tempera, matita e nastro su tela,
1968



Donne che migrano

Mariangela De Faveri, Olivia Pasquarè

L'IDEA DI REALIZZARE

questo progetto¹ è sorta in seguito ad alcune difficoltà rilevate tra le madri dei bambini stranieri che frequentavano le scuole dell'obbligo.

Spesso, infatti, per il timore o la vergogna di non conoscere la lingua, non si presentavano ai colloqui con gli insegnanti o non utilizzavano i servizi offerti dal Comune di Abbiategrasso, in provincia di Milano. In altri casi, pur essendo immigrate in Italia da molti anni, avevano grosse difficoltà con la lingua italiana. Questa situazione ci ha spinte a realizzare un corso di lingua strutturato in modo tale da prevedere delle lezioni di italiano e dei momenti di incontro con le autorità della zona, per permettere a queste madri di venire a conoscenza dei servizi offerti dal Comune ed entrare in contatto con gli operatori. Al corso hanno preso parte anche delle religiose straniere di recente immigrazione e dei papà che hanno accompagnato le loro figlie alle lezioni serali. Una volta create le classi abbiamo cominciato la nostra avventura!

La composizione delle classi

Il corso è stato frequentato da persone molto differenti sia per nazionalità (abbiamo contato 11 etnie), sia per età (che partiva dai 17 e arrivava fino ai 55 anni), sia per la condizione sociale (studentesse, madri, anziane non lavoranti e suore) e infine per la loro confessione religiosa. Queste differenze si sono riflesse anche sulle motivazioni che hanno spinto le studentesse a seguire le lezioni: le madri desideravano raggiungere una competenza di base che permettesse loro di capire e farsi capire, le religiose avevano bisogno di imparare l'italiano per il loro lavoro a contatto con i malati o i bambini, le ragazze più giovani per studiare.

Questi aspetti ci hanno poste subito di fronte al dilemma della formazione delle classi, che dovevano essere strutturate con una certa omogeneità in modo tale da poter definire anche un percorso di studio che potesse riflettere i bisogni delle nostre studentesse. I gruppi, soprattutto quello delle principianti, erano composti da persone di diversa nazionalità e questo fattore ha rappresentato da un lato un elemento positivo che ha spronato le studentesse a parlare in italiano e ha stimolato la loro curiosità nei confronti

degli usi e costumi delle loro compagne, dall'altro ha celato anche delle insidie poiché, inaspettatamente, si sono rilevati atteggiamenti di competizione e svalutazione tra le allieve e diffidenza verso compagni di altre religioni o provenienti da paesi in guerra. In questi ultimi casi la figura dell'insegnante è servita anche come mediatore per prevenire il sorgere di eventuali tensioni e impedire quindi che il clima della classe ne risentisse.

Fin dall'inizio del corso abbiamo dovuto affrontare il problema rappresentato dal frequente ricambio delle studentesse. Molte di loro, infatti, hanno frequentato le lezioni per raggiungere una conoscenza dell'italiano che permettesse loro di trovare un lavoro o di svolgere i loro impegni quotidiani, quindi, nel momento in cui trovavano un'occupazione o quando reputavano semplicemente di avere raggiunto un livello di italiano sufficiente ai loro bisogni, abbandonavano le lezioni, sostituite da nuove studentesse. In alcuni casi le stesse allieve sono ritornate successivamente, poiché i loro impegni richiedevano una conoscenza dell'italiano più approfondita.

Questo inconveniente, invece, non si è verificato tra le allieve del corso di livello intermedio, che hanno frequentato le lezioni con molta regolarità.

Per far fronte, quindi, al continuo arrivo di studenti nuovi, abbiamo creato una classe "di accoglienza" che, a seconda delle necessità, seguiva i nuovi arrivati in modo da inserirli, poi, nella classe più adeguata al loro livello di competenza e alle loro esigenze. Questo tipo di organizzazione ci ha permesso di non rallentare il ritmo delle lezioni e di inserire nelle classi già avviate nuovi studenti per tutto il periodo di durata del corso.

Obiettivi del corso

Gli obiettivi didattici del corso erano diversi a seconda dei gruppi di appartenenza. Visto che la classe di livello elementare era composta per lo più da mamme o donne sposate di recente immigrazione, le attività erano mirate a fare raggiungere alle frequentanti un livello linguistico di base per capire e farsi capire. Il corso destinato alle principianti, infatti, era suddiviso in unità didattiche che, partendo da necessità pratiche, permettesse alle allieve di imparare le espressioni tipiche del linguaggio parlato, ampliare il proprio vocabolario e analizzare alcuni argomenti di grammatica.



Bice Lazzari,
Misure,
tempera, matita e nastro su tela,
1968



Ogni unità didattica trattava un argomento specifico legato alle necessità quotidiane (dalla spesa al mercato, alle visite mediche, alla scuola, ecc.) cercando di offrire alle

lettura e comprensione le studentesse erano invitate a svolgere degli esercizi orali, come roleplay e dialoghi a coppie, che si sono rivelati utili anche per instaurare in classe un clima di collaborazione e aiuto reciproco. Per la memorizzazione del lessico nuovo, abbiamo utilizzato molti giochi linguistici che prevedevano la formazione di squadre e ci consentivano così di lavorare in una cornice più informale.

Anche per le regole di grammatica, presentate seguendo un metodo induttivo, abbiamo preferito utilizzare degli esercizi orali e scritti che riprendessero sempre situazioni e frasi tratte dalla realtà quotidiana.

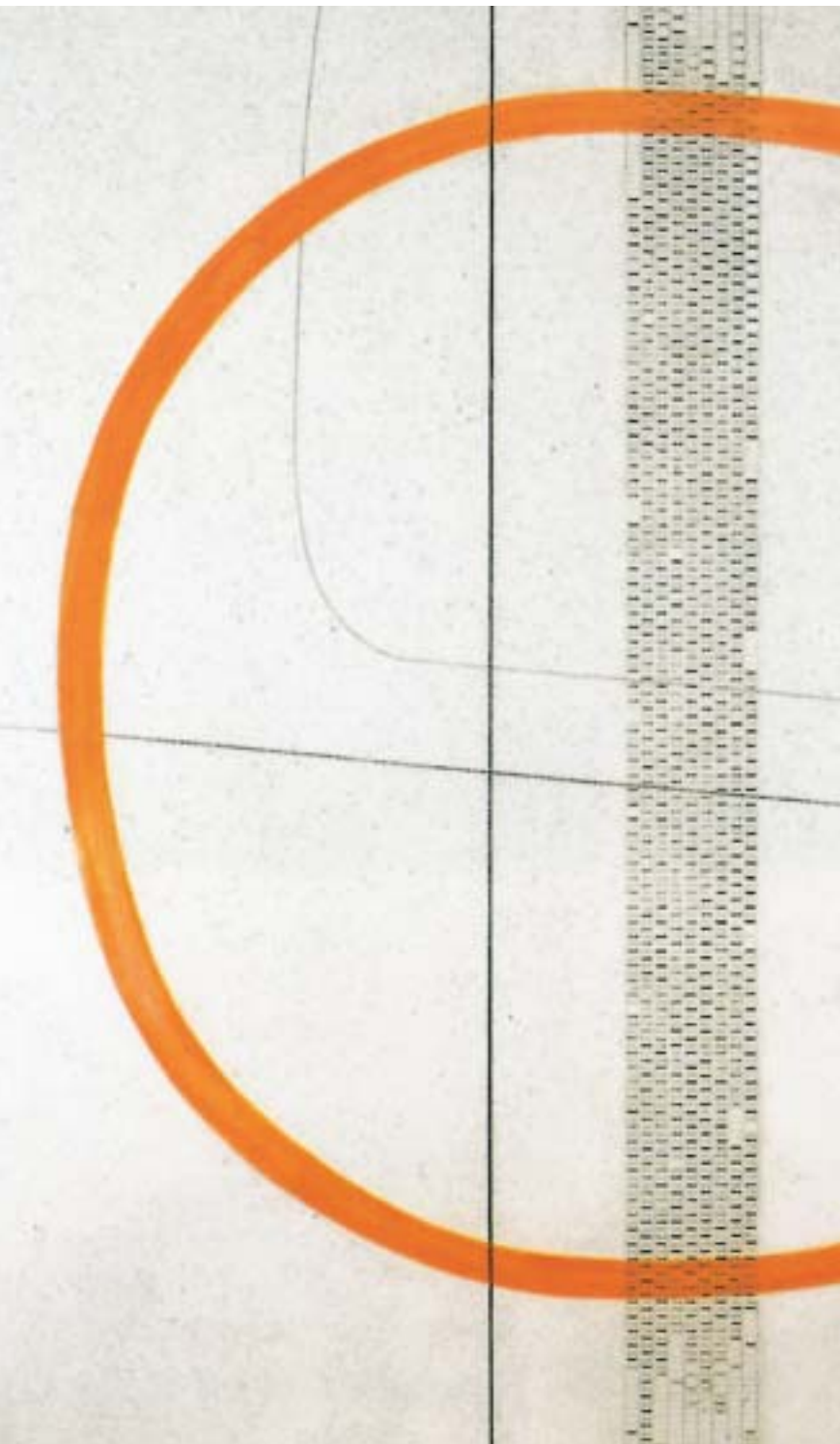
Questo legame con la vita di tutti i giorni è stato un elemento fondamentale per stimolare la motivazione delle nostre allieve e tenere sempre desta la loro attenzione.

Queste donne erano tutte madri o lavoratrici e non avevano tempo di studiare a casa, quindi l'unico momento dedicato allo studio erano le due ore o quattro (per chi aveva tempo) settimanali del corso. Queste ore rappresentavano per loro anche un momento di svago, di incontro con altre donne, quindi è stato inevitabile che le lezioni spesso seguissero i ritmi e le richieste delle allieve.

Il corso si è svolto sempre in un clima informale che ha lasciato ampio spazio alla conversazione, permettendo alle studentesse di presentare spontaneamente alcuni lati della loro cultura alle compagne e visto che la conoscenza degli usi e costumi degli altri paesi ha stimolato l'interesse di tutta la classe, abbiamo deciso di chiedere alle studentesse di portare, di volta in volta delle ricette, delle canzoni o di raccontare delle leggende del loro paese.

Il corso di livello intermedio è stato seguito da alcune religiose e da ragazze ancora studentesse che avevano bisogno di imparare a leggere e comprendere testi scritti e esporli in modo chiaro. Per questo motivo abbiamo scelto di basare le lezioni sulla lettura di semplici brani di letteratura, l'ascolto di canzoni e dialoghi e la lettura di articoli di giornale che approfondissero alcuni aspetti legati alla sfera dei sentimenti, degli usi e costumi italiani e anche della storia italiana. Talvolta erano le stesse allieve che a casa leggevano degli articoli di giornale e li esponevano alle loro compagne.

Il fatto di leggere anche brani letterari, ha aiutato le studentesse ad acquisire maggiore sicurezza nelle proprie capacità.



Bice Lazzari,
Colonne sonore,
tempera e matita su tela,
1968

studentesse anche delle informazioni pratiche sull'organizzazione della società italiana. Le lezioni partivano da situazioni reali, attraverso la lettura o l'ascolto di dialoghi e di testi descrittivi sull'Italia. Al termine della

Incontri e visite

Dal momento che uno degli obiettivi principali del corso consisteva nel sostenere queste donne nel loro percorso di integrazione, abbiamo promosso alcuni incontri con gli operatori del Comune che hanno presentato loro i servizi offerti nel territorio e hanno risposto ad alcune domande inerenti problemi pratici.

Gli incontri, a scadenza mensile, sono cominciati verso la metà dell'anno ed erano aperti alle studentesse e ai loro familiari. Il primo appuntamento ha coinvolto una mediatrice culturale proveniente dal Sud America che ha parlato della propria esperienza migratoria e ha cercato di condividere con le allieve i problemi pratici dell'integrazione in Italia.

Successivamente sono state invitate delle operatrici dell'Ufficio stranieri e dello Sportello stranieri che hanno illustrato alle studentesse le finalità di questi servizi rispondendo anche ad alcune domande di carattere pratico sulle leggi italiane.

Altri due incontri hanno coinvolto due bibliotecari che hanno presentato al gruppo i servizi offerti dalla biblioteca di zona. Questi ultimi due incontri hanno riscosso molto successo tanto che alcune donne hanno cominciato a frequentare i locali della biblioteca con i propri bambini.

Una riflessione psicologica

Nel corso delle lezioni non era raro che le studentesse parlassero della propria sofferenza o dei disagi causati dalla difficoltà di perseguire gli obiettivi del proprio progetto migratorio.

Talvolta esprimevano semplicemente la nostalgia per il paese d'origine chiedendo al resto della classe di condividere o semplicemente prestare attenzione ai loro problemi. Questi momenti di sfogo hanno richiesto da parte di noi insegnanti una disponibilità ad ascoltare il gruppo e ad interpretarne i bisogni cercando di sensibilizzare tutti i componenti della classe ai problemi emersi. Il bilancio di questa esperienza è stato positivo sia dal punto di vista didattico sia dal punto di vista strettamente personale.



Bice Lazzari,
Acrilico n. 6,
acrilico su tela,
1975

NOTE

¹ Il progetto, denominato "Donne che migrano" è nato grazie alla legge 22/93 bando 2004 e si è svolto ad Abbiategrasso (MI) presso l'associazione di volontariato La Tribù nel corso dell'anno scolastico 2004 - 2005



IN UNA PAGINA DEL SUO DIARIO

un allievo di una classe di studenti universitari stranieri di italiano L2 scriveva testualmente:

La classe è moltissimo meglio quando giochiamo taboo. Forse, con questo gioco di taboo, la classe

ha trovato un corso nuovo, pieno di ottimismo e di felicità.

Attraverso il diario di classe proposto per altre attività attinenti ad alcune esperienze di ricerca-azione, emergeva l'esigenza dell'allievo di arricchire la lezione con giochi linguistici. Tale esigenza non si manifestava all'improvviso in quanto mi ero accorto che con le attività ludiche già sperimentate, l'atmosfera in classe diventava più serena.

La proposta si presentava stimolante ma allo stesso tempo allarmante. Non poteva essere trascurata ma era necessario scoprire se tutta la classe avesse l'esigenza di gestire i nostri incontri con attività ludiche. Dopo la lettura della pagina di diario, ogni allievo ha espresso la propria opinione, evidenziando la voglia di giocare ma non come attività marginale alla lezione bensì organizzando delle vere e proprie unità didattiche basate su attività ludica nelle due ore di lezione. Ho pensato comunque di fare un'indagine e di scoprire se fosse possibile realizzare un corso di lezioni basato su attività ludiche in ambito glottodidattico.

Il primo passo: un'indagine preliminare

È stata fatta un'intervista orale a tutti i quattordici allievi. Di seguito si riportano le domande poste e il numero di allievi che ha risposto positivamente.

1. studenti che preferiscono attività ludica a margine della lezione 2/14
2. studenti che preferiscono una lezione basata interamente su attività ludica 12/14
3. studenti che preferiscono giochi che non urtino la propria immagine 1/14
4. studenti che preferiscono giochi di squadra 13/14
4. studenti che preferiscono attività individuali 1/14
5. studenti che preferiscono non giocare 0/14

I risultati parlavano chiaro, l'indice di gradimento era alto. Gli allievi preferivano l'organizzazione di un'unità didattica basata su

attività ludica. Ma era possibile far convergere un corso nato come attività di conversazione verso attività ludiche, senza averlo precedentemente programmato?

Glottodidattica ludica

Alcuni libri di testo fra le tante attività hanno incluso il materiale ludico. Sono stati creati anche dei veri e propri manuali, ausili utili ai docenti per operare con attività ludiche. Ma spesso non soddisfano dubbi, incertezze e interrogativi dei docenti che intraprendono queste esperienze.

Nel quadro comune europeo di riferimento per le lingue, al capitolo quarto, gli autori affermano:

"L'uso ludico della lingua ha spesso un ruolo importante nell'apprendimento e nel perfezionamento linguistico, ma non è peculiare del dominio educativo." Carlo Serra Borneto (1998), fa rientrare nelle attività ludiche qualsiasi attività di gioco che abbia come obiettivo quello di fare grammatica. Poiché il gioco piace a bambini ed adulti è facile proporre attività ludiche. La lingua diventa il mezzo per giocare in un ambiente in cui l'arbitro è il docente stesso che detta le regole.

Nel contesto classe in cui operavo, però, bisognava tener conto di alcuni parametri:

- gli apprendenti erano studenti universitari o dottorandi con un buon livello di cultura generale e si ponevano loro stessi come arbitri nella scelta dei giochi.
- trattandosi di un corso intensivo il docente ogni giorno doveva incontrare la classe ed era estremamente difficile cercare o inventare giochi adatti agli allievi.
- il docente doveva tener conto delle indicazioni date dalla scuola e non poteva prendere decisioni autonome.

Valutando questi risultati ho pensato di dedicare 30 minuti alle attività ludiche dopo aver lavorato con esercizi di attività ricettive consistenti in dibattiti con ascolti e videofilmati. Un allievo però faceva notare:

Ma noi facciamo già tante ore di grammatica e tanti compiti, il gioco non è conversazione? Perché non ci fai giocare per tutto il tempo?

Certamente ero cosciente del fatto che gli allievi frequentassero già, quotidianamente, il corso di grammatica italiana. A questo punto chi poteva assicurarmi che l'allievo avesse torto? E se il gioco avesse portato risultati

migliori rispetto alle attività già proposte nell'apprendimento dell'italiano come L2? Non sapevo se cedere agli allievi o continuare sulla scia di quanto stavo facendo.

Il dilemma non era risolto. Mi accorgevo che il gioco fatto a fine lezione spesso non era collegato alle attività precedenti e temevo che il suo unico obiettivo diventasse quello di rilassare la classe. Secondo Porcelli e Dolci (1999) i giochi vengono spesso svolti in momenti imprevisti, soprattutto verso la fine di una lezione faticosa e possono collegarsi poco o nulla con ciò che si è fatto fino ad allora. Comunque, l'idea di far nascere un'unità didattica dal gioco si presentava come un'attività coinvolgente e ricca di spunti per approfondire o addirittura affrontare un argomento sintattico-morfologico. Negli ultimi tre giorni di corso ho operato secondo quest'ultima prospettiva. Ho proposto una serie di giochi che ho poi scelto insieme agli allievi secondo il loro indice di gradimento.

I giochi svolti: pro e contro

Sono stati analizzati cinque giochi: *taboo*, *se fosse*, *parole crociate*, *europanto*, *indovinelli*, inizialmente solo come attività marginale.

Il *taboo*, appartenente alla sfera dei giochi formali, ha lo scopo di far capire un vocabolo alla propria squadra senza poter usare alcune parole taboo che restringono il bagaglio lessicale. Nell'esperienza di classe questo gioco si presentava utile perché stimolava la ricerca veloce di sinonimi e prevedeva una continua correzione sintattico-morfologica della frase usata. Si creava, però, troppa competizione e chi era più timido ricorreva al linguaggio non verbale, evitando di enunciare frasi.

Il "*se fosse*", gioco comunicativo, punta all'uso del congiuntivo imperfetto e del condizionale presente. L'argomento era ripetutamente affrontato con la docente di grammatica durante le sue ore. Due o più giocatori scelgono segretamente un personaggio.

Gli altri giocatori pongono la domanda:

"se fosse un..." Il giocatore risponde:

" se fosse un..., sarebbe..."

Ho osservato che all'inizio tutti gli allievi si impegnavano ad usare i due modi verbali con i relativi tempi. In seguito, però, non ponevano più la domanda "se fosse" ma pensavano soltanto ad indovinare quanto prima per velocizzare il turno del gioco.

Per quanto riguarda *le parole crociate*, gioco formale, ho notato che permette la possibilità di fare un esercizio di lessico e di creare gruppo. Mi accorgevo, infatti, che gli allievi collabora-

vano tra loro per scoprire il vocabolo e chiedevano immediatamente la correttezza lessicale ed ortografica al docente o alla tirocinante (presente in classe sia nelle ore di grammatica sia in quelle di conversazione). Spesso, però, non si impegnavano a scriverlo correttamente in modo autonomo e ricorrevano subito alla richiesta di aiuto.

Nell'*europanto*, gioco formale presentato da *Focus* nel 2004, tutti i partecipanti con competenze bilingui si confrontavano per trovare insieme il vocabolo più appropriato. Si tratta infatti di una combinazione casuale di parole inglesi, francesi, tedesche, spagnole e italiane. Questa attività creava gruppo e confronto però chi non aveva una buona competenza in lingua italiana, era più svantaggiato, in quanto le definizioni erano in italiano e poi occorreva trovare i termini idonei nelle diverse lingue. Gli *indovinelli*, gioco contenutistico, stimolavano le capacità ricettive dei giocatori.

Gli apprendenti dovevano proporre diverse soluzioni. Si instaurava una conversazione e il docente oltre a rispondere alle domande poteva riformulare le frasi scorrette evidenziandone gli accorgimenti. Tuttavia gli allievi chiedevano al docente di rispondere soltanto alle domande o altri più inibiti non partecipavano. Qualcuno addirittura preferiva fare altro. In appendice è presente una tabella riepilogativa dei giochi realizzati.

Il ruolo del docente e la strategia adottata

Per quanto riguarda il gioco del *taboo* ho osservato che il docente non poteva correggere direttamente perché interrompeva il tempo e rischiava di far perdere il giocatore e la sua squadra. Il docente appariva un elemento di disturbo, il cui ruolo attribuito dalla classe diventava quello di cronometrare e controllare che il giocatore non dicesse le parole taboo. Ho pensato allora di accettare il ruolo attribuitomi dalla classe ma allo stesso tempo di prendere appunti e indicare in seguito la forma più corretta. Se al termine della lezione restava qualche minuto, spiegavo in quel momento l'argomento che avevo appuntato, nel caso contrario rimandavo al giorno dopo. Ecco perché era necessario prendere appunti o meglio registrare bene il dibattito nato al momento della deviazione morfologica o lessicale. Il docente, invece, non poteva rimanere in silenzio durante il gioco del *se fosse* in quanto doveva ricordare continuamente ai giocatori che la domanda doveva essere al congiuntivo imperfetto e la risposta al condizionale presente.



Bice Lazzari,
Forma bianca,
acrilico su tela,
1975



In questo modo il docente appariva monotono e tradizionalista. Per sfuggire a questo ruolo ho pensato di scrivere le due formule di domanda e risposta alla lavagna.

Nel gioco delle *parole crociate* il docente era portato a dare troppi suggerimenti o addirittura la soluzione in quanto il tempo scorreva velocemente e i giocatori erano lenti nella ricerca del vocabolo giusto. Mi sembrava "uno spreco di tempo". Ho suggerito, allora, di lavorare in piccoli gruppi. Di volta in volta mi inserivo fra i gruppi e poi una volta trovato il vocabolo lo scrivevo alla lavagna.

Nell'attività dell'*europanto* il docente doveva giocare insieme alla classe, facendo attenzione, però, che i vocaboli italiani fossero scoperti dagli allievi. Se il docente non avesse partecipato come giocatore avrebbe rischiato di essere escluso. A quel punto ho chiarito la mia competenza bilingue e durante il gioco mi sono confrontato con gli allievi. Lo scambio conversazionale avveniva soltanto secondo la lingua veicolare, in questo caso l'italiano. Nel gioco degli *indovinelli* il docente doveva fare ricorso ad altre tecniche comunicative per evitare che l'attività apparisse inutile. Cercavo, infatti, di coinvolgere tutta la classe aiutandomi con immagini e ricorrendo alla comunicazione non verbale.

Considerazioni finali

I giochi indicati, dapprima sono stati svolti a margine della lezione ma nell'ultima settimana di corso sono stati programmati come unità didattica, in vista della prova di ascolto e conversazione. In tutte le attività si è sviluppata la capacità interazionale di ogni allievo, anche dei due studenti che rifiutavano gli esercizi di lettura, ascolto e discussione. Era chiaro che gli allievi avevano avuto ragione a proporre l'attività ludica come unità didattica. Danesi (1998) afferma che l'uso sistematico di tecniche ludiche dimostra continuamente che gli studenti imparano meglio quando hanno maggiori motivi di interesse.

Colazzo (2001) però sostiene che il gioco fa parte del processo educativo ma appartiene all'ordine dell'irrealtà perché quando giochiamo avviene uno scarto rispetto alla realtà quotidiana e ci spostiamo in un altro mondo.

Nella maggior parte delle attività, infatti, si era creata la competitività tipica del gioco che non era da sottovalutare nel processo di apprendimento di una lingua ma dal punto di vista pedagogico-didattico poneva diverse problematiche. Innanzitutto alcuni soggetti

potevano assumere atteggiamenti passivi e non erano stimolati. Per tali soggetti, sarebbe potuto risultare difficile acquisire il prodotto glottodidattico ricavato dal gioco. D'altro canto, però, avrebbero potuto manifestarlo in seguito secondo un processo di acquisizione proprio delle fasi di interlingua. In questo contesto le tecniche usate non hanno costituito soltanto un'ipotesi di lavoro ma hanno stimolato dei meccanismi cognitivi propri della glottodidattica e hanno permesso di potenziare le diverse competenze degli allievi.

Innanzitutto la competenza ludica è stata globale perché c'è stato un forte coinvolgimento generale che ha creato divertimento e ricreazione. Da ciò sono scaturite due altre competenze: euristica ed ontologica. Gli allievi, infatti, hanno sviluppato la capacità di risolvere problemi grazie all'uso dell'italiano come L2 e soprattutto la lingua italiana è stata un veicolo del pensiero. La competenza linguistica si è manifestata grazie ai giochi formali che hanno dato la possibilità di riflettere e affrontare forme e funzioni grammaticali sia come recupero sia come potenziamento. I giochi contenutistici e comunicativi hanno radicato la competenza comunicativa già presente in apprendenti di livello C1.

Questi dati sono stati ricavati nel momento in cui il docente si è posto come osservatore. Questa esperienza conferma che l'insegnante di lingua può armonizzare e stabilire dei collegamenti con tutti gli altri tipi di linguaggio che si collocano nella competenza comunicativa (quali il linguaggio prossemico, cinesico, iconico, musicale ecc), costruendo varie tecniche a carattere ludico. In questo modo potrà avviare e arricchire un nuovo tipo di esercitazione che varierà sempre in funzione della fascia di età degli apprendenti. Per un approfondimento sulla glottodidattica ludica si veda Caon, Rutka (2004).

BIBLIOGRAFIA

- AA.VV., 2002, *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione*, Oxford Nuova Italia, Firenze.
- Balboni, P. E., 1995, *Curricolo di italiano per stranieri*, Bonacci editore, Roma, pp. 197-98.
- Caon F., Rutka S., *La lingua in gioco*, Perugia, Guerra, 2004.
- Colazzo, S., 2001, *Didattica multimediale, Gioco, creatività, interdisciplinarietà*. Amaltea, Castrignano dei Greci, (Lecce), p.100.
- Danesi, M., 1988, *Manuale di tecniche per la didattica delle lingue moderne*, Armando, Roma, p145-70.
- Freddi, G., 1990, *Azione, gioco, lingua*, Liviana editrice, Padova.
- Porcelli, G., Dolci, R., 1999, *Multimedialità e insegnamenti linguistici*, Utet libreria, Torino, p.30.
- Serra Borneto, C., 1998, *C'era una volta il metodo*, Carocci editore, Roma, p. 167.

Rete! Video videocorso di italiano per stranieri (elementare / pre-intermedio)

È il primo dei due livelli di un'opera che rende possibile un'immersione multimediale nella lingua e nella cultura italiane contemporanee. Permette agli studenti di approfondire le proprie conoscenze culturali e le competenze linguistico-comunicative e all'insegnante di rendere più variata e motivante la lezione. Si integra al meglio con il percorso didattico proposto dal corso di lingua Rete!, di cui riprende e amplia le unità didattiche, ma può anche essere usato con classi che seguono altri corsi di lingua di livello A1/A2.

Ognuno dei due livelli propone inoltre:

- il libro delle attività che contiene percorsi didattici da sviluppare, unità per unità, prima, durante e dopo la visione delle sequenze. Vi si trovano anche le trascrizioni dei testi;
- la guida per l'insegnante che è ricca di suggerimenti per il docente su come utilizzare il video e il libro delle attività. Contiene inoltre le soluzioni delle attività.

Scenari didattici per l'uso del video

Vi sono vari scenari possibili per l'uso di questo video. Gli studenti e i docenti che usano Rete! come testo di riferimento troveranno una sovrapposizione chiara e coerente con lo sviluppo del multisillabo del testo.

- L'uso che ne deriva può essere di svariati tipi.
- Il video può servire per motivare all'inizio di un'unità o di un percorso didattico, ad esempio utilizzando la parte di civiltà iniziale di ogni unità del video.
- Oppure in un determinato momento dell'unità, il docente può decidere di sostituire o integrare il percorso proposto su carta con quello del video.
- Un altro uso può essere costituito da percorsi di revisione e ampliamento dopo la fase di verifica.
- Sempre legato alla verifica, questo strumento può offrire stimoli per il percorso di preparazione della prova.
- All'inizio dell'anno scolastico o accademico, quando ad esempio la classe si forma a un livello A2 oppure viene ripresa l'attività didattica dopo una pausa di settimane o mesi, il video può offrire materiali per un percorso di revisione coerente.
- Se si vuole, e previo un lavoro di costruzione di attività integrative sui diversi sillabi, il video può costituire la base di un corso di breve durata che risponda a esigenze

particolari. Ad esempio se il gruppo desidera lavorare in particolare sul consolidamento del lessico, dell'abilità di comprensione orale, della civiltà.

- Citiamo per ultimo, ma siamo certi che si possono trovare diversi altri modi per usare il video, un uso terapeutico. Anni di esperienza ci fanno ritenere che il video sia una medicina formidabile nei momenti di difficoltà della classe. Permette rapidamente e in maniera efficace di recuperare a un lavoro didattico coerente gli studenti nei momenti di demotivazione.

Gli studenti che non seguono il testo Rete! potranno utilizzare questo video in modi del tutto simili a quelli proposti sopra, ma in più troveranno in questo strumento un utile ausilio per riequilibrare eventuali sbilanciamenti nella progressione sillabica. Ad esempio se il testo cartaceo adottato propone uno sviluppo ipertrofico del sillabo della grammatica e comprime altri sillabi, quello della comprensione orale su tutti, allora il video può intervenire efficacemente.



Inoltre la prospettiva marcatamente interculturale che il video adotta permette di costruire percorsi di crescita dello studente, pure dell'adulto, in pieno accordo con le indicazioni del Quadro comune europeo, documento che fornisce la cornice didattica di riferimento anche per ciò che concerne i valori alti, i valori di civiltà, cui ispirarsi. Il video, dunque, risulta coerente nello sviluppare un lavoro che conduce ad acquisire o a rafforzare non solo le conoscenze e le competenze linguistico-comunicative, ma anche a perseguire obiettivi di autonomia critica dello studente. Obiettivi per il cui perseguimento strumenti quali le strategie legate all'osservazione e all'interazione interculturale crediamo possano fornire un appoggio determinante.



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

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

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

LA FACOLTÀ

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

Corso di Lingua Italiana Contemporanea

Aspetti socio-linguistici dell'italiano contemporaneo.

Corso di Storia dell'Arte

Corsi e visite sul patrimonio artistico italiano.

Corso di Etruscologia e Antichità Italiche

Religione, arte, società in Etruria e nell'Italia preromana.

Corsi di aggiornamento per Insegnanti di Italiano all'estero

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

Corsi di lingua e cultura italiana:

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

Per tutti e cinque i gradi, durata mensile. Si caratterizzano per un maggior carico orario settimanale e per le classi con un numero programmato di studenti.

Al termine di un Corso intensivo è rilasciato, a richiesta, un Attestato di Frequenza

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

Università per Stranieri di Perugia

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

tel. e fax: +39 075 5746456

e-mail: certific@unistrapg.it

www.unistrapg.it



Università per Stranieri di Siena

L'offerta formativa dell'Università per Stranieri di Siena, diretta dal prof. Massimo Vedovelli, si compone di due corsi di laurea (che descriviamo in questo numero) e due

corsi di laurea specialistica, due dottorati di ricerca, un master di I livello, una scuola di specializzazione (che illustreremo nel prossimo numero).

CORSI DI LAUREA

Il **corso di laurea in Lingua e cultura italiana / Insegnamento dell'italiano a stranieri** offre

- una solida formazione di base nel campo degli studi linguistici, didattici, filologici, letterari, storici e artistici;
- le necessarie competenze per inserirsi nel mondo del lavoro, quali la conoscenza di una lingua straniera dell'Unione Europea e delle nuove tecnologie informatiche e telematiche applicate agli studi umanistici.

Il corso è rivolto a italiani e stranieri che si prefiggano di operare, in sedi pubbliche e private, in Italia e all'estero, nel campo dell'insegnamento dell'italiano come lingua seconda e, più in generale, nella promozione e diffusione della lingua italiana e della cultura italiana, anche con riferimento alla gestione dei problemi linguistici e culturali degli immigrati stranieri in Italia. Consente anche, dopo aver opportunamente completato il percorso specifico di studi, di intraprendere la carriera di docente di materie umanistiche nella scuola.

Il corso prevede la scelta tra due tipi di curricula: *linguistico-didattico, storico-letterario*.

Il **corso di laurea in Mediazione linguistica e culturale** offre

- una solida base culturale e linguistica in tre lingue, di cui almeno una dell'Unione Europea, e nelle relative culture;
- un'adeguata preparazione generale in campo economico-giuridico, storico-politico, socio-antropologico, storico-artistico e letterario;
- gli strumenti per la comunicazione e la gestione dell'informazione;
- adeguate conoscenze delle problematiche di specifici ambiti di lavoro (istituzioni pubbliche, imprese produttive, culturali, turistiche, ambientali ecc.) in relazione alla vocazione del territorio e alle sue possibili evoluzioni, con riferimento anche alle dinamiche interetniche e interculturali.

Il corso è rivolto a italiani e stranieri che intendano operare, in sedi pubbliche e private, in Italia e all'estero, nell'ambito della traduzione e del contatto fra lingue e culture nei seguenti settori: rapporti internazionali a livello interpersonale nelle imprese turistiche; assistenza linguistica alle imprese turistiche e negli ambiti istituzionali per ciò che riguarda la redazione di testi in lingua straniera; gestione dei problemi di contatto linguistico e culturale degli immigrati stranieri in Italia o in procinto di emigrare verso l'Italia; assistenza nei rapporti fra enti istituzionali, agenzie sociali e culturali da un lato, immigrati stranieri dall'altro.

Il corso prevede la scelta tra due tipi di curricula: *traduzione in ambito turistico-imprenditoriale, mediazione linguistica e culturale nei fenomeni migratori*.



Università di Venezia

Progetto Itals



CENTRO DI RISORSE PER INSEGNANTI DI ITALIANO

La formazione dei docenti di italiano nel mondo è affidata soprattutto a visite episodiche di formatori italiani. Si tratta di un modello non pienamente soddisfacente perché non fa crescere persone in loco, si basa su una mobilità costosissima in termini economici ed umani. Questo progetto mira invece a creare dei Centri Risorse (CR) che, sebbene in continuo contatto organizzativo e scientifico con l'Italia, siano autonomi nel gestire una formazione continua, stabile, calata sulle problematiche reali di ogni singola realtà.

CON CENTRO RISORSE SI INTENDE:

- a. un **luogo fisico**, dotato di strumentazioni tecnologiche, biblioteca glottodidattica e raccolta di materiali didattici.
- b. un **gruppo di 5 docenti** (numero medio, che può anche variare di un'unità in più o in meno) 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 animatori e promotori glottodidattica.
- c. un punto di riferimento per le altre istituzioni interessate all'italiano in quel dato territorio: il CR infatti è un nucleo promotore, un attivatore.

Il progetto di istituzione di un CR si articola in queste azioni:

- reperimento dei **fondi** necessari: MAE, MIUR, autofinanziamento, comunità italiana, ecc.
- reperimento del **luogo fisico** definito sopra, con gli arredi necessari
- **formazione dei 5 formatori** locali, con 5 giorni a Venezia o nella sede del CR dove un'équipe ITALS stia svolgendo un corso di formazione, oppure durante una settimana in presenza del Master Itals, a Venezia
- attività di **sensibilizzazione**, prima, e via via di **coinvolgimento** di tutti i docenti di italiano che possono avere relazioni con il CR.

CR sono in funzione a B.Aires, Montevideo, Còrdoba, Erechim, Florianopolis, Cascavel; si sta creandone uno a Santiago.

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