Convegni

Studi umanistici

Competenza comunicativa: insegnare e valutare

L'università tra scuola e mondo del lavoro

a cura di
Marita Kaiser, Federico Masini, Agnieszka Stryjecka

University Press

Sapienza Università Editrice

Collana Convegni 54

Studi umanistici

Competenza comunicativa: insegnare e valutare

L'università tra scuola e mondo del lavoro

Atti del II° Convegno Nazionale IULS
Insegnanti Universitari di Lingue Straniere
27 – 28 settembre 2018

a cura di
Marita Kaiser, Federico Masini, Agnieszka Stryjecka

SAPIENZA
UNIVERSITÀ EDITRICE
2021

Volume pubblicato con il contributo dell'Istituto Polacco di Roma

Copyright © 2021

Sapienza Università Editrice
Piazzale Aldo Moro 5 – 00185 Roma

www.editricesapienza.it
editrice.sapienza@uniroma1.it

Iscrizione Registro Operatori Comunicazione n. 11420

ISBN 978-88-9377-191-7

DOI 10.13133/9788893771917

Pubblicato nel mese di ottobre 2021

Quest'opera è distribuita
con licenza Creative Commons 3.0 IT
diffusa in modalità *open access*.

Impaginazione/layout a cura di: Marita Kaiser

In copertina: immagine ideata e rielaborata da Shahrzad Houshmand Zadeh.

Indice

Prefazione 9
Federico Masini

Architetti linguistici: costruttori di ponti tra le culture 11
Shahrzad Houshmand Zadeh

Storia della cattedra di Lingua e Letteratura polacca 21
Agnieszka Stryjecka

Parte i: Scuola e Mondo del Lavoro

Educazione linguistica plurilingue dall'osservatorio della scuola secondaria 37
Anna Maria Curci

Competenza comunicativa nel mondo del lavoro 47
Cesario Totaro

Parte ii: Competenza Comunicativa Scritta – Media

La comunicazione sincrona 61
Claudia A. Moreira Da Silva

Alles begann mit blondem Salat: multimodalità e multimedialità, quanto è sostenibile la lingua che cambia? 71
Silvia Toniolo

Produzione scritta e ansia 79
Patricia H. Robison

Creazione di un'identità scientifica in lingua inglese 87
Luisa Panichi

Analisi e strategie sulla scrittura cinese degli apprendenti italofoni di livello avanzato 97
Mei-Hui Wang

Parte iii: Competenza Comunicativa Orale – Didattica Ludica

Immagini e immaginazione nella didattica di L2 111
Susana Mendo Murillo

Produzione orale e didattica ludica 121
Yann Choderlos De Laclos

Insegnare ad ascoltare: strategie di insegnamento del russo a italofoni 133
Irina Novikova

Competenza comunicativa passiva: fin dove capire l'interlocutore? Linee guida per l'introduzione della variazione sociolinguistica 143
María Eugenia Granata, Sonia Hoesch, Jonathan-OlivierMerlo

Parte iv: Competenze Trasversali – Strategie – Valutazione

Lingua straniera per l'impresa e la cooperazione internazionale 161
Liudmila Mamonka

Lezioni con input audio – formulare e verificare ipotesi 171
Maki Morishita

parte v: Didattica del Progetto

La sottotitolazione nella didattica della lingua ceca 181
Lucia Casadei

Un esperimento di utilizzo del *drama work* 191
Miho Tokimoto

Attività ludiche nell'insegnamento dell'italiano come L2 199
Catia Mugnani

Un'esperienza seminariale: *la comunicación radiofónica en lengua española* 209
María Amparo Mazzuchelli López

parte vi: Ansia di Apprendimento – Processi Mnesici

Indagine sull'ansia degli studenti universitari italofoni durante le lezioni orali di cinese LS 223
Liu Jie

Uno sguardo alla complessità in L2 237
Magdalena Jiménez Naharro

Flowchart: visualizzazione della grammatica nelle lingue flessive 249
Kristina Volkova

PARTE VII: DIDATTICA CONTRASTIVA – DIDATTICA SOLIDALE

Aspetti contrastivi nei manuali di italiano L2 per sinofoni pubblicati in Italia 261
Francesco Nati

Il ruolo dell'insegnante madrelingua nella traduzione didattica 271
Nicoleta Neșu

Insegnare la lingua in un gruppo eterogeneo: verso una glottodidattica umanistico-affettiva 281
Karolina Kowalcze-Franiuk

Autrici e Autori 293
Comitato Organizzatore e Scientifico 297
Ringraziamenti 299

Prefazione

È stato questo il secondo convegno, dopo il primo tenutosi all'Università di Perugia nel 2015, degli Insegnanti Universitari di Lingue Straniere, ossia di tutte le figure professionali impegnate nella didattica delle lingue straniere nel sistema universitario nazionale, i Collaboratori ed Esperti Linguistici (CEL), i Lettori di madre lingua e i Lettori di scambio culturale.

Sapienza nel suo neoistituito Centro Linguistico di Ateneo ne raccoglie il più cospicuo numero a livello nazionale: sono infatti oltre 120 gli esperti linguistici presenti in Sapienza, di oltre 35 lingue differenti, dalla più frequentata lingua inglese, fino alle tante lingue che nel panorama nazionale italiano hanno un insegnamento ed un lettore solo a Sapienza.

Proprio la grande numerosità dei CEL e la creazione del CLA alla fine del 2017 dimostrano l'attenzione che Sapienza intende dedicare alla didattica delle lingue straniere, per la quale la nostra università può vantare una tradizione unica in Italia, per varietà delle lingue impartite e per richezza dell'offerta formativa; a tale riguardo basti pensare all'insegnamento dell'arabo e dell'ebraico già attivi in Sapienza a partire dal Quattrocento.

In tale contesto e per questi motivi, la Sapienza è stata lieta di ospitare il secondo convegno degli insegnanti universitari, quale testimonianza dell'importanza che la nostra comunità accademica dà alla formazione linguistica, declinata nella sua massima pluralità culturale. In un mondo sempre più globalizzato, abbiamo sempre più bisogno di rafforzare la conoscenza degli strumenti di comunicazione interculturale, primi fra questi proprio le lingue; non soltanto le grandi lingue veicolari del mondo, inglese, cinese e spagnolo, ma anche le tante altre

lingue, che consentono di conservare, valorizzare e trasmettere la diversità culturale.

È in tale prospettiva sinceramente ed accademicamente multiculturale che la Sapienza vuole, come *prima inter pares*, valorizzare e potenziare particolarmente l'insegnamento della lingua italiana agli stranieri, affinché la nostra università possa promuovere presso i tanti studenti internazionali in mobilità verso Sapienza, la conoscenza della nostra lingua e della nostra cultura: la lingua italiana come veicolo di valori universali.

Il convegno ha accolto oltre 140 partecipanti, provenienti da 40 università italiane ed impegnati nella didattica di oltre 20 lingue straniere, oltre all'italiano. Un'occasione di confronto scientifico, ma soprattutto culturale e umano. Reso possibile anche grazie alla fattiva e convinta collaborazione che il personale tutto del CLA di Sapienza ha fornito per la realizzazione dell'evento, in particolare la Responsabile Amministrativa dott.ssa Anna Vigorito e le dott.sse Marita Kaiser e Agnieszka Stryjecka.

Ringraziamo anche l'Ufficio Culturale Ambasciata di Polonia a Roma per il contributo che ha reso possibile la stampa di questo volume.

Il volume raccoglie oggi 25 contributi, dedicati alle esperienze didattiche di tante lingue diverse, incluso l'italiano, in contesti accademici differenti; la lettura del volume - sono convinto - consentirà di riflettere sulle similitudini nelle strategie didattiche di lingue differenti, accumunate tutte dal condiviso afflato verso la trasmissione di mondi culturali diversi, che nelle varie lingue esprimono forme di vita dissimili, ma sempre spinte dall'instancabile desiderio verso la comunicazione e la condivisione.

Federico Masini

Architetti linguistici, costruttori di ponti tra le culture

Shahrzad Houshmand Zadeh

Il presente contributo intende essere una riflessione - anche nel senso di guadarsi allo specchio e riconoscersi - incentrata sui temi fondamentali di trasmissione ed edificazione di conoscenze transculturali che coinvolgono tutti gli insegnanti riuniti il 27 e 28 settembre 2018 al Convegno Nazionale Insegnanti Universitari di Lingue Straniere tenutosi nell'edificio "Marco Polo", della "Sapienza - Università di Roma".

1. Parole chiave

Per poter affrontare al meglio il tema principale di questo intervento, il ruolo dell'insegnante di lingua straniera, ci soffermeremo su quattro parole chiave: Marco Polo, sapienza, insegnanti universitari e lingue straniere.

1.1. Marco Polo

Non è certamente un caso che nel concorso di idee, aperto agli studenti, indetto per trovare il nome del complesso che raccoglie le attività di studio e ricerca legate alle lingue e culture straniere sia risultato vincente "Marco Polo". Un nome davvero significativo che, nell'immaginario italiano ed europeo (le sue memorie furono redatte in francese antico), evoca il primo tramite con paesi e culture lontanissimi, quasi fiabeschi anche se in realtà conosciuti da tempi remoti per i loro prodotti speciali che di lì arrivavano fino al Mediterraneo. Marco Polo, anche se un mercante e in realtà non il primo europeo ad essersi recato in Cina, è considerato uno dei massimi viaggiatori ed esploratori specialmente in quanto testimone delle culture dei popoli che aveva

incontrato nel corso dei suoi viaggi. Un uomo che, per poter comunicare e comprendere profondamente il diverso da sé, aveva imparato lingue sconosciute animato da uno spirito di ascolto e di ricerca, non di possesso e conquista. Nell'incipit de *Il Milione* si rivolge a quanti vogliono conoscere i diversi popoli del mondo, affermando di voler non solo tramandare tutto ciò che ha personalmente visto e udito, facendosene trasmettitore umile e fedele, ma soprattutto di voler insegnare il suo amore per quel tipo di conoscenza che arricchisce e che costruisce ponti tra le culture. Un polo e un faro per chi opera in questo edificio che accoglie in sé il CLA, Centro Linguistico di Ateneo. Un centro che, seguendo il percorso tracciato da Marco Polo, vorrebbe essere a sua volta un luogo di tradizione, nel senso di trasmissione, fedele di lingue, linguaggi, culture e conoscenza.

1.2. Sapienza

L'edificio "Marco Polo" fa parte del grande complesso universitario de La Sapienza. Fin dal 1303, anno della sua fondazione, *La Sapienza* non è stata solo un nome ma la vera meta verso cui dirigersi. La sapienza non è un cumulo di nozioni, notizie e conoscenze superficiali, ma è la linfa di un autentico sapere che deve indirizzare le nostre interazioni con gli altri esseri umani, di qui l'importanza della conoscenza di lingue e culture, e con l'ambiente in cui viviamo. Nel vocabolario Treccani viene spiegata così: "Sapienza dal latino *sapientia*, profondo sapere, condizione di perfezione intellettuale che si manifesta col possesso di grande conoscenza. Saggezza unita a oculato discernimento nel giudicare e nell'operare, sia sul piano etico, sia sul piano della vita pratica".

Anche se il nome dell'Università evoca in ambito religioso una sapienza immanente o infusa, la Sapienza divina (come non pensare a Santa Sofia a Costantinopoli), in quanto uno degli attributi di Dio "Fecemi la divina podestade, la somma sapienza e 'l primo amor" (Dante), o quella dei santi, in quanto beneficiari di uno dei sette doni dello Spirito Santo, il ruolo de La Sapienza è chiaramente quello di trasmettere agli studenti le conoscenze pratiche ed etiche che permetteranno loro di contribuire allo sviluppo armonioso e all'integrazione della società umana.

1.3. Insegnanti universitari

Nella lingua araba e, poi, in prestito anche nella lingua persiana, la parola che indica l'insegnante è *Rabb*, *Murabbi*, anche usata come nome di Dio, in quanto vero Maestro dell'universo. Lungi dall'essere considerato una divinità di questi tempi, l'insegnante ricopre comunque un ruolo fondamentale nella società umana. L'insegnante accompagna il bambino - nel caso dell'insegnante universitario, il giovane studente - ad uscire dal buio dell'ignoranza verso la luce della conoscenza.

Sull'insegnante grava tutta una serie di responsabilità legate alla trasmissione della conoscenza. Partendo dalla mera istruzione degli studenti, deve stimolarne la crescita fornendo loro i mezzi per progettare e costruire il loro domani e, in ultimo, per realizzare una società veramente civile. Tutti i mali, civili, sociali, e individuali, in ultima analisi, trovano la loro origine nell'ignoranza. Più una società si impegna a valorizzare e a tutelare la figura dell'insegnante, più cresce e si realizza.

Nelle culture orientali, cui appartengo, la figura dell'insegnante ha un posto d'onore eccezionale che si manifesta anche attraverso gesti e codici di comportamento. Alzarsi davanti all'insegnante, chiedere permesso per parlare, non alzare mai la voce, rivolgersi con titoli d'onore, sono simbolo del riconoscimento del profondo valore di questo ruolo.

1.4. Lingue

Aristotele descrive l'essere umano come animale sociale e parlante. La *parola* in questa descrizione è il vero elemento di discernimento tra animali ed esseri umani. L'elevazione umana sulle altre specie viventi si specifica grazie proprio alla parola, alla lingua parlata. Certamente tutti gli esseri viventi, sia vegetali che animali, posseggono forme diverse di comunicazione - le scienze concrete come la fisica, la chimica, la biologia sono alla ricerca costante di queste forme di comunicazione, delle loro relazioni e interconnessioni.

Tuttavia, l'uso della parola, dei suoni, delle lettere costruite in una quasi perfetta codificazione razionale, chiamata grammatica, è un privilegio dell'essere umano. Attraverso la parola l'essere umano ha trasmesso le sue conoscenze da una generazione all'altra. Stratificando la conoscenza di 'ieri' ha reso possibile tutto il progresso scientifico, sociale e culturale del nostro 'oggi'.

La scienza ha ormai confermato con fermezza l'origine unica di tutti

gli esseri umani, appartenenti ad un'unica specie, quella umana, superando così la teoria delle razze. La lingua, muscolo anatomicamente identico in tutti gli appartenenti alla specie umana, è in grado di produrre suoni, lettere, sillabe e pronunce ben differenti tra loro. Infatti, nonostante l'origine comune, questa specie così meravigliosamente intelligente ha dato vita a più di 7000 lingue nei millenni trascorsi dalla sua apparizione sulla Terra. Questo arcobaleno linguistico di incredibile bellezza è una realtà molto complessa e di un valore inestimabile. Gli scienziati sono giustamente preoccupati del rischio di estinzione cui sono destinate molte lingue ogni giorno. Si tratta di una perdita importante in quanto costerà all'umanità un vuoto e una distanza, a volte incolmabili, nella possibilità di conoscenza e comprensione di determinate culture.

1.5. (Lingue) straniere

Strano è ciò che non siamo stati abituati a vedere o sentire a causa della mancanza di una conoscenza diretta o indiretta. Ciò rende un oggetto, una lingua o una cultura estranee. Il vocabolario Treccani riporta: "Strano, aggettivo. Diverso dal solito o dal comune, dal normale, molto singolare, tale quindi da destare meraviglia, stupore, curiosità".

Il nostro convegno nazionale degli insegnanti di lingue straniere nelle università italiane è il secondo più importante. Tutti noi qui presenti abbiamo fatto dello studio e dell'insegnamento la ragion d'essere della nostra vita. In modo particolare, noi insegnanti di madre lingua straniera, abbiamo portato a termine, coraggiosamente, lo studio di una lingua a noi estranea per poi poter insegnare a nostra volta le nostre lingue madri, estranee ai giovani studenti italiani.

Essere madre lingua nel nostro caso, non significa solo avere una buona pronuncia, o essere padroni di una tecnica. Il nostro ruolo è quello di trasmettere non solo una lingua e di farla imparare e pronunciare correttamente ma, attraverso la nostra stessa presenza far conoscere una cultura, una tradizione e, in definitiva, un mondo. Siamo portatori di una cultura incarnata in noi, "strana" sì, ma non meno ricca di quella di altri paesi.

2. Architetti linguistici, costruttori di ponti tra le culture

Ho trovato il concetto di architetti e costruttori di saldi ponti e

castelli culturali con i mattoni della parola nel monumentale poema epico *Shāh-Nāmé* («Il Libro dei Re»), paragonabile alla Divina Commedia o all'Odissea, del maggior poeta classico persiano Ferdowsi (940-1020). Con quest'opera, egli fece rinascere la lingua persiana che da allora è tornata ad essere la lingua parlata e scritta dai milioni di persone. Lui stesso riconosce il valore della sua fatica e lo esprime nei suoi primi versi. L'importanza di quest'opera è testimoniata dalla popolarità di cui gode da oltre mille anni. Partendo da quasi 4000 anni prima di Cristo, essa narra la storia dei re persiani, dei cavalieri, del sistema di leggi, dell'etica e della religione, delle vittorie e delle tragedie dell'impero. La parola chiave che Ferdowsi usa ricorrentemente nella narrazione è '*xerad*' (ragione) per cui gli fu dato il soprannome di '*hakim*' (il sapiente, il saggio). La sua importanza come poeta è riconosciuta internazionalmente e anche a Roma gli è stata intitolata una piazza con una sua statua.

Oggi, il nuovo persiano, la stessa lingua del maggior poeta Ferdowsi e diretta continuazione del medio persiano, è la lingua parlata da almeno 150 milioni di persone e ha influenzato culturalmente, attraverso la letteratura, una zona vastissima compresa tra Turchia, Iraq, India e i confini della Cina.

L'iranista Gilbert Lazard afferma che:

> La lingua conosciuta come nuovo persiano, che di solito è chiamata in questo periodo [primi tempi islamici] con il nome di parsi-dari, può essere classificata linguisticamente come una continuazione del medio persiano, la lingua religiosa e letteraria ufficiale dell'Iran sasanide, essa stessa una continuazione dell'antico persiano, la lingua degli Achemenidi. Diversamente dalle altre lingue e dialetti, antichi e moderni, del gruppo iranico come l'avestico, il partico, il sogdiano, il curdo, il pashto, ecc., l'antico, il medio ed il nuovo persiano rappresentano una sola lingua in tre stadi della sua storia. Essa ha origine nel Fars e si differenzia per caratteristiche dialettali, ancora facilmente riconoscibili, dal dialetto prevalente nell'Iran nord-occidentale ed orientale. (Lazard 1957: 123)

La professoressa Orsatti, docente di lingua persiana alla Sapienza - Università di Roma, scrive nel suo libro *Storia della lingua persiana*:

> Il persiano è una lingua indoeuropea, come l'Italiano, il francese, l'inglese, il russo. All'interno della famiglia delle lingue indoeuropee, il persiano ha una parentela più stretta con un gruppo di lingue denominate lingue iraniche, allo stesso modo che l'inglese e il tedesco fanno parte della famiglia delle lingue germaniche; e il russo e il polacco delle lingue slave. Tra le lingue indoeuropee le lingue iraniche formano un'unità particolarmente stretta con le lingue dell'india, tanto che gli studiosi riferendosi ad una fase storico-linguistica molto antica, parlano di unità indo-iranica o aria. (Orsatti 2007: 54)

Come già detto, il titolo è preso in prestito dal maggior poeta epico persiano Ferdowsi, che narra così:

> Ho faticato tanto in questi trent'anni, ma ho dato vita ai Persiani attraverso la lingua persiana,
> Con quest'ordine letterario, ho costruito un alto castello
> Che non lo potrà distruggere né il vento e né la pioggia,
> Grandi monumenti troveranno la rovina,
> Dalla pioggia e dal brucior del sole,
> Non morirò più io, che sono vivo, poiché ho seminato la parola ovunque.
> (Ferdowsi, 1344/1956-57)

Questo messaggio universale tocca tutti i letterati, i docenti, gli insegnanti e gli operatori linguistici. Coloro che attraverso la parola, la lingua e il linguaggio trasmettono la conoscenza, creando un castello che il tempo, la pioggia e il sole non potranno mai danneggiare.

La lingua, la parola, e i suoi operatori, hanno un ruolo centrale nella mediazione culturale. Non c'è bisogno di ripetere che se non si può comunicare attraverso una lingua comune e comprensibile si creano muri. La non conoscenza crea distanze; a volte proprio la non conoscenza dell'interlocutore crea ombre di dubbio, malintesi e paura. La paura poi causa spesso l'innalzamento di inutili reciproche difese che possono sfociare in attacchi e aggressività. Ciò che purtroppo sta accadendo nel nostro tempo. Un esempio concreto: la parola spesso citata nei media europei, *jihad*, che viene tradotta e trasmessa come *guerra santa* dei musulmani, non è una corretta traduzione. Jihad dalla radice

triconsonante *j h d*, significa letteralmente combattimento, ma meglio ancora sforzo, impegno. Nel Corano la parola *jihad* non è sentita come guerra santa, solo la pace è santa. Si legge nel corano:

> Non sono eguali i credenti che restano seduti (tranne quelli che hanno una qualche infermità) e quelli che con il corpo e con i beni compiono lo sforzo *wal mujahedun* sulla via di Dio. (Corano: 4,95)

Oppure quest'altro che chiaramente parla di uno sforzo in modo insistente:

> Noi prescrivemmo all'uomo bontà verso i propri genitori, ma, se insistono *jahadak* con te, affinché associ a Me ciò di cui non sai, non li ubbidire. (Corano: 29,8)

Questo sforzo viene chiamato lo sforzo minore, mentre lo sforzo più grande, *jihad akbar* è quello che si compie contro il proprio egoismo. Oppure la parola *mushrik*, tradotta spesso con infedeli/miscredenti, in realtà viene dalla radice *shirk* che significa associare. Sempre nel Corano vengono definiti molti musulmani mushrik, perché nel cuor loro associano a Dio degli idoli. Possiamo fare svariati esempi del genere. Come si nota, una semplice traduzione errata, trasmette un concetto che potrebbe creare dei malintesi e a volte conflitti.

Il ruolo degli insegnanti madre lingua di lingue straniere, oggi più che mai, è di grande necessità. Essi hanno la responsabilità di trasmettere efficacemente agli studenti, attraverso l'insegnamento diretto della lingua, la conoscenza diretta di una cultura, il modo di vivere a essa correlato, le abitudini e le tradizioni di un popolo. Per apprendere una lingua, bisogna amarla e se non si conosce chi la parla non la si può amare.

Pertanto, in questi anni d'insegnamento alla Sapienza, per trasmettere e insegnare sia la lingua che la cultura con un solo testo, ho scelto testi dei libri scolastici di uso frequente in Iran. Iniziando dai più semplici libri della scuola elementare, per poi progredire con libri della scuola secondaria e della scuola superiore. Abbiamo letto insieme le prime poesie che i bambini in Iran imparano a memoria, sull'amare la propria patria, sul rispetto e l'amore per i genitori. Abbiamo letto testi, di scrittori sia contemporanei che classici, che trattano della figura della donna e della madre. Abbiamo inoltre ascoltato la musica classica

e tradizionale persiana, come quella che avete visto e sentito ieri ascoltando dal vivo, che viene spesso menzionata nella letteratura sia medievale che contemporanea. Abbiamo anche scelto e visto insieme dei film e dei documentari in lingua originale che ci hanno permesso di conoscere approfonditamente la storia, il culto, e aspetti della vita sociale, familiare e legale, dell'Iran. Abbiamo persino festeggiato insieme in classe, attraverso la trasmissione in diretta tv, lo scoccare del Capodanno iraniano che cade sempre il 21 marzo, equinozio di primavera. Oltre che in Iran esso viene festeggiato anche in Afghanistan, Tagikistan, Albania, Turchia, Uzbekistan, Kurdistan, Kazakistan, Kirghizistan, Turkmenistan, Bosnia, e altrove.

Questa conoscenza combinata di lingua e cultura ha fornito gli studenti una chiave di lettura verso nuovi mondi.

La traduzione diventa una vera scienza efficace, fedele e potente quando il traduttore è in grado di capire il linguaggio culturale del testo e poi saper usare il sinonimo adatto alla cultura verso la quale traduce. Tradurre cioè, non è una semplice tecnica, ma la trasmissione di un vero sapere complesso.

Ad esempio, Khayyam, genio matematico del XI secolo e inventore del calendario persiano, uno dei più precisi al mondo, è conosciuto e apprezzato in Europa soprattutto per i suoi versi poetici e solo attraverso la traduzione in inglese di Edward Fitzgerald. La traduzione di Fitzgerald è molto efficace in quanto egli conosceva l'ambito filosofico e culturale del poeta ed è stato in grado di trasmetterlo fedelmente ai lettori anglofoni.

Un'altra opera degna di essere ricordata qui in modo significativo è il libro *Divan Occidentale-Orientale* di Wolfgang Goethe, scritto tra 1814 e il 1819, influenzato dalla traduzione dell'orientalista Hammer delle poesie di Hafez *(divan* è il titolo di un suo libro), un saggio e sapiente mistico persiano. Il *Divan* appartiene all'ultimo grande ciclo di poesie cui Goethe lavorò e testimonia delle sue aperture culturali e della sua fervida capacità di rinnovarsi. Hafez fu definito da Goethe una: "[…] Contemplazione serena della mobile attività terrena, che si ripete sempre in cerchio o a spirale, inclinazione che ondeggia tra due mondi. Tutto il reale spiegato e risolto nel simbolo." (Goethe 1997: 123) Il *Divan Occidentale-Orientale* rappresenta in effetti un profondo incontro tra lingue, conoscenze, culture, filosofie e poesie. Un ponte costruito con sagge parole, come materia prima, da questo grande

architetto linguistico tedesco appassionato dell'Oriente, che avvicina le due culture occidentale e orientale, o meglio, permette l'accesso e il passaggio dall'una all'altra.

Il ruolo particolare degli insegnanti universitari madre lingua è proprio questo particolare privilegio di poter arricchire e illuminare, dissipando il buio dell'ignoranza ed operando per essere architetti linguistici che costruiscono ponti tra le culture.

Rûmî, il grande poeta persiano dell'XIII secolo, in una poesia spiega bene l'importanza fondamentale della conoscenza delle lingue, ma più che del linguaggio, del vero significato delle parole. Questa conoscenza è la via che indica la pace e la buona convivenza, dovunque e in ogni tempo, poiché l'essenza del desiderio dell'essere umano è una sola, nonostante le varie differenze: vivere in pace con sé stessi e con gli altri. Questo concetto è la vera linfa del nostro lavoro e il nostro insegnamento, in quanto operatori di conoscenza. Una società civile ed

> A quattro persone fu data una singola moneta.
> Il primo era persiano. Disse: "Con questa comprerò un po' di *angur"*.
> Il secondo era arabo. Disse: "No, perché io voglio un po' di *inab"*.
> Il terzo era turco. Disse: "Io non voglio dell'*inab*, voglio del *uzum*".
> Il quarto era greco. Disse: "Io voglio dello *stafil"*.
>
> Poiché non sapevano cosa stesse al di là dei nomi delle cose, i quattro cominciarono a litigare. Essi avevano l'informazione, ma non la conoscenza. Un saggio avrebbe potuto riconciliarli dicendo loro: "Posso soddisfare le necessità di voi tutti con un'unica moneta. Se veramente mi date fiducia, la vostra moneta verrà quadruplicata, e da quattro parti verrà un'unità". Tale uomo sarebbe stato a conoscenza del fatto che ognuno di essi nella propria lingua voleva la stessa cosa: uva.
>
> (Rumi, 1350/1971).

intelligente deve fondare il suo essere in questi valori e rafforzarli, farli apprezzare e diffondere per raggiungere una convivenza globale migliore.

Bibliografia

Ferdowski, Abol-Ghāsem (1335/1956–57), *Shah Name*, D. Siyaqi (ed.). Tehran: Elmi.

Goethe, Johann Wolfgang (1997), *Il divano Occidentale Orientale*. Segrate: BUR.

Lazard, Gilbert (1957), *Grammaire du persan contemporain.* Paris: Klincksieck.

Orsatti, Paola (2007), *Appunti per una storia della lingua neopersiana*. Roma: La Sapienza orientale.

Rumi, Mowlānā Jalāl al-din Mohammad (1350/1971), *Masnavi ma'navi, II Volume*. Tehran: Amir Kabir.

Storia della cattedra di Lingua e Letteratura polacca

Agnieszka Stryjecka

L'insegnamento della lingua e letteratura polacca negli atenei italiani inizia nell'anno accademico 1929/30 con la nascita della Cattedra di Lingua e Letteratura Polacca alla "Sapienza- Università di Roma". Si riportano qui le informazioni riguardanti i 90 anni di questa struttura, dei suoi creatori, professori, collaboratori, laureati e continuatori nonché un resoconto delle opere scientifiche e manifestazioni frutto dello studio della lingua e letteratura polacca. È un ritratto della Cattedra nel suo novantesimo anniversario, ritratto che cambierà con il tempo, visto che lo studio e l'insegnamento continuano.

1. Polonistica alla "Sapienza" oggi

Quando, in occasione di un convegno o di un altro evento i polonisti di tutta Italia si incontrano, di solito non sono tanti e si conoscono a vicenda. Questo non solo perché il gruppo è ristretto, ma anche perché tanti, quasi tutti questi studiosi hanno come punto di riferimento l'Università degli studi di Roma "La Sapienza", che da novant'anni ospita la cattedra dedicata agli studi di lingua e letteratura polacca.

È proprio qui che, infatti, molti dei professori di polaco che oggi lavorano in vari atenei d'Italia hanno cominciato o proseguito il proprio percorso di studio della lingua e della cultura di questo paese contribuendo, ognuno con il proprio stile e le proprie inclinazioni, ad arricchire la comunità scientifica e a diffondere la passione per questa (non certo piccola) parte di mondo slavo. Gli esempi, ad oggi, di certo non mancano e ci permettono di compiere un viaggio in molti dei più validi atenei del Bel Paese.

Restando all'interno della capitale, all'Università di Tor Vergata, la Professoressa Marina Ciccarini è titolare dal 2000 dell'insegnamento di polacco dopo essersi laureata ed aver conseguito il titolo di Dottore di Ricerca alla "Sapienza". Spostandoci in terra toscana troviamo invece Giovanna Tomassucci, oggi professore di lingua e letteratura polacca a Pisa, che pure preparò la sua tesi di dottorato presso la prima Università romana.

Anche Laura Quercioli-Mincer, attualmente professore di Letteratura e Cultura Polacca a Genova nella cattedra creata da Pietro Marchesani, si laureò presso quello stesso ateneo e, dopo un dottorato di ricerca in Polonia, tornò a Roma per insegnare letteratura. Andrea Ceccherelli invece, dopo aver terminato gli studi a Firenze, si fermò alla "Sapienza" per la tesi di dottorato in letteratura polacca ed ora è titolare dell'insegnamento di polonistica a Bologna. Arrivando a Udine troviamo Emiliano Ranocchi, titolare di corsi di lingua e letteratura polacca, egli svolse a Roma la ricerca per la propria tesi di dottorato sulla letteratura del romanticismo polacco. A Venezia, inoltre, chi studia la lingua di Varsavia si trova attualmente sotto la guida di Francesca Fornari, laureatasi anche lei a "Sapienza". Infine, al termine di questo viaggio in Italia è importante ricordare che oggi la cattedra di polacco a "Sapienza" è retta dal Professor Luigi Marinelli, il quale svolse il proprio dottorato di ricerca in Slavistica in questo stesso ateneo e, dal novembre 1994, è Professore Ordinario di lingua e letteratura polacca, continuando la lunga tradizione che ha visto nascere e germogliare gli studi polonistici presso il più antico Ateneo di Roma.

Il futuro di queste cattedre è anche in mano a chi, come Alessandro Amenta (docente presso Tor Vergata) è ricercatore e svolge la propria attività facendo tesoro dell'esperienza formativa acquisita presso "Sapienza".

Se questi sono esempi dal mondo accademico, è importante anche ricordare che i laureati in polacco alla "Sapienza" sono tanti, e molti di loro, mantengono la loro *alma mater* come punto di riferimento, alimentando lo scambio e il confronto con il dipartimento guidato dal professor Marinelli, grazie alla curiosità e all'interesse per la materia e al lavoro che svolgono egregiamente presso varie istituzioni in Italia e in Polonia. Citarli tutti sarebbe impossibile, ma è importante ricordare alcuni di quelli attivi nei settori più vari della cultura. C'è chi si dedica al giornalismo (come Giulia Palmieri e Laura Cocetti), chi si occupa di

traduzione (come Francesco Groggia) o di traduttologia (Lorenzo Costantino), chi si è dedicato alla recitazione (Massimiliano Cutrera) e chi all'insegnamento (Federica K. Clementini).

2. Inizi della polonistica all'Università degli Studi di Roma "La Sapienza"

Per tracciare la storia di un legame così proficuo come quello tra la polonistica e "La Sapienza" è necessario fare un passo indietro nel tempo e rivivere l'avventura di un incontro fortemente voluto da giovani studiosi di entrambe le nazionalità. Non sarebbe stato possibile, infatti, fondare una cattedra di polacco alla "Sapienza" senza una stretta e proficua collaborazione tra studiosi polacchi e italiani.

Il primo e principale responsabile di questa *liaison* è Roman Pollak, giovane ed appassionato docente che preparò la propria tesi di dottorato durante la Prima guerra mondiale e che partecipò, subito dopo la fine del conflitto, alla creazione della nuova Università di Poznań. Qualche anno dopo, spinto dal desiderio di diffondere la conoscenza per la materia e di dar vita a nuove opportunità di studio e scambio, Pollak venne all'Università di Roma, dove tenne lezioni sulla letteratura polacca e diede il via ad una collaborazione tra "La Sapienza" e gli atenei del proprio paese d'origine.

Le entusiasmanti lezioni di Pollak avevano infatti generato grande interesse e curiosità ed ebbero la naturale conseguenza di stimolare studi e ricerche, fino a far nascere una cattedra di polacco. Questo passo, di grande valore storico, rappresentò una tappa fondamentale per tutti gli studiosi di polonistica presenti e futuri perché all'epoca non vi era alcuna cattedra dedicata esclusivamente a questi studi in Europa. Molte università, infatti, offrivano corsi di slavistica con eventuale lettorato di polacco o, in alcuni casi, lezioni dedicate alla letteratura polacca o di altri paesi slavi, ma per la prima volta si trattava di una cattedra dedicata interamente agli studi di polacco. "La Sapienza" fu, dunque il luogo fortunato dove gli interessi scientifici, le esperienze e l'entusiasmo di Roman Pollak si unirono alla passione e all'intraprendenza di un altro studioso con grandi capacità: Giovanni Maver, all'epoca slavista a Padova. Così, grazie alla dedizione dei due, nel 1929 fu inaugurata la prima cattedra in assoluto di Lingua e

Letteratura polacca d'Italia e d'Europa, quella da cui ebbe inizio la lunga storia di studio e scambi culturali che continua ancor oggi.

C'è da dire, comunque, che l'interesse per la cultura polacca in Italia non nacque solo grazie alla cattedra della "Sapienza". Ci furono infatti, anche in precedenza, varie realtà e iniziative. In proposito è importante citare gli approfonditi studi bibliografici del presbitero, filologo e slavista Sebastiano Ciampi, svolti nella prima metà dell'Ottocento, nonché l'"Accademia Adamo Mickiewicz di storia e letteratura polacca e slava", fondata a Bologna da Domenico Santagata nel 1879, dove il poeta Teofil Lenartowicz tenne importanti lezioni di letteratura. Inoltre, più avanti, fu l'IPEO (Istituto per l'Europa Orientale) con la sua *Rivista di Letterature Slave* e in particolare con le *Pagine di letteratura polacca* a svolgere un ruolo importante nel formare l'interesse e la sensibilità del pubblico per gli studi polonistici.

Il legame intimo tra l'Italia e la Polonia fu comunque molto sentito e approfondito dal Professor Roman Pollak che, nella lezione inaugurale tenuta alla "Sapienza" il 17 gennaio 1924, evidenziò la sorte comune dell'Italia e della Polonia, con una frase poi divenuta emblematica: "È dunque possibile trovare vie segrete per le quali un italiano di sangue e d'anima giungerà prima di chiunque altro straniero al santuario della cultura e della letteratura nazionale polacca."

Pollak fu, in fin dei conti, il referente polacco dei fondatori della polonistica moderna. Con l'esperienza acquisita nella realizzazione dell'ateneo di Poznań, il giovane studioso non solo si dimostrò un entusiasta degli studi in questa materia, ma fu anche in grado di garantire una continuità di contatti scientifici tra il mondo della polonistica italiana e la Polonia.

Un'altra circostanza da tener presente è la situazione politica dell'epoca: il governo italiano era interessato all'Europa orientale non sovietica, quindi uno stato come la Polonia, rinato dopo le spartizioni e reduce dalla guerra con la Russia del 1920, entrava di diritto in quest'area d'interesse. Anche la parte polacca era favorevole a un evento spettacolare che potesse dare lustro ai festeggiamenti relativi ai quattrocento anni dalla nascita di Jan Kochanowski, un anniversario molto sentito che fu festeggiato nel 1930 in tutta la Polonia.

In quel contesto nacque nell'anno accademico 1929/30 la Cattedra di Lingua e Letteratura Polacca, sotto la direzione del professor Giovanni Maver, slavista di Padova con un passato di proficue visite in

Polonia da studioso. Maver, arrivato poi a Roma, non abbandonò i propri interessi per il mondo slavo, continuando le proprie ricerche in ambito linguistico e culturale, al centro delle quali restava la dimensione polacca. Intorno a Maver, e quindi alla "Sapienza", si sviluppò così un'intera scuola, chiamata di conseguenza "la scuola di Maver", un gruppo di studiosi che avrebbero poi portato avanti le ricerche del maestro e la sua missione accademica. Tra gli alunni del Professore meritano di essere ricordati Bruno Meriggi, Riccardo Picchio e Sante Graciotti. Quest''ultimo, in particolare, occupò la Cattedra dal 1961, quando Maver andò in pensione, continuando la linea che questi aveva tracciato. Successivamente, nel 1989, il professor Pietro Marchesani vinse il concorso che gli diede il posto di direttore della Cattedra di Lingua e Letteratura Polacca. Comunque, dopo tre anni tornò a Genova, dove aprì e diresse la seconda cattedra di polonistica d'Italia.

A questo punto si svolse un nuovo concorso per nominare un professore a capo della struttura romana: fu Luigi Marinelli a vincerlo. Egli, infatti, conduce dal novembre 1994 le attività di studio e ricerca della Cattedra di Lingua e Letteratura Polacca della "Sapienza" ed è stato validamente affiancato negli anni da professori a contratto Laura Quercioli-Mincer, Francesca Fornari e Alessandro Amenta. La vitalità del dipartimento, l'interesse, il numero degli studenti e le capacità di Marinelli hanno poi fatto sì che la cattedra di polonistica si sviluppasse a tal punto che si ritenesse necessaria la presenza fissa di un altro docente. Si tratta di un'eccezione, perché generalmente capita che le cattedre delle cosiddette "lingue minori", con corsi frequentati solo da pochi studenti, siano condotte negli atenei italiani da un unico professore. La polonistica alla "Sapienza", invece, dal 2007 non è più cattedra monodocente, perché in quell'anno, con chiamata diretta dall'Università Jagellonica di Cracovia, la prof. Monika Woźniak iniziò a tenere corsi di letteratura polacca e di traduzione, aggiungendo validamente il proprio impegno a quello di Marinelli.

3. Il lettore: una figura effimera ma di fondamentale importanza

Per studiare la letteratura e la cultura di un Paese occorre conoscerne la lingua, almeno per pronunciare correttamente i nomi di artisti e scrittori o, meglio ancora, leggerne autonomamente le opere in

lingua originale, così da avere un contatto diretto e personale con testi e documenti. Alla "Sapienza", sin dagli inizi della cattedra di polacco, ha svolto la propria attività il lettorato di lingua. Sono molte le persone che hanno ricoperto in questi novant'anni di lezioni il ruolo di lettore: alcuni lo hanno fatto unendo a questo altri impegni (spesso quelli di traduttore o di studioso), altri invece hanno sospeso le loro attività per il periodo di lettorato ma tutti hanno proficuamente portato nell'ateneo romano le proprie competenze e il proprio approccio gestendo una gran numero di studenti e per tutti questa esperienza è stata un passo significativo nel proprio percorso umano e professionale.

Alcuni di quelli che hanno lavorato come lettori presso la cattedra di polacco alla "Sapienza" lo hanno fatto da giovani laureati: questo periodo è stato per loro l'occasione per entrare in contatto con il mondo accademico romano, sviluppare i propri interessi e pianificare il proprio futuro. Chi, invece, aveva già svolto precedentemente lo stesso ruolo presso istituzioni polacche ha aggiunto con la tappa di Roma una nuova e significativa esperienza alla propria carriera. La figura del lettore è piuttosto effimera: si tratta di uno straniero che viene a Roma per un periodo più o meno breve e, pur rimanendo legato alla propria *alma mater* polacca, dedica all'esperienza didattica energie e impegno per poi tornare alle sue attività preferite, generalmente nel Paese d'origine. Il suo ricordo è, quindi, breve e permane generalmente solo nella memoria degli allievi che ha accompagnato nel percorso di crescita. Per questo motivo, l'elenco completo di tutti i lettori che hanno lavorato alla "Sapienza" è difficilmente recuperabile ma la lista che segue, per quanto parziale, racconta di un percorso ricco e composito, tracciato da professionisti (quelli citati e quelli che mancano) che hanno saputo lasciare, ognuno a suo modo, un segno nell'istituzione romana e negli studenti con cui hanno avuto a che fare.

Uno dei primi di cui si ha memoria è il polonista Mieczysław Piszczkowski, arrivato da Leopoli ed attivo nell'anno accademico 1930/31; vi fu poi Mieczysław Brahmer, lettore dal 1932 al 1937, che fu precedentemente docente all'Università Jagellonica di Cracovia ed in seguito italianista e direttore della cattedra di italianistica all'Università di Varsavia; quindi Maryla Falkówna, presente a Roma negli anni 1937 - 1938, che fu invece una studiosa specializzata nelle culture d'oriente, in particolare indiana, ed in seguito docente di lingue slave a Calcutta. Fu poi la volta di Władysław Floryan che, laureatosi a Leopoli, venne

alla "Sapienza" negli anni 1938 – 1939: storico della letteratura, al ritorno in Polonia egli continuò ad insegnare presso l'Università di Breslavia; successivamente ci furono altri responsabili del lettorato, tra questi Halina Kralowa, traduttrice giunta a Roma da Varsavia.

Andrzej Litwornia, storico della letteratura polacca, ebbe invece l'incarico dal 1979 al 1984 e successivamente, in qualità di professore, insegnò prima a Udine e poi a Pisa; tra il 1985 e il 1990 fu invece Anna Mazanek, lettrice dall'Università di Varsavia, a ricoprire il ruolo lasciato da quest'ultimo e negli anni seguenti si succedettero, tra gli altri, Irena Mamcarz, attiva poi alla Sorbona, Jerzy Majchrowski, lettore proveniente alla Scuola di polacco presso l'Università di Łódź e Monika Strykowska (negli anni 1998-2001). Dal 2001 al 2005 fu la volta della già citata Monika Woźniak, polonista ed italianista dell'Università Jagellonica, già specializzata in storia della letteratura, che qualche anno dopo sarebbe tornata a Roma in veste di professore associato di letteratura polacca. Dall'anno accademico 2005/2006 il lettorato è invece nelle mani della sottoscritta, Agnieszka Stryjecka, proveniente dall'Università Cattolica di Lublino.

4. La cattedra come centro internazionale di studi e ricerche

La Cattedra di Lingua e Letteratura Polacca a "La Sapienza" è stata sin dagli inizi un apprezzato centro di studi a cui si rivolge non solo chi ha una semplice curiosità per le materie che vi si trattano, ma anche chi ha già svolto ricerche in autonomia e desidera approfondirle con coloro che vi si dedicano in prima linea animando con passione questo luogo di ricerca e scoperta. Qui, infatti, vi è una lunga tradizione di pubblicazioni riguardanti la Polonia, il suo idioma e la sua cultura, da sempre frutto di ricerche, analisi e comparazioni. Inoltre, chi ha una certa padronanza sia dell'italiano che del polacco si dedica generalmente alla traduzione e spesso lo fa con grande successo. La qualità dei lavori di questi polonisti è di certo merito della loro personale capacità ma è importante considerare almeno alcune delle fondamentali traduzioni elaborate e pubblicate da alcuni di loro durante il periodo di studio o lavoro nell'ateneo romano.

Giovanni Maver, specializzato in slavistica, aveva concentrato, prima dell'arrivo alla "Sapienza" i propri interessi intorno al croato

ma, assumendo la direzione della cattedra di polonistica romana, poté dedicarsi anche ad alcune traduzioni nella lingua di Varsavia, in particolare ad opere della letteratura polacca del romanticismo, soprattutto Słowacki, Mickiewicz e Towiański. Anche la letteratura del rinascimento attirò la sua attenzione, tanto che dedicò alcuni suoi approfondimenti a Jan Kochanowski e Mikołaj Sęp Szarzyński.

Riccardo Picchio, allievo di Giovanni Maver e continuatore della sua opera accademica in slavistica e polonistica (fu titolare dell'insegnamento dopo il pensionamento del maestro) si occupò invece della letteratura polacca dal medioevo all'illuminismo. Collaborò con Maver, tra l'altro, anche nella redazione di *Ricerche slavistiche* e svolse ricerche di tipo linguistico su varie lingue slave (non solo polacco quindi, ma anche russo e bulgaro).

Anche Sante Graciotti studiò con Maver a Roma e, dopo Picchio, prese in mano la guida della cattedra che era stata di Maver. È davvero impossibile circoscrivere i luoghi d'interesse del professor Graciotti, tanto sono vasti e variegati, ma è importante ricordare che la letteratura polacca di varie epoche e i contatti tra Italia e Polonia ne rappresentano una parte significativa.

Pietro Marchesani invece, fu da sempre influenzato nelle proprie ricerche dall'attività di Maver. Ne è una conferma persino la scelta dell'argomento della prima pubblicazione del Professore (Krasiński), ma anche la direzione degli studi successivi che, oscillando nell'interesse tra rinascimento e romanticismo, hanno costellato tutta la sua carriera. Un importante spazio della sua attività, negli anni dopo il periodo romano, è stato dedicato da questo grande studioso al teatro polacco, in particolare a Witkiewicz, Gombrowicz e Kantor. Al pubblico italiano Pietro Marchesani è poi noto per le sue traduzioni delle opere più popolari della letteratura polacca: è stato lui a tradurre Miłosz, Szymborska, Herbert, Szczypiorski, Konwicki, Mrożek e tanti altri.

Un altro professore che si è dedicato allo studio di una quantità innumerevole di argomenti è Luigi Marinelli. Cominciando dal barocco polacco e passando per il romanticismo, egli si è poi dedicato alla letteratura moderna, aggiungendo ai propri studi moltissime traduzioni di opere di vari poeti polacchi (Miłosz, Wat, Gombrowicz, Szymborska), che sono la sua passione. È stato, inoltre, curatore della "Storia della letteratura polacca" e autore di un capitolo della stessa, offrendo

un valido strumento a chi voglia comprendere l'evoluzione storico-letteraria del panorama culturale polacco.

Specializzata in linguistica e da sempre animata da un particolare interesse per le lingue romanze e le lingue slave, la professoressa Lucyna Gebert, anche senza fare formalmente parte della Cattedra di polonistica ha tenuto corsi di lingua per gli studenti ad essa afferenti fino al 2018, anno del proprio pensionamento. Sotto la sua guida, i ragazzi hanno studiato somiglianze e differenze tra polacco e italiano, hanno approfondito i problemi della struttura della frase polacca e, cosa non comune, si sono dedicati anche alla scoperta della fraseologia, ambito tanto trascurato a scuola quanto importante nella traduzione e in generale nello studio di lingue e culture. I risultati delle sue ricerche di linguistica sono stati pubblicati in italiano, francese, inglese, polacco, russo e in altre lingue, nelle numerose riviste accademiche del campo.

Monika Woźniak, laureata in polonistica ed italianistica, prima di arrivare alla "Sapienza", ha lavorato presso l'Università Jagellonica di Cracovia dove si è occupata di contatti italo-polacchi, di fortuna della letteratura italiana in Polonia e di quella polacca in Italia. Ha poi svolto traduzioni dall'italiano e ha sviluppato un particolare interesse per la teoria della traduzione, successivamente ampliatosi anche all'ambito della traduzione audio-visiva. La Professoressa ha portato a livello accademico gli argomenti dei propri studi (traduttologia, letteratura per l'infanzia, letteratura e film nell'ambito della *science-fiction*, adattamento della letteratura per il cinema, letteratura femminile), facendone materia d'insegnamento e coinvolgendo gli studenti nelle proprie affascinanti ricerche e pubblicazioni. Inoltre, spesso, la Woźniak invita professori stranieri, tramite programmi di scambio, con lo scopo di tenere lezioni per i propri studenti, dando vita ad attività di alto livello, molto apprezzate dagli studenti.

Un recente vanto della cattedra di polonistica romana è la traduzione in italiano, non ancora pubblicata, de "La festa dei morti" ("*Dziady*") di Adam Mickiewicz. Il lavoro, davvero ampio e complesso, della traduzione moderna in rime di una delle opere fondamentali del teatro polacco è stato svolto dalla dottoressa Giulia Olga Fasoli che, dopo la laurea ha vinto un dottorato di ricerca presso "La Sapienza" e prosegue il proprio lavoro di adattamento del testo per presentarlo al pubblico italiano.

Infine, spostandoci dalla traduzione all'insegnamento vero e proprio della lingua, è importante ricordare che, per rispondere alle necessità legate alla didattica del polacco agli italiani a livello universitario, la collaborazione di Luigi Marinelli e Agnieszka Stryjecka ha portato alla pubblicazione nel 2014 del "Corso di lingua polacca", un manuale di lingua con grammatica di base. Il libro, ricco di materiale (quaranta lezioni, circa quattrocento esercizi di grammatica e lessico, dal livello zero al B1) fornisce spiegazioni funzionali di grammatica polacca in italiano, con tante tabelle ed esempi. Il manuale, di facile ed immediato utilizzo, viene usato nelle lezioni di lettorato di polacco alla "Sapienza" e in molti altri atenei italiani.

5. Momenti di scambio e crescita culturale: "La Sapienza" e le sue iniziative

Nel corso degli anni, la cattedra di polacco ha ospitato e organizzato (spesso insieme all'Istituto Polacco di Roma e all'Accademia Polacca delle Scienze, le due più attive istituzioni polacche operanti nella Capitale) vari incontri fra gli studiosi. Queste occasioni di scambio hanno rappresentato momenti di grande valore scientifico e culturale: non potendo citare tutte le iniziative realizzate, si ricordano almeno alcune delle più recenti: *Il Mondo Familiare di Czesław Miłosz*, convegno internazionale e mostra nel centenario della nascita di Czesław Miłosz (1911-2011) che ebbe luogo dal primo al tre dicembre 2011; *Cenerentola come testo culturale*, convegno internazionale che fu realizzato alla "Sapienza" tra l'8 e il 10 novembre 2012, dedicato ad analizzare la fiaba tra le più tradotte e reinterpretate in letteratura, musica, teatro, cinema e arte, nella sua natura testuale, come prodotto situato in un sistema geo-culturale, storico, letterario e mediatico, accompagnato dalla mostra *Mille e una Cenerentola*, allestita per l'occasione presso la Biblioteca Nazionale Centrale di Roma; *Politica dell'arte, politica della vita: Tadeusz Kantor fra teatro, arti visive e letteratura,* convegno internazionale in occasione del centenario della nascita di Tadeusz Kantor (che ebbe luogo tra il 30 novembre e il 2 dicembre 2015), per riflettere sull'attualità del grande artista e uomo di teatro polacco del XX secolo; *"Quo vadis": da caso letterario a fenomeno della cultura di massa*, convegno-mostra con proiezioni di pellicole storiche ed esposizione dei disegni dalle varie

edizioni dell'opera, ospitato dalla "Sapienza" tra il 13 novembre 2016 e il 5 gennaio 2017.

In ultimo, e non certo per importanza, è doveroso ricordare uno dei luoghi simbolo del dipartimento che ha, al suo interno, un grande cuore polacco. Si tratta della Biblioteca di Lingue e Letterature Straniere Moderne: essa dispone, tra i vari libri, di una quantità davvero notevole di titoli nel reparto di polonistica. Si tratta sia di opere letterarie in lingua originale che di traduzioni in italiano, di manuali di lingua e di storia della letteratura polacca, ma anche di dizionari, enciclopedie e di un gran numero di periodici, oltre ad alcuni volumi di pregio frutto di ricerche e premure degli studiosi della cattedra. Molti di questi volumi, infatti, sono giunti in questa biblioteca grazie all'impegnato interessamento di alcuni docenti, oppure per via di donazioni da parte di privati e biblioteche, come è accaduto per l'ampio Fondo Zahorski.

Quando si parla di una cattedra, è importante non dimenticare mai che essa è, principalmente, il luogo dove s'incontrano professori e studenti. Se è facile elencare i nomi dei professori che si sono succeduti negli anni nell'attività d'insegnamento, è altrettanto impossibile, per ovvi motivi, ricostruire l'elenco degli studenti che hanno preso parte a lezioni e discussioni, che hanno studiato e amato la lingua e la cultura polacca alla "Sapienza". Capita di sentirsi ripetere la domanda: "Chi studia polacco?" e di valutare che le risposte a questa domanda sono tante quante le motivazioni delle persone che si siedono nei banchi alle lezioni di lingua e letteratura. C'è chi arriva al polacco per caso, dopo aver vagato per altre lingue slave e grazie al fatto, d'evidenza pragmatica, che a differenza di altri paesi slavi la Polonia fa parte dell'Unione Europea e vi si può viaggiare in modo semplice, grazie anche a borse di studio e contatti accademici ben sviluppati. Per qualcun altro, invece, il polacco diventa una porta per esplorare il mondo slavo, tanto da aggiungervi una seconda lingua dell'Europa centro-orientale così da seguire poi le proprie preferenze e farne l'oggetto di ulteriori studi. A volte, invece, si affaccia al corso di polacco chi vuole riscoprire o conoscere meglio le proprie origini e aggiungere alle poche parole usate in casa un lessico ampio e completo, per ottenere la possibilità di capire e farsi capire in polacco anche in ambiti professionali. Infine, spesso si presenta a lezione chi è stato attratto dal mondo polacco per via del fascino di alcuni personaggi e intellettuali famosi (papa

Wojtyła, il pilota Kubica, il drammaturgo Kantor) o grazie al ricordo di un'amica d'infanzia che offriva delle "mou" polacche. Per qualcuno l'avventura con il polacco è una cosa passeggera, per altri invece diventa l'inizio di un nuovo capitolo della vita. In ogni caso, comunque, aggiunge un tassello importante nel percorso formativo di ognuno.

6. Conclusioni

Che la Cattedra di Lingua e Letteratura Polacca alla "Sapienza", nei suoi novant'anni di vita abbia dato a tanti la possibilità di conoscere la Polonia, di legare la propria vita alla cultura polacca, di scoprire materie interessanti, ci fa piacere e ci riempie di orgoglio. Vogliamo, quindi, esserci anche in futuro per studiare e insegnare lingua e letteratura polacca alla "Sapienza Università di Roma" e permettere a tanti altri studenti di esplorare le proprie passioni di studiosi ed individui, ponendoci sfide sempre nuove e al passo con i tempi.

Bibliografia

DAMIANI, Enrico (1941), *Gli studi polonistici in Italia tra la prima e la Seconda guerra mondiale,* Roma*:* Istituto per l'Europa Orientale.

GRACIOTTI, Sante (1973), *Giovanni Maver studioso e amico della Polonia, Wrocław: Zakład Ossolińskich*.

GRACIOTTI, Sante (1980), Lo Gatto, il suo Istituto di Slavistica di Roma, In *Studi in onore di Ettore Lo Gatto*, A. D'Amelia (ed.), Roma: Bulzoni, XXI–XXIV.

GRACIOTTI, Sante / ŻABOKLICKI, Krzysztof (1983), *La polonistica in Italia e l'italianistica in Polonia 1945-1979.* Wrocław-Warszawa: Ossolineum.

GRACIOTTI, Sante (2016), *Braterstwo myśli i uczuć. Italia, Polska i Słowiańszczyzna w kręgu kultury europejskiej XV-XVIII wieku.* Warszawa: Neriton.

LEWAŃSKI, Ryszard K. (1990), Polskie instytucje naukowe we Włoszech. In *Pamiętnik Literacki*, Tom XV; Londyn, 10-40.

LITWORNIA, Andrzej (1987), Katedra Języka i Literatury Polskiej Uniwersytetu "La Sapienza" w Rzymie, In: *Biuletyn Polonistyczny,* Warszawa, 30/3-4 (105-106), 169-175.

MAJCHROWSKI, Jerzy (1997), O lektoratach języka polskiego na konferencji polonistów zagranicznych w Warszawie w dniach 5-6 września 1938 roku; In *Rocznik Towarzystwa Literackiego im. A. Mickiewicza,* Warszawa, XXXII, 153-166.

MARINELLI, Luigi (1997), *Polski Adon. O poetyce i retoryce przekładu*. Warszawa: Świat literacki.

MARINELLI, Luigi (1998), O polonistyce na Uniwersytecie "La Sapienza": krótka historia, niektóre dane oraz kilka perspektywicznych myśli. In D. Chemperek (ed.), *Kongres polonistyki zagranicznej, Warszawa 4-6 września 1998;* Lublin: Wydawnictwo UMCS, 69-79.

MAVER, Giovanni (1988), *Literatura polska i jej związki z Włochami*, Warszawa: PWN.

MAZZITELLI, Gabriele (2007), Breve storia dell'Istituto per l'Europa Orientale e della sua attività, In *Slavica biblioteconomia*, Firenze: Firenze University Press, 28.

NOVATI, Laura (2012), *Pietro Marchesani e la cultura polacca, All'insegna del pesce d'oro,* Milano: All'Insegna del Pesce d'Oro.

PICCHIO, Riccardo (1999), *Studia z filologii słowiańskiej i polskiej,* Kraków: PAU.

PICCHIO, Riccardo (1962), Quarant'anni di slavistica italiana nell'opera di E. Lo Gatto e G. Maver, In *Studi in onore di Ettore Lo Gatto e Giovanni Maver*, Firenze: Sansoni, 1-21.

POLLAK, Romano *Pagine di cultura e di letteratura polacca*; Roma.

STRYJECKA, Agnieszka (2007), Lektorat polski w Rzymie "La Sapienza" In *Postscriptum 2007* -1 (53), Katowice, 291-292.

ZIELIŃSKI, Andrzej (1968), Polonistyka we Włoszech (1945–1965), In *Przegląd Humanistyczny,* n. 4, 177-190.

ZIELIŃSKI, Andrzej (1973), Bruno Meriggi (1927–1970), In *Przegląd Humanistyczny*, n. 4, 97-100.

ZIELIŃSKI, Andrzej (1988), Polonistyka we Włoszech. Noty bibliograficzne (i kilka osobistych refleksji), In *Przegląd Humanistyczny*, n. 10, 23-42.

PARTE I

Scuola e Mondo del Lavoro

Educazione linguistica plurilingue dall'osservatorio della scuola secondaria

Anna Maria Curci

Il contributo si pone l'obiettivo di presentare, dopo le premesse teoriche, esempi di educazione linguistica plurilingue, con particolare attenzione rivolta all'osservatorio della scuola secondaria. Si tratta di percorsi già sperimentati o in via di sperimentazione, così come di proposte elaborate nell'ambito di piani di formazione in servizio, come il piano "Educazione linguistica e letteraria in un'ottica plurilingue." Seguendo il principio della pluralità degli apporti si metterà in luce la necessità di una messa in comune di linguaggi e strumenti per la promozione di competenze specifiche, trasversali, metalinguistiche, metacognitive.

1. Da dove partiamo?

L'educazione plurilingue nel suo concreto manifestarsi nella pratica didattica affonda le radici in intuizioni, riflessioni e sperimentazioni che provengono innanzitutto, come è lecito attendersi, dal mondo della linguistica. Si deve infatti a Mario Wandruszka e ai suoi studi di linguistica comparativa, alla sua "interlinguistica" lo slancio impresso alla riflessione sul plurilinguismo nell'ottica che si è successivamente diffusa nell'ambito della ricerca metodologico-didattica. Il volume *Sprachen, vergleichbar und unvergleichlich* ("Lingue, comparabili e incomparabili") risale addirittura al 1969. Solo due anni dopo, nel 1971, Wandruszka pubblicò *Interlinguistik. Umrisse einer neuen Sprachwissenschaft* ("Interlinguistica. Profilo di una nuova linguistica"). La critica all'impostazione monolinguistica della ricerca linguistica e il riconoscimento della predisposizione di ciascun individuo al plurilinguismo

è elemento fondante in entrambi i volumi. Sul carattere rigorosamente 'plurale' dell'educazione linguistica le *Dieci Tesi* del 1975 hanno espresso principi che non esito a definire – proprio dal punto di vista dell'insegnante "professionista riflessivo" – esemplari. Non stupirà dunque trovare un estratto dalle *Dieci Tesi* tra le tre citazioni che riassumono e indicano i punti di partenza, enunciati e concetti dai quali prendono le mosse le pratiche di educazione plurilingue, oggetto di questo contributo. Ecco, dunque, le tre citazioni:

I. Le Dieci Tesi e la pluralità e la complessità delle capacità linguistiche: "… il linguaggio verbale è fatto di molteplici capacità. Alcune, per dir così, si vedono e percepiscono bene: tali sono la capacità di produrre parole e frasi appropriate oralmente o per iscritto, la capacità di conversare, interrogare e rispondere esplicitamente, la capacità di leggere ad alta voce, di recitare a memoria, ecc. Altre si vedono e percepiscono meno evidentemente e facilmente: tali sono la capacità di dare un senso alle parole e alle frasi udite e lette, la capacità di verbalizzare e di analizzare interiormente in parole le varie situazioni, la capacità di ampliare il patrimonio linguistico già acquisito attraverso il rapporto produttivo o ricettivo con parole e con frasi soggettivamente o oggettivamente nuove." (Ferrero 2010: 10).
II. Tullio De Mauro e la natura dell'educazione linguistica: "Educazione linguistica altro non è che la proiezione sul piano del linguaggio verbale di quelle idee che altri hanno elaborato sul terreno della educazione matematica: non ripetizione di teoremi, non capacità calcolistica da calcolatrice [...] ma capacità di schematizzazione e integrazione tra schemi, lógos, come lógos è il linguaggio, è operatività e prassi." (De Mauro 2001: 165-166)
III. Catherine Carré-Carlinger e i principi dell'educazione plurilingue e interculturale:
   a. Uso della capacità potenziale, innata, di apprendere le lingue
   b. Costruzione delle capacità metacognitive nell'apprendimento delle lingue
   c. Sviluppo di capacità comunicative generali e interculturali (competenza chiave)
   d. Dimensione olistica, pluridisciplinare, integrata

e. Ampliamento dell'offerta linguistica e attenzione alle lingue dei migranti
f. Rafforzamento della comprensione anche della lingua materna
g. Miglioramento delle capacità di lettura e di scrittura nella L1 e nella L2 [1]

Tra i punti di riferimento, oltre a quelli menzionati nelle tre citazioni che precedono, non poteva mancare un vero e proprio referenziale, un repertorio di risorse e indicatori per l'educazione plurilingue e interculturale. Questo è senz'altro il CARAP, *Cadre de Référence des Approches Plurielles aux langues et aux cultures*, ovvero, nella traduzione italiana di Edoardo Lugarini e di chi scrive, "Quadro di riferimento per gli approcci plurali alle lingue e alle culture". Il CARAP individua un insieme di competenze e di risorse interne, nello sviluppo delle quali gli approcci plurali all'apprendimento e all'insegnamento delle lingue e delle culture rivestono un ruolo di primo piano. Gli approcci plurali alle lingue e alle culture prevedono attività di insegnamento/apprendimento che mettono in gioco contemporaneamente più (più d'una) varietà linguistiche e culturali. Punto di riferimento indispensabile per chi voglia realizzare un curriculum di educazione plurilingue o, ancor più precisamente, un curriculum per "percepire e affrontare la varietà linguistica nell'insegnamento", così come nel sottotitolo della pubblicazione di Reich e Krumm (2013) *Sprachbildung und Mehrsprachigkeit*[2] ("Educazione linguistica e plurilinguismo"), il CARAP prosegue il discorso avviato dal Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue e ne declina in maniera ampia e approfondita aspetti concernenti lo sviluppo della "competenza plurilingue e pluriculturale", finalità centrale nel QCER, ma in quella sede non analizzata nei suoi aspetti 'pratici', rilevanti nel processo di apprendimento/insegnamento.

---

1 Catherine Carré Carlinger, "Didaktik der Mehrsprachigkeit: Wichtige Prinzipien" in „Mehrsprachigkeit und Migration. Herausforderung und Chance für die Schule", presentazione in power point consultabile alla URL http://ph-ooe.at/fileadmin/old_fileadmin/fileadmin/user_upload/inklusivep/INFOS/ForumIP_CCKarlinger_Mehrsprachigkeit_und_Migration.pdf (la traduzione è mia)

2 La pubblicazione può essere consultata in rete in inglese e in tedesco.

2. Istantanee dalla pratica didattica: alcune considerazioni preliminari

La pratica didattica di educazione plurilingue non può che muoversi nel mondo della pluralità, esperire ed esplorare più vie di accesso, più percorsi di sviluppo, più angolature dalle quali promuovere una competenza "complessa o addirittura composita" (Trim et al. 2002: 205) come è quella plurilingue e pluriculturale. Si farà dunque riferimento in questo contributo a moduli di riflessione linguistica in ottica plurilingue, a proposte di educazione linguistica integrata, con esempi di attività CLIL, in particolare lingue e scienze, lingue e storia dell'arte, a un approccio all'analisi del testo poetico in dimensione plurilingue e pluriculturale. Tutti gli esempi menzionati sono stati oggetto di sperimentazioni e scaturiscono dall'osservazione e dalla registrazione di problemi e bisogni in contesti di apprendimento istituzionale, in particolare nella scuola secondaria di primo e di secondo grado. Va messo in evidenza il carattere condiviso della progettazione e dell'attuazione: la pluralità è una caratteristica dominante non solo nella scelta delle discipline e degli approcci, ma anche nella 'orchestrazione'. L'ottica d'insieme aspira ad essere, e deve essere, un'ottica di sistema.

2.1. La riflessione linguistica in ottica plurilingue: due percorsi dal piano "Educazione linguistica e letteraria in ottica plurilingue"

La riflessione linguistica in ottica plurilingue richiede innanzitutto decisioni preliminari di grande importanza, relative ai modelli di descrizione della lingua, modelli che devono essere necessariamente condivisi e che tengano conto della "operatività e prassi" (De Mauro 2001: 166) dell'educazione linguistica alla quale faceva riferimento Tullio De Mauro nella citazione sopra riportata. Un modello che si è rivelato particolarmente efficace nell'educazione plurilingue 'in azione' è senz'altro il modello valenziale. Come ricorda Donatella Lovison, non sono trascurabili "le possibilità che il modello di analisi su base valenziale e semantica […] offre per la descrizione e la rappresentazione di frasi sia in lingua straniera sia nelle lingue classiche: potrebbe essere definito, infatti, uno strumento da utilizzare in ottica plurilingue in quanto applicabile a frasi-tipo, da analizzare contrastivamente e con metodo comparativo tra sistemi differenti"

(Lovison 2015: 274). D'altro canto, è proprio il ricorso consapevole ed esperto a una varietà di modelli, da parte di chi è responsabile della necessaria mediazione didattica, a rappresentare lo scarto e lo scatto innovativo, la 'marcia in più'. Nel percorso proposto come esempio, *Riflessioni sull'aspetto imperfettivo in ottica plurilingue*, elaborato da Donatella Lovison e Rosanna Pelegatta, con contributi di Vittoria Sofia e di chi scrive, Anna Maria Curci, nella cornice del piano di formazione *Educazione linguistica e letteraria in un'ottica plurilingue,* (INDIRE 2007-2015), le autrici ricordano nella Premessa:

> Per analizzare sistematicamente in maniera comparativa/contrastiva due o più lingue è necessario partire da presupposti e criteri condivisi. Nelle scuole si è in presenza spesso di modelli differenti per lingue diverse e questo non può che generare confusione terminologica e concettuale con conseguente smarrimento negli studenti.
> Fondati motivi didattici escludono che ci possa essere un modello unico di riflessione sulla/e lingua/e da adottare in classe, e portano a sostenere che ci voglia una grammatica "mista", di buon senso ("ragionevole", sostengono studiosi come Renzi o Maria Pia Lo Duca), che faccia riferimento a più modelli teorici, a cui attingere per spiegare i fenomeni che di volta in volta si presentano. Occorre assolutamente, tuttavia, che il consiglio di classe concordi e adotti strategie comuni che orientino gli studenti.[3]

Alcune idee teoriche che stanno alla base di una proposta di riflessione plurilingue sono:

- che non si debba cercare un MODELLO UNICO a cui fare riferimento per la riflessione grammaticale SU lingue diverse, moderne o classiche che siano, ma che, in un'ottica plurilingue, sia necessario e opportuno introdurre ELEMENTI di esplorazione e di riflessione TRA lingue diverse;
- che la GRAMMATICA NOZIONALE sia uno dei modelli a cui attingere per l'esplorazione di alcune categorie extralinguistiche, di alcuni concetti e nozioni che a livello profondo costituiscono i prius cognitivi di ogni parlante e che in superficie diventano

[3] http://www.scuolavalore.indire.it/nuove_risorse/riflessioni-sullaspetto-verbale-imperfettivo-in-unottica-plurilingue/ (In INDIRE 2007-2015)

> organizzazione linguistica diversa nelle diverse lingue; nel caso specifico si tratta dell'aspetto verbale che si realizza nelle varie lingue in forme superficiali diverse e con specifiche funzioni sintattiche da non confondere con gli "scopi" linguistici dell'approccio nozionale-funzionale (ibid.).

Il modulo (interamente scaricabile con gli allegati, le tabelle di programmazione, le attività e i materiali, ha una durata di 7/8 ore, alle quali va aggiunta un'ora di verifica e un'ora di feedback. È stato progettato per l'ultimo anno della scuola secondaria di primo grado e per il primo anno della scuola secondaria di secondo grado e coinvolge le lingue italiano L1 e L2, francese, inglese e tedesco, con incursioni nei dialetti veneto, milanese e romanesco. Gli obiettivi possono essere così sintetizzati: a) saper distinguere l'aspetto perfettivo da quello imperfettivo; b) saper distinguere le varietà all'interno dell'aspetto imperfettivo; c) saper riconoscere i comportamenti sintattici di superficie; d) saper comparare diversi comportamenti sintattici nelle diverse lingue.

Sempre nell'area "Educazione linguistica in un curriculum plurilingue", la terza delle tredici aree del piano Educazione linguistica e letteraria in un'ottica plurilingue, è possibile accedere a una risorsa messa a disposizione sia per la formazione in servizio, sia per la sperimentazione in classe, relativa alla riflessione linguistica su un aspetto verbale. Si tratta del modulo, inserito nel più ampio percorso. Dalla lingua alla cultura e dalla cultura alla lingua, Acquisizione del tempo futuro in ottica plurilingue, curato da Elena Melosci, Marina Orazi, Maria Cristina Tronfi, con esempi relativi, in particolare, alle lingue italiano, inglese, tedesco. Molto ricco di spunti, il percorso prende le mosse da considerazioni circa le sequenze di acquisizione della temporalità in italiano L2 per focalizzare successivamente il discorso sull'acquisizione del futuro e su aspetti del futuro – usi deittici e non deittici - via via analizzati con i rispettivi esponenti linguistici nelle tre lingue oggetto della comparazione. Vanno sottolineate le considerazioni di carattere didattico all'interno di un curriculum plurilingue che accompagnano la proposta.[4]

---

[4] La proposta è accessibile in rete alla URL http://repository.indire.it/repository/working/export/4232/allegati/acquisizione_futuro.doc

Sempre collegata all'aspetto verbale del futuro è la proposta, elaborata da chi scrive, Il futuro dell'inclusione. L'ottica plurilingue nell'educazione linguistica. A partire dall'esempio del futuro in romeno spiegato da una studentessa di secondo anno della scuola secondaria di secondo grado ai propri compagni di classe, la proposta verte sull'inclusione delle lingue non presenti nel curricolo scolastico, ma centrali nella biografia degli studenti; tramite l'illustrazione in plenaria alla classe di morfologia e uso del futuro nella propria L1, gli studenti si fanno non solo ambasciatori della propria lingua e della propria cultura di origine nella classe multilingue, ma acquistano consapevolezza, allo stesso tempo, del sé e delle opportunità rappresentate dall'educazione plurilingue e interculturale realmente inclusiva.[5]

2.2. Educazione linguistica e letteraria in ottica plurilingue: alcune istantanee

Ulteriori spunti per un lavoro comparativo provengono dalla dimensione letteraria dell'educazione linguistica: si pensi al percorso geocritico su Ottiero Ottieri, Ermanno Rea, Elfriede Jelinek, Lutz Seiler (C. Nesi, A.M. Curci), così come ai percorsi *Fabula/Novelle/Racconto: (un viaggio didattico) tra le lingue e le culture* (A.M. Curci; F. R. Sauro, C. Spingola)*; Insegnare e apprendere poesia nel triennio: ipotesi per un percorso plurilingue* (F.R. Sauro, A.M. Curci), progettati nell'ambito del PON "Educazione linguistica e letteraria in ottica plurilingue". Nei progetti menzionati, tutti consultabili in rete, la condivisione di strumenti per l'esplorazione di fenomeni e testi sotto diversi aspetti, la progressiva familiarizzazione con attività di confronto e di individuazione di affinità e di divergenze, hanno prodotto ricadute significative sia per quanto concerne il rafforzamento delle competenze nelle varie lingue e culture, sia per ciò che riguarda una crescente disinvoltura con operazioni metalinguistiche e metacognitive. All'interno del modulo elaborato da Sauro e Curci, è stato individuato un percorso sulla poesia narrativa del Novecento in ottica plurilingue, con testi di Bertolt Brecht, Hans Magnus Enzensberger, Elio Pagliarani, Cesare Pavese, Dylan Thomas, sperimentato da due classi quinte dell'Istituto Vincenzo

[5] La presentazione è disponibile nell'area riservata Lend alla URL http://www.lend.it/elenco-articoli-archiviati/302-la-didattica-dellinclusione.html

Arangio Ruiz – una quinta dell'indirizzo amministrazione finanza e marketing e una quinta del liceo linguistico – al lavoro insieme, come testimonia il video girato dall'INDIRE il giorno 22 gennaio 2015.[6]

2.3. L'apprendimento integrato di lingua e contenuto (CLIL) in un curriculum plurilingue

Un approccio CLIL – apprendimento integrato di lingua e contenuto - che voglia essere davvero innovativo non può non basarsi su buone pratiche di progettazione comune, su riflessioni circa la natura linguistica (Dieter Wolff la chiama "sensibilità linguistica") di ciascun insegnamento disciplinare e su tutti i fattori in grado di promuovere una mediazione didattica efficace. I progetti CLIL progettati e sperimentati secondo questo principio hanno visto il coinvolgimento delle scienze naturali (*Acqua e vita. Der Faktor Wasser und die Umwelt am Beispiel des Ökosystems Tiber*- "Il fattore acqua e l'ambiente: l'esempio dell'ecosistema Tevere"), della storia (*Modul Front und Heimat* – "Modulo fronte e patria" sulla Grande Guerra letta attraverso la propaganda sul fronte interno, manifesti, comunicati, cartoline, e le lettere dal fronte bellico), della storia dell'arte (Dürer, Un umanista europeo di qualche anno fa e, del 2015, *Illusionsmalerei und Schönheitsideal. Die Villa Farnesina in Rom* – "Trompe-l'-oeil e ideale di bellezza. La villa Farnesina a Roma"). Si tratta di proposte che non si sono limitate a fornire semplici glossari o mere traduzioni di pagine di manuali, ma che hanno sollecitato il confronto con altre tradizioni culturali e didattiche delle discipline, con una scelta molto ampia e diversificata di testi autentici e specialistici, anche 'd'autore' (si pensi alle pagine dalla *Storia dell'arte* di Ernst Gombrich lette nell'originale, parafrasate, riportate, riassunte, con attività mirate di mediazione intralinguistica e interlinguistica) e che si pongono l'obiettivo, attraverso modalità di didattica laboratoriale, di creare reali competenze comunicative in più settori della ricerca e della divulgazione: un esempio per tutti è quello della simulazione di brevi visite guidate in lingua straniera sui contenuti oggetti del modulo CLIL. L'elenco non può e non vuole essere esaustivo, né intende escludere alcuna disciplina del curricolo scolastico dal campo di applicazione del CLIL – si pensi, per esempio, alla fisica, all'educazione alimentare, alla geografia, come dimostrano i

[6] Il video è alla URL https://youtu.be/ZhTqMM_HyRo

materiali della banca dati del CARAP e quelli pubblicati sul sito del Goethe-Institut. Ciò che va messo in evidenza, tuttavia, è che si tratta in tutti i casi di moduli che prevedono la progettazione comune e, laddove possibile, la compresenza dell'insegnante o, ancor meglio, degli insegnanti di lingua moderna e dell'insegnante di "disciplina non linguistica", uniti nello sforzo di superare le barriere tradizionali tra discipline oggetto degli insegnamenti in ambito istituzionale, con particolare riferimento alle scuole.

3. Un vademecum dialettico

Ne consegue che un curriculum di educazione plurilingue che possa superare lo stadio delle buone intenzioni richiede necessariamente la disponibilità alla co-progettazione e, laddove possibile, alla co-docenza. In luogo delle conclusioni, propongo dunque un vademecum in forma dialettica che sfrutta il triplice significato del verbo *aufheben* in tedesco: abolire; conservare; sollevare:

- abolire i limiti disegnati dai tradizionali ambiti disciplinari
- conservare una salda padronanza della mappa epistemologica della disciplina insegnata;
- sollevare ogni resistenza alla condivisione di obiettivi, modalità di intervento, linguaggi.

Bibliografia e Sitografia

CANDELIER, Michel (coordinatore), *CARAP. Quadro di riferimento per gli approcci plurali alle lingue e alle culture. Competenze e risorse.* Traduzione in italiano di Anna Maria Curci e Edoardo Lugarini, Consiglio d'Europa 2012. http://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/viewFile/3117/3309

CARAP, Pagina Italia, Anna Maria Curci (ed.): http://carap.ecml.at/CARAPinItaly/tabid/3259/language/fr-FR/Default.aspx

CURCI, Anna Maria (2002), Chi non conosce lingue straniere, non sa nulla della propria. In *Lend: Lingua e Nuova Didattica*, Anno XXXI, n. 3, 12-19. https://muttercourage.files.wordpress.com/2008/03/wandruszka1.pdf

CURCI, Anna Maria / MINENI, Elettra / RAINOLDI, Mariella (2008), L'integrazione delle lingue nel curricolo scolastico: dalla teoria alla pratica. In *Lend: Lingua e Nuova Didattica*, Anno XXXVII, n. 3, 147-152. https://muttercourage.files.wordpress.com/2009/11/curci_mineni_rainldi_3_08.pdf

CURCI, Anna Maria (2012), Il Quadro di Riferimento degli Approcci Plurali alle Lingue e alle Culture (CARAP). In *Italiano LinguaDue*, n. .2. http://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/download/2824/3027

CURCI, Anna Maria (2015), La didattica integrata nell'educazione plurilingue: la sfida della pluralità. In *Babylonia*, n. 2 (*Gli approcci plurali alle lingue e alle culture*), 44-47.

CURCI, Anna Maria. (2018), Mehrsprachige und interkulturelle Bildungswege: Ressourcen mobilisieren, Strategien entwickeln. In M. Nied Curcio, D. Cortés Velásquez (eds.), *Strategien im Kontext des mehrsprachigen und lebenslangen Lernens*. Berlin: Frank & Timme, 125-138.

DE MAURO, Tullio (2001), Apprendere nella società complessa. In *Minima scholaria*, Bari: Laterza, 164-166.

FERRERI, Silvana (ed.) (2010), Dieci tesi per l'educazione linguistica democratica. Dix thèses pour l'éducation linguistique démocratique. Ten theses for democratic language education (edizione trilingue). Viterbo: Sette Città.

INDIRE (2007-2015), Educazione linguistica e letteraria in ottica plurilingue http://www.scuolavalore.indire.it/superguida/plurilingue/

LAVINIO, Cristina (1997), *Il plurilinguismo nel curricolo*, intervento al seminario: Sperimentazione della seconda lingua straniera nella scuola media. Piacenza 22.-24 aprile 1997.

LOVISON, Donatella (2015), *Come analizzare la frase con la grammatica valenziale*, Roma: Aracne.

MEIßNER, Franz-Joseph / REINFRIED, Marcus (eds.) (1998). *Mehrsprachigkeitsdidaktik. Konzepte, Analysen, Lehrerfahrungen mit romanischen Fremdsprachen.* Tübingen: Narr.

REICH, Hans H. / KRUMM, Hans-Jürgen (2013), *Sprachbildung und Mehrsprachigkeit. Ein Curriculum zur Wahrnehmung und Bewältigung sprachlicher Vielfalt im Unterricht*. Münster: Waxmann.
http://oesz.at/download/cm/CurriculumMehrsprachigkeit2011.pdf
http://oesz.at/download/Attachments/CM+English.pdf (versione inglese)

TRIM, John / NORTH, Brian / COSTE, Daniel (Consiglio d'Europa 2001; traduzione italiana 2002), *Quadro Comune Europeo di Riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione.* Traduzione italiana di Daniela Bertocchi e Franca Quartapelle. Oxford: La Nuova Italia.

WANDRUSZKA, Mario / PACCAGNELLA, Ivan (1974). *Introduzione all'interlinguistica.* Palermo: Palumbo.

Competenza comunicativa nel mondo del lavoro

Cesario Totaro

L'articolo tratta l'evoluzione del rapporto fra Arma dei carabinieri e dimensione linguistica, mostrando come la storia della Benemerita si intrecci non solo con l'uso dell'Italiano e dei suoi dialetti, ma anche con l'acquisizione di competenze nelle lingue e culture straniere come pratica essenziale per i corpi militari e di polizia. Per esigenze operative in Patria e all'estero, i Carabinieri nella loro storia si sono misurati prima con le principali lingue veicolari internazionali, poi con alcune lingue 'rare', dotandosi anche di apposite strutture formative. Siano condotte come polizia di prossimità, o dai comparti di specialità o dalle unità della linea mobile, oggi le attività dell'Arma richiedono, oltre a specifiche 'competenze linguistiche', anche e soprattutto 'consapevolezza' di diverse culture non occidentali (si pensi a quelle araba, cinese e russa). Tra gli altri fenomeni lo suggeriscono con vigore le migrazioni, nonché la crescente connotazione multietnica dell'Italia.

1. Il visto

C'era un tempo in cui, chi per necessità chi per diletto, si dedicava all'apprendimento delle lingue straniere per potersi recare all'estero ed avere uno strumento che gli consentisse di relazionarsi con gli autoctoni.

Anche l'Arma, fondata nel 1814, fin dalle sue prime sortite fuori dal territorio nazionale[1], non trascurò di dotare il proprio personale di un

[1] Il primo contingente di carabinieri in missione all'estero fu quello che fece parte agli inizi della seconda metà dell'800 del Corpo di Spedizione sardo in Crimea: si trattò

adeguato bagaglio linguistico, iniziando così a far conoscere - anche nel contesto internazionale - le sue peculiarità di gendarmeria, forza di polizia ad ordinamento militare, che ne fanno ancora oggi una delle Istituzioni più stimate ed apprezzate in Italia e all'estero (cfr. Pasqualini 2000).

Ciò avvenne già a partire dal primo secolo di storia, allorché i carabinieri furono chiamati a svolgere innumerevoli missioni, sia integrati in un Corpo di Spedizione o di Occupazione come forza armata, sia autonomamente per l'assolvimento di compiti militari nonché di polizia civile.

Cionondimeno, a metà dell'800, con l'unificazione dell'Italia sotto la corona sabauda, l'Arma dei Carabinieri si rendeva protagonista indiretta ed inconsapevole della diffusione della lingua italiana, come si evince da alcune annotazioni sul memoriale del servizio in uso alle Stazioni carabinieri[2].

Nel frattempo, a cavallo fra l'800 e il '900 la fama dell'Arma all'estero cresceva soprattutto grazie al contributo di ufficiali come Caprini (cfr. Totaro/Bagnaia 2005), Craveri, Manera, impegnati nel riordino delle forze di polizia macedone, cretese, ottomana[3].

Questo particolare bisogno di apprendimento delle lingue estere era talmente apprezzato nell'Arma - stante il grado di presenza capillare sul territorio metropolitano e coloniale - che si svolgono presso *Propaganda fidei* (1909-1911) speciali corsi di lingue per il personale in servizio, nonché a partire dal 1929 presso le scuole dell'Arma per i sottufficiali e gli allievi sottufficiali dei Carabinieri, in vista di un loro impiego in zone di confine o in territori coloniali (cfr. Carbone F. 2004: 101-115).

---

della prima "uscita" in campo internazionale, in un momento in cui i nazionalismi andavano affermandosi in Europa e nei Balcani.

[2] Ovvero con la redazione dei "quinternetti di scritturazione" utilizzati sin dalle prime fasi di vita dell'Arma dei Carabinieri per far esercitare i militari a scrivere con una bella e appropriata grafia, copiare e comporre principalmente gli articoli delle normative vigenti, nonché indirizzare il personale verso un'esposizione scritta chiara ed efficace.

[3] In quegli anni i militari dell'Arma frequentavano corsi di lingua araba, macedone e greca presso *Propaganda fidei*, istituzione pontificia, ancorché non fossero stati ancora sottoscritti i Patti Lateranensi, a testimonianza degli ottimi rapporti intrattenuti dal Governo italiano con la Santa Sede.

Fig. 1. 1° Corso di arabo tripolino svolto a Roma (1909-1911) presso *Propaganda fidei* a cura di S.E. il Vescovo Prof. Basilio Cattan (archivio personale del Gen. C.A. Cesare Vitale).

Peraltro, con l'avvento dei due conflitti mondiali nella prima metà del '900 la storia militare si arricchisce di episodi in cui perfino i dialetti o le lingue indigene vivono loro momenti di gloria[4], poiché oltre a costituire un "distintivo di appartenenza", risultano funzionali alle operazioni belliche, sia per ragioni di analfabetismo tra i soldati sia come misura precauzionale per far fronte all'attività d'informazione e controinformazione[5].

Significativa, al riguardo, la nota riportata da Alfredo Graziani nel suo diario di guerra nell'aprile 1917: "Da parecchio tempo, avendo saputo che molti nostri fonogrammi venivano intercettati, si era adottato il sistema di comunicare al telefono soltanto in sardo, certi che a quel modo non avrebbero potuto mai capire quanto si diceva" (Graziani 2003: 257)[6]. Alcuni anni più tardi, la creazione di Stati Maggiori (*Joint*

---

4 Ruolo analogo giocherà più tardi la lingua degli indiani *navajos* durante la Seconda guerra mondiale nell'esercito americano e la lingua *quechua* dei nativi sudamericani nella guerra delle Falkland-Malvinas fra il Regno Unito e l'Argentina.

5 La lingua sarda divenne di fatto la lingua della Brigata: "*Si ses italianu, faedda in sardu*" (se sei italiano, parla in sardo), era la frase che accompagnava l'intimazione delle vedette contro i tentativi di infiltrazione da parte del nemico nelle linee tenute dalla Brigata. Cfr. F. Toso,

www.treccani.it/magazine/lingua_italiana/speciali/grande_guerra/Toso.html.

6 L'autore, tempiese, classe 1892, ardito ufficiale della Brigata Sassari, uno dei

Headquarters) e Comandi Operativi (*Joint Operational Centers*) Congiunti imponeva la standardizzazione dei livelli di conoscenza delle lingue di lavoro, ragion per cui a cavallo degli anni '60 nacquero la prima Scuola di Lingue Estere a livello nazionale ed, in ambito NATO, il *Bureau for International Language Coordination* (BILC), organismo al quale fu devoluto il compito di sostenere e favorire l'interoperabilità tra i Paesi della NATO e della *Partnership for Peace*, promuovendo la standardizzazione lessicologica e dei test e l'armonizzazione della politica linguistica.

Nella seconda metà del secolo scorso, il mutato quadro geopolitico fece, altresì, assumere un nuovo volto anche alle missioni internazionali: all'Italia, infatti, veniva sempre più spesso richiesto di potersi avvalere dei militari dell'Arma, al fine di poterli destinare a svolgere precipui compiti di polizia internazionale o di assistenza e cooperazione tecnica.

Tuttavia, il suggello definitivo del ruolo assunto dall'Arma dei carabinieri sulla scena internazionale si ebbe alla fine del secolo scorso nel Teatro Operativo dei Balcani con la formazione della *Multinational Specialized Unit* (MSU)[7]; una forza di polizia professionale, a ordinamento militare, particolarmente addestrata per operare in situazioni civili di grande instabilità. L'Arma fu ispiratrice e protagonista concreta del sostanziale mutamento nella caratterizzazione e nelle modalità operative delle forze di polizia multinazionali; un elemento di assoluta novità nel quadro delle operazioni a supporto della pace.

A partire da quel momento la Benemerita ha assunto un ruolo indiscusso di strumento di *soft diplomacy* per il Governo italiano (cfr. Carbone L. 2011: 103-111).

Questo nuovo ruolo assunto dall'Arma dei carabinieri all'inizio del nuovo millennio è coinciso con una data storica: dopo quasi 200 anni

personaggi di *Un anno sull'Altipiano* di Emilio Lussu, compare nella prima edizione del 1934 (Sassari) con lo pseudonimo di Tenente Scopa. Si tenga conto che la Carta europea delle lingue regionali e minoritarie approvata dal Parlamento di Strasburgo il 5 novembre del 1992 e ratificata da tutti gli stati occidentali dell'Unione, ad esclusione di Francia e Italia, riconosce anche il sardo tra le lingue minoritarie. Inoltre, la legge 15 Dicembre 1999, n. 482. "Norme in materia di tutela delle minoranze linguistiche storiche" ha ricompreso anche il sardo tra le lingue e le culture degne di tutela ai sensi dell'articolo 6 della Costituzione.

7 Cfr. www.carabinieri.it/arma/oggi/missioni-all'estero/vol-ii-1936---2001/parte-iii/dal-1998/msu.

di storia quale prima Arma dell'Esercito Italiano, i Carabinieri sono assurti a rango di Forza Armata.

La separazione ha determinato la creazione di diversi reparti e strutture che ne supportassero e salvaguardassero, soprattutto sul piano addestrativo, logistico ed amministrativo, l'acquisita autonomia.

In particolare, al fine di continuare a garantire l'alimentazione e la funzionalità delle unità impiegate all'estero, tanto nelle sedi diplomatiche quanto negli assetti dislocati nei vari Teatri Operativi, l'Arma si è dotata, tra gli altri, di un Ufficio Lingue Estere con il compito precipuo di garantire la continuità didattica e certificativa dei livelli di lingua conosciuti dai propri militari.

Al contempo, agli albori di questo secondo millennio si è, altresì, reso necessario un cambio di passo e di approccio in ambito nazionale per ciò che concerne l'apprendimento linguistico, dal momento che la conoscenza degli idiomi stranieri si è resa viepiù indispensabile per potersi meglio relazionare col prossimo nel contesto sociale italiano sempre più multietnico, sempre più soggetto tanto a minacce interne quanto esterne.

Questo perché, in un periodo caratterizzato da una forte spinta verso la globalizzazione, le lingue restano un baluardo dell'identità culturale di ogni paese, oltre che patrimonio mondiale dell'umanità[8].

Sicché i consistenti flussi migratori unitamente all'avvento di nuovi strumenti di comunicazione da un lato ed il mutato contesto criminologico e la crescente minaccia terroristica di matrice *jihadista* dall'altro hanno portato ad un parziale abbandono di alcuni idiomi veicolari classici, vale a dire il francese, lo spagnolo ed il tedesco, a favore di lingue molto diffuse ma poco conosciute o altrimenti definite *lingue rare o pregiate*, quali l'arabo, il russo e il cinese, che costituiscono lo strumento per la divulgazione di idee, slogan, politiche ovvero per la gestione di traffici, non sempre leciti, che vanno via via prendendo piede in aree sempre più vaste del globo.

---

[8] Tant'è che il criterio fondamentale che rende un elemento candidabile per la sua iscrizione non è il valore universale bensì la rappresentatività della diversità e della creatività umana. Cfr. *Convenzione per la salvaguardia del patrimonio culturale immateriale*, Parigi - 17 ottobre 2003, http://unescoblob.blob.core.windows.net/documenti/5934dd11-74de-483c-89d5-328a69157f10/Convenzione%20Patrimonio%20Immateriale_ITA%202.pdf.

L'Arma ancora una volta, come già successo in passato, non si è fatta trovare impreparata ed ha reagito prontamente a questa trasformazione, dedicando le risorse più pregiate all'apprendimento dei suddetti idiomi col supporto del Centro Lingue Estere (CLE), che ha il mandato precipuo di orientare ed accrescere il patrimonio linguistico e culturale dei militari dell'Arma, al fine di rendere lo strumento info-operativo il più aderente e funzionale possibile alle esigenze istituzionali - nazionali ed internazionali - per garantire la sicurezza del Paese.

2. Il previsto

Nel frattempo, l'insorgenza di minacce asimmetriche e i nuovi rischi per la stabilità e la sicurezza nazionale ed internazionale agli albori del XXI secolo hanno imposto a tutti gli operatori di settore un approccio nuovo, onnicomprensivo, che non si limitasse solo all'apprendimento linguistico bensì tenesse conto - in modo strutturato - di tanti altri aspetti, a cominciare da quello culturale (cfr. Carbone L. 2008: 71-82)[9].

Sicché oggi, a distanza di quasi 20 anni dai fatti che hanno determinato il cambio di passo, oltre alla necessità di ampliare ed accrescere il patrimonio linguistico del proprio personale, si avverte l'esigenza di un cambio di approccio che miri all'interazione culturale, più strutturato e sinergico rispetto al passato, condiviso sia tra le varie articolazioni istituzionali, centrali e periferiche, sia con gli enti non governativi interessati ad espandere la loro capacità di dialogo e comprensione dei fenomeni.

Il CLE, che non forma né interpreti né traduttori nell'accezione più classica del termine, ha però la presunzione di voler mettere a disposizione del personale dell'Arma gli strumenti che meglio consentano loro di continuare a svolgere in maniera diffusa la funzione di mediazione culturale, quale primo passo per la risoluzione dei privati dissidi, compito precipuo dei nostri comandanti ai minimi livelli, ed una costante e penetrante azione info-investigativa a tutela dell'ordine e della sicurezza pubblica.

---

[9] Veda anche idem, "L'attività di intelligence nella missione UNMEE" in *Atti del 51° convegno nazionale AIIG. Dalla dissoluzione dei confini alle euro regioni*, Dipartimento di Scienze Geografiche e Storiche dell'Università degli Studi di Trieste con la collaborazione del Dipartimento di Economia, Società e Territorio dell'Università degli Studi di Udine, Vol. II, Sesto Fiorentino, pp. 146-151.

Fig. 2. Corso di lingua somala svolto a Ceva (CN) nel 2019 presso il Centro di Addestramento Forestale a cura della Prof.ssa Milgo Farah Houssein (archivio Centro Lingue Estere Carabinieri).

Se, dunque, la lingua resta uno strumento - e non il fine ultimo - nella maggior parte dei contesti lavorativi, nel caso precipuo delle forze di polizia questa va messa a sistema con l'inquadramento socio-politico e culturale delle varie comunità con cui i nostri operatori vengono a contatto[10]. Pertanto, occorre soffermarsi maggiormente su come è articolata la domanda per riuscire ad essere il più aderenti possibili con l'offerta, in un contesto come quello attuale in cui, pur godendo dei vantaggi offerti dalla globalizzazione, permangono nei vari ambiti lavorativi, non ultimo quello linguistico, ampie sacche di specializzazione.

La natura multiforme dell'Arma dei carabinieri costituisce per certi versi un ideale *test bed* per la definizione dei suddetti ambiti.

Notevole è, al riguardo, lo sforzo che si sta compiendo per

[10] Ciò del resto oggi dovrebbe valere, più in generale, per tutte le forze armate e i corpi di polizia (civili o a *status* militare) che operano sia all'interno che al di fuori dei propri confini nazionali. Sul punto cfr. anche Pasquazzi (2019: 138-140).

affrancarsi da certificazioni linguistiche imposte da determinati contesti lavorativi, al fine di garantire al personale in forza alle varie articolazioni dell'Istituzione una formazione il più aderente possibile a quelle che sono le esigenze operative.

Il contatto con la popolazione, di qualsiasi estrazione o provenienza, costituisce il pane quotidiano del carabiniere, sempre più proiettato fra la gente e con la gente, al fine di garantire supporto o protezione.

I Carabinieri, infatti, come componente del comparto sicurezza, svolgono innanzitutto un ruolo cruciale quale polizia di prossimità, pilastro storico dell'Istituzione, stante la sua presenza capillare sul territorio, che la porta ad essere l'unico rappresentante dell'amministrazione centrale anche nelle aree più sperdute della penisola, in cui alle volte si registra la presenza di enclave di alcune comunità straniere.

A questo si aggiungano tutti i comparti di specialità, in molti dei quali l'Arma è leader a livello nazionale ed internazionale: fra questi spicca il Comando Tutela Patrimonio Culturale, che da ultimo ha dato vita nell'ambito della campagna lanciata dall'UNESCO - *United for Heritage*[11] - ai caschi blu della cultura[12]. Più di recente si è invece irrobustito tutto il comparto della tutela ambientale, a seguito dell'assorbimento del Corpo Forestale dello Stato, dando vita alla più grande polizia ambientale al mondo. Ma hanno segnato la storia del Paese anche i Reparti Investigazioni Scientifiche, i Nuclei Antisofisticazione e Sanità, i Nuclei degli Ispettorati del Lavoro, quello dell'Antifalsificazione Monetaria, per non parlare del Raggruppamento Operativo Speciale.

A questi Reparti, che hanno una proiezione prevalentemente

---

[11] *Unite4Heritage* è una campagna lanciata il 28 marzo 2015 dal Direttore Generale dell'UNESCO, Irina Bokova, con l'obiettivo di creare un movimento globale "per proteggere e salvaguardare il patrimonio nelle aree in cui è minacciato dagli estremisti". Cfr. www.unite4heritage.org/.

[12] Il 16 febbraio 2016 è stato firmato a Roma - nell'ambito della *Global Coalition* dell'UNESCO *Unite4Heritage* - il *Memorandum of Understaning* sulla "*Task Force*" nazionale italiana per iniziative in favore dei Paesi che affrontano le emergenze che possono influire sulla protezione e salvaguardia della cultura e promozione del pluralismo culturale. Cfr.

www.beniculturali.it/mibac/multimedia/MiBAC/documents/1455616287505_2._Memorandum_of_Understanding___11_II_2016_DRAFT_Finale_UNESCO_versione_Italia.pdf.

nazionale, sebbene cooperino a livello internazionale attraverso i classici canali multilaterali di Interpol ed Europol, nonché con i singoli Paesi in virtù dei vari accordi bilaterali, per far fronte ai fenomeni di criminalità transnazionale, si aggiungono tutte le unità della linea mobile, impegnata – in ambito nazionale - per far fronte alle turbative all'ordine ed alla sicurezza pubblica ed - in ambito internazionale - con compiti di interposizione fra le parti in conflitto nei vari Teatri Operativi, nonché di *monitoring*, *mentoring*, *training* e *advising* presso le forze di polizia dei Paesi che ne fanno richiesta.

I singoli settori di impiego dei suddetti Reparti richiedono, allorché si è chiamati ad operare o interagire con operatori di altri Paesi, della padronanza dei fondamentali di una delle lingue veicolari più diffuse, ovverosia dell'inglese, del francese o dello spagnolo, a cui va associata una conoscenza il più vasta possibile del lessico classico del settore info-investigativo o tecnico-scientifico di competenza.

La formazione linguistica richiede, quindi, la padronanza da parte del corpo docente di un *know how* specifico, finalizzato altresì - ove necessario - alla predisposizione di glossari o formulari *ad hoc*, al fine di agevolare il lavoro degli operatori.

Il Centro Lingue Estere ha avviato una politica di partenariato col mondo universitario e quello della ricerca finalizzato ad una più stretta collaborazione in materia, rivolta non solo a creare delle nuove opportunità di lavoro per gli esperti linguistici ma anche delle sinergie per far fronte alle varie esigenze istituzionali dell'Amministrazione.

Al riguardo, l'esperienza ci ha insegnato che la salvaguardia delle conoscenze linguistiche acquisite dagli operatori, a caro prezzo in termini di risorse economiche ed ore sottratte agli ordinari compiti istituzionali, non può e non deve essere disperso. A tal fine il Centro si sta dotando di una piattaforma per la formazione a distanza che consenta il costante aggiornamento ed indottrinamento del personale, direttamente nella sede di servizio.

È ferma convinzione di chi scrive che, se nei tempi addietro le cosiddette *lingue morte* – come il greco e il latino - sono servite per meglio comprendere il passato, oggi la conoscenza delle lingue che più comunemente definiamo "rare", solo perché meno parlate fra noi occidentali, fra cui l'arabo, il russo e il cinese, costituiscono un valido supporto per meglio comprendere il futuro.

È per questa ragione che è auspicabile una sempre più stretta

collaborazione fra noi operatori ed il mondo accademico, quantomeno per scongiurare il ricorso sistematico a quello che i *millennials* definiscono il loro miglior amico: *google* traduttore!

Bibliografia

Carbone, Flavio (2004), Lo studio delle lingue estere nell'Arma dei Carabinieri Reali: profili storici (1929-1941). In *Rassegna dell'Arma dei Carabinieri*, Anno LII, n. 2, 101-115.

Carbone, Livio (2006), Relazione "The conflict between Ethiopia and Eritrea and the role of the Boundary Commission" discussa al Convegno internazionale dal titolo *Borderscapes spaces in conflict/symbolic places/networks of peace*, 11-14 giugno 2006, Università di Trento in www3.unitn.it/events/borderscapes/abstracts.htm, 1-18.

Carbone, Livio (2008), UNMEE-IT, le funzioni, i compiti e le attività della cellula G2 Staff Italian Senior National Representative (ITS-NR). In *Rivista Marittima*, n. 1, 71-82.

Carbone, Livio (2011), L'attività di intelligence nella missione UNMEE. In *Atti del 51° convegno nazionale AIIG. Dalla dissoluzione dei confini alle euro regioni*, Dipartimento di Scienze Geografiche e Storiche dell'Università degli Studi di Trieste con la collaborazione del Dipartimento di Economia, Società e Territorio dell'Università degli Studi di Udine, Vol. II, 146-151.

Carbone, Livio (2011), Il conflitto etiopico-eritreo e la missione delle Nazioni Unite. In *Atti del XXX congresso geografico italiano - il futuro della geografia: ambiente, culture, economia*, Bologna: Patron, Vol. II, 103-111.

Graziani, Alfredo (2003), *Fanterie sarde all'ombra del tricolore*. Sassari: La Nuova Sardegna (Capolavori Sardi).

Pasqualini, Maria Gabriella (2000), *Missioni dei Carabinieri all'estero - vol. I: 1855 - 1935*. Roma: Ente Editoriale per l'Arma dei Carabinieri.

Pasquazzi, Simone (2019), *Il concetto di difesa estesa. Il ruolo delle Forze Armate nella costruzione della sicurezza e stabilità nell'area del Sahel*. Roma: Ce.Mi.S.S., Centro Alti Studi Difesa.

Totaro, Cesario / Bagnaia, Antonio (2005), *Missione Caprini: il contributo dell'Arma dei Carabinieri per il riordino della gendarmeria ottomana*. Torino: Pintore ed.

Sitografia

F. Toso,
www.treccani.it/magazine/lingua_italiana/speciali/grande_guerra/Toso.html.

Cfr. www.carabinieri.it/arma/oggi/missioni-all'estero/vol-ii-1936---2001/parte-iii/dal-1998/msu.

Convenzione per la salvaguardia del patrimonio culturale immateriale, Parigi - 17 ottobre 2003, http://unescoblob.blob.core.windows.net/documenti/5934dd11-74de-483c-89d5-328a69157f10/Convenzione%20Patrimonio%20Immateriale_ITA%202.pdf. www.unite4heritage.org/.

Memorandum of Understanding "Task Force in the framework of UNESCO's Global Coalition Unite4Heritage", Roma 16 febbraio 2016, www.beniculturali.it/mibac/multimedia/MiBAC/documents/1455616287505_2._Memorandum_of_Understanding___11_II_2016_DRAFT_Finale_UNESCO_versione_Italia.pdf

PARTE II

Competenza Comunicativa Scritta – Media

La comunicazione sincrona

Claudia A. Moreira Da Silva

In un mondo in cui le forme di comunicazione cambiano continuamente, è importante un'adeguata riflessione a tale riguardo nell'ambito dell'apprendimento di una L2, perché l'abilità di adattarsi al contesto fa parte delle competenze comunicative.
Nel presente contributo si suggerisce la pianificazione di un'unità didattica in portoghese, a partire dalle alterazioni delle norme ortografiche nelle forme di comunicazione sincrona (per esempio, le chat). L'unità prevede innanzitutto l'utilizzo di un Power Point che presenta tali alterazioni in lingue con diversi sistemi di scrittura, evidenziando contrastivamente somiglianze o differenze. In seguito, si procederà con un dibattito sui vantaggi o gli inconvenienti legati a queste forme di scrittura, come le nuove possibilità creative, ma anche le possibili ricadute sulla competenza ortografica. L'unità si può concludere con la creazione di un profilo social, con l'obiettivo di organizzare degli incontri faccia a faccia tra gli studenti.
In conclusione, si cercherà di riflettere sull'influenza determinante delle nuove forme di comunicazione nell'apprendimento di una L2.

1. Introduzione

Negli ultimi anni, le forme di comunicazione sono cambiate continuamente, e per questo è urgente cominciare a proporre riflessioni e proposte relative all'apprendimento di una L2 nell'attuale contesto comunicativo.

Il presente contributo si concentrerà sulla comunicazione sincrona, che presenta un contesto che favorisce un alto numero di modifiche

nella scrittura a causa della necessità di immediatezza della risposta, poiché la comunicazione si effettua in presenza simultanea dei partecipanti, anche se a distanza. Questo conduce a limitate possibilità di pianificazione e correzione del testo, creando un terreno fertile per l'occorrenza di alterazioni alla norma ortografica.

Anche se presenta delle deviazioni alla norma, tale scrittura non deve essere esclusa dalla didattica di portoghese L2 perché l'abilità di adattarsi al contesto fa parte delle competenze comunicative di un parlante/scrivente.

Infatti, riflettere sulle trasformazioni che si possono produrre piuttosto che condannare questa scrittura può essere proficuo per gli apprendenti.

2. Contestualizzazione

"Comunicazione Mediata dal Computer" è l'etichetta che indica tutte quelle situazioni in cui i computer sono usati per facilitare la comunicazione umana, il che include l'uso di Internet. La rete permette l'interazione tra soggetti anche se geograficamente lontani (Mann et al. 2000: 17-20).

Esistono forme di comunicazione sincrona e asincrona. La comunicazione asincrona presuppone una differenza temporale tra l'invio del messaggio e la sua ricezione. Un chiaro esempio è la posta elettronica, ma ci sono anche le *mailing lists* e i *newsgroups*. La comunicazione sincrona, invece, avviene in tempo reale, poiché i messaggi sono scritti e ricevuti/letti quasi allo stesso tempo. In questo tipo di interazione si inseriscono i programmi di conversazione in tempo reale, anche detti *chat* (Reid 1991; Mann et al. 2000: 2).

I programmi di *chat* permettono l'interazione tra soggetti tramite un testo scritto sul computer (cfr. Reid 1991).

La Comunicazione Mediata dal Computer, in particolare se sincrona, può rappresentare un nuovo modo di comunicare perché implica la possibilità di un'interazione e un *feedback* veloci anche nella comunicazione scritta. Infatti, la comunicazione nei programmi di conversazione simultanea implica una drastica riduzione del tempo di risposta (Mann et al. 2000: 181).

Dato che presuppone uno scambio conversazionale veloce e un breve tempo di risposta, tale sistema di comunicazione richiede una

maggiore economia testuale (Reid 1991; Mann et al. 2000: 188; Benedito 2002: 10; Livraghi 2001). Di conseguenza, in tale contesto si abbattono i limiti tra oralità e scrittura (Mondada 1999: 6; Mann et al. 2000: 182; Crystal 2001: 47-48). Infatti, a causa della urgenza derivante dalla simultaneità, si tende ad usare un numero minimo di parole/caratteri, si producono elisioni e abbreviazioni, si impiegano forme troncate e abbreviature e si riducono le sillabe, mantenendo, in generale, le consonanti in posizione iniziale di sillaba (soppressione della vocale in nucleo e dell'eventuale consonante in coda, secondo Silva 2006). Sono attestati anche casi di scrittura fonetica, in cui si semplificano digrafi oppure si omettono grafemi che corrispondono a uno zero fonetico con l'obiettivo di avvicinare l'ortografia alla pronuncia.

Inoltre, a livello sintattico e pragmatico, non si verbalizza tutta l'informazione; infatti, si riducono le risposte e si procede a una semplificazione della struttura sintattica, con predominio dell'uso della coordinazione, fenomeno tipico dell'oralità (Rodrigues 2007: 189; 263).

Riguardo le convenzioni della scrittura, si osserva una limitata attenzione alla punteggiatura e all'uso delle maiuscole.

Se la scrittura si caratterizza tradizionalmente per la possibilità di pianificazione e revisione del testo, questa nuova forma di scrittura presenta invece limitate possibilità in tal senso.

L'oralità si basa anche sull'emozione e il coinvolgimento tra i partecipanti. In questa forma di comunicazione, questi aspetti sono spesso veicolati dagli *emoticon*, che sono simboli che esprimono emozioni, stati d'animo e anche come un messaggio deve essere letto (in chiave ironica, per esempio). Questi simboli permettono di fornire informazioni contestuali che sono spesso presenti nell'oralità, ma non nella scrittura.

Il testo scritto può evidenziare caratteristiche d'informalità e il testo orale può presentare elementi formali, in quanto esiste un *continuum* tra oralità e scrittura (Marcuschi 1997: 136; Hilgert 2000: 25-26). Questo è chiaro nella scrittura nei programmi di conversazione scritta.

Dopo questa breve contestualizzazione, sarà suggerita la pianificazione di un'unità didattica su questo tema.

3. Pianificazione di un'unità didattica

Si propone, qui di seguito, la pianificazione di un'unità didattica

relativa alle alterazioni delle norme ortografiche e delle convenzioni della scrittura nella comunicazione sincrona scritta. È pensata per un livello B1/B2 perché presuppone già una solida conoscenza della forma ortografica delle parole in lingua portoghese e, di conseguenza, il vederle scritte in un'altra forma non modificherà in modo rilevante questa conoscenza. È anche concepita per giovani o adulti, che possibilmente conoscano già altre lingue e quindi siano maggiormente capaci di riflettere, argomentare, difendere diversi punti di vista e assumere una posizione critica.

L'unità didattica si svilupperà in tre punti essenziali:

a. *PowerPoint* di presentazione delle alterazioni alle norme ortografiche nelle *chat* in lingue con diversi sistemi di scrittura, concentrato su somiglianze o differenze
b. Dibattito sui vantaggi o gli inconvenienti legati a queste forme di scrittura
c. Creazione di un profilo a partire da un *nickname* con l'obiettivo di organizzare degli incontri faccia a faccia tra gli studenti

a. *PowerPoint* di presentazione delle alterazioni alle norme ortografiche nelle *chat*

Con questo punto, si cercherà di dare agli studenti una descrizione/revisione dei tipi di scrittura e anche dei concetti di opacità/trasparenza ortografica, nonché di proporre connessioni tra i sistemi di scrittura *standard* e le forme modificate usate nelle *chat* affinché si percepisca su quali basi e ragionamenti vengono create.

L'obiettivo di un sistema di scrittura è, secondo Miller (1994: xiv), rappresentare graficamente ciascun aspetto della conoscenza linguistica dei parlanti madrelingua, in particolare aspetti fonetici, fonologici, morfologici oppure morfofonologici.

Basicamente, tutte le forme di scrittura appartengono a uno di questi due tipi di sistema di scrittura (Martin 1972: 81; Gaur 1984: 16; Calvet 1996: 12; Kress 2000: 3):

- **Sistemi morfografici/ideografici/ logografici/non alfabetici** – un simbolo rappresenta una parola o un morfema, non avendo relazione con il senso. Un esempio è il cinese.
- **Sistemi fonetici/alfabetici** – rappresentano l'insieme di suoni che

si succedono nella parola, senza relazione con il senso. Esempi ne sono l'italiano, l'inglese, il portoghese, lo spagnolo e il francese.

Tra i sistemi di scrittura fonografici, c'è un *continuum* tra trasparenza e opacità ortografica (cfr. Veloso 2005). In un polo si trovano i sistemi di scrittura fonemicamente opachi, in cui non c'è una relazione sistematica e bi-univoca tra grafema e fonema; nel polo opposto, si trovano i sistemi di scrittura fonemicamente trasparenti, in cui la relazione tra grafema e fonema si caratterizza per sistematicità e bi-univocità. Esempi di sistemi di scrittura chiaramente trasparenti sono lo svedese, l'italiano e lo spagnolo. Tra i sistemi di scrittura opachi, si annoverano l'inglese e il francese. Il portoghese, invece, è un sistema di scrittura più trasparente che opaco, ma presenta diversi casi di opacità e non si situa in nessuno dei due poli nel *continuum* tra trasparenza e opacità, bensì in una posizione intermedia, anche se maggiormente tendente alla trasparenza ortografica.

Fra i sistemi di scrittura descritti, vediamo le alterazioni presenti nella comunicazione sincrona scritta che occorrono in un tipo di scrittura morfografico - il cinese -, e in sistemi di scrittura fonografici più trasparenti (spagnolo), più opachi (inglese, francese) e intermedi (portoghese).

Nel cinese, per esempio, nonostante il sistema di scrittura morfografico, una strategia presente nelle nuove grafie della comunicazione sincrona consiste nel cercare di riprodurre il suono, come avviene nei sistemi di scrittura fonografici. Infatti, in questa strategia, la connessione tra caratteri non si basa sul senso, ma sulla sua forma fonetica, che viene avvicinata a parole dell'inglese, come "ou-mai-go" per "Oh my God!" (cfr. Su 2003).

Vediamo ora casi di scrittura fonografica fonemicamente opaca. Il francese, per esempio, possiede innumerevoli casi di parole omofone a causa dell'elevato numero di lettere o sequenze di lettere che possono rappresentare lo stesso fonema e alla presenza di lettere senza corrispondenza fonetica. Di conseguenza, è possibile creare omofonie con numeri e lettere, come "C" (c'est), "@2m1" (à demain), "koi29" (Quoi de neuf?) e "cb1 (c'est bien) (cfr. Rúa 2005).

Anche l'inglese presenta queste omofonie, ma si basa molto sull'utilizzo di acronimi e sigle, come "lol" (laughing out loud), "ty" (thank you) e "syl" (see you later) (cfr. Crystal 2001). Siccome la lingua presenta molte parole monosillabiche e una struttura sillabica complessa, con la frequente presenza di gruppi consonantici prima e dopo la vocale (in attacco o coda), non sarebbe proficuo eliminare le vocale e mantenere le consonanti di ogni sillaba, come si fa in altre lingue come lo spagnolo e il portoghese.

Infatti, lo spagnolo, possedendo un sistema flessionale ricco, parole lunghe e una struttura sillabica più semplice, permette l'eliminazione di lettere a livello sillabico. In particolare, si eliminano lettere che rappresentano fonemi in attacco sillabico, mantenendo eventualmente quelli che rappresentano fonemi in coda per evidenziare differenze flessionali. È il caso di "msj" (mensaje), "trbjr" (trabajar), "trabjbn" (trabajaban) e "kmo stas" (Cómo estás) (cfr. Rúa 2005).

Per il portoghese, abbiamo concluso (Silva 2006) che la strategia predominante è quella di ridurre le lettere che rappresentano fonemi in attacco sillabico (es.: "dd tc" – donde teclas?). Altre strategie usate includono la scrittura fonetica (es.: "meninu" – menino), gli acronimi e le parole straniere (es.: "lol") e l'uso di *emoticon*. Abbiamo associato l'uso di queste strategie alla ricreazione di strategie di altri sistemi di scrittura: la rappresentazione dell'attacco sillabico, ad esempio, ricorda sistemi di scrittura consonantici, dove si rappresentano le consonanti a causa della loro superiore valenza informatica e si deducono le vocali dal co-testo. Gli *emoticon*, invece, essendo simboli che rappresentano un'idea, che puntano direttamente al senso invece che alla pronuncia, avvicinano questa scrittura ai sistemi morfografici/logografci (cfr. Silva 2011).

In sintesi, si può notare che ci sono meccanismi trasversali a lingue e a sistemi di scrittura diversi e che lingue che seguono un sistema di scrittura usano caratteristiche solitamente associate a altri sistemi di scrittura. Comunque, le caratteristiche morfologiche e fonologiche possono implicare scelte diverse in ogni lingua.

Dopo aver presentato esempi nelle diverse lingue, si potrà chiedere agli studenti che descrivano quali sono le strategie più usate in italiano per farli riflettere sulla loro esperienza personale, applicando la corretta denominazione alle strategie da loro usate.

b. Dibattito sui vantaggi o gli inconvenienti legati a queste forme di scrittura

A questo punto si cercherà di fare un *brainstorming* relativo ai punti negativi e positivi di questo tipo di scrittura.

Si può dividere la classe in due grandi gruppi (a seconda dal numero di studenti), assegnando a ciascuno la posizione contraria oppure a favore di questa forma di scrittura. Il lavoro di gruppo stimola la riflessione e permette di raggiungere conclusioni interessanti. È essenziale che gli studenti pensino a strategie per contrastare le idee del gruppo opposto, affinché possa esistere un dibattito effettivo.

Tra i vantaggi di questo tipo di scrittura, si può indicare una maggiore velocità nello scambio conversazionale e anche la creatività, che risiede non nel mero uso di meccanismi di abbreviazione, presenti fin dall'antichità classica, ma nell'uso concomitante delle strategie anteriormente riferite.

Per quanto riguarda gli inconvenienti, si potrà fare riferimento all'occorrenza di possibili ambiguità (es.: "tc" – può rappresentare "teclar", "teclas" e "tecla") e agli errori: vedere la parola scritta con un errore potrebbe influire nella sua concezione ortografica poiché la parola scritta è riconosciuta come un'unità visiva, come indicato da Kress (2000). Inoltre, se pensiamo all'uso sistematico e esclusivo del computer come strumento di scrittura, la motricità fine nell'uso di una penna potrebbe essere compromessa.

Questo dibattito avrà come effetto, dunque, uno sviluppo della competenza orale e una riflessione su questo tipo di scrittura.

c. Creazione di un profilo

A questo punto, ad ogni studente verrà assegnato un *nickname*, creato dal professore, che definisca o simuli le caratteristiche fisiche o psicologiche di una persona ipotetica (p.e.: "bel ragazzo", "donna matura", "simpaticone"). Ogni studente dovrà creare un profilo adeguato, che includa nome, età, professione, interessi e caratteristiche fisiche e psicologiche del partner ideale. In seguito, si organizzano brevi incontri tra studenti, uno ogni 4 minuti. Alla fine, ogni studente deve scegliere la persona che preferisce per formare eventuali coppie.

Questa attività favorisce il dialogo aperto tra studenti creando condizioni emotive che fanno accrescere la motivazione e inibiscono l'ansia e il nervosismo. Infatti, il professore interviene poco, circolando tra

le coppie e, eventualmente, segnalando qualche errore, che potrà essere corretto da tutti successivamente.

Possono essere proposte anche altre attività maggiormente basate sulla scrittura, come un'attività che abbia l'obiettivo di riscrivere questi messaggi tipici della comunicazione sincrona scritta, seguendo le regole di ortografia e punteggiatura. Un'altra possibilità può essere quella di proporre di usare questa scrittura per le comunicazioni tra gli studenti mentre sono a casa, per stimolare l'uso della L2 in contesti più globali e diversificati.

4. Conclusione

Dato che la competenza comunicativa prevede l'adattamento al contesto, è lecito affermare che diverse tipologie di testo debbano entrare nell'apprendimento di una L2, incluso la scrittura tipica dei programmi di comunicazione sincrona.

A questo fine, è stata proposta un'unità didattica basata su questa forma di scrittura, includendo diverse strategie ed attività.

È infatti opportuno non adottare un atteggiamento critico verso queste forme, ma utilizzarle per introdurre delle riflessioni sulla lingua, in particolare su questioni quali:

- le innovazioni legate ai meccanismi impiegati in questa forma di scrittura;
- la trasversalità nell'uso di strategie tra diverse lingue, incluse lingue con sistemi di scrittura diversi;
- il *continuum* tra scrittura e oralità;
- la necessità di adattamento al contesto comunicativo.

Bibliografia

Benedito, Joviana (2002), *Que língu@ Portugues@ no* ch@t *da Internet*? Lisboa: Edições Colibri.

Calvet, Louis-Jean (1996), *Histoire de l'écriture*. Paris: Plon.

Crystal, David (2001), *Language and the Internet*. Cambridge: Cambridge University Press.

Gaur, Albertine (1984), *A History of Writing*. London: The British Library.

Hilgert, José (2000), A construção do texto "falado" por escrito na Internet. In D. Preti (org,), *Fala e Escrita em Questão*. São Paulo: Humanitas FFCH/USP, 17-55.

KRESS, Gunther (2000), *Early Spelling. Between convention and creativity.* London/New York: Routledge.

LIVRAGHI, Giancarlo (2001) – *L'umanità dell'internet: le vie della rete sono infinite*, Hops. http://www.gandalf.it/uman/ (20/06/2006).

LÓPEZ-RÚA, Paula (2005), Shortening devices in text messaging: a multilingual approach. In *Neuphilologische Mitteilungen*, Vol. 106, n. 2, 139-155.

MANN, Chris / STEWART, Fiona (2000), *Internet communication and qualitative research: a handbook for researching online*. London: Sage.

MARCUSCHI, Luiz Antônio (1997), Oralidade e escrita. In *Signótica: Revista do Mestrado em Letras e Linguística*. Vol. 9, 119-145.

MARTIN, Samuel E. (1972), Nonalphabetic writing systems: Some observations. In J. Kavanagh, I. Mattingly (eds.), *Language by Ear and by Eye. The Relationships between Speech and Reading.* Cambridge: The MIT Press, 81-102.

REID, Elisabeth (1991), *Electropolis: Communication and Community on Internet Relay Chat*. Melbourne: University of Melbourne.

RODRIGUES, Isabel (2007), *O corpo e a fala – comunicação verbal e não-verbal na interacção face a face*. Lisboa: FCG e FCT.

SILVA, Cláudia (2006), *Língua@chat.pt – A escrita telemática síncrona como elemento revelador de conhecimentos linguísticos intuitivos dos falantes*. https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/14506/2/tesemestlinguachat000069333.pdf

SILVA, Cláudia (2011), Writing in chats:) a new writing system. In S. Borgwaldt, T. Joyce (eds.), *Written Language and Literacy – Typology of Writing Systems*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 143-156.

SU, Hsi-Yao (2003), The Multilingual and Multi-Orthographic Taiwan-Based Internet: Creative Uses of Writing Systems on College-Affiliated BBs. In *Journal of Computer-Mediated Communication*, Vol. 9, n. 1. http://jcmc.indiana.edu/vol9/issue1/su.html (20/09/2009).

VELOSO, João (2005), A língua na escrita e a escrita da língua. Algumas considerações gerais sobre transparência e opacidade fonémicas na escrita do português e outras questões. In *Da investigação às Práticas – Estudos de Natureza Educacional*, 1, 49- 69.

Alles begann mit blondem Salat: multimodalità e multimedialità, quanto è sostenibile la lingua che cambia?

Silvia Toniolo

Il presente contributo trae spunto dall'interesse suscitato dal tema "Sprache im Wandel" riscontrato durante le esercitazioni in lingua tedesca, presso la Facoltà di Intermediazione Linguistica dell'Università di Trento. La curiosità ha avviato una riflessione sull'uso e/o abuso di anglicismi e dei derivanti neologismi. L'idea di base è che anche la lingua tedesca stia vivendo una propria evoluzione, legata sia ad aspetti socio-culturali sia alle nuove applicazioni tecnologiche che a loro volta hanno dato vita a nuove professioni, quali quelle dei blogger, degli instagramer e degli youtuber; generando nuove tipologie testuali, di natura multimodale, caratterizzate da nuovi registri linguistici e segni grafici che vanno interpretati e decifrati come quelli di una "microlingua" e che, come ogni microlingua, vanno utilizzati con consapevolezza in specifici contesti d'uso. La domanda a cui gli studenti hanno cercato di trovare la loro risposta, è stata quali ne siano i limiti "sostenibili".

1. Gli anglicismi 'nascosti'; a una prima lettura impercettibili

La lingua tedesca, come ogni lingua, sta attraversando un momento di trasformazione. In seguito all'ultima edizione, la ventisettesima del 2017, del Duden - il dizionario considerato la Bibbia della lingua tedesca - molti linguisti e soprattutto i puristi della lingua hanno sollevato domande e perplessità rispetto alla sostenibilità dei molti anglicismi entrati a far parte dei nuovi 5.000 lemmi della lingua standard, di cui il Duden è detentore. Ritenendo che tale quesito sia di interesse per

chiunque studi la lingua tedesca e abbia a cuore la propria consapevolezza e 'biografia linguistica', si è proposta un'attività scandita in fasi, puntando su argomenti vicini agli interessi degli studenti e studentesse.

2. L'attività in fasi e l'*Aha-Erlebnis*[1]

Per sensibilizzare gli studenti sul tema degli anglicismi "nascosti", con l'auspicio di farli stupire, si è fatta leva sulla loro curiosità rispetto a un tema loro molto vicino: quello dei *social media*.

L'attività proposta è stata scandita in fasi in cui si sono allenate sia le abilità linguistiche ricettive che quelle produttive:

- una fase di *warming up* con mind map da completare sul tema *Duden, das Buch der neuen Wörter*; proiettando l'immagine della Fig.1;
- una fase di comprensione globale e dettagliata del video "*Marketing 2.0 - die Macht der Influencer*" (Fig. 2), con il supporto di schede didattiche contenenti i termini 'Influencer': Youtube- o Instagram-Stars;
- una fase di comprensione dettagliata, attraverso un lavoro svolto a coppie in cui si è richiesto di selezionare i termini - sostantivi e verbi - di derivazione inglese e adattati alla lingua tedesca. Usando il testo della Fig. 3;
- una fase di confronto di appunti;
- una fase di discussione in cui si sono raccolti aspetti positivi (+) e negativi (-) rispetto all'uso di termini inglesi.

2.1 Il *warming up*: *Das Buch der neuen Wörter*

Per iniziare a incuriosire gli studenti ho proiettato un'immagine e un testo, tratti dal sito di *Deutsche Welle*[2], e ho fatto fare delle ipotesi sul

---

1 L'esperienza di "Aha" è un concetto di psicologia che denota l'improvviso riconoscimento di connessioni, come l'improvvisa soluzione di un quesito o problema. Nella ricerca psicologica sull'intuizione, spesso appare come una caratteristica, che sorge dopo il processo di conoscenza. Il termine è stato definito dallo psicologo tedesco Karl Bühler e viene spesso utilizzato anche nella lingua comune tedesca per definire lo stupore con cui si scopre qualcosa di nuovo.

2 Deutsche Welle o DW (Onda Tedesca) è l'emittente pubblica tedesca di radiodiffusione a livello internazionale e trasmette via satellite attraverso 5 canali in

significato del titolo, del sottotitolo "Neue Wörter sagen viel über den Zeitgeist aus" e dell'immagine (cfr. https://www.dw.com/de/das-buch-der-neuen-wörter/a-47030313).

2.2 Dalla comprensione globale orale alla comprensione del dettaglio. Il video: *Marketing 2.0 - die Macht der Influencer*

Con l'obiettivo di aggiungere un ulteriore tassello allo stupore finale, il video, legato alle nuove professioni e agli strumenti offerti dalla tecnologia, ha allenato da un lato la comprensione orale; dall'altro, indirettamente, ha indirizzato l'attenzione su termini quali *'Influencer' Youtube- oder Instagram-Stars* senza che i termini in prima battuta venissero percepiti come "prestiti" dall'inglese.

2.3 La comprensione del dettaglio e… 'la sorpresa'

Attraverso un lavoro svolto a coppie in cui si è richiesto di selezionare i termini - sostantivi e verbi - di derivazione inglese e/o adattati alla lingua tedesca e, in seguito al confronto degli appunti, è stato suscitato una sorta di stupore dal quale è scaturito un acceso dibattito sull'uso e/o abuso di espressioni che, secondo la percezione degli studenti, in alcuni casi non può venir evitato come nel caso di termini quali *Instagramer, Youtuber, Influencer* che di fatto indicano delle nuove professioni. In altri casi invece quali *Self-Made-Millionärin, Lifestyle, Teenager* ricorrere alla lingua inglese, a detta degli studenti stessi, sembra sottendere una sorta di "comodità" del pensiero che, anziché sforarsi di trovare un corrispettivo in lingua tedesca, trova più facilità e rapidità nell'attingere all'inglese che, sorridendo, gli studenti stessi hanno detto "viene in mente prima"!

inglese, tedesco, spagnolo e arabo radio e internet in 30 lingue (tra cui non figura l'italiano). L'emittente è simile al servizio come *BBC World Service*, *Voice of America* e *Radio France Internationale* e offre vari programmi per l'apprendimento della lingua tedesca come lingua straniera su tutti i livelli A1 - C2.

Alles begann mit blondem Salat

Chiara Ferragni, die reichste Bloggerin der Welt

Chiara Ferragni ist die bestbezahlte Modebloggerin der Welt. Wie schafft man es, mit einem Blog in nur fünf Jahren zur Self-Made-Millionärin zu werden?

Von Kathrin Stein

Die Bilder dokumentieren Abendessen im Restaurant, Ausflüge nach Mailand, einen Opernbesuch in Verona. Die Familie aus dem italienischen Cremona hat sich in den vergangen sechs Jahren in der Bloggerszene etabliert. Allen voran die älteste Tochter, die heute hauptsächlich in L.A. lebt und mit ihrem Blog Millionen verdient.

Kein Anlass ist ihr zu privat

Als Chiara Ferragni 2009 The Blonde Salad gründete, wollte sie nach eigener Aussage Platz für etwas Eigenes schaffen. Die Zutaten für den "blonden Salat" sollten Mode, Fotografie, Reisen und Lifestyle sein - ihre Leidenschaften. Und damit der gleiche Mix, der schon auf Tausenden anderen Blogs von jungen Frauen zu finden ist.

Der Stil der Straße

Ski-Anorak und lila Leggins, dazu eine alte Steppdecke: Wenn Kleidung auffällig ist, ist sie ein Fall für Styleblogger. Sie sind auf der Suche nach der Mode der Zukunft. *Ulrike Bretz* **mehr ...**

Dennoch ist Ferragni schnell sehr erfolgreich. Natürlich gehört Glück dazu, doch Chiara scheint mit ihrem Stil den Geschmack einer Zielgruppe zu treffen, die sie fast vergöttert. Vielleicht, weil sie ziemlich gut aussieht. Vielleicht, weil sie Stil und Persönlichkeit hat. Vielleicht auch nur, weil ihr Mitteilungsbedürfnis noch größer ist als das der Konkurrenz und ihr kein Anlass zu privat ist. Von Anfang an veröffentlichte die Jurastudentin beinahe täglich neue Fotos aus ihrem Leben: Weihnachten mit der Familie, Sommerurlaub auf Sizilien, Kino mit dem besten Freund sowie ein nahezu minutiöses Protokoll eines Trips nach Chicago, um ihren damaligen Freund Ricci zu besuchen.

Und Chiara Ferragni ist schmerzfrei bei der Selbstvermarktung: Auch im Schlafzimmer ist die Kamera mit dabei. Die 92 Kommentare darunter haben fast alle den gleichen Inhalt: "Chiara, du bist so hübsch! Ich bin echt neidisch auf dich, dein Leben scheint perfekt zu sein!" Begeisterte Teenager sind gleich potentielle Kunden. Bereits zwei Monate nachdem der Blog erstmals online ging, wird deshalb das Label Benetton auf Ferragni aufmerksam - und sie wird Jury-Mitglied eines Foto-Wettbewerbs.

"Heute sind deine Follower deine Währung"

Heute hat Ferragni etwa eine Million Likes auf Facebook, fast vier Millionen Follower auf

Fig. 1. https://www.sueddeutsche.de/stil/millionenschwere-modeblogger-familie-alles-begann-mit-blodem-salat-1.2512410 (testo abbreviato). © *Süddeutsche Zeitung GmbH, München. Mit freundlicher Genehmigung von Süddeutsche Zeitung Content.* Jegliche Wiederveöffentlichung und Verbreitung nur mit Genehmigung von *syndication@sz.de*

3. Il pericolo dell'impercettibile… che diventa standard

Proprio partendo dall'affermazione usata dagli studenti "viene in mente prima" e dall'*Aha-Erlebnis* provato, si è aperta una discussione sull'uso e/o "abuso" di sostantivi in prima battuta impercettibili e presi in prestito quasi senza accorgersene.

Dalla discussione sono emerse diverse considerazioni rispetto a

quanto i puristi della lingua, con scetticismo definiscono "Denglisch", ossia quel fenomeno che sta prendendo piede in molte lingue, quasi in maniera inavvertita eppure insidiosa, poiché inizialmente sembra "impercettibile" ed è questa la minaccia che, in particolar modo, nella lingua tedesca si palesa sempre più spesso soprattutto in testi divulgativi attraverso una fusione, non sempre necessaria, di termini tedeschi (Deutsch) e prestiti dalla lingua inglese (Englisch) generando così nuovi sostantivi e verbi.

I puristi considerano pertanto l'eccessivo ricorso a prestiti linguistici una minaccia che provoca non solo un impoverimento della lingua stessa ma soprattutto del pensiero che diventa sempre più 'pigro' E, in effetti, la percezione sia del contenuto del video che del testo *Alles begann mit blondem Salat,* di cui nel presente contributo ho riportato soltanto una parte ridotta, ad un primo ascolto e ad una prima lettura globale sono stati effettivamente percepiti da studenti con una padronanza linguistica sul livello B2, come fossero stati integralmente redatti in lingua standard tedesca. Soltanto da un'analisi più dettagliata ne è emersa la nota dolente: i prestiti si insediano, in maniera non riflettuta, senza che nemmeno ce ne accorgiamo con il rischio di abusarne!

4. *Denglisch*: quanto è sostenibile la lingua che cambia? Evoluzione o declino della lingua tedesca?

I punti di vista degli studenti, sulla "sostenibilità" si sono suddivisi come segue:

- (+) Talune espressioni, legate a nuovi strumenti tecnologici (der Selfie Stick), a nuovi simboli linguistici (Emoji), a nuove attività (googeln, skypen) o a nuove professioni (Instagramer, Youtuber, Influencer) hanno ragion d'essere semplicemente perché un tempo non esistevano come concetti e il loro significato diventerebbe macchinoso se lo si volesse "parafrasare" adattandolo alla lingua standard.
- (-) Espressioni che, invece, per una sorta di "pigrizia mentale", o peggio ancora per una sorta di arroganza vengono prese a prestito

semplicemente per comodità o per far "gli Azzeccagarbugli"[3] che vogliono ostentare qualcosa di non chiaro, diventano pericolose poiché si insinuano senza che ce ne accorgiamo inficiando e compromettendo il messaggio e la comunicazione tra emittente e destinatario del messaggio stesso.

5. Conclusioni

Nel presente contributo si è voluto esemplificare, senza pretese di esaustività, che le attività didattiche in lingua non materna sono sempre un ampliamento a tutto tondo della propria "zona di comfort linguistica" (Toniolo 2017: 53) e non un mero allenamento di *hard skills* - di abilità e competenze linguistico comunicativo settoriali - ma molto di più anche di *soft skills* - competenze trasversali di tipo umano, cognitivo e operativo, volte ad ampliare la propria *Weltanschauung* ovvero la propria percezione del mondo, in modo consapevole e da prospettive diverse con il coraggio di sviluppare un proprio stile comunicativo consapevole, non 'basico e casuale'.

Espandere in questo senso la propria zona di comfort in termini di ampliamento della propria padronanza linguistica implica inevitabilmente fatica e uno sforzo di ragionamento che va oltre al comodo e rapido prestito da una lingua che ci appare 'più semplice'.

Nell'esempio specifico in termini di *hard skills* attivate:

- Abilità di comprensione e produzione (orali e scritte);
- Identificazione di tipologie e generi testuali, veicolati da fonti diversificate video e cartacee contestualizzandole;
- Ampliamento lessicale e morfosintattico per prevenirne le insidie del cosiddetto „Denglisch".

In termini di *soft skills*:

- Cognitive: gli studenti riflettono e agiscono sulla 'sostenibilità'/necessità o meno dei neologismi e cercano risposte tra di loro alla domanda di quanti di tali neologismi siano veramente necessari. In

[3] Nei Promessi Sposi, l'avvocato Azzeccagarbugli viene descritto da Alessandro Manzoni, anche caratterialmente, proprio attraverso lo stile nebuloso e intriso di prestiti linguistici dal latino, usati strategicamente, per non farsi capire.

base al concetto della „trasferibilità delle competenze" (Campi / Toniolo 2019: 155) gli studenti sapranno applicare tali strategie di ragionamento anche alla loro madrelingua usandola con maggiore consapevolezza.
- Operative e relazionali: gli studenti abituati a lavorare, in piccoli gruppi, concretamente sul/ e con il testo allenano il *peer-learning* e la condivisione di „saperi" (Campi et al. 2019: 40).

Ho considerato la proposta didattica descritta un esempio di buona pratica alla luce del fatto che nell'arco delle esercitazioni svolte durante l'intero secondo semestre ho riscontrato sia nella produzione orale che nelle produzioni scritte consegnatemi dagli studenti una drastica diminuzione di 'comodi' prestiti linguistici, limitati allo stretto necessario, usati ed enfatizzati come dei campanelli d'allarme, senza subirne l'eventuale ricorrenza ma gestendoli con consapevolezza.

Bibliografia

CAMPI, Eva / TONIOLO, Silvia (2019), *#cittadinidelmondo si diventa. Una scelta di vita per oggi, domani, sempre.* Rovereto: New-Book Edizioni.

CAROFIGLIO, Gianrico (2015), *Con parole precise, breviario di scrittura civile.* Roma: GLF.

CUMMINIS, James (2005), *Teaching for Cross-Language Transfer in Dual Language Education: Possibilities and Pitfalls*. Istanbul: Bogazici.

KLUG, Nina-Maria / STÖCKL, Hartmut (2016), *Handbuch Sprache im multimodalen Kontext.* Berlin, New York: de Gruyter.

KRESS, Gunther (2014), *What is mode?* The Routledge Handbook of Multimodal Analysis. Second edition. London: Routledge, 60–75.

MARIANI, Luciano (2015), Verso nuovi ambienti di apprendimento: la sfida della complessità. In *Lend: Lingua e Nuova Didattica*, Anno XLIV, n. 3, 39-51.

PAPPERT, Steffen / SASCHA, Michel (2018), *Multimodale Kommunikation im öffentlichen Raum. Texte und Textsorten zwischen Tradition und Innovation.* Stuttgart: ibidem-Verlag.

RASTNER, Eva Maria (2002), Mehrsprachigkeit als Sprach-Kulturkompetenz. In *Informationen zur Deutschdidaktik*, (ide) 26. Jg., Heft 4., 12-30, Klagenfurt.

SHAULES, Joseph (2015), *The intercultural mind: Connecting culture, cognition and global living*. London: Nicolas Brealey Publishing Ltd.

SPAGNUOLO, Giovanna (2007), *Il magico mosaico dell'intercultura. Teorie, mondi, esperienze: Teorie, mondi, esperienze*. Roma: FrancoAngeli.

TONIOLO, Silvia (2016), La microlingua giuridica e il Common European Framework: un approccio integrato presso la Facoltà di Scienze Giuridiche

dell'Università degli Studi di Trento. In C. Mugnani (ed.), *Atti del Convegno L'insegnamento delle Lingue: buone pratiche ed esperienze a confronto. 1° Incontro Nazionale fra Collaboratori ed Esperti Linguistici*. Centro Linguistico, Perugia, 25/09/2015, 77-90. http://cla.unipg.it/images/doc/Atti-del Convegno.pdf (10/10/2018)

Toniolo, Silvia (2017), *Autostima e soft skills: un salto oltre la comfort zone*. Trento: Tangram edizioni Scientifiche.

Vygotskij Semenovic, Lev (2006), *Pensiero e linguaggio. Ricerche psicologiche*, a cura di Luciano Mecacci. Roma: Editori Laterza.

Produzione scritta e ansia

Patricia H. Robison

Da molti anni insegno inglese per i livelli C1-C2 all'Università per Stranieri di Siena. Pur cercando di creare un'atmosfera in cui si acquisisca la lingua con interesse e curiosità intellettuale, inevitabilmente l'attenzione degli studenti si rivolge all'esame finale. La prova scritta è fonte sia di grande ansia sia, purtroppo, di molte bocciature. Prima, nel corso di 90 ore, facevo due simulazioni della prova scritta; invece, negli ultimi due anni ho cambiato l'organizzazione del lettorato in un corso di 3 moduli: un modulo di lezioni "generali" in cui cerco di offrire una varietà di attività tra cui leggere, parlare ed ascoltare, un modulo in cui leggiamo e discutiamo di un romanzo, che si conclude con la visione del film adattato dal libro; e un terzo modulo dedicato specificamente e unicamente alla preparazione dell'esame. Il livello dell'esame è alto e molti studenti inevitabilmente hanno enormi difficoltà a superarlo. Affrontandone specificamente ogni aspetto, il mio intento è di minimizzare il fattore affettivo dello stress. Qui vorrei presentare le attività dedicate alla prova di scrittura, descrivendo gli obiettivi, gli esercizi, e la risposta degli studenti.

1. Introduzione

L'esame di inglese per il terzo anno del corso triennale all'Università per Stranieri di Siena è organizzato sul modello del *Cambridge Proficiency Exam*, ma le idee descritte in questo contributo in fondo possono interessare chiunque prepari gli studenti ad una breve prova scritta nella tipologia di moltissime certificazioni (il DALF francese, il CILS italiano, il GOETHE tedesco, ed il DELE spagnolo). In tutti questi casi

la prova scritta comprende una produzione di uno o più testi in risposta ad una traccia, la quale segue un modello preciso (recensione, saggio, lettera formale, proposta, relazione formale), ha un limite prestabilito di parole, e viene valutata in poco tempo dal professore.

1.1. Gli obiettivi del modulo

Il modulo dedicato specificamente all'esame intende affrontare le seguenti problematiche che si presentano tra i candidati, studenti universitari del terzo anno:

- Chi incontra maggiori difficoltà a superare l'esame spesso smette di frequentare e perde la motivazione. A questi livelli più avanzati si manifesta il fenomeno degli studenti "recidivi", che ripetono l'esame più volte. Essi migliorano poco, si deprimono, e l'ansia diventa un ulteriore problema affettivo. Essendo fuori corso e talvolta anche fuori sede, si disperano perché "non sanno cosa altro fare". Un modulo di preparazione all'esame disponibile in tempi ristretti ed online, gli offre uno spiraglio di ispirazione.
- Anche i candidati linguisticamente più preparati spesso non danno il meglio di sé all'esame a causa della comprensione superficiale di quello che devono fare. Di fronte alla scelta fra più tracce, non osano rispondere ad una traccia di cui li attrae l'argomento ma con la cui struttura non hanno dimestichezza. Tendono sempre a scegliere il saggio o la lettera perché negli anni si sono preparati più accuratamente per questo tipo di compito. Una maggiore conoscenza di tutti i possibili testi richiesti gli permetterebbe di scegliere secondo l'argomento. Inoltre, le tracce ritenute più temibili come "proposta" o "relazione formale" possono invece risultare veramente utili nella vita reale.
- Molti studenti assumono comportamenti inappropriati durante la prova scritta. La cattiva gestione del tempo, ad esempio, dà luogo a produzioni che poco riflettono la reale capacità dello studente. Basterebbero alcuni piccoli accorgimenti per migliorare molto la prestazione e dunque il voto finale. Richiamando l'attenzione su questi comportamenti possiamo intraprendere una formazione in classe che sia mirata ad evitarli.

2. La presentazione di modelli e tracce

Sfruttando libri, siti internet mirati alla preparazione per il CPE e attualità (articoli, recensioni ecc.), si possono inanzitutto presentare agli studenti dei modelli ridotti, che essi riconoscano, discutono, e che li stimolino nell'esercizio della scrittura.

2.1. Dare una panoramica dei modelli di scrittura

Gli studenti dovrebbero scegliere tra quattro tipi di tracce, in funzione del contenuto e del vocabolario che meglio conoscono; troppe volte invece, essi selezionano lo stile di scrittura col quale hanno più dimestichezza. Dai manuali per gli stessi test di certificazione, ai libri di testo ormai datati, ai "veri" modelli, è disponibile una grandissima quantità di risorse on line con la quale creare slide di questi modelli, dalle recensioni dai quotidiani alle lettere ricevute dal nostro commercialista. Si possono presentare con una PowerPoint, sottolineando così che ciascun tipo di traccia ha caratteristiche distinte, ma anche elementi in comune con le altre. (Fig. 1) Ad esempio, tutti i tipi condividono una struttura di base con introduzione/testo centrale/conclusione, mentre è tipico di alcuni (report, lettera, saggio) un registro più formale, ed altre (recensione, articolo) meno. Anche l'impostazione dei testi è riconoscibile (ad esempio l'uso di pallini in un articolo o sottotitoli in un report). (Fig. 2)

"Conoscere bene il nemico"

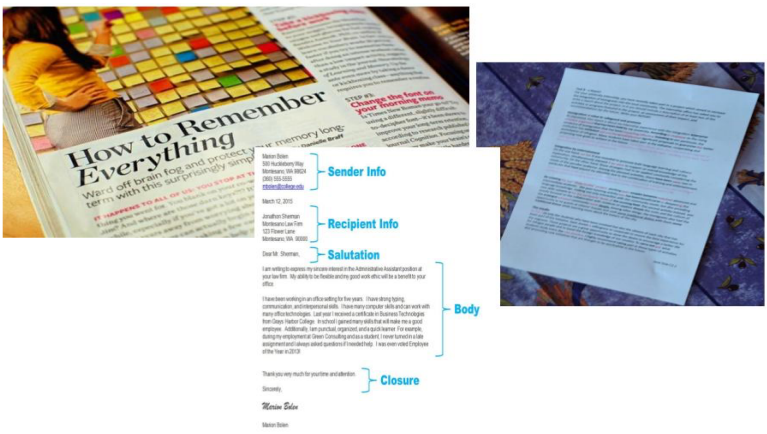


Fig. 1. Presentazione dei modelli. Creastive Commons.

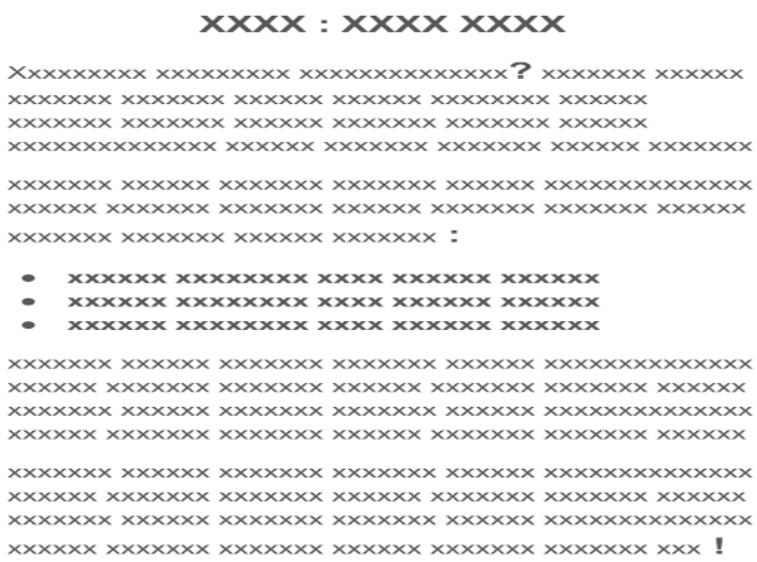


Fig. 2. Quiz per identificare tipi di tracce: Come si sa che è un articolo? P.H.R.

Dopo una prima presentazione, gli studenti lavorano in piccoli gruppi mettendo testi modello e pezzi di testi a confronto (Fig.3), sottolineando gli aspetti di ciascuno tipo con cui identificano il testo.

The British are said to be the most watched people in the world. Video cameras on nearly every set of traffic lights, on motorways, on street corners, car parks, football grounds and shopping centres - to name but a few - they cannot make a move without being seen. For a country of people that refuses to have Identity Cards as they consider them an invasion of privacy, why do they tolerate this?

The event lasted a week and was packed with enthusiastic young people. Universities from all over the world sent their "champion Olympians" to participate in track and field, football, basketball and swimming competitions. The highlight of the event was, of course, the closing ceremony, in which the winners were presented with a medal and a posy by no other than the Queen herself.

I am writing in response to the article in last Wednesday´s edition of your paper regarding the proposal of increasing nursery provisions across the country to encourage women back into the worklife after having a baby. I would like to comment on the points that were raised.

Fig. 3. Quiz per identificare tipi di tracce: Quale tipo di testo? Dove si trova nel testo? P.H.R.

Gli studenti sono incoraggiati quando trovano questi esercizi facili e intuitivi. Quasi inconsapevolmente accresce così la loro conoscenza dei requisiti dell'esame. Avendo correttamente identificato un paragrafo introduttivo (in quanto presenta un argomento in maniera assai generale) o un testo centrale (perché usa esempi per spiegare un punto), avranno una maggiore tendenza ad utilizzare questi elementi il giorno dell'esame. Questa conoscenza può essere rafforzata con vari esercizi di lettura sia nei libri di testo sia nelle fonti autentiche come quotidiani e riviste (riordinando o identificando elementi tipici di una recensione, o di un testo, come frasi usati in una conclusione).

2.2. Dedicare tempo allo studio della traccia

In quali occasioni dimentichiamo di compiere certi passi pur sapendo che vanno fatti? Quando non ne abbiamo fatto un'abitudine. Troppo spesso gli studenti leggono la traccia superficialmente, come "spunto di riflessione" per poi scrivere a modo loro di argomenti non legati ad essa. Invece, si osservano molti progressi nella completezza e nell'organizzazione delle risposte anche dopo una sola lezione dedicata alla scomposizione della traccia stessa. La traccia viene presentata come la loro "Bibbia." Devono leggerla in ogni particolare e tornarci più volte mentre compongono la loro composizione. Invece di perdere tempo a scrivere una scaletta per la loro risposta si invitano ad individuare la scaletta all'interno della stessa traccia: lì troveranno non solo gli elementi essenziali della risposta completa ma, idealmente, anche qualche suggerimento riguardo l'ordine delle idee (Fig. 4).

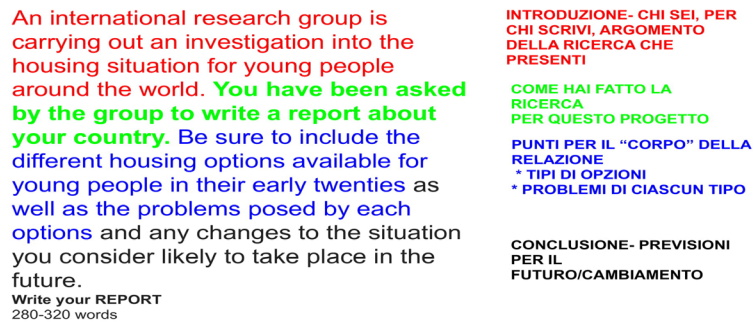


Fig. 4. La scomposizione della traccia per usarla come scaletta. P.H.R.

Solo dopo le lezioni di cui sopra, si comincia a scrivere in classe con l'esercitazione sia di elementi dei testi (Scrivere l'introduzione a questo articolo) sia di testi interi. Avendo iniziato scomponendo la traccia, con i gruppi di alto livello, si può procedere alla discussione della coesione in maniera logica. La coesione serve per prendere questi pezzi distinti di cui abbiamo parlato e a ricomporli in un documento scorrevole e privo di digressioni.

3. Considerazioni finali

Al momento della pubblicazione degli Atti del Convengo ci troviamo in un mondo molto diverso dal settembre 2018. Noi insegnanti abbiamo finito l'anno accademico online ed il futuro in aula sarà indubbiamente trasformato. Seguono le conclusioni presentate al Convegno IULS di Roma, ma sarebbe anche possibile presentare i concetti di base in video online tramite la piattaforma Moodle, con una discussione in seguito sui forum. In classe, non potremmo lavorare forse in coppie, ma usando Google Drive, gli studenti anche lavorando a due metri di distanza, potranno collaborare all'elaborazione delle tracce per poi presentarle a tutta la classe condividendole con me alla cattedra. Come sempre, insegnare bene richiederà flessibilità e sperimentazione con tutte le risorse a disposizione.

3.1. "Non serve scoprire l'acqua calda"

Con un numero sempre maggiore di studenti, non è possibile sprecare tempo creando materiali didattici che esistono già, né è pratico affrontare ore interminabili di ricevimento. Gli studenti vanno resi il più possibile autosufficienti. Per la preparazione alla parte scritta del CPE esistono fortunatamente moltissime risorse (tra libri e siti online) che spiegano cosa ci si aspetta dagli studenti nel compito, ottimi per lo studio autonomo. Un breve elenco di alcune risorse segue questo articolo.

Anche l'insegnante può facilmente rispondere alle esigenze degli studenti fuori sede, condividendo gli appunti di ogni lezione sulle piattaforme di e-learning come Moodle, oppure su Google Drive, in modo che chi è costretto a mancare in aula può seguire le lezioni così che tutti possano ripassare le note ed esercitarsi con i link forniti. Con il permesso degli studenti, condivido anche alcuni compiti corretti,

includendo esempi di ottime risposte oltre ad esempi di errori comuni. Gli studenti apprezzano l'uso dei modelli e la correzione della scrittura fatta in classe, anche di piccoli frammenti. Così si fanno non solo un'idea di come svolgere l'esame, ma anche delle aspettative specifiche dell'insegnante.

3.2. Sicurezza comporta buoni risultati

In seguito al corso, è stato chiesto agli studenti di rispondere ad alcune domande tramite un sondaggio online. La presentazione dei *task types* è stata utile secondo la maggioranza degli studenti, ma può essere fatta in una lezione o anche un video online, al fine di proseguire appena possibile con l'analisi delle tracce e la pratica. Sono maggiormente apprezzate le correzioni frontali dell'insegnante anziché il *peer editing* in materia di grammatica. Analizzare il contenuto e la coesione delle risposte è considerato comunque molto utile.

L'uso come modelli non solo di testi creati da insegnanti ma anche autentici (recensioni dal NY Times, articoli da blog in internet, le e-mail tra colleghi) crea maggiore interesse ed un senso di pertinenza delle attività. L'uso di appunti condivisi su Google Drive e la condivisione di link per esercitazioni indipendenti sono stati molto apprezzati, suggerendo che questo metodo funzionerebbe bene come un corso di *blended learning*. È fondamentale anche saper gestire i limiti di tempo quando si presenta l'occasione di dare prove scritte cronometrate in classe, un aspetto che si presta bene all'uso della piattaforma Moodle, il cui uso può essere programmato con un limite di tempo.

I limiti di tempo e l'ansia rappresentano insieme il problema principale secondo gli studenti. Queste lezioni hanno ridotto l'ansia e aumentato la sensazione di essere preparato anche per chi ha effettivamente ancora tanta strada da fare. Sebbene solo il 55% di quelli che hanno risposto al sondaggio abbia avuto un risultato uguale o migliore di quello che si aspetta, il 98% degli studenti che ha risposto raccomanderebbe un corso così concepito e strutturato.

4. Risorse (livello C2) online per insegnanti e studenti

Questo contributo non è di ricerca ma di esperienza pratica, e similmente le risorse elencate sotto non sono teoriche ma pratiche. La prima sezione è composta di siti ben conosciuti mirati alla preparazione agli

esami di Cambridge e siti dedicati all'insegnamento di scrittura in inglese. Se vengono presentati in classe, possono essere fonti molto utili agli studenti per lo studio indipendente.

La seconda sezione di risorse consiste in materiali autentici per dimostrare allo studente che questi tipi di testo esistono nel mondo reale. Più ne leggeranno, più scriveranno con naturalezza.

Preparazione ad un esame inglese livello C2

https://www.cambridgeenglish.org/exams-and-tests/proficiency/preparation/

https://www.flo-joe.co.uk/cpe/students/writing/

https://freeenglishlessonplans.com/tag/cpe/

https://www.cambridgeenglish.org/images/182344-how-to-teach-the-compulsory-essay-handout.pdf

http://cpesamplewritings.blogspot.com/

http://practiseenglish.blogspot.com/2009/03/useful-language-for-fcecaecpe-writing.html

https://www.venturesbooks.cz/images/download/cpe-testy.pdf

https://moxonenglish.com/books-for-the-cambridge-proficiency-exam-cpe/ un elenco di libri di testo

https://study.com/academy/lesson/how-to-focus-your-essay-and-respond-to-the-essay-prompt.html

https://www.tesol.org/docs/default-source/new-resource-library/breaking-down-a-writing-prompt-3.pdf?sfvrsn=0

https://owl.purdue.edu/owl/general_writing/the_writing_process/proofreading/revising_for_cohesion.html

Materiali autentici simili ai testi richiesti dal nostro esame

https://www.fastcompany.com/1779632/10-best-amazon-reviews-ever

https://www.forbes.com/sites/robertadams/2017/03/02/top-income-earning-blogs/

https://www.economist.com/printedition/covers?print_region=76976

https://www.nytimes.com/2017/09/06/books/review/john-le-carre-a-legacy-of-spies-an-excerpt.html (scelgo titoli di romanzi e saggi vari, aggiungendo alla ricerca la parola "excerpt")

https://www.examples.com/education/report-writing-example-for-students.html

Creazione di un'identità scientifica in lingua inglese

Luisa Panichi

L'intervento presenta due corsi di inglese scientifico tenuti da 4 anni presso il Centro Linguistico Interdipartimentale (CLI) dell'Università di Pisa: Academic Writing (scrittura scientifica) e Academic Speaking (comunicazione scientifica orale). Entrambi i corsi hanno come obbiettivo primario quello di migliorare ed affinare la comunicazione scientifica in inglese dei partecipanti di livello B2 ed oltre. Nello specifico, da una parte, l'intervento illustrerà i corsi, e dall'altra, entrerà in merito a questioni più squisitamente "culturali" quali la mediazione linguistica in ambito "anglosassone" e la creazione di un'identità scientifica per coloro che si trovano ad operare in campi scientifici internazionali dove l'inglese è principalmente lingua veicolare scientifica.

1. Introduzione

Nell'ambito dei corsi di inglese accademico destinati a docenti, ricercatori, dottorandi, laureandi e studiosi in generale, il Centro Linguistico dell'Università di Pisa (CLI), propone, da vari anni, l'attivazione di due corsi specifici: il primo viene promosso con il titolo di *Academic Writing* ed è un corso di scrittura scientifica, il secondo è il corso di *Academic Speaking* ed è incentrato sullo sviluppo delle competenze di tipo oratorio conosciute nella tradizione anglosassone in contesti anche non accademici come *Public Speaking.* Entrambi questi corsi si inseriscono nella tradizione didattica anglosassone conosciuta come *English for Academic Purposes* (EAP), ossia, la lingua inglese per scopi accademici e per la comunicazione scientifica.

Questi due corsi nascono come risposta del Centro Linguistico ad

una richiesta crescente negli anni di corsi di formazione che tenessero conto dei bisogni specifici della comunità scientifica dell'Ateneo. Con il tempo hanno subìto alcune modifiche per stabilizzarsi in maniera abbastanza definitiva nelle descrizioni articolate nel sottocapitolo 1.1 per quanto riguarda *l'Academic Writing*, e nel sottocapitolo 1.2 per l'*Academic Speaking*. I due corsi in genere vengono proposti nel calendario accademico con orari differenti in maniera che possono essere frequentati o singolarmente oppure congiuntamente. Una recente innovazione che ambisce unire in un unico corso più lungo attività di approfondimento di entrambe le abilità verrà illustrata nel capitolo 3.

1.1. Academic Writing

Il corso di *Academic Writing* è strutturato come un laboratorio di scrittura in piccoli gruppi. Il corso prende come punto di partenza gli scritti in corso di elaborazione dei partecipanti ed è fortemente centrato sulle esigenze specifiche di lingua inglese dei partecipanti stessi.

L'accesso al corso è tramite colloquio in cui si verifica che i partecipanti abbiano il livello necessario minimo, ossia il livello B2 consolidato del *Quadro comune europeo di Riferimento per la conoscenza delle lingue* (QCER), un minimo di esperienza di scrittura scientifica in inglese (per esempio, almeno un paper scientifico pubblicato in inglese) e almeno un elaborato scritto su cui il partecipante sta già lavorando al momento dell'iscrizione al corso e per cui è prevista la pubblicazione in lingua inglese. I partecipanti che non hanno tutti e tre i requisiti oppure, per esempio, che hanno necessità di tradurre un elaborato dall'italiano all'inglese vengono indirizzati ad altri corsi più idonei in base alle proprie esigenze di apprendimento. Infine, il colloquio serve anche come occasione per dare le prime informazioni sulla struttura del corso. In particolare, viene evidenziata la natura collaborativa e partecipativa del laboratorio e viene chiesto ad ogni interessato se è disposto a condividere nel gruppo i propri elaborati. In questa fase vengono anche chiariti eventuali preoccupazioni sul copyright e sui diritti di autore che potrebbero emergere nel momento della condivisione in aula con i colleghi.

Il corso prevede un totale di 15 lezioni, di due ore ciascuna eccetto la prima, distribuite su due mesi. La durata del corso riflette sia le esigenze di programmazione interna del Centro Linguistico che quelle dei partecipanti, molti dei quali sono docenti universitari che, a loro

volta, devono far fronte ai propri impegni istituzionali durante l'anno accademico e non hanno a disposizione periodi prolungati per la frequenza di un corso. Il corso è descritto nei particolari nella scheda conclusiva di questo sotto capitolo.

Gli obbiettivi didattici del corso sono quattro. Il primo è quello, ovviamente, di migliorare le competenze di scrittura in lingua inglese dei partecipanti. La brevità del corso, comunque, non permette di lavorare sull'apprendimento vero e proprio dei partecipanti ma piuttosto è orientato a far emergere le difficoltà sperimentate nella scrittura stessa ed offrire soluzioni pratiche condivise. Il secondo obbiettivo, pertanto, è di aumentare nei partecipanti la consapevolezza linguistica (*Language Awareness*) (cfr. Van Essen 2008) in modo che, una volta completato il corso, possano avere, se non le competenze linguistiche specifiche, almeno una capacità nuova di orientamento sulle problematiche connesse alla scrittura ed una maggiore capacità e autonomia nel trovare soluzioni comunicative efficaci. Durante il corso vengono sollecitate nei partecipanti riflessioni in base alle loro esperienze di pubblicazione in lingua inglese e che riguardano temi quale la politica editoriale dei periodici scientifici pubblicati in lingua inglese, le varianti e i standard linguistici dominanti, l'utilizzo sempre più diffuso della lingua inglese in contesti internazionali e l'emergenza e la diffusione dell'inglese come *Lingua Franca* (*English as a Lingua Franca*) (cfr. Jenkins et al. 2017). In questo senso, il corso va a potenziare nei partecipanti anche il *Critical Language Awareness* (Fairclough 1992). Il terzo obbiettivo è la creazione di una comunità di scrittura fra pari in cui i partecipanti al corso, pur venendo da settori scientifici completamente differenti (per esempio, medicina, scienze politiche, ingegneria, filologia, archeologia, veterinaria, ecc.), si possono confrontare e trovare soluzioni originali e utili per la propria scrittura all'interno del gruppo stesso. Questo confronto permette un'ulteriore riflessione sulla natura e le caratteristiche della lingua inglese scritta per la pubblicazione scientifica.

Il corso è strutturato in maniera aperta e flessibile (ossia senza un programma ben definito) in modo da poter accogliere i vari bisogni specifici di scrittura che emergono di volta in volta durante il corso. In genere, ogni lezione, è composta da tre attività o *task* principali. La prima prevede l'analisi e il lavoro sugli elaborati di ciascun partecipante in piccoli gruppi. La seconda attività in genere è una

condivisione con tutto il gruppo, guidata dalla docente, delle problematiche emerse e delle soluzioni possibili. Ogni lezione tende a concludersi con una riflessione più generale sulla lingua inglese e sulle varie strategie di comunicazioni che sono emerse durante la lezione e sulla loro efficacia in termini di comunicazione per la pubblicazione.

A) Corso "**The nitty-gritty of academic writing in English. Writing workshop for both experienced and young academics**"
The workshop aims to provide participants with some of the more practical, "hands-on" skills of English Academic Writing. The workshop will take as its starting point the participants' current writing projects and needs. Participants will be encouraged to provide examples of their own writing in class and to share their experiences and concerns with the other course participants. The workshop will provide for both joint and individual writing, group peer correction and general group reflection based on the writing outcome of each lesson. The course is intended, in particular, for any person who would like to improve the quality of their current academic writing with specific reference to individual work in progress. The workshop is relevant to academics and academic writers from all subject areas and disciplines.

Periodo	**7 - 28 febbraio 2018 (eventuali recuperi 7 e 9 marzo 2018)**
Orario	Lun e Mer, h. 9:30-11:30 (**NB**: Mer 7 febbraio 9:30-10:30; data extra Ven 9 febbraio 9:30-11:30)
Durata	15 ore effettive (20 ore accademiche)
Partecipanti	Il corso è a numero chiuso (min. 5 - max. 18)
Calendario	**Date e aule** (*)

(*) Il calendario potrebbe subire variazioni di date e/o di orari in caso di eventi non prevedibili.

Fig. 1. Corso di *Academic Writing*, CLA - Università di Pisa: https://www.cli.unipi.it/corsi/corsi/inglese-1/inglese-accademico-feb-apr-2018)

1.2. Academic Speaking

Il corso di *Academic Speaking*, descritto sul bando del Centro Linguistico come *Presentation skills for public speaking*, è finalizzato allo sviluppo delle abilità linguistiche necessarie alla partecipazione ed interazione in contesti accademici internazionali quali convegni, seminari, ecc. Negli ultimi anni, il corso ha cominciato a tener conto anche delle esigenze di molti docenti universitari di fare lezione vera e propria in inglese sia all'interno dell'Ateneo pisano sia presso università all'estero. Il focus del corso è in particolare sulle abilità di comunicazione

orale del partecipante e prevede numerose simulazioni di presentazioni ed interventi davanti agli altri partecipanti del corso. Il corso prevede la stessa durata del corso di *Academic Writing* descritto nel sottocapitolo 1.1. e prevede un colloquio preliminare in cui vengono accertate sia il livello minimo consolidato del B2, come per il corso di *Academic Writing*, che la motivazione del partecipante. La motivazione del partecipante, ossia l'interesse specifico di sviluppare le abilità di Public Speaking è considerato un elemento importante nella valutazione del candidato in quanto il corso è strutturato come un laboratorio di teatro e prevede un coinvolgimento attivo del partecipante e la disponibilità di confrontarsi davanti ad un pubblico in lingua inglese in simulazioni. In varie edizioni del corso si è costatato che spesso l'interessato avesse una scarsa consapevolezza di cosa comportasse fare attività propedeutiche di Public Speaking compromettendo non soltanto il proprio percorso di apprendimento ma anche quello del gruppo. In questo senso, si può dire che il corso di *Academic Speaking* è più "confronting" ossia mette molto più a disagio da punto di vista emotivo il partecipante che deve esporre nella lingua straniera (spesso anche sulla pedana in aula) davanti ad un pubblico rispetto al corso di scrittura. Il corso di *Academic Speaking* obbliga, nella vera tradizione dei laboratori di teatro, il partecipante a mettersi a nudo ed ad esporre anche le proprie vulnerabilità. Questo stato di disagio (*discomfort*) spesso si amplifica nelle performance in lingua straniera in quanto l'ostacolo della lingua straniera crea una difficoltà aggiuntiva su cui spesso il partecipante non ha sempre avuto occasione di riflettere in maniera esplicita. Questa difficoltà spesso si nota sia fra chi ha pochissima esperienza di convegni sia anche fra i conferenzieri più "esperti". La scheda riassuntiva che appare alla fine di questo sottocapitolo fornisce maggiori informazioni sul contenuto del corso stesso.

Gli obbiettivi didattici del corso di *Academic Speaking* sono tre. Il primo, ovviamente, è quello di andare a creare nei partecipanti con meno esperienza di Public Speaking, una prima struttura di base sia in termini linguistici e di convenzioni della tradizione anglosassone che in termini di performance, ossia della comunicazione non-verbale, della gestualità e del movimento del corpo sulla pedana ed in aula. Per quanto riguarda l'intervento che si va a fare sui presentatori più esperti, si tratta spesso solo di lavorare sulla loro consapevolezza dell'atto comunicativo e di andare a togliere "vizi" o cattive abitudini

sia di tipo linguistico che di tipo non verbale che si sono sedimentati negli anni. Il secondo obbiettivo del corso è creare una maggiore consapevolezza del concetto di pubblico (*audience*). In questo senso, e in maniera simile al corso di *Academic Writing*, si lavora sul *Critical Language Awareness* dei partecipanti creando occasioni di riflessione sulla comunicazione sia in contesti dove l'inglese è *Lingua Franca* sia in contesti dove possono essere in vigore codici comunicativi appartenenti a culture differenti o, quanto meno, non alla tradizione anglosassone. In altre parole, mentre da una parte il modello anglosassone di Public Speaking viene sia promosso che analizzato durante il corso, allo stesso tempo, si cerca di sensibilizzare i partecipanti sui limiti del modello stesso evidenziandone le criticità in modo da potenziare lo studente affinché possa valutare in maniera autonoma l'appropriatezza e l'efficacia delle proprie decisioni e strategie comunicative. Il terzo obbiettivo del corso è di creare una comunità fra pari dove il partecipante più esperto può condividere il proprio *know-how* con i partecipanti più giovani o meno esperti e dove tutti possono ricevere feedback strutturato sotto la guida della docente su i propri punti di forza, le proprie difficoltà e la propria efficacia comunicativa. In fine, vista l'oggettiva difficoltà emotiva che comportano le simulazioni per la maggioranza dei partecipanti, è molto importante creare un clima in aula di massima accoglienza sia da parte del docente che dai partecipanti come gruppo fin dalla prima lezione in modo che ciascuno possa maturare con naturalezza e in protezione emotiva.

Come il corso di *Academic Writing*, il corso è strutturato in maniera aperta e flessibile in modo da poter accogliere i vari bisogni contingenti dei partecipanti. Per esempio, se uno o più dei partecipanti ha in programma di partecipare a breve ad un convegno internazionale, possono decidere di lavorare sia in gruppo che individualmente su questa consegna in modo che le simulazioni che vengono fatte durante il corso siano più utili e realistici possibili per i partecipanti stessi e per il gruppo in generale.

B) Corso "**Presentation skills for public speaking**"
The aim of the course is to equip participants with the necessary skills to effectively present their expert knowledge to a conference audience. Effective approaches and strategies (such as how to structure and write an abstract, how to design an effective PowerPoint slideshow, how to get/hold the floor, how to handle a question-and-answer session) will be taken into consideration in order to help learners familiarize with the Anglo-Saxon academic speaking conventions. In short, participants will be provided with the skills needed for successful presentations at international conferences and effective lectures. The course is intended for any person who would like to improve their presentation skills with particular reference to academic conferences/seminars.

Periodo	**12 marzo - 11 aprile 2018 (eventuali recuperi 16 e 18 aprile 2018)**
Orario	Lun e Mer, h. 12:00-14:00 (**NB**: Lun 12 marzo 12:00-13:00; sospensione 2 e 4 aprile)
Durata	15 ore effettive (20 ore accademiche)
Partecipanti	Il corso è a numero chiuso (min. 5 - max. 18)
Calendario	**Date e aule** (*)

(*) Il calendario potrebbe subire variazioni di date e/o di orari in caso di eventi non prevedibili.

Fig. 2. Corso di *Academic Speaking*, CLA - Università di Pisa: https://www.cli.unipi.it/corsi/corsi/inglese-1/inglese-accademico-feb-apr-2018

2. La creazione di un'identità scientifica

Questa seconda parte riprenderà in esame brevemente ed in maniera unitaria gli obbiettivi dei due corsi per illustrare meglio il processo pedagogico sottostante alla creazione di un'identità scientifica in lingua inglese. La sfida di entrambi i corsi per la docente sta sempre nel trovare un equilibrio fra i bisogni espressivi e linguistici dei partecipanti e le norme e le convenzioni della tradizione scientifica anglosassone all'interno di un processo di formazione che tenga conto della varietà dei contesti in cui i partecipanti possono essere chiamati ad operare e che permetta loro di non dover rinunciare alla propria autenticità espressiva. In breve, la finalità di entrambi i corsi rimane sempre quello di andare ad attivare nei partecipanti, dove necessario, uno *shift* o uno spostamento cognitivo nella percezione della lingua inglese da corretto/sbagliato a "più appropriato, efficace, utile/meno appropriato, efficace, utile in base principalmente al proprio audience, le finalità della comunicazione stessa, le proprie caratteristiche comunicative personali e l'immagine professionale di sé come scienziato. Gli *step*

o le fasi principali di questo processo di trasformazione sono:

- la riflessione in gruppo dei bisogni individuali e della motivazione (*group reflection on individual needs and motivation*);
- la condivisione di esperienze professionali pertinenti fra esperti e meno esperti e della componente emotiva che emerge sia in relazione alla scrittura che all'*ars oratoria* (sharing of experiences and emotions among expert and novice);
- la consapevolezza della lingua inglese come strumento dinamico e fenomeno in continua evoluzione, e come mezzo per esercitare il potere scientifico (*Language Awareness*, *English as a Lingua Franca*, Critical *Language Awareness*);
- l'analisi dei diversi bisogni comunicativi in ambito accademico e scientifico ai fini della pubblicazione (analysis of different academic and scientific communication needs and publication requirements);
- riflessione di gruppo sul peer reviewing, i rating e gli impact factor dei journal scientifici, il contributo al processo di pubblicazione dei revisori di manoscritti, il legame fra pubblicazione e avanzamento di carriera, differenze nelle tradizioni e nelle pratiche accademiche e scientifiche a livello sia nazionale che internazionale (*group discussion on the peer review process, journal rating and impact factors, the role and work of reviewers, the link between publication and career advancement, examples from other countries, differences between academic traditions in internationl and national contexts*).

3. Nuovo corso combinato 2018-2019

In questa ultima parte viene descritto il nuovo corso *Academic skills for public speaking and conference presentations* creato ed implementato nell'anno accademico 2018-2019 in seguito ad alcuni cambiamenti alla programmazione didattica al CLI che hanno permesso di pensare ad un corso più lungo (25 ore di aula anziché 15) e pertanto di lavorare su più competenze insieme (la lingua parlata e la lingua scritta). La novità di questo corso, in particolare, rispetto ai due corsi descritti nella prima parte e in termini di contenuto è stata la decisione di includere alcune lezioni dedicate ai *Curriculum Vitae* in inglese e sulle brevi biografie (*Bios*) che spesso accompagnano le riviste scientifiche e le pubblicazioni degli atti di convegni. L'inclusione di un artefatto (*artefact*) quale il curriculum che riguardasse in maniera esplicita l'identità del

partecipante ha permesso di lavorare in maniera ancora più radicale ed efficace sul concetto di *identità scientifica* stessa e di estendere la riflessione di gruppo anche al concetto di *identità professionale* in ambiti diversi (non solo in ambito accademico).

CORSO DI INGLESE ACCADEMICO (GIUGNO-LUGLIO 2019)

Nell'ambito dei corsi di **inglese accademico** destinati a docenti, ricercatori, laureandi e studiosi in generale, il Centro Linguistico (CLI) propone, per il periodo **giugno-luglio 2019**, l'attivazione di **un corso dal titolo"Academic skills for public speaking and conference presentations**".

The aim of the course is to equip participants with the necessary skills to effectively present their expert knowledge to a conference audience. In order to help learners, familiarize with the Anglo-Saxon academic speaking and writing conventions for conference presentations, the course will go through the different steps involved. These steps include but are not limited to: how to structure and write an abstract and get it accepted; how to design an effective PowerPoint slideshow; how to get/hold the floor; the use of signposting language in delivery; how to handle a question and answer session; conveying authenticity and authority in international contexts; writing short or extended author bios and professional CV's. The course is intended for any person who would like to improve their presentation skills with particular reference to academic conferences/seminars.

Periodo	3 giugno - 11 luglio 2019 (eventuali recuperi: 16 e 18 luglio 2019)
Orario	martedì e giovedì, ore 15.00 - 17.00 lunedì 3 giugno, ore 15.00 - 16.00 lunedì 8 luglio, ore 15.00 - 17.00 NO martedì 9 luglio **Scarica il calendario dettagliato** (*)
Durata	25 ore effettive
Partecipanti	Il corso è a numero chiuso (max. 18)

(*) Il calendario potrebbe subire variazioni di date e/o di orari in caso di eventi non prevedibili.

Fig. 3. Corso combinato di *Academic Writing and Speaking*, CLA - Università di Pisa: https://www.cli.unipi.it/corsi/corsi/inglese-1/inglese-accademico-giu-lug-2019
https://www.cli.unipi.it/corsi/corsi/inglese-1/inglese-accademico-giu-lug-2019

4. Osservazioni finali

I corsi che sono stati descritti in questo capitolo sono il risultato di circa 5 anni di lavoro e della collaborazione con altri colleghi. Ogni

corso ha una declinazione diversa per il semplice motivo che diversi sono gli studenti che di volta in volta portano i propri bisogni comunicativi ed espressivi al corso. Inoltre, ogni settore scientifico, sia in inglese che in italiano, presenta, nella comunicazione scritta ed orale, delle caratteristiche ben distinte. L'obbiettivo di questo capitolo è stato semplicemente di presentare esempi di pratiche consolidate presso il Centro Linguistico dell'Ateneo di Pisa con la speranza che possano offrire spunti di riflessione ai colleghi per la creazione di corsi simili in altri contesti italiani.

Infine, la sfida rimane sempre, per chi si occupa di formazione linguistica e di scrittura scientifica, di assicurasi che gli studenti abbiano gli strumenti per poter fare anche una riflessione critica sul mezzo di comunicazione utilizzato.

Bibliografia

Fairclough, Norman (1992) (ed.), *Critical Language Awareness*, London: Routledge.

Jenkins, Jennifer / Baker, Will / Dewey, Martin (eds.) (2017), *The Routledge Handbook of English as a Lingua Franca*, London: Routledge.

Van Essen, Arthur (2008), Language Awareness and Knowledge about Language: A Historical Overview. In N. H. Hornberger (ed.), *Encyclopedia of Language and Education*, Boston, MA: Springer, 1768-1781.

Analisi e strategie sulla scrittura cinese degli apprendenti italofoni di livello avanzato

Mei-Hui Wang

La scrittura dei caratteri cinesi è comunemente considerata un'abilità linguistica complessa e difficile per gli apprendenti stranieri (Bian 1999: 72; Liu 2000: 369; Abbiati 2012: 155; Wang 2016: 84). Questo è anche per gli apprendenti italofoni soprattutto a causa del sistema didattico italiano che le dà poca importanza. Il lavoro è basato su un 'analisi di alcune irregolarità nella produzione scritta del test di ammissione di venticinque canditati italofoni di livello avanzato con competenze linguistico-comunicative equivalenti ai livelli C1 e C2 del QCER (HSK 5 e 6), per il concorso di TFA della Classe di Abilitazione AA46-Lingua Cinese 2014/2015 effettuato all'Università per Stranieri di Siena. L'analisi suddivide gli errori in quattro tipologie: i tratti aggiuntivi o mancanti, la loro forma confusa, la distinzione tra forme simili e quella tra gli omofoni. Questa permetterà di individuare le strategie più efficaci per raggiungere risultati migliori.

1. La scrittura cinese

I caratteri cinesi hanno oltre 3000 anni di storia e, nell'arco di millenni, la loro forma e stile di scrittura hanno visto notevoli cambiamenti: dalla forma pittografica a quella non pittografica, dalla regolare a quella non regolare, dalla complessa a quella semplificata. Come è noto la scrittura cinese è una delle tre più antiche forme di scrittura del mondo insieme ai caratteri cuneiformi dei Sumeri e ai geroglifici degli egiziani. Di queste tre solo i caratteri cinesi sono ancora in uso. (Wen et al. 2003: 17).

La sua natura morfografica è originale e, sicuramente, di difficile apprendimento perché si differenzia da quella fonografica. E' una scrittura che usa un insieme di segni che rappresentano i morfemi della lingua. La difficoltà maggiore è rappresentata dal dover memorizzare un grande numero di segni, facendolo separatamente dal suono, significato e segno grafico.

Tutto ciò ha portato, nei primi anni dopo la fondazione della Repubblica Popolare Cinese, nel 1956, all'adozione di 515 "caratteri semplificati" *jiǎntǐzì* 简体字(usati in RPC) che nel 1964 sono diventati 2.236 (Zhou 2007: 91) ed hanno sostituito i "caratteri tradizionali", *fántǐzì* 繁体字 (usati ancora a Taiwan, Hong Kong, Macao e da molti cinesi residenti all'estero). Questo però non ha sconvolto il tradizionale sistema di scrittura. Certamente è più adatto per una lingua dotata di un numero limitato di sillabe e molti omofoni. Un altro aspetto vantaggioso è il fatto che, in un Paese così vasto e con grandi differenze dialettali, i segni possono essere letti diversamente mantenendo però il loro significato. Inoltre dobbiamo rilevare la grande autorevolezza che possiede questa scrittura, testimoniando il forte legame con la secolare tradizione letteraria adottata in diversi momento storici anche da altri Paesi limitrofi.

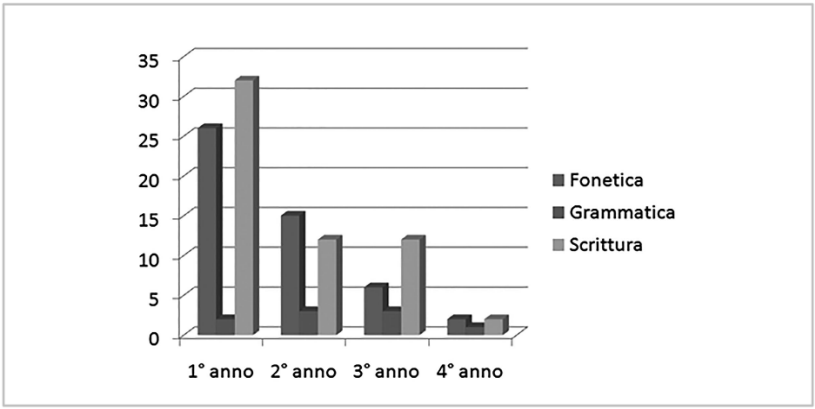
Il numero dei caratteri è molto elevato. Il "Dizionario di cinese moderno", *Xiàndài Hànyǔ cídiǎn* 现代汉语词典 [Dizionario di cines e moderno][1], conta tra i 50.000 ed i 69.000 lemmi, ma i caratteri più usati sono 8.373 e nella lingua parlata si riducono a soli 4.000 circa. Le norme più recenti fissano tre livelli d'uso: 3.500 caratteri frequenti, 3.000 con un livello di frequenza inferiore e 5.000 per gli usi specializzati. Uno studente con un diploma di scuola superiore conosce oggi in media 5.000 caratteri (Alleton 2012: 48). I maggiori repertori lessicografici ne contano fino a 55.000 (considerando caratteri desueti e tutte le varianti). È comprensibilmente forte l'influsso di tale sistema di scrittura sull'organizzazione scolastica e sulle stesse modalità di apprendimento.

---

[1] Il "Dizionario di cinese moderno", *Xiàndài hànyǔ cídiǎn* 现代汉语词典 iniziarono a scriverlo nel 1958 una decina di editori tra cui parteciparono i due notevoli linguisti Lü Shuxiang 吕叔湘e Ding Shengshu 丁声树. Fecero varie volte delle stampe di prova fino al 1978 quando nacque la prima edizione. Nel 1980 ci furono delle modifiche delle voci e nel 1983 uscì la seconda edizione. Nel giugno del 2019 è uscìta la settima edizione.

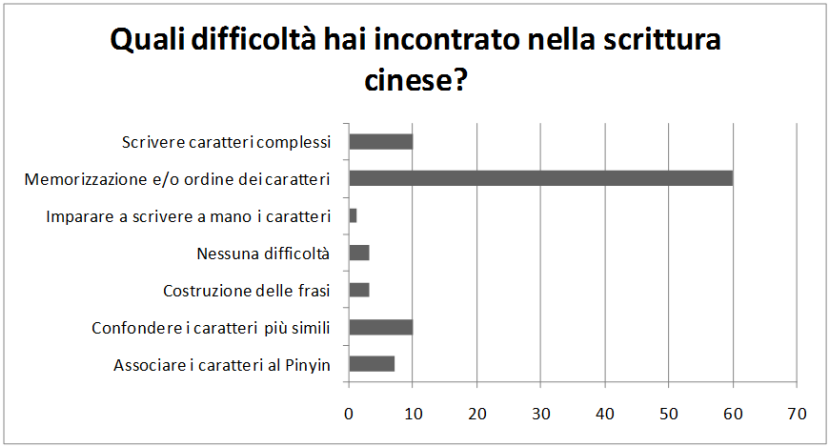
1.1. Sondaggi sulla scrittura cinese

La scrittura cinese presenta grandi difficoltà soprattutto per gli occidentali. Possiamo notarlo da questo grafico che risale al 2013 quando ho condotto un sondaggio sulle maggiori difficoltà incontrate nello studio della lingua cinese da parte di 100 studenti italofoni di ogni annualità dei Corsi Triennale e Magistrale. Dai risultati emerge che la difficoltà della scrittura è presente in tutte le annualità. Quelle per la fonetica e la grammatica diminuiscono con gli anni di studio mentre per la scrittura aumentano. Ovviamente dobbiamo considerare il numero di studenti frequentanti.



Tab. 1. Risultati case *study* delle maggiori difficoltà incontrate nella Lingua Cinese dagli studenti (100) italofoni dell'Università per Stranieri di Siena 2011/12. (Wang 2016: 84)

Più recentemente ho effettuato un altro studio sulle difficoltà della scrittura con un *corpus* di 87 apprendenti universitari del secondo e del terzo anno del Corso Triennale dell'anno accademico 2017/18 (dunque studenti che hanno compiuto minimo dai 2 ai quasi 3 anni di studio della lingua cinese). Ho raccolto 87 risposte ad una domanda aperta: "Quali difficoltà hai incontrato nella scrittura cinese?" (vedi tab.2). Da qui sono emersi i primi tre problemi più frequenti sulle difficoltà nella scrittura cinese: la memorizzazione e/o l'ordine dei caratteri, la scrittura di quelli più complessi e la confusione tra quelli simili. Dovremmo intervenire al più presto su queste problematiche perché non si presentino anche dopo tanti anni di studio.



Tab. 2. Risultati *Case study* su quali difficoltà incontrano nella scrittura cinese gli apprendenti italofoni dell'Università per Stranieri di Siena a.a. 2017/18.

2. Analisi TFA-Lingua Cinese 2014/15 Livello Avanzato

Il campione di questo studio è di venticinque candidati della prova scritta di ammissione per il Corso di Tirocinio Formativo Attivo (TFA) della Classe di Abilitazione AA46-Lingua Cinese 2014/2015 organizzato dal MIUR ed effettuato all'Università per Stranieri di Siena. I candidati si sono laureati in varie Università italiane, possiedono il titolo di studio di laurea magistrale in Lingua Cinese e, tra questi, due possiedono anche il dottorato di ricerca. Hanno un percorso di studio della lingua cinese che varia da cinque a dieci anni di esperienza ed una competenza linguistico-comunicativa dei livelli (HSK) 5 o 6, secondo l'Ufficio "Hanban" equivalenti al QCER C1-C2. Lo scopo del corso è fornire una graduatoria di docenti che possano insegnare il cinese nel sistema scolastico italiano. Il test d'ammissione ha come riferimento le abilità dei livelli sopra indicati ed è diviso in tre parti: costruire delle frasi con il lessico dato, riformulare sintatticamente una breve lettura e rispondere a domande aperte che riguardano letteratura e cultura cinese, in un tempo massimo di tre ore. L'analisi di questa indagine si baserà su questi venticinque test scritti. I numeri e le tipologie degli errori nella scrittura dei caratteri ci forniranno dei grafici significativi, utili per migliorare la nostra didattica. Le irregolarità si dividono in quattro categorie: i tratti aggiuntivi, quelli mancanti, la confusione tra forme simili e quella tra suoni uguali. Per avere un

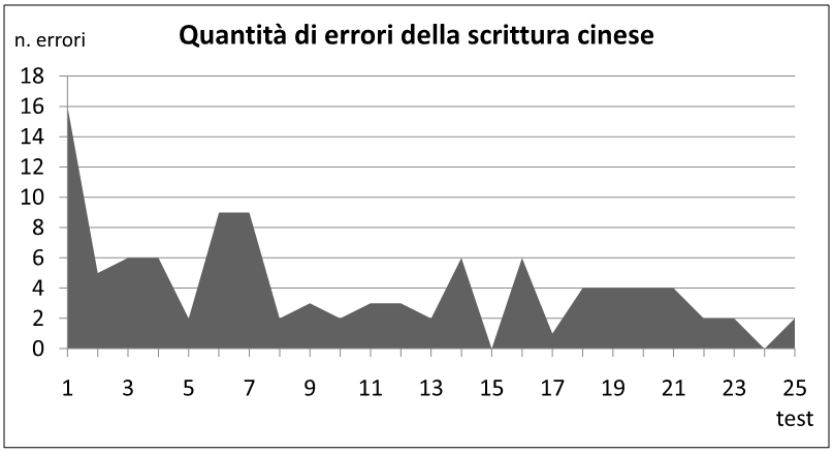
parametro chiaro di paragone, il campione di conoscenza lessicale cinese è basato sul *Xīn Hànyǔ Shuǐpíng Kǎoshì* (HSK) 新汉语水平考试 che è un test nazionale standard per parlanti cinese non nativi (compresi gli stranieri, cinesi d'oltremare e minoranze nazionali cinesi) ed è un sistema di certificazione della lingua cinese che rispetta il *Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue* (QCER). I seguenti riferimenti sono stati tuttavia oggetto di contestazione da parte di alcuni studiosi stranieri.

NEW HSK	Quantità dei caratteri	Livelli QCER
Livello 1	150	A1
Livello 2	300	A2
Livello 3	600	B1
Livello 4	1200	B2
Livello 5	2500	C1
Livello 6	+5000	C2

Tab. 3. Numero conoscenze lessicali richieste ai livelli dell'esame HSK (International curriculum for chinese language education 2014: 57-114)

2.1. Tipologie degli errori

Dall'analisi dei venticinque test scritti risulta che solo due candidati non hanno avuto problemi con la scrittura cinese. La media degli errori è di 4,12% e la maggioranza di questi sono sulla conoscenza dei caratteri riguardanti i livelli HSK2 - HSK4.



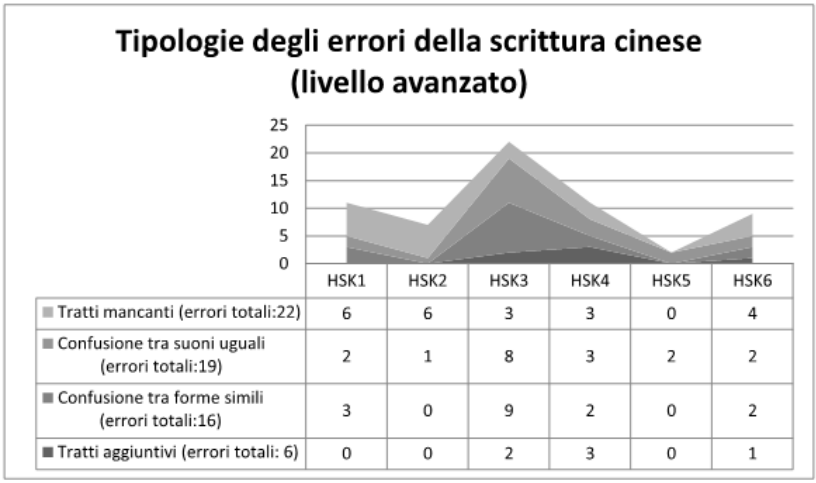
Tab. 4. Quantità di errori della scrittura cinese nei 25 test.

Suddividiamo le caratteristiche degli errori di scrittura, in quattro tipologie: i tratti aggiuntivi o mancanti, la confusione tra le forme dei tratti (radicali), la distinzione tra forme simili e quella tra suoni uguali:

- **Tratti aggiuntivi**: "物"(*wù* 物-3),"伞 "(*sǎn* 伞-3), "肉 *roù*-2"(*nèi* 内-4), "仅"(réng 仍-4), "规"(guī 规-4), "剪"(jiǎn 剪-6).
  Tra virgolette sono indicati le forme errate e tra parentesi i caratteri corretti con l'indicazione del loro livello HSK. In questa categoria gli apprendenti hanno aggiunto dei tratti ai caratteri che conoscono o hanno commesso degli errori.
- **Tratti mancanti**: "了"(子-1),"壵"(*lǎo* 老-1),"都"(*dōu* 都-1), "写"(*xiě* 写-1),"读 "(*dú* 读-2)," 景-4"(*yǐng* 影-2)," 白-2"(百 *bǎi*-2), "但 "(但 *dàn*-2),"男"(*nán* 男-2),"参 "(*cān* 参-2), "题"(*tí* 题-2), "冈"(*fēng* 风-3)," 和-1"(*zhǒng* 种-3),"越 "(*yuè* 越-3),"具"(*jù* 具-4), "富/畐"(*fù* 富-4),"观"(*guān* 观-4),"孑"(*yǔ* 予-6),"宙"(*zhòu* 宙-6), "笧 "(*cè* 策-6),"霞"(*lù* 露-6).
  Questa categoria ha avuto il numero di errori più elevato ed appartengono tutti alle abilità riguardanti il programma dei livelli dell'**HSK1** e dell'**HSK2** (A1 e A2). Ciò dimostra che gli apprendenti hanno una base poco solida sulla distinzione tra gli elementi simili e, aspetto di grande importanza, non sono abituati alla scrittura sia dei componenti laterali (*piānpáng* 偏旁) dei caratteri che delle parti costitutive (*bùjiàn* 部件) perciò lo fanno in modo errato e con scarsa memoria. Dimenticano dei tratti con caratteri fondamentali come per esempio: *zǐ* 子-1 (figlio), *bái* 白-2 (bianco), *dàn* 但-2 (ma), *nán* 男-2 (maschio,uomo), *xiě* 写-1 (scrivere). Tale tipologia di irregolarità della scrittura rappresenta la maggiore problematica degli apprendenti occidentali (cfr. Sun 2012: 275; Zhao 2004: 426).
- **Confusione tra forme simili**: "*guò* 过-2"(*duì* 对-1),"那 "(*nà* 那-1), "*xiào* 孝-5"(*lǎo* 老-1),"*dàn* 但-2"(*dān* 担-3)," *jiān* 间-2"(*jiǎn* 简-3), "*zǒng* 总-3"(*cōng* 聪-3),"*zhí* 职-4"(*cōng* 聪-3)," 炤 "(*zhào* 照-3), "伊 "(hù 护-3),"*wǎn* 挽-6"(*huàn* 换-4),"*cháng/zhǎng* 长-2"(*zhāng* 张-3)," *hèn* 恨-5"(*gēn* 根-3),"*yì* 义-5"(*yì* 忆-4),"遁"(*suí* 随-4)," *jié* 结-3"(*jié* 洁-6)," *mén* 门-2"(*mèn* 闷-6).
  La confusione tra caratteri che hanno forme simili porta facilmente a scambiarli con altri caratteri. Dai dati raccolti gli errori di questo tipo appaiono omogeneamente su tutti i livelli. Questa categoria occupa il terzo posto nella graduatoria.

- **Confusione tra suoni uguali o simili**: "*míng* 明-1"(*míng*-1*zì* 名字), " *míng* 明-2"(著名 *zhùmíng-1*), "*gōng* 工-1"(*gòng-2chǎndǎng* 共产党), "*jué* 觉-1"(*jué-3dìng* 决定)," *lǐ* 里-*1*"(*xīnlǐ-3xué* 心理学)," *shǐ* 使-1" (*shí-3yòng* 实用)," *xìng*-3 兴"(*kāixīn*-3 开心), "*xiàng*-3 向" (*xiǎng*-3 响)," *chéng*-3 成"(*chéng*-3*shì* 城市)," *yú*-2 于"(*yǔ* 与-3), " *bā* 班"(*yìbān*-3 一般)," *dàn*-2 但"(*dān-2xīn* 担心),"*jī* 机-1"(*jīn-4suǒjì* 金锁记), "*ān* 安-3"(*àn-4zhào* 按照),"*mào* 帽-3" (*lǐmào-5* 礼貌), "*dé* 4"(*dàodé-5 jīng* 道德经)," *lù* 路-2"(*lù-6chū* 露出), "*lā* 拉-4"(*Xīlà-6* 希腊).

  La confusione tra suoni uguali o simili si trova al secondo posto per il numero di errori rispetto alle altre tipologie. Gli apprendenti, dopo che hanno acquisito una certa conoscenza lessicale, commettono questo tipo di errore utilizzando la maggior parte dei caratteri appartenenti ai programmi dall'HSK1 all' HSK4.



	HSK1	HSK2	HSK3	HSK4	HSK5	HSK6
Tratti mancanti (errori totali:22)	6	6	3	3	0	4
Confusione tra suoni uguali (errori totali:19)	2	1	8	3	2	2
Confusione tra forme simili (errori totali:16)	3	0	9	2	0	2
Tratti aggiuntivi (errori totali: 6)	0	0	2	3	0	1

Tab. 5. Tipologie e numeri di errori della scrittura cinese nei 25 test.

3. Soluzioni strategiche

Da quest'analisi risulta che la maggioranza degli errori nella scrittura dei caratteri appartiene al livello dell'**HSK3**(B1) che richiede una competenza di 600 caratteri mentre al secondo posto vi è quello corrispondente alle abilità studiate nell'**HSK1**(A1) cioè una conoscenza di base di 150 caratteri. È risultato lo stesso numero di errori equivalenti al livello dell'HSK 4. Tutto questo dimostra che molti degli

apprendenti di un livello avanzato manifestano ancora difficoltà e problematiche importanti già nella scrittura dei 150 caratteri di base. La riflessione che ci obbliga a fare questa analisi è necessariamente incentrata sulla poca attenzione e, diremmo più precisamente, sulla trascuratezza nei confronti di questa abilità di cui dovrà essere rafforzato l'insegnamento fin dai corsi per i principianti. Come ha confermato il Professore Zhang Yajun: "L'insegnamento della scrittura cinese ha delle difficoltà ma, grazie alle mie esperienze didattiche, ho potuto comprendere che questo aspetto non rappresenta la parte più complessa. Occorre insegnare seguendo le specifiche regole della scrittura e le strutture dei caratteri, con esercizi mirati. È anche necessario copiare frequentemente i caratteri in modo tale che gli apprendenti possano poi, gradualmente, padroneggiarli". (cfr. Li 2008: 44; Zhang 2012: 145).

Ogni carattere cinese, dal più semplice al più complicato, è formato da uno o più di quaranta tratti, combinati tra loro in vari modi e trascritti dentro degli spazi fisici detti "caratteri quadrati". Si consiglia, all'inizio dell'insegnamento della scrittura, di cominciare con otto tratti fondamentali e scriverli nelle direzioni corrette. Si creerà una base solida: punto, tratto orizzontale, tratto verticale, tratto discendente a sinistra, tratto discendente a destra, tratto ricurvo, tratto ascendente, uncino e tratto ribattuto. Con questi tratti principali potremo formare tutti i caratteri cinesi. Di seguito abbiamo otto regole per l'ordine di esecuzione dei tratti: 1. il tratto orizzontale è prima di quello verticale o discendente che lo interseca; 2. il tratto discendente a sinistra è prima di quello discendente a destra; 3. il tratto superiore è prima di quello inferiore; 4. il tratto a sinistra è prima di quello a destra; 5. i tratti superiori sono prima della base; 6. il tratto centrale è prima di quelli laterali; 7. il corpo principale è prima del tratto centrale che lo interseca; 8. il punto interno e quello in alto a destra sono per ultimi. Queste regole sono importantissime per ottenere i migliori risultati della scrittura con una più facile memorizzazione (cfr. Alleton 2012: 39-41; Abbiati 2012: 181-184; Hu 2008: 148-152; Liu 2000: 375). Una volta diventati padroni dell'uso dei tratti e assimilato un certo numero di caratteri semplici, avremo la possibilità di svilupparli in caratteri complessi ed aumentare così le nostre conoscenze. Una possibile strategia di studio può essere rappresentata partendo da circa 129 caratteri

semplici che ho selezionato dall'HSK1(A1) all'HSK4(B2) che in totale ne richiede 1200:
HSK1: *bā* 八, *běn* 本, *bù* 不, *chē* 车, *dà* 大, *diàn* 电, *er* 儿, *èr* 二, *fēi* 飞, *gè* 个, *gōng* 工, *jǐ* 几, *jiàn* 见, *jiǔ* 九, *kāi* 开, *le* 了, *liù* 六, *xiě* 写, *mǎi* 买, *me* 么, *mǐ* 米, *nián* 年, *nǚ* 女, *qī* 七, *qì* 气, *qù* 去, *rén* 人, *sān* 三, *shàng* 上, *shǎo* 少, *shēng* 生, *shí* 十, *shuǐ* 水, *sì* 四, *tài* 太 , *wǔ* 五, *wǔ* 午, *xià* 下, *xiān* 先, *xiǎo* 小, *yī* 一 , *yī* 衣, *yǒu* 有, *yǒu* 友, *yuè* 月, *zài* 再, *zài* 在, *zhōng* 中, *zi* 子.
HSK2: *bái* 白, *bǎi* 百, *zhǎng* 长, *huǒ* 火, *lè* 乐, *mén* 门, *niú* 牛, *qiān* 千, *rì* 日 , *sè* 色, *shì* 事, *shǒu* 手, *wèi* 为, *yáng* 羊, *yě* 也, *yǐ* 已, *yǐ* 以, *yòu* 右, *yú* 鱼, *zhèng* 正, *zǒu* 走, *zuǒ* 左.
HSK3: *bàn*半, *bàn*办, *bāo*包, *bì*必, *cái*才,*chéng*成, *dān*单, *dāng*当, *dōng*东, , *fā*发, *fāng*方, *fū*夫, *gàn*干, *jǐ*己, *jīn*斤, *kǒu*口, *lì*力, *piàn*片, *píng*平, *qí*其, *mù* 目, *qiú*求, *shēng*声, *shǐ*史, *shù*束, *tóu*头, *wàn*万, *wén*文, *xī*西, *xí*习, *xì*系, *yè* 业, *yòu*又, *yuán*元, *zhǔ*主, *zì*自, *zú*足.
HSK4: *dāo*刀, *fǎn*反, *fēng*丰, *fù*父, *guǎng*广, *hù*互, *hù*户, *máo*毛, *mǔ*母, *nèi* 内, *shì*示, *shù*术, *wú*无, *xiàng*象, *xīn*辛, *yè*页, *yǒng*永, *yóu*尤, *yún*云, *zhàn* 占, *zhī*之.

Questi sono quelli usati più frequentemente e basterà acquisire una tecnica mnemonica che aiuti a fissare nella mente il dispositivo del loro vario combinarsi fornendo così un grande numero di caratteri complessi ed evitando la maggioranza delle tipologie di errori nella scrittura. Nella metodologia didattica vanno inserite brevemente le "sei forme di scrittura" *Liùshū*六书 di Xu Shen 许慎, quindi la spiegazione dei segni radicali comuni e, solo per i caratteri ideogrammi, pitto-fonogrammi e indicatori, l'associazione ad immagini corrispondenti che aiuta gli apprendenti a memorizzarli. In questo modo si può introdurre il senso, il suono e la forma per aumentare l'interesse. Il docente può creare un quaderno specifico per la scrittura e dei *flashcard* per raggruppare i caratteri simili mostrando e spiegando gli errori comuni, con l'analisi della struttura per i caratteri complessi come ad esempio: 1. struttura chiusa: *guó*国(paese, stato) 2. semi chiusa: *wèn*问 (chiedere, domandare); *qǐ*起(levarsi) 3. struttura verticale: *hǎo* 好(buono, bene); *xiè* 谢(grazie) 4. struttura orizzontale: 老 (vecchio, anziano); *cān*参(partecipare) 7. struttura verticale e orizzontale mista: *xié*鞋(scarpe); *rè*热(caldo) (cfr. Sun 2012: 279).

Dai caratteri semplici ai caratteri complessi che gli apprendenti conoscono possiamo così arricchire il numero dei vocaboli: da due caratteri semplici *rì* 日(sole, giorno) + *yuè* 月(luna, mese) abbiamo *míng* 明(luminoso). Questo carattere complesso *míng* 明può essere combinato con altri caratteri sia semplici che complessi che diventeranno tante parole, per esempio: *míngrì* 明日(domani), *míngtiān* 明天(domani), *míngnián* 明年(prossimo anno), *míngyuè* 明月(luna luminosa), *míngyuè* 明星(star), *míngrén* 明人(vedente), *míngrén* 名人(persone famose), *míngzhì* 明智(saggio) ecc. Per gli apprendenti di livello avanzato si può anche utilizzare il metodo di immaginazione, come ad esempio con il carattere *míng* 明: dal suo senso, dal suo suono e dalla sua forma possiamo immaginare e ampliare le conoscenze lessicali. Possiamo anche di conseguenza costruire delle frasi intere. Ad esempio: partendo ancora da *míng* 明(luminoso), *qíng* 晴(sereno), *qǐng* 请(pregare, invitare, per favore), *qíng* 情(affetto), *zuó* 昨(ieri), *zuò* 作(scrivere, opera), *zěn* 怎(come), *shí* 时(tempo, epoca), *wǎn* 晚(sera, tardi). La frase formulata potrebbe essere: *Míngtiān rúguǒ shì qíngtiān, wǒ xiǎng qǐng nǐmen wǎnshang lái wǒjiā chīfàn, zěnme yàng?* 明天如果是晴天，我想请你们晚上来我家吃饭，怎么样? (Se domani il tempo sarà sereno, vorrei invitarvi a cenare da me, che ne pensate?)

4. Conclusione

Tali proposte per migliorare l'apprendimento della scrittura dei caratteri cinesi richiedono una maggiore preparazione didattica da parte del docente e una collaborazione attiva degli studenti. Purtroppo, in molte università italiane la lingua cinese e le altre lingue extraeuropee sono equiparate a quelle europee e questo non aiuta né la didattica né l'apprendimento. L'insufficienza delle ore di insegnamento crea lacune che, con un po' di volontà, potrebbero essere facilmente superate. Ovviamente la mancanza di testi e materiali mirati per gli apprendenti di livello avanzato crea difficoltà su cui potremmo eventualmente intervenire agevolando e stimolando l'interesse e le capacità in questa abilità. Il mio auspicio finale è che in un prossimo futuro la scrittura cinese raggiunga quell'importanza e quella considerazione che reputo indispensabile per lo studio completo e approfondito di quest'antica ed affascinante lingua.

Bibliografia

ABBIATI, Magda (2012), *La scrittura cinese nei secoli*. Roma: Carocci.

ALLETON, Viviane (2012), *La sfida della scrittura cinese*, Roma: Carocci.

BIAN, Jefei (1999), Hanzi jiaoxue jiaoshenme zenmejiao [Didattica della scrittura cinese, cosa e come si insegna] Beijing: in *Yuyan wenzi yingyong* 语言文字应用 n.1, 74- 85.

Confucius Institute Headquarters (Hanban) (2014), *International curriculum for chinese language education*, Revised Edition, Beijing: Beijing Yuyan Daxue Chubanshe, 57-114.

HU, Wenhua (2008), *Hanzi yu duiwai hanzi jiaoxue* [Caratteri cinesi e didattica della scrittura cinese agli stranieri] Shanghai: Xuelin Chubanshe.

LI, Xiangping (2008), Liuxuesheng gaojiban hanzike hanzi zhishi jiaoxue yu jiaocai bianxie yanjiu [L'insegnamento della conoscenza dei caratteri cinesi e studi sulla preparazione dei materiali di didattica per gli studenti stranieri di livello avanzato] Beijing: in *Yuyan jiaoxue yu yanjiu* 语言教学与研究, n.4, 41-46.

LIU, Xun (2000), *Dui wai Hanyu Jiaoyuxue yinlun* [Introduzione dell'insegnamento della lingua cinese agli stranieri], Beijing: Beijing YuyanWenhua Daxue Chubanshe.

SUN, Dejing (2012), *Duiwai Hanzi Jiaoxue yanjiu* [Studi sulla didattica della scrittura cinese agli stranieri], Beijing: Shangwu yinshuguan.

WANG, Mei-Hui (2016), Breve panoramica sull' insegnamento del cinese in Italia e analisi dei percorsi di apprendimento degli italofoni. In *L'insegnamento delle lingue: buone pratiche ed esperienze a confronto, 1° Incontro Nazionale fra Collaboratori ed Esperti Linguistici*. Centro Linguistico, Perugia, 25/09/2015, 68-96.

WEN, Mao / BIASCO, Margherita / BANFI, Emanuele (2003), *Introduzione allo studio della lingua cinese*, Roma: Carocci.

Xiandai Hanyu cidian 现代汉语词典 [Dizionario di cinese moderno] (2012), VI edizione, Beijing: Shangwu Yingshuguan.

ZHANG, Yajun (2012), *How to teach chinese as a second language*. Beijing: Huayu chubanse.

ZHAO, Jinming (2004), *Dui wai Hanyu jiaoxue gainian* [Introduzione dell'insegnamento del cinese agli stranieri], Beijing: Shangwu Yinshuguan.

ZHOU, Jian (2007), *Hanzi jiaoxue lilun yu fangfa* [Teorie e Metodi dell'insegnamento dei caratteri cinesi], Beijing: Peking University Pres

PARTE III

Competenza Comunicativa Orale – Didattica Ludica

Immagini e immaginazione nella didattica di L2

Susana Mendo Murillo

Nei materiali didattici e nell'insegnamento di seconde lingue (L2) si fa ampio uso di immagini (disegni, figure e fotografie) allo scopo di mostrare i referenti del lessico insegnato, proporre schemi per concetti grammaticali o illustrare situazioni di comunicazione. Senza negare la convenienza di questo uso illustrativo delle immagini, questa presentazione propone invece un uso 'evocativo' delle stesse con l'obiettivo di catturare l'attenzione degli studenti, stimolare la lora immaginazione e creare situazioni ludiche che propizino una comunicazione 'autentica' in aula. Per i loro obiettivi e il loro sviluppo queste attività sono coerenti con i principi delle correnti costruttiviste in ASL e con quelle umanistiche in didattica di L2.

1. Introduzione e basi teoriche delle attività

Nei materiali didattici e nell'insegnamento di seconde lingue (L2) si fa ampio uso di immagini (disegni, figure schematiche e fotografie) generalmente allo scopo di illustrare oggetti reali, idee astratte o situazioni di comunicazione. Senza negare la convenienza di questo uso illustrativo delle immagini, questa presentazione propone invece un uso 'evocativo' delle stesse con l'obiettivo di catturare l'attenzione degli studenti, stimolare la lora immaginazione e creare situazioni ludiche che propizino una comunicazione autentica in aula. Questa prima sezione sarà dedicata alle basi teoriche in Acquisizione di Seconde Lingue (ASL) e in didattica di L2 delle attività che si presenteranno nella seconda sezione, prima delle conclusioni.

1.1. Interazione, attenzione e costruzione in ASL

Nei modelli interazionisti in ASL (vid. ad. es. Mackey et al 2012) si attribuisce molta importanza allo studio del contesto interattivo nel quale si produce la comunicazione: l'apprendente è visto come un soggetto attivo che produce lingua stimolato dalle produzioni altrui, che parla motivato dalle proprie necessità e che impara a parlare parlando. I contesti che favoriscono questo apprendimento sono quelli in cui l'apprendente si trova a comunicare con interlocutori più esperti nella L2, che gli proporzionano un *feedback* utile per capire quali sono le associazioni tra forma e funzione nella L2 più utili ai propri obiettivi. Questa retroalimentazione può arrivare (Long 1981) in forma di correzione esplicita, ma anche come riformulazioni o domande sulla comprensione. L'interazione modifica la L2 che l'apprendente sta sviluppando e lo porta molte volte a fare attenzione agli aspetti formali perché compara, consciamente o inconsciamente, le sue produzioni con quelle degli interlocutori e formula ipotesi che si vanno verificando in ogni sucessiva comunicazione. Infatti, le più recenti ipotesi costruttiviste in ASL (cfr. Ellis / Wulff 2015) considerano che imparare una L2 è un processo emergente che consiste nell'imparare costruzioni, associazioni di forma e significato la cui validità si attesta con l'uso. Nel processo di acquisizione la frequenza e la rilevanza dell'*input* ricevuto sono fattori fondamentali: più frequente è l'incontro con una determinata costruzione, più si consolida questa nella memoria dell'apprendente e più determinante essa diventa come modello di riferimento per interpretare e produrre nuove costruzioni. Riguardo la rilevanza la questione è più complicata, perché dipende da tanti fattori, per esempio la sua utilità dalla prospettiva dell'apprendente o le associazioni che evoca con esperienze positive a livello sociale o affettivo.

1.2. Didattica di L2 e il Santo Graal

Partendo dalle scoperte della ASL appare chiaro che la didattica di L2 deve tener conto di tante variabili: la frequenza, rilevanza e utilità dell'*input* che si offre; la significatività e autenticità delle interazioni comunicative in aula; la motivazione degli apprendenti e le tecniche da usare per guidare la loro attenzione verso la creazione di costruzioni adeguate ai loro obiettivi nella L2. Tutto questo, nell'ambito di un ambiente generale che favorisca l'apprendimento induttivo e

l'autonomia dell'apprendente, tenendo conto dei diversi stili di apprendimento degli studenti e della loro affettività.

Le proposte didattiche che ispirano le attività con immagini che qui si presentano seguono le basi generali dell'insegnamento per progetti, *Task Based Language Teaching*, di Long (vid. per un riassunto 2014), perché combinano insegnamento esplicito e implicito e perchè in questi esercizi la comunicazione e la grammatica non si vedono come aspetti paralleli, bensì interdipendenti, dove la selezione di una forma porta conseguenze nella comunicazione.

Sono anche esercizi che entrano a pieno titolo dentro la corrente umanistica della didattica (vid. ad es. Arnold 1999) che lavora sull'influenza degli aspetti affettivi nell'acquisizione, e propone di sviluppare in aula attività ludiche e creative nelle quali gli studenti siano coinvolti in modo olistico, come esseri umani con le loro personalità, esperienze ed emozioni. Tra i tanti aspetti interessanti in queste proposte, uno è l'allenare l'apprendente ad essere a lezione 'qui ed ora' e ad affrontare situazioni nuove o svolte inattese della conversazione in interazioni che possono avere sviluppi inaspettati, come succede nella vita reale.

Infine, poiché si tratta di attività che necessitano soltanto di lavagna, gessetto e immaginazione, si potrebbero includere nelle forme di didattica umanistica più critiche con la tecnologia, come il movimento 'Dogma' di Thornbury (vid. Thornbury / Meddings 2009).

In conclusione, la ricerca di attività che favoriscano la competenza comunicativa e l'autonomia dell'apprendente utilizzando il potenziale delle dinamiche del gruppo-classe è il Santo Graal che si è cercato e si continua a cercare nella didattica di L2 in aula. L'uso delle tecnologie permette di allargare virtualmente lo spazio di insegnamento e di interazione e di potenziare l'autonomia dell'apprendente offendo possibilità pressoché infinite di accedere a *input* e a risorse didattiche digitali nella lingua meta. Le immagini, foto, disegni, schemi, slides, molte volte integrate in filmati, sono sicuramente protagoniste nella didattica attuale, anche se continuano ad usarsi nella maggior parte dei casi a scopo illustrativo, come nei manuali tradizionali. Senza nulla togliere a questo uso delle immagini tecnologiche, le attività che si descrivono nella seguente sezione sfruttano disegni molto semplici e la naturale capacità di immaginare delle persone che si trovano in aula, per 'innescare' la produzione di associazioni forma-significato, interazione,

riflessione sugli aspetti formali e capacità di gestione dell'inatteso.

2. Disegni semplici e attività comunicative

In questa sezione si descrivono e commentano quattro attività didattiche che utilizzano disegni semplici destinate a studenti di diversi livelli e con obiettivi didattici differenti. Prima della descrizione degli esercizi si spiega come realizzare disegni semplici e alcune possibilità generali di utilizzo degli stessi.

2.1. Disegnare è facile

I disegni che si utilizzano nelle attività che si descrivono di seguito sono realizzati dall'insegnante sulla lavagna con il classico gessetto o pennarello. Per disegnarle correttamente, si necessita soltanto della capacità di scrivere le lettere C e V, la parentesi graffa e i punti, oltre a quella di disegnare cerchi, righe e scarabocchi, abilità possedute anche da quelle persone che si considerano negate per il disegno. Nella sezione a. della figura 1 in alto a sinistra si trovano gli elementi da comporre ed alcuni esempi di disegni.

Questi disegni si possono usare per fare 'apparire' in aula personaggi la cui identità può essere determinata dall'insegnante o può andarsi creando man mano grazie agli interventi successivi degli apprendenti. I personaggi possono essere da soli oppure essere in due o tre, per lavorare anche sulla creazione di dialoghi. E' anche abbastanza facile disegnare animali con un minimo sforzo, come il gatto nella sezione b. della Figura 1 in alto a destra. Gli animali domestici sono sempre una presenza simpatica da fare 'apparire' in aula, e sono figure che si possono usare come pretesto per tante attività. Questi disegni facili in lavagna si possono inserire in qualsiasi momento della lezione, in attività brevi o più lunghe, e possono formar parte di qualsiasi tipo di disegno curriculare.

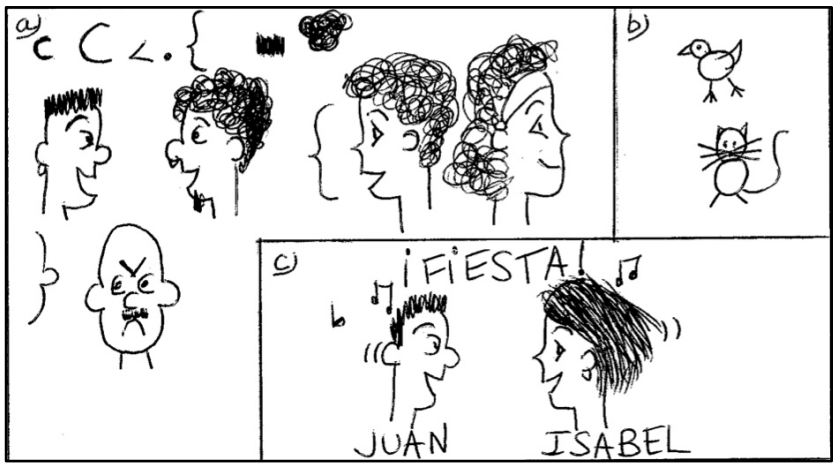


Fig. 1. Disegni semplici

Questo modo di disegnare ha il doppio vantaggio di risultare veloce e intuitivo per l'insegnante e di suscitare subito la curiosità degli apprendenti. I personaggi e situazioni che si vanno creando sulla lavagna diventano il punto focale dell'attenzione condivisa del gruppo e della creazione di ipotesi prima che inizi l'attività didattica vera e propria. Inoltre, i disegni ricordano i fumetti e attivano associazioni affettive positive negli apprendenti.

2.2. ¡Fiesta!

Obiettivi: imparare formule di saluto e presentazione. Differenze morfologiche nell'espressione di genere maschile e femminile. Aggettivi di nazionalità e nomi propri di paesi dove si parla lo spagnolo. Intonazione delle domande. Conoscenza di due suoni consonanti caratteristici del sistema fonologico dello spagnolo, la bilabiale fricativa [b] e la velare fricativa [x]. Prime approssimazioni alla corrispondenza tra suoni e grafia in spagnolo.

Livello di L2: principianti assoluti, anche alla prima lezione

Tempo: 45 minuti

Svolgimento: L'insegnante disegna sulla lavagna la scena che si trova in basso a destra nella figura 1 (sezione c), senza i nomi propri sotto. Segnala il ragazzo e dice il suo nome, poi domanda come si chiama alla classe e lo fa ripetere, prima in gruppo, poi da persone scelte a caso, controllando che alla fine la maggior parte degli studenti siano capaci di dire 'Juan'. Si ripete il procedimento con il nome 'Isabel'

e dopo aver controllato la pronuncia, si scrivono i nomi sotto i disegni sulla lavagna. L'insegnante spiegherà con gesti e mimo che Juan e Isabel sono a una 'Fiesta', e dopo dirà ogni battuta di questo dialogo, indicando ogni volta sotto il disegno corrispondente se parla 'Juan' o 'Isabel'. Gli studenti ripeteranno il dialogo battuta per battuta tornando indietro spesso finché non l'avranno imparato tutti a memoria:

—¡Hola, yo soy Juan! ¿y tú?
—Yo, Isabel.
—¿Eres española?
—No, soy colombiana, ¿y tú?
—Yo soy mexicano.
—¡Ah! Encantada.
—Encantado.

Il dialogo si scriverà sulla lavagna soltanto dopo aver comprovato che gli studenti possono ripetere tutto il dialogo. Dopo, si chiederà loro se conoscono altri nomi e altre nazionalità di paesi dove si parla lo spagnolo e si scriveranno sulla lavagna vicino al dialogo. Nel passaggio successivo ognuno si sceglie un nome, una nazionalità e un genere fra quelli scritti sulla lavagna e si alza con il resto del gruppo per presentarsi in una 'fiesta' usando lo schema del dialogo che hanno imparato. Alla fine, ci sarà una riflessione sugli aspetti formali che gli apprendenti hanno osservato e su quelli che l'insegnante vorrà sollevare.

Commento: questa attività utilizza oltre ai disegni una parola chiave, 'fiesta', topico del mondo ispano parlante facilmente identificabile da ogni tipo di studente. La sfida di imparare a memoria un dialogo in una L2 diventa un gioco collettivo mentre si è focalizzati sull'intonazione e la pronuncia per poter comunicare efficacemente. Questa attività è facilmente adattabile a diversi livelli, ma il dialogo da usare, che per la frequenza e ripetizione diventerà un input di riferimento nella creazione di nuove costruzioni, deve avere determinate caratteristiche: deve essere breve per permettere la memorizzazione, non più di 6-7 battute composte a loro volta da non più di 7 parole; deve integrare in modo plausibile gli aspetti formali, funzionali e culturali che si vogliono trattare e deve contenere costruzioni frequenti e ad alto rendimento comunicativo.

2.3. Dov'è il gatto?

Obiettivi: fare pratica di costruzioni per localizzare nello spazio come *dentro de* / *en* / *debajo de* / *entre* / *a la izquierda*, etc. Ripassare nomi di oggetti che si trovano generalmente in un'aula.

Livello di L2: principianti

Tempo: 15 minuti

Svolgimento: l'insegnante disegna un gatto sulla lavagna come quello in figura 1 sezione b., spiega che è il suo gatto (può anche dargli un nome) e che è in aula, in un posto segreto che scrive in un pezzo di carta. Dopo chiede agli studenti di indovinare dove si trova, faccendole/gli domande che l'insegnante risponderà con 'sì', 'no' o 'quasi', innescando interazioni come questa:

È sopra la lavagna? / Quasi. / È sopra la lavagna in centro? / No / È sopra la lavagna a sinistra? / Sì.

L'insegnante riformulerà le domande con errori prima di rispondere ad esse, svelando alla fine dove è il suo gatto e mostrando come prova il pezzo di carta. Dopo, scriverà sulla lavagna alcuni nomi di oggetti dell'aula e le espressioni per localizzare che vuole far praticare, e chiederà agli studenti di collocare immaginariamente il gatto in una parte dell'aula scrivendo e disegnando su un pezzo di carta che nessuno deve vedere l'ubicazzione del proprio gatto. In coppie dovranno farsi lo stesso tipo di domande che hanno fatto all'insegnante finchè tutti troveranno il gatto del compagno. L'insegnante gira in mezzo alle coppie e chiede dove siano i gatti, comprovando che non ci siano errori nell'espressione, né differenze tra l'ubicazione disegnata e quella espressa a parole. Poi si mette in comune la posizione dei gatti di tutti in aula.

Commento: questa è un'attività che può funzionare come riscaldamento e ripasso all'inizio di una lezione. L'obbligo di disegnare e scrivere il luogo dove si trova il gatto serve a controllare che gli studenti capiscano il significato degli elementi che esprimono relazioni spaziali, spesso difficili da acquisire in L2.

2.4. Il personaggio misterioso

Obiettivi: produzione orale libera sull'espressione di caratteristiche personali, di relazioni interpersonali, di opinioni e sulla narrazione di fatti personali. Produzione scritta semi-guidata sugli stessi argomenti. Gestione dell'inatteso nella comunicazione.

Livello di L2: alto.

Tempo: da 50 a 90 minuti.

Svolgimento: l'insegnante arriva a lezione e comincia a disegnare sulla lavagna l'immagine di una donna o un uomo chiedendo agli studenti come vogliono che siano i capelli, gli occhi, se porta gli orecchini, ecc. Poi chiede loro come si chiama quella persona, quanti anni ha, cosa fa nella vita, e cosa gli / le succede. Ogni risposta nuova deve essere accettata da tutti e va delineando i tratti dell'identità e il carattere del personaggio creato dalla classe.

Una volta che il personaggio è tracciato in generale, si mettono gli studenti in coppie e si chiede loro di scrivere un numero di domande che vorrebbero fargli, tra 6 e 10, dipendendo dal tempo a disposizione. L'insegnante gira per l'aula controllando che le domande siano formulate bene. Poi chiede a uno degli studenti di mettersi davanti al disegno e impersonare il personaggio. I compagni le/gli fanno le domande che hanno preparato, e dalle risposte vengono fuori nuove domande e risposte improvvisate, delle quali saranno parte nuovi personaggi che formano parte della vita del primo: il figlio, il capo, la moglie… Quando il primo studente ha parlato per un po', attorno ai cinque minuti, gli si chiederà di sedersi e si chiamerà sotto al disegno un nuovo studente, che impersonerà uno dei personaggi coinvolti nella vita del primo e darà la sua versione sulla loro relazione e sui fatti che gli legano. Questa dinamica si ripete con nuovi personaggi finché si sarà creata una storia del primo personaggio da diversi punti di vista, o diverse storie di diversi personaggi. Se c'é tempo e il livello degli studenti lo permette, alla fine è possibile chiamare tutti i personaggi e farli discutere tra di loro riguardo uno degli aspetti che sono emersi sulle loro relazioni. L'insegnante lascerà parlare senza mai interrompere, annotando gli errori che ascolta, e solo alla fine farà una correzione collettiva. Gli studenti avranno come compito scritto a casa il raccontare una storia che raccolga alcune delle situazioni e storie sviluppate durante l'attività dal punto di vista di uno dei personaggi.

Commento: attività di produzione in cui le immagini mentali che gli apprendenti proiettano sul disegno coinvolgono il gruppo in una creazione collettiva che cattura il loro interesse perché, come nella comunicazione reale, non si sa dove ogni interazione con i personaggi andrà a finire.

2.5. Immagini e grammatica

Obiettivi: presentazione di alcuni degli usi più frequenti e prototipici delle preposizioni dello spagnolo *por* e *para*.

Livello di L2: principianti / intermedio

Tempo: 20 minuti

Svolgimento: l'insegnante disegna con il metodo di 2.1. una persona con la bocca spalancata e note musicali attorno che risulti comica o, se ha un'immagine pronta e comica di qualcuno che canta, l'attacca sulla lavagna. Chiede allora agli studenti di dare al personaggio rappresentato nome, età, professione, e poi chiede loro perché pensano che le piaccia cantare, quali sono le sue ragioni per farlo e se credono che stia cantando per raggiungere qualche obiettivo. Così facendo dà il primo input sull'uso delle preposizioni *por* e *para* dello spagnolo. Le risposte che danno gli studenti vengono scritte sulla lavagna, quelle con *por*, relative alle ragioni e circostanze del canto, si mettono a sinistra dell'immagine, quelle relative alle intenzioni, con *para*, si scrivono invece a destra.

L'insegnante allora afferma che il personaggio parla sempre del suo canto, e dice alcune delle frasi che gli / le ha sentito dire, in prima persona, facendo in seguito domande agli studenti perché ripetano le frasi in terza persona, per esempio:

Carlota dice siempre: "Canto por mi madre, que me enseñó a cantar" … ¿Por quién canta Carlota?

Quando gli studenti sono capaci di ricordare tutto, l'insegnante scrive i fumetti con le parole del personaggio sulla lavagna sul lato destro o sinistro, e fa una breve riflessione sui contrasti di uso tra le due preposizioni. A continuazione chiederà ad ognuno di loro di pensare a qualche hobby o attività che fa normalmente, e scrivere le stesse frasi del personaggio adattandole al proprio hobby. L'insegnante controlla che siano scritte correttamente, e dopo, in piccoli gruppi, gli studenti parlano delle loro attività e si chiedono ragioni, circostanze e intenzioni di esse con *por* e *para*.

Commento: l'attività esemplifica un uso di immagini comiche per affrontare in modo 'leggero' ma efficace associazioni forma-significato specialmente difficili in L2, come quelle delle preposizioni.

3. Conclusioni

Le attività presentate in questo contributo mirano a sviluppare due aspetti che dall'ASL e da diverse correnti di didattica di L2 sono considerati chiavi per favorire la competenza comunicativa degli apprendenti: il coinvolgimento degli stessi come esseri umani con esperienze e affettività e l'attenzione alla forma integrata nell'interazione comunicativa. Questi aspetti si sviluppano in attività che partono da disegni molto semplici da fare che, mettendo in moto esperienze, personalità e capacità immaginative di ogni individuo presente in aula, favoriscono sia un'interazione comunicativa con attenzione alla forma che la capacità di gestione dell'inatteso nella comunicazione.

Bibliografia

Arnold, Jane (ed.) (1999), *Affect in Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.

Ellis, Nick / Wulff, Stefanie (2015), Usage-based approaches to SLA. In B. Van Patten, J. Williams (eds.), *Theories in Second Language Acquisition: An Introduction.* New York / London: Routledge, 7-23.

Long, Michael H. (1981), Input, interaction and Second Language Acquisition. In H. Winitz (ed), *Native language and Foreign Language Acquisition. Annals of the New York Academy of Sciences* 379, 259-278.

Long, Michael H. / Long, Mike (2015), *Second Language Acquisition and Task Based Languade Teaching*. Oxford: Wiley Blackwell.

Mackey, Alyson / Abbuhl, Rebekha / Gass, Susan M. (2012), Interactionist Approach. In S. M. Gass, A. Mackey (eds.), *The Routledge Handbook of Second Language Acquisition*, New York: Routledge, 7-23.

Thornbury, Scott / Meddings, Luke (2009), *Teaching unplugged*, Surrey: Delta Publishing.

Produzione orale e didattica ludica

Yann Choderlos de Laclos

Come favorire la produzione orale in classe monolingue? Quali le strategie da adottare e le pratiche da prediligere? Qui di seguito due proposte.
La prima. Considerare l'aula come uno spazio in cui costruire l'autonomia del parlante e attribuire la giusta importanza al classroom talk, curandolo non solo in fase iniziale, ma ai vari livelli di competenza del percorso di apprendimento. E stabilire regole chiare e condivise di alternanza L1/LS per mettere in evidenza lo statuto di "isola culturale" della classe.
La seconda. Ottenere una partecipazione attiva degli studenti trovando nel gioco il giusto alleato. Il ludico, concepito come sospensione dalla realtà, permette di superare l'artificiosità della comunicazione in LS nella classe monolingue: oltre ad accrescere la motivazione dell'apprendente, favorire il dialogo, la collaborazione e il lavoro di gruppo. In conclusione, alcune tipologie ed esempi di attività da privilegiare per esercitare la produzione orale in classe monolingue.

1. Ripensare l'interazione orale in classe

"La mia classe non parla", "io cerco di stimolarli in tutti i modi, qualsiasi argomento proponga, loro non intervengono". Questa è una delle lamentele che più spesso sono condivise da docenti di lingua straniera. In un contesto di apprendimento che prevede lo sviluppo delle competenze orali, è proprio la parola a mancare. I corsisti non vogliono partecipare. Così, almeno, percepisce chi insegna. Non è forse riduttivo spiegare il problema adducendo la sola mancanza di buona volontà degli studenti?

Partecipare in aula non è semplicemente parlare, tanto meno in un corso di lingua straniera. Significa assumere un ruolo all'interno di un gruppo, prendere rischi, esporsi al giudizio dei propri pari e dell'insegnante, che deve (anche) correggere e valutare. Prendere parte alle discussioni in classe si traduce, quindi, talvolta, in un atto ansiogeno, che innalza il filtro affettivo. La parola, inoltre, assume una singolare connotazione impositiva: per apprendere una lingua si parla, e così *deve* essere. Per esercitarsi è necessario fissare lessico e strutture morfosintattiche, così da perfezionarsi e padroneggiare, un domani, la lingua di studio, per poterla usare liberamente. La tanto anelata autonomia linguistica e il desiderio di parlare fluentemente sono associati a un futuro lontano e inafferrabile. Non divengono fattori di motivazione in grado di determinare positivamente il presente, il momento dell'apprendimento. Gli scambi orali nascono, dunque, principalmente da una necessità didattica che porta a far prevalere la forma rispetto al messaggio. Tranne in rari casi, come, ad esempio, nei corsi CLIL, la lingua è *da* insegnare e non *per* insegnare, si configura come unico oggetto di studio e non strumento per la trasmissione di altri saperi: "lo strumento di comunicazione (la lingua attraverso la quale viene organizzato il processo di apprendimento) è anche il manufatto che docenti e studenti stanno cercando di costruire con quello strumento" (Poppi 2003: 3).

Comunicare in classe si può, ma a condizione, quindi, di prendere atto della parte di artificio di tale pratica. Prendere la parola in lingua straniera non è affatto scontato e non può dipendere soltanto dalla buona volontà degli studenti. Ci appare più proficuo considerare la produzione orale come prezioso dispositivo didattico il cui funzionamento dipende dalle strategie messe in atto dal docente. Quali sono, dunque, le pratiche da privilegiare per vincere le resistenze di una classe silente?

Il comunicativismo ha posto al centro dell'apprendimento lo studente e i suoi bisogni, la competenza comunicativa volta al raggiungimento di obiettivi, linguistici e non. Ha avuto il merito indiscutibile di funzionalizzare l'insegnamento a dei compiti concreti: l'organizzazione di un viaggio all'estero, la presentazione di una candidatura in ambito professionale, l'esplorazione di una città straniera, ecc. Se, da una parte, ha introdotto fra le mura della classe le esigenze del mondo esterno, dando ampio spazio all'interazione orale simulata, dall'altra,

ha distolto l'attenzione dal gruppo e dalle sue potenzialità comunicative. Più che contenitore neutro dell'apprendimento, luogo deputato ai *roleplay*, l'aula può essere considerata come il primo spazio dove costruire l'autonomia del parlante. Partendo dal Quadro Europeo, possiamo riconoscere il contesto "educativo" come preciso "dominio" di azione, in cui l'apprendente, inteso come "attore sociale", ha come obiettivo la realizzazione di compiti, sulla base di competenze generali, specifiche e linguistiche. Questa prospettiva ha il vantaggio di presentare l'aula come ambito comunicativo reale, molto strutturato, familiare e quindi, in qualche misura, prevedibile. Prendere le mosse da un elemento ben noto, ovvero le funzioni linguistiche relative alla comunicazione in classe, significa permettere allo studente di agire, e, a differenza di altre materie, di farlo in lingua straniera.

Niente di rivoluzionario, se si pensa che il *classroom talk* è spesso l'oggetto della prima lezione di un corso principianti. E quasi tutti i manuali, a prescindere dalla lingua insegnata, dedicano parte delle prime unità a quest'argomento. Eppure, è un frasario che stenta a prendere piede, specialmente nel caso della classe monolingue. Dopo anni di scuola, le interazioni di routine, fra pari e con l'insegnante, continuano ad essere in lingua madre, che, associata inconsciamente al fatto stesso di imparare, plasma l'esperienza di apprendimento. Non è dando un semplice prontuario che si può pensare di trasformare abitudini ben radicate nel tempo. I docenti, forse, non dedicano la giusta attenzione a quelle strutture. Per via di programmi troppo densi, scadenze da rispettare, danno loro uno spazio limitato, relegandole alle sole primissime lezioni. Quali possono essere, dunque, delle strategie mirate per trasformarle in risorse comunicative per la classe?

Un errore potrebbe risiedere nell'associarle ai soli corsi per principianti. All'inizio, sono affrontate come formule opache: lo studente non ha bisogno di capire il significato di ogni singola parola che compone la frase, la memorizza come espressione fissa per poter agire in classe: capire una consegna (sottolineare, sbarrare), o compiere un'azione (chiedere il permesso di alzarsi, aprire la finestra). Successivamente, può cominciare un lavoro di decodifica facendo del *classroom talk* il punto di partenza della riflessione linguistica. Nella prima fase dell'apprendimento la ripetizione sistematica di alcune frasi utili per la classe offre uno spunto naturale per esercitare la fonetica ed insistere su sequenze di suoni, intonazioni che così vengono più facilmente

interiorizzate. In seguito, il frasario di classe può guidare l'analisi grammaticale, costituendo uno spunto per l'analisi di alcune strutture, come i verbi modali o il condizionale. Infine, ai livelli più avanzati può arricchirsi di nuove varianti che sostituiscono la prima formula di rito, dando in questo modo la possibilità di riflettere sui vari registri di lingua, sui gradi di formalità, su sinonimie e derivazioni lessicali.

Vale la pena soffermarsi sulle attività per affrontare la comunicazione in classe. Nei manuali, gli esercizi proposti seguono generalmente la logica del prontuario, offrono un elenco decontestualizzato di "frasi utili per …" che riguardano quasi esclusivamente l'interazione tra studente e docente. Per ottenere risultati migliori, si dovrebbe, da una parte, insegnare le strutture necessarie per la comunicazione fra pari (non soltanto magistrocentrica), dall'altra, diversificare le strategie didattiche. Alla stregua di altri obiettivi comunicativi, il *classroom talk* deve essere inteso come nucleo di un'intera unità, scandita da attività di ascolto e lettura, reimpiego, pratica libera. Perché venga adottato in maniera duratura, si possono istituire alcuni rituali, come quello di redigere un "glossario di classe": un taccuino, un cartoncino segnalibro, un file ecc. dove annotare frasi preziose per interagire, e accogliere i bisogni linguistici in un progetto condiviso. Nelle attività di produzione orale, le formule necessarie all'interazione *a latere*, non essenziali per la realizzazione di un compito, ma fondamentali per la collaborazione fra pari (definire i turni di parola, programmare, organizzare il lavoro) vanno esplicitate e messe in evidenza attraverso l'uso di alcuni codici. Questi ultimi riguardano l'uso della lavagna, adottando sempre lo stesso colore di pennarello per il linguaggio della comunicazione in classe, o la creazione dei materiali didattici, scegliendo un font, un'icona o qualche simbolo grafico per la stessa finalità. Infine, perché questo repertorio linguistico non sia lettera morta, sarà determinante l'atteggiamento dell'insegnante. Dovrà chiarire le sue priorità in materia di correzione, e trovare il giusto equilibrio per poter, da una parte, creare un clima disteso in classe, dall'altra, evitare la cristallizzazione di errori, specialmente di tipo fonetico.

Insegnare in maniera così insistita le strutture della comunicazione in aula, consente, in ultima analisi, di agire sull'alternanza lingua madre/lingua straniera. L'intento non è quello di bandire la prima a favore della seconda, di preconizzare un apprendimento in *full immersion* in senso stretto. Riconoscere l'influsso della prima lingua come

interferenza, attribuirgli un valore solo negativo non è ingeneroso, è assurdo: non possiamo prescindere da quella per sviluppare la conoscenza di un altro sistema linguistico. L'uso condiviso della stessa lingua per docente e studenti è una ricchezza, ma può costituire anche un pericolo: rischia di diventare dilagante e di ridurre le occasioni di esprimersi in lingua *target*. La classe, invece, non deve rinunciare al suo statuto di "isola culturale" in cui gli studenti possono mettersi in gioco, entrare in contatto diretto con la lingua. Perché l'aula conservi il proprio ruolo, insostituibile per quanto riguarda le abilità produttive, occorre stabilire delle regole chiare di alternanza L1/LS. Si configura, in questa maniera, una parte del patto formativo tra docenti e discenti, contratto fondamentale che dà l'opportunità di esplicitare l'implicito e di agire su abitudini di apprendimento. Permette, inoltre, di lavorare sulla motivazione, coinvolgendo e rendendo corresponsabile lo studente nel processo di apprendimento.

2. Incoraggiare la produzione orale: proposte didattiche

Stabilire le regole di alternanza di L1/LS e fornire le chiavi del *classroom talk* hanno una funzione propedeutica all'interazione orale in aula. Con una metafora culinaria, potremmo dire, che serviti gli antipasti, o tutt'al più i contorni, manca ancora sul tavolo il piatto forte. Come uscire dall'impasse comunicativa della classe monolingue, pragmaticamente poco efficace perché la lingua target non si configura come veicolare? Come, dunque, finalizzare la didattica dell'orale a una partecipazione attiva in aula? Si può, a mio avviso, trovare nel gioco il giusto alleato. Lo scrive Roger Caillois, il gioco ha la peculiarità di essere *altro* dalla realtà, di aprire al suo interno uno spazio dotato di regole proprie, spazio che deve, appunto, la sua esistenza alla presenza di norme arbitrarie[1]. Il gioco non è una cosa seria, e chi vi partecipa ne è pienamente consapevole. Sorta di finzione volontaria, si basa su una disposizione mentale ambivalente, in cui coesistono coinvolgimento e distacco, partecipazione entusiasta alla competizione e piena accettazione dei suoi limiti spazio-temporali. Trasposto in campo didattico, il

[1] "Pour l'instant, les analyses précédentes permettent essentiellement de définir le jeu comme une activité [...] fictive, accompagnée d'une conscience spécifique de réalité seconde ou de franche irréalité par rapport à la vie courante". (Caillois 1958: 23).

ludico permette di superare l'artificio della comunicazione in LS in classe monolingue, dal momento in cui l'uso dell'altra lingua è concepito alla stregua di una regola del gioco, di una convenzione condivisa. Agisce, inoltre, sull'intero processo di apprendimento perché accresce la motivazione del gruppo classe (coinvolgimento) e, al contempo, consente una presa di distanza rispetto ai propri modi di imparare, alle strategie individuali (distacco).

Il gioco può rivelarsi un prezioso strumento di socializzazione, un modo per instaurare in aula un'atmosfera propizia al dialogo. Offre le sue convenzioni: la competizione fra squadre (per vincere la timidezza iniziale, strutturare i rapporti interpersonali, favorire la collaborazione) e il lavoro di gruppo. Pone naturalmente i partecipanti in una posizione paritaria, dato che tutti si devono conformare allo stesso codice gerarchico, stabilito dalle regole. Anche l'insegnante vede il suo ruolo ridefinirsi, almeno nel vivo del gioco, nello svolgimento della partita. In quel momento deve fungere da *meneur de jeu*, badare alla corretta esecuzione dell'attività senza abusare della sua posizione predominante. Commenti, giudizi o correzioni non hanno il loro posto all'interno dell'arco della gara, e dovranno essere rimandati a una fase successiva. Il gioco, insomma, è risorsa insostituibile per la costruzione del gruppo classe, per vincere l'imbarazzo delle prime lezioni e mettere i corsisti nella posizione di poter parlare. È il caso delle attività di rompighiaccio.

Se la partecipazione a un corso ricade in un preciso "dominio" di azione, e prevede l'esecuzione di compiti linguistici, allo stesso modo possiamo dire che non si può giocare senza parlare, e che il ludico si configura come contesto comunicativo autentico. Presuppone la conoscenza di un lessico settoriale, e la padronanza di determinate funzioni comunicative. In classe sarà l'insegnante a stabilire, a seconda del livello, il grado di competenza ludica da raggiungere per partecipare al gioco ("*Lance les dés!*"), commentare il suo andamento ("*C'était une partie très serrée*") influenzarlo (formule esortative: "*Allez! Dépêche-toi!*", critiche: "*tu triches*")[2]. Il ludico permette di focalizzarsi in classe su un repertorio linguistico strettamente legato all'agire, in cui alla parola spesso è associato il gesto o la manipolazione, come quando si chiede

[2] Rispettivamente, nelle parentesi: "Lancia i dadi"; "È stata una partita contesa!"; "Forza! Sbrigati!"," Stai barando".

di pescare una carta o saltare il proprio turno. Inoltre, essendo ritualizzato, legato alla ripetizione, aiuta il fissaggio di alcune strutture morfosintattiche ricorrenti al suo interno, come l'uso dell'imperativo ("*Vas-y*!"), dei pronomi, l'espressione della quantità ("*Je cherche une carte ... Tu en as une?*"), i costrutti impersonali ("*il faut, on peut*")[3], ecc.

Nello specifico, che tipi di attività si possono privilegiare per esercitare la produzione orale? Una prima categoria si può rinvenire nei giochi comunicativi basati sul "vuoto" di informazione (*information gap*). Il principio è noto: il giocatore/la squadra A dispone di più informazioni del giocatore/della squadra B, o perlomeno è in possesso di dati diversi. Dopo essersi confrontati, i partner devono ricostruire il quadro d'insieme o indovinare ciò che di proposito viene tenuto nascosto. È proprio l'ostacolo, la conoscenza parziale della realtà, a diventare materia comunicativa motivante. Questa dinamica, che ha il pregio di suscitare interesse, centrato sulla risoluzione di un enigma, si presta a innumerevoli applicazioni didattiche. È il caso, ad esempio, dell'attività intitolata *La stanza di Van Gogh*[4].

Obiettivo comunicativo: localizzare oggetti nello spazio
Area grammaticale: indicatori spaziali, preposizioni di luogo
Lessico: la stanza da letto, i mobili e gli oggetti di uso comune
Livello: A1
Interazione: in coppie
Svolgimento: Stampare la riproduzione stilizzata del quadro *La Stanza di Van Gogh*, reperibile in rete[4.] e distribuirla alla classe. Dare una lista di oggetti di uso comune (cellulare, chiavi, zaino, sciarpa, ecc.). Ogni studente li deve posizionare all'interno del dipinto, scrivendo il nome dell'oggetto nel posto che preferisce (scrive, per esempio, la parola "cellulare" sul tavolo raffigurato nel dipinto). Interroga, poi, il proprio compagno e, facendo domande chiuse, cerca di indovinare dove l'altro ha sistemato gli stessi oggetti. Per esempio (studente A) -le chiavi sono sotto il letto? (studente B) -Sì/no. Vince chi, facendo il minor numero di domande, scopre la posizione di ogni oggetto.

---

[3] Rispettivamente, nelle parentesi: "Vai!", "Cerco una carta... Ce ne hai una?", "Occorre, si può".

[4] Una riproduzione stilizzata del quadro si può reperire in rete al seguente indirizzo: https://www.vangoghmuseum.nl/en/whats-on/children-and-families/crafting-and-colouring/colouring-page-the-bedroom.

Le attività riconducibili, genericamente, alla sfera della creatività sono un'altra macroaerea di particolare suggestione. Non mi soffermerò qui sui giochi di drammatizzazione (roleplay), più legati alle tecniche teatrali o all'improvvisazione e privilegerò i "generatori di storie", basati sui principi dello *story telling*. La narrazione, come cornice comunicativa, presenta il notevole vantaggio di avvicinarsi all'interazione autentica, specialmente nella gestione dell'imprevisto. Il partecipante, infatti, deve sapere reagire alle parole pronunciate dagli altri, e proseguire correttamente un racconto fatto da più parlanti, o scriventi, rispettandone la coesione. Nel caso in cui l'attività preveda una fase preliminare scritta, la produzione orale diventa un punto di arrivo, e si può, quindi, chiedere al gruppo di riflettere sui modi di presentare il prodotto finito, insistendo sulla gestione dei turni di parola e sui tratti soprasegmentali del discorso (correttezza fonetica, intonazione, espressività ecc.). Esiste un'ampia gamma di generatori di storie usati in campo didattico, alcuni basati sull'uso di materiali, altri liberi. Il ricorso a un supporto offre la possibilità di utilizzare alcuni oggetti dotati di una chiara connotazione ludica, come i dadi o le carte. Questi non solo distendono l'atmosfera, perché riportano alla sfera del gioco, ma aprono anche la strada alla combinatoria, alle associazioni dovute al caso. L'azzardo diventa il motore dell'inventiva verbale, e anche il presupposto di una situazione comunicativa "democratica", in cui tutti sono sullo stesso piano. Come procedere in concreto? Vediamo il caso dell'*Album dei ricordi* (cfr. Choderlos de Laclos, et al. 2017: 63).

Obiettivo comunicativo: raccontare ricordi
Area grammaticale: alternanza imperfetto e passato prossimo
Lessico: la città, l'infanzia
Livello: A2-B1
Interazione: in coppie
Svolgimento: Chiedere agli studenti di portare delle fotografie o procurarsi immagini che rappresentino A) UN'ABITAZIONE; B) UN NUMERO, C) UN ANIMALE, D) UN NEGOZIO, E), UNA PERSONA, F) UN OGGETTO QUALSIASI. Spiegare che alla classe che, sulla base di queste ultime, dovranno inventare un ricordo d'infanzia, in cui a) corrisponde alla casa natale, b) al numero di componenti della famiglia, c) all'animale domestico dell'epoca, d) al luogo di lavoro dei genitori, e) al primo amore o al miglior amico d'infanzia, f) a una cosa amata/odiata da piccoli. Assegnare un tempo massimo per passare in rassegna le immagini, inventare una storia individualmente, e raccontarla al proprio compagno.

Concludo con un'ultima categoria appartenente al filone della creatività. Sul modello della *littérature à contraintes*, potremmo chiamare "dialoghi *à contraintes*" le attività di interazione basate sul rispetto di vincoli formali. I giochi surrealisti e i virtuosismi di Queneau, Perec e Calvino sono stati ampiamente rivisitati in campo didattico. Il *Cadavre exquis*, il gioco del dizionario, gli acrostici e simili sono stati ripresi per esercitare la produzione scritta, loro più diretto campo di applicazione. Eppure, anche sul versante dell'orale vi sono giochi incentrati sullo stesso principio, sulla presenza di un limite formale in grado di sollecitare inventiva e originalità. La loro struttura, imperniata sulla ripetizione ossessiva di alcuni termini, può rivelarsi di grande utilità in fase di fissaggio o per esercitare la fonetica. Alcuni, molto diffusi, sono parte del bagaglio culturale comune, come *ni oui ni non* o *Jacques a dit*[5], altri hanno origini e finalità prettamente didattiche. È questo il caso di *Bombarding questions*[6].

---

5 Il primo consiste a evitare di rispondere sì o no a una serie di domande, il secondo consiste ad adempiere a una serie di ordini solo se vengono preceduti dalle parole *Jacques a dit de* (Jacques ha detto di). La versione inglese dello stesso gioco è intitolata *Simon says*.

6 L'attività qui proposta è una variante di quella esposta in Taylor 2001: 82.

Obiettivo comunicativo: porre domande/ rispondere
Area grammaticale: qualsiasi
Lessico: qualsiasi
Livello: tutti
Interazione: in coppie
Svolgimento: Scrivere una domanda alla lavagna. Chiedere allo studente A di ripeterla insistentemente allo studente B, che dovrà dare più risposte possibili (e sempre differenti) al medesimo quesito. Ad esempio: (studente A) -Che cosa hai fatto ieri? (studente B) -Sono andato in palestra. (studente A): Che cosa hai fatto ieri? (studente B) Ho visto un film...". Specificare, anche, che lo studente A deve tenere il conto delle risposte ricevute (senza prendere appunti). Dopo qualche minuto, interrompere l'interrogatorio. Vince il gruppo in cui: lo studente B ha dato più risposte diverse, lo studente A ricorda tutte le frasi pronunciate dal compagno.

Bibliografia

Atkinson, David (1993), *Teaching monolingual classes*. London-New York: Longman.

Caillois, René (1958), *Les jeux et les hommes : le masque et le vertige*. Paris: Gallimard.

Caon, Fabio/ Rutka, Sonia (2004), *La lingua in gioco: attività ludiche per l'insegnamento dell'italiano L2*. Perugia: Guerra Edizioni.

Care, Jean Marc/ Debyser, Francis (1978), *Jeu, langage et créativité: les jeux dans la classe de français*. Paris: Hachette FLE.

Choderlos de Laclos, Yann/ Guida, Michela/ Pegoraro, Chiara/ Stefanori, Emanuele/ Vanni, Elisabetta (2017), *Andiamo fuori!: attività per imparare l'italiano all'aperto*. Firenze: Alma Edizioni.

Crichton, Hazel (2009), 'Value added' modern languages teaching in the classroom: An investigation into how teachers' use of classroom target language can aid pupils' communication skills. In *The Language Learning Journal*, Vol. 37, n.1, 19-34.

Ellis, Rod (2005), Principles of Instructed Language Learning. In *System: An International Journal of Educational Technology and Applied Linguistics*, Vol. 33, n. 2, 209-224.

Freddi, Giovanni (1990), *Azione, gioco, lingua*. Padova: Liviana.

Haydee, Silva (2008), *Le jeu en classe de langue*. Paris: CLE International.

LITTLEWOOD, William/ YU, Baohua (2011), First language and target language in the foreign language classroom. *In Language Teaching,* Vol. 44, n.1, 64-77.

MEIRING, Lynne/ NORMAN, Nigel (2002), Back on target: repositioning the status of target language in MFL teaching and learning. In *Language Learning Journal*, Vol. 26, n. 1, 27-35.

POPPI, Franca (2003), *L'interazione orale nella classe di L2*. http://www.chersi.it/listing/neoassunti2008/6lingua_straniera/1192.pdf

SUDATI, Ilaria (2014), La didattica ludica: teoria e applicazioni pratiche nell'insegnamento dell'italiano L2 ad adulti. In *Italiano LinguaDue*, Vol. 5, n.2, 211-225.

TAYLOR, Jon (2001), The *Minimax Teacher: minimise teacher input and maximise student output*. Delta: Peaslake.

WEISS, François (2002), *Jouer communiquer apprendre*. Paris: Hachette FLE.

Insegnare ad ascoltare: strategiedi insegnamento del russo a italofoni

Irina Novikova

Lo studio della lingua russa nelle università italiane da tempo persegue il duplice obiettivo del conseguimento del diploma di laurea e della certificazione del Russo L2. Pertanto, l'insegnamento della lingua dovrà sempre tener conto di tali obbiettivi, sviluppando le abilità tradizionalmente privilegiate nel setting universitario standard (lessico, grammatica, ricezione e produzione scritta), ma integrandole con il potenziamento dell'oralità (ricezione e produzione orale). La mia proposta intende evidenziare l'importanza della ricezione orale e il ruolo del formatore per lo sviluppo di questa abilità nelle prime fasi dell'apprendimento. Infatti, grazie all'ascolto, il discente riconosce e fissa le basi lessico-grammaticali e poi inizia a parlare. Sulla base dell'esperienza maturata nell'insegnamento agli studenti universitari del I anno propongo una riflessione sui metodi, le attività, le risorse e i supporti tecnici adatti a migliorare le capacità di ascolto nella fase di apprendimento che va dal grado zero al livello A1.

1. L'importanza dell'ascolto nello studio di una lingua straniera

L'esperienza personale nella scelta dell'argomento è stata di fondamentale importanza poiché insegno la lingua russa al primo anno presso l'Università degli studi di Napoli "L'Orientale". Negli ultimi decenni chi studia la lingua russa all'università persegue un duplice obiettivo: da un lato il conseguimento del diploma di laurea e dall'altro il possesso di un portafoglio linguistico che ne attesti le 5 competenze tramite il test della certificazione "TRKI" (*Test russkogo jazyka kak*

inostrannogo). Si tratta di un esame riconosciuto a livello internazionale e abbastanza allineato alle altre certificazioni europee per determinare il grado di competenza linguistica del discente. Ogni anno, all'interno dell'università aumenta il numero di coloro che desiderano sostenere l'esame della certificazione per valutare le proprie abilità e il livello di preparazione linguistica. Pertanto, l'insegnamento della lingua all'università dovrà sempre tener presente queste due istanze e sviluppare in egual misura le competenze da raggiungere, non limitandosi al tradizionale sviluppo delle capacità "leggi, scrivi, traduci" ma favorendo anzi le abilità comunicative "ascolta e parla". Durante le lezioni prende sempre più forma l'obiettivo di rinforzare i vari tipi di attività orali degli studenti, soprattutto l'ascolto attivo. Ancor oggi i nostri laureati, pur possedendo un buon vocabolario lessicale passivo, capacità di traduzione e di analisi dello stile dei testi letterari appaiono ancora ben lontani dagli standard di comprensione e produzione orale fissati dai principali enti certificatori russi, il cui raggiungimento si rivela un compito ancora difficile. Saper ascoltare e comprendere le informazioni è un processo complesso almeno quanto la produzione orale.

2. L'ascolto come attività linguistica

L'ascolto/*audirovanie* (dal latino *audire* - "ascoltare") all'interno del processo di apprendimento significa ascoltare testi orali per allenare l'orecchio alla loro percezione e comprensione. L'ascolto è uno dei tipi più complessi di attività linguistica orale perché coinvolge molti processi cognitivi e il suo successo è influenzato da svariati fattori come la memoria, l'attenzione, la previsione, le condizioni di comunicazione, le abilità uditive, lo scopo da perseguire, la motivazione, lo stato emotivo e lo sviluppo dell'attività cosciente, come l'autocorrezione degli errori in fase di produzione orale. Inoltre, l'ascolto risente delle condizioni esterne, come il rumore ambientale, le interferenze, l'acustica scarsa, le caratteristiche individuali della fonte del discorso parlato, le caratteristiche linguistiche del materiale percepito. Durante l'ascolto, il discente non è in grado di cambiare nulla né può adattare il discorso del locutore al suo livello di comprensione. Ad esempio, se nel testo stampato le parole e le frasi sono ben separate le une dalle altre dalla punteggiatura o semplicemente dalle spaziature, nei testi audio l'ascoltatore distingue a fatica le unità lessicali e sintattiche dal flusso

continuo di suoni, specialmente nella fase iniziale di apprendimento. Per separare un suono dall'altro, per capire dove finisce una unità lessicale e dove inizia l'altra, è necessario un allenamento sorretto da un buon metodo di insegnamento. Vale a dire che attraverso l'ascolto comincia la percezione e l'assimilazione della composizione lessicale del linguaggio e della sua struttura grammaticale. Perciò l'ascolto facilita l'apprendimento del parlato, della lettura e della scrittura, stimola le attività di studio e di comunicazione degli studenti, fornisce un *feedback* e favorisce l'apprendimento di una lingua straniera.

3. Le difficoltà degli apprendenti e le applicazioni pratiche di alcuni correttivi

Nella fase iniziale dell'alfabetizzazione degli studenti l'insegnante deve subito porsi alcuni quesiti: "Come assicurare una comprensione accurata e un apprendimento più profondo della lingua?"; "Come superare l'influenza della lingua nativa, in termini di errori persistenti e difficili da correggere, che sorgono a causa delle differenze sistemiche nella fonetica, nel lessico e nella grammatica di un gruppo monolingue?"; "Come creare un programma efficace a fronte di un numero limitato di ore e per grandi gruppi di studenti che frequentano le esercitazioni di lingua?"; "Cosa fare per portare gli studenti al compimento dell'anno accademico e farli conversare sui temi previsti per il livello A1?".

Innanzitutto, si deve tener conto del numero totale di ore assegnate a ciascuna attività nel processo di apprendimento, nel preparare un organigramma delle esercitazioni. Nel caso del nostro Ateneo, la programmazione didattica delle attività con il docente madrelingua prevede 4 ore accademiche a settimana (per un totale di 80 ore all'anno) ma l'offerta didattica è destinata a ben 50-80 studenti per ciascun gruppo di primo anno a fronte di una quantità ideale di 10 persone. A questo si aggiunga che la prova scritta finale consiste in un test grammaticale ed in un breve dettato. Pertanto, gli studenti, oltre ad imparare il lessico e la grammatica, devono imparare a riconoscere il testo orale a trascriverlo.

Poiché la comprensione del testo audio è possibile solo grazie al possesso da parte del discente di una buona base di lessico e grammatica, è possibile inferire che i testi di ascolto dovrebbero essere offerti

dopo un determinato lavoro sul lessico, sulla grammatica e sulla fonetica. Più basso è il livello di competenza linguistica, maggiori saranno i supporti visivi da utilizzare (compresi la mimica ed i gesti) per il rinforzo della comprensione. Durante il processo di costruzione di un sistema di esercizi per l'ascolto bisogna inoltre considerare l'aumento graduale delle difficoltà che garantirà la fattibilità dell'esecuzione degli esercizi nelle diverse fasi d'apprendimento e rimuovere le difficoltà linguistiche o di natura psicologica. Da sottolineare che l'insegnamento dell'ascolto non si limita ai testi monologici ma piuttosto a quelli in forma dialogica – o di interazione – poiché lo studente avrà bisogno di generare una risposta ad una replica iniziale e saper reagire a un input conversazionale. Il compito del formatore linguistico include la capacità di motivare i propri discenti, identificare, analizzare i problemi che sorgono nel processo di apprendimento e aiutare gli studenti a superarli. Nella prassi didattica, tra i problemi emergenti che possono essere immediatamente riscontrati nel processo di apprendimento con un gruppo monolingue è l'interferenza interlinguistica è causa di una varietà di errori linguistici, fonetici ed in alcuni casi socio-comportamentali. Qui di seguito presento alcuni tra gli errori più diffusi:

- indistinguibilità, o incapacità di distinguere ad orecchio la pronuncia in fine di parola delle consonanti sonore e sorde (sad – [sat] - il giardino; drug - [druk] – amico) o dei nessi consonantici all'interno della parola (futbol – [fudbol] – calcio). Gli studenti italofoni pronunciano i suoni così come è scritta la parola, perché la pronuncia e la scrittura italiana coincidono più che in russo;
- mancanza di percezione della riduzione fonetica: mentre nella lingua italiana tutte le vocali sono pronunciate con lo stesso intervallo, in russo il tempo e il timbro di una vocale all'interno di un lessema inganna gli studenti e la parola non viene riconosciuta dall'orecchio, se chi ascolta non ha familiarità con l'unità lessicale;
- indistinguibilità delle strutture intonazionali e ricorso a 'calchi' intonazionali mutuati dall'italiano o da sue varianti regionali. Inoltre, gli studenti molto spesso percepiscono la domanda generica (senza utilizzo del pronome interrogativo) come la frase narrativa;
- mancato riconoscimento del centro dell'intonazione, ad esempio, alle domande "Anton **doma**?" (Anton è a casa?) o "**Anton** doma?" (È Anton a casa?) gli studenti producono invariabilmente la stessa

risposta “Da, doma!” (Sì, è a casa!) invece di rispondere, alla seconda domanda: "Da, Anton!" - (Si, Anton!); ecc.

Bisogna svolgere la lezione in modo tale da attirare, mantenere e focalizzare l'attenzione degli studenti (specialmente se in gruppi numerosi) sulle cose più difficili che magari sembrano insuperabili cercando di porle in modo divertente, attingendo al proprio personale carisma, all’allegria e al gioco per evitare la monotonia e di conseguenza la perdita della motivazione da parte dei discenti. Non occorre lavorare solo ed esclusivamente sugli errori ma sottolineare gli errori frequenti, ripetere durante ogni lezione le parti difficili da pronunciare e far sì che i discenti memorizzino la pronuncia e l’intonazione corretta. Qui di seguito presento alcuni esempi di esercitazioni durante la lezione in aula.

Le prime lezioni partono dall’impostazione dei suoni e bisogna focalizzare l’attenzione degli studenti soprattutto su quei fonemi che non sono presenti nella lingua italiana. Ad esempio, per insegnare il fonema russo Ы - / y /, per il quale non esiste un suono corrispondente in lingua italiana chiedo agli studenti semplicemente pronunciare la [u] lunga e contemporaneamente sorridere. Sulla base della mia esperienza direi che questo è l’unico modo per far capire agli studenti come viene prodotto tale suono. Da questo semplice esercizio si vede subito chi è più aperto alla sperimentazione, chi prova imbarazzo nel fare l’esercizio, chi si vergogna di pronunciarlo male e chi, semplicemente, non fa l’esercizio richiesto. Il ruolo del formatore in questo caso sin dall’inizio consiste non soltanto nel mostrare meccanicamente il metodo di pronunciare ma anche nel convincere gli studenti che la pronuncia corretta è indispensabile per la futura comunicazione. Bisogna dunque motivare i discenti affinché si sciolgano e ripetano gli esercizi quotidianamente.

Il secondo step consiste nel passaggio dai suoni alle parole. Ad esempio, per spiegare la riduzione fonetica spesso mi avvalgo anche della visione grafica, soprattutto con le parole lunghe. Spesso cito come esempio la parola russa *фотографировать* [fətəgrɐˈfʲirəvətʲ] - “fotografare”. Dopo aver ripetuto svariate volte l’esatta pronuncia russa, non avendo ottenuto il risultato aspettato, faccio il confronto grafico tra la pronuncia degli studenti e la mia. La versione italiana della pronuncia a seconda degli studenti che la pronunciano con tutte le vocali

intervallate ugualmente – "all'italiana" – sarà il seguente:

fatagrafirovat

Fig. 1. Materiale didattico elaborato dall'autrice I.N.

A questo punto bisogna specificare che il suono "o" cambia la qualità se non è tonico diventando una "a". Tale pronuncia per l'orecchio russo che è abituato a sentire solo la vocale tonica nella parola sembra molto ridondante, pesante. D'altro canto, un italofono non allenato all'ascolto e senza che si sia precedentemente esercitato a produrre tale unità lessicale, potrebbe invece non riconoscere la desinenza del verbo o del sostantivo pronunciato da un parlante nativo, come se sentisse le vocali "mangiate". Invece, esercitandosi sia per ascoltare che per pronunciare ha più possibilità di riconoscere la parola in un discorso perché visualizza nel ricordo la versione grafica che rappresenta la pronuncia russa:

Fig. 2. Materiale didattico elaborato dall'autrice I.N.

Tale rappresentazione grafica è memorizzata più facilmente dagli studenti anche perché spiego loro (applicando la moderna metodologia dello *storytelling*) che in questo caso la "regina" della parola è la vocale tonica "i" che si pronuncia in modo più forte, più lungo mentre le vocali restanti, essendo le "damigelle", hanno meno valore. Davanti alla "regina" la loro presenza è più gradita mentre dopo la "regina" il valore viene sminuito. E persino la consonante finale "t" è molto debole perché subisce un indebolimento dal segno debole «ь» e se ci appoggiamo su di lei (quello che normalmente fanno gli italofoni) non sopporterà il "peso". Per quanto possa essere inconsistente dal punto di vista fonologico una spiegazione del genere, essa però sortisce un effetto immediato: il discente ascolta con curiosità e sorpresa una spiegazione che non si aspetta, che gli sembra simpatica, a giudicare dai sorrisi contenti dei discenti. Essi poi mentalmente torneranno volentieri alla mia spiegazione prima di pronunciare tale parola vedendola

nel testo. Le parole "difficili" vengono pronunciate tante volte durante le lezioni sia singolarmente sia all'interno di un testo. Se il discente non riesce a pronunciare in modo giusto una parola con più sillabe con la riduzione fonetica richiesta, chiedo agli studenti di cantare insieme a me la parola lentamente e man mano aumento il ritmo finché la parola non prenda il ritmo addirittura di uno scioglilingua. Tale gioco simpatico abbatte la barriera psicologica e il timore del discente "non potrò mai pronunciarla bene" scompare. La pronuncia di un formatore linguistico deve essere accompagnata (in particolare al livello elementare) dalla mimica del viso e degli occhi, dai gesti, dai movimenti delle labbra, che aumentano la percentuale di comprensione del discorso parlato e contribuiscono ad una migliore comprensione di esso. Gli studenti leggendo, ad esempio, le parole o un testo si accorgono dall'espressione del mio viso se hanno letto bene o male senza che io interrompa la lettura. Molto spesso spiegando il materiale diverso dalle esercitazioni fonetiche improvvisamente torno alle unità lessicali ascoltate e chiedo di ripetere le parole "difficili" assicurandomi che i discenti le abbiano memorizzate bene.

Successivamente, dalla pronuncia e la spiegazione delle singole parole si passa alle unità testuali complete e qui subentra l'intonazione. Secondo le norme del test TRKI il testo audio non dovrebbe superare le 150 parole, e il numero di parole sconosciute dovrebbe rappresentare l'1%. Il ritmo del discorso dovrebbe corrispondere a 120-150 sillabe al minuto considerando le pause naturali. Di conseguenza, è necessario valutare il volume del materiale proposto, il tempo e la quantità di vocaboli non familiari con cui gli studenti si misureranno all'esame. Cerco di leggere molto lentamente, ad esempio il testo che gli studenti hanno davanti agli occhi, perché loro ripetano insieme a me le frasi pronunciate, poi aumento gradualmente il ritmo avvicinandomi al ritmo indicato per il livello elementare. Nel frattempo, evidenzio le varie costruzioni intonative, soffermandomi davanti ad un eventuale problema del discente italofono, confronto la pronuncia italiana, imitando la pronuncia di un italiano quando parla in russo, e quella russa con l'intonazione corretta nelle varie tipologie di frase, in modo che lo studente cominci subito ad abituarsi a ragionare come pronunciare bene, sappia riconoscere le costruzioni e sia in grado di contestualizzarle. Bisogna facilitare la comprensione nella fase iniziale facendo pause tra le frasi, magari accompagnandole con i gesti come il

direttore di un coro quando l'intonazione va su o giù, e molto spesso noto che gli studenti esercitandosi nella lettura dei testi cominciano ad accompagnare la propria lettura con i gesti ricordando i miei. Per verificare se gli studenti hanno appreso bene le strutture d'intonazione chiedo di eseguire un esercizio molto utile: "Ascoltate i dialoghi e determinate l'intonazione in ogni frase. Mettete la punteggiatura: (.), (?), (!).". Se ascoltare un testo e avere il sopporto visivo del manuale facilita la comprensione guidata, l'ascolto dal vivo rende invece tutto più difficile. Pertanto, sin dall'inizio comincio la lezione parlando solo in russo, ovviamente, a seconda delle conoscenze lessicali e grammaticali acquisite durante l'anno accademico. Molto spesso, quando parlo cambio il tono passando da un tono contento verso un tono dispiaciuto ma mantenendo sempre la stessa intonazione per mostrare i vari tipi d'umore e, di conseguenza, di espressione del viso. E chiedo anche agli studenti di fare lo stesso durante la lettura. Oppure, leggendo un testo con gli studenti, improvvisamente chiedo in russo una frase nota, tipo: "Che ore sono?" e lo faccio con il ritmo e tono normale di un parlante nativo cercando di coinvolgere attivamente i discenti a partecipare. Tale tattica mi consente di controllare la loro reazione immediata. Spesso, all'inizio della lezione, facciamo esercizi di fonetica, ripetiamo giocando con il ritmo degli scioglilingua e dopo scriviamo per almeno dieci minuti un dettato che rappresenta a mio parere la prova migliore di verifica delle nozioni linguistiche degli studenti e di progresso del loro percorso d'apprendimento, perché attraverso l'ascolto loro riconoscono le forme grammaticali e lessicali fissate.

È necessario selezionare i testi o i video adeguati alle situazioni comunicative reali direttamente nell'ambiente di lingua russa; tutto ciò va confrontato con i criteri stabiliti per il "livello elementare" nelle sfere comunicative quotidiana, socioculturale ed educativa. Non si tralasci però il fattore psicologico, in quanto testi troppo difficili possono causare sfiducia negli studenti, demotivarli e privarli della sicurezza nel successo. Anche la preparazione di un materiale audio troppo facile è indesiderabile in quanto l'assenza di un momento di superamento delle difficoltà rende il lavoro poco interessante e poco attraente. È ovvio che le parole sconosciute nel testo non dovrebbero essere le parole chiave, ma devono essere distribuite in modo uniforme in tutto il testo. Il formatore dovrebbe anche sapere che una parola sconosciuta all'inizio del testo condiziona la comprensione dell'intero testo.

Data la limitatezza del tempo durante le esercitazioni frontali si può fare largo uso di supporti e di punti di riferimento dedicati (come i laboratori linguistici o le piattaforme e-learning) sia per ottimizzare i risultati dell'insegnamento dell'ascolto, sia per incentivare gli studenti ad ascoltare da soli il materiale audio scelto dal docente accompagnato dal testo scritto. A questo scopo abbiamo creato sulla piattaforma e-learning dell'Unior la pagina "Lingua russa I" dove, sulla base del manuale adottato (*Russkij Sezon*), sono stati generati gli audio dei testi e degli esercizi integrandoli con quelli già esistenti, in modo che lo studente potesse ascoltare i file audio dell'intero manuale a casa, con il testo davanti ripetendolo ad alta voce. Poiché la quantità degli studenti in classe è molto elevata e non si ha il tempo materiale di ascoltarli tutti singolarmente, viene loro proposto, dopo aver fatto gli esercizi fonetici e l'ascolto dei testi varie volte, di registrare sé stessi e controllare la propria pronuncia confrontandola l'audio di una persona madrelingua. Personalmente, cerco di controllare almeno un paio di volte all'anno una registrazione dei discenti per poter evidenziare e indicare le eventuali lacune nella pronuncia.

La scarsa conoscenza delle regole e delle norme socio-comportamentali di una persona madrelingua, delle tradizioni, della cultura possono complicare l'interpretazione del comportamento verbale di un locutore e la comprensione delle informazioni percepite durante l'ascolto. Per questo motivo abbiamo creato un gruppo su Facebook dove carichiamo continuamente informazioni riguardanti le tematiche delle lezioni, video di canzoni e poesie, per introdurre gli studenti nel mondo della cultura russa. Qui essi possono lasciare i propri commenti, considerazioni e condividere le loro opinioni.

In conclusione, l'ascolto ha un ruolo cruciale nel processo educativo e non rappresenta solo un aspetto della comunicazione e della interazione ma compie molte azioni pedagogiche ausiliarie. Stimola l'attività di produzione orale degli studenti, fornisce il controllo del processo di apprendimento, viene utilizzato per la ripetizione e l'apprendimento del lessico della cultura, aiuta a mantenere l'attuale livello del discorso, migliora l'efficienza del feedback, e dell'auto-controllo.

Bibliografia

ANDRJUŠINA, Natal'ja P. / BITECHTINA, Galina A. (2002), *Programma po russkomu jazyku kak inostrannomu. I sertifikacionnyj uroven'. Obščee vladenie*, izd. 2, Moskva – Sankt-Peterburg: Zlatoust.

ANDRYUŠINA, Natal'ja P. (2007), Kontrol' ustnoj reči pri testirovanii po russkomu jazyku kak inostrannomu In *Mir russkogo slova i russkoe slovo v mire. Materialy XI Kongressa MAPRYAL. Metodika prepodavanija russkogo jazyka (rodnogo, nerodnogo, inostrannogo)*, Vol. 6, Varna: Heron Press Sofia, 8-14.

BEŽENAR', Oksana A. (2015), Interferirujuščee vlijanie ital'janskogo jazyka pri izučenii russkogo. In *Vestnik RUDN, serija Voprosy obrazovanija*: *jazyki i special'nost'*, n. 4, 51-56.

Bol'šoj Enciklopedičeskij slovar' (2000). https://dic.academic.ru/dic.nsf/enc3p/62142 (29.07.2018)

GENIŠER, Evelina Z. (2001), Obučenie audirovaniju. In *Vestnik OGU*, n. 1, 57-60.

Gosudarstvennyj standart po russkomu jazyku kak inostrannomu – elementarnyj uroven', (2001), Moskva – Sankt-Peterburg: Zlatoust.

IVANOVA, Tat'jana V. / SUCHOVA Ida A. (2008), *Teorija i metodika obučenija inostrannomu jazyku: Bazovyj kurs lekciy. Čast' II.*, Ufa: BGPU.

KLOBUKOVA, Lubov' P. / MICHALKINA, Irina V. (2002), Problemy obučeniya audirovaniju v zerkale real'noj kommunikacii. In *Spravočno-informacionnyj portal GRAMOTA.RU.* http://gramota.ru/biblio/magazines/mrs/28_255 (08/2018)

Obščeevropejskie kompetencii vladenija inostrannym jazykom: izučenie, obučenie, ocenka (2005) In *Departament po jazykovoj politike, Moskovskij gosudarstvennyj lingvisticheskij universitet* (versione russa), redaz. IRIŠANOVA, K.M., 1-29.

SADYKOVA, Ilsojar A., (2015), *Russkaja intonacija»: učebnoe posobie po fonetike dlja inostrannyh studentov i stažorov filologičeskich special'nostej*, Kazan': Kazanskij Universitet.

ŠČUKIN, Anatolij N., (2012), *Obučeniye rečevomu obščeniju na russkom jazyke kak inostrannom*, Moskva: Russkij jazyk. Kursy, 329-393.

TOLSTYCH, ANNA A. / ANTONOVA, Valentina E. / NACHABINA, Maja M. (2017), *Russkij sezon*, Sankt-Peterburg: Zlatoust.

Trebovanija po russkomu jazyku kak inostrannomu. I sertifikacionnyj uroven'. Obščee vladenie (2006), Moskva – Sankt-Peterburg: Zlatoust.

VSEMIROV, Michail I. / MOSKOVKIN, Leonid V. (2016), Osobennosti sistemy podgotovki inostrancev k testirovaniju po russkomu jazyku. In *Vestnik Leningradskogo gosudarstvennogo universiteta im. A.S. Puškina*, n. 4, 154-159.

Competenza comunicativa passiva: fin dove capire l'interlocutore? Linee guida per l'introduzione della variazione sociolinguistica

María Eugenia Granata, Sonja Hoesch, Jonathan-Olivier Merlo

Questo lavoro propone una riflessione a più voci sulla realtà pluricentrica del francese, dello spagnolo e del tedesco. Sollecitati dall'esigenza di sensibilizzare gli studenti su questo argomento per ciascuna di queste tre L2, proponiamo alcune linee guida - con griglie di descrittori - utili per l'introduzione in classe della variazione sociolinguistica, focalizzandoci in particolare su quella geografica. Dopo un breve accenno al quadro teorico, si illustrano quindi per ogni lingua e livello di apprendimento gli aspetti linguistici e sociolinguistici maggiormente caratteristici dei fenomeni legati alla diatopia con lo scopo primario di potenziare le competenze passive dello studente, proponendo a tal fine esempi concreti tratti dalla rete.[1]

1. Introduzione

L'insegnamento del tedesco, dello spagnolo o del francese come L2, sebbene siano lingue indubbiamente diverse, pone i rispettivi insegnanti davanti ad una comune contraddizione di fondo: nell'uso quotidiano da parte dei parlanti nativi, ogni lingua risulta sempre molto più varia di quanto riportato nei manuali e nelle grammatiche. L'identità sociale e geografica degli interlocutori, così come gli scopi e il contesto della situazione di comunicazione, determinano scelte non solo stilistiche ma anche linguistiche. Tra queste concause della variabilità

[1] La parte 3 è stata curata da M. E. Granata, la parte 4 e la conclusione da S. Hoesch, l'introduzione e le parti 2 e 5 da J.-O.Merlo.

(socio)linguistica, la variazione diatopica (o geografica) è quella che più crea difficoltà agli apprendenti, e di conseguenza agli insegnanti.

Per questo motivo, dopo aver evidenziato brevemente l'importanza di sensibilizzare gli apprendenti alla variazione di tipo sociolinguistico, presenteremo per ciascuna delle tre lingue una griglia per suggerire gli aspetti linguistici e sociolinguistici maggiormente indicati ad ogni livello di apprendimento, allo scopo di introdurre alla diatopia e generare così una maggiore consapevolezza della natura mutevole della lingua in generale. Infine, si proporranno varie piste didattiche – con l'aiuto di numerose risorse online – per inserire la dimensione diatopica nelle pratiche pedagogiche quotidiane.

2. Variazione e diatopia in classe: perché? come?

Le manifestazioni della diatopia sono spesso concepite in termini di *non correctness* e di distanza dalla norma di riferimento – quella dei manuali. Questa difficoltà a concepire la variabilità come caratteristica inerente alla lingua è tanto più sconcertante se si considera che i nostri apprendenti sono cresciuti, o perlomeno vivono, in un contesto – quello italofono – in cui la diatopia è ovunque, onnipresente sullo sfondo del *continuum* linguistico dell'italiano contemporaneo (Berruto 1987: 20-24; 29).

Ora, inteso che non è realistico porsi come obiettivo il raggiungimento di una padronanza attiva di una o più varietà diatopiche nella L2 – per mancanza di tempo, d'insegnanti qualificati allo scopo, etc. – l'introduzione della variabilità di tipo sociolinguistico grazie a documenti di varie tipologie e provenienze ha i suoi pregi. Essa permette infatti di potenziare maggiormente le competenze di tipo passivo – sempre più sviluppate rispetto a quelle attive – e previa attività di sensibilizzazione, di rafforzare le capacità di osservazione e di analisi di fenomeni linguistici generalmente ignorati dai manuali.

Malgrado la mancanza di spazio ci costringa a rimandare ad altri lavori per una maggiore descrizione del solco teorico dentro il quale si radica questo lavoro (Granata, Hoesch, Merlo: in corso pubblicazione; Merlo 2018: 85-92), vogliamo comunque ricordare brevemente che per plurilinguismo intendiamo la compresenza non tanto di più lingue quanto di più codici linguistici (De Mauro 1977: 124), per cui ogni individuo è in realtà plurilingue, nella misura in cui sfrutta sempre più

registri e varietà di una determinata lingua nelle sue interazioni quotidiane. Inoltre, siccome ogni individuo nasce "auditore" prima ancora di diventare "locutore" (Encrevé 1977: 7-8), ne consegue che gli apprendenti hanno sempre capacità di comprensione più ampie rispetto a quelle di produzione.

Da questi presupposti è nata l'idea della griglia qui proposta, ed illustrata in modo differenziato per spagnolo, tedesco e francese, seguendo alcune linee di principio.

1- Ad ogni livello di competenza, vengono indicati ed illustrati i tratti linguistici – lessicali, fonologici e morfosintattici – potenzialmente "sfruttabili" per impostare una prima *sensibilizzazione* o, più in là nel percorso di apprendimento, per avviare un'*osservazione* più articolata e sistematica della variazione diatopica.

2- Poiché tuttavia ogni lingua è caratterizzata da un assetto variazionale diverso – ad es. il diatopico costituisce l'ossatura dell'impianto linguistico dell'italiano moderno mentre è il diafasico a ricoprire questo ruolo in francese (Berruto 1989, citato in Favard 2010: 184) – è opportuno tenere a mente che non necessariamente un aspetto linguistico possa o debba essere introdotto nello stesso momento del processo di apprendimento per ogni lingua, ovvero ad uno stesso livello. A riprova di questo dato pragmatico, introdurre il tema della variazione geografica dal punto di vista fonologico dovrebbe avvenire più precocemente in spagnolo e in tedesco rispetto al francese, come lo si evince dal paragone tra le griglie che seguono.

3- Inoltre, oltre agli aspetti linguistici, è stata elaborata una colonna dedicata alla pragmatica e alle conoscenze sociolinguistiche: dato che il diatopico dialoga sempre con gli altri assi variazionali – specie il diafasico e il diastratico – in un gioco forza di influenze reciproche, per cui nessun tipo di variazione è indipendente dagli altri, si indicano per ogni tappa dell'apprendimento i concetti sociolinguistici teorici da rendere espliciti agli studenti, per meglio capire e contestualizzare i fenomeni linguistici osservati in classe nei loro usi sociali.

In ultimo, bisogna sottolineare come, contrariamente alle griglie proposte dal QECR per le lingue, che descrivono competenze soglia da raggiungere ad un determinato livello e quindi vengono usate perlopiù per scopi valutativi (Barni 2014: 41-45), le griglie che seguono si limitano a suggerire delle attività di *sensibilizzazione* e poi di

osservazione metodica di determinati aspetti linguistici, indicando i livelli più consoni alla loro introduzione.

3. *Dos mundos*: introdurre la variazione diatopica in spagnolo

Secondo Rafael Lapesa (1981: 462), lo spagnolo è "lo strumento espressivo di una comunità che abbraccia due mondi e nella quale entrano tutte le razze". Senza dubbi queste parole sintetizzano un concetto che illustra la situazione di una lingua parlata da più di 480 milioni di persone secondo l'ultima relazione dell'Istituto Cervantes del 2018.

In effetti, si parla spagnolo in 21 paesi e a questa vastità geografica corrisponde una serie di varianti, che possiamo dividere in primis tra peninsulare e americana contenenti a loro volta altre varianti. Per un panorama più completo sull'argomento si può consultare Fernández (2017).

Sia la Real Academia Española che l'Istituto Cervantes, attraverso il proprio Piano Curriculare, riconoscono la necessità di considerare lo spagnolo come una lingua che ha diverse norme colte appartenenti a distinte localizzazioni geografiche, dove la norma centro nord della Spagna è una di queste. Lo stesso Istituto raccomanda al docente di lingua spagnola di divulgare le diverse varietà attraverso materiale auditivo e scritto autentico, suggerendo di mettere in rilievo i vari accenti provenienti dai diversi ispanofoni.

Tuttavia, nonostante l'idioma ci offra un ventaglio di possibilità nell'approccio al suo studio e che resti ben chiaro che tutte le varianti sono uguali, sembra che alcune siano più simili di altre (cfr. Vázquez 2008).

Da alcuni sondaggi tra professori, studenti, e dall'analisi del materiale didattico (libri e proposte on line) emerge che il paesaggio linguistico che deriva dall'insegnamento dello spagnolo in Italia privilegia la norma peninsulare a scapito delle varianti americane. Queste rivestono un ruolo pressoché folkloristico dal momento che di loro si presenta quasi esclusivamente l'aspetto socioculturale relegando ad un secondo o terzo piano il lessico, la fonetica, per non parlare della morfosintassi (cfr. Garzelli, Granata, Mariottini 2017).

Li-velli	Competenze lessicali	Competenze fonologiche	Competenze morfosintatti-che	Pragmatica e conoscenze socio-linguistiche
A1 **A2**	**Sensibilizzazione** vita quotidiana e variabilità semantica di alcuni verbi (fonte di equivoci). *Es. Autobús/ colectivo; fresa/frutilla; tomar /coger*	**Sensibilizzazione** alle diversità fonologiche tra Spagna e Latinoamerica. *Es. Materiale auditivo Campus Sur Difusión.*	**Sensibilizzazione** all'uso dei pronomi tonici nelle varianti americane. *Es. Vosotros/Ustedes. Tú/Vos*	Accenni sulla variabilità della lingua nello spazio (diatopia).
B1	**Sensibilizzazione** ad alcune specificità socioculturali. *Es. gastronomia, informatica, tecnologia*	Idem	**Sensibilizzazione** ad aspetti elementi morfosintattici e all'uso dei tempi verbali. *Es. Pretérito Perf/ Simple*	Idem
B2	**Osservazione**: di varianti nel lessico specifico (PCIC EFE). *Es. modulistica,*	**Osservazione:** accenti di diverse zone geografiche. *Es. Catálogo de voces hispánicas. CVC.*	**Osservazione**: grammatica dell'orale. *Es. Film, pubblicità, youtuber*	Quadro teorico sintetico sulla variabilità della lingua (diatopia, diafasia e diastratia).
C1	**Osservazione**: lessico specifico (PCIC EFE). *Es. servizi giornalistici, discorsi politici, ecc.*	**Osservazione**: accenti geografici in contesto autentico. *Es. Film, youtubers, canzoni, pubblicità.*	**Osservazione**: strutture orali per alcune varianti diatopiche. *Es. Film, youtubers, cortometraggi etc.*	Osservazione di concetti sociolinguistici. *Es. identificare origine di documenti e/o parlanti*
C2	Idem	Idem	Idem	Implicazioni sociolinguistiche e socioculturali. *Espressioni idiomatiche*

Tab. 1. Introdurre alla diatopia in spagnolo: descrittori delle competenze linguistiche, pragmatiche, e delle conoscenze sociolinguistiche.

Come introdurre allora la diatopia dello spagnolo attraverso i diversi tratti e momenti del percorso di studio?

Per motivi di sintesi ci limiteremo qui a citare qualche esempio delle proposte presentate nella griglia sopra menzionata.

Livello A: presentazione e presa di coscienza di alcuni suoni dello spagnolo legati alla diatopia. Il libro *Campus Sur*, della *Difusión*, previsto per i livelli A1/B1, offre la possibilità di ascoltare nella sua piattaforma on line i testi contenuti nel manuale, con tre diversi accenti.

Si tratta degli accenti peninsulare, messicano e rioplatense. Osservazione sulla variante del lessico di uso quotidiano (*auto, carro, coche*) o termini che possono provocare equivoci (*tomar, agarrar, coger*). Sensibilizzazione sull'uso dei pronomi personali *vos/tú*.

Esempi di risorse: www.campus.difusion.com

Livello B1: acquisizione di lessico relativo a tecnologie, istruzione (*colegio, instituto o computadora, ordenador*), gastronomia (*repollo/coles, frutilla/fresa, papa/patata*). Sul piano morfosintattico si può osservare il predomino del *pretérito indefinido* sul *perfecto* in alcune zone di América. Esempi di risorse: www.profedeele.es

Livello B2: approfondimento della diversità dello spagnolo presentando maggior quantità di varianti servendosi ad esempio del *Catálogo de Voces Hispánicas* che si trova nel sito dell'Istituto Cervantes e che presenta circa cento esempi audiovisivi delle principali manifestazioni e varietà della lingua. Sempre per quanto riguarda le competenze fonetiche, materiale attuale e autentico quale film, serie tv, canzoni o i video degli youtuber possono aiutare ad osservare una realtà ricca che va oltre una sola norma ed una sola pronuncia.

Sul piano lessicale, primo approccio con il lessico dello spagnolo ai fini specifici, introduzione di geosinonimi (*desalojo/deshaucio*, *visa/visado*, *desocupación/paro*) attraverso materiale autentico come giornali on line, riviste specializzate, leggi, codici.

Nel piano sociolinguistico, approccio ad un'osservazione diafasica della lingua, uso del *Usted/Tù.* Esempio di risorse:

www.ambito.com, www.eleconomista.com.mx

Livello C1/C2: Approfondimento ed ampliamento dei concetti che si introducono nei livelli B attraverso film, cortometraggi, video di youtuber. Ma soprattutto una presa di coscienza delle implicazioni sociolinguistiche e socioculturali (frasi idiomatiche, utilizzo dei registri colloquiali e volgari, geosinonimi). Le serie tv che si trovano nelle

diverse piattaforme come Netflix, Amazon Prime o iTunes Store costituiscono una grande risorsa di materiale audiovisivo.

4. Non solo DACH: la diatopia in tedesco

Sarebbero tra 143,5 e 248,5 milioni i parlanti del tedesco (tra parlanti madrelingua, L2 e parlanti del tedesco come lingua straniera), dati che emergono da una vasta panoramica sulla situazione del tedesco nel mondo realizzata da Ammon (2015: 179) che illustra la difficoltà ad arrivare a stime precise. Infatti, questo numero non include gli apprendenti di lingua tedesca, circa 15,5 milioni secondo l'ultimo censimento del 2015 realizzato dal *Deutsches Netzwerk – partner DAAD, Goethe-Institut und Zentralstelle für das Auslandsschulwesen*. Per un quadro complessivo invece sulle varianti del tedesco, si consiglia Ammon (1995).

Grazie anche alle certificazioni che in parte curano questo aspetto, da diversi anni si trovano sul mercato manuali per l'insegnamento di lingua tedesca L2 di orientamento pluricentrico che introducono al tedesco con le sue varietà, fermandosi però spesso ai soli aspetti lessicali (introduzione di geosinonimi) e socioculturali, rispecchiando allo stesso tempo l'asimmetria fra i vari centri, favorendo sempre il centro dominante. Un'eccezione costituiva il manuale *Dimensionen* che realizzava un approccio piuttosto sistematico al tedesco pluricentrico ma che è sparito dal catalogo della casa editrice Hueber.

Spetta ai centri più piccoli dotare gli insegnanti di tedesco L2 di una maggiore consapevolezza riguardo ai fenomeni variazionali della lingua. Questo avviene, se guardiamo il caso dell'Austria, attraverso progetti ministeriali con pubblicazioni di manuali per gli insegnanti come https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/unterricht/oed.pdf, oppure https://sprachportal.integrationsfonds.at/ o attraverso l'organizzazione di seminari per insegnanti all'estero (http://www.kulturundsprache.at/)) e la certificazione Ösd che ha optato per l'approccio pluricentrico.

La successiva cooperazione tra quest'ultima e l'Istituto Goethe, il *Weiterbildungs-und Testsysteme GmbH* (Francoforte) e l'Università degli Studi di Friburgo (CH), ha portato ad una certificazione unificata B1 (Zertifikat Deutsch) che tiene conto proprio delle tre varietà nazionali.

Livelli	**Competenze lessicali**	**Competenze fonologiche**	**Competenze morfosintattiche**	**Pragmatica e conoscenze socio-linguistiche**
A1	**Sensibilizzazione**: aspetti del quotidiano. *Es. i vari saluti in DACH*	**Sensibilizzazione**: variabilità ortofonica. *Es. numeri ['tsvan-tsiç] - ['tsvan-tsik]*	**Sensibilizzazione**: differenza scritto/orale. *Es. Umlaut, "ß"*	Nozioni teoriche e culturali sulla diatopia. *Es. aspetti relazionali tra parlanti di DACH*
A2	**Sensibilizzazione**: aspetti lessicali del quotidiano. *Es. i cibi (Kloß-Knödel; Aprikose-Marille)*	**Sensibilizzazione**: variabilità ortofonica/ accento nelquotidiano. *Es. "Kaffee, Telefon"*	**Sensibilizzazione e prima osservazione** di aspetti grammaticali. *Es. Positions-verben, uso Perfekt-Präteritum*	Nozioni teoriche e culturali sulla variabilità della lingua (diatopia, diafasia). *Es. uso corretto appellativi e titoli*
B1	**Sensibilizzazione:** quotidianità e concetti socio-culturali. *Es. istruzione, professioni, tradizioni*	**Sensibilizzazione** a variabilità ortofonica/ accento. *Es. dizionari sonori, certificazione B1, youtubers*	**Osservazione** di alcuni aspetti grammaticali (si veda A2); accenni alla riforma ortografica.	Nozioni teoriche sui registri – diafasia. *Es. Cortesia, ringraziare/scusarsi correttamente, appellativi*
B2	**Osservazione**: espressioni e lessico, ambito giuridico, economico, etc. *Es. contratto di locazione*	**Osservazione**: variabilità ortofonica/accento . *Es. notiziari, film, canzoni, youtubers, etc.*	**Sensibilizzazione** a grammatica orale/scritto. *Es. ordine elementi verbali (frase secondaria e Nachfeld)*	Osservazione degli aspetti socio-pragmatici. *Es. variabilità di alcuni aspetti pragmatici in DACH come cortesia*
C1	**Osservazione**: aspetti socio-culturali, linguaggio settoriale (politico, amministrativo, economico) in DACH. *Es. contratto di lavoro*	**Osservazione:** variabilità ortofonica / accento. *Es. ogni medium audiovisivo*	**Osservazione:** grammatica su corpus (film, audiolibri). *Es. semantica e morfosintattica (reggenza verbi e gruppi preposizionali, tempora del passato)*	Comprensione dei concetti socio-pragmatici. *Es. identificare atteggiamenti linguistici, uso particelle modali per modificare la forza illocutiva; identificare origine parlanti*
C2	Idem	Idem	Idem	Idem

Tab. 2. Introdurre alla diatopia in tedesco: descrittori delle competenze linguistiche, pragmatiche, e delle conoscenze sociolinguistiche.

Dal catalogo degli obiettivi di apprendimento dello stesso Ösd (Muhr 2016) emergono punti fondamentali per motivare l'introduzione delle varietà fin dai primi livelli. Muhr (*ibid*.: 33) sottolinea quanto il parlante di lingua tedesca sia in realtà plurilingue. Egli possiede in effetti un vasto repertorio di varianti dal quale attingere per adeguarsi alle varie situazioni della vita quotidiana.

Il parlante può quindi alternare tra standard verso l'esterno e standard verso l'interno specie nelle varianti vicine ai dialetti sovra regionali o regionali – sopratutto tra austriaci, tedeschi della Germania del Sud e gli svizzeri. Inoltre, Muhr (2016: 34) formula il seguente postulato: *Überregional produzieren, aber regional rezipieren können*. Studer (2002: 113) invece si pronuncia per lo sviluppo di una tolleranza di percezione per quanto riguarda la competenza delle varietà a livello socioculturale e ricettivo includendo anche i dialetti svizzeri.

Seguendo dunque questo motto sull'espansione massima della competenza ricettiva, vorremmo presentare alcune linee guida:

Livello A: primo contatto con la variazione tra le varie forme di saluti (*Guten Tag, Grüß Gott, Grüezi*) o con geosinonimi inerenti al cibo o alla vita quotidiana.

Sensibilizzazione alla variabilità fonologica (es. realizzazione del "ig" finale nei numeri). Stimolando la curiosità degli apprendenti è possibile da subito sfruttare le risorse presenti in rete per scoprire la ricchezza linguistica, utilizzando anche in modo ludico i dizionari di pronuncia (es. www.adaba.at).

Accenni ad alcune particolarità grafiche o morfosintattiche (es. *ß* vs *ss*; *der Joghurt* vs *das Joghurt*; *Advents<u>k</u>ranz* vs *Adventkranz*; al livello A2, uso diverso di Perfekt/Präteritum, Positionsverben).

Introduzione propedeutica alla variazione sociolinguistica per evitare incomprensioni pragmatiche nei saluti/appellativi o nelle prime forme di comunicazioni formali (es. variabilità dei titoli professionali e accademici).

Livello B1: come A2 ma implementazione dei geosinonimi, osservazione di alcuni fenomeni grammaticali sia scritti sia orali (uso congiuntivo), primi concetti teorici riguardanti la cortesia.

Livelli B2/C1: al B2 prima sensibilizzazione alle differenze pragmatiche nella comunicazione, es. il diverso atteggiamento nella realizzazione degli atti linguistici tra tedeschi e austriaci (come in Muhr *et als* 1995: 230), es. *particelle modali*. Implementazione di aspetti

grammaticali sia scritti che orali (es. *Verbzweitstellung* nella frase secondaria). Parallelamente, sensibilizzazione a diversi tipi di testo (contratti e domande di lavoro/di affitto/articoli di stampa) con le varie realizzazioni (https://karrierebibel.de/bewerbung-schweiz/#Bewerbung-in-der-Schweiz-Unterschiede-zu-Deutschland) per i vari centri o identificazione della provenienza dei testi. A livello fonologico, uso crescente di materiali come servizi tv o radiofonici dei vari centri (*ARD, ZDF, ORF, SRF*) in maniera contrastiva senza esclusione dei servizi regionali di ogni paese.

5. *De Marseille à Montréal* : la diatopia in francese

Non è possibile entrare qui nel dettaglio delle molteplici situazioni riscontrabili nel mondo francofono, che abbraccia tre continenti. Per una presentazione sintetica delle principali varietà del francese in prospettiva didattica – destinata ad un pubblico di insegnanti – rimandiamo quindi a Detey *et al*. (2010). Inoltre, gli esempi scelti per illustrare la nostra griglia sono limitati alla francofonia dell'emisfero nord in cui il francese è perlopiù lingua di prima socializzazione – ovvero della prima infanzia e della cerchia famigliare – data la maggiore complessità della francofonia africana da questo punto di vista.

Una maggiore attenzione alla variabilità del francese e un lavoro propedeutico di educazione ai concetti della sociolinguistica sono a nostro parere tanto più necessari dal momento che queste tematiche rimangono del tutto ignorate dai manuali e dalle grammatiche a finalità didattiche di larga diffusione, ancora maggiormente mono normativi e prescrittivi. Questa constatazione sorprende se si considera che, nell'ambito del FLE, la letteratura si sta interrogando sull'utilizzo della variazione in classe già da circa 40 anni (Merlo 2018: 93-97 per un breve stato dell'arte).

Di fatti, un'attenzione particolare è stata rivolta ai contenuti della colonna relativa alle conoscenze sociolinguistiche. Essa è da leggere come un insieme di suggerimenti perché gli apprendenti prendano progressivamente coscienza della pluralità delle *pratiques langagières*, ossia perché passino da un discorso epilinguistico basato sulle rappresentazioni sociali maggiormente diffuse ad una riflessione metalinguistica focalizzata anche sull'uso reale osservato tra i parlanti nativi.

Livello A: accenni alle differenze tra lingua scritta (ingessata dalla centralizzazione politico-linguistica in atto da quattro secoli in Francia) e lingua orale (soggetta a maggiore evoluzione nel tempo).

Per quanto riguarda la diatopia, tutt'al più si possono selezionare elementi lessicali molto caratteristici per operare una prima sensibilizzazione sul tema, potenzialmente utile per l'apprendente-viaggiatore (*déjeuner, diner, souper* nelle varie regioni francofone; *boissons* o *breuvages*; *soixante-dix* o *septante*).

Esempi di risorse: https://françaisdenosregions.com

Livello B1: acquisizione dei primi concetti teorici relativi alla diafasia – i registri – che costituisce l'asse variazionale centrale per il francese, i fenomeni diatopici andando scemando via via che si sale nella gerarchia degli usi.

Molti gli elementi lessicali da sfruttare nella gastronomia (*chocolatine* o *pain au chocolat*), le nuove tecnologie (*spam* o *pourriel*), il femminile delle professioni (*une auteur*, *auteure* o *autrice*?). Utile il *Grand dictionnaire terminologique* dell'*Office québécois de la langue française*.

Dal punto di vista fonologico, i video proposti dalla piattaforma del Centro linguistico della *Tokyo University of Foreign Studies* permettono d'introdurre gli accenti regionali con il raffronto tra l'accento neutro, o "scolastico", e gli accenti meridionale, elvetico e quebecchese – grazie a dialoghi spesso identici recitati da attori nativi.

Esempi di risorse: www.granddictionnaire.com
www.coelang.tufs.ac.jp/mt/fr/index_en.html

Livello B2: elaborazione di un quadro teorico della variabilità del francese, perlomeno per quanto riguarda gli assi diatopico, diafasico e diastratico (variazione sociale). Sul piano del lessico, l'ausilio di testi istituzionali o tratti dalla stampa permette di sensibilizzare a varie realtà istituzionali o culturali a seconda dei paesi (*bourgmestre, échevin* o *maire, adjoint*; *navetteur* o *pendulaire*). Sul piano fonologico invece, l'utilizzo di servizi tv o radiofonici di diversa provenienza (*RFI, Radio-Canada, RTBF, RTS*, etc.) contribuisce a confrontarsi con la pluralità degli usi nella francofonia, mentre con l'uso di film, pubblicità o video di youtuber si affrontano meglio diafasia e diastratia. Sul versante morfosintattico, infine, l'osservazione/analisi metodica di brevi spezzoni di film introduce l'apprendente alla grammatica dell'orale, come già illustrato con il film "Entre les murs" (cfr. Merlo 2016).

Li-velli	Competenze lessicali	Competenze fonologiche	Competenze morfosintatti-che	Pragmatica e conoscenze socio-linguistiche
A1				Accenni alle differenze tra scritto e orale in diacronia.
A2	**Sensibilizzazione**: aspetti della vita quotidiana. *Es. diner o déjeuner? Septante o soixante-dix?*	**Sensibilizzazione**: variabilità del sistema vocalico. *Es. le nasali /un/ e /in/, le opposizioni [e]/[ɛ] (lait)*	**Sensibilizzazione**: differenze tra scritto e orale. *Es. il "ne" di negazione*	Nozioni sulla variabilità della lingua nello spazio (diatopia).
B1	**Sensibilizzazione**: caratteristiche socioculturali salienti. *Es. informatica, gastronomia*	**Sensibilizzazione**: accenti geografici. *Es. uso piattaforma CLA Tokyo*	**Sensibilizzazione**: differenze scritto/orale. *Es. negazione, futuro semplice / "futur proche"*	Nozioni sull'interrelazione tra registri e regionalismi (diafasia e diatopia).
B2	**Osservazione**: specificità socioculturali nazionali. *(istituzioni, abitudini sociali) Es. navetteur / pendulaire; maire / bourgmestre*	**Osservazione**: accenti geografici francofoni + accenni a diastratia e diafasia. *Es. TG, film, pubblicità, canzoni, etc.*	**Sensibilizzazione**: grammatica dell'orale, approccio statistico. *Es. Film, pubblicità, canzoni, youtuber, etc.*	Quadro teorico sintetico sulla variabilità di tipo sociolinguistico (diatopia, diafasia, diastratia, diamesia).
C1	**Osservazione**: fenomeni socioculturali nazionali. *Es. banlieues, Premières Nations, istituzioni (sistemi educativi, sanità, etc.)*	**Osservazione**: i principali accenti francofoni. *Es. ogni tipo di documento video o audio*	**Osservazione**: grammatica su corpus, approccio statistico. *Es. film, video vari, letteratura contemporanea (polizieschi)*	Appropriazione dei concetti sociolinguistici in relazione alle competenze pragmatiche. *Es. identificare e localizzare geograficamente i contesti comunicativi*
C2	Idem	Idem	Idem	Idem

Tab. 3. Introdurre alla diatopia in francese: descrittori delle competenze linguistiche, pragmatiche, e delle conoscenze sociolinguistiche.

Livelli C1/C2: buona comprensione dei concetti sociolinguistici di base e dei meccanismi legati alla variazione, quindi capacità a identificare origini sociale e geografica degli interlocutori nonché dei principali parametri della situazione di comunicazione. Rispetto al B2, numerosi temi possono essere trattati in modo approfondito per scoprire realtà regionali poco conosciute (*Premières Nations* in Canada, insegnamento delle lingue regionali in Francia, plurilinguismo in Belgio o in Svizzera). Diventa così possibile lavorare su lessico e ascolto basandosi su documenti sia scritti sia orali. Dal punto di vista morfosintattico, da generalizzare l'osservazione grammaticale su corpus.

Esempi di risorse: https://www.projet-pfc.net/ e https://www.projet-pfc.net/dvdophrys/ (banche dati del francese contemporaneo nello spazio francofono).

6. Considerazioni conclusive

Le griglie qui presentate sono nate per fornire delle linee guida destinate all'insegnante di lingua desideroso di introdurre in maniera articolata la diatopia, nell'ambito dell'insegnamento di tre L2 da concepire non più come lingue monolitiche bensì come lingue di dimensioni realmente internazionali, ovvero come lingue pluricentriche. Elaborate seguendo i livelli del QCER, le griglie si differenziano dal Quadro per il fatto che suggeriscono non tanto delle competenze da raggiungere imperativamente ad un determinato livello, quanto il più basso livello possibile per l'introduzione di aspetti linguistici o sociolinguistici legati alla variabilità geografica della L2.

Lo scopo è di favorire maggiore consapevolezza del sistema della L2 e della sua variabilità, attraverso la sua ricchezza lessicale, morfosintattica e socio-pragmatica, la cui padronanza ricettiva – poiché di competenza passiva si tratta – costituisce la chiave per l'elaborazione delle capacità comunicative e di mediazione dell'individuo. In effetti, una migliore percezione della lingua genera una maggiore comprensione dell'identità dell'interlocutore, e di conseguenza dei reali scopi della comunicazione, cosa assai fondamentale nel caso di interazioni con parlanti nativi – sia in Erasmus, sul lavoro, in vacanza, etc.

Il nostro approccio non risponde soltanto al desiderio di contestare in prospettiva didattica una visione insieme monocentrica e mono normativa delle lingue: ormai la classe non è più l'unico luogo per avvicinarsi ad una L2, complice anche la moltiplicazione delle risorse online.

Oggi, l'apprendente si trova sempre più sottoposto alla lingua mutevole e variabile dei parlanti nativi, dato quest'ultimo che l'insegnamento della L2 non può più ignorare.

Bibliografia

Ammon, Ulrich (1995), *Die deutsche Sprache in Deutschland, Österreich und der Schweiz. Das Problem der nationalen Varietäten*. Berlin: De Gruyter.

Ammon, Ulrich (2015), *Die Stellung der deutschen Sprache in der Welt*. De Gruyter: Berlin, München, Boston.

Barni, Monica (2014), In the name of CEFR, individuals and standards. In B. Spolsky, O. Inbar-Lourie, M. Tannebaum (eds.), *Challenges for Language Education and Policy : making space for people*. New York, Etats-Unis: Routledge, 40-50.

Berruto, Gaetano (2002), *Sociolinguistica dell'italiano contemporaneo*. Roma: Carocci (1987).

De Mauro, Tullio (1977). Il plurilinguismo nella società e nella scuola italiana. In S. Raffaele, R. Giulianella (eds.), *Aspetti linguistici dell'Italia contemporanea, Atti dell'VIII Congresso internazionale SLI*. Roma: Bulzoni, 87-102.

Detey, Sylvain (2010), Normes pédagogiques et corpus oraux en FLE : le curseur apprenabilité / acceptabilité et la variation phonético-phonologique dans l'espace francophone. In O. Bertrand, I. Schaffner (eds.), *Quel français enseigner? La question de la norme dans l'enseignement / apprentissage*. Palaiseau, France: Editions de l'école polytechnique, 155-168.

Encreve, Pierre (1977), Présentation: Linguistique et socio-linguistique. In *Langue française*, n. 34, 3-16.

Favart, Françoise (2010), Quels savoirs en matière de variations langagières susceptibles d'optimiser un enseignement du FLE. In *Pratiques. Linguistique – Littérature – Didactique*, Cresef, Monts. 145/146, juin, 179-196.

Garzelli, Beatrice / Granata, Maria Eugenia / Mariottini, Laura (2018). Las variedades hispanoamericanas en el paisaje lingüístico de la didáctica de ELE. In *Lingue e Linguaggi*, 25, 365-392.

Granata, Maria Eugenia / Hoesch Sonja / Merlo, Jonathan-Olivier (in stampa). *Variazione sociolinguistica e glottodidattica: quali descrittori*?

Lapesa, Rafael (1981), *Historia de la lengua española*. Editorial Gredos: Madrid.

Merlo, Jonathan-Olivier (2018), *La langue et le clocher. Les enseignants de français en Italie et d'italien en France.* L'Harmattan: Paris. Coll. Sociolinguistique.

Merlo, Jonathan-Olivier (2016), Grammatica e lingua orale: tra odio e amore. In C. Mugnani (ed.), *L'insegnamento delle lingue: buone pratiche ed esperienze a confronto.* 1° Incontro Nazionale fra Collaboratori ed Esperti Linguistici. Atti del convegno, CLA dell'Università degli Studi di Perugia, 34-58. http://cla.unipg.it/images/doc/Atti-del Convegno.pdf (15/01/2019)

MORENO FERNÁNDEZ, Francisco (2017), *Las variedades de la lengua española y su enseñanza*. Arco/Libros: Madrid.

MUHR, Rudolf (1995), Grammatische und pragmatische Merkmale des österreichischen Deutsch. In R. Muhr, R. Schrodt, P. Wiesinger (eds), Österreichisches Deutsch. Linguistische und sozialpolitische Aspekte einer nationalen Variante des Deutschen. Wien: Hölder-Pichler-Tempsky, 211-237.

STUDER, Thomas (2002), Dialekte im DaF-Unterricht? Ja, aber... Konturen eines Konzepts für den Aufbau einer rezeptiven Varietätenkompetenz. In *Linguistik online* 10, 1/02. 113-131.

VÁZQUEZ, Graciela (2008), *¿Qué español enseñar? Preguntas frecuentes*. I Congreso Internacional de enseñanza e investigación en ELSE, Córdoba, Argentina.
https://www.celu.edu.ar/sites/www.celu.edu.ar/files/images/stories/pdf/vazquez_que_espanol_ensenar.pdf (21/01/19)

Risorse Online:

Österreichisches Deutsch als Unterrichts- und Bildungssprache. https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/unterricht/oed.pdf (06/02/2019)

Deutsch als Fremdsprache weiltweit. Datenerhebung 2015. https://www.daad.de/medien/der-daad/unsere-aufgaben/deutsche-sprache/pdfs/daad_germanistik_netzwerk-deutsch_datenerhebung_2015.pdf (06/02/2019)

MUHR, R. (2016). Österreichisches Sprachdiplom Deutsch. Lernzielkataloge zu Basisformulierungen, Lexik-Sprechhandlungen, Höflichkeitskonventionen, Diskurs und Diskursstrukturen, Deutsch als plurizentrische Sprache. In
https://www.researchgate.net/profile/Rudolf_Muhr/publication/306357012_Osterreichisches_Sprachdiplom_Deutsch_Lernzielkataloge_zu_Basisformulierungen_Lexik-Sprechhandlungen_Hoflichkeitskonventionen_Diskurs_und_Diskursstrukturen_Deutsch_als_plurizentrische_Sprache_2_verbes/links/57ba4b2108aec9984ff608ce/Oesterreichisches-Sprachdiplom-Deutsch-Lernzielkataloge-zu-Basisformulierungen-Lexik-Sprechhandlungen-Hoeflichkeitskonventionen-Diskurs-und-Diskursstrukturen-Deutsch-als-plurizentrische-Sprache-2.pdf (06/02/2019)

PARTE VI

Competenze Trasversali – Strategie – Valutazione

Lingua straniera per l'impresa e la cooperazione internazionale

Liudmilla Mamonka

Nella presente relazione si illustrano i principi metodologici e i contenuti per la realizzazione del corso specialistico di "Lingua straniera per l'impresa e la cooperazione internazionale" rivolto agli studenti iscritti alla LM38. Sono descritti i principali obiettivi di ogni singola fase del corso e specificati i criteri in base ai quali viene definita la disciplina in grado di sviluppare nei discenti le conoscenze, le abilità e le competenze specialistiche necessarie per il futuro profilo professionale. Viene proposto un esempio pratico del programma del corso già realizzato di "Lingua russa per l'impresa e la cooperazione internazionale" con l'analisi degli argomenti e del materiale utilizzato atti a fornire adeguata preparazione agli studenti al fine dell'avvicinamento degli stessi al mondo del lavoro. Particolare attenzione è rivolta alle migliori strategie per stimolare nei discenti la motivazione per l'autoapprendimento e l'approfondimento anche nell'ambito multidisciplinare.

1. LS per usi speciali nell'ambito del *business communication*

Ad oggi l'obiettivo principale della LS per usi speciali è la ricerca degli ambiti e delle specializzazioni che meglio corrispondono alle attuali tendenze nello sviluppo dell'economia mondiale, con l'obiettivo di formare specialisti competenti professionalmente orientati.

Il concetto stesso di "*business communication*", che rappresenta il processo di comunicazione nella sfera ufficiale tra diverse organizzazioni e istituzioni, tra persone giuridiche e fisiche, tra stati e all'interno di un paese, ci dà l'opportunità di differenziare le aree e le

specializzazioni prioritarie.

- La comunicazione d'affari tra stati è *la lingua della diplomazia e delle relazioni internazionali.*
- La comunicazione commerciale fra persone giuridiche è *la lingua delle attività aziendali*.
- La comunicazione fra diverse organizzazioni e istituzioni è *la lingua della comunicazione istituzionale.*

Considerando le prospettive dell'uso professionale della LS da parte degli studenti nel loro futuro lavorativo, le prime due specializzazioni sono di maggiore interesse, in quanto la comunicazione a livello istituzionale presuppone l'interagire dei soggetti che si trovano già sul territorio dello stato estero. Pertanto, la formazione del personale nel campo delle relazioni internazionali e della diplomazia è una prerogativa delle singole università "altamente quotate" con una solida base scientifica e metodologica e molti anni di esperienza in questo campo. A livello internazionale, date le tendenze degli attuali business, la globalizzazione delle economie nazionali e l'integrazione dei singoli paesi nell'economia mondiale, la lingua aziendale è quella che ha oggi la maggior importanza e assicura un campo più grande di applicazione professionale, creando i presupposti di una vera e propria domanda per i professionisti nel mercato del lavoro.

In questa relazione vorrei condividere la mia esperienza nell'implementazione del programma per il corso specialistico "Lingua russa per l'azienda e la cooperazione internazionale" che è stato svolto presso il Dipartimento di Lingua e Letteratura straniere presso l'Università G. D'Annunzio di Pescara.

Questa specializzazione è rivolta agli studenti nella fase finale della loro formazione con una conoscenza linguistica della LS di livello B2.

2. Struttura del corso

Nel **primo anno di studi**, gli studenti sono formati nel contesto più tradizionale dell'insegnamento delle LS in conformità con i programmi e i metodi sviluppati per insegnare la lingua straniera per gli usi speciali, utilizzando le tecnologie e i materiali didattici moderni di insegnamento.

Il contenuto della prima fase della formazione:

- comprende lo studio e l'analisi a livello teorico e pratico della diversità degli stili funzionali (scientifico, amministrativo, pubblicistico, ecc.) con le loro principali caratteristiche, gli ambiti di applicazione e i destinatari ecc.
- prevede uno studio approfondito dello stile amministrativo, sia della lingua orale sia di quella scritta;
- esamina i mezzi tradizionali del lessico e della grammatica, che caratterizzano lo stile amministrativo e i suoi inerenti fenomeni problematici (ad esempio il problema del cliché);
- presenta vari documenti scritti di natura personale e aziendale (biografia, Curriculum Vitae, domanda, procura, relazione finale ecc.) con l'analisi dei loro standard/format;
- forma le abilità della comunicazione professionale, la capacità di partecipare efficacemente alle conversazioni d'affari, alle trattative (anche telefoniche), alle discussioni.
- dimostra in pratica i metodi di base per la traduzione di trattative commerciali;
- studia gli aspetti del galateo aziendale.

In questa fase il lavoro degli insegnanti provvede alla formazione di un gruppo omogeneo di studenti orientati professionalmente con un livello base di LS specialistica, approfondisce e sistematizza la conoscenza della lingua e della stilistica ottenute durante il primo ciclo di formazione universitaria, crea i presupposti a livello pratico per la formazione di competenze specifiche comunicative e di traduzione. A tale scopo si possono proporre le diverse modalità di lavoro in classe che creano una specie di «situazione reale»:

Ad esempio, dopo l'analisi del format della documentazione e della traduzione specialistica, possiamo proporre alla classe la simulazione di una procedura di compravendita immobiliare che, come noto, necessita della presenza del traduttore, che effettua la traduzione giurata, e dei testimoni che conoscono entrambe le lingue. Possiamo dividere la classe in gruppi di lavoro: il primo gruppo eseguirà la traduzione, mentre il secondo, al momento della lettura, ne verificherà l'esattezza. In alternativa possiamo predisporre un documento contenente all'interno dei «trabocchetti» e l'intera classe ricoprirà il ruolo di testimone a cui spetta il compito di trovarli. A casa possiamo chiedere di

predisporre un CV e una biografia personale, una lettera di referenze per un conoscente, il tutto in lingua straniera, rispettando i modelli e format necessari. Metà gruppo potrà predisporre i questionari sull'andamento del corso e la seconda metà potrà rispondere ecc.

Per la comunicazione professionale possiamo proporre gli esercizi di aspetto creativo e comunicativo, selezionare la base lessicale minima di un uomo d'affari, tenendo conto delle necessità e delle difficoltà comunicative degli studenti. A tale proposito possiamo predisporre modelli di frasi che ci permetteranno di iniziare il discorso, esprimere accordo, approvazione, sicurezza o al contrario rifiuto, disaccordo; frasi che ci aiutano a insistere in un discorso, a esprimere dubbio, a fare richiesta, a ringraziare, a scusarsi e a chiudere il discorso. Per fissare bene il risultato alla fine del corso, chiediamo di presentare o di promuovere un'azienda o un prodotto immaginario nell'ambito di una fiera, di una trattativa d'affari o di marketing telefonico ecc. utilizzando forme di dialogo e di monologo in classe. Docente o studenti dovranno interagire con lo speaker facendo domande sulle modalità di consegna e di pagamento, sulla storia dell'azienda e sulla qualità del prodotto, sulle certificazioni, sulle attività di import/export, presenza all'estero, orari di lavoro ecc.

Il programma del **secondo anno di studio** si pone come obiettivo la preparazione di uno specialista di alto livello con elevate competenze professionali che prevedono soprattutto adeguata conoscenza della terminologia settoriale. Per realizzare tale obiettivo agli studenti si offrono due moduli. In particolare:

il primo modulo consiste in esercitazioni con madrelingua: si svolgono per la maggior parte delle ore in una classe multimediale e sono finalizzate a migliorare la competenza comunicativa e le abilità di ascolto e di comprensione. Gli studenti lavorano con materiali video e audio e oltre a comprenderne il significato, devono essere in grado di analizzarli, riassumerli e applicare in pratica quanto appreso durante le discussioni di gruppo e le conversazioni tematiche.

Le lezioni sono basate sui vari temi e sono progettate per arricchire il lessico e sviluppare la capacità di sostenere la comunicazione su una vasta gamma di argomenti, non solo specialistici ma anche di aspetto socioculturale.

Quando si seleziona il materiale didattico per questo modulo è

meglio dare la preferenza a video e audio di libero accesso in rete, creando l'opportunità per gli studenti di riascoltare/visualizzare il materiale usato al di fuori della classe. Risulta ancora più utile il compito di trascrivere a casa gli audio utilizzati.

Il secondo modulo "La lingua per l'azienda " è caratterizzato dagli elementi fondamentali per la realizzazione di questa particolare disciplina quali sono state le novità e l'utilità pratica del materiale didattico utilizzato.

Questo modulo è stato progettato per sviluppare la competenza disciplinare degli studenti ed è quello che dovrebbe maggiormente avvicinarli alle realtà lavorative professionali che dovranno affrontare in futuro. Partendo da questi obiettivi e tenendo conto della mancanza di materiale didattico ben strutturato in questo settore, si è pensato di organizzare una serie di seminari pratici basati sull'esperienza lavorativa, non tanto da docente, quanto da interprete e che soddisfino i seguenti criteri:

Il materiale selezionato dovrebbe essere concettualmente significativo e orientato professionalmente, autentico e pertinente, di carattere lineare con un unico significato e corrispondere ai bisogni e agli interessi comunicativi degli studenti e al loro livello di preparazione.

Le lezioni dovrebbero avere l'aspetto di una ricerca linguistica, nonostante l'utilizzo del materiale originario di diverse aree disciplinari. Un'attenzione particolare dovrebbe essere prestata all'analisi comparativa della lingua madre e straniera di un sottosistema linguistico specifico a livello teorico e pratico.

Il processo di apprendimento dovrebbe contribuire ad aumentare la motivazione degli studenti per lo studio nel suo complesso, stimolare il lavoro autonomo degli apprendenti fuori dalla classe e sottolineare l'importanza della cooperazione interdisciplinare.

Secondo il contenuto logico e semantico e in base all'oggetto principale del corso, i seminari sono stati raggruppati in cinque cicli, e precisamente:

- le forme organizzative e giuridiche delle imprese in Russia e in Italia e relativa analisi comparativa;
- organigramma e struttura organizzativa delle risorse umane delle società russe e italiane;
- cariche e posizioni lavorative delle società russe e italiane e relativa

analisi comparativa;
- documenti costitutivi delle società russe;
- documenti costitutivi delle società in Italia.

Forme organizzative e giuridiche delle imprese in Russia e in Italia e relativa analisi comparativa	*Definizione di persona fisica e giuridica in conformità con i codici civili della Federazione Russa e della Repubblica Italiana* *Principali forme organizzative e giuridiche delle società russe e italiane: ООО, ОАО, ЗАО, простые и коммандитные товарищества; SPA, SRL, SNC, SAS.* *Definizione e uso pratico dei concetti «общество», «предприятие», «учреждение», «фирма», «компания» nella lingua russa e «società», «azienda», «compagnia», «ditta» nella lingua italiana.* *Dati identificativi della persona giuridica: definizione dei concetti russi "nome", "CF", "PI", "indirizzo legale" (ricerca e analisi dei corrispettivi italiani e possibili opzioni di traduzione*
Organigramma e struttura organizzativa delle risorse umane delle società russe e italiane	*- Organi della società e loro funzioni principali.* *- Relazioni gerarchiche e funzionali tra i componenti dell'azienda.* *- Analisi della presentazione grafica di organigrammi ai fini dell'analisi comparativa delle singole divisioni strutturali delle società russe e italiane.*
Cariche e posizioni lavorative delle società russe e italiane e relativa analisi comparativa	*- I concetti di "professione", "specializzazione", "qualifica".* *- Differenze nei concetti di categorie della struttura del personale russo e italiano (рабочие, младший обслуживающий персонал, инженерно-технические работники, служащие, руководители; impiegati, dirigenti, ecc.).* *- Difficoltà nel trasferire i nomi di professioni e di posizioni e ricerca dei modi pratici per risolverli tenendo conto dell'analisi delle funzioni,*

	dei diritti e dei doveri di uno specifico funzionario.
Documenti costitutivi delle società russe	*- Tipi di documenti costitutivi delle società della Federazione Russa.* *- Atto costitutivo. Analisi del contenuto.* *- Requisiti dispositivi e accessori.* *- Lo Statuto della Società a Responsabilità limitata.* *- Concetti di "fondatore" e "socio".*
Documenti costitutivi delle società italiane	*- Tipi di documenti costitutivi delle società (atto costitutivo, statuto).* *- contenuti obbligatori.* *- Analisi comparativa dei documenti costitutivi delle società italiane e russe: analogie, punti di convergenza e differenze.* *- Aspetti particolari della traduzione dei documenti costitutivi.*

Tab. 1. Contenuto minimo di ogni ciclo. L.Mamonka.

Alla fine di ogni ciclo gli studenti devono produrre il proprio glossario con la terminologia specialistica basata sulle conoscenze acquisite.

Di grande importanza è il lavoro svolto a casa, che consiste in una traduzione scritta della parte del documento originale, selezionato in base all'oggetto principale del corso: potrebbe essere lo Statuto societario in quanto rappresenta il principale documento di identificazione della persona giuridica - l'oggetto centrale degli studi - e comprende tutti i concetti e le disposizioni di base prese in considerazione durante i cicli del seminario[1].

La fase finale del lavoro autonomo è costituita dall'analisi della traduzione che viene eseguita obbligatoriamente in classe per esporre le difficoltà tipiche nella traduzione della documentazione legale relativa

[1] Si noti l'importanza del consolidamento e dell'esercitazione dei seguenti concetti: dati identificativi della società, informazioni sulla forma organizzativa e giuridica, l'oggetto, la definizione della persona giuridica; informazioni su come si formano gli organi di gestione e da chi sono composti; diritti e doveri dei membri; informazioni riguardanti il capitale, il bilancio, la distribuzione degli utili e il risarcimento delle perdite; cessazione, riorganizzazione, liquidazione.

alle particolarità di ciascuna lingua di lavoro e individuare i meccanismi per la loro risoluzione.

Come riscontrato a livello pratico, nonostante il processo di traduzione della documentazione aziendale sia molto difficile, gli studenti affrontano con successo i compiti proposti, dimostrando così una dinamica positiva nell'apprendimento. Inoltre, il loro interesse e la loro motivazione per l'intero processo nel suo insieme aumentano, perché questo tipo di lavoro è percepito dagli studenti come una sorta di formazione professionale o meglio "lavoro quasi reale", grazie alla possibilità di mettere in pratica le proprie conoscenze e l'abilità nel tradurre il documento originale. L'aspetto stimolante è anche il principio della "prevedibilità" dei contenuti del futuro compito di verifica: alla prova finale viene proposta loro la traduzione di documenti simili con la stessa terminologia.

Durante il primo semestre, gli studenti si esercitano con la traduzione dal russo all'italiano e, nel secondo semestre, dall'italiano al russo.

Il risultato di un lavoro complessivo su tutti i moduli è una fase qualitativamente nuova nello sviluppo pratico delle abilità e delle conoscenze professionali degli studenti. Questa tesi è confermata anche dagli ottimi risultati degli studenti durante le sessioni d'esame, e si riflette nella scelta dei temi per le tesi: la maggior parte degli studenti sceglie argomenti vicini agli argomenti affrontati in aula.

Bibliografia

BURE, Natalja A. / VOLKOVA, L.B./ KOSAREVA, E.V. (2014), *Osnovy delovoj russkoj reči. Učebnoe posobie dlja studentov vysših učebnyh zavedenij.* San Pietroburgo: Zlatoust.

CADORIN, Elisa / KUKUSHKINA, Irina (2014), *Il russo per l'azienda. La corrispondenza commerciale - documenti legali.* Milano: Hoepli.

GORBENKO, Victorija D. (2014), *Budem partnerami! Učebnoe posobie na osnove autentičnyh videosjužetov bisnes-tematiki*. Moskva: Russkij jazyk. Kursy.

RAJZBERG, Boris A. / LOZOVSKIJ, L.Sh. / STARODUBZEVA E.B. (1999), *Sovremennyj ekonomičeskij slovar'*. 2-e izd., Moskva: Russkij jazyk. Kursy.

UNDERHILL, Geoffrey (2001), *Tolkovyij slovar'*. Moskva: Ves' Mir.

ŽURAVLEVA, Lidia (2013), *Tekstovyj praktikum po russkomy jazyku delovogo obšenija. Bisnes. Kommerzija. Srednij uroven'*. Moskva: Russkij jazyk. Kursy.

ŽURAVLEVA, Lidia (2008), *Tekstovyj praktikum po russkomy jazyku delovogo obšenija. Bisnes. Kommerzija. Vnešnetorgovaja dejatelnost'. Prodvinutyj sertifikazionnyj uroven' (russkij jazyk kak inostrannyj).* Moskva: Russkij jazyk. Kursy.

ZENTALJA, Gžegož (2010), Testirovanie stranovedčeskoj kompetenzii na zanjatijax po ekonomičeskoj geografii Rossii. In *Russkij jazyk za rubežom,* Vol. 1, 16-20.

Lezioni con input audio – formulare e verificare ipotesi

Maki Morishita

Per l'apprendente LS che ha minori occasioni di interagire con le persone di lingua madre rispetto all'apprendente L2, l'input audio è un materiale didattico imprescindibile e contribuisce allo sviluppo della competenza comunicativa. In questo contributo, dopo aver esaminato perché è necessario l'input audio e qual è il suo utilizzo più efficace, propongo un'unità didattica con input audio considerando l'ambiente universitario, ovvero una lezione di gruppo in cui gli studenti hanno possibilità di esprimersi in una lingua comune. Pertanto, ho adottato la tecnica di Peer Learning che permette di condividere sia le strategie sia l'andamento di comprensione del contenuto audio.

1. Perché utilizzare l'input audio?

Per lo sviluppo della competenza comunicativa ascoltare è un elemento fondamentale. Infatti, richiede la capacità d'ascolto nella comprensione, ma anche nell'interazione orale. Per interagire in una situazione, bisogna capire quello che dicono gli altri. Tuttavia, l'apprendente a volte non riesce a cogliere completamente nemmeno vocaboli che ha già acquisito precedentemente. Questo fenomeno è causato dal cattivo collegamento tra suono e significato. Un neurochirurgo giapponese, il Dott. Uemura, ha esaminato e paragonato il funzionamento cerebrale facendo ascoltare a due informanti le news della CNN in inglese e le news della NHK in giapponese. Il primo è un giapponese che ha studiato principalmente la grammatica della lingua inglese, riesce a leggere e scrivere anche saggi ma non è in grado di interagire con le persone madrelingua inglese e non ha mai studiato

all'estero; il secondo è un giapponese bilingue che ha sempre interagito con le persone madrelingue inglesi sin da piccolo e ha studiato negli Stati Uniti per 7 anni. Il Dott. Uemura ha ottenuto un risultato molto netto: il primo ha manifestato un aumento di attività cerebrale nella stessa parte del cervello, ossia l'area della lingua giapponese, sia per l'inglese sia per il giapponese, mentre il secondo ha manifestato un aumento di attività cerebrale dell'area della lingua inglese mentre ascoltava l'inglese e dell'area della lingua giapponese mentre ascoltava il giapponese (Uemura 2009). Ciò dimostra che studiare solo la grammatica non potenzia la competenza della comprensione d'ascolto, di conseguenza non si può interagire oralmente. Per sviluppare, quindi, la competenza comunicativa a livello cerebrale sarebbe consigliabile utilizzare l'ascolto. Inoltre, il modo di elaborare tra la lettura di un testo e l'ascolto è diverso. Quando si elabora la lettura si può usare l'approccio *Bottom-up*, processo cognitivo ben noto che si muove letteralmente dal basso verso l'alto, vale a dire che i lettori possono riconoscere prima il significato di ogni vocabolo, magari consultando il dizionario, poi ricostruire frasi, paragrafo e testo. Quando si ascolta, invece, appena abbiamo sentito un vocabolo sparisce e ne arriva un altro e non è possibile utilizzare l'approccio *Bottom-up*. Dobbiamo afferrare il contenuto in modo globale, quindi, formulando le ipotesi del contesto e supponendo quali potrebbero essere le parole sconosciute. Questo approccio è detto *Top-down,* dall'alto verso il basso. L'apprendente che è debole in ascolto, ossia l'apprendente che non è allenato ad utilizzare il metodo *Top-down,* ha spesso timore dell'ascolto. Questo accade perché quando si imbatte in un vocabolo sconosciuto spesso si ferma a pensare solo a quello e non riesce più a seguire il discorso.

2. La procedura tradizionale della lezione con l'input audio e le sue critiche

Durante la lezione con l'input audio, spesso si procede come segue: 1) spiegazione del task (vero o falso e/o domande); 2) ricerca delle parole nuove; 3) ascolto; 4) esercitazione del task. Come strategia spesso si fa riascoltare l'audio finché gli studenti non capiscono, magari spezzando frase per frase, oppure si facilita la comprensione del testo dando indicazioni nella lingua madre (cfr. Shorina 2008). Il problema di queste strategie è che rimangono troppo concentrate sulla verifica

della comprensione. Tuttavia, le lezioni servono invece a verificare la competenza, ad insegnare tecniche per costruire il significato. Se non insegniamo le tecniche per costruire il significato supplendo alla mancanza delle conoscenze linguistiche, gli studenti non cominciano a camminare da sé (Yokoyama 2008).

3. Il ruolo di *noticing* (alla forma)

Schmidt sostiene nella sua Ipotesi di *noticing:* per l'apprendimento linguistico l'input non diventa *intake* a meno che non venga notato, cioè registrato coscientemente (cfr. Schmidt 1990, 2001, 2010). Di seguito, tanti studi empirici hanno supportato l'Ipotesi. Ad esempio, Mackey (2006) ha manifestato che in un contesto di classe il *feedback* promuove *noticing* sulle forme della L2 e l'apprendente che ha mostrato più *noticing* ha avuto più sviluppo rispetto a quelli che ne hanno mostrato meno. Chini schematizza il nesso fra input, interazione e apprendimento riprendendo da Gass e Mackey (2006: 4) il relativo modello dell'interazione e dell'apprendimento (2011: 7): "Interazione [con feedback-negoziazione-*recasts*] →Attenzione → Noticing → Apprendimento."

Se riusciamo fare seguire questo processo dall'apprendente e se riusciamoi a dare *feedback* necessari riusciamo favorire lo sviluppo di apprendimento.

4. Peer Learning

Peer Learning è un'attività, in questo caso l'ascolto, condivisa con gli altri, ovvero si esprime a parole quello che si è percepito dall'ascolto, come si è ragionato nella base di comprensione attraverso l'interazione con i compagni di classe. L'interazione con un altro interlocutore sembra alterare il livello di difficoltà a cui l'apprendente viene esposto durante *input processing*. Questa interazione fornisce all'apprendente le risorse necessarie per processare altri elementi che sarebbero potuti sfuggire alla sua attenzione (Benati et al. 2005: 47). Gli apprendenti, scambiandosi le informazioni su ciò che hanno potuto ascoltare e su ciò che non hanno potuto ascoltare possono darsi *feedback*, riformulano ipotesi sul contenuto del testo e connettono il

significato e la forma linguistica[1]. Il Peer Learning è, quindi, un metodo che mette il focus sull'avanzamento cognitivo e lo rende "visibile" tramite il dialogo tra i pari. Per lo più, attraverso la condivisione delle percezioni cognitive ognuno degli apprendenti riflette sé stesso e presta attenzione critica al proprio processing. L'introspezione è molto importante per l'apprendimento linguistico: favorisce nuove interpretazioni sulle esperienze praticate riflettendo la propria comprensione, la propria competenza attuale e le esperienze stesse. Pertanto, rende maggiormente attivi e partecipi nel processo cognitivo e aiuta un apprendimento autonomo (cfr. Tateoka 2005).

5. L'unità didattica applicata Peer Learning

Ora vorrei presentare un'unità didattica applicata Peer Learning. Nei corsi di Laurea magistrale dell'Università per Stranieri di Siena, particolare attenzione si presta al potenziamento linguistico e allo sviluppo di competenze utili all'inserimento nel mondo lavorativo, soprattutto nel campo del turismo e della enogastronomia. Nell'Unità didattica che presento, pertanto, il contesto è situato in un albergo in stile giapponese. Per quanto riguarda il modello operativo, mi sono ispirata al modello dell'unità didattica centrata sul testo (UDt), proposta da Vedovelli (2002; 2010) applicando il metodo Peer Learning. Le fasi sono divise come segue.

5.1. La contestualizzazione

Il contesto concreto e realistico aiuta gli studenti a contestualizzarsi senza difficoltà e induce ad afferrare l'uso linguistico, di conseguenza facilita la mappatura tra significato-forma-uso linguistico.

- Fare una ricerca sugli alberghi in stile giapponese
- Pensare da soli riguardo a: 1) cose di cui mi preoccuperei se dovessi alloggiare in un albergo giapponese; 2) quale registro dovrei utilizzare quando parlo con lo staff dell'albergo
- Parlare e condividere in classe quanto elaborato sui punti su 1) e 2)

[1] Cfr: The Primacy of Meaning Principle (VanPatten 2004)

5.2. Le ipotesi

Formulando le ipotesi e trascrivendole nella tabella d'ascolto (Fig.2) prima dell'ascolto, gli studenti avranno la possibilità di monitorare il proprio processo cognitivo.

- Formulare le ipotesi riguardo a: 1) quali problemi possono avere; 2) come possono risolverli, utilizzando la tabella d'ascolto da soli.

1.Prima dell'ascolto	2.Durante l'ascolto	3.Dopo l'ascolto	4.Prima del secondo ascolto
Formulare le ipotesi	**Prendere gli appunti**	**Ciò che i compagni hanno capito**	**Scrivere ciò che vuoi ascoltare di nuovo**

Fig.1. Tabella d'ascolto, elaborata da M. Morishita.

5.3. L'input in audio

Durante l'ascolto gli studenti verificano le ipotesi formulate prima dell'ascolto, poi nel caso in cui le ipotesi non siano corrette si modificano dopo l'ascolto. Inoltre, quando si accorgono di qualche problema linguistico che non riescono a decodificare, prestano attenzione alla forma.

- Ascoltare prendendo nota sulla tabella d'ascolto.

5.4. L'attività di condivisione

Nel confronto con le opinioni e le conoscenze linguistiche degli altri, gli studenti ragionano e modificano le ipotesi se è necessario, imparando anche la tattica d'ascolto dei compagni di corso. E il fatto di dover spiegare il proprio ragionamento aiuta il monitoraggio del proprio modo d'ascoltare e delle conoscenze linguistiche.

Condividere in coppia/gruppo ciò che hanno potuto ascoltare e ciò che non hanno potuto ascoltare.

- Pensare a ciò che devono comprendere al prossimo ascolto.
- Riascoltare prendendo nota.
- Parlare di nuovo in coppia/gruppo.

5.5. Le verifiche della comprensione del significato

- Rispondere alle domande.

5.6. L'attività metalinguistica centrata sulla forma

Dopo aver compreso il significato, in questa fase riflettono sulla forma alla quale si è prestata attenzione inconsciamente durante l'ascolto.

- Fare un esercizio di completamento del testo scritto (forma grammaticale nuova, parole nuove, parole settoriali).
- Riascoltare l'audio per la verifica dell'esercizio.

5.7. Le attività di rinforzo

Durante l'attività l'attenzione è posta soprattutto sul contenuto del messaggio, ma nel caso in cui gli studenti facciano errori grammaticali l'insegnante potrebbe attirare l'attenzione anche sulla forma dando un *feedback* come *recast* o chiarimento.

- Ascoltare la conversazione in cui sentono solo un parlante e interpretare un altro parlante.

5.8. L'output

- Role-Play

5.9. I vantaggi del *Peer Learning*

I vantaggi del Peer Learnig, quindi sono i seguenti:

- si può esternare il processo d'ascolto;
- si possono condividere le conoscenze ed imparare la tattica dagli altri;
- negoziando il significato si facilita il processo di consolidamento e di conservazione dell'input nella memoria a lungo termine;
- si possono monitorare il proprio modo di ascoltare e le proprie conoscenze linguistiche;
- gli studenti che hanno un livello di competenza meno elevato, ovviamente ricevono "istruzioni" da chi ha un livello più alto, ma anche gli studenti che hanno un livello più alto sono beneficiati trasmettendo le loro conoscenze agli altri (cfr. Watanabe & Swain 2007, Wang 2010);
- si offre agli studenti un'occasione di studio spontaneo.

6. Conclusione

Per quanto riguarda l'input audio ci sono ancora alcuni punti da affrontare nella definizione e gli effetti dei diversi tipi di input, come ad esempio input *flood*, input realistico ecc. Tuttavia, è evidente che le attività di ascolto sono molto efficaci per lo sviluppo della competenza comunicativa. Ho già elencato i vantaggi del Peer Learning nel 5.9, ma ciò che vorrei sottolineare è che condividendo e esprimendo in parole gli studenti possono chiarire le proprie idee e ciò che hanno ascoltato in modo più efficace di quanto accadrebbe in attività singole. Pertanto, lo scambio di idee dà l'opportunità di rendere il noticing subconscio in maniera più chiara esprimendosi a voce o per scritto e sviluppa la competenza metalinguistica, ma anche la competenza sociale in quanto gli studenti collaborano. Per di più, favorendo la competenza cognitiva promuove l'autonomia dell'apprendente di lingue.

Bibliografia

BENATI, Alessandro G. / VANPATTEN, Bill / WONG, Wynne (2005), *Il modello input processing & processing instruction: teoria e sperimentazione nell'acquisizione dell'italiano come lingua straniera*, Roma: Armando Editore.

CHINI, Marina (2011), Qualche riflessione sulla didattica di L2 ispirata alla ricerca acquisizionale. In *Italiano LinguaDue* 3/2, 1-2.

ELLIS, Rod (2015), The importance of focus on form in communicative language teaching. In *Eurasian Journal of Applied Linguistics*, Vol. 1, n. 2, 1-12.

IZUMI, Shinichi (2016), *Fōkasu on fōmu to CLIL no eigo jyugyō* (フォーカスオンフォームと CLIL の英語授業, La lezione di inglese con il Focus on Form e CLIL), Tokyo: ALC.

SCHMIDT, Richard (2001), Attention. In P. Robinson (ed.), *Cognition and second language instruction.* Cambridge University Press, 3-32.

SCHMIDT, Richard (2010), Attention, awareness, and individual differences in language learning. In W. M. Chan, S. Chi, K. N. Cin, J. Istanto, M. Nagami, J.W. Sew, T. Suthiwan, & I. Walker, *Proceedings of CLaSIC.* Singapore, December 2-4, 721-737. Singapore: National University of Singapore, Centre for Language Studies.

SHORINA, Dariyagul A. (2008), Piagakushū niyoru kasetsukenshōgata cyōkaijyugyō no kokoromi –Kazafu minzoku daigaku wo reini- (ピア学習による仮説検証型聴解授業の試み-カザフ民族大学の例に, Esperimenti di lezione d'ascolto secondo il metodo di formulazione e verifica delle ipotesi nel Peer Learning - Università Popolare del Kazakistan-), in *Journal of Japanese language and culture*, Vol. 4, 229-255

TATEOKA, Yoko (2007), Peer Learning, In *Nihongokyōiku Tsūshin* (日本語教育通信, La rivista sull'insegnamento della lingua giapponese), Vol. 33, Japan Foundation.

UEMURA, Kenichi (2009), Nōkagaku kara mita kōkateki taghengosyūtoku no kotsu (脳科学から見た効果的多言語習得のコツ, La chiave per una efficace acquisizione multilingue dal punto di vista delle neuroscienze) in *Japanese journal of cognitive neuroscience,* Vol.11, n. 1, 23-29.

VANPATTEM, Bill (2004), *Processing Instruction: Theory, Research, and Commentary*, New York: Routledge.

VEDOVELLI, Massimo (2002, 2010), *Guida all'italiano per stranieri. La prospettiva del Quadro comune europeo per le lingue*, Roma: Carocci.

WANG, Wenxia (2010), Shūjyukudo ga kotonaru pea niokeru kyōryokutekitaiwa to nihongo no syūtoku no kōka -7tsu no bunpōkōmoku wo atete- (習熟度が異なるペアにおける協力的対話と日本語の習得の効果-7 つの文法項目に焦点を当てて-, Dialogo collaborativo tra una coppia che ha livelli linguistici e risultati nell'acquisizione della lingua giapponese –con il focus sulle 7 modelli grammaticali -), in *Journal of Japane s e language and culture*, Vol.6, 33-49.

WATANABE, Mariko (2017), Bunmyaku wo tomonau fōkasu on fōmu no shidōkōka (文脈を伴うフォーカス・オン・フォームの指導効果, Effects of focus on form with contexts), in *HCS Journal*, n. 27. 419-422.

WATANABE, Yuko / SWAIN Merrill (2007), Effects of proficiency differences and patterns of pair interaction on second language learning: Collaborative dialogue between adult ESL learners, in *Language Teaching Research*, Vol. 11, n. 2, 121-142.

YOKOYAMA, Noriko (2008), Kikukoto wo oshieru (聞くことを教える, Teaching Listening), in *The Japan Foundation Teaching Japanese Series 5*, Tokyo: Hitsuji shobō.

YOKOYAMA, Noriko / FUKUNAGA, Yuka / MORI, Atsushi / WANG, Lu / SHORINA Dariyagul Argynovna (2009), Pia risuningu no kokoromi: -kaigai no nihongo kyōiku niokeru kadaikaiketsu no shiten kara- (ピア・リスニングの試み-海外の日本語教育における課題解決の視点から-, Esperimenti di Peer Listening-dal punto di vista della risoluzione dei compiti nell'insegnamento della lingua giapponese), in *Journal of Japanese Language Teaching*, Vol. 141, n. 0, 79-89.

PARTE V

Didattica del progetto

La sottotitolazione nella didattica della lingua ceca

Lucia Casadei

Sottotitolare un film in una lingua straniera presuppone un lavoro sulle abilità della comprensione orale, con possibilità di sconfinare anche nel campo della comprensione del discorso scritto e della traduzione, se si utilizzano copioni o liste dialoghi in lingua originale. Al contempo l'uso del film nella didattica favorisce l'apprendimento delle competenze socioculturali necessarie per una conoscenza più completa di una lingua straniera. L'esperienza della sottotitolazione può affiancare il programma didattico, fornendo agli studenti anche delle nozioni tecniche per creare i sottotitoli. Si potrebbe inoltre ipotizzare una differenziazione del contenuto dei materiali, classificandoli a seconda dei livelli del QCER. La selezione potrebbe basarsi su estrapolazioni o segmentazioni di dialoghi sulla base di argomenti già noti, della ripetitività o della lentezza del discorso, rendendo possibile un approccio didattico non solo con studenti di livello B1-B2, ma anche di livello A1-A2.

1. Il lavoro con il cinema in classe

Il lavoro con il copione, seguito dalla proiezione del film in laboratorio, rappresenta un efficace esercizio per la comprensione della lingua scritta, ma anche di quella parlata, grazie soprattutto alla continua ripetizione delle scene durante la verifica della traduzione e la conseguente discussione in classe. Il linguaggio filmico, infatti, può essere in parte considerato una sorta di "linguaggio autentico", anche se artefatto. Al contempo il lavoro di traduzione delle sceneggiature di alcuni film rappresenta anche un approfondimento di aspetti culturali, sociali e storici del paese di cui si studia una lingua, che sono parte

integrante dell'apprendimento di una lingua straniera. Una lingua senza un riferimento culturale è una lingua artificiale e astratta.

Per illustrare momenti salienti della storia e della cultura cecoslovacca ho utilizzato copioni e liste dialoghi di film su temi come la Boemia e la Slovacchia all'epoca dell'Impero Austro-Ungarico [*Il buon soldato Švejk* (regia di Karel Steklý, 1956)], la Seconda Guerra mondiale e l'invasione di Hitler della Cecoslovacchia [*Dark blue world* (regiadi Jan Svěrák, 2001)] con il suo conseguente smembramento e il Protettorato di Boemia e Moravia [*Il Protettore del Reich (regia* di Marek Najbrt, 2009)], il totalitarismo staliniano degli anni '50 [*L'orecchio* (regia di Karel Kachyňa, 1970)], l'occupazione sovietica del 1968 [*Il roveto ardente* (regia di Agnieszka Holland, 2013)], la normalizzazione [*Quei magnifici anni da cani* (regia di Petr Nikolaev, 1997)], i rapporti con i russi e la Rivoluzione di velluto del 1989 [*Kolja* (regia di Jan Svěrák, 1966)]. Sebbene dopo la caduta del regime totalitario nel 1989 e la successiva divisione del paese nel 1992 il modo di vivere in Repubblica Ceca nell'epoca della globalizzazione non sia più così distante dai paesi occidentali, resta ancora interessante osservare la società ceca contemporanea con il supporto di film incentrati sulla vita famigliare, il lavoro, la scuola, il tempo libero, la cucina, le abitudini, le idee politiche, il senso dell'umorismo ecc. [sulle particolarità della società ceca viste dagli stranieri esiste persino una rubrica *Český šok* (Shock ceco) sul quotidiano *Lidové noviny*]. Del resto, insegnare una lingua significa anche insegnare a comprendere il contesto socioculturale di un paese di cui si studia la lingua, perché sbagliare il registro di rispetto o ignorare un tabù culturale può anche avere delle conseguenze molto negative, più che sbagliare una forma linguistica. (Balboni / Caon 2015: 12).

2. Dal copione alle liste dialoghi e ai sottotitoli

Il lavoro con una lista dialoghi e con i sottotitoli anziché con il semplice copione nella classe di lingua ceca è iniziato per caso. Il primo film tradotto con studenti di livello intermedio e avanzato è stato il film *Il segreto del Maharal* (regia di Pavel Jandourek, 2007) per il festival del cinema per ragazzi Sottodiciotto di Torino. La traduzione, condivisa con l'Università Ca' Foscari di Venezia e quella della Tuscia di Viterbo, riguardava una lista dialoghi da tradurre in italiano. I sottotitoli, inseriti a cura degli organizzatori del festival, presentavano una

versione in lingua inglese in alto e in lingua ceca in basso. Nonostante il fatto che l'immagine venisse parzialmente coperta dai doppi sottotitoli, gli studenti erano molto soddisfatti del proprio lavoro. La leggenda del Golem di Praga è inserita in un giallo avvincente e nel film ci sono molte riprese di Praga e della sua architettura, nonché una suggestiva ambientazione al castello di Zvíkov.

Dopo questo primo lavoro la traduzione dei sottotitoli è proseguita grazie a varie occasioni di collaborazione con istituzioni culturali ceche. Di particolare rilevanza il già citato *Protetore del Reich*, tradotto in collaborazione con l'Università di Udine. Questo film, pubblicato in DVD in Repubblica Ceca, con i sottotitoli italiani effettuati dai nostri studenti, ha rappresentato una svolta didattica. Pur trattandosi ancora della traduzione di una lista dialoghi successivamente inseriti e adattati da professionisti, gli studenti hanno partecipato alla verifica finale del lavoro, prendendo coscienza della possibilità di abbreviare adattare i titoli prima dell'inserimento, con uno sguardo sul lavoro professionale della sottotitolazione.

3. Note didattiche e tecniche sulla sottotitolazione

Il lavoro con i sottotitoli è un esercizio più efficace per l'abilità della comprensione orale rispetto al lavoro con il copione o con un libro tratto da un film, soprattutto se inserito nel timing, in quanto il sottotitolo per le sue caratteristiche obbliga lo studente che vi lavora a concentrarsi su segmenti più brevi del linguaggio filmico. La traduzione dei dialoghi collegati con l'immagine somiglia per certi aspetti alla traduzione simultanea. Il dialogo deve essere sincronizzato con il discorso dei personaggi del film e occorre che il sottotitolo compaia quando inizia a parlare un personaggio e scompaia quando il personaggio ha finito di parlare. I dialoghi contengono più frequentemente un linguaggio parlato e discorsivo, espressioni idiomatiche, fraseologismi e spesso anche turpiloquio. Il lavoro con il copione presuppone invece un lavoro di traduzione in parte simile al testo letterario e per certi aspetti più complesso rispetto alla lista dialoghi, ad esempio per la parte descrittiva riguardante le scene e le azioni dei personaggi.

Nel lavoro con i sottotitoli per scopi didattici è possibile sostituire una traduzione precedente sulla base di sottotitoli in inglese, francese o altre lingue, eventualmente utilizzando i sottotitoli in lingua

originale per non udenti. I sottotitoli di film si possono trovare su siti specializzati. Occorre inserire la versione italiana al posto del testo inglese, senza cambiare numeri del time code del file originale. Il sottotitolo in un'altra lingua in realtà è solo orientativo e serve per stabilire la lunghezza approssimativa, pertanto è comunque necessario rispettare la lunghezza delle frasi oppure semplificarle. Bisogna al contempo ascoltare anche i dialoghi in lingua originale, confrontando eventualmente con i sottotitoli per non udenti in ceco. Per lavorare sui sottotitoli e sulla sincronizzazione dei dialoghi si possono utilizzare le applicazioni Subtitle workshop, Subtitle Edit o Aegisub, software gratuiti e scaricabili da internet.

4. Ipotesi lavoro con sottotitoli per vari livelli

Il lavoro con il copione e con la lista dialoghi è stato rivolto in questi anni principalmente a studenti di livello avanzato o intermedio. Si può tuttavia pensare ad una differenziazione del contenuto dei materiali filmici, classificandoli a seconda dei livelli del QCER, rendendo possibile un approccio didattico non solo con studenti di livello B1-B2 e C1, ma anche di livello A1-A2. Secondo la nostra esperienza la selezione per i livelli più bassi può basarsi ad esempio su estrapolazioni o segmentazioni di dialoghi sulla base di argomenti già noti, della ripetitività o della lentezza del discorso.

4.1. Sottotitolazione per principianti

Compatibilmente con la mancanza di spazio darò qui alcuni brevi esempi di dialoghi di film con un contenuto adatto alla didattica del ceco di livello base ed elementare A1-A2. Alcuni dialoghi si possono utilizzare con i principianti anche in caso di difficoltà lievemente superiore, a patto che i personaggi parlino molto lentamente. Per la scelta dei dialoghi mi sono basata sul QCER e sui modelli per la

A1 - Livello base QCER
Si comprendono e si usano espressioni di uso quotidiano e frasi basilari tese a soddisfare bisogni di tipo concreto. Si sa presentare sé stessi e gli altri e si è in grado di fare domande e rispondere su particolari personali come dove si abita, le persone che si conoscono e le cose che

Certificazione del ceco come lingua straniera ÚJOP CCE-A1 e CCE-A2.

Certificazione UJOP dell'Università Carolina di Praga di livello A1 (CCE-A1)

Elenco delle situazioni comunicative in cui il candidato deve saper usare la lingua ceca a livello A1:

Parlare di sé stesso, della propria famiglia, del luogo dove vive, delle persone che conosce, delle cose che possiede, di ciò che fa (professione, studio).
Saper instaurare un primo contatto con persone conosciute e non conosciute, fare un invito, rispondere ad un codice di comunicazione, compiere viaggi, comunicare dati personali, fare spese, fare ordinazioni al ristorante, fare una visita medica, fare una telefonata.

A2 - Livello elementare QCER

Comunica in occasione di attività correnti e abituali che richiedono un semplice scambio di informazioni su argomenti familiari e comuni. Sa descrivere con semplicità aspetti della sua vita, dell'ambiente circostante; sa esprimere bisogni immediati.

Certificazione UJOP dell'Università Carolina di Praga di livello A2 (CCE-A2)

Elenco delle situazioni comunicative in cui il candidato deve saper usare la lingua ceca a livello A2:

Risolvere necessità e compiti correnti: viaggio, alloggio, comunicazione negli uffici, tempo libero, acquisti, ordinare cibi e bevande;
Fornire e ottenere informazioni concrete: per quanto riguarda i dati personali (nome, cognome, indirizzo, luogo di provenenza, data, nascita, professione ecc.), informazioni non personali (cercare una strada, ottenere informazioni sul tempo, su regole e prescrizioni importanti, su orari di apertura, su varie istituzioni e servizi, sulla possibilità di ristoro ecc.);
Creare e mantenere contatti sociali e professionali durante la comunicazione con superiori, colleghi, sottoposti, amici; nel ruolo di ospite e di ospitante, nel campo dei rapporti sociali, nello scambio di informazioni, di opinioni, impressioni, desideri (riguardanti la vita personale, le condizioni di vita e l'ambiente, attività o interessi, il tempo libero e la vita sociale).

4.2. Esempi di sottotitoli per studenti di livello A1 e A2

- **Dal film *Pojedeme k moři* (Andiamo al mare)**
  regia di Jiří Mádl, 2014
  Illustrazione del tema: presentazioni, la famiglia.

00:02:19,680 --> 00:02:23,355
Ciao, mi chiamo Tomáš Hrobský.
Ieri ho compiuto undici anni.

00:02:24,000 --> 00:02:28,278
Il mio sogno è di diventare
un grande regista e girare dei film.

00:02:28,640 --> 00:02:30,240
Ma non solo in Repubblica Ceca!

00:03:43,400 --> 00:03:45,311
Questo è papà.

00:03:47,320 --> 00:03:48,878
Questa è mamma.

00:03:53,360 --> 00:03:54,918
Questa è la nostra casa.

00:03:56,040 --> 00:03:58,873
Abitiamo in una bella città storica.

00:03:58,960 --> 00:04:00,871
Abitiamo a České Budějovice.

- **Dal film *Černý Petr* (L'asso di picche)**
  regia di Miloš Forman, 1963
  Illustrazione del tema: saluti, vita sociale.

00:33:06,600 --> 00:33:10,354
Ehi, tu! Aspetta! Ti ho detto ciao!

00:33:11,000 --> 00:33:13,355
Anch'io ti ho detto ciao.

00:33:13,880 --> 00:33:17,634
Sì, ma come. Guarda, io...
Aspetta! Tu stanne fuori!

00:33:18,040 --> 00:33:20,235
Aspetta, senti la differenza!
Lasciala stare! ...

00:33:20,360 --> 00:33:22,999
CIAO!
Tu hai detto: Ciao

00:33:23,120 --> 00:33:26,669
Senti la differenza?
CIAO! Ciao...

00:33:26,800 --> 00:33:28,631
Questo è matto.
Lo senti anche tu?

00:33:28,760 --> 00:33:30,955
Sei matto.
Ciao.

00:33:31,080 --> 00:33:35,596
Basta. Andiamo.
Hai sentito? CIAO!

00:33:35,760 --> 00:33:38,433
- Non ha senso, andiamo.
- Ciao!

- **Dal film *Vrchní, prchni* (Cameriere, scappa)**
  regia di Ladislav Smoljak, 1980
  Illustrazione del tema: ristorante.

00:28:39,600 --> 00:28:41,955
Desidera il conto?
- Il conto, per favore.

00:28:42,600 --> 00:28:44,955
Ho preso quattro minestre,
quattro piatti di maiale, canederli,
crauti,

00:28:45,560 --> 00:28:47,949
tre birre e una limonata.

00:28:48,680 --> 00:28:51,353
Sì, fanno sei più uno...
otto...ottantasei e ottanta.

00:28:53,600 --> 00:28:55,955
Prego.

00:28:57,000 --> 00:28:59,958
- Novanta.
- Grazie mille.

00:29:39,400 --> 00:29:40,958
Desidera il conto, prego?

00:29:42,400 --> 00:29:45,153
- Sì, sono ventisette e sessanta.
- Sì, grazie, grazie...

00:29:49,000 --> 00:29:51,958
sì, prego...ventidue e venti...grazie.

- **Dal film *Nuda v Brně* (Noia a Brno)**
  regia di Vladimír Morávek, 2003
  Illustrazione del tema: descrizione della persona.

00:07:15,000 --> 00:07:17,800
Ecco, questo è Standa Pichlik,
anni 27.

00:07:19,000 --> 00:07:21,800
Standa è un po' lento.

00:07:22,000 --> 00:07:24,700
Ha frequentato una scuola speciale,

00:07:24,000 --> 00:07:26,800
poi ha iniziato un corso di giardinag-
gio.

00:07:33,000 --> 00:07:35,800
Non sta molto bene con la testa.
Pesa 75. chili

00:07:38,000 --> 00:07:40,600
ed è alto 178 cm.

- **Dal film Kuky se vrací (Il ritorno di Kuky)**
  regia di Jan Svěrák, 2010
  Illustrazione del tema: informazioni su un percorso, direzioni.

00:33:28,927 --> 00:33:31,361
Tenga gli occhi aperti
e mi avverta degli ostacoli.

00:33:32,607 --> 00:33:33,596
Là!

00:33:36,487 --> 00:33:37,681
Dall'altra parte!

00:33:49,927 --> 00:33:51,645
- Attenzione.
- Dove?

00:34:05,487 --> 00:34:09,526
- Cosa ha detto? Non ho capito.
- Ho detto "attenzione".

00:34:09,847 --> 00:34:12,441
Ah sì, e sarebbe
a destra o a sinistra

5. Conclusioni metodologiche

L'attività didattica della sottotitolazione può essere svolta nell'ambito del lettorato, al quale tuttavia sarebbe possibile affiancare un laboratorio specifico, ad esempio come tirocinio. Il lavoro di traduzione della lista dialoghi e dei sottotitoli si può svolgere con tutte le annualità e potrebbe essere effettuato in collaborazione fra vari livelli, affidando agli studenti più esperti le parti più complesse e ai principianti le parti più semplici. I film sottottitolati possono essere presentati nell'ambito di seminari universitari sul cinema, ma anche proposti ad istituzioni e centri culturali, coinvolgendo una platea più vasta. Sulla base delle mie esperienze ritengo che gli obiettivi didattici della sottotitolazione possano essere molteplici: da un lato sviluppo delle competenze socioculturali, coinvolgimento emotivo, possibilità di familiarizzare con il paese di cui si studia la lingua, dall'altro lato memorizzazione del lessico e delle espressioni, esercitazione della pronuncia corretta della lingua, rafforzamento dell'abilità della comprensione del linguaggio parlato. Infine, la sottotitolazione può supportare le nozioni grammaticali, indispensabili nella didattica delle lingue flessive e complesse come il ceco. Partendo dal presupposto che non può esistere un solo metodo che vada bene per tutte le situazioni che si presentano nella prassi dell'insegnamento (Serra 1998:18), è dunque necessario alternare e combinare vari metodi didattici, piuttosto che limitarsi ad uno solo di

essi. Il lavoro con il film in questo senso è solo una delle strade possibili, che presenta tuttavia il vantaggio di portare gli studenti ad acquisire competenze suscettibili di futuri sbocchi professionali.

Bibliografia

BALBONI, Paolo / CAON, Fabio (2015), *La comunicazione interculturale*. Venezia: Marsilio.

BRUTI, Silvia / BUFFAGNI, Claudia / GARZELLI, BEATRICE (2017), *Dalla voce al segno. I sottotitoli italiani di film d'autore in inglese, spagnolo e tedesco*. Milano: Hoepli.

HÁDKOVÁ, Marie / LÍNEK, Josef / VLASÁKOVÁ, KATEŘINA (2005), *Čeština jako cizí jazyk. Úroveň A1*. Univerzita Palackého v Olomouci.

BIDLAS, Vladimír / CONFORTIOVÁ, Helena / TURZÍKOVÁ Milada (2005), *Čeština jako cizí jazyk. Úroveň A2*. Univerzita Karlova v Praze. Ústav jazykové a odborné přípravy.

DIADORI, Pierangela / MICHELI, Paola (2010), *Cinema e didattica dell'italiano L2.* Perugia: Guerra.

GHIA, Elisa / MARCUCCI, Giulia / DI STEFANO, Fiorella (2016), *Dallo schermo alla didattica di lingua e traduzione: otto lingue a confronto*. Pisa: Edizioni ETS.

PEREGO, Elisa (2005), *La traduzione audiovisiva*. Roma: Carocci.

SERRA BORNETO, Carlo (ed.) (1998), *C'era una volta il metodo*. Roma: Carocci.

Un esperimento di utilizzo del *drama work*

Miho Tokimoto

European organizations have been promoting plurilingualism and encouraging active learning. In the current educational scenario in Italy, we cannot consider teaching the Japanese language without taking this context into account.
In my Japanese courses, I incorporated drama work, inspired by the educational method introduced by Japanese pedagogist Jun Watanabe (Watanabe, 2010, Watanabe 2014, Watanabe 2015). I believe that the principles underlying this approach correspond to the promotion of plurilingualism and that its application may help Italian students to overcome their difficulties.
In this article, I will present the theory and practice of drama work then analyse the results to see how this method can contribute to the promotion of plurilingualism.

1. Il plurilinguismo e il *drama work*

Questo capitolo presenta il rapporto tra la promozione del plurilinguismo e il *drama work* come nuovo paradigma.

1.1. La promozione del plurilinguismo e una proposta di cambiamento nella didattica

In Europa, per diversi decenni, il Consiglio d'Europa e l'Unione Europea hanno cercato di promuovere il plurilinguismo come uno degli obbiettivi delle politiche linguistiche [1] e hanno incoraggiato

[1] Secondo Byram (2004), oltre al plurilinguismo, il Consiglio d'Europa (2004) presenta come obbiettivi delle politiche linguistiche la diversità linguistica, la mutua comprensione, la cittadinanza democratica e la coesione sociale.

l'apprendimento attivo per raggiungere questi obbiettivi.

Prima di entrare nel dettaglio della metodologia del *drama work*, vediamo in che cosa consiste il plurilinguismo. Esso si riferisce alle competenze individuali relative alla capacità di imparare e usare più lingue. Brotto (2004) cita la definizione del Consiglio d'Europa (2001): "la capacità che una persona come soggetto sociale ha di usare le lingue per comunicare e di prendere parte a interazioni interculturali, in quanto padroneggia, a livelli diversi, competenze in più lingue ed esperienze in più culture".[2] Quindi ciascuno di noi "è potenzialmente o realmente plurilingue" come sostiene Beacco (2004).

Le organizzazioni europee hanno incoraggiato l'apprendimento attivo a partire dagli anni Novanta come mezzo per raggiungere gli obbiettivi comunitari. Dal momento che esso consente la partecipazione ai processi democratici a vari livelli, Brotto sostiene la necessità di una didattica favorevole al plurilinguismo. La consapevolezza di essere plurilingui è, secondo lei, di supporto al decentramento del proprio punto di vista e favorisce l'accettazione di altri valori. Mi sembra che in Italia, dove l'insegnamento si è tradizionalmente concentrato nel fornire la maggiore quantità di conoscenze possibile, si sia recentemente riconosciuta una necessità di cambiamento nella metodologia didattica secondo le ultime tendenze europee, anche se nella situazione attuale sia i policymaker sia gli insegnanti procedono per tentativi.

1.2. La teoria basilare del *drama work*

Jun Watanabe ha fatto molte ricerche sull'apprendimento attivo e sul *drama work,* una metodologia ispirata alla tecnica teatrale. In varie pubblicazioni (Watanabe 2010, Watanabe 2014, Watanabe 2015) ha ribadito che è fondamentale realizzare l'apprendimento attivo attraverso varie attività didattiche. Attività come la ricerca, la presentazione e la discussione/dibattito sono ormai molto utilizzate e Watanabe (2014) propone di integrarle con il *drama work*, come illustrato nella Figura 1. La ricerca è posta al centro, perché essa garantisce l'obbiettività scientifica, e le quattro attività interagiscono tra di loro.

---

[2] Il plurilinguismo si distingue dal multilinguismo, che è considerato una caratteristica territoriale.

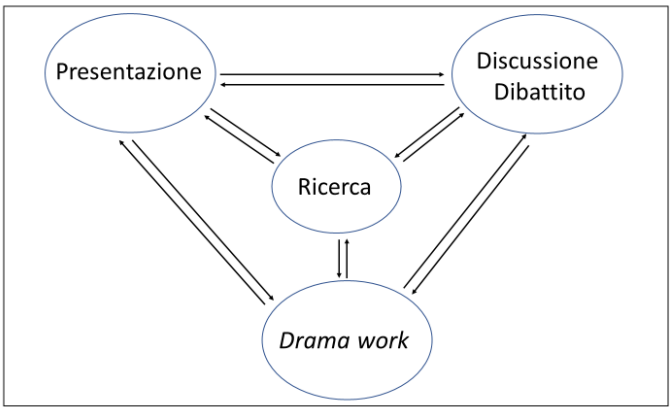


Fig. 1. Modello di apprendimento attivo, M. Tokimoto.

Ogni attività richiede che gli studenti lavorino in gruppo partecipando in maniera autonoma. Nel *drama work*, gli studenti creano una sceneggiatura simulando un evento reale. La presenza del pubblico non è un presupposto necessario e non vengono necessariamente interpretate delle opere scritte da altri. Si tratta di un'attività più generale che arricchisce l'apprendimento introducendo varie tecniche teatrali senza la presenza di esperti di spettacolo.

Watanabe (2014) spiega che l'obbiettivo di quest'attività didattica consiste nell'educazione alla cittadinanza e non nel mero miglioramento dell'abilità linguistica.[3] Ogni studente, interpretando il ruolo di un'altra persona, impara a capire sentimenti e sensazioni altrui e a ragionare nei panni di un'altra persona, anche appartenente a una cultura differente. Attraverso il lavoro in gruppo si sviluppa la capacità di collaborare in un contesto che rispecchia i ruoli all'interno della società.

Mi sembra che quello a cui mira il *drama work* corrisponda esattamente all'obbiettivo del plurilinguismo che l'Europa vuole promuovere e per questo motivo ho deciso di introdurlo nei miei corsi.

1.3. Varie tecniche strategiche del *drama work*

Nel *drama work* si usano varie tecniche strategiche. Già prima dello

[3] Negli anni Novanta, sono presentate alcune tecniche teatrali in Italia per migliorare le abilità nell'insegnamento di lingue straniere (Balboni, 1998, Vardaro 1998). Quella che analizzo in questo articolo si distingue per le finalità dello svolgimento delle attività.

studio di Watanabe ne sono state proposte diverse (cfr. Ginnis 2002), che vengono sempre più utilizzate in classe, e si continua a proporne di nuove (cfr. Dawson et al. 2019). Alcune di esse sono verbali mentre altre gestuali. Queste tecniche possono essere utilizzate nella didattica scolastica in varie discipline e sono accessibili a tutti, dai bambini agli adulti.

Watanabe (2010) presenta 16 tipi di tecniche strategiche principali. Tra di esse vi è una grande varietà, ma quelle più spesso utilizzate nell'insegnamento delle lingue sono il *Role Play*, l'Hot *Seating*, il *Thought Tracking*, il *Voice in the Head*, il *Mantle of the Expert*, ecc.

Il *Role Play* è una sceneggiatura in senso molto ampio in cui ciascuno interpreta il ruolo di un'altra persona; si tratta di una delle tecniche più utilizzate. Nel *Hot Seating*, uno studente che interpreta il ruolo di un'altra persona viene intervistato da altri studenti. Nel *Thought Tracking* un protagonista deve esprimere il proprio pensiero ad alta voce in vari momenti dell'esecuzione indicati dall'insegnante oppure da un altro studente. Nel *Voice in the Head* una terza persona indovina quello che prova interiormente un personaggio interpretato da un'altra persona. Il *Mantle of the Expert* comporta la creazione di un mondo immaginario in cui gli studenti assumono il ruolo di esperti in un campo designato.

Queste tecniche possono essere utilizzate singolarmente, oppure se ne possono combinare alcune all'interno della stessa attività.

2. Un'esperienza didattica

In questo capitolo presento un'esperienza didattica utilizzando il *drama work* per promuovere l'apprendimento attivo e le sue analisi.

2.1. Prospettiva dell'approccio

Vorrei ora presentare una mia esperienza didattica svolta durante le lezioni di giapponese, e in particolare dopo l'attività di lettura. I motivi di questa scelta sono diversi, ma principalmente perché credo che sia utile convertire un'attività di ricezione in un'attività di produzione. Finché rimane passiva, la lettura, che è di per sé un'attività di ricezione, contribuisce poco a migliorare la produzione e la comprensione interculturale. Spesso gli studenti si limitano a sostituire le parole giapponesi con quelle italiane e sono convinti di aver capito il testo senza

percepirne il vero messaggio. E, d'altronde, senza una comprensione profonda non è possibile la produzione. Per questo motivo volevo introdurre in aula un'occasione per soffermarsi sul testo, e intensificare così la comprensione del messaggio e la sua personalizzazione. Inoltre, l'interpretazione aiuta a far volgere l'attenzione degli studenti anche ai fattori non verbali e ad acquisire competenze interculturali.

2.2. Svolgimento delle lezioni

In una tale prospettiva, ho svolto le lezioni come segue. Ho preventivamente presentato alcune tecniche affinché gli studenti fossero in grado di creare una sceneggiatura più liberamente.

Gli studenti hanno letto in classe un brano in giapponese di cui hanno precedentemente studiato i vocaboli, le espressioni e la grammatica, e che hanno anche già analizzato. Ho poi dato loro l'istruzione di creare una sceneggiatura basata su ciò che hanno letto, lasciandoli liberi di decidere quali tecniche usare. A quel punto hanno scritto insieme agli altri una piccola opera teatrale in cui interpretavano un ruolo. Durante tutta l'attività potevano chiedere consigli a me oppure consultare altri materiali. Quando l'opera è stata pronta sono passati a interpretarla scenicamente.

Ho poi incoraggiato gli studenti ad analizzare la propria *performance*. Osservando l'esibizione (anche grazie a un filmato) hanno discusso se quello che era stato detto fosse facile da capire e se i comportamenti messi in scena fossero adatti in ogni situazione. Si sono esaminate infine altre possibili modalità di svolgimento della *performance*.

2.3. Analisi dell'attività

La lettura di base riguardava il karaoke e il suo inventore. Dopo la lettura ho invitato gli studenti a creare un programma televisivo su questo personaggio. Tutti gli studenti della classe hanno partecipato alla discussione per decidere come strutturare il programma, che tipo di personaggi potessero esserci nella scena, chi avrebbe interpretato i vari ruoli e che cosa avrebbe detto. Ognuno ha lavorato dando un contributo con la propria creatività e collaborando con gli altri membri del gruppo. Si può quindi affermare che in questo modo la lettura diventa più attiva e gli studenti sono stimolati a interpretare un personaggio parlando in giapponese, il che consente un'esperienza del plurilinguismo.

Il testo originale consiste nella descrizione dei fatti, e da lì gli studenti hanno creato varie scene di reportage, di intervista, di attualità, ecc. immaginando dei pensieri o dei sentimenti dei vari personaggi. Le tecniche cha hanno scelto sono varianti del *Role Play*, l'*Hot Seating*, il *Mantle of the Expert*, ecc. Per motivi di spazio non è possibile presentare i testi creati dagli studenti nella loro interezza; mi limiterò a citare due delle scene create.[4]

- Scena 1.

Attività strategica usata: l'*Hot Seating*

Frasi nel testo originale di lettura: Inoue non fece domanda per ottenere un brevetto. …Se avesse ottenuto il brevetto, forse sarebbe potuto diventare milionario.

Testo del dramma creato dagli studenti:

A: Perché non ne ha reclamato il brevetto?

B: L'obiettivo iniziale del karaoke non era quello di guadagnare soldi. Quando ho costruito il *karaoke* ho visto in esso una grande possibilità, ma non volevo approfittarne per lucrare.

- Scena 2.

Attività strategica usata: il *Role Play*

Frasi nel testo originale di lettura: Nelle varie città del mondo tutti cantano felicemente con il karaoke.

Testo del dramma creato dagli studenti:

A: Al momento Sara, nostro corrispondente, si trova davanti a una famosa sala da karaoke.

B: Sara?

A: Al momento sono davanti a un famoso locale di karaoke, sentiamo le opinioni dei clienti. Signore, mi scusi, potrei intervistarla?

(…)

A: (Rispondendo all'intervista)

Grazie al *karaoke*, sono diventato come Ed Sheeran. (…). Un giorno, non so bene perché, i miei capelli sono diventati rossi come Ed Sheeran

[4] Ho svolto questa attività nel marzo 2018. La presente è una traduzione in italiano delle frasi originariamente in giapponese.

e sono diventato molto bravo a cantare. Inoltre, tante ragazze vogliono parlarmi ora. Comunque, posso cantare una canzone?

B: Sono spiacente ma non abbiamo molto tempo, sarà per la prossima volta! La ringrazio!

È quindi emerso che questa attività sviluppa processi di apprendimento diversi, più autonomi e personalizzabili, e consente un'esperienza più approfondita abituando gli studenti a mettersi al posto di un'altra persona.

3. Conclusioni

In questo articolo ho esposto l'uso del *drama work* alla luce del plurilinguismo. Partendo dalla definizione del plurilinguismo, ho evidenziato la necessità di un nuovo tipo di didattica. Sono poi passata a illustrare la teoria e le prassi dell'attività didattica, realizzazione e analisi.

Ho cercato di presentare chiaramente il quadro teorico di Watanabe e tutte le sue fasi di applicazione. Sebbene a partire dagli anni Novanta sia aumentata la consapevolezza che la lingua è un atto pratico comunicativo e ciò abbia avuto un riflesso anche nell'insegnamento, accade spesso che gli stessi insegnanti non abbiano chiaro quali siano gli obbiettivi della comunicazione nel Ventunesimo secolo. La mia analisi dimostra che l'impostazione data da Watanabe risponde bene alle esigenze europee dell'apprendimento, e in particolare a quella relativa alla promozione del plurilinguismo, stimolando gli aspetti pratici e teorici dell'apprendimento delle lingue straniere.[5]

[5] Desidero ringraziare il Dott. Stefano Romagnoli (Sapienza Università di Roma) e la Prof.ssa Matilde Mastrangelo (Sapienza Università di Roma) per avere letto il manoscritto e avermi fornito utilissimi consigli. Ringrazio inoltre il Prof. Luca Milasi (Sapienza Università di Roma) che mi hanno incoraggiato ad applicare questa metodologia didattica. Un ringraziamento vivissimo va rivolto inoltre al Prof. Jun Watanabe (Japan University) per la preziosa illustrazione della sua teoria e alla Dott.ssa Yuko Fujimitsu (Cheif advisor, The Japan Foundation, London), per le discussioni con le quali ha contribuito ad arricchire questo lavoro.

Bibliografia

Balboni, Paolo (1998), *Tecniche didattiche*, Torino: UTET.

Beacco, Jean-Claude (2004), From linguistic diversity to plurilingual education. In M. Byram (ed.), *Languages, Diversity, Citizenship: Policies for Plurilingualism in Europe, Conference Report*, Strasbourg: Council of Europe. 35-46.

Brotto, Francesca (2004), Facilitare il plurilinguismo per costruire la cittadinanza europea, *Contributo correlato all'intervento per la Giornata Europea delle Lingue, Manifestazione Nazionale - Potenza 27-28 settembre 2004.* Disponibile su:
http://www.observatorieplurilinguisme.eu/images/Culture/9/13/17_relazione_brotto-1.pdf

Byram, Michael (ed.) (2004), *Languages, Diversity, Citizenship: Policies for Plurilingualism in Europe, Conference Report*, Strasbourg: Council of Europe.

Council of Europe (2001), *Common European Framework of Reference for Languages.*

Davies, Ian / Elliott, Victoria / Fukawaza, Hiroaki / Ikeno, Noriko / Olive, Sarah / Showyer, Catherine / Watanabe, Jun (2015), Putting the case for building a bridge between drama and citizenship education. In *Citizenship Teaching & Learning*, Vol. 10, n.3, 237-250.

Dawson, Katie (2019), *Drama-based Instruction, Teaching Strategies,* Disponibile su: http://dbp.theatredance. utexas.edu/teachinhg_strategies

Ginnis, Paul (2002), *The Teacher's Tool Kit: Raise Classroom Achievement with Strategies for Every Learner,* Carmerthen, Wales: Crown House Publishing

Ikeno, Noriko / Watanabe, Jun (2018), Drama Education and Global Citizenship and Education. In I. Davies (eds.), *The Palgrave Handbook of Global Citizenship and Education*, London: Palgrave Macmillain, 523-537.

Vardaro, Paolo (1998), Interazione Strategica. In C. S. Borneto (eds.), *C'era una volta il metodo*, Roma: Carocci, 189-208.

Watanabe, Jun / Kakutokugata Kyouiku Kenkyukai (eds.) (2010), *Manabio kaeru dramano shuhou,* Tokyo: Junpou.

Watanabe, Jun / Kakutokugata Kyouiku Kenkyukai (eds.) (2014), *Kyouikuni okeru drama-gihouno tankyu,* Tokyo: Akashi.

Watanabe, Jun / Kakutokugata Kyouiku Kenkyukai (eds.) (2015), *Kyouiku Presentation,* Tokyo: Akashi.

Attività ludiche nell'insegnamento dell'italiano come L2

Catia Mugnani

Il presente contributo prevede l'illustrazione di alcune attività ludiche sperimentate in un corso di lingua e cultura italiana rivolto a studenti cinesi nell'ambito del progetto Marco Polo/Turandot. Il corso, svolto presso l'Università per Stranieri di Perugia, prevedeva un programma orario settimanale comprensivo di 10 ore di lingua italiana, 6 ore di esercitazioni orali, 2 ore di laboratorio e 2 ore di attività ludiche, nell'arco di un semestre, in un percorso di livello A2-B1/B2.
Gli obiettivi: saper scegliere il lessico corretto attraverso considerazioni logiche e grammaticali, saper formulare domande, saper descrivere e raccontare, saper riassumere eventi e storie, saper ricomporre e produrre testi coesi e coerenti, saper riconoscere e interpretare i gesti italiani più comuni.
Allo scopo di rendere consapevoli gli studenti delle proprie competenze linguistiche sono stati predisposti dei brevi questionari di autovalutazione mentre per i docenti sono state elaborate delle schede di rilevazione per tracciare gli aspetti e i dati ritenuti più significativi.

1. Contesto teorico

Per le sue lezioni un insegnante attinge come prassi alle tecniche ludiche, perché dunque prevedere uno specifico orario per questo tipo di attività? La risposta all'interrogativo si intuisce facilmente se pensiamo che, meritando la piena dignità scientifica ribadita da numerosi studi, sono uno strumento utilissimo per raggiungere gli obiettivi didattici prefissati. Non per nulla, la glottodidattica ludica è stata definita come una "metodologia che realizza coerentemente in modelli operativi e in

tecniche glottodidattiche i principi fondanti degli approcci umanistico affettivo, comunicativo e del costruttivismo socio-culturale" (Caon et al. 2004: 11).

Senza voler qui proporre un trattato sulle teorie sottostanti la ludodidattica per le quali si rimanda alla bibliografia indicata, basti sottolineare come attraverso il gioco, utilizzando la lingua in modo naturale, si favorisca anche il "rule of forgetting" indicato da Krashen. Inoltre, poiché non è necessario possedere competenze linguistiche consolidate, tutti gli apprendenti di qualsiasi livello (a patto che si somministri materiale idoneo) possono partecipare e, poiché svolte per la maggior parte in modalità di sfida, tali attività stimolano il desiderio di superarsi. Nondimeno, rientrando in un modello co-costruttivo, agiscono sulle zone di sviluppo prossimale con risultati positivi (cfr. Dolci 2006: 65). Infine, non per ordine di importanza, poiché le attività sono in genere multisensoriali vengono sollecitati tutti i sensi e in questo modo si valorizzano diverse intelligenze (secondo l'accezione di Gardner).

2. Tipologia di discenti

Se da un lato l'utilità della metodologia ludica nell'insegnamento linguistico è ormai da considerarsi un assioma nell'ambito della pedagogia e della glottodidattica moderna, ciò che pone dei limiti è probabilmente solo l'atteggiamento che un certo tipo di apprendente potrebbe avere nei confronti di tale modalità, soprattutto nel caso di giovani adulti.

2.1. I giovani adulti

Hanno in parte caratteristiche dell'adulto e in parte caratteristiche dell'adolescente. Si trovano in quello che Fabbro indica come il terzo periodo critico relativo all'acquisizione delle lingue, periodo in cui si può raggiungere un'elevata competenza morfosintattica e lessicale per quanto attiene ovviamente la classe aperta di parole e non la classe chiusa (cfr. D'Aloiso 2006: 2).

Nel caso di giovani adulti cinesi, vale la pena evidenziare che, trattandosi di studenti formati attraverso una pratica didattica tradizionale, essenzialmente più attenta soprattutto alla correttezza formale, e abituati a una certa distanza relazionale fra docente e apprendente, in

generale risultano più "refrattari" a questo tipo di esperienza. Per tale ragione, ma soprattutto per stabilire un patto formativo chiaro e trasparente come è giusto che sia, è importante chiarire fin da subito le motivazioni e gli obiettivi di tale prassi.

Importantissima, altresì, la fase "dopo gioco" perché sistematizza grammaticalmente le strutture utilizzate. Riflettere sulle abilità linguistiche praticate durante il momento ludico, sui processi cognitivi attivati, sugli atteggiamenti interpersonali scatenati nel gioco, nonché sugli obiettivi didattici dell'attività svolta è fondamentale per esplicitare l'intenzionalità educativa di questo tipo di metodologia glottodidattica. L'adulto o il quasi-adulto, come nel caso del giovane, è portato a pensare di stare perdendo del tempo prezioso che potrebbe investire in un'attività più "interessante e utile".

L'approccio metacognitivo che caratterizza la fase dopo-gioco permette di abbattere questo pregiudizio che tende a svalutare le potenzialità della metodologia glottodidattica ludica.

3. Tipologia di attività

La maggior frustrazione per gli studenti cinesi è il non possesso di un vocabolario adeguato, gli studenti hanno "fame" di parole, tanto che molto spesso cercano di memorizzare liste di parole avulse da un preciso contesto pensando di essere poi in grado di riutilizzarle al bisogno. Proprio per assecondare questo desiderio in modo più scientifico e sfruttando proprio il terzo periodo critico che consente un'agevole acquisizione di nuovo lessico, sono state sperimentate attività di diversa natura: giochi cartacei e online, giochi all'aperto, drammatizzazioni e uso della gestualità, da svolgere individualmente, in coppia o in gruppo, preferibilmente in modalità competitiva per rendere le attività più efficaci e coinvolgenti.

3.1. Caccia alle parole

Per questa attività occorre preparare dei cartoncini con un'immagine e la corrispondente parola scritta sul retro da distribuire agli studenti. Il gioco prevede due livelli: l'abbinamento dell'immagine con la domanda/definizione (Figure 1 e 2) e la successiva trascrizione di tutte le lettere segnalate in grassetto. Al termine dell'operazione si dovrà procedere alla lettura dello scioglilingua misterioso che se ne ricava.

La frase viene individuata grazie alla soluzione di ogni quesito che contribuisce con una o più lettere. È opportuno scegliere un'espressione non facilmente riconoscibile per evitare che gli studenti la individuino prima di terminare il gioco, in questo caso: *In un piatto poco cupo troppo poco pepe cape.* L'attività viene proposta come sfida a gruppi ed è previsto un premio per i più veloci.

L'obiettivo è far riemergere dalla memoria semantica il lessico già incontrato durante il corso che poi nella riflessione post-attività viene sistematizzato in base al campo semantico di pertinenza: il cappuccino per i pasti, la piscina e la cassaforte per l'albergo, il gatto per gli animali, l'ombrello per l'abbigliamento e gli accessori, ecc. Agli studenti viene suggerito di trascrivere le parole e le espressioni in un quaderno dividendole per argomento.

3.2. Indovina la parola

Anche questa attività va svolta a gruppi. Si tratta di indovinare una parola misteriosa (Figura 3), ma vista la complessità dei quesiti è previsto il ricorso a degli aiuti (Figura 4) che i gruppi possono decidere di chiedere all'insegnante, sacrificando 1 punto per ciascuna richiesta.

Questa attività consente, tra le altre, una riflessione sulla polisemia della lingua italiana (es.: "perdere", "fresco", ecc.) utile a far prendere consapevolezza agli studenti che la lingua italiana, oltre alla sua normale complessità, ha come ricchezza anche questa caratteristica.

3.3. Una fiaba in un minuto

La mimica e la gestualità nella comunicazione sono di fondamentale importanza, soprattutto per degli utenti di una lingua tipologicamente e culturalmente così distante dall'italiano. Pertanto, allo scopo di far conoscere e interpretare in modo corretto gli atti prossemici, si può proporre un'attività di gruppo che consiste nel ricostruire in forma scritta un dialogo mimato e corredato da gesti (una scena video) e nella produzione di una propria scena/dialogo da mimare e proporre agli altri studenti.

Una volta consolidato fra gli studenti il concetto che la drammatizzazione è un esercizio utile per raggiungere una buona competenza comunicativa, in una fase successiva, i gruppi vengono invitati a interpretare "una fiaba in un minuto" con un lettore che racconta molto brevemente le fasi della storia e con gli attori che interpretano le situazioni

e i dialoghi utilizzando esclusivamente mimica e gesti. Tale attività risulta molto utile, inoltre, per esercitarsi nella tecnica del riassunto.

Caccia alle parole

*Cerca la risposta giusta fra le immagini, leggi la parola e scrivi la lettera o le lettere in neretto (es. st**ra**da 👓 **ra**) vicino alla domanda/definizione. Al termine scoprirai uno scioglilingua italiano. Prova a leggerlo velocemente!*

1. Ripara le automobili. Chi? _
2. Con i corn flakes, lo yogurt, il caffè, il panino. _
3. Che cosa c'è nel cielo di notte? _ _
4. Se c'è, puoi nuotare. _
5. Che cosa ti piace fare a letto? _
6. In albergo, ci metti i tuoi soldi e i tuoi anelli. _
7. Quale animale miagola? _ _
8. Che cosa apri quando è brutto e chiudi quando è bello? _
9. Dove lasci l'automobile? _
10. Lo usi quando vuoi sapere che ore sono. _
11. Un saluto. _ _
12. Dove vanno gli studenti la mattina? _ _
13. Chi arresta i criminali? _ _
14. Passano per le stazioni. _ _
15. Ci sono dottori, infermieri e malati. _ _
16. Un po' di latte e un po' di caffè. _ _
17. È buono con prosciutto e formaggio. _ _
18. Puoi ascoltarlo in un teatro. _ _
19. Che cosa fai al supermercato? _ _
20. Ristorante dove puoi mangiare la margherita, la capricciosa, la quattro stagioni… _ _
21. Può essere singola, doppia o tripla. _ _
22. Ci vai per fare sport. _
23. Ha 16 numeri _
Soluzione
-- -- ------ ---- ---- ------ ---- ----

Fig. 1. Caccia alle parole, C. Mugnani.

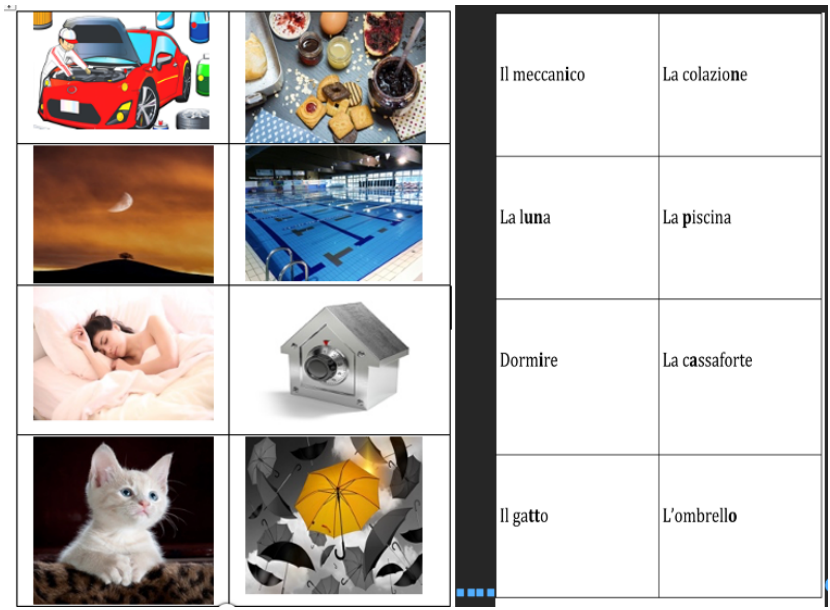


Fig. 2. Abbinamento immagine-parola (8 delle 23 parole da cercare), C. Mugnani.

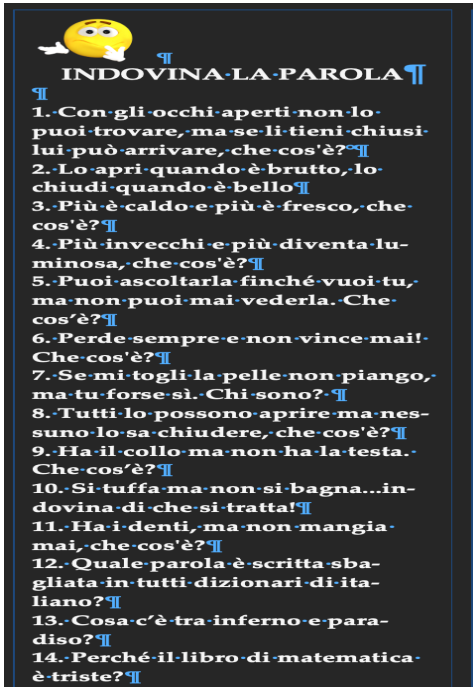


Fig. 3. Indovina la parola, C. Mugnani

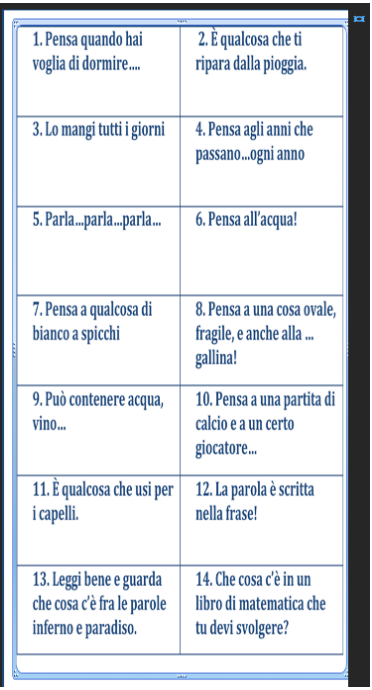


Fig. 4. Suggerimenti, C. Mugnani

3.3. Giochi digitali

Gli strumenti digitali consentono di creare e somministrare moltissime attività di diverso tipo. *LearningApps*, ad esempio, permette la creazione di memory, parole crociate, crucipuzzle, attività di completamento su testi scritti o audiovideo, nonché abbinamenti di immagini, testi e video. È possibile, inoltre, monitorare le attività da remoto attraverso i report individuali che l'insegnante può acquisire.

Con l'attività tradizionale dell'impiccato, qui ingentilita con l'immagine di una margherita che perde i petali (Figura 5), o con un crucipuzzle, ad esempio, si può aiutare lo studente a rinforzare le conoscenze relative a certi tratti regolari nella forma delle parole, come ad esempio la composizione delle sillabe e la terminazione in vocale della quasi totalità delle parole (cfr. Pichiassi 2007: 61).

Kahoot è uno strumento digitale che consente la realizzazione di quiz a scelta multipla (quattro uscite), a tempo, con *feedback* immediato; utilizzato in plenaria, per la sua snellezza e velocità, risulta particolarmente gradito agli studenti. Si possono realizzare, ad esempio, simpatici ed utili quiz grammaticali o culturali.

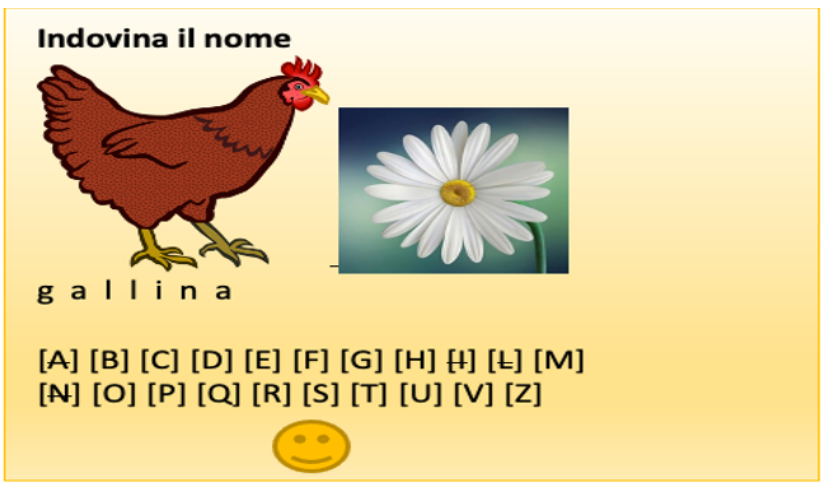


Fig. 5. Come si dice? Rielaborazione di immagine - tipo di *Learning Apps,* C. Mugnani.

4. (Auto)Valutazione

L'autovalutazione è un'operazione alquanto complessa a cui gli

studenti, soprattutto cinesi, vanno abituati. Come accennato in precedenza, la fase post-gioco deve prevedere la sistematizzazione delle regole grammaticali e/o del lessico appresi. Per questa operazione possono risultare utili delle schede che invitano gli studenti a distinguere il lessico per campi semantici o famiglie di parole (Figura 6), così come delle schede di autovalutazione che richiedono una riflessione esplicita su ciò che si è appreso (Figura 7).

Nel caso di somministrazione di attività on line, per valutare il percorso formativo, l'insegnante può avvalersi degli strumenti di monitoraggio che i vari ambienti digitali offrono. *Kahoot* consente, ad esempio, una lettura dettagliata delle scelte corrette o sbagliate degli studenti (Figura 8).

Per le attività svolte in coppia o in gruppo, può essere invece utile una scheda di monitoraggio sulla quale annotare gli aspetti salienti del lavoro degli studenti (Figura 9).

Raccogli le parole e le espressioni che hai imparato. Dividile per famiglia di parole.

Es. la paura
Parole: ***paura, pauroso, impaurire…..***
Espressioni: ***La paura fa novanta, Non mi fai paura…..***

Leggi le parole e le espressioni, poi copri il foglio. Quante parole ed espressioni ricordi? _ _ _

Fig. 6. Famiglia di parole, C. Mugnani

SCHEDA DI AUTOVALUTAZIONE

1.Posso capire i gesti degli italiani? Sì [ ] NO [ ] Un po' [ ]
2.Quale gesto mi piace di più? (Disegnalo).

Perché mi piace?

Fig. 7. Scheda di autovalutazione, C. Mugnani

L'imperfetto dei ricordi...

Domanda 1 Quando Paolo ... bambino, uno zaino ...verde e arancione.

Risposte corrette	era, aveva
Risposte corrette fornite	75%
Durata	20 secondi

Dettagli risposte

Giocatori	Risposte	Punteggio
Isabelle	era, aveva	654
Jeanne	ero, avevo	0
Marc	era, aveva	717
Karl	era, aveva	701

Fig.8. Rielaborazione di rapporto dati di Kahoot, C. Mugnani.

Monitoraggio attraverso l'osservazione del lavoro svolto in gruppo o in coppia.

Attività ……..
Atteggiamento individuale nei confronti dell'attività
…….. Attivo/Interessato
…….. Moderatamente attivo/interessato
…….. Passivo/Desinteressato
Interazione nel lavoro di gruppo/coppia
…….. Parlano e discutono tra loro
…….. Raramente parlono e discutono tra loro
…….. Non parlano né discutono tra loro
Ausili
…….. Ricerca di informazione utili su libro o appunti
…….. Utilizzo sistematico del traduttore
…….. Richiesta di aiuto all'insegnante

Fig. 9. Scheda di Osservazione, C. Mugnani

5. Conclusioni

Queste sono solo una minima parte delle attività sperimentate in itinere. Il lungo lavoro creativo di preparazione è stato ampiamente "ripagato" dai confortanti risultati ottenuti, in particolare rispetto alla competenza lessicale raggiunta, all'autonomia nello studio e alla graduale accettazione di una didattica interattiva improntata alla cooperazione e alla collaborazione profondamente diversa da quella a cui i discenti erano abituati nonché al consenso ottenuto e rilevato nei

questionari di gradimento via via somministrati, a conferma ulteriore della validità delle tecniche ludiche i cui fondamenti scientifici sono ampiamente trattati nei testi indicati in bibliografia.

Bibliografia

Begotti, Paola (2006), *L'insegnamento dell'italiano ad adulti stranieri*, Perugia: Guerra.

Caon, Fabio / Rutka Sonia (2004), *La lingua in gioco*, Perugia: Guerra.

D'aloiso, Michele (2006), La metodologia ludica per l'insegnamento dell'italiano a giovani adulti: dai fondamenti teorici all'esperienza in classe. In *Supplemento alla Rivista EL.LE*, n.17. Online: https://www.itals.it/articolo/la-didattica-ludica-nell'insegnamento-linguistico.

Dolci, Roberto (2006), La partecipazione nella classe di lingua. In F. Caon (ed), Insegnare *in italiano nelle classi ad abilità differenziate*, Perugia: Guerra, 62-67.

Fabbro, Franco (2004), *Neuropedagogia delle lingue. Come insegnare le lingue ai bambini,* Roma: Astrolabio.

Giglio, Alessandra (2014), Le tecnologie per la didattica per l'apprendimento dell'italiano L2: strumenti e attività pratiche. In *Italiano a Stranieri*, Roma: Edilingua, n. 17, 15-20.

Pichiassi, Mauro (2007), Attività ludiche al computer per l'apprendimento del lessico. In *Studi di Glottodidattica*, 3, 52-63.

Staccioli, Gianfranco (1998), *Il gioco e il giocare,* Roma: Carocci.

Un'esperienza seminariale: *la comunicación radiofónica en lengua española*

María Amparo Mazzuchelli López

Il contributo presenta due attività seminariali riguardanti la comunicazione radiofonica in lingua spagnola. Tali attività hanno avuto luogo negli anni accademici 2015 - 2016 e 2016 – 2017, all'interno del Corso di Lingua Spagnola del Corso di Laurea Interdipartimentale in Comunicazione, Innovazione, Multimedialità dell'Università degli Studi di Pavia. I seminari sono stati organizzati grazie alla collaborazione di un gruppo di docenti dell'Universidad Complutense di Madrid, presenti a Pavia tramite il programma Erasmus + mobilità docenti. Sebbene le attività possano essere inquadrate nell'ambito dell'insegnamento della lingua per scopi specifici, è opportuno indicare la valenza di tali proposte come mezzo per accrescere competenze trasversali come la risoluzione di problemi, il lavoro in squadra, il pensiero critico e la capacità di comunicare, che dovrebbero agevolare l'inserimento dei nostri studenti nell'ambito lavorativo di pertinenza.

1. Seminari di comunicazione radiofonica

Le due edizioni di seminari riguardanti la comunicazione radiofonica in lingua spagnola (anno accademico 2015/2016 e 2016/2017) sono svolte presso l'Università degli Studi di Pavia e, in concreto, nel Corso di Laurea Interdipartimentale in Comunicazione, Innovazione, Multimedialità (CIM). Fanno parte del curriculum del suddetto corso le materie Digital Media (9 CFU) e Lingua Spagnola (9 CFU). I seminari furono organizzati nell'ambito di entrambi gli insegnamenti del 1° anno.

Le giornate di lavoro sono state portate a termine grazie alla

collaborazione tra docenti dell'Universidad Complutense di Madrid e docenti dell'Università degli Studi di Pavia, con la partecipazione di Collaboratori ed Esperti Linguistici (CEL) e figure professionali varie dell'ateneo pavese, che vengono indicati di seguito:

- Universidad Complutense de Madrid, Facultad de Ciencias de la Información. Docenti: María José Cavadas, Ramón Cobo (edizione 2016 – 2017), Julia González (edizione 2015 – 2016), Miguel Ángel Ortiz, Carmen Salgado e Mercedes Zamarra.
- Università degli Studi di Pavia, Corso di Laurea in Comunicazione, Innovazione e Multimedialità (CIM). Coordinatori: Marco Caiani (Digital Media) e María Amparo Mazzuchelli (Lingua Spagnola). Partecipanti: Eva Moriana e Montserrat Palencia (CEL di Lingua Spagnola, edizione 2016-2017) e Andrea Taccani (UCampus, webradio tv, edizione 2015-2016).

1.1. Obiettivi dei seminari

Entrambi i seminari sono stati proposti agli studenti verso la fine del secondo semestre di ciascun anno (2016 e 2017), in modalità presenziale e con carattere non obbligatorio. I progetti avevano come obiettivo:

- Contribuire a raggiungere le competenze comunicative prestabilite dal Corso di Lingua Spagnola: abilità produttive A2+ e ricettive B1, secondo il Quadro Comune di Riferimento Europeo (QCRE).
- Sviluppare le diverse abilità linguistiche in modo integrato, nell'ambito della comunicazione professionale, con particolare riguardo all'uso degli strumenti digitali e in accordo con gli obiettivi generali del piano di studi del Corso di laurea.
- Rendere consapevoli gli studenti delle diverse finalità e delle differenti impostazioni che un testo comunicativo e di esecuzione orale deve avere rispetto ad un testo creativo.
- Avvicinare i partecipanti a specifici generi radiofonici, alla conoscenza delle loro caratteristiche, anche tramite il lavoro sul campo.
- Accrescere competenze trasversali: la risoluzione di problemi, il lavoro di squadra, il pensiero critico e la capacità di comunicare.

1.2. Programma dei seminari

Il disegno del programma delle edizioni seminariali è stato prevalentemente a carico dei docenti invitati, appartenenti alla *Facultad de*

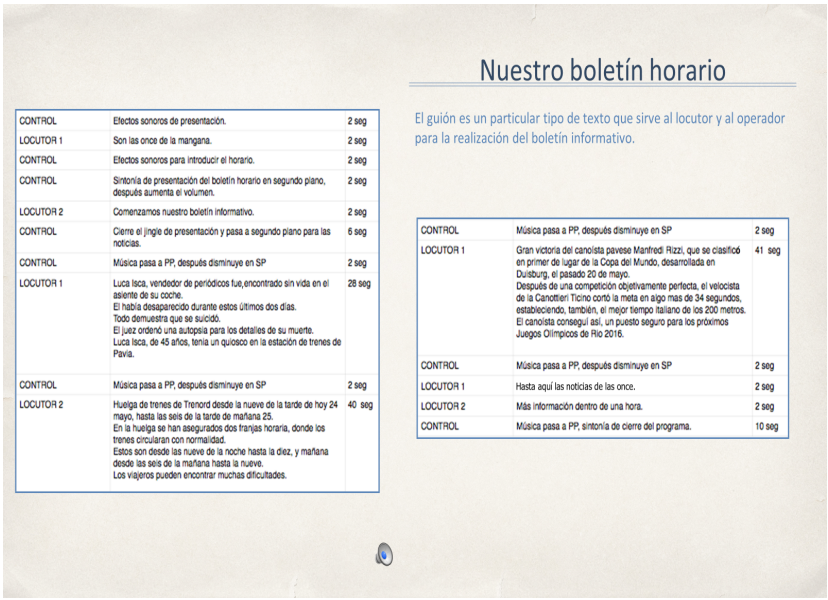
Ciencias de la Información e con una notevole esperienza radiofonica professionale alle spalle. Insieme ai coordinatori del progetto, le attività sono state distribuite in due giornate di lavoro. Durante il primo giorno si èsvolto il seguente programma:

- 9:00. Sessione plenaria. Presentazione del seminario.
- 9:30. Sessione plenaria. Tecniche di scrittura in radio.
- 10:30. Sessione per gruppi. Tecniche per parlare: la voce; tecniche di lettura di notizie; tecniche per raccontare lo sport.
- 12:00. Sessione per gruppi. Elaborazione di copioni radiofonici; elaborazione di notizie per radio; uso della musica in radio; esercizi al microfono (voce/musica).
- 13:15. Pausa.
- 14:15. Sessione plenaria. Preparazione conferenza stampa; redazione di notizie con testimonianza.
- 18:00. Fine giornata.

La seconda giornata è stata distribuita in questo modo:

- 9:30. Sessione per gruppi. Elaborazione di notiziario.
- 10:30. Sessione per gruppi. Prove di locuzione del notiziario; registrazione; inserimento degli audio in un blog.
- 13:30. Fine del seminario.

In linea generale, le fasi di elaborazione dei notiziari sono state la ricerca in gruppi di notizie locali in lingua italiana; la rielaborazione semplificata dei testi in lingua spagnola; la creazione della scaletta del notiziario (Figura 1) e la registrazione del lavoro.



Nuestro boletín horario

El guión es un particular tipo de texto que sirve al locutor y al operador para la realización del boletín informativo.

CONTROL	Efectos sonoros de presentación.	2 seg
LOCUTOR 1	Son las once de la mangana.	2 seg
CONTROL	Efectos sonoros para introducir el horario.	2 seg
CONTROL	Sintonía de presentación del boletín horario en segundo piano, después aumenta el volumen.	2 seg
LOCUTOR 2	Comenzamos nuestro boletín informativo.	2 seg
CONTROL	Cierre el jingle de presentación y pasa a segundo piano para las noticias.	6 seg
CONTROL	Música pasa a PP, después disminuye en SP	2 seg
LOCUTOR 1	Luca Isca, vendedor de periódicos fue,encontrado sin vida en el asiente de su coche. El había desaparecido durante estos últimos dos días. Todo demuestra que se suicidó. El juez ordenó una autopsia para los detalles de su muerte. Luca Isca, de 45 años, tenia un quiosco en la estación de trenes de Pavia.	28 seg
CONTROL	Música pasa a PP, después disminuye en SP	2 seg
LOCUTOR 2	Huelga de trenes de Trenord desde la nueve de la tarde de hoy 24 mayo, hasta las seis de la tarde de mañana 25. En la huelga se han asegurados dos franjas horaria, donde los trenes circularan con normalidad. Estos son desde las nueve de la noche hasta la diez, y mañana desde las seis de la mañana hasta la nueve. Los viajeros pueden encontrar muchas dificultades.	40 seg

CONTROL	Música pasa a PP, después disminuye en SP	2 seg
LOCUTOR 1	Gran victoria del canoísta pavese Manfredi Rizzi, que se clasificó en primer de lugar de la Copa del Mundo, desarrollada en Duisburg, el pasado 20 de mayo. Después de una competición objetivamente perfecta, el velocista de la Canottieri Ticino cortó la meta en algo mas de 34 segundos, estableciendo, también, el mejor tiempo italiano de los 200 metros. El canoísta conseguí así, un puesto seguro para los próximos Juegos Olímpicos de Rio 2016.	41 seg
CONTROL	Música pasa a PP, después disminuye en SP	2 seg
LOCUTOR 1	Hasta aquí las noticias de las once.	2 seg
LOCUTOR 2	Más información dentro de una hora.	2 seg
CONTROL	Música pasa a PP, sintonía de cierre del programa.	10 seg

Fig. 1. Esempio di scaletta. Lavoro di Gaia Mocci, studentessa CIM.

In relazione alla conferenza stampa in lingua spagnola, incentrata sui problemi della città di Pavia, si è proceduto con l'assegnazione dei seguenti ruoli tra gli studenti: sindaco della città, rettore dell'università, presidente del Football Club Pavia, assessori, moderatore, giornalisti intervistatori, giornalisti dedicati alla raccolta delle informazioni e fotografi. In gruppi, gli studenti proseguirono con la selezione degli argomenti comuni da affrontare e, in base ai ruoli, con la preparazione delle domande da porre o delle eventuali risposte da offrire. Una volta finita questa fase, si è passato alla redazione delle notizie con le testimonianze raccolte, si è proseguito con l'elaborazione della scaletta e infine, con la registrazione del notiziario e la sua pubblicazione.

1.3. Aspetti tecnici

Come si evince dal programma, lo studente doveva impratichirsi nell'impiego di alcuni strumenti tecnici, conosciuti in parte tramite il corso di Digital Media. Le operazioni eseguite consistevano nella registrazione degli audio con studio digitale portatile (mixer, microfono e registratori digitali); il montaggio audio con software di editing audio (Audacity); la pubblicazione on-line delle tracce audio su piattaforma di condivisione libera (Sound Cloud) e l'aggregazione e pubblicazione

web di tutti i prodotti del seminario su piattaforma di *content management* (WordPress). Durante le giornate del seminario e nei giorni successivi, sia docenti che tecnici sono rimasti a disposizione per fornire il necessario supporto, considerata la complessità e il necessario coordinamento di alcune operazioni.

2. Verifica del raggiungimento degli obiettivi preposti

In relazione al raggiungimento delle competenze comunicative generali in lingua spagnola (abilità produttive A2+, abilità ricettive B1), i prodotti raccolti nelle fasi intermedie e in quella finale ci offrirono un riscontro positivo e in accordo con quanto descritto nel QCER:

> "Ascolto (livello B1): [...] Riesco a capire l'essenziale di molte trasmissioni radiofoniche e televisive su argomenti di attualità o temi di mio interesse personale o professionale, purché il discorso sia relativamente lento e chiaro.
> Lettura (livello B1): Riesco a capire testi scritti di uso corrente legati alla sfera quotidiana o al lavoro. Riesco a capire la descrizione di avvenimenti [...].
> Interazione (livello A2): Riesco a comunicare affrontando compiti semplici e di routine che richiedano solo uno scambio semplice e diretto di informazioni su argomenti e attività consuete. [...]
> Interazione (livello B1): Riesco a partecipare, senza essermi preparato, a conversazioni su argomenti familiari, di interesse personale o riguardanti la vita quotidiana ([...] il lavoro, i fatti di attualità).
> Produzione orale (livello A2): Riesco ad usare una serie di espressioni e frasi per descrivere con parole semplici la mia famiglia ed altre persone, le mie condizioni di vita, la carriera scolastica e il mio lavoro attuale o il più recente.
> Produzione orale (livello B1): Riesco a narrare una storia [...] e a descrivere le mie impressioni.
> Produzione scritta (livello A2): Riesco a prendere semplici appunti[...]
> Produzione scritta (livello B1): Riesco a scrivere testi semplici e coerenti su argomenti a me noti o di mio interesse [...]". (Council of Europe, QCER, cap.3)

Un altro dei nostri obiettivi era "lo sviluppo delle diverse abilità

linguistiche in modo integrato, nell'ambito della comunicazione professionale, con particolare riguardo all'uso degli strumenti digitali e in accordo con gli obiettivi generali del piano di studi del Corso di laurea". Il programma e le operazioni di tipo tecnico che esso implicava permettevano di lavorare in tal senso. Inoltre, il nostro obiettivo era coincidente con quelli descritti per i corsi di laurea di primo ciclo:

> "Obiettivo del corso di laurea di 1° ciclo: il corso di laurea ha l'obiettivo di assicurare allo studente un'adeguata padronanza di metodi e contenuti scientifici generali, anche nel caso in cui sia orientato all'acquisizione di specifiche conoscenze professionali. [...]
> I titoli di primo ciclo possono essere conferiti a studenti che: [...]
> - Siano capaci di applicare le loro conoscenze e capacità di comprensione in maniera da dimostrare un approccio professionale al loro lavoro, e possiedano competenze adeguate sia per ideare e sostenere argomentazioni che per risolvere problemi nel proprio campo di studi. [...]
> - Abbiano sviluppato quelle capacità di apprendimento che sono loro necessarie per intraprendere studi successivi con un altro grado di autonomia". (Miur, Quadro dei Titoli Italiani)

Durante le sessioni plenarie dei seminari venivano impartiti consigli o norme per la preparazione dei testi e la loro esecuzione in modo tale da "rendere consapevole lo studente delle finalità del testo comunicativo di esecuzione orale e delle differenti impostazioni rispetto a un testo creativo", come pure indicavamo tra i nostri obiettivi. A tale riguardo rimandiamo, per la sua pertinenza, alle *Norme per la redazione di un testo radiofonico* stese nel 1953 da Emilio Gadda, pubblicate senza indicazione d'autore dalla ERI di Torino in un primo momento. Dall'ottobre del 1950, Carlo Emilio Gadda fu assunto alla Rai - Radio Audizioni Italia (dal 1954 Radiotelevisione italiana) e fino a 1953 fu responsabile delle rubriche settimanali d'informazione culturale del terzo programma. In tale opera, l'autore raccomanda accessibilità, chiarezza, limpidità del dettato, esclusione del tono accademico, che indurrebbe nell'ascoltatore un senso d'inferiorità culturale: "l'eguale deve parlare all'eguale, il libero cittadino al libero cittadino, il cervello opinante al cervello opinante" (Gadda 1953: 9). Sconsiglia anche i lunghi preamboli, i periodi troppo lunghi pieni di subordinate, le rime

involontarie, l'abuso di termini stranieri e di vocaboli antiquati o regionali. Conoscere queste indicazioni e metterle in pratica fu un altro scopo raggiunto. Fu utile la riflessione individuale e in gruppi, durante la redazione dei testi, sulle necessità di un mezzo come la radio, che richiedeva semplicità ed espressività orale al contempo per una comunicazione efficace. Le risorse in lingua spagnola dovevano essere sufficienti per mediare tra testi e l'espressività una strategia in certi momenti per veicolare il messaggio.

Una parte del corso di Lingua Spagnola presso CIM era dedicato all'analisi testuale e aveva fornito già agli studenti delle conoscenze basilari sui tratti caratterizzanti dei diversi generi giornalistici. La varietà delle attività portate a termine durante i seminari, permise poi l'avvicinamento pratico dei partecipanti a tipologie diverse, tali come il notiziario, l'intervista e la conferenza stampa. Presentiamo, per una maggiore chiarezza, la seguente classificazione dei generi radiofonici secondo teorici della comunicazione tali come J. M. Martí, M. Cebrián Herreros e A. Merayo (Tabella 1) (Moreno Espinosa 2002: 291).

Géneros radiofónicos	Géneros radiofónicos	Géneros radiofónicos
1. INFORMATIVOS: 1.1 Boletines de noticias 1.2 Servicios principales 1.3 Monográficos 1.4 Especializados 1.5 Progr. Línea telefónica 1.6 Organ. De la polémica ▪ Debate ▪ Mesa redonda ▪ Cara a cara ▪ Tertulia 2. MUSICALES: 2.1 Diarios musicales 2.2 Ediciones especiales 2.3 Progr. Especializados 2.4 Listas de éxitos 2.5 Retransmisiones 3. DRAMÁTICOS: 3.1 Seriales 3.2 Radioteatro 3.3 Dramatizaciones y	1. EXPRESIVOS O TESTIMONIALES: 1.1 El editorial 1.2 El comentario 1.3 La crítica 1.4 La crónica 2. REFERENCIALES O EXPOSITIVOS: 2.1 Noticia 2.2 Reportaje 2.3 Rep. de investigación 2.4 El informe 2.5 El documental 2.6 El docudrama 3. APELATIVOS O DIALÓGICOS: 3.1 Entrevista 3.2 Encuesta 3.3 La conferencia de prensa y la rueda	1. DE MONÓLOGO: 1.1 Noticia 1.2 Informe 1.3 Continuidad 1.4 Crónica 1.5 Editorial 1.6 Comentario 2. DE DIÁLOGO: 2.1 Noticia dialogada 2.2 Reportaje: • en directo • diferido de la calle • diferido de mesa 2.3 Crónica de alcance 2.4 Entrevista: ▪ de personalidad ▪ de declaraciones 2.5 Coloquio: ▪ Mesa redonda ▪ Debate ▪ Tertulia 2.6 Participación

adaptaciones literarias 4. ENTRETENIMIENTO: 4.1 Juegos y concursos 4.2 Humor 4.3 Infantiles 5. MIXTOS: 5.1 Magazines 5.2 Docudramas 5.3 Radio-fórmulas	informativa en estudio 3.4 Géneros coloquiales y de debate: ▪ Mesa redonda ▪ Debate ▪ Tertulia ▪ Rueda de corresponsales y emisoras 3.5 Gén. de participación	

Tab.1. Classificazione dei generi radiofonici (Moreno Espinosa 2002: 291)

Infine, il contenuto delle attività proposte certamente conduceva ad un arricchimento di conoscenze e abilità di tipo tecnico, legate allo svolgimento della professione comunicatore (hard skills). Tuttavia, il lavoro in squadra e la continua interazione con i docenti e i compagni, la ricerca e selezione di informazioni procedenti di fonti diverse, il confronto con strumenti tecnici nuovi, l'organizzazione del lavoro rispettando i tempi del programma e l'improvvisazione necessaria in alcuni momenti, danno esempi di azioni indirizzate a sviluppare le capacità di tipo metodologico, personale e sociale. Parliamo delle cosiddette "competenze trasversali", vale a dire, competenze che rappresentano conoscenze, capacità e qualità personali (soft skills) che caratterizzano il modo di essere di ogni persona nello studio, sul lavoro e nella vita quotidiana.

3. Guida alle buone abitudini

Esperienze di questo tipo portano gli stessi organizzatori ad una riflessione sugli aspetti che bisogna considerare per la buona riuscita del progetto. A questo riguardo, ne segnaliamo alcuni:

- Il coordinamento *in primis* tra i responsabili del progetto, in questo caso titolari degli insegnamenti coinvolti: Digital Media e Lingua Spagnola. In un secondo momento, anche con i CEL e le altre persone partecipanti alle sessioni.
- La collaborazione tra le diverse strutture e centri di servizio dell'ateneo. I nostri seminari coinvolsero la segreteria del Corso di laurea CIM per il supporto organizzativo e tecnico, la radio tv universitaria Ucampus per i contatti preliminari e gli sbocchi lavorativi

futuri degli studenti partecipanti e il Servizio Innovazione Didattica e Comunicazione Digitale (IDCD) per la concessione di spazi e attrezzature adeguate insieme al sostegno di personale esperto.
- L'attenzione alla calendarizzazione delle attività (scelta del semestre e del mese) in base allo stato di avanzamento dei programmi delle materie coinvolte. Per questo motivo decidemmo di selezionare il mese di maggio per i nostri seminari. Fu anche opportuno evitare la sovrapposizione di altre lezioni, considerato il carattere intensivo delle giornate dedicate al progetto.
- Il raggiungimento di un prodotto finito e la valorizzazione del risultato tramite, ad esempio, la pubblicazione dei lavori, il rilascio di certificati agli assistenti, ecc.
- La disponibilità di strumenti digitali e di consulenza tecnica destinata al loro uso.

4. Conclusioni

L'effettivo raggiungimento degli obiettivi, a cui allude il capitolo 2 e conferma l'utilità del progetto. Tuttavia, vogliamo sottolineare per la sua importanza nel settore della comunicazione, il lavoro svolto per il rafforzamento delle strategie di interazione e mediazione. La mediazione nel QCRE (2001) veniva concepita nell'ambito della traduzione e interpretazione:

> Unfortunately, [...], the concepts of interaction and mediation were not greatly developed in the CEFR. There was little focus on written interaction, which has since become one of the most frequent activities of our everyday lives due to the mass introduction of information and communication technologies, and in interpretation of the CEFR, mediation has tended to be reduced to interpretation and translation. (North / Piccardo 2016: 10)

Il volume complementare al QCRE, pubblicato dal Consiglio di Europa nel 2018, delinea nuovamente il concetto di mediazione e presentando i descrittori delle seguenti attività: mediazione di un testo, mediazione di concetti e comunicazione mediatica:

> In mediation, the user/learner acts as a social agent who creates bridges and helps to construct or convey meaning, sometimes within the same language, sometimes from one language to another (cross-linguistic mediation). The focus is on the role of language in processes like creating the space and conditions for communicating and/or learning, collaborating to construct new meaning, encouraging others to construct or understand new meaning, and passing on new information in an appropriate form. The context can be social, pedagogic, cultural, linguistic, or professional. (Council of Europe 2018: 103)

In definitiva, riteniamo di aver contribuito efficacemente, con questi due seminari, alla formazione dei nostri studenti, futuri comunicatori e, per quanto indicato prima, futuri mediatori.

Bibliografia

Commissione europea (2009), *Quadro europeo delle qualifiche per l'apprendimento permanente (EQF)*. Pubblicazioni ufficiali delle Comunità europee. Lussemburgo. https://ec.europa.eu/ploteus/sites/eac-eqf/files/broch_it.pdf

Consiglio europeo (2017), Raccomandazione del 22 maggio 2017 sul quadro europeo delle qualifiche per l'apprendimento permanente, che abroga la raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio, del 23 aprile 2008, sulla costituzione del quadro europeo delle qualifiche per l'apprendimento permanente. In *Gazzetta ufficiale dell'Unione europea*. https://ec.europa.eu/ploteus/sites/eac-eqf/files/it.pdf

Consiglio europeo (2008), Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio del 23 aprile 2008 sulla costituzione del Quadro europeo delle qualifiche per l'apprendimento permanente in *Gazzetta ufficiale dell'Unione europea*. https://ec.europa.eu/ploteus/sites/eac-eqf/files/journal_it.pdf

Consiglio europeo (2001), *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione*. Cap.3: i livelli comuni di riferimento. La Nuova Italia-Oxford, 2002.

Council of Europe (2018), *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume with New Descriptors*.https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989

Gadda, Carlo Emilio (1953), Norme per la redazione di un testo radiofonico in *Carlo Emilio Gadda, Opere*, a cura di Dante Isella, vol. III, *Saggi giornali favole e altri scritti*, Garzanti, Milano 1991, pp. 1081-1091.

GARCÍA SANZ, Emma (2018), Reseña: Common European Framework of Reference for Languages. Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume with new Descriptors. In *MarcoELE, Revista de didáctica ELE*, n. 26.

MAZZUCHELLI LÓPEZ, María Amparo / CAIANI, Marco (2018), Materiali del seminario di comunicazione radiofonica in lingua spagnola 2017. http://cim.unipv.eu/2017/07/24/seminario-de-comunicacion-radiofonica-en-lengua-espanola-2017/

MERAYO PÉREZ, Arturo (2000), Didáctica de la comunicación radiofónica. In *Sphera Publica, Revista de Ciencias Sociales y de la Comunicación*, Universidad Católica de Murcia, Murcia, n. 0, 45-64.

MINISTERO DELL'ISTRUZIONE, DELL'UNIVERSITÀ E DELLA RICERCA (MIUR) E CENTRO DI INFORMAZIONE SULLA MOBILITÀ E LE EQUIVALENZE ACCADEMICHE (CIMEA), Quadro dei Titoli Italiani: http://www.istruzione.it/web/universita/il-quadro-dei-titoli-italiani

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA, GOBIERNO DE ESPAÑA. Media radio: http://recursostic.educacion.es/comunicacion/media/version/v1/accesibilidad.php?c=&inc=radio&sec=docente&blk=indice

MORENO ESPINOSA, Pastora (2002), La tertulia radiofónica, foro para el siglo XXI. In *Estudios sobre el Mensaje Periodístico,* Vol. 8, 275-291.

NORTH, Brian / PICCARDO, Erika (2016), *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Developing illustrative descriptors of Aspects of mediation for the CEFR.* Council of Europe. https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/168073ff31

PRONTERA, Angelo (2018), C'è un nuovo EQF: Quadro europeo delle otto qualifiche per l'apprendimento permanente. In *Scuola7, la settimana scolastica.* Tecnodid editrice, Napoli, n.76, p.2. http://www.scuola7.it/2018/76/

PARTE VI

Ansia di Apprendimento – Processi Mnesici

Indagine sull'ansia degli studenti universitari italofoni durante le lezioni orali di cinese LS

Liu Jie

La lingua cinese, di rilevante distanza tipologica, rappresenta una sfida per chi ne intraprende lo studio al di fuori del suo territorio nazionale. Di conseguenza, gli studenti italofoni di cinese LS subiscono diversi gradi di ansia nel processo d'apprendimento. Allo scopo di chiarire i diversi livelli di ansia percepiti, distinguerne i principali fattori di causa, la presente ricerca prevede come soggetti di riferimento gli studenti dell'Università Ca' Foscari di Venezia utilizzando un questionario sulla base del Foreign Language Classroom Anxiety Scale (Horwitz et al. 1986). Dall'analisi risulta che tutti gli studenti provano un livello medio d'ansia. Tra i diversi fattori si rileva che l'autovalutazione ha un'alta corrispondenza inversa al grado d'ansia e che gli anni di studio ed esperienze in Cina hanno una secondaria relazione con questa emozione. La presente indagine fornisce, inoltre, una descrizione circa l'ansia d'apprendimento e può essere utile per comprendere le difficoltà riscontrate dagli studenti, organizzare le attività didattiche in modo più adeguato e perciò migliorare l'insegnamento di cinese LS orale.

1. Introduzione

L'ansia della lingua straniera è un fenomeno che si osserva comunemente durante l'apprendimento linguistico e ognuno di noi ha avuto esperienza di provare agitazione per un'esposizione orale durante lo studio di una lingua straniera. Nell'ambito della glottodidattica, i ricercatori si concentravano sui metodi d'insegnamento e sulla didattica della grammatica. Successivamente, ispirati dallo sviluppo delle teorie

sulle SLA, hanno cominciato a tenere conto di fattori interni all'individuo discente, come ad esempio l'ansietà, la motivazione ecc., i quali giocano un ruolo non trascurabile nel processo d'apprendimento. Tra le variabili affettive, l'ansietà viene infatti considerata come uno dei più importanti impatti che influenza significativamente l'acquisizione di una lingua. (Steinberg / Horwitz 1986; Young 1992; Arnold 1999).

Gli scopi del presente elaborato sono: 1) indagare il grado d'ansia degli studenti durante le lezioni orali; 2) distinguere gli elementi che provocano l'ansietà; 3) discutere le strategie per abbassare lo stato d'ansia linguistica.

2. Studi sull'ansia d'apprendimento dalla lingua straniera

"Ansia" è un termine psicologico che riferisce una reazione emozionale quando un individuo prova frustrazione riscontrando un ostacolo nel processo di raggiungimento del suo obiettivo. Si distinguono l'ansia caratteriale e l'ansia situazionale: la prima è un tratto tipico della personalità e non dipende direttamente dalle situazioni vissute; mentre la seconda è direttamente correlata alle situazioni specifiche percepite come ansiogene, in quanto potenzialmente pericolose sul piano psicologico.

L'ansia linguistica è un tipo peculiare appartenente all'ansia situazionale, che riguarda appunto lo studio e l'utilizzo della lingua straniera. Skovel (1978), nella sua revisione della letteratura sull'argomento, ha notato i risultati contradditori portati dalle precedenti ricerche, attribuendoli alla mancanza di una precisa definizione su cosa davvero sia lo stato di ansia linguistica e cosa consista il metodo appropriato per misurarla.

Successivamente, Horwitz, Horwitz e Cope (1986: 128) hanno utilizzato il termine di *foreign language anxiety* (FLA) e l'hanno definito come un insieme complesso e distinto di percezioni di sé, credenze, sentimenti e comportamenti relativi all'apprendimento delle lingue in classe. Per misurare i diversi livelli e per indagare le situazioni che la innescano durante il processo d'apprendimento, questi studiosi hanno elaborato il *Foreign Language Classroom Anxiety Scale* (FLCAS). Si tratta di una scala di misura costituita da tre macrocategorie riguardanti lo stato d'ansia in una classe di lingua straniera. Esse sono la

preoccupazione nella comunicazione, l'ansia del *test* e la paura delle valutazioni negative, elencando un totale di 33 frasi situazionali da valutare su una scala Likert a cinque punti che va da 1 a 5. Dopo aver effettuato vari esperimenti utilizzando il FLCAS, Horwitz (1991: 39) conclude che l'ansia linguistica può essere misurata in modo efficace e affidabile, e che la sua influenza incide significativamente nell'apprendimento della lingua straniera. La scala FLCAS viene in seguito ampiamente utilizzata nell'ambito della ricerca d'ansia linguistica.

Nello specifico, riprendendo la categorizzazione dell'ansia linguistica proposta da Horwitz et al. (1986), si può descrivere la preoccupazione nella comunicazione come la paura o l'ansia associata alla comunicazione reale o all'esposizione con un'altra o più persone (McCroskey 1978). Si osserva che gli studenti soggetti a questo tipo di stato emotivo tendono ad evadere o ritirarsi dalla comunicazione, e riscontrano difficoltà nel parlare davanti/con gli altri, provando anche forte disagio nell' ascoltare o nel comprendere i messaggi orali. L'ansia del *test* deriva dalla paura del fallimento, e in particolare, il *test* orale può causare sia la preoccupazione nella comunicazione che l'ansia della prova in sè. La paura delle valutazioni negative è legata al timore dell'opinione degli altri e alla preoccupazione di ricevere eventualmente un giudizio negativo (cfr. Watson / Friende 1986), gli studenti che vivono tale stato emozionale tendono ad evitare le situazioni di confronto e valutazione.

La relazione tra l'ansia e il successo di apprendimento è un argomento ancora in dibattito. Gli studiosi hanno diverse opinioni riguardo l'ansia linguistica: alcuni sostengono che essa sia un ostacolo per l'acquisizione (cfr. Horwitz, Horwitz / Cope 1986; MacIntyre / Gardner 1989,1981); invece, alcuni ricercatori credono che esistano due tipi d'ansia linguistica, una facilitativa e una inibitoria. Quando il livello d'ansia è basso/medio, questo motiva gli studenti e li spinge ad impegnarsi nell'apprendimento cercando di perfezionarsi; quando il livello è invece molto alto, può causare un'inibizione negli studenti, i quali avranno la tendenza a sfuggire dagli esercizi d'apprendimento e dalla situazione comunicativa, evitando così il disagio (cfr. Alpert / Haber 1960).

3. La metodologia

La presente ricerca è stata condotta esclusivamente con gli studenti di madrelingua italiana. Per individuare i livelli d'ansia e le cause rispettive, è stato utilizzato un questionario anonimo scritto sia in italiano che in cinese. Dopo averlo completato, è stata eseguita un'analisi di tipo quantitativo e qualitativo.

3.1. Il campione

I partecipanti sono un gruppo di 85 studenti iscritti presso l'Università Ca' Foscari Venezia, che frequentano il corso di laurea triennale e laurea magistrale in lingua cinese, composto da 67 femmine e 18 maschi, d'età compresa tra 20 e 21 anni.

3.2. Il metodo

Nella ricerca si è scelto di somministrare agli studenti un questionario anonimo sulla base del *Foreign Language Classroom Anxiety Scale* (Horwitz, Horwitz / Cope 1986). Esso è composto da tre parti: informazioni personali, valutazione delle frasi situazionali e ordine delle attività didattiche secondo il grado di ansia percepita, e viene proposto sia in lingua italiana che cinese.

La prima parte ha lo scopo di ottenere un profilo generale dei soggetti coinvolti nella ricerca, escludendo quelli madrelingua/bilinguismo cinese, e confrontando variabili come l'età, il genere, gli anni di studio della lingua cinese, la durata del soggiorno linguistico in Cina e l'auto valutazione.

La seconda parte è composta da 20 descrizioni situazionali riguardanti la lezione orale. Per ogni descrizione vengono proposte 5 scelte, che gli studenti vengono invitati a valutare utilizzando una scala numerica come segue: 1 = non sono d'accordo per niente, 2 = non sono d'accordo, 3 = non sono sicuro/a, 4 = sono d'accordo, 5 = sono molto d'accordo. La scelta di 1 vale un punto, analogamente 5 vale 5 punti. Più alti i punti, più è alto il livello d'ansia.

Nella terza parte vengono elencate le attività didattiche utilizzate durante le lezioni orali. Gli studenti devono ordinarle secondo il grado d'ansia dall'alto verso il basso.

3.3. Il trattamento dei dati

Per quanto riguarda l'analisi dei dati ottenuti dal questionario, si è

scelto di utilizzare *excel* per effettuare una statistica di base, il *boxplot* e il *Corrplot* per osservare la distribuzione di ansia in relazione alle diverse variabili. Dopodiché, è stato applicato il Software statistico R per calcolare il P-*value* dei diversi coefficienti.

4. I risultati

Utilizzando gli strumenti analitici menzionati, si rileva dai dati del questionario la media del livello d'ansia percepita dagli studenti, riportando come causa le situazioni didattiche e altri fattori correlativi.

4.1. Studio generale dello stato d'ansia percepito

I punti totali della valutazione delle 20 frasi situazionali, i quali variano da 20 a 100, rendono il grado d'ansia individuale. Se ne possono distinguere quattro livelli: un punteggio inferiore a 40 punti indica un'assenza ansia, tra 40 e 60 riferisce un livello basso, tra 60 e 80 un livello medio e infine, un risultato di più di 80 punti sta a significare che il grado d'ansia è alto.

Senza ansia	Livello basso	Livello medio	Livello alto
<40	40-60	60-80	>80

Tab. 1. Livelli d'ansia in relazione al punteggio totale.

La statistica del punteggio ottenuto dagli studenti risulta essere tra un minimo di 26 e un massimo di 96, con una media di 61,45. Si rileva pertanto che il livello d'ansia percepito durante le lezioni orali è nella media.

Numero dei campioni	il Minimo (Min.)	il Massimo (Max.)	la media (Med.)	il scarto quadratico medio (SD)
85	26	96	61,65	14.388

Tab. 2. Punteggio ottenuto dagli studenti presi in esame.

4.2. La distribuzione dell'ansia tra le descrizioni situazionali

Tra le 20 frasi che descrivono una situazione ansiogena durante le lezioni orali, si discutono le tre che hanno ottenuto il maggior

punteggio, ovvero che causano un livello più alto di ansia agli studenti, e le tre che hanno invece ottenuto il risultato più basso.

4.2.1. Le tre descrizioni situazionali con i punteggi più alti

Le tre descrizioni situazionali con il punteggio più alto sono le seguenti:

Q7. Quando parlo in cinese davanti a tutti i compagni di classe provo molta autostima. Questa situazione viene proposta al contrario, in altre parole, se uno studente sceglie "5. sono molto d'accordo", si registra 1 punto e dimostra un livello d'ansia basso. La media dei punti risulta essere in questo caso la più alta, ovvero del 3,99.

Q8. Quando parlo in cinese, se ci sono meno studenti sono meno in ansia. La media dei punti della Q8 è la seconda più alta, risulta essere infatti 3,76.

Q2. Quando parlo in cinese non mi preoccupo di sbagliare. Risulta essere la terza in ordine di situazione d'ansia, con una media del 3,66.

Il fatto che le descrizioni Q7 e Q8 siano valutate come le situazioni che causano maggiore disagio, dimostra che gli studenti provano principalmente ansia della comunicazione. Nelle lezioni orali accade frequentemente che uno di loro debba rispondere alle domande o leggere un testo davanti ai compagni di classe, e non stupisce che l'ansia della comunicazione possa avere maggior influenza. Alcuni studenti che vengono ai ricevimenti, ovvero trovandosi in una situazione abbastanza meno pubblica, leggono i testi della lezione con più tranquillità, ma durante la lezione dichiarano una difficoltà nell' "aprire bocca". La descrizione Q2 dimostra che la ricerca della perfezione provoca ansia bloccando l'espressione orale in lingua straniera. La causa può essere in generale da ricercarsi nel fatto che gli studenti adulti hanno aspettative personali più elevate rispetto ai bambini, e dunque la loro tolleranza degli errori è conseguentemente molto più bassa.

Descrizione situazionale	Punti totali	La media	Lo scarto quadratico medio (SD)
Q7 Quando parlo in cinese davanti a tutti i compagni di classe provo molta autostima.	339	3,99	0,98
Q8 Quando parlo in cinese, se ci sono MENO studenti sono MENO in ansia.	320	3,76	1,15
Q2 Quando parlo in cinese NON mi preoccupo di sbagliare.	309	3,66	1,18

Tab. 3. Le tre descrizioni situazionali con i punteggi più alti

4.2.2. Le tre descrizioni situazionali con i punteggi più bassi

Le tre descrizioni situazionali con i punteggi più bassi sono le seguenti:

Q5. Durante la lezione di lingua orale non rispondo volentieri alle domande. Questa descrizione ha il punteggio più basso di tutte, con una media di 2,24. Si può dedurre che, benché gli studenti soffrano d'ansia nel parlare davanti a tutti i loro compagni di classe, si aspettano comunque di subire un po' di pressione da parte dell'insegnante per spingerli positivamente a praticare e migliorare la loro competenza nella comunicazione orale.

Q20. Non mi piace parlare in cinese, preferisco scrivere. La media dei punti risulta la seconda più bassa, con il 2,34. Il livello d'ansia linguistica non influenza gli studenti nello sfuggire alla lezione orale.

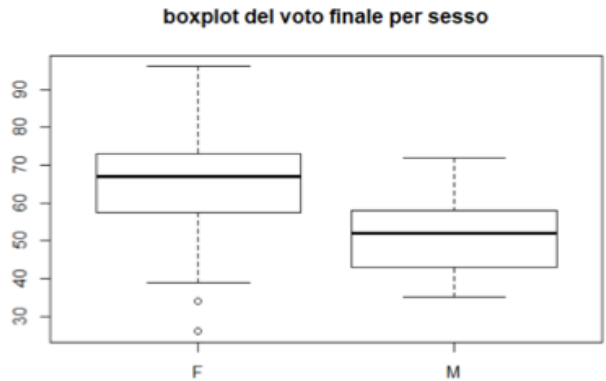
Q18. Ho paura che la professoressa mi corregga ogni mio errore. Gli studenti non sono molto d'accordo con questa affermazione, che hanno valutato infatti con una media di punteggio solo del 2,31. Ipoteticamente, si considera che durante la lezione orale, l'ansia della comunicazione sia accompagnata dalla paura di una valutazione negativa, poiché in questa situazione, gli studenti si sentono sotto osservazione sia da parte dal docente che dagli altri studenti. Ma la realtà rivelata dalla media di punteggio alla frase Q18, è che agli studenti non dispiace così tanto di essere valutati dagli insegnanti. Essi comprendono, infatti, che nel percorso d'apprendimento gli errori sono inevitabili e che è meglio essere corretti.

Descrizione situazionale	Punti totali	La media	Lo scarto quadratico medio (SD)
Q5 Durante la lezione di lingua orale non rispondo volentieri alle domande	190	2,24	1,09
Q20 Non mi piace parlare in cinese, preferisco scrivere.	190	2,34	1,30
Q18 Ho paura che la professoressa mi corregga OGNI mio errore.	196	2,31	1,20

Tab. 4. Le tre descrizioni situazionali con i punteggi più bassi.

4.3. Analisi delle variabili: il genere, l'età, gli anni di studio, l'esperienza (mesi di studio) in Cina e l'autovalutazione.

La variabile di genere viene analizzato con il *software* statistico R e risulta un boxplot (diagramma a scatola e baffi) come il seguente:



Tab. 5. Distribuzione dei voti finali (F=femmine, M=maschi).

Dal diagramma si osserva chiaramente che sia i punteggi totali che la media dei voti nel gruppo F sono più alti del gruppo M. Ciò dimostra che le studentesse, durante la lezione orale, sono più ansiose rispetto ai maschi. Tramite l'analisi della regressione, risulta che la media d'ansia delle ragazze è di 64,344, di 12,737 punti più alta rispetto a quella degli studenti maschi. Il P-*value* risulta è assai basso (P-*value*=0,0006232), questo indica che la differenza del genere è significativa nel percepire l'ansia linguistica durante la lezione orale. Tuttavia, è da notare che nella presente indagine, le partecipanti femmine sono

molte di più dei maschi, poiché gli studenti presenti alle lezioni orali della lingua cinese sono composti per la maggior parte da femmine.

Per quanto riguarda le altre variabili, ossia l'età, gli anni di studio del cinese, i mesi del soggiorno in Cina e l'autovalutazione, viene elaborato un grafico Corrplot per osservare la struttura di correlazione in modo visivo e globale:

Tab.6. I coefficienti di correlazione.

Più grande è il cerchio, più rilevante è la correlazione. Dal grafico Corrplot, si osserva che il punteggio totale (SUM), ovvero il grado d'ansia, e l'autovalutazione (self. valuta) sono i più rilevanti, mentre gli anni di studio (anni studio) e il soggiorno in Cina (Cina mesi) hanno una secondaria relazione con questa emozione; la correlazione tra l'ansia e l'età, invece, risulta minima. In conclusione, nella correlazione tra l'ansia e queste quattro variabili, viene infine adottata un'analisi di regressione lineare multipla (l'ANOVA); ugualmente, risulta che l'autovalutazione è il fattore più significativo (P=3.529E-06) e che esso ha una correlazione inversa con il livello d'ansia: più è alta l'auto-valutazione, più è basso il livello d'ansia.

4.4. Le attività didattiche come cause d'ansia

Nella terza parte del questionario gli studenti vengono invitati ad ordinare le attività in classe secondo il grado d'ansia percepita. La gerarchia d'ansia in relazione alle attività didattiche risulta la seguente: il dialogo con l'insegnante > costruire frasi ed esprimersi su un

argomento > ascoltare- rispondere > *role-play* di gruppo > leggere a voce alta.

Si osserva che il dialogo con l'insegnante causa un'ansia maggiore, poiché ad esso si uniscono anche l'ansia del *test*, delle valutazioni negative e della comunicazione. Al secondo posto, gli studenti indicano che il costruire le frasi oralmente, un classico esercizio durante la classe di lingua straniera ampiamente utilizzato, ed esprimersi su un argomento, causano un alto livello d'ansia, poiché queste due attività richiedono una risposta immediata con un impegno cognitivo massimo, richiamando sia le conoscenze grammaticali e lessicali, che i contenuti concreti degli studenti. Questi ultimi provano un elevato livello d'ansia quando vengono coinvolti in queste attività.

Nella classifica, si osserva infine che il *role-play* di gruppo e il leggere a voce alta, sono le due attività che creano meno ansia. Nello spazio libero in fondo al questionario, dove gli studenti possono scrivere una propria personale opinione, suggerimento o preferenza, alcuni di essi ammettono di prediligere il frequente svolgimento di attività come il *role-play*, poiché la considerano un esercizio pratico utile a simulare una situazione comunicativa reale.

5. La discussione

I risultati della presente ricerca, come si è detto precedentemente, dimostrano che gli studenti presi in esame provano un livello medio d'ansia linguistica. Tra le variabili risultanti, si rileva che le studentesse sono più ansiose rispetto i maschi e che un'alta autovalutazione diminuisce il grado d'ansia. Per quanto riguarda le sue tipologie, si osserva che gli studenti percepiscono frequentemente ansia della comunicazione, che è causata dalle caratteristiche proprie delle lezioni orali in aula. Tuttavia, anche se gli studenti hanno paura di commettere degli errori, non si sentono ansiosi nel ricevere le correzioni da parte dell'insegnante.

Nell'imparare una lingua straniera, l'aula risulta essere il luogo principale, dove collaborano e interagiscono gli insegnanti e gli studenti. Questi ultimi sono senza dubbio il *focus* dell'insegnamento e, prima di discutere le strategie didattiche, sarebbe auspicabile ridefinire il ruolo dell'insegnante madrelingua nella lezione orale, in quanto questa figura influenza in modo notevole il successo

dell'apprendimento. Questi insegnanti sono definiti come CEL, ovvero come collaboratori ed esperti linguistici, tuttavia, nonostante essi siano madrelingua, non devono essere ipercritici nei confronti degli studenti, ma devono presentarsi invece come figura di riferimento, pronti ad aiutarli e ad offrire consigli per migliorare. Nella consapevolezza dell'esistenza di un eventuale stato d'ansia, si deve comprendere, che se gli studenti dimostrano scarsi risultati nell'apprendimento, non sempre ciò è dovuto ad una poca abilità linguistica o ad un mancato impegno nello studio: la causa, piuttosto, potrebbe essere ricercata nel loro elevato livello d'ansia.

Uno dei compiti dell'insegnante è quello di prestare attenzione al livello d'ansia (in particolare nelle studentesse), mantenendolo ad un grado moderato, e aiutare gli studenti ad evitare l'ansia inibitoria all'apprendimento. Osservando la correlazione tra l'autovalutazione e l'ansia, è utile da un lato, incoraggiare gli studenti a parlare e fornire strategie d'apprendimento per innalzare il livello di autostima e, dall'altro lato, aiutarli ad imparare a convivere con gli errori e gestire positivamente le situazioni che provocano l'ansia.

Prendendo in considerazione le diverse fasi cognitive d'apprendimento, l'ansia linguistica può avere un effetto sulla fase di *input*, sul processo di *intake*, e anche sulla fase del*l'output* (MacIntyre / Gardner 1994). Gli insegnanti possono organizzare le attività utilizzando diverse strategie didattiche a partire delle suddette tre fasi.

L'ansia dell'*input* indica la paura che assale agli studenti quando incontrano parole sconosciute o frasi nuove. Tale tipo d'ansia può causare scarsa attenzione e una sbagliata elaborazione cognitiva di informazioni. Di conseguenza, alcune di queste non possono essere memorizzate, e non possono essere utilizzate in futuro. In questo caso, è importante considerare diversi metodi per offrire l'*input* e pianificarlo in base alle difficoltà che gli studenti possono riscontrare. Per esempio, l'utilizzo del supporto video può riuscire a coinvolgerli maggiormente e visivamente attraverso immagini, diminuendo così il livello d'ansia nell'ascolto.

L'ansia dell'*intake* viene percepita quando gli studenti organizzano e metabolizzano gli stimoli esterni. In questa fase d'apprendimento, l'ansia può ridurre la capacità nel comprendere l'informazione e nell'apprendere nuove parole. Si consiglia una scelta attenta dei materiali da proporre agli studenti, tenendo conto della loro difficoltà di

comprensione e memorizzazione.

L'ansia dell'*output* è la preoccupazione degli studenti quando viene chiesto loro di parlare in lingua straniera utilizzando i precedenti materiali didattici per mostrare le loro capacità. L'insegnante ha il compito di decidere i *tasks* distinguendo i livelli di difficoltà per ottimizzare lo stimolo alla produzione tenendo conto dell'alto livello d'ansia degli studenti. Per quanto riguarda le attività didattiche, il lavoro di gruppo è consigliabile e preferibile, perché offre più opportunità per i discenti di parlare e la possibilità, da parte dell'insegnante, di osservare più facilmente i comportamenti linguistici dei singoli studenti. Gli studenti assumono un ruolo più attivo rispetto a quando devono rispondere alle domande in classe e la valutazione è di gruppo, quindi hanno meno ansia di commettere errori e ricevere giudizi negativi.

Il presente elaborato arricchisce la ricerca sull'ansia linguistica e provvede ad offrire delle considerazioni didattiche da un punto di vista pratico. Tuttavia, il principale limite consiste nella dimensione del campione: i partecipanti sono omogenei e provenienti dalla stessa università, ma sarebbe meglio ampliare la scala d'indagine in diversi atenei per poter confrontare i risultati e migliorare la validità dei risultati. In una ricerca futura è auspicabile un'analisi sulla correlazione tra l'ansia linguistica e i punti del *test* orale.

Bibliografia

Alpert, Richard / Haber, Ralph Norman (1960): Anxiety in academic achievement situations. In *Journal of Abnormal and Social Psychology*: Vol.61, 207-215.

Arnold, Jane (1999): *Affect in language learning*. London: Cambridge University Press.

Campbell, Christine M. / Ortiz, José A. (1991): Helping students overcome foreign language anxiety: A foreign language anxiety workshop. In E. K. Horwitz, D. J. Young (eds.), *Language anxiety: From theory and research to classroom implications,* 153-168. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Horwitz, Elaine K. / Horwitz, Michael B. / Cope, Joann (1986): Foreign language classroom anxiety. In *The Modern Language Journal*, Vol.70, n.2, 125-132. http://dx.doi.org/10.2307/327317

Horwitz, Elaine K. / Young, Dolly J. (1991): *Language Anxiety: From Theory and Research to classroom implications*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall. 57-65.

MACINTYRE, Peter D. / GARDNER, Robert C. (1989): Anxiety and second language learning: Towards a theoretical clarification. In *Language Learning*, Vol.39, n.2, 251-275.

MACINTYRE, Peter D. / GARDNER, Robert C. (1991): Methods and results in the study of anxiety and language learning: A review of the literature. In *Language Learning*, Vol.41, n.1, 85-117.

MACINTYRE, Peter D. / GARDNER, Robert C. (1994): The subtle effects of language anxiety on cognitive processing in the second language. In *Language Learning*, Vol.44, n.2, 283-305.

MCCROSKEY, James C. (1978): Validity of the PRCA as an index of oral communication apprehension. In *Communication Monographs*, Vol.45, n.3, 192-203. http://dx.doi.org/10.1080/03637757809375965

SCOVEL, Thomas (1978): The effect of affect on foreign language learning: A review of the anxiety research. In *Language Learning*, Vol.28, n.1, 129-142. http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-1770.1978.tb00309.x

STEINBERG, Faith S. / HORWITZ, Elaine K. (1986): The effect of induced anxiety on the denotative and interpretative content of second language speech. In *TESOL Quarterly*, 20: 131-136.

YOUNG, Dolly J. (1986): The relationship between anxiety and foreign language oral proficiency ratings. In *Foreign Language Annals*, Vol.19, n.4, 439-445.

YOUNG, Dolly J. (1992): Language anxiety from the foreign language specialists' perspective: Intervies with Krashen, Omaggio Hadley, Terrell, and Rardin. In *Foreign Language Annals*, Vol 25, 157-172.

Uno sguardo alla complessità in L2

Magdalena Jiménez Naharro

Nel complesso processo di apprendimento di una L2 è fondamentale tener conto di tante variabili. In tale senso, bisogna considerare il ruolo che svolgono i diversi tipi di memoria, in particolare quella a lungo termine sia esplicita che implicita. Ciò può consentire al docente di adottare delle strategie funzionali al miglioramento dell'interlingua dei discenti. Infatti, la ricerca sottolinea come le regole esplicite degli usi linguistici tendano a dimenticarsi, mentre l'uso "proceduralizzato" è più stabile e durevole. Sulla base dell'approccio comunicativo e di contributi di altri campi (psicolinguistica, linguistica cognitiva e ASL), il presente lavoro sottolinea l'importanza delle attività produttive e della narrazione.

1. Introduzione

Questo contributo riflette sull'importanza di un approccio integrato nella didattica di L2 facendo tesoro di contributi di vari campi del sapere; in particolare, si sottolinea il ruolo della memoria nel processare l'informazione linguistica, al fine di adottare strategie didattiche funzionali agli apprendenti, tanto più oggi che siamo consapevoli del ruolo dei diversi stili cognitivi e del grande aumento dei disturbi dell'apprendimento, in particolare i DSA (o disturbi specifici dell'apprendimento) che possono coinvolgere anche alcune prestazioni della memoria. Nella parte finale si accennerà alle ripercussioni che tale consapevolezza ha avuto sulla mia attività didattica che riguarda in particolare l'insegnamento dello spagnolo.

2. La complessità dell'acquisizione in L2

Nella didattica in L2 è necessario tener conto della complessità di variabili e di livelli coinvolti nel processo di acquisizione che riguardano l'apprendente, l'interlocutore ed il contesto di apprendimento.

Riguardo all'apprendente, sono da tener conto variabili quali l'età, l'attitudine che coinvolge tra l'altro la capacità auditiva, quella linguistica o grammaticale e la memoria, la motivazione, i tratti della personalità (introversa, estroversa, ecc.), e altri variabili come le credenze, le aspettative, lo stile di apprendimento e le strategie mobilitate.

Anche il contesto influisce sulla situazione di apprendimento. Infatti, si deve tener conto se siamo in una situazione di LS o LE, il tempo a disposizione, la dinamica di gruppo, gli obiettivi da raggiungere, ecc.

Quanto all'insegnante, sono da considerare le sue caratteristiche individuali, ma soprattutto i suoi modelli di riferimento che devono comprendere un modello linguistico, un modello pedagogico ed un modello di acquisizione. Infatti, i modelli ci guidano e allo stesso tempo ci aiutano ad essere più flessibili, poiché in definitiva noi dobbiamo cercare di adattarli ai soggetti che abbiamo di fronte e non viceversa. Ne consegue che non c'è una soluzione unica buona per tutti a priori, ma bisogna considerare gli individui ed il contesto di apprendimento.

2.1. I modelli di riferimento

A mio avviso, il modello più interessante in seno alla linguistica applicata è quello dei sistemi dinamici (o DST[1]) che si configura come un macro-modello compatibile con altri modelli di minor respiro (De Bot et al. 2013: 199).

Sulla scia della tradizione della linguistica funzionale e cognitiva, la teoria dei modelli dinamici considera che il processo di acquisizione linguistica è molto più intrecciato, complesso e persino impredicibile

[1] Questo acronimo sta per *Dynamic Systems Theory*, un modello utilizzato per la prima volta in matematica le cui caratteristiche sono: la completa interconnessione tra le variabili ostacola le previsioni a lungo termine; i sistemi sono alloggiati in sistemi di ordine superiore; la preferenza dei sistemi per certi stati che comprendono anche il caos; l'effetto farfalla che sostiene che piccole variazioni nelle condizioni iniziali producano grandi variazioni nel comportamento a lungo termine di un sistema; il cambiamento costante e la riorganizzazione autonoma dei sistemi e, infine, i sistemi naturali tendono a fermarsi in assenza di energia (De Bot et al. 2007: 8).

rispetto ad una visione lineare (De Bot et al. 2007: 7). Fino ad oggi ha dominato nelle scienze cognitive e nella psicolinguistica un approccio sequenziale predeterminato. Invece qui si fa riferimento alla complessità di percorsi impredicibili che possono scaturire dall'interazione tra gli interlocutori. Inoltre, bisogna considerare che la comunicazione è multimodale e ci sono dinamiche interattive di regolazione e di creatività nel contesto (ibid. 9).

Il modello DST considera che l'apprendimento è un processo e non solamente un prodotto, per cui la valutazione di una *performance* in un determinato momento ci presenta una visione incompleta dello sviluppo (Lowie et al. 2015: 65). Inoltre, è necessario considerare che lo sviluppo individuale si caratterizza per la variabilità in funzione della quantità di sottosistemi linguistici in gioco (ibid. 73).

In questo senso, è possibile che i diversi sottosistemi crescano in modo diverso e presentino uno sviluppo non lineare. A questo riguardo, la letteratura utilizza il termino *trade-off* (momenti di compensazione). Ad esempio, alcune ricerche che si sono occupate dello sviluppo lessicale e sintattico in alcuni parlanti hanno evidenziato che a volte entrambi procedono nella stessa direzione mentre altre volte si fanno concorrenza, cioè l'uno potrebbe crescere a scapito dell'altro. Vale lo stesso per l'utilizzazione del costrutto CAF[2] come variabile dipendente per la valutazione di sviluppo o di competenza in una determinata performance.

Parimenti il modello acquisitivo dei sistemi dinamici è compatibile con il modello linguistico che propone la grammatica cognitiva di Langacker (2008), perché mette in relazione adeguatamente il linguaggio con la concettualizzazione e la cognizione umana. Si basa sulla considerazione che la lingua sia in funzione della creazione di significato, perciò si rifiuta la modularità del linguaggio e la sua indipendenza da altri tipi di cognizione. Piuttosto, si considera che la lingua influisca sulla cognizione e sulle abilità di processamento ed in essa ci sia un riflesso dei processi di categorizzazione, concettualizzazione, immaginazione e schematizzazione (De Bot et al. 2013: 209). Si sottolinea inoltre l'interconnessione lessico-sintattica.

---

[2] Il costrutto CAF (ing. *Complexity/Accuracy/Fluency*) è un macrocostrutto al cui interno troviamo i sottocostrutti di complessità, correzione e fluenza, che si possono quantificare in base a certi indicatori, e devono essere considerati lungo lo sviluppo dell'interlingua in modo dinamico con fasi di *trade-off*.

Quanto alla didattica, il modello più riconosciuto rimane il metodo comunicativo, ed in particolare il *Task Based Approach*, che è un approccio basato sulla realizzazione di un compito pratico, ad es.: fare una prenotazione alberghiera per telefono. Tale approccio si basa sull'idea che l'apprendimento linguistico avvenga più facilmente quando i discenti sono coinvolti in interazioni autentiche, cioè finalizzate al raggiungimento di un obiettivo extralinguistico, e quando essi sono esposti ad un input comprensibile e hanno opportunità di negoziazione del significato. Il ruolo dell'insegnante consiste nel guidare gli apprendenti fornendo l'impalcatura necessaria per realizzare in modo adeguato il compito comunicativo.

3. Lingua e cognizione

La lingua è uno strumento mediante il quale si impara co-costruendo, poiché gli interlocutori costruiscono un'impalcatura cognitiva (o *scaffolding*) reciproca ed imparano in interazione. A ciò contribuisce la riflessione sulla lingua (o *metatalk*); di fatto nella pratica quotidiana si creano delle situazioni in cui gli apprendenti riflettono su come bisogna realizzare un task anche se l'insegnante ha provveduto a fornire indicazioni in modo accurato (Ellis 2009: 121), oppure si sforzano e rivedono gli usi/regole della L2.

A mio avviso, vale la pena mettere questo dato in relazione con il funzionamento generale della memoria che deve essere compreso qualunque siano i modelli di riferimento.

3.1. I diversi tipi di memoria

Ricordiamo che esistono vari tipi di memoria che si attivano simultaneamente. Nella sua classificazione possiamo tener conto del canale percettivo: vista, udito, olfatto, gusto e tatto. Il predominio di uno di questi canali si relaziona oggi con i diversi tipi di intelligenza e stili cognitivi: visuale, musicale, cinestesico, ecc.

D'altro lato, se si tiene conto del fattore temporale, si parla di memoria sensoriale (1-2 s.), a breve termine (18-20 s.) e memoria a lungo termine (cha ha una durata permanente).

Nella figura 1 si offre una visione globale del processo di immagazzinamento dell'informazione e del ruolo dei diversi tipi di memoria. Si può notare come lo stimolo esterno viene preso in considerazione dalla

memoria sensoriale. In seguito, solo parte di quelle informazioni si trasferiranno alla memoria a breve termine (o memoria di lavoro), e da lì mediante strategie di ripetizione e procedimenti di ripasso ci sarà un'ulteriore selezione delle informazioni che passeranno alla memoria a lungo termine (che è un magazzino permanente).

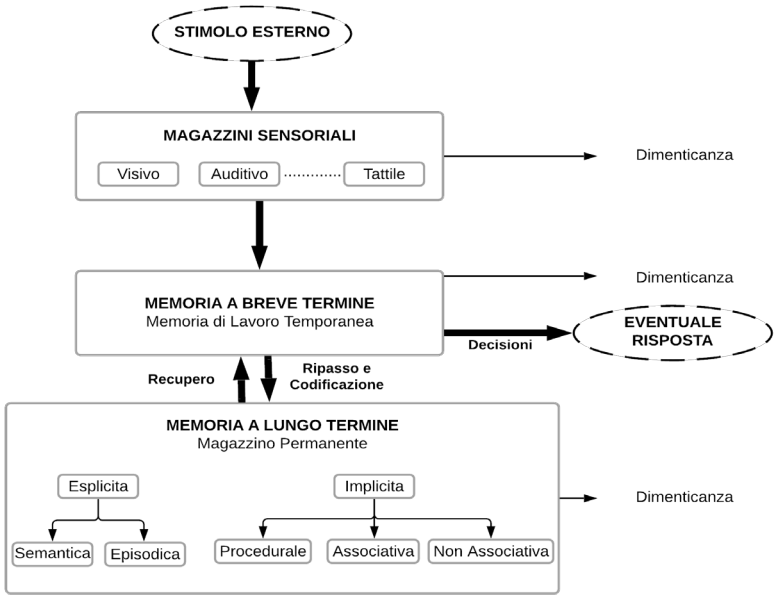


Fig. 1. Funzionamento del processo mnestico (elaborato dall'autrice a partire da Atkinson / Shiffrin 1971: 3b).

I diversi tipi di memoria hanno caratteristiche e durata proprie. In primo luogo, la memoria sensoriale, che è divisa in sottosistemi per senso; infatti, si distingue la memoria iconica (1 s.) dalla memoria ecoica che si occupa dell'immagazzinamento di suoni e parole (2 s.).

Nel passo successivo l'informazione si trasferisce parzialmente dalla memoria sensoriale a quella a breve termine dove si realizza un'ulteriore selezione dei dati che passeranno alla memoria a lungo termine. La memoria a breve termine è propriamente la memoria di lavoro (una sorta di tavolo di lavoro) la cui funzione consiste nell'organizzare e analizzare l'informazione. La sua capacità è limitata (non più di 7 item per volta) e ha una durata limitata (18-24 s.), di ciò è da tener conto nell'assegnazione dei compiti per evitare un sovraccarico cognitivo.

In questo lavoro ci soffermeremo soprattutto sulla memoria a lungo

termine che ha una capacità illimitata e una durata permanente. A sua volta, la memoria a lungo termine si divide in memoria esplicita, dichiarativa (o narrativa) e memoria implicita o automatica.

La memoria esplicita contiene le nostre conoscenze del mondo fisico, della realtà sociale e culturale, e di noi stessi (i ricordi autobiografici), nonché il linguaggio e i significati dei concetti. Insomma, si occupa dell'archiviazione dei dati attraverso il linguaggio e si divide in episodica e semantica. Esistono due tipi di codificazione simbolica: semantica (verbale) e visuale (figure, grafici). L'informazione è ben organizzata, il che facilita l'accesso quando è necessario.

Dunque, la memoria narrativa è intenzionale ed include persone, luoghi ed avvenimenti che possiamo raccontare verbalmente e funziona a livello conscio. Può perciò riferirsi a una conoscenza fattuale, ma anche ad una conoscenza concettuale in relazione a categorie e classificazioni.

La memoria implicita è una memoria automatica (non intenzionale) che non è dichiarativa. Al suo interno si trovano altri tre tipi: associativa, non associativa e procedurale. La prima riguarda la memorizzazione di sequenze[3], la seconda si riferisce ai fenomeni di abituazione e sensibilizzazione[4] che pure sono importanti nei processi di apprendimento, e che sottolineano l'importanza di introdurre variazioni per potenziare i risultati.

Tuttavia, la nostra esposizione ci centrerà sulla memoria procedurale che si occupa delle abilità, di come fare le cose. È una memoria incidentale, per cui ci permette di apprendere senza che ce ne rendiamo conto e senza grandi sforzi: come montare in bicicletta o sciare, ecc. Include apprendimenti complessi che non possiamo verbalizzare.

Se ci riferiamo all'acquisizione linguistica, la conoscenza esplicita si riferisce alla rappresentazione mentale degli item linguistici come ad es. l'apprendimento del lessico, la definizione delle parole o le

---

[3] La memoria associativa riguarda solitamente il condizionamento classico e quello strumentale, ma può riguardare anche la memorizzazione dei chunks o stringhe del linguaggio formulaico. In tal senso, si ricordi che "The process of tying a response to a particular stimulus is known as associative learning and it still forms a major explanation of how certain aspects of language are learnt" (Randall 2007: 7).

[4] L'abituazione è un processo inibitorio che sopprime progressivamente la risposta dell'organismo al ripresentarsi dello stimolo, ad es. un rumore costante progressivamente tende ad essere percepito in modo meno intenso di quanto sia. Il processo contrario è la sensibilizzazione che consiste in un aumento della capacità di uno stimolo di produrre una risposta.

regole d'uso, mentre la conoscenza procedurale si riferisce a come utilizzare la lingua con un maggiore o minore sforzo quando accediamo agli item immagazzinati nella memoria a lungo termine. Infine, è da tener conto che questo tipo di memoria è anche in relazione con le emozioni, che giocano un ruolo fondamentale nell'apprendimento e nell'equilibrio dell'essere umano in generale.

3.2. Tipi di conoscenza linguistica

Secondo Ellis (2009: 116) i parlanti si rappresentano la conoscenza linguistica in due modi: 1) una conoscenza lessicale (che include l'acquisizione di unità fraseologiche o *chunk* del linguaggio formulaico) facilmente accessibile e 2) una conoscenza delle regole del sistema linguistico che si riferisce ad una rappresentazione astratta delle tendenze sottostanti che richiedono un maggiore processamento, utile per la realizzazione di una performance che può essere eseguita con maggior controllo e minore velocità di esecuzione.

Se mettiamo questo dato in relazione con il funzionamento della memoria, possiamo confermare queste due modalità di conoscenza linguistica e di apprendimento: uno associativo o distribuzionale ed un altro simbolico o concettuale, nei quali entrano in gioco i diversi tipi di memoria. La memoria esplicita o narrativa è responsabile del processamento simbolico e quella implicita di quello associativo e procedurale.

Ambedue queste conoscenze sono importanti nell'apprendimento e si trovano immagazzinate in aree differenti del cervello: quella narrativa nell'ippocampo e quella procedurale nella neocorteccia. Si dovrebbero integrare, in quanto la prima si occupa delle rappresentazioni consce come l'immagazzinamento del lessico, mentre la seconda aiuta a consolidare abilità e abitudini di apprendimento. Pertanto, numerosi ricercatori considerano che è opportuno integrare l'insegnamento implicito con uno esplicito delle regole, perché ciò permette la generalizzazione della conoscenza grammaticale ad altri usi linguistici (cfr. Robinson 1997).

In relazione al modo in cui l'informazione linguistica si processa, si riconosce oggi l'esistenza di due modi di accedere a essa: uno automatico fluido (inconscio) ed un altro controllato e volontario (conscio). La cognizione umana si caratterizza per un'interazione tra questi due tipi di processamento (Ortega 2009: 83).

Nella pratica il processamento volontario interviene quando non sono state attivate routine automatiche, perché sono in gioco nuove conoscenze, oppure perché interviene un problema durante il processamento automatico, ad. es. quando ci sono dei rumori per cui un ascoltatore deve sforzarsi per capire i suoni discontinui che bisogna dedurre dall'eloquio di un suo interlocutore (ibid.: 84).

Insomma, i processi controllati permettono l'autoregolamento, ma necessitano di maggiori sforzi e risorse cognitive, e perciò non avvengono in parallelo (PDP), bensì sono seriali. Per tali ragioni, possono bloccarsi, dato che quando si fa attenzione ad una cosa, si deve trascurarne un'altra. Bisogna stabilire delle priorità e lasciare che alcuni processi attendano "in linea", in quanto si tratta di un modello di capacità limitata dell'attenzione.

In tal senso, è interessante considerare quanto evidenziato da alcuni ricercatori relativamente alla produzione orale, che si riferiscono al diverso modo di processare l'informazione grammaticale e lessicale. In tale senso, si evidenzia che l'informazione grammaticale è molto specifica e non necessita di attenzione (conscia/inconscia); tuttavia, il contenuto proposizionale necessita una attenzione focalizzata, affinché il messaggio rifletta l'intenzione del locutore. Ad ogni buon conto, è possibile seguire soltanto alcuni aspetti (che riguardano la concettualizzazione o supervisione), perché altrimenti la memoria di lavoro collasserebbe (Pienemann 2011: 30).

D'altro canto, esiste una conferma specifica proveniente dagli studi sull'afasia a favore dell'esistenza di un magazzino specifico per l'informazione grammaticale ed un altro per quella lessicale (ibid.: 31). Con quanto detto si spiega il ruolo dei meccanismi di proceduralizzazione (automatizzazione) dell'informazione grammaticale. Infatti, una cosa è conoscere le regole di una lingua ed un'altra è applicarle adeguatamente quando si utilizza la lingua. Ciò spiega meglio come mai molti parlanti nativi usino adeguatamente la lingua, ma non possano esplicitare le regole. Tale funzionamento fa capire perché gli studenti di una L2 tendano a dimenticare o a inventarsi le regole grammaticali. E ciò ha portato molti ricercatori a sottolineare che l'uso proceduralizzato sia più durevole delle conoscenze esplicite delle regole. In tal senso, una strategia è l'introduzione di attività di produzione e di ripasso.

4. La funzione narrativa

Di seguito, vorrei fare riferimento alla memoria episodica o aneddotica (cfr. Tulving 2002) che sembra appaia dopo quella semantica ed ha una funzione molto importante perché concede agli esseri umani la possibilità di ri-sperimentare esperienze significative vissute. Nell'apprendimento linguistico è molto utile perché le nuove conoscenze linguistiche si fissano e recuperano meglio se sono legate a esperienze significative vissute.

Ciò può essere messo in relazione con lo sviluppo della funzione narrativa alla quale autori come Steiner e Ricoeur attribuiscono uno statuto correlato con esigenze primarie iscritte nella natura umana stessa. Per Steiner (2009) la necessità di narrarsi può essere considerata un "istinto". Per Ricoeur (1990) quando un individuo narra i suoi vissuti, diventa un interlocutore di sé stesso, cioè tratta "sé stesso come un altro" ed in quel modo progressivamente si costituisce l'identità narrativa.

A me sembra che nell'apprendimento di L2 sia fondamentale potenziare la narrazione di sé stessi (sia a livello orale che scritto). Per tale motivo, la promozione in campo didattico di esperienze significative in cui gli studenti possano "raccontarsi" come ad es. durante gli scambi reali o in modalità di teletandem va al di là del processo di apprendimento (utile senz'altro per la proceduralizzazione degli usi linguistici); sicuramene si tratta di un'iniziativa che ha il vantaggio di mobilitare le esperienze personali e le proprie emozioni. Inoltre, si tratta di un'esperienza reale dove si sviluppa la collaborazione tra pari e la comunicazione multimodale e interculturale.

5. Ripercussioni sulla didattica

Riguardo alle ripercussioni didattiche, sono state rinvenute a tutti i livelli linguistici insegnati, ma qui vorrei riferirmi in particolare ai corsi per principianti organizzati al CLA dell'Università Roma Tre, che sono dei corsi intensivi di 10 settimane con 40 ore di insegnamento in classe e 30 ore di lavoro autonomo.

Alcune ripercussioni sono più dirette come la creazione di materiale supplementare di appoggio come un fascicolo con prove

equivalenti a quelle del test finale (letture e *cloze test*) con le soluzioni ed un fascicolo grammaticale con tabelle e spiegazioni puntuali utili per una miglior archiviazione tramite la memoria visiva (che uso anche durante le lezioni). Inoltre, ho considerato utile lo spostamento di altre attività di consolidamento (ad es. letture ed esercizi chiusi) fuori della classe.

Queste strategie hanno consentito di promuovere un ruolo più attivo dello studente al punto che alcuni contenuti sono spostati fuori dell'aula in un tentativo di lezione capovolta. Ad es. la lezione iniziale, invece di essere dedicata completamente all'iniziazione alla L2, serve alla costruzione del gruppo, alle strategie di apprendimento e consolidamento di una L2, alle loro preferenze, e alla costruzione di ciò che ho chiamato "alleanza di lavoro" mediante l'esplicitazione dei contenuti, della modalità di lavoro, dei tempi di verifica e dell'impegno mutuo. Naturalmente le affinità tra le due lingue permette un ruolo più attivo degli studenti sin dall'inizio.

Inoltre, cerco di dedicare più tempo ad attività di produzione scritta e orale anche se essa non è richiesta né valutata nella prova finale. Dal mio punto di vista, le attività di produzione costituiscono un grande motore dell'apprendimento già dai livelli iniziali: quella orale è la preferita dagli studenti; quella scritta costituisce uno strumento metacognitivo che consente la revisione delle regole al fine di aumentare la proceduralizzazione degli usi linguistici.

Dunque, nel corso del tempo ho aumentato le attività di produzione orale in classe e fuori, ed in particolare dal 2017 ho iniziato ad organizzare degli scambi linguistici in tele collaborazione, che si avviano dopo le prime 8 ore di lezione. Ciò costituisce un grande motore per l'apprendimento e consente di essere dall'inizio consapevoli delle differenze diatopiche e affrontare alcuni aspetti prammatici e interculturali.

Per la produzione scritta, sono proposti dei piccoli task che si realizzano anche attraverso il forum della piattaforma Moodle o Edmodo. Tengo a precisare che considero che queste attività di produzione servano per l'interiorizzazione della lingua, cioè l'obiettivo è soprattutto la fluenza.

Ciò mi ha portato a ridimensionare il peso degli errori (costrutto di correzione) e a valutare la fluenza e la complessità nelle produzioni linguistiche degli apprendenti che adottano usi più evoluti in seguito

ai rischi intrapresi. Inoltre, il mio modo di correggere è cambiato. Ritengo non sia opportuno correggere tutto, perché ciò può inficiare la autostima degli studenti, ma anche perché è più proficuo focalizzare in modo graduale e sistematico certi aspetti linguistici considerando l'interlingua degli apprendenti e i limiti della memoria di lavoro.

Infine, l'utilizzo di attività variegate e della sorpresa come espediente didattico è una strategia per attivare l'attenzione ed evitare l'abitudine.

6. Conclusione

Nella didattica in L2 bisogna tener conto di molteplici variabili, ma in particolare dei meccanismi mnestici. Bisogna ancorare gli usi linguistici alla cognizione, promuovere la riflessione induttiva e lo sviluppo di strategie ed evitare lunghe liste prescrittive, anche perché ci possono essere delle variazioni diatopiche.

Per ultimo, è opportuno potenziare l'accrescimento lessicale, che inciderà sulla *fluency*, il che a sua volta consentirà il consolidamento degli usi linguistici e delle tendenze sottostanti (le regole). In tal senso, la scrittura ha un ruolo primario in quanto ha una funzione metacognitiva di revisione delle "regole" interiorizzate.

Bibliografia

ATKINSON, Richard C. / SHIFFRIN, Richard M. (1971), The control processes of short-term memory. In *Psychology series*, Technical report 173. Stanford: Stanford University.
https://web.stanford.edu/group/csli-suppes/techreports/IMSSS_173.pdf

DE BOT, Kees / LOWIE, Wander / THORNE, Steven L. / VERSPOOR, Marjolijn (2013), Dynamic System theory as a comprehensive theory of second language development, In M. P. García Mayo, M. J. Gutiérrez Mangado, M. Martínez Adrián (eds.), *Contemporary Approaches to Second Language Acquisition*, Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 199-220.

DE BOT, Kees / LOWIE, Wander / VERSPOOR, Marjolijn (2007), A dynamic systems theory approach to second language acquisition. In *Bilingualism: Language and cognition,* Vol. 10, n.1, 7-21.

ELLIS, Rod (2009) Task-based research and language pedagogy. In K. Van den Braden, M. Bygate, J. M. Norris (eds.), *Task-based language teaching: a reader*, Amsterdam: John Benjamins, 109-129.

LANGACKER, Ronald W. (2008), The relevance of cognitive Grammar for language pedagogy. In S. De Knop, T. De Ricker (eds.), *Cognitive approaches to pedagogical gramma*r, Berlino: Mouton De Gruyter, 7-35.

LOWIE, Wander / VERSPOOR, Marjolijn (2015), Variability and variation in second language acquisition orders: a dynamic reevaluation, *Language Learning*, Vol. 65, n.1, 63-88.

ORTEGA, Lourdes (2009), *Understanding second language acquisition*, New York: Routledge.

PIENEMANN, Manfred. (2011), The psycholinguistic basis of PT. In M. Pienemann, J. U. Keßler (eds.), *Studying Processability Theory. An Introductory Textbook*, Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 27-49.

RANDALL, Mick (2007), *Memory, psychology and second language learning*, Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.

RICŒUR, Paul (1990), *Sé come un altro*, Milano: Jaca Book, 1993.

ROBINSON, Peter (1997), Generalizability and automaticity of second language learning under implicit, incidental, enhanced, and instructed conditions. In *Studies in second language acquisition*, Vol. 19, n. 2, 223-247.

STEINER, George (2009), Intervista. In *Culture et barbarie*. http://www.youtube.com/watch?v=toqoP8C5HzA (08/ 06/ 2013)

TULVING, Endel (2002), Episodic memory: from mind to brain. In *Annual review of psychology*, Vol. 53, n.1, 1-25.

Flowchart: visualizzazione della grammatica nelle lingue flessive

Kristina Volkova

Com'è noto le lingue flessive si considerano difficili da studiare per la vasta quantità delle variazioni morfologiche ed anche per il processo di derivazione che a volte è complicato. La lingua russa non è un'eccezione (basti ricordare la quantità delle desinenze degli aggettivi, la formazione del genitivo plurale, la derivazione dei participi e dei gerundi).
Per facilitare il processo di memorizzazione si possono usare tecniche di visualizzazione dell'informazione. Nella didattica di L2 si usa una vasta quantità di metodi di strutturazione e visualizzazione dell'informazione grammaticale. Lo scopo della relazione è mostrare le potenzialità di uno degli strumenti adatti per le lingue flessive: il flowchart. Il flowchart è un diagramma che si usa nell'ambito dell'informatica, ma può essere utile nel creare un algoritmo visivo per ricordare le regole della flessione e della derivazione. Nella conclusione saranno elencate alcune applicazioni per creare la flowchart.

1. Introduzione

In questo contributo vorrei presentare uno strumento utile nell'apprendimento della L2 e dimostrare le varie possibilità di tale strumento nel facilitare l'apprendimento in aula della grammatica delle lingue flessive.

Evitando di entrare nelle discussioni intorno al termine "grammatica", lo useremo nel suo significato formale classico che già dagli anni Sessanta è stato messo in discussione, ritenuto "inadeguato" per illustrare le analisi che sono state svolte nell'ambito di lingue e linguaggi

(Porcelli, 1994), ma che ancora oggi si usa nell'insegnamento linguistico (specialmente in ambito universitario).

Visto che parliamo della grammatica come dell'insieme delle regole che governano il sistema morfosintattico di una lingua, ci interessa soffermare la nostra attenzione sulle lingue flessive, poiché proprio in queste la morfologia viene rappresentata in modo più complesso e in seguito più difficile per l'apprendimento. Un esempio da porre è la lingua russa.

Dal punto di vista morfologico il russo ha sei casi (nominativo, genitivo, dativo, accusativo, strumentale, prepositivo), marcati su nomi, pronomi e aggettivi. La notevole complessità nell'acquisizione delle terminazioni è dovuta al fatto che le desinenze variano in base al genere (maschile, femminile e neutro), numero (singolare, plurale) animatezza (maschile in singolare e plurale, femminile al plurale) e classe. Senza dubbio, utilizzare e gestire tale varietà di forme per chi apprende è un compito complesso.

2. Visualizzazione della grammatica

Insegnando una lingua straniera di ramo differente rispetto alla lingua madre in una classe monoetnica (com'è la lingua russa per gli studenti italiani), sin dal primo giorno sorge il problema di come affrontare la grammatica, spesso molto differente da quella della L1 degli studenti.

Il senso di impotenza percepito nei confronti della complessità della grammatica è frequente negli ambienti nei quali si parlano lingue romanze. Tale difficoltà è probabilmente legata all'assenza di riflessione sugli aspetti formali dell'apprendimento di una L2: le lingue studiate dagli studenti sono spesso apparentate con la loro L1 (italiano, spagnolo, francese), ciò non li obbliga ad analizzare la L2 attraverso il "prisma della grammatica" fino a quando gli studenti non raggiungono un livello avanzato. È difficile combattere l'abitudine di apprendere un'altra lingua basandosi sul concetto di "idem".

L'altra difficoltà nell'apprendimento di una struttura morfologica ricca non è legata al fattore socioculturale, ma al processo cognitivo e si basa sulla capacità ridotta della mente umana di memorizzare i concetti astratti. In un certo senso, le regole grammaticali del sistema morfosintattico tendono ad essere astratte, specialmente nelle

rappresentazioni classiche delle grammatiche descrittive. Contando la quantità di ore a disposizione e la quantità di materiale da affrontare, bisogna cercare altre vie per installare un rapporto con l'apprendimento che sia produttivo e che porti all'autonomia.

Ci sono diversi metodi che possono aiutare nell'apprendimento. Nel caso della grammatica, è evidente la mancanza del materiale che si basa sui diversi codici di comunicazione. Le parole possono essere tradotte in immagini e sempre lo sono state: si ricordino i disegni dei primi uomini, i quali precedono la comunicazione verbale nella storia della comunicazione. Che il nostro mondo, invece, sia governato dalle immagini, lo vediamo chiaramente nel mondo della rete: per esempio, la rapida ascesa della popolarità del social network *Instagram*, incentrato sulle foto con una presenza minima di testo scritto, e di più delle volte molto semplice. *Twitter*, invece, nato come piattaforma per piccoli messaggi di testo, si è visto costretto ad aggiungere la possibilità di postare immagini. In breve, la parola perde, l'immagine vince.

2.1. Visual Thinking: Vizualizzazione vs. Illustrazione

Secondo Dan Roam (2014), uno dei ricercatori che si dedica al metodo *Visual Thinking* (termine usato da Arnheim 1969), l'immagine è antico strumento di *problem solving* che aiuta non solo a semplificare la codificazione della conoscenza tra le persone, ma anche a rendere l'informazione più immediata alla percezione e facilmente memorizzabile rispetto al linguaggio testuale (cfr. Shepard 1967; Standing 1973; Kernbach 2014). Il *Visual Thinking* è uno degli strumenti che facilitano l'accesso all'apprendimento dei concetti astratti e/o molto complessi, stimolando l'intelligenza visivo-spaziale, cioè rappresentando l'informazione tramite l'immagine.

Usare la visualizzazione per rappresentare la grammatica rende possibile a rivolgersi ai due codici, immaginativo e verbale, sfruttando diversi canali sensoriali, rafforzando così il processo di apprendimento, in quanto il codice immaginativo aiuta e potenzia la memorizzazione, mentre il codice verbale supporta la comprensione (cfr. Kosslyn 2005).

Per il *Visual Thinking* le immagini non sono un qualcosa che si utilizza per abbellire il testo. Molte presentazioni nel mondo della formazione usano questo principio che non ha a che fare con la visualizzazione, bensì con l'illustrazione. La visualizzazione, nella formazione,

può essere considerata come un metodo che permette di elaborare, strutturare e infine facilitare l'apprendimento. Possiamo definire il processo di visualizzazione come il comprimere contenuti verbali in un'immagine visuale, che può essere la base per un'ulteriore attività gnoseologica o pratica. Il prodotto della visualizzazione è una sintesi che media tra il problema formativo e il processo dell'apprendimento. Nel paragrafo successivo rappresentiamo le capacità di uno strumento di visualizzazione, che permette di applicare la teoria del *Visual Thinking* nella pratica.

3. Flowchart nell'apprendimento della lingua

Nel paragrafo successivo viene dimostrato il potenziale visivo del diagramma chiamato *Flowchart* nell'apprendimento della grammatica russa e vengono inoltre elencati siti che possono essere utili per la creazione dei diagrammi in questione.

3.1. Che cos'è il Flowchart

Il *Flowchart* (d'ora in poi FC) o "diagramma di flusso" è un diagramma che rappresenta graficamente ogni singolo passo di un algoritmo. Già dalla definizione è palese che le FC sono ampiamente utilizzati nell'ambito informatico per illustrare processi complessi da eseguire in diagrammi chiari e facili da capire. Vengono tuttavia applicati anche in settori come il marketing, la statistica e il business planning. Per esempio, Dan Roam (2014) nomina il FC come uno dei sei strumenti di base per il *problem solving* dei problemi di tipo "come?" (*"How" problem*).

Un FC consiste di blocchi di figure geometriche diverse, a seconda del tipo di passaggio, connessi tra loro dalle frecce che indicano il flusso e la sequenza di collegamento. Ogni blocco contiene l'informazione breve e precisa di un singolo passo del processo. Seguendo la direzione delle frecce si arriva ai passi successivi fino alla conclusione. Un esempio veloce e scherzoso per illustrare il meccanismo del FC riportato nella Figura 1. In questo esempio si può vedere molto bene come il processo ci conduca passo dopo passo al risultato.

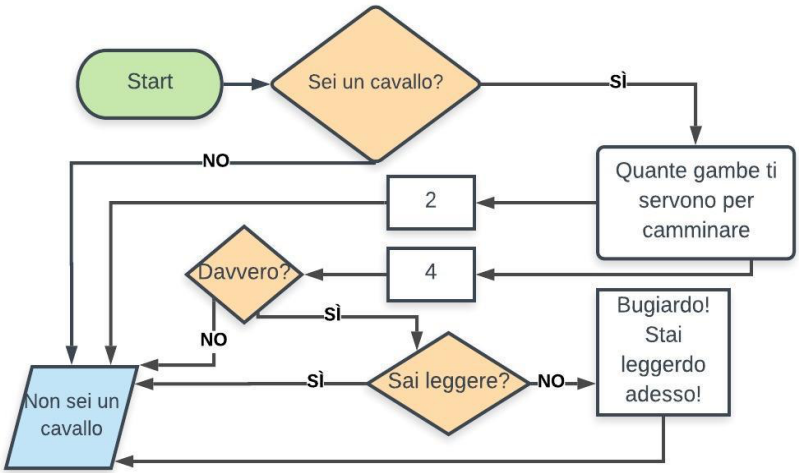


Fig. 1. "Sono un cavallo?", realizzato con Zenflowchart. (https://www.zenflowchart.com)

3.2. Alcuni simboli internazionali dei Flowchart

Il FC è un sistema molto intuitivo per descrivere un processo. Vediamo nella tabella che segue (Tabella 1) i principali simboli nel formato standard previste dalle norme ISO nel 1970.

Simbolo	Nome	Descrizione
	Flow	*Indica la direzione del processo*
	Process	*Istruzione da eseguire*
	Decision	*Istruzione che implica una scelta tra due possibili percorsi (sì/no)*
	Terminator	*Inizio e fine della sequenza di istruzione*
	Document	*Rappresenta documenti necessari nella fase*
	Data	*Inserimento o emissione dei dati*

Tab. 1. Simboli FC secondo standard ISO.

Ci sono altri simboli che si usano nei FC, però questi sopra illustrati

sono sufficienti per il campo linguistico. Non ci servono chiarimenti per i primi quattro simboli: li si può usare come nella descrizione. Il simbolo "*Document*" nei FC di questo articolo, si usa come simbolo di dizionario, oppure per rimandare all'elenco di eccezioni. Il simbolo "*Data*", invece, contiene la desinenza da applicare. Nella mia pratica uso i colori: per ogni simbolo, il suo colore.

3.3. Flowchart applicati alla grammatica delle lingue flessive

Pensando alle regole grammaticali come a istruzione da eseguire, spesso molto complesse, possiamo rappresentarle come un FC, con lo scopo di visualizzare i passaggi necessari per concludere l'operazione con successo e facilitare l'apprendimento del meccanismo grammaticale. Prendiamo un esempio dal russo: bisogna imparare come si declinano i sostantivi nel caso prepositivo. Quando lo studente apre una grammatica descrittiva, per arrivare ad avere un quadro generale bisogna affrontare una decina di pagine, perché la declinazione viene rappresentata come un unico quadro con i sei casi per le tre declinazioni.

Riportiamo qui, invece, l'esposizione del caso prepositivo, così come lo troviamo negli specchietti dei manuali pratici: terminano in '–e' le parole maschili che finiscono in consonante, tipo '*gorod*' (città), in segno debole tipo '*slovar*''(dizionario), in '–j' tipo '*musej*'(museo), le parole femminili che finiscono in '–a' oppure '–ja' tipo '*Moskva*'(Mosca), '*sem'ja*'(famiglia), le neutre in '–o', '–e' tipo '*okno*'(finestra), '*more*'(mare); terminano in '–i' le parole maschili in '–ij' tipo '*planetarij*', le femminili in '–ija' tipo '*lekcija*' o in segno debole tipo '*ploščad*', le neutri in '–ie' tipo '*zdanie*'; terminano in '–u' le parole considerate come eccezioni.

Per creare dei FC insieme agli studenti, possiamo dar loro le forme pronte del caso prepositivo e chiedergli di raggruppare gli esempi. Come esito, avremo tre gruppi di parole: una con la desinenza in '–e', un'altra in '–i' e un'ultima in '–u'. Per fortuna, il caso prepositivo è abbastanza facile e non richiede diverse desinenze per il genere maschile e il femminile, perciò il passo successivo è far capire agli studenti che la scelta della desinenza si basa semplicemente sulla desinenza del caso nominativo, più le eccezioni. Il terzo passo è creare un FC come per l'esempio nella Figura 2.

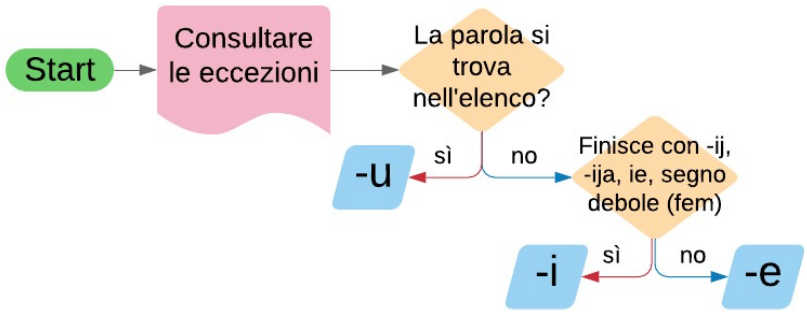


Fig. 2. Flowchart del caso prepositivo in lingua russa (realizzato con https://www.lucidchart.com/)

In questo FC si rappresenta in modo molto dettagliato il processo di scelta della desinenza, ma lo stesso diagramma si può semplificare rendendolo più intuitivo come nell'esempio nella Figura 3.

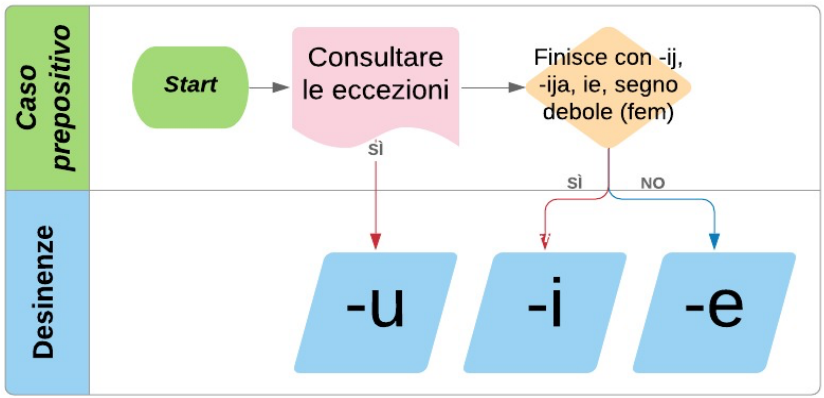


Fig. 3. Flowchart del caso prepositivo in lingua russa, versione semplificata (realizzato con https://www.lucidchart.com/)

Come vediamo, abbiamo saltato uno dei passaggi che si poteva evitare e abbiamo messo a fuoco le tre desinenze, usando la legge della pregnanza della *Gestalt* che si esprime nel concetto semplicità, ordine, simmetria, regolarità (cfr. Kanizsa 1997). Se nella prima versione prevale il codice verbale (cioè aumenta la possibilità di comprensione), nella seconda prevale l'immagine, che aiuta la memorizzazione.

3.4. Strumenti per creare Flowchart

Probabilmente i miglior strumenti per creare FC in aula sono le

matite colorate, però, lavorando in ambito universitario, sfruttiamo gli strumenti multimediali che la rete ci offre in abbondanza. Nella Tabella 2, sono riportati alcuni siti dove si può creare velocemente un FC.

Sito	Descrizione
www.lucidchart.com	*È il servizio più completo tra quelli gratuiti, con diversi templates e tantissime varianti di FC. Può risultare però complesso nell'uso. È possibile registrarsi con l'account Google, Office o Yahoo.*
www.zenflowchart.com	*È molto semplice e intuitivo. Nella versione gratuita non ci sono tutti i simboli rappresentati nel paragrafo 3.1. File solo in risoluzione .png. È possibile registrarsi con l'account Google.*
www.draw.io	*È il servizio dedicato alla creazione dei diversi tipi di diagrammi. Offre tanti templates di design. Per accedere non è necessario registrarsi.*
www.canva.com	*Questo servizio è molto differente dai precedenti. Pur non proponendo molti templates per creare FC, offre la possibilità di realizzare presentazioni ad alto impatto visivo particolarmente adatte all'aula e alle conferenze. È possibile registrarsi con l'account Google o Facebook.*

Tab. 2. Strumenti per creare Flowchart.

4. Conclusione: benefici nell'uso dei Flowchart in aula

Il sistema morfosintattico complesso spesso provoca la sensazione molto comune tra gli studenti (specialmente nelle prime fasi dell'apprendimento) di non poter mai padroneggiare una lingua tipologicamente molto distante dalla loro L1 (come il russo e l'italiano). Questa frustrazione è il più delle volte legata alle difficoltà nell'apprendimento della grammatica. Nella grammatica esplicita, però, esiste un piacere che Balboni chiama "il piacere di sistematizzazione", un piacere di natura formale che aiuta a capire come funziona un sistema, non secondo schemi già fatti, ma scoprendo il sistema passo per passo (cfr. Balboni 2012). Elaborare una FC insieme con gli studenti significa regalar loro il piacere della scoperta. Inoltre, come dimostrato in alcuni paragrafi dell'articolo, una FC diminuisce lo sforzo di memorizzazione delle regole grammaticali, dando loro una forma visiva ben comprensibile, dove il simbolo e il colore aiutano a ricordare il concetto astratto.

L'apprendimento linguistico non è un processo che si svolge in

modo lineare, bensì a spirale (cfr. Bosisio 2012). I temi grammaticali verranno dunque acquisiti gradualmente durante il percorso degli studi. Gli argomenti già acquisiti verranno ripresi ciclicamente aggiungendo, di volta in volta, elementi che aumentano le competenze degli studenti. Il FC è uno strumento fondamentale nel ripasso dell'argomento acquisito per rinfrescare la memoria e preparare gli studenti ad aggiungere nuovi elementi di "puzzle grammaticale".

Inoltre, un lavoro con un FC si può impostare come rappresentato nel paragrafo 3.2, dove gli studenti si muovono dalla globalità, vedendo le forme differenti di un caso, all'analisi dei dati e infine alla sintesi, sistematizzando e focalizzando con la visualizzazione i processi grammaticali. Questa riflessione sulla lingua porta a memorizzare passo dopo passo sia l'algoritmo della regola grammaticale sia l'esito formale (nel nostro caso le desinenze).

In conclusione, creare FC è un modo per migliorare e solidificare l'apprendimento della lingua, sviluppando delle abilità cognitive dello studente che aumentano la sua autonomia nel comprendere il sistema grammaticale. Quest'ultima competenza è fondamentale per imparare le lingue fuori da un contesto di immersione quotidiana e anche per acquisire lingue diverse dal ramo della lingua madre, senza frustrazioni.

Bibliografia

ARNHEIM, Rudolf. (1969), *Visual thinking.* California: University of California Press.

BALBONI, Paolo E. (2012), *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse.* Torino: UTET Università.

BOSISIO, Cristina (2012), Interlingua e profilo d'apprendente. Uno sguardo diacronico tra linguistica acquisizionale e glottodidattica. Milano: EDUCatt.

CAIRO, Alberto. (2013), *L'arte funzionale: infografica e visualizzazione delle informazioni*. Milano, Torino: Pearson Italia.

CIPRIANI, Elisa (2015), Il linguaggio universale delle immagini: il Visual Thinking nell'e-learning. In S. Ravazzani, S. Mormino, C. Moroni, *Valorizzare la diversità nella formazione e nell'apprendimento. Teorie ed esperienze*. Milano: FrancoAngeli, 71-85.

GARDNER, Howard (2005), *Educazione e sviluppo della mente. Intelligenze multiple e apprendimento.* Centro Studi Erickson.

HYERLE, David (2008), *Visual tools for transforming information into knowledge.* California: Corwing Press.

KANIZSA, Gaetano (1997), *Grammatica del vedere. Saggi su percezione e Gestalt*. Bologna: Il Mulino.

KERNBACH, Sebastian / EPPLER, Martin. J. / BRESCIANI, Sabrina (2014), *The Use of Visualization in the Communication of Business Strategies*. https://www.theartof.com/articles/the-ten-and-a-half-commandments-of-visual-thinking.

KOSSLYN, Stephen M. (2005), Mental Images and the Brain. In *Cognitive Neuropsychology.* Vol. 22, n. 3-4, 333-347.

LOMBARDI, Ivan (2019), *Motivazione, gioco, lingua. Elementi ludici tra glottodidattica e psicolinguistica*. In AItLa. Vol.10. Milano: Officinaventuno.

PORCELLI, Gianfranco (1994), *Principi di glottodidattica*. Brescia: La Scuola.

ROAM, Dan (2014), *The Ten (and half) Commandments of Visual Thinking*. https://www.theartof.com/articles/the-ten-and-a-half-commandments-of-visual-thinking

SHEPARD, Roger. N. (1967), Recognition memory for words, sentences, and pictures. In *Journal of Verbal Learning and Verbal Behaviour*. Vol. 6, n. 1, 156–163.

STANDING, Lionel (1973), Learning 10000 pictures. In *Quarterly Journal of Experemental Psychology.* Vol.25, n.2, 207-222.

PARTE VII

Didattica Contrastiva – Didattica Solidale

Aspetti contrastivi nei manuali di italiano L2 per sinofoni pubblicati in Italia

Francesco Nati

Lo sviluppo di manuali per destinatari di lingue specifiche è indubbiamente una delle tendenze nella glottodidattica del nuovo millennio. È stato infatti dimostrato che, sebbene lo sviluppo dell'interlingua sia un fenomeno universale, esiste una forma di interferenza della L1 sulla L2 in base alla quale è possibile spiegare e in parte prevedere gli errori che si verificheranno in determinati gruppi di parlanti che apprendono una lingua straniera.
Le pubblicazioni destinate a sinofoni, pur essendo presenti sul mercato italiano dal lontano 2006, non sono state tutte progettate in un'ottica realmente contrastiva, cioè per affrontare le criticità del pubblico a cui si rivolgono, ma presentano perlopiù contenuti generalistici con consegne tradotte in cinese e prospetti grammaticali con testo bilingue.
Nel presente scritto si farà una panoramica su tali pubblicazioni con alcune proposte finali per lo sviluppo di materiali futuri più "mirati" al pubblico a cui affermano di rivolgersi.

1. L'analisi contrastiva in glottodidattica: un breve excursus

I trenta anni intercorsi fra il 1930 e il 1960 furono indubbiamente un periodo denso di sfide per la didattica delle lingue straniere. Infatti, con il crescente coinvolgimento dell'esercito americano in varie zone del mondo, si concretizzò sempre di più l'esigenza di apprendere una serie di idiomi (quali il tedesco, il cinese, il giapponese) che fino a quel momento erano state considerate come "distanti"; allo stesso tempo si verificò anche un aumento di iscrizioni alle università americane, nelle

quali i parlanti di queste e altre lingue avevano la necessità di apprendere l'inglese. Il noto metodo Berlitz di inizio secolo, che pur aveva ribaltato l'assetto grammatico-traduttivo della didattica precedente, si rivelava insufficiente per far fronte ad un mondo che già mostrava la tendenza a quella che sarebbe stata chiamata la globalizzazione.

Ecco dunque farsi avanti la disciplina dell'analisi contrastiva (Contrastive Analysis Hypothesis o CAH), in un periodo in cui l'insegnamento linguistico possedeva caratteristiche di sempre maggiore scientificità. È rinomata questa affermazione di Charles Fries del 1945, a p. 9 del suo volume *Teaching and Learning English as a Second Language*: "I materiali più efficaci sono quelli che si basano su una descrizione scientifica della lingua da apprendere, attentamente confrontata con una descrizione parallela della lingua madre dell'allievo" (traduzione dell'autore). È a tutti gli effetti una descrizione sintetica di quella che sarebbe stata definita la versione forte della CAH, l'idea cioè che, analizzando la L1 dell'apprendente e la L2, si riuscirà a prevedere con una certa sicurezza gli errori e le difficoltà incontrati da quest'ultimo nel suo percorso di apprendimento. Colui che ha dato un contributo definitivo in tal senso è Robert Lado, uno studioso ispanofono che si concentrò particolarmente sulla coppia inglese-spagnolo, nei suoi scritti, Lado costruisce un sistema rigoroso per il confronto tra i due sistemi linguistici, ideando e compilando tabelle esemplificative per la comparazione di varie strutture ed enunciati. Successivamente l'analisi contrastiva si arricchisce anche del contributo dello studioso polacco Uriel Weinreich, al quale si deve la prima teorizzazione del fenomeno dell'interferenza linguistica, e dunque di quello che oggi viene definito *language transfer*.

Questa tendenza subisce una battuta d'arresto negli anni '70 quando l'errore, su cui si basava l'analisi contrastiva, viene analizzato più in dettaglio e soprattutto finisce di essere stigmatizzato. Lo scopo dell'azione didattica non è più l'eliminazione dell'errore, ma anzi (in certe fasi) la sua comparsa come prova della sperimentazione da parte dello studente che sta sviluppando la propria interlingua. Proprio in quegli anni, gli studi dimostrano la scarsa affidabilità dell'analisi contrastiva come metodo di previsione dell'errore, arrivando alla conclusione che essa è generalmente utile solo per spiegare a posteriori gli enunciati prodotti da un certo tipo di apprendente. Questa è conosciuta come la versione debole della CAH, che al giorno d'oggi è una

parte della teoria generale dell'influenza interlinguistica.

2. Le pubblicazioni analizzate

Escludendo le pubblicazioni che sono state interamente tradotte in cinese per essere vendute in loco, dal 2006 al 2018 in Italia sono usciti 5 manuali e 1 eserciziario rivolti ad apprendenti di madrelingua cinese. Si riporta qui uno schema di tali pubblicazioni con una frase presa dalle presentazioni degli autori (grassetto dell'autore):

Marco Polo. Corso di italiano per studenti cinesi, di M. Maggini, Lin Y. (Guerra: 2006)	…affronta i principali aspetti della grammatica italiana e li presenta facendo anche ricorso all'**analisi contrastiva** tra la lingua italiana e la lingua cinese.
Io sono Wang Lin. La lingua italiana per cinesi, di A. Dente, K. Franzese, Wang J. (Loescher: 2012)	…schede di sintesi grammaticale… presenti in cinese nel corso (in italiano nella guida), con cenni di **analisi contrastiva** tra le due lingue
Sulla via della Seta – In viaggio con l'italiano, di M. S. Bigliazzi, M. Colombini, M. Maggini, M. Quartesan (Ol3: 2015)	…avranno a disposizione on line una grammatica più ampia che affronta **in chiave contrastiva** i principali punti di contrasto fra la lingua italiana e quella cinese.
Turandot. Materiali didattici per l'insegnamento dell'italiano L2 a studenti cinesi, di M. S. Bigliazzi, M. Colombini, M. Maggini, M. Quartesan (Guerra: 2012)	Turandot nasce dall'esigenza di integrare e arricchire il manuale Marco Polo (nessun riferimento ad elementi contrastivi, n.d.a.).
L'italiano non è difficile. Esercizi di italiano per cinesi, di B. D'Annunzio (Bonacci: 2015)	…nell'ottica dell'**analisi comparativa** fra le due lingue, gli esercizi mirano a rinforzare l'apprendimento degli aspetti più ostici della lingua italiana.
Sempre più italiano. Corso di italiano per cinesi, di A. Dente, M. Fumagalli, Wang J. (Loescher: 2018)	Attività mirate stimolano **il confronto tra Italia e Cina** e puntano allo sviluppo di una maggiore sensibilità interculturale utile nella vita di tutti i giorni.

Sembra dunque che quasi tutte le opere puntino ad essere contrastive nell'approccio, seppur in alcuni casi limitatamente agli aspetti grammaticali. Prima di procedere con l'analisi, bisognerebbe notare che esiste una difficoltà di base nell'approntare questi strumenti: l'adozione dell'analisi contrastiva a scopi didattici, infatti, presuppone una conoscenza dettagliata del sistema linguistico dell'apprendente, e se per utilizzarli fosse necessaria da parte del docente una effettiva competenza in lingua cinese, questo ne limiterebbe di molto l'uso, diminuendone l'accettabilità da parte del pubblico e la vendibilità sul mercato editoriale. Ecco perché, come vedremo, la "contrastività" di questi manuali si riduce spesso alla preparazione di schede grammaticali bilingui e alla traduzione delle consegne in lingua cinese.

2.1. Aspetti contrastivi nei manuali

Partiamo dunque dalle schede di **grammatica**. Esse solo in *Marco Polo* sono parte integrante del testo, e si presentano in maniera estremamente dettagliata, con la spiegazione in italiano seguita da quella in cinese e numerose tabelle che mettono a confronto aspetti morfologici del cinese dell'italiano. Ad esempio, nella sezione "Aggettivi possessivi cinesi" (p. 47), la tabella riporta nella prima colonna i pronomi soggetto cinesi, nella seconda gli aggettivi possessivi formati con la particella *de* e sulla destra i relativi aggettivi possessivi italiani, facendo emergere il fatto che a un singolo aggettivo possessivo cinese (ad es. *wode*) ne corrispondono quattro italiani (mio / mia / miei / mie).

Negli altri manuali sono presenti o solo accennate, ma comunque sempre "laterali" rispetto alle attività proposte; la sensazione che si percepisce è che si voglia facilitare la riflessione dello studente (sia sulla L2 che sulla L1) ma anche la comprensione dell'insegnante verso la L1, senza dare però un ruolo centrale all'analisi contrastiva dei due sistemi. L'ordine e la modalità in cui vengono esposti gli argomenti grammaticali è quello generico previsto dal QCER e non sembra specificamente rivolto all'apprendente cinese. Anche gli esercizi sulla morfologia seguono l'approccio "tradizionale", con abbondante uso di riempimenti, manipolazioni e cloze. Si veda, ad esempio, l'esercizio 25 a p. 105 di *Io sono Wang Lin,* dove si richiede di scrivere gli articoli determinativi davanti al nome maschile singolare, trasformando poi al plurale.

Solo *L'italiano non è difficile* tenta un approccio misto, grazie alla presenza di schemi visuali che si rivolgono effettivamente all'apprendente di lingua cinese. Interessante è, per esempio, la tabella a p. 65 che chiede allo studente di osservare come cambia il verbo amare: nella prima colonna compaiono le 6 forme italiane al presente indicativo, con la desinenza delle varie persone marcata in rosso, e accanto a esse sono elencate le traduzioni cinesi, nelle quali la struttura soggetto + verbo *ai* ("amare") evidenzia come, nella morfologia cinese, il verbo non cambi in base alla persona.

La **fonetica** e l'**ortografia**, rispetto alla grammatica, sono invece impostate in un'ottica più mirata alle difficoltà dei sinofoni. Si vedano ad esempio gli esercizi sull'opposizione sorda-sonora (*p/b*, *t/d*), sulle consonanti raddoppiate, sulla coppia *r/l* (v. capitolo 3). Interessante l'esercizio 41 alla p. 97 di Sempre più italiano, in cui si propone un testo (una ricetta) nel quale mancano tutte le consonanti doppie e si richiede allo studente di sottolineare le parole sbagliate e riscriverle correttamente, per poi ascoltare il file mp3 e controllare; molto mirato ai sinofoni anche l'esercizio successivo, il 42, che richiede di formare una frase con ogni parola delle coppie minime presentate (ad es. note / notte, casa / cassa ecc.), notoriamente difficili da riconoscere all'orecchio degli apprendenti cinesi.

Il **lessico** è purtroppo un ambito un po' trascurato in tutte queste pubblicazioni. In mancanza di altre idee, si fa generalmente uso di glossari alla fine dell'unità, che gli studenti sono invitati a completare con la traduzione nella propria lingua dei vari termini. *Sempre più italiano* ricorre alla traduzione in cinese, all'interno dei testi, di alcune parole ritenute più ostiche, mentre *L'italiano non è difficile* adotta un approccio più originale per far riflettere l'apprendente sulla corrispondenza di un'espressione L1 a più traducenti nella L2 (il cosiddetto lessico divergente: v. capitolo 3). Si può portare come esempio la scheda di p. 97, che richiede di osservare come la parola "molto" possa essere resa in quattro modi diversi in cinese (*hen* "molto", avv.; *henduo* "molti/molte"; *henduoci* "molte volte"; *changchang* "spesso"), per poi analizzare delle frasi nelle quali viene utilizzato lo stesso termine secondo accezioni diverse, facendo emergere i due significati di base di frequenza e quantità.

Per quanto riguarda infine l'aspetto **socioculturale**, si nota una divergenza negli approcci: da una parte c'è chi ha adottato un'ottica generalista, presentando testi sulla cultura italiana e demandando l'eventuale analisi contrastiva al lavoro da svolgere in classe; dall'altra chi già nei testi e nelle attività ha previsto una riflessione interculturale il cui grado di approfondimento varia da un'opera all'altra. C'è da notare anche che, oltre all'analisi dei fenomeni culturali e sociali, si percepisce finalmente un'attenzione verso quello che è stato definito da G. Hofstede come "software mentale" e poi ripreso da Balboni (2007), cioè all'analisi in chiave interculturale di eventi comunicativi, come si evince dall'esercizio n. 33 di p. 73 in *Sulla via della seta*, nel quale si presenta una situazione che potrebbe versificarsi (essere invitati a cena da amici) e si chiede agli alunni che cosa è meglio portare e che cosa è invece da evitare in queste occasioni. Sotto l'esercizio, alcune immagini suggeriscono dei possibili regali che potrebbero essere scelti da persone italiane: un mazzo di fiori, una pianta, una scatola di cioccolatini, una bottiglia di vino.

3. Aspetti di cui tenere conto nello sviluppo di materiali

Nella ricerca scientifica è ormai dato per assodato, e lo può confermare empiricamente chiunque abbia che fare con questa categoria di utenza, che la distanza tipologica fra il cinese e l'italiano comporta un processo di acquisizione della nostra lingua più difficoltoso, con risultati a volte meno soddisfacenti a parità di impegno e tempo dedicato. Gli studi acquisizionali, compiuti tra gli anni '90 e i primi anni 2000 da studiosi quali Ada Valentini ed Emanuele Banfi, hanno dunque convinto alcuni autori a sviluppare manuali specifici per l'apprendente sinofono. Tuttavia, la pubblicazione di un testo è un'operazione editoriale che richiede un certo investimento da parte della casa editrice ed è dunque motivata da un potenziale ritorno economico. In effetti, quasi tutte le pubblicazioni analizzate nelle pagine precedenti fanno riferimento alle particolari realtà educative nelle quali essi sono stati adottati: *Marco Polo*, *Turandot* e *Sulla via della seta* fanno tutti capo all'Università per Stranieri di Siena (i contenuti dell'ultimo sono palesemente basati sulla realtà senese), mentre *Io sono Wang Lin* e *Sempre più italiano* nascono dal lavoro dell'associazione "Il Mandarino" di Roma.

Ora, nella formazione di base di ogni insegnante di lingue straniere

non può mancare la capacità di creare materiali didattici, e questo capitolo conclusivo vorrebbe fornire qualche spunto a coloro che per vari motivi si trovino a lavorare con apprendenti sinofoni ma non ritengano adatti alla propria realtà i manuali attualmente disponibili sul mercato. Il fatto che la creazione di materiali didattici specifici sia una necessità è condiviso da vari studiosi, poiché uno dei compiti del docente sarebbe di "forzare i tempi della maturazione spontanea, identificando i punti di maggiore difficoltà o di più probabili interferenze con la L1 e predisponendo attività e materiali facilitanti il superamento dell'errore e l'acquisizione delle forme e delle strutture" (Lo Duca cit. in Giacalone Ramat 2003: 269)

Nell'immaginario collettivo, il madrelingua cinese farebbe maggiore difficoltà a pronunciare la *r*, producendo forme come **blavo*. Sebbene sia vera la difficoltà nel distinguere l'opposizione *l/r*, tanto che frequentemente questi due fonemi vengono scambiati (ad es. *il mare è molto *carmo*), la difficoltà principale per i sinofoni è nel riconoscere le coppie *d/t* e *b/p*, in quanto in cinese le seconde sono pronunciate con emissione di aria dalla bocca. Anche il raddoppiamento consonantico risulta ostico, in quanto in cinese solo le vocali possono avere un suono allungato. A livello ortografico, è evidente la confusione nell'uso delle maiuscole e delle minuscole (dovuta alla natura non alfabetica della scrittura cinese, dove non esiste tale distinzione) ma anche nell'uso della punteggiatura, che in Cina è molto più essenziale rispetto all'Italia.

Si parla di divergenza lessicale quando a un termine della L2 corrispondono due o più termini nella L2 e questa situazione, nell'analisi contrastiva tradizionale, è considerata un elemento di estrema difficoltà per chi apprende una lingua straniera (Brown 2007: 210). Nel caso del cinese e dell'italiano, fra i termini ad alta frequenza è spesso impossibile trovare situazioni in cui a uno ne corrisponde solo un altro, basti guardare questi esempi desunti dall'esperienza personale di chi scrive:

CINESE	ITALIANO
累 lèi	*stanco - stancante*
有 yǒu	*esserci - avere*
开 kāi	*aprire - accendere*
杯 bēi	*tazza – tazzina - bicchiere*
味道 wèidào	*odore – sapore - gusto*

Tab. 1. Lessico divergente cinese-italiano, elaborata dall'autore.

Il consiglio di chi scrive, per chi non possiede conoscenze di lingua cinese, è di costruirsi con il tempo un database di lessico divergente che utilizzerà per lo sviluppo dei propri materiali didattici.

Per quanto riguarda infine l'aspetto socioculturale, considerati gli scopi di questo scritto, l'unica indicazione che si può fornire in questa sede è di documentarsi sulla cultura di provenienza dei propri apprendenti, organizzando momenti di confronto basati sul modello balboniano di comunicazione interculturale (valori culturali di fondo, codici verbali e non verbali).

Bibliografia

BALBONI, Paolo Emilio / CAON, Fabio (2015), *La comunicazione interculturale.* Venezia: Marsilio.

BROWN, H. Douglas (2007), *Principles of language learning and teaching* White Plains, NY: Pearson Longman.

BUZZETTI, Marina (2016), *L'italiano scritto degli apprendenti sinofoni: una proposta di analisi degli errori* (tesi di laurea dell'Università di Bologna). http://www.collegiocina.it/it/risorse/files/tesi-di-marina-buzzetti (13/3/2019)

LENNON, Paul (2008), Contrastive Analysis, Error Analysis, Interlanguage. In S. Gramley / V. Gramley (eds.) 2008, *Bielefeld Introduction to Applied Linguistics*. Bielefeld Aisthesis, 51-60. http://wwwhomes.uni-bielefeld.de/sgramley/CA-ErrorAnalysis-Interlang-Lennon.pdf (13/3/2019)

LIMONTA, Gloria (2009), Analisi degli errori in produzioni scritte di apprendenti sinofoni. In *Italiano LinguaDue*, 1, 29-54. https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/429/617 (13/3/2019)

LO DUCA, Maria Giuseppa (2003), Sulla rilevanza per la glottodidattica dei dati di acquisizione di lingue seconde: narrare in italiano L2. In A. Giacalone Ramat, *Verso l'italiano*, Roma: Carocci.

PATERNOSTER, Flaminia, (2015), *La dimensione contrastiva nell'insegnamento delle lingue moderne. Analisi di materiali e pratiche didattiche* (tesi di laurea dell'università degli Studi Internazionali di Roma). http://www.termcoord.eu/wp-content/uploads/2013/08/Flaminia_Paternoster_Tesi-1.pdf (13/3/2019)

Il ruolo dell'insegnante madrelingua nella traduzione didattica

Nicoleta Neșu

Partendo dall'esperienza dell'uso della traduzione quale strumento didattico imprescindibile nell'insegnamento di una lingua straniera, sia come metodo per trasferire nozioni grammaticali in senso proprio, sia come metodo per trasferimenti di nozioni culturali in senso più ampio, la nostra comunicazione intende presentare un'esperienza di insegnamento del rumeno L2, nell'ambito dei moduli di traduzione dal rumeno all'italiano e dall'italiano al rumeno, organizzati per classi di studenti di madrelingua italiana e rumena, tenuti in compresenza da due docenti, a loro volta di madrelingua italiana e rumena. Il focus del nostro approccio sarà sul ruolo svolto dal docente madrelingua in questo processo, soprattutto muovendo dalle premesse offerte dalla filosofia del linguaggio. Dopo una breve presentazione delle principali coordinate tecniche, ci soffermeremo sulle situazioni in cui si può approfittare dell'esperienza e delle conoscenze di una persona madrelingua nell'atto della traduzione; allo stesso tempo anche la traduzione verrà considerata dal punto di vista della teoria del testo, ovvero, tratteremo la traduzione come un processo linguistico appartenente al livello individuale del linguaggio: traduciamo il senso di un testo e non i significati idiomatici di una lingua storica. La traduzione verrà considerata perciò un atto creativo, un'attività di tipo culturale, anche nella sua veste di strumento didattico.

1. Considerazioni preliminari

Il ruolo della traduzione nella pratica didattica è stato uno dei miei ambiti di ricerca più importanti degli ultimi anni. Al XXVIII Congresso Internazionale di Filologia e Linguistica Romanza, svoltosi a Roma nel

giugno 2016, ho presentato insieme ad Angela Tarantino, nella sezione "Acquisizione e apprendimento delle lingue", alcune riflessioni e risultati di un'esperienza didattica, in quel momento ancora in una fase di sperimentazione, fondata su una serie di laboratori di traduzioni concepiti e organizzati come un momento di insegnamento/apprendimento "plurale", che si svolgevano in un contesto di confronto insieme culturale e linguistico.

Non riprenderò in questa sede, per ragioni di spazio, la discussione legata agli aspetti presentati in quell'intervento; preciserò solo alcuni aspetti importanti ai fini di questo contributo: alla Sapienza, il rumeno è insegnato nell'ambito dei Corsi di Laurea triennale in Lingue, Letterature, Culture e Traduzione (L11) e Mediazione linguistica e interculturale (L12), e del Corso di Laurea Magistrale in Scienze linguistiche, letterarie e della traduzione (LM37). I corsi di Lingua rumena come LS sono articolati in: 1. corsi teorici di lingua rumena; 2. corsi di lettorato, divisi per canali sulla base della lingua materna degli studenti: un canale destinato agli studenti non rumenofoni, per i quali il rumeno è una lingua straniera, e un canale per gli studenti di madre lingua rumena; 3. laboratori di traduzione, concepiti come "un momento plurale", per utilizzare una definizione già evocata, dell'atto di insegnamento/apprendimento, tanto a livello della docenza che degli studenti. Nella pratica didattica ciò si traduce in attività di insegnamento in copresenza (docente italiano con una competenza del rumeno come L2 e lettore rumeno con una competenza dell'italiano come L") in interazione fra esperienza di insegnamento del rumeno in quanto lingua straniera e quella della traduzione come teoria ma anche come pratica professionale e, a livello della composizione del gruppo di studenti, in un gruppo misto di studenti L1 e LS/L2, sempre in copresenza.

2. Struttura dell'esperimento

L'esperimento didattico è stato avviato nell'a.a. 2013-2014 e ha avuto una risposta positiva, tanto da parte degli studenti che da parte di noi docenti coinvolti. Considerandolo estremamente proficuo e con un feedback incoraggiante, abbiamo deciso di proseguire diversificandolo sia dal punto di vista strutturale che composizionale. In breve, si tratta di laboratori di traduzione svolti a "quattro mani", che coinvolgono un gruppo linguisticamente misto di studenti (in linea di

principio, studenti italiani e rumeni, questi ultimi appartenenti alla seconda generazione di rumeni stabiliti in Italia), organizzati sulla base: 1. dei livelli di competenza (nella prospettiva degli studenti), che orientano la scelta del materiale da tradurre e della direzione della traduzione, 2. della tipologia delle nozioni previste nel programma didattico (nella prospettiva delle docenti), selezionate a partire dal numero di ore di corso e di lettorato e dai contenuti delle nozioni teoriche afferenti agli specifici livelli di competenza, 3. della realizzazione e dell'armonizzazione delle due prospettive. Per ciò che riguarda l'organizzazione vera e propria dei laboratori, diversi per ciascuna annualità, essa segue un "pattern" strutturato nelle seguenti fasi: la lettura e il commento nella lingua originale del testo, con le relative spiegazioni di tipo lessicale e/o grammaticale, ma anche di tipo referenziale-culturale (gap culturali); la traduzione propriamente detta del testo, svolta da ciascun partecipante, a casa, individualmente e con gli strumenti specifici; la verifica e la discussione delle traduzioni individuali, attività svolta frontalmente, con il coinvolgimento di tutti i partecipanti, durante la quale le docenti svolgono un ruolo di guida a livello linguistico e culturale; l'elaborazione della redazione finale della traduzione, risultata dall'apporto individuale di ciascuno, compito che viene assunto, ogni volta e per ciascun testo, da uno studente diverso; l'ultima fase consiste nella formazione di un portfolio delle traduzioni che, alla fine di ogni anno accademico, è caricato sulla piattaforma e-learning dell'Ateneo, così da poter essere consultato da tutti gli studenti.

In riferimento alla composizione mista del gruppo di studenti sono necessarie due precisazioni fondamentali: in primo luogo, quella relativa alla differenziazione fra *lingua materna* e *lingua etnica*[1]. Gradualmente, il rumeno in quanto lingua materna della comunità rumena italiana diventa sempre di più una lingua etnica, nell'accezione di Balboni[2]: la lingua parlata dai figli degli emigranti rumeni diventa una

---

[1] Al rapporto lingua materna-lingua etnica ho dedicato negli ultimi anni molti contributi. L'ultimo in corso di pubblicazione. intitolato *Mutații în comportamentul lingvistic al emigranților și raportul limbă maternă/limbă etnică,* è stato presentato al VIII Convegno Internazionale di Linguistica, organizzato dall'Istituto di Linguistica dell'Accademia Rumena, nel maggio 2018.

[2] Questa separazione è stata fatta inizialmente da Balboni e quindi ripresa dall'autore in collaborazione con altri in successivi lavori: P. E. Balboni, *Parole comuni, culture diverse. Guida alla comunicazione interculturale*, Venezia, Marsilio, 1999; P. E. Balboni, *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*, Quarta Edizione

lingua utilizzata solo nella cerchia familiare o amicale, anche in questo caso marcata da un'importante influenza delle interferenze dell'italiano, e appresa non in una forma istituzionalizzata, dato che la lingua di scolarizzazione, fin dall'infanzia, non è stato il rumeno, ma l'italiano; in secondo luogo, quella relativa alla differenziazione fra *lingua seconda* L2 (o seconda lingua) e *lingua straniera* LS, una differenza fondamentale nel nostro caso, tanto per la struttura del gruppo di studenti, quanto per il contesto didattico nel quale il rumeno è insegnato/appreso fuori dall'ambiente linguistico e culturale proprio. Nel primo caso, quello della lingua seconda, parliamo di una presenza concreta e immediata del contesto culturale, della realtà quotidiana, la lingua si impara/insegna nel suo ambiente linguistico; nel secondo caso, la lingua straniera si impara/insegna al di fuori del suo ambiente, in un contesto virtuale, artificiale, che il docente è costretto a creare e/o a ricreare durante il percorso dell'intero atto didattico. Da questo punto di vista, evidentemente, il rumeno insegnato all'estero è una lingua straniera. Se nel caso della *lingua seconda* l'apprendimento è immediato, legato anche al concetto di necessità, nel caso della *lingua straniera*, l'apprendimento diventa mediato, deve essere fortemente motivato, immerso in una realtà virtuale in cui gli aspetti culturali, nelle loro diverse forme, devono essere continuamente creati.

3. Ruolo della traduzione

Come affermato all'inizio, il ruolo della traduzione nell'atto di insegnamento del rumeno come lingua straniera è stato uno degli interessi prioritari della mia ricerca degli ultimi anni[3]. Ho considerato la

completamente ristrutturata, ampliata e aggiornata, Torino, Utet Università, 2015; P. E Balboni., F. Caon, *La comunicazione interculturale*, Venezia, Marsilio, 2015.

[3] Sul ruolo e l'importanza accordato alla traduzione nella pratica didattica, rimando ai contributi *Aspecte ale traducerii ca mediere lingvistico-culturală în predarea limbii române ca limbă străină,* în volumul *Noi perspective în abordarea limbii române ca limbă străină/ca limbă non maternă*, E. Platon, A. Ariesan ed., Casa Cărții de Știință, Cluj Napoca 2012: 63-69, *On Translation in the Didactic Act of Teaching Romanian as a Foreign Language*, în revista *Studia Universitatis Babes-Bolyai, Philologia,* nr. 4/2015, pp. 113 – 123, *Comunicare și traducere – aspecte ale actului didactic de predare a limbii române ca limbă străină*, în revista *Columna-Finnish & Romanian Culture*, University of Turku, Finlanda, nr. 21/2015: 133-141, *Traducere și traduceri – două momente ale actului didactic în medierea lingvistico-culturală,* în volumul *Romanian Studies Today*, nr. 1/2017, Editura Universității din București, 2017**:** 25-31 sau *Aspecte de natură semiotică ale*

traduzione la quinta "skill", con valore aggiunto, che si affianca alle altre quattro considerate "classiche" o "tradizionali" (reading, writing, speaking, listening). Muovendo dal significato della traduzione, nella prospettiva della linguistica integrale, per la quale essa è un ambito della linguistica del testo, forma speciale del parlare o, secondo la definizione di Coşeriu, *un hablar por medio de otra lengua y con un contenudo ya dado* (Coșeriu 1977: 215), o, in altre parole, un parlare di secondo grado, attraverso il quale si esprime un designato comune attraverso i significati di due o più lingue diverse, ma che persegue l'ottenimento dello stesso effetto di senso, in questi laboratori la traduzione viene utilizzata come metodo pivot, come esercizio culturale complesso, con ampie varianti di natura semiotica, una pratica dell'insegnamento e della verifica delle competenze linguistiche con l'ausilio di testi autentici, reali, che giocano un doppio ruolo: un *ruolo culturale*, espressione dell'interculturalità, sul modello del binomio lingua-cultura (un'eccellente modalità di superamento dei gap culturali attraverso la scelta di testi che descrivono differenti aspetti della vita socio-culturale rumena, con l'inclusione di testi letterari nel caso degli studenti avanzati) e un *ruolo grammaticale*, di competenza principalmente espressiva, che sostanzia e coinvolge allo stesso tempo, gradualmente, tutte e quattro le altre competenze: *reading, listening, writing, speaking*. Il suo uso permette sia il riconoscimento delle diverse strutture grammaticali nel testo in lingua straniera, sia la messa in evidenza della capacità dello studente straniero di creare, a sua volta, tali strutture nella traduzione in lingua straniera, dalla lingua materna. Al contempo, la traduzione è anche un modo di evidenziare proprio gli aspetti simili e/o differenti delle due lingue, in un approccio teorico di tipo contrastivo, approccio che uso spesso anche nelle lezioni teoriche e pratiche di lettorato.

La traduzione deve avere quindi come finalità la riproduzione di una designazione e di un senso attraverso i significati di una lingua diversa da quella originale del testo. Evidentemente, nel caso dei nostri laboratori, si tratta dell'alternanza delle due lingue, l'italiano e il rumeno, nelle loro ipostasi intercambiabili di lingua materna/etnica e di lingua straniera/secondaria.

---

traducerii ca metodă-pivot în actul didactic de predare a limbii române ca limbă străină, în volumul *Discurs polifonic în RLS*, ed. E. Platon, L. Vasiu, A. Arieșan, Casa Cărții de Știință, Cluj-Napoca: 328-336.

4. Situazioni rilevate

Durante questi tre anni, sono riuscita a identificare tre situazioni principali nelle quali la presenza alternativa dei docenti e degli studenti di lingue materne diverse (rumeno o italiano, in funzione della direzione della traduzione) si è dimostrata essenziale; in altre parole, situazioni in cui la struttura mista del gruppo è apparsa un vantaggio reale. Cercherò di metterle in rilievo nelle pagine che seguono.

I. Premesso che in questo modo la traduzione diventa un processo di creazione di un testo quale ri-costituzione di un altro testo, con lo scopo di "riprodurre" la stessa designazione e lo stesso senso utilizzando i significati di un'altra lingua, si deve analizzare in modo preciso la situazione di questi significati. Dal punto di vista linguistico, i significati della lingua di arrivo devono essere compresi e poi scelti nel contesto generale del sapere espressivo, ovvero in funzione dei tipi di contenuto dati dalla struttura idiomatica, con tutte le componenti che quest'ultima presuppone e in tutte le sue sfaccettature, in relazione funzionale con la struttura dell'espressione e, non in ultimo, iscritte nel complesso della cultura della lingua in questione. Questo comporta che il processo della traduzione seguirà due fasi: una di tipo *semasiologico*, in cui il traduttore/docente e/o studente, nel nostro caso, si troverà nell'ipostasi di parlante della lingua di partenza il quale recepisce, comprende e interpreta un testo, e una di tipo *onomasiologico,* in cui il docente e/o lo studente traduttore appare nell'ipostasi di parlante della lingua d'arrivo, il quale deve avere la capacità espressiva di produrre un testo in questa lingua (Coșeriu 1977: 222). Certamente, per ciò che riguarda il nostro esperimento in senso stretto, il ruolo del docente di lingua materna, in questo caso, del lettore di rumeno, si trova nella fase semasiologica quando si tratta delle traduzioni dal rumeno all'italiano e nella fase onomasiologica quando si tratta delle cosiddette retroversioni, che muovono dall'italiano al rumeno. La presenza del gruppo misto di studenti rappresenta un ulteriore vantaggio, poiché, di volta in volta e nel contesto di ciascuna fase, anche il ruolo degli studenti passerà da una fase all'altra, da un ruolo all'altro, sotto forma di traslazione e gli studenti rivestiranno, come in un gioco, il ruolo principale in una delle due fasi. Dal momento che questi ruoli sono intercambiabili, è evidente che, in funzione della lingua del testo di partenza, anche lo studente di lingua materna, come il docente di

lingua materna, si troverà nella posizione principale nella fase semasiologica, nella quale sono coinvolti i significati della lingua del testo originale, e durante la quale potrà agire anche come un descrittore del contesto culturale referenziale del testo. Mentre lo studente straniero, il parlante nativo della lingua di arrivo, interpreterà il ruolo principale nella fase onomasiologica, la fase in cui dovrà identificare e selezionare i significati più adatti per restituire la stessa designazione e costruire lo stesso effetto di senso, o almeno simile, del testo originale. Va da sé che il cambiamento della direzione della traduzione implicherà anche il cambiamento di questi ruoli.

II. Un secondo momento della traduzione in cui diventa rilevante la presenza del docente di lingua materna e della struttura mista del gruppo di studenti, e in particolare la presenza di studenti di lingua materna, è rappresentato dalle cosiddette "situazioni di conflitto" fra designazione e senso nel testo fonte. Si tratta, soprattutto, delle situazioni che presuppongono la traduzione delle espressioni idiomatiche, degli specifici modi di dire, dei proverbi ecc., situazioni in cui la lingua non funziona come un "semplice" sistema di designazione, ma acquista valori simbolici distintivi, in funzione (anche) di diverse comunità idiomatiche. È il caso specifico dei testi letterari, ma non solo, in cui la lingua non rappresenta un semplice strumento, la sua funzione non si riduce a quella esclusivamente designazionale, essendo una funzione di tipo simbolico. In questo caso, la teoria della traduzione prevede due possibili opzioni del traduttore: la restituzione del senso attraverso la modifica della designazione oppure la conservazione della designazione così com'è. Con la precisazione che questa opzione non implica l'alterazione o il cambiamento del senso ma ne cerca la restituzione per strade diverse, la costruzione con mezzi diversi rispetto a quelli del testo fonte (note del traduttore, commenti, spiegazioni, interventi nel testo). Coşeriu indica due possibili strategie in questo caso: adattamento e imitazione (Coșeriu 1977: 231). Il ruolo attivo del parlante nativo è, credo, molto evidente anche in questo caso.

III. Il terzo momento del processo di traduzione che secondo me beneficia della presenza di un parlante nativo è legato alla "traduzione" delle realtà extralinguistiche presupposte dal testo, a volte senza che vengano descritte, che siano presenti in modo esplicito nel testo, altre volte venendo indicate o finanche descritte: si tratta della relazione implicita che il testo ha con lo scenario del sapere

elocuzionale, dei riferimenti referenziali a diversi contesti o serie di contesti culturali, dei fenomeni di interculturalità (nei quali, a volte, i testi ai quali si fa riferimento possono avere una circolazione esclusivamente idiomatica, circoscritta dal punto di vista linguistico ecc.). Qui il ruolo della presenza di un parlante nativo è essenziale tanto nel processo di disambiguazione quanto in quello del superamento di potenziali vuoti, i cosiddetti gap culturali. Ciò a maggior ragione in quanto la traduzione, così come si intende e si affronta nella prospettiva della linguistica integrale, è un discorso di secondo grado, dal momento che la differenza rispetto a quello di primo grado risiede proprio nel fatto che al traduttore, a differenza di un "semplice" parlante-produttore di testo, è già dato un contenuto specifico. In altre parole, l'oggetto della traduzione è un contenuto testuale in tutti i dettagli della sua articolazione, mentre la traduzione e il traduttore, a loro volta, devono seguire gli stessi procedimenti e le stesse strategie della creazione di senso che si trovano nel testo fonte. Il risultato della traduzione, di conseguenza, sarà un testo orientato alla creazione di senso secondo le stesse identiche coordinate principali. Anche questa cosa ha luogo a seguito di un processo di *equivalenza* della designazione, processo diverso dalla trasposizione, intesa come definizione di corrispondenze. Questo processo di equivalenza della designazione, inteso come "traduzione" delle realtà extralinguistiche, come dicevo sopra, implica una serie abbastanza ampia di procedimenti che vanno dalla creazione di equivalenze a livello di unità idiomatiche, significati e nuove espressioni nella lingua di arrivo, all'adattamento di unità già esistenti nell'inventario della lingua del testo da tradurre, fino all'uso diretto o indiretto, in funzione della scelta del traduttore, di commenti o chiarimenti. Per tutto ciò, la presenza di un parlante nativo aiuta, spesso, a chiarire, a disambiguare, tanto più che ciò che si traduce, in realtà, è solo ciò che è enunciato direttamente nel testo, ciò che è costruito in virtù della funzione semiotica, secondo quanto afferma Coşeriu (1977: 234). Le realtà extralinguistiche potrebbero essere solo indicate o descritte nel testo, in questo caso assumono un ruolo molto importante per la loro corretta comprensione e quindi "traduzione" nella lingua di arrivo, le relazioni implicite con lo scenario del sapere elocuzionale, le relazioni con i contesti, le relazioni con altri testi conosciuti all'interno della comunità linguistica di origine del testo, ecc.

5. Conclusioni

In conclusione, confermo che la pratica della traduzione nell'ambito di questo tipo di laboratori linguistici rappresenta, a mio parere, un esercizio grammaticale complesso, con valori culturali; muovendo da un "pretesto" linguistico, è una pratica che propone un confronto-dibattito che oltrepassa i confini linguistici e può portare a un confronto culturale. Le discussioni preliminari alla traduzione vera e propria, la spiegazione dei termini a livello lessicale ma anche dei contesti generatori, la scelta dei significati nella lingua di arrivo, il superamento dei gap culturali e la decifrazione dei contesti referenziali ecc. contribuiscono alla creazione del contesto extralinguistico necessario alla comprensione del testo, nella sua complessità. Allo stesso modo, il fatto che gli studenti di lingua materna rumena possiedano in realtà due lingue, in parallelo, svolge un importante ruolo per sottolineare gli aspetti contrastivi, tanto a livello grammaticale che a livello dell'organizzazione testuale-discorsiva vera e propria, dando la possibilità, allo stesso tempo, all'analisi e alla verifica reciproca degli errori nelle due lingue messe di fronte nel momento dell'atto della traduzione, attraverso il cambio di ruolo degli studenti. Ciò permette anche l'individuazione e l'ulteriore analisi dei fenomeni di interferenza linguistica che subentrano nel parlare il rumeno in Italia a seguito del contatto permanente e istituzionalizzato con la lingua italiana. Questo fenomeno rappresenta, al momento, un altro aspetto della mia ricerca, costituendo un progetto in fase di svolgimento che vede coinvolti, in ricerche sul campo e questionari linguistici, gli studenti rumeni stabiliti in Italia. Non in ultimo, vorrei precisare che l'organizzazione di questi laboratori e il loro risultato sono anche un esempio di "buone pratiche" di collaborazione fra docente e lettore di madre lingua, con ruoli ben distinti nella pratica della traduzione, in funzione della lingua di partenza e di quella di arrivo.

Bibliografia

BALBONI, Paolo (2015), *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse, Quarta Edizione completamente ristrutturata, ampliata e aggiornata*, Torino: Utet Università.

Coseriu, Eugenio (1977), Lo erróneo y lo acerdado en la teria de la traducción. In *Eugenio Coseriu, El hombre y su lenguage. Estudios de teoria y metodologia lingűistica,* Madrid, 214-239.

Coseriu, Eugenio (1997), *Linguistica del testo. Introduzione a una ermeneutica del senso,* edizione italiana a cura di Donatella di Cesare, Roma: Carocci.

Coseriu, Eugenio (2007), L'uomo e il suo linguaggio. In *Eugenio Coseriu, Il linguaggio e l'uomo attuale. Saggi di filosofia del linguaggio*, a cura di Cristian Bota e Massimo Schiavi, Verona: Centro Studi Campostrini, 51-71.

Neșu, Nicoleta (2015), On Translation in the Didactic Act of Teaching Romanian as a Foreign Language. In: *Studia Universitatis Babes-Bolyai, Philologia,* n. 4, 113-123.

Neșu, Nicoleta (2018), Mutații în comportamentul lingvistic al emigranților și raportul limbă maternă/limbă etnică, conferință susținută în cadrul celui de-al VIII lea Simpozion Internațional de Lingvistică, organizat de Institutul de Lingvistică al Academiei Române, București, mai 2018, (în curs de publicare).

Tarantino, Angela / Neșu, Nicoleta (2016), Predare și învățare la plural. Un exemplu de predare a limbii române ca limbă străină (L2). In *Românía Orientale XXIX*, Roma: Bagato Libri, 277-287.

Insegnare la lingua in un gruppo eterogeneo: verso una glottodidattica umanistico-affettiva

Karolina Kowalcze-Franiuk

Gli studenti universitari di lingua polacca in Italia costituiscono spesso gruppi eterogenei differenziandosi tra loro soprattutto per il grado di conoscenza della lingua di studio e per le loro diverse motivazioni. È possibile rendere più efficace il processo di apprendimento della lingua che per una parte del gruppo è una lingua straniera, mentre per l'altra una lingua seconda o addirittura la lingua madre? Come rendere utile il diverso potenziale e le competenze degli studenti e come valutarle di fronte agli stessi requisiti?

La strategia proposta dall'autrice si inserisce nella glottodidattica umanistico-affettiva, in quanto alla sua base stanno le emozioni dello studente, mentre la lingua di studio viene trattata come potenziale strumento di autorealizzazione. L'autrice fa riferimento alla sua esperienza didattica all'Università di Genova e di Milano e alle risposte fornite dagli studenti in un questionario.

1. Studiare il polacco in un gruppo eterogeneo

I gruppi di studenti universitari di polacco a Genova e a Milano, come anche nel resto d'Italia, sono variegati (cfr. Marzec 2009). Ci sono infatti studenti italiani o provenienti da altre nazioni che imparano il polacco da zero. Per la maggior parte di loro il polacco è quindi una **lingua straniera**.

Inoltre, tra studenti universitari di polacco ci sono persone bilingui, nate in Italia e cresciute in famiglie italo-polacche oppure, più raramente, polacchi nativi adottati da coppie italiane. Gli studenti con origini polacche costituiscono il 29% del totale (Marzec 2009: 110). Sebbene la loro competenza comunicativa nella lingua polacca sia molto

buona, essi spesso dichiarano di non conoscere bene la grammatica e di avere difficoltà a scrivere nella lingua d'origine dei loro genitori. Il polacco è per loro una **lingua ereditata** dal genitore di provenienza polacca (cfr. Lipińska, Seretny 2012).

Un terzo gruppo è rappresentato da polacchi nativi che per diversi motivi si iscrivono agli studi polonistici per studiare la loro **lingua madre**.

I discenti di tutti e tre i gruppi sopra descritti si distinguono tra loro principalmente per le loro origini e, di conseguenza, per il livello di conoscenza sia della lingua polacca sia di quella italiana. Le significative differenze che sussistono tra loro rappresentano anche la loro biografia linguistica condizionata dal passaggio attraverso vari sistemi educativi, dalla conoscenza di diverse lingue straniere e di diverse varietà linguistiche. Sulla base delle differenze sopra menzionate possiamo dire che gli studenti di cui parliamo rappresentino due tipi di gruppi eterogenei: misto per provenienza geografica e multilivello per il grado di conoscenza della lingua.

Gli altri tratti distintivi del gruppo di studenti di polacco in Italia si riassumono nella loro pluriculturalità e di conseguenza nel plurilinguismo che ne deriva. Ciò condiziona soprattutto i diversi stili di apprendimento, interessi, idee culturali, sociopolitiche e religiose.

Un altro elemento che differenzia gli studenti di polacco è il sesso. La stragrande maggioranza di loro sono donne. La presenza anche di un solo maschio influenza la scelta degli argomenti delle lezioni e dei testi con i quali si lavora e porta ad una diversa realizzazione di produzione sia orale che scritta.

Infine, l'ultimo criterio per descrivere il gruppo di studenti di polacco a Genova e a Milano è quello dell'età. Sebbene la maggior parte di loro sia giovane (parliamo di ventenni), capita di lavorare con quarantenni e perfino sessantenni. Un diverso bagaglio di esperienze linguistiche, educative, professionali e di vita degli studenti influisce non solo sul ritmo e sul modo di lavorare, ma anche sulla dinamica delle loro relazioni.

In un gruppo così eterogeneo è dunque possibile rendere efficace il processo di apprendimento della stessa lingua? E come farlo?

2. Verso una glottodidattica umanistico-affettiva

Alla base della strategia didattica da me proposta per il gruppo descritto non sta la lingua di per sé, come oggetto di studio, ma lo studente. Egli costituisce la figura centrale del processo di apprendimento ed è considerato non solo un discente, ma soprattutto una persona. Tale prospettiva richiede da parte del docente la necessità di comprendere lo studente nella sua totalità, quindi prendendo in considerazione soprattutto gli aspetti affettivi e relazionali che lo riguardano, ma anche la sua relazione con gli altri, in primis con i compagni e l'insegnante.

La lingua polacca, oggetto di studio, invece, viene proposta come mezzo utile nello sviluppo delle relazioni interpersonali e come potenziale strumento di autorealizzazione dello studente. Tale approccio rappresenta quindi le basi della glottodidattica umanistico-affettiva, una disciplina fondata tra gli altri da Earl W. Stevick e sviluppatasi a partire dagli anni Settanta sotto la spinta della psicologia umanistica[1].

Il ruolo importante dell'autorealizzazione attraverso la lingua e la cultura è da diversi anni il punto chiave della mia pratica didattica universitaria nell'insegnamento della lingua polacca. Ho sottolineato per la prima volta l'importanza di questo concetto nel 2015, riferendomi ai risultati di un questionario a cui ho sottoposto i miei studenti dell'Università di Genova (cfr. Kowalcze-Franiuk 2015). Ho deciso di ripetere la ricerca nel 2018 coinvolgendo in essa i miei attuali studenti genovesi e quelli dell'Università di Milano, per verificare la non casualità e non temporaneità dei risultati ottenuti. La seconda indagine ha avuto però uno scopo più ampio: volevo vedere se, e in che modo, le basi teoriche della glottodidattica umanistico-affettiva trovano riscontro nell'esperienza didattica vissuta dagli studenti, nonché analizzare la loro motivazione e l'immagine di sé stessi come discenti e membri di un gruppo eterogeneo.

[1] Per una prospettiva storica della glottodidattica umanistica in Italia riporto ad esempio a Balboni (2017), invece in Polonia a Miodunka (2014) e Gębal (2018).

3. Chi sono gli studenti di polacco a Genova e a Milano? L'analisi dei risultati del questionario.

Iniziamo ad analizzare le caratteristiche generali degli studenti che hanno partecipato al questionario partendo dalla presentazione del loro **background linguistico**. Quasi il 44% di loro dichiara di essere poliglotta, il 39% di essere plurilingue e il 17% bilingue. Le percentuali sopra riportate ci permettono di notare due cose importanti. La prima è il numero delle lingue conosciute dagli studenti: il 75% di loro dichiara di sapere almeno 3 lingue, nel restante 25% ci sono persone che ne conoscono 5, 6 o addirittura 9. Il secondo fatto degno di nota è la qualità di alcuni studenti o, meglio, la qualità del loro percorso di apprendimento: 3 studenti, infatti, dichiarano di aver imparato una lingua (il persiano, il lituano e il rumeno) da autodidatti, raggiungendo livelli alti, come B2 e C1.

Esaminando questi dati nell'ottica della glottodidattica umanistica possiamo giungere alla seguente conclusione: quante più lingue conoscono gli studenti, tanti più strumenti essi hanno a disposizione per soddisfare il loro bisogno di autorealizzazione (cfr. Maslow 1986). Inoltre, nel caso degli autodidatti, la motivazione e la tenacia che ha permesso loro di imparare una lingua potranno essere i fattori rilevanti che contribuiranno a farli sentire più facilmente realizzati nella loro vita.

Tuttavia, se è importante conoscere la biografia linguistica degli studenti, altrettanto lo è conoscerne la **motivazione**. Infatti, essere consapevoli di che cosa spinge gli studenti a imparare una lingua aiuta a costruirne il percorso didattico e ad instaurare una buona relazione studente-docente.

Per i miei studenti italiani e stranieri il motivo principale è la curiosità e il desiderio di imparare *un'affascinante lingua di nicchia*, mentre la motivazione meno diffusa è legata, ad esempio, all'interesse personale, alla speranza di poter usare la lingua polacca come mezzo d'espressione artistica (*sono cantante, mi piacerebbe scrivere e cantare canzoni in diverse lingue*), dipende da motivi religiosi (*vorrei imparare la lingua di Giovanni Paolo II*) o dal particolare interesse per la letteratura polacca (*voglio leggere le poesie di Wisława Szymborska in originale*). Nel caso degli studenti bilingui, italo-polacchi, si tratta di solito del desiderio di

migliorare la competenza linguistica e comunicativa e di saper correggere i propri errori.

Il primo sorprendente risultato che emerge dal questionario riguarda l'opinione dei discenti sul fatto che studiano in un gruppo eterogeneo: questo non viene considerato da loro un ostacolo ma risulta anzi un valore aggiunto, uno stimolo per migliorare le proprie competenze, un'occasione di confronto e di collaborazione.

Nel questionario un altro risultato che stupisce riguarda gli elementi indicati dagli studenti come i più importanti durante le lezioni universitarie di lingua polacca. Nell'elenco che è stato loro proposto c'erano: il programma del corso, l'argomento specifico della lezione, la lingua studiata, la grammatica, la comunicazione, i bisogni e le aspettative dello studente, l'insegnante, l'atmosfera in classe.

Per me, docente concentrato sull'insegnamento in chiave umanistica, l'elemento più importante è rappresentato dai **bisogni e** dalle **aspettative dello studente**. Nelle risposte degli studenti questo elemento è stato invece valutato come il meno importante di tutti! La prima analisi dei dati ottenuti ha destabilizzato un po' le mie convinzioni sull'efficacia della strategia prescelta: sono rimasta delusa dal fatto che la mia attenzione concentrata sulle esigenze degli studenti non abbia trovato riscontro nelle risposte da loro espresse.

Secondo il 72% dei partecipanti del questionario i primi due elementi fondamentali delle lezioni di polacco sono **la comunicazione** e **l'insegnante**. Le osservazioni fatte dagli studenti dimostrano che essi intendono la comunicazione sia *come metodo per la pratica e per la buona riuscita delle lezioni,* sia come *interazione che si sviluppa in classe*. L'insegnante, invece, è visto come un *interlocutore* e *partner di una relazione* che si crea durante il processo di apprendimento. All'inizio si tratta di una relazione basata sulla comunicazione, poi di una relazione a livello interpersonale che, come dimostrerò più avanti, può essere una parte integrante del processo dello studio di una lingua.

Nonostante gli elementi delle lezioni di polacco indicati da me e dagli studenti siano diversi, dimostrano comunque un equilibrio perfetto nella relazione studente-docente e, nello stesso tempo, l'efficacia della prospettiva glottodidattica umanistico-affettiva.

4. Le emozioni nel processo di apprendimento

Le emozioni costituiscono una delle basi principali della glottodidattica umanistico-affettiva. Desidero sollevare la questione della loro importanza nel contesto dello studio di una lingua facendo riferimento a Reinhard Pekrun (2006), l'autore della prima teoria completa che spiega il ruolo e il significato delle emozioni durante il processo di apprendimento. Si tratta di *Achievement Emotions* (AE), ovvero delle emozioni di riuscita che possono implicare il successo o il fallimento del processo di apprendimento. Queste emozioni si possono focalizzare sull'attività di studio o sul suo risultato, hanno valenza positiva o negativa e vengono caratterizzate da un certo livello di attivazione riguardante l'effetto che l'emozione ha sull'apprendimento (emozione attivante e deattivante). Le illustra la Tabella 1:

Focus	**Valenza positiva**		**Valenza negativa**	
	attivante	deattivante	attivante	deattivante
Attività di studio	divertimento	rilassamento	rabbia frustrazione	noia tristezza
Risultato	gioia speranza orgoglio gratitudine	appagamento sollievo	ansia vergogna colpa rabbia	disappunto sfiducia

Tab. 1. *Achievement Emotions* secondo R. Pekrun (2006)

Generalmente le emozioni possono essere influenzate da tanti fattori. Tuttavia, nel caso delle emozioni di riuscita, il maggiore determinante è la valutazione cognitiva dello studente. Essa può essere legata al suo senso di controllo sul processo di apprendimento e il suo risultato, oppure alla valutazione soggettiva dei valori riguardanti il processo di studio e i suoi esiti (Grzegorzewska 2012: 40-41).

Una delle domande centrali del questionario proposto agli studenti era: *Quali emozioni e sentimenti provi più di frequente durante lo studio del polacco?* Le risposte ottenute si riferivano a entrambi i tipi di emozione.

Per quanto riguarda le emozioni negative, indicate dal 5% delle persone, troviamo l'**ansia** e la **frustrazione**. Qual è la loro fonte? L'ansia, indicata da una persona sola, riguarda gli esami finali. Gli studenti si sentono frustrati quando non sanno pronunciare correttamente una parola, oppure *mettere insieme diverse frasi, dovendo pensare molto ai casi*

e alle eccezioni da usare. Pekrun sostiene che la frustrazione è frutto di un giudizio positivo del processo di apprendimento, ma nello stesso tempo del mancato senso di controllo su di esso (Grzegorzewska 2012: 42).

Tuttavia, le emozioni più frequenti e provate dagli studenti con intensità maggiore sono quelle positive, tra le quali due emozioni principali, ovvero **la gioia** e **l'appagamento**, entrambe orientate verso il risultato.

Secondo Pekrun lo studente prova gioia quando, contrariamente al caso della frustrazione, ha la sensazione che il processo di apprendimento resti sotto il suo controllo e quando valuta in modo positivo il suo esito. La gioia provata dagli studenti durante le lezioni di lingua polacca assume forme diverse: di felicità, di entusiasmo o del piacere *di scoprire qualcosa di nuovo e di parlare una lingua difficile*. Invece, per quanto riguarda l'appagamento, si tratta della soddisfazione, indicata dagli studenti più volte insieme alla curiosità. Alla domanda se lo studio del polacco è mai stato per gli studenti una fonte di soddisfazione tutti hanno risposto di sì, indicandone diversi motivi, ad esempio: *quando noto i miei miglioramenti; Quando riesco a comporre una frase o un testo azzeccando tutte le declinazioni e coniugazioni; Quando riesco a fare una frase sensata è già una grossa soddisfazione!*

Anche le altre emozioni associate dagli studenti allo studio del polacco hanno decisamente valenza positiva. Loro stessi dichiarano ad esempio: di provare *un senso di comunità* o un *sentimento di affetto e vicinanza verso la lingua*; di essere *affascinati dai suoi suoni*; di avere la *sensazione di mettere l'impegno in qualcosa di speciale*; e perfino di frequentare le lezioni per amore: *amo la Polonia e frequentare le lezioni significa vivere per qualche ora la sensazione di esserci veramente.*

Il fatto che lo studio di una lingua riesca a suscitare nei suoi discenti così tante emozioni positive aumenta in larga misura la possibilità che questa lingua possa diventare per loro anche uno strumento di autorealizzazione.

5. La lingua come strumento di autorealizzazione

Citando il concetto di autorealizzazione mi riferisco ad Abraham Maslow (1986), l'ideatore della gerarchia dei bisogni della persona, graficamente esposta nella Piramide Motivazionale.

L'autorealizzazione, considerata da Maslow uno degli scopi più importanti nella vita di ogni essere umano, è il processo che mira al raggiungimento da parte di un individuo della sua coerenza interiore e si esprime nel desiderio della persona di "voler essere" in base alle proprie capacità, aspirazioni e al proprio potenziale.

Paragonando i risultati del questionario del 2014 e 2018 notiamo che la percentuale degli studenti per i quali l'autorealizzazione è importante è sempre pari al 100%. Cambia invece il livello a cui questo bisogno viene posizionato: la percentuale degli studenti per i quali l'autorealizzazione risulta un valore **importante** cala dal 73% al 25%, mentre cresce notevolmente, dal 27% al 75%, la percentuale di quelli che la considerano un bisogno **molto importante**. Inoltre, nel questionario realizzato nel 2018 il 3% degli studenti ha dichiarato che l'autorealizzazione è un bisogno **fondamentale** nella propria vita.

In che modo la lingua, nel nostro caso il polacco, può diventare uno strumento di autorealizzazione per chi lo studia? Rispondo a questa domanda facendo sempre riferimento al carattere eterogeneo del gruppo in cui lavoro.

Nel caso degli studenti per i quali il polacco è una lingua straniera, il docente dovrebbe concentrarsi sulla sua prima funzione, cioè sul fatto che la lingua che studiano costituisce per loro un nuovo strumento di comunicazione. Gli studenti che hanno già acquisito competenza comunicativa in polacco sottolineano diversi vantaggi che ne derivano. I benefici indicati riguardano soprattutto il lato pratico della loro vita, anche professionale, e i loro soggiorni in Polonia.

Una delle caratteristiche della lingua polacca che viene notata dagli studenti principianti fin dall'inizio è il suo alto livello di difficoltà. Ciò non viene però considerato un ostacolo, piuttosto diventa un fattore positivo, una vera sfida che essi vogliono affrontare e che a lungo termine può diventare uno strumento di crescita personale. Vale la pena di riportare qui alcune delle risposte più significative che lo dimostrano:

- *Aver studiato il polacco è stata una sfida con me stessa e sicuramente mi ha cambiata, ha esercitato la mia memoria e la mia mente, ha coinvolto la mia sfera emotiva.*
- *Grazie al polacco sono riuscita a prendere "le redini" per avere più fiducia in me stessa.*

- *Credo che imparare il polacco mi abbia cambiato ed arricchito non solo dal punto di vista "linguistico", ma anche culturale e della consapevolezza di me stessa: sono entrata in contatto con persone completamente diverse da me. Questo mi ha portato ad aprirmi agli altri (cosa prima impensabile!) e a voler mostrare il mio lato migliore, quando invece ho sempre cercato di non attirare l'attenzione. Aver conosciuto persone brillanti mi ha portato ad ammettere d'essere ambiziosa senza pensare che sia una cosa negativa.*

Le parole sopra citate sono una prova convincente che la lingua, anche, se non soprattutto, quella difficile, può diventare un ottimo strumento di autorealizzazione.

Per quanto riguarda gli studenti di lingua madre polacca e quelli cresciuti nelle famiglie italo-polacche, ciò che li unisce è il fatto di "vivere" quotidianamente tra le due lingue e le due culture. Il polacco è quindi per gran parte di loro, insieme all'italiano, uno dei due principali strumenti di comunicazione. Tuttavia, grazie alla maggiore competenza linguistica e, soprattutto, a quella comunicativa acquisita in polacco, gli studenti possono usarlo come un altro codice per esprimere le loro emozioni e sentimenti.

Lavorando con gli studenti di questo gruppo, e soprattutto con quelli bilingui, cerco di renderli consapevoli del fatto che ciascuna lingua da loro usata ha la propria *capacità di espressione emotiva* (Kowalcze 2009: 51) e che ogni "loro lingua" può svolgere funzioni diverse. Quindi la scelta della lingua ad esempio per discutere, litigare, sognare o pregare non è casuale.

Vale la pena aiutare gli studenti bilingui a capire che l'uso efficace della lingua come mezzo della loro espressione emotiva può anche migliorare le relazioni con gli altri che, grazie ad essa, costruiscono. Inoltre, la lingua costituisce una parte importante della loro identità culturale.

Le risposte ottenute nel questionario confermano che attraverso la buona conoscenza del polacco gli studenti bilingui hanno potuto sviluppare la loro identità biculturale, "vivendola" anche meglio. È quindi particolarmente importante che il docente presti attenzione non solo alla loro correttezza grammaticale, ma anche all'efficacia della comunicazione, cercando comunque di far capire che la lingua costituisce un ulteriore strumento di espressione della propria identità.

Infine, quello che unisce tutti e tre i gruppi degli studenti è il fatto che la stessa lingua, in misura diversa, possa essere per loro un mezzo di contatto diretto con la cultura polacca.

6. Conclusioni

Non esiste un approccio o metodo universale adatto a tutti gli studenti, soprattutto quando in uno stesso gruppo sono riunite persone con caratteristiche molto diverse. Come docente sono tuttavia convinta che porre al centro dell'attenzione una persona, lo studente/la studentessa, con le sue emozioni, aspirazioni e bisogni di crescita verso l'autorealizzazione, abbia un duplice vantaggio: da un lato garantisce un successo formativo basato sulla soddisfazione reciproca, dall'altro porta a una crescita personale attraverso la lingua, rendendo utile e piacevole sia il processo di apprendimento che quello di insegnamento.

Bibliografia

BALBONI, Paolo (2017), La glottodidattica umanistica in Italia: una prospettiva storica, *EL.LE*, Vol. 6, n. 1, 7-22.

GĘBAL, Przemysław (2018), *Podstawy dydaktyki języka polskiego jako drugiego. Podejście integracyjno-inkluzyjne*, Kraków: Księgarnia Akademicka.

GRZEGORZEWSKA, Iwona (2012), Emocje w procesie uczenia się i nauczania, In *Teraźniejszość-Człowiek-Edukacja: kwartalnik myśli społeczno-pedagogicznej*, n. 1 (57), 39-48.

KOWALCZE, Karolina (2009), *Bilingwizm w sytuacji komunikacyjnej wyrażania emocji. Studium przypadków dwujęzyczności polsko-włoskiej*, In W. Miodunka (ed.), *Nowa generacja w glottodydaktyce polonistycznej*, Kraków: Universitas, 49-84.

KOWALCZE-FRANIUK, Karolina (2015), Język polski jako narzędzie do samorealizacji – uwagi na marginesie pracy lektora języka polskiego na Uniwersytecie w Genui, In *Nowe perspektywy w nauczaniu języka polskiego jako obcego III*, Toruń: UMK, 379-389.

LIPIŃSKA, Ewa / SERETNY, Anna (2012), *Między językiem ojczystym a obcym. Nauczanie i uczenie się języka odziedziczonego na przykładzie chicagowskiej diaspory polonijnej*, Kraków: Księgarnia Akademicka.

MARZEC, Urszula (2009), *Obraz polonistyki włoskiej w świetle badań ankietowych*, Kraków: Universitas.

MASLOW, Abraham (1986), *W stronę psychologii istnienia*, Warszawa: PAX.

MIODUNKA, Władysław T. (2014), Dwujęzyczność polsko-obca w Polsce i poza jej granicami. Rozwój i perspektywy badań, In *LingVaria*, n. IX, 199-226.

PEKRUN, Reinhard (2006), The control-value theory of achievement emotions: Assumptions, corollaries, and implications for educational research and practice, In *Educational Psychology Review*, Vol. 18, 315-341.

STEVICK, Earl W. (1990), *Humanism in Language Teaching*, Oxford: Oxford University Press.

Autrici e Autori

IUL sta per **I**nsegnante **U**niversitario di **L**ingua … ed è stato scelto come denominazione per tutti coloro che insegnano le lingue straniere nelle università italiana, ossia Collaboratori ed Esperti Linguistici, Lettori di madre lingua e Lettori di scambio culturale.

CASADEI, Lucia, IUL ceca, SAPIENZA - UNIVERSITÀ DI ROMA, Centro Linguistico d'Ateneo, lucia.casadei@uniroma1.it
https://web.uniroma1.it/cla/cel/casadei-lucia

CHODERLOS DE LACLOS, Yann, IUL francese, UNIVERSITÀ ROMA TRE, Centro Linguistico di Ateneo, yann.delaclos@uniroma3.it

CURCI, Anna Maria, Insegnante di tedesco**,** LEND - ROMA

GRANATA, María Eugenia, IUL spagnola, UNIVERSITÀ PER STRANIERI DI SIENA, CLASS - Centro Linguistico di Ateneo per le Lingue Straniere, granata@unistrasi.it

HÖSCH, Sonja, IUL tedesca, UNIVERSITÀ PER STRANIERI DI SIENA, CLASS - Centro Linguistico di Ateneo per le Lingue Straniere, hoesch@unistrasi.it

HOUSHMAND ZADEH, Shahrzad, IUL persiana, SAPIENZA - UNIVERSITÀ DI ROMA, Centro Linguistico d'Ateneo, shahrzad.houshmand@uniroma1.it

JIMÉNEZ NAHARRO, Magdalena, IUL spagnola, UNIVERSITÀ ROMA TRE, Centro Linguistico di Ateneo / UNIVERSITÀ DEGLI STUDI "TOR

VERGATA", Centro Linguistico di Ateneo, magdalena.jimenez@uniroma3.it

KOWALCZE-FRANIUK, Karolina, IUL polacca, UNIVERSITÀ DI GENOVA, Dipartimento di Lingue e Culture Moderne, karolin.kowalcze@unige.it

LIU, Jie, IUL cinese, UNIVERSITÀ CA'FOSCARI, VENEZIA, Dipartimento di Studi sull'Asia e sull'Africa Mediterranea, Centro Linguistico di Ateneo, jie.liu@unive.it

MAMONKA, Liudmila, IUL russa, UNIVERSITÀ ORIENTALE NAPOLI, Centro Linguistico di Ateneo e UNIVERSITÀ DI MACERATA, Centro Linguistica di Ateneo, lmamonka@unior.it, liudmila.mamonka@unimc.it

MAZZUCHELLI LÓPEZ, María Amparo, IUL spagnola, UNIVERSITÀ DI PAVIA, Centro Linguistico, maria.mazzuchelli@unipv.it

MENDO MURILLO, Susana, IUL spagnola, UNIVERSITÀ ROMA TRE, Dipartimento di Lingue, Letterature e Culture Straniere, https://lingueletteratureculturestraniere.uniroma3.it/persone/Y1htSUxnUHvOXpuOFJJYkgvQkx0V2ZMTmJXUzEwbzZBNHBtdVVMcVBJOD0=/ , susana.mendo@uniroma3.it

MERLO, Jonathan-Olivier, IUL francese, UNIVERSITÀ PER STRANIERI DI SIENA, CLASS - Centro Linguistico di Ateneo per le Lingue Straniere, merlo@unistrasi.it

MOREIRA DA SILVA, Claudia A., IUL portoghese, SAPIENZA - UNIVERSITÀ DI ROMA, Centro Linguistico d'Ateneo, claudiaalexandra.moreiradasilva@uniroma1.it

MUGNANI, Catia, IUL italiana, UNIVERSITÀ PER STRANIERI PERUGIA, Dipartimento di Scienze Umane e Sociali, catia.mugnani@unistrapg.it

NATI, Francesco, IUL italiana, UNIVERSITA DI MACERATA, Centro Linguistico di Ateneo, francesco.nati@unimc.it

NEŞU, Nicoleta, IUL romena, SAPIENZA - UNIVERSITÀ DI ROMA, Centro Linguistico d'Ateneo / ISTITUTO DELLA LINGUA ROMENA, Bucarest, nicoleta.nesu@uniroma1.it

NOVIKOVA, Irina, IUL russa, UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI NAPOLI L'ORIENTALE, CLAOR - Centro Linguistico di Ateneo, inovikova@unior.it

PANICHI, Luisa, IUL inglese, UNIVERSITÀ DI PISA, Dipartimento di Economia e Management e CLI Centro Linguistico Interdipartimentale, luisa.panichi@unipi.it

ROBISON, Patricia, IUL inglese, UNIVERSITÀ PER STRANIERI DI SIENA, CLASS - Centro Linguistico di Ateneo per le Lingue Straniere, Robison@unistrasi.it

STRYJECKA, Agnieszka, IUL polacca, SAPIENZA - UNIVERSITÀ DI ROMA, Centro Linguistico d'Ateneo, agnieszka.stryjecka@uniroma1.it

TOKIMOTO, Miho, IUL giapponese, SAPIENZA - UNIVERSITÀ DI ROMA, Centro Linguistico d'Ateneo, miho.tokimoto@uniroma1.it

TONIOLO, Silvia, IUL tedesca, UNIVERSITÀ DI TRENTO, e Formatore in Comunicazione Interculturale nel team di conflict managers of tomorrow presso la Facoltà di Giurisprudenza, silvia.tonioli@unitn.it
https://webapps.unitn.it/du/it/Persona/PER0004571/Curriculum
https://conflict-managers.com/faculty-staff/

TOTARO, Cesario Col., ARMA DEI CARABINIERI, 2017 - 2019 Comandante del Centro Lingue Estere dell'Arma dei Carabinieri, cesario.totaro@carabinieri.it

VOLKOVA, Kristina, IUL russa, UNIVERSITÀ DI URBINO CARLO BO, Centro Linguistico di Ateneo e Scuola di Lingue e Letterature Straniere del Dipartimento di Scienze della Comunicazione, Studi Umanistici e Internazionali: Storia, Culture, Lingue, Letterature, Arti, Media (DISCUI), kristina.volkova@uniurb.it

Comitato Organizzatore e Scientifico del II° Convegno Nazionale IULS 27 - 28 settembre 2018

Comitato Organizzatore

CESCUTTI, Tatiana	Lingua Francese
GELSOMINI, Federico	Lingua Italiana
HOUSHMAND, Shahrzad	Lingua Persiana
KAISER, Marita	Lingua Tedesca
ROSSI, Rosanna	Lingua Inglese
SORIA MILLÁN, Maria Pilar	Lingua Spagnola
SOTGIU, Licia	Lingua Italiana
STRYJECKA, Agnieszka	Lingua Polacca
TOUBES GONZÁLEZ, Patricia	Lingua Spagnola
ZHANG, Tongbing	Lingua Cinese

Comitato Scientifico

CESCUTTI, Tatiana	Lingua Francese
GELSOMINI, Federico	Lingua Italiana
HOUSHMAND, Shahrzad	Lingua Persiana
KAISER, Marita	Lingua Tedesca
NEŞU, Nicoleta	Lingua Rumena
ROSSI, Rosanna	Lingua Inglese
SORIA MILLÁN, Maria Pilar	Lingua Spagnola
SOTGIU, Licia	Lingua Italiana
STRYJECKA, Agnieszka	Lingua Polacca
TOKIMOTO, Miho	Lingua Giapponese
TOUBES GONZÁLEZ, Patricia	Lingua Spagnola
ZHANG, Tongbing	Lingua Cinese

Comitato Redazionale

Tatiana Cescutti	Licia Sotgiu
Federico Gelsomini	Agnieszka Stryjecka
Shahrzad Houshmand Zadeh	Patricia Toubes Gonzáles
Marita Kaiser	Miho Tokimoto
Maria Pilar Soria Millán	Tongbing Zhang

Ringraziamenti

Si ringraziano per l'impegno e l'aiuto prezioso ricevuto nella realizzazione del convegno e degli atti:

il personale del Centro Linguistico di Ateneo di Sapienza, in particolare la Dott.ssa Margherita Botta e la Responsabile Amministrativa Dott.ssa Anna Vigorito

l'Istituto Polacco di Roma
l'Istituto Confucio di Sapienza - Università di Roma
l'Istituto Culturale dell'Ambasciata della Republica Islamica dell'Iran a Roma
l'Istituto Giapponese di Cultura in Roma

il Presidio Tecnico Operativo Marco Polo

i technici informatici del Dipartimento SEAI, Valerio Castellani e Marco Cattani

l'architetta Anahita Aryan per il design del logo del Convegno

il gruppo musicale "Toranj" per il concerto di musica tradizionale persiana

le studentesse e gli studenti per il design della locandina e lo svolgimento dell'accettazione

le 32 relatrici e relatori e gli oltre 140 partecipanti

le case editrici Hoepli, Hueber, Klett/Langenscheidt, Loescher, Oxford Univerity Press, SGEL per l'esposizione del materiale didattico e scientifico

I curatori e il comitato organizzatore e scientifico

Consiglio Scientifico-Editoriale
Sapienza Università Editrice

Presidente

Umberto Gentiloni

Membri

Alfredo Berardelli
Livia Eleonora Bove
Orazio Carpenzano
Giuseppe Ciccarone
Marianna Ferrara
Cristina Limatola

Il Comitato editoriale assicura una valutazione trasparente e indipendente delle opere sottoponendole in forma anonima a due valutatori, anch'essi anonimi. Per ulteriori dettagli si rinvia al sito: www.editricesapienza.it

Collana Convegni

Per informazioni sui precedenti volumi in collana, consultare il sito:
www.editricesapienza.it

40. Human Nature
    Anima, mente e corpo dall'antichità alle neuroscienze
    Nunzio Allocca
41. The state of the art of Uralic studies: tradition vs innovation
    Proceedings of the 'Padua Uralic seminar' - University of Padua,
    November 11-12, 2016
    Angela Marcantonio
42. La didattica del cinese nella scuola secondaria di secondo grado
    Esperienze e prospettive
    Alessandra Brezzi e Tiziana Lioi
43. Project Management
    Driving Complexity. PMI® Italian Academic Workshop
    Fabio Nonino, Alessandro Annarelli, Sergio Gerosa, Paola Mosca, Stefano Setti
44. Il lessico delle virtù nella letteratura italiana ed europea
    tra Settecento e Ottocento
    Atti della giornata internazionale di studi
    Parigi, 3 giugno 2017
    Alviera Bussotti, Valerio Camarotto, Silvia Ricca
45. Società e pratiche funerarie a Veio
    Dalle origini alla conquista romana
    Atti della giornata di studi
    Roma, 7 giugno 2018
    Marco Arizza
46. Riflessioni sull'opera di Bruno de Finetti
    Probabilità, economia, società
    Atti del convegno di Roma, 6 aprile 2016, in occasione della presentazione
    del volume *Bruno de Finetti. Un matematico tra Utopia e Riformismo*, 2015,
    Ediesse
    Mario Tiberi
47. Luce d'Eramo
    Un'opera plurale crocevia dei saperi
    Maria Pia De Paulis, Corinne Lucas Fiorato, Ada Tosatti
48. Modern Forms of Work
    A European Comparative Study
    Stefano Bellomo and Fabrizio Ferraro

49. Confini e parole
Identità e alterità nell'epica e nel romanzo
Atti del Convegno, 21-22 settembre 2017 Sapienza Università di Roma
Annalisa Perrotta e Lorenzo Mainini

50. Contesti, forme e riflessi della censura
Creazione, ricezione e canoni culturali tra XVI e XX secolo
Lucia Bachelet, Francesca Golia, Enrico Ricceri, Eugenia Maria Rossi

51. I Romani nelle Alpi
Storia, epigrafia e archeologia di una presenza
Gian Luca Gregori e Romeo Dell'Era

52. Sapienza for International Development Cooperation
Strategies, Projects, Actions
Carlo Giovanni Cereti and Francesca Giofrè

53. Lo scaffale degli scrittori: la letteratura e gli altri saperi
*Miriam Carcione, Matilde Esposito, Serena Mauriello, Letizia Anna Nappi, Ludovica Savern*a

54. Competenza comunicativa: insegnare e valutare
L'università tra scuola e mondo del lavoro
Marita Kaiser, Federico Masini, Agnieszka Stryjecka

In un mondo in cui sono sempre più necessari cooperazione internazionale, coordinazione, compatibilità, trasparenza e mobilità l'importanza di una formazione plurilingue, che abiliti a saper comprendere e a creare comprensione sia sul livello interpersonale che in ambito lavorativo, appare oggi a tutti evidente. Il secondo Convegno Nazionale degli Insegnanti Universitari di Lingue Straniere, ossia di tutte le figure professionali impegnate nella didattica delle lingue straniere nel sistema universitario italiano, è stato un'importante occasione di confronto scientifico tra 140 partecipanti provenienti da 40 università e oltre 20 lingue straniere. Il volume raccoglie 25 contributi dedicati alle esperienze didattiche di lingue sia occidentali che orientali, incluso l'italiano, in contesti accademici differenti, e offre uno stimolo importante sui metodi attraverso cui gli insegnanti possono contribuire alla formazione di una *competenza comunicativa* adeguata al contesto universitario e ai diversi sbocchi professionali.

Marita Kaiser insegna il tedesco come lingua straniera presso il Centro Linguistico e il Dipartimento di Studi Europei, Americani e Interculturali di *Sapienza Università di Roma*. Ha svolto questa attività anche presso l'*Università di Roma Tre*, la *West London University* (GB) e in progetti di integrazione in Germania. Ha pubblicato libri e articoli sulla didattica del tedesco come L2, sulla linguistica contrastiva e sulla produzione scritta.

Federico Masini è professore di lingua e letteratura cinese presso il Dipartimento di Studi Orientali di *Sapienza Università di Roma*; università dove ha ricoperto le cariche di Preside e Prorettore. Dal 2017 al 2020 è stato anche Direttore del Centro Linguistico di Ateneo. Dedica la sua attività scientifica alla linguistica cinese, alla didattica del cinese come L2 e alla storia delle relazioni culturali fra Italia e Cina.

Agnieszka Stryjecka insegna da oltre venticinque anni il polacco come lingua straniera, dapprima presso la propria alma mater *Università Cattolica di Lublino*, poi presso la *Babeş-Bolyai Università* di Cluj-Napoca (RO) e l'*Università Cattolica di Eichstätt* (D) e da quindici anni alla *Sapienza Università di Roma* con collaborazioni all'*Università di Tor Vergata*. Con Luigi Marinelli ha pubblicato il manuale *Corso di lingua polacca* (Hoepli 2014).

ISBN 978-88-9377-191-7

9 788893 771917

www.editricesapienza.it

Opera diffusa in modalità *open access*
e sottoposta a licenza Creative Commons
Attribuzione – Non commerciale
Non opere derivate (CC BY-NC-ND), 3.0 Italia