

Lingua In Azione

No 1 11/2018

ILSA Italiano L2

Rivista digitale semestrale per l'insegnamento dell'italiano LS/L2

Fase 4 - Fare esperienza. È l'ultima fase, che chiude il percorso. L'insegnante propone l'osservazione della lingua in contesti comunicativi reali. I bambini sono invitati a osservare le interazioni quotidiane e annotare esempi di dialoghi potenzialmente conflittuali a cui hanno assistito, registrando con attenzione parole, gesti e espressioni usati dagli interlocutori. Il materiale raccolto permette ulteriori riflessioni e approfondimen-

L'atto comunicativo del protestare è stato selezionato dai docenti sulla base di un'analisi dei bisogni di apprendimento dei propri allievi. Gli insegnanti riportano difficoltà da parte dei bambini nell'affrontare

Condivisione: gli utenti possono disporre di diverse aree in cui il materiale è stato preselezionato. Materiale che potrà essere condiviso dal singolo sul proprio diario, sul diario di un amico o nell'area comune Comlichiamo, fornendo per sé e per gli altri input di tipologia.

- **Fare pragmatica per fare grammatica: un percorso sulla gestione verbale del conflitto, Stefania Ferrari, Greta Zanoni**
- **La dimensione sociopragmatica nell'apprendimento dell'Italiano L2: il caso degli apprendenti sinofoni, Andrea Scibetta**
- **A walk on the intercultural side of L2/LS. Un'attività in classe come occasione per una riflessione di sociopragmatica critica in L2/LS, Paola Giorgis**
- **Lingua, identità di genere e politiche accademiche, Renata Carloni**

Nella definizione data da Morris nel 1938 (Morris 1938), la pragmatica si differenzia dalla sintassi e dalla semantica perché prende in considerazione l'utente di un sistema di segni: il parlante che usa un linguaggio per esprimersi e comunicare. Di chi usa

ThingLink sembra sorta di "liberalizzamento operativo"

Dopo l'iscrizione dell'utente secondo la formula freemium, ThingLink permette all'utente di generare un database di immagini interattive, che costituiscono così lo sfondo di-

Quali sono le preferenze per i materiali di studio degli studenti di italiano L2? Recenti indagini condotte sul profilo di studenti di Italiano come L2 (Fratter, Altinier 2015, in stampa; Fratter 2016; Fragai, Fratter, Jafrancesco 2017) hanno fornito dei risultati inaspettati: gli studenti del XXI secolo preferiscono studiare le lingue in modo tradizionale ma soprattutto prediligono l'utilizzo di materiali cartacei. Nel presente contributo si cercherà di rispondere alla seguente domanda: quali sono le principali motivazioni che portano alla scelta

Siamo sempre più individui social on line, seguiamo pagine facebook e profili twitter, facciamo parte di gruppi, in ambienti virtuali dove la partecipazione è a portata di click: la condivisione di un pensiero o l'apprezzamento di una foto e di un video, con un like o attraverso le faccine per esprimere i nostri stati d'animo. Tutto avviene in modo così diretto e naturale, attraverso automatismi spontanei che poco si distaccano dal semplice gesto quotidiano di spegnere una luce o di aprire la porta della propria automobile. Tra le diverse tipologie di suoni quotidiani, riusciamo a distinguere senza indugi lo squillo di un sms, da un bip di un nuovo commento, o di un nuovo messaggio ricevuto su una chat. Dediciamo ormai gran parte del nostro

Lo studio su supporto digitale in generale risulta meno apprezzato rispetto al supporto cartaceo in quanto sembra che agli studenti venga a mancare quell'aspetto legato alla fisicità che risulta essere anche determinante sul piano cognitivo della ritenzione e memorizzazione delle informazioni. Concludendo, leggere su carta permette di

EDITORIALE

Massimo Maggini

10

RIFLESSIONI

Fare pragmatica per fare grammatica: un percorso sulla gestione verbale del conflitto

Stefania Ferrari, Greta Zanoni

15

La dimensione sociopragmatica nell'apprendimento dell'Italiano L2: il caso degli apprendenti sinofoni

Andrea Scibetta

23

ESPERIENZE/ATTIVITÀ

A walk on the intercultural side of L2/LS. Un'attività in classe come occasione per una riflessione di sociopragmatica critica in L2/LS

Paola Giorgis

34

MIGRANTI

Italiano L2 a rifugiati: il Toolkit del Consiglio d'Europa

A cura di Eleonora Fragai, Elisabetta Jafrancesco

44

STUDY ABROAD IN ITALIA

Lingua, identità di genere e politiche accademiche

A cura di Renata Carloni

56

LUDOLINGUISTICA. GIOCARE CON LE PAROLE

I nomi collettivi

A cura di Anthony Mollica

64

LETTI PER VOI

A cura di Massimo Maggini

70

RISORSE IN RETE

A cura di Gerardo Fallani, Francesca Carboni

76

PROMEMORIA

A cura di Elisabetta Jafrancesco

79

LinguaInAzione. ILSA Italiano L2 in classe

Rivista digitale semestrale per l'insegnamento dell'Italiano LS/L2

ISSN 2653-9586

Atene, n. 1, 11/2018

Organigramma della Rivista

Direttore

Massimo Maggini

Comitato scientifico

Elisabetta Jafrancesco, Matteo La Grassa, Massimo Maggini, Anthony Mollica, Fiorenza Quercioli, Donatella Troncarelli

Coordinamento

Elisabetta Jafrancesco

Direttore responsabile

Orestis Dousis

Redazione

Anna Baldini, Claudia Borgioli, Francesca Carboni, Renata Carloni, Nicoletta Cherubini, Gerardo Fallani, Elisabetta Jafrancesco, Laura Lamponi, Massimo Maggini, Francesca Peruzzi

Responsabile di Redazione ILSA

Anna Baldini, Elisabetta Jafrancesco

Consulenza grafica

ORNIMI editions

Editore e Proprietario

ORNIMI editions
Lontou 8, 10681 Atene
Grecia





Abstract e profili degli autori

EDITORIALE di Massimo Maggini

RIFLESSIONI

Fare pragmatica per fare grammatica: un percorso sulla gestione verbale del conflitto

Stefania Ferrari, *Università di Modena e Reggio Emilia*; Greta Zanoni, *Università di Bologna*

L'attenzione alla qualità delle competenze d'uso della lingua è un tema attuale a scuola. I docenti spesso lamentano scarsa efficacia nelle produzioni dei bambini, non solo nella lingua scritta, ma anche nell'interazione orale. L'uso di parole poco appropriate o la difficoltà a cogliere gli impliciti conversazionali possono generare fraintendimenti, se non addirittura situazioni di conflitto, con importanti ricadute sia sul successo scolastico che nelle relazioni. Poiché gli approcci più tradizionali basati sull'insegnamento di lessico e grammatica non sempre garantiscono lo sviluppo delle abilità d'uso della lingua, diventa importante trovare nuove strade. A partire da queste considerazioni, nel presente contributo si illustra un possibile percorso didattico sulla gestione verbale del conflitto. La proposta è basata sulle

esperienze condotte in classi seconde, terze e quarte della scuola primaria grazie al progetto di formazione e ricerca-azione «Oggi facciamo pragmatica». Nel presentare i materiali didattici si intende offrire una traccia pratica facilmente riadattabile a diversi contesti, senza la pretesa di essere prescrittivi rispetto alle possibili modalità di accompagnare gli allievi nell'esplorazione della pragmatica, ma piuttosto con l'intenzione di stimolare interesse e curiosità a sperimentare.

Stefania Ferrari insegnante di Italiano L2, si specializza in linguistica con un dottorato di ricerca presso l'Università degli Studi di Verona. Collabora da diversi anni con scuole, comuni e associazioni dell'Emilia Romagna, del Trentino Alto Adige, del Veneto e della Toscana per la realizzazione di progetti per l'accoglienza e l'integrazione di studenti stranieri, la didattica dell'Italiano L2 e la formazione degli insegnanti. Ha partecipato come assegnista a diversi progetti di ricerca, fra cui il Progetto «LIRA» (Lingua/Cultura Italiana in Rete per l'Apprendimento). Attualmente collabora con l'Università degli Studi di Modena e Reggio Emilia nell'ambito del pro-

getto «Osservare l'interlingua». I principali interessi di ricerca sono apprendimento e insegnamento delle lingue in contesto migratorio, bilinguismo, immigrazione ed educazione linguistica, pragmatica e valutazione degli apprendimenti linguistici.

stefaniaferrari@iscali.it

Greta Zanoni ha conseguito un dottorato di ricerca in Traduzione, Interpretazione e Interculturalità presso l'Università di Bologna. Attualmente è docente a contratto di Lingua italiana L2 e Didattica delle lingue moderne presso il Dipartimento di Interpretazione e Traduzione dell'Università di Bologna. Ha partecipato come assegnista a diversi progetti di ricerca fra cui il Progetto «LIRA» (Lingua/Cultura Italiana in Rete per l'Apprendimento). I principali interessi di ricerca sono la mediazione linguistica, la formazione linguistica in contesti professionali e aziendali, la pragmatica interlinguistica e interculturale, la didattica linguistica multimediale in particolare dell'Italiano L2.

greta.zanoni2@unibo.it

La dimensione sociopragmatica nell'apprendimento dell'Italiano L2: il caso degli apprendenti sinofoni

Andrea Scibetta, *Università per Stranieri di Siena*

L'obiettivo principale del presente lavoro è quello di presentare alcune proposte didattiche per supportare lo sviluppo delle competenze pragmatiche, e in particolare sociopragmatiche, di studenti internazionali e universitari sinofoni. Nel-

la parte introduttiva verrà presentato un *excursus* teorico sulle diverse sub-discipline connesse con la pragmatica e sulle diverse connotazioni e definizioni attribuite ai concetti di «competenza pragmatica» e «sviluppo della competenza pragmatica» nella L1 e soprattutto in una L2. Successivamente, sulla base di rilevanti, documentate esperienze didattiche condotte con apprendenti sinofoni, verrà presentata una serie di proposte, legate a differenti aspetti della competenza pragmatica (uso di atti pragmatici in contesti formali e informali nella cultura dominante italiana, espressioni idiomatiche e *situation-bound-utterance*, interazione in contesti accademici e lavorativi) da realizzare in contesti guidati. Verranno inoltre approfondite due tipologie di attività, focalizzate entrambe sull'interazione orale, da realizzare in classe al fine di promuovere lo sviluppo di competenze sociopragmatiche.

Andrea Scibetta ha conseguito nel 2012 la laurea magistrale in Lingue e Civiltà dell'Oriente, con specializzazione in lingua cinese, presso l'Università di Firenze, e nel 2017 ha concluso il dottorato di ricerca in Linguistica e Didattica della lingua italiana a stranieri presso l'Università per Stranieri di Siena. Attualmente lavora come assegnista di ricerca presso l'Università per Stranieri di Siena e si occupa di didattica dell'italiano per apprendenti sinofoni, pragmatica e didattica della pragmatica, valorizzazione dei repertori linguistici nelle classi plurilingui delle scuole primarie e secondarie in Italia, didattica della lingua cinese.

scibetta.andrea@gmail.com

ESPERIENZE/ATTIVITÀ**A walk on the intercultural side of L2/LS. Un'attività in classe come occasione per una riflessione di sociopragmatica critica in L2/LS**

Paola Giorgis, *Insegnante di Lingua e civiltà inglese e ricercatrice indipendente – wom.an.ed – women's studies in anthropology and education*

Partendo dalla descrizione di un'attività in Inglese LS in una scuola superiore, il contributo intende mostrare come anche i contenuti tradizionalmente più normati, quali per esempio le strutture grammaticali, possono essere organizzati in modo da favorire una consapevolezza critica e interculturale delle rappresentazioni identitarie e dei ruoli socioculturali delle/dei parlanti. Il lavoro parte dunque da un'attività pratica per arrivare a riflessioni teoriche seguendo il percorso della *praxis*, che vede nel reciproco e necessario intreccio e nutrimento tra pratica e teoria la strada per una "coscientizzazione" e una trasformazione. Nella convinzione che il vero mandato dell'educazione linguistica in L2/LS sia proprio la possibilità di favorire una trasformazione attraverso l'esperienza critica delle proprie e altrui rappresentazioni o attribuzioni identitarie, il contributo si chiude con una riflessione su un approccio critico e interculturale alla sociopragmatica di L2/LS.

Paola Giorgis insegna Lingua e Civiltà inglese nelle scuole superiori ed è dottore di ricerca in Antropologia dell'educazione e Pedagogia interculturale. È co-fondatrice di wom.an.ed («women's studies in an-

thropology and education»), www.womaned.org). È affiliata ad ALTE (Association of Language in Europe), Lend (Lingua e nuova didattica), IAIE (International Association for Intercultural Education), Center for Intercultural Dialogue (www.centerforinterculturaldialogue.org) e Researching Multilingually at the Borders of Language, the Body, Law and the State (<https://researching-multilingually-at-borders.com/>). È inoltre *referee* per la rivista «Intercultural Education». I suoi interessi riguardano la relazione tra lingua e identità, la pedagogia linguistica critica e gli aspetti interculturali dell'insegnamento e dell'apprendimento delle lingue straniere, con particolare riferimento alla lingua inglese e all'esperienza del testo letterario in LS/L2. Su questi argomenti ha pubblicato due monografie (nel 2013 e una di prossima uscita), alcuni articoli su riviste e capitoli in opere collettanee, e ha partecipato a diverse conferenze internazionali.

paola.giorgis@womaned.org

MIGRANTI

A cura di Eleonora Fragai, Elisabetta Jafrancesco

Italiano L2 a rifugiati: il Toolkit del Consiglio d'Europa

Il contributo si propone di presentare criticamente il Toolkit del Consiglio d'Europa (COE), uno strumento che nasce all'interno delle politiche linguistiche europee con l'intento di sostenere gli Stati membri nel facilitare l'integrazione linguistica e culturale dei migranti in fuga da situazioni

di grave pericolo e da esperienze di vita difficili. Il Toolkit si presenta come un insieme di dispositivi formativi destinati, in particolare, a quanti sono impegnati nell'insegnamento dell'Italiano L2 a rifugiati adulti nella fase di prima accoglienza. Il Toolkit è disponibile in 7 lingue e comprende 57 strumenti e altre risorse contenute nelle varie sezioni del sito Internet del COE, scaricabili gratuitamente e adattabili per soddisfare le esigenze di diversi contesti formativi.

Eleonora Fragai si è laureata in Lettere classiche (Università di Firenze), in Didattica della lingua italiana a stranieri (Università per Stranieri di Siena) e ha conseguito il diploma di Master di II livello in *E-learning* per l'insegnamento dell'Italiano a stranieri (Università per Stranieri di Siena). Si occupa di didattica dell'Italiano L2 come docente e formatrice in Italia e all'estero. Insegna Italiano L2 in programmi statunitensi di *study abroad* (LdM, Italian International Institute, Firenze) ed è valutatrice degli esami di certificazione CILS dell'Università per Stranieri di Siena, dove ha lavorato come docente di Italiano L2 per studenti di mobilità internazionale e come *tutor* online per il Master DITALS di I livello, partecipando inoltre a progetti di formazione linguistica per cittadini di Paesi terzi. Ha condotto attività di ricerca, dedicandosi, in particolare, alla valutazione della competenza linguistico-comunicativa in Italiano L2 di figli di immigrati in Italia. È autrice e co-autrice di pubblicazioni scientifiche sulla didattica dell'Italiano L2 e, in questo ambito, di materiali didattici per diversi profili di pubblici.

eleonora.fragai@alice.it

Elisabetta Jafrancesco è laureata in Filologia romanza (Università di Firenze), ha conseguito il diploma di Specialista in Didattica dell'italiano a stranieri e il titolo di Dottore in ricerca in Linguistica e Didattica della lingua italiana (ciclo XIX) (Università per Stranieri di Siena). Lavora come CEL di italiano all'Università di Firenze. Ha al suo attivo collaborazioni l'Università per Stranieri di Siena e con l'Università di Padova. Svolge attività di ricerca, occupandosi di pragmatica, testualità, *e-learning*, verifica e valutazione, ed è autrice di pubblicazioni scientifiche su queste tematiche. È anche autrice di testi per l'insegnamento dell'Italiano L2 (bambini, adolescenti e adulti). Svolge attività di formazione/aggiornamento in Glottodidattica in Italia e all'estero. Collabora/ha collaborato con riviste del settore: «Italiano a stranieri» (Atene, Edilingua), «Lingua Nostra e Oltre» (Padova, Università di Padova), «InSegno» (Siena, Becarelli Editore), «LinguaInAzione. ILSA Italiano L2» e di quest'ultima è Responsabile di Redazione ILSA con Anna Baldini.

elisabetta.jafrancesco@unifi.it

STUDY ABROAD IN ITALIA

A cura di Renata Carloni, *New York University Florence*

Lingua, identità di genere e politiche accademiche

Renata Carloni, *New York University Florence*

Il contributo propone una rassegna non esaustiva degli aspetti principali della

questione del “genere” nel contesto dello *study abroad* in cui la lingua di lavoro è l’inglese. La lingua italiana – come altre lingue indoeuropee – classifica il genere dei nomi in maschile e femminile: da questa classificazione dipende l’accordo con alcuni elementi linguistici interni ed esterni al sintagma. Molti sono i punti di discussione e ricerca che si collegano alla categorizzazione in maschile e femminile. Vengono qui esposti alcuni fra i più salienti: in che modo in ambito linguistico si è sviluppata l’opposizione fra genere maschile e genere femminile? La differenza è puramente morfologica o anche semantica? Se esiste una differenza come si manifesta? Se ci sono evidenze della prevaricazione di un genere su un altro, quali sono le strategie per attenuarla? Nel contesto italiano è possibile pensare oggi a una strategia di politica linguistica in grado di controbilanciare gli effetti discriminatori che alcune caratteristiche lessicali e grammaticali hanno nella percezione ed espressione dei parlanti? Cosa può succedere in un contesto in cui l’opposizione binaria fra genere maschile e femminile viene di per se stessa vista come discriminatoria?

Renata Carloni, laureata in Filosofia, ha proseguito gli studi con specializzazioni post-laurea in Didattica della lingua e Comunicazione e media. Ha diretto una scuola privata di lingua, un’agenzia di media e comunicazione, ha coordinato progetti europei sull’apprendimento linguistico e ha insegnato presso il CLA dell’Università di Firenze. Da circa quindici anni lavora per New York University Florence come *language coordinator*.

Si occupa dei contenuti del programma di lingua italiana e delle iniziative collegate. Supervisiona *curricula*, coordina i professori e conduce *workshops* a Firenze e New York. Insegna *Italian Language Through Cinema, Creative Writing in Italian* e *Academic Discourse in Italian*. Ha scritto letture graduate per Italiano L2. Ha progettato e coordinato il libro di testo *Allora* di NYU, New York University Press (voll. 1 e 2), di cui ha inoltre redatto alcuni capitoli. Recentemente la sua ricerca si è focalizzata sul linguaggio di genere.

carloni.renata@gmail.com

LUDOLINGUISTICA GIOCARE CON LE PAROLE

A cura di Anthony Mollica

I nomi collettivi

Anthony Mollica è *professor emeritus*, presso la Faculty of Education, Brock University, St. Catharines (Ontario), Canada. Nato a Motticella (RC) è emigrato in Canada dove ha conseguito la laurea in Lingue moderne presso l’Università di Toronto. È stato per anni consulente del Ministero della Pubblica Istruzione dell’Ontario, poi ha coordinato il settore lingue al Provveditorato agli studi di Wentworth e, nel 1984, è diventato professore di Didattica delle lingue moderne alla Brock University. Animato da una incredibile energia e da una intensa curiosità intellettuale, ha approfondito con successo, attraverso i suoi numerosissimi studi, varie tematiche dell’apprendimento delle lingue moderne.

mollica@soleilpublishing.com

LETTI PER VOI

A cura di Massimo Maggini, *Presidente ILSA*

Massimo Maggini, già docente di Lingua italiana a stranieri e direttore scientifico del Centro Servizi Audiovisivi e Multimediali dell'Università per Stranieri di Siena, è autore di materiali didattici: manuali (*Made in Italy*, 1990; *Dossier Italia*, 1991; *Marco Polo*, 2006; *Turandot*, 2012-2015; *Sulla via della seta*, 2015), saggi sui bisogni comunicativi dei discenti stranieri, sugli audiovisivi e sulle nuove tecnologie, CD ROM (*Navigare con Colombo*, 1999; *Viaggio interculturale*, 2003) e corsi online (*Avventura italiana*, 2002). È stato direttore della videorivista «Tendenze Italiane», pubblicata da Guerra Edizioni fino al 2008. Nel 2018 è ripresa per sua iniziativa la pubblicazione di *Nuove Tendenze Italiane* in formato esclusivamente online nel sito del Centro Linguistico dell'Università per Stranieri di Siena. È inoltre formatore di insegnanti d'Italiano L2 in corsi di aggiornamento/formazione in Italia e all'estero. È presidente dell'associazione ILSA e direttore della presente Rivista.

magginimassimo13@gmail.com

RISORSE IN RETE

A cura di Gerardo Fallani, Francesca Carboni

Gerardo Fallani si occupa di formazione a distanza e del trattamento di testi per il Web. Dopo la laurea in Filosofia si è orientato verso il processo di acquisizione delle lingue e la didattica delle L2. Con il diploma di specializzazione in Nuove tecnolo-

gie nella didattica della lingua italiana a stranieri, ha unito i due ambiti di interesse in un progetto volto alla creazione di un *social network* professionale per creare materiali per l'educazione linguistica.

In seguito, si è addottorato in Linguistica e Didattica della lingua italiana a stranieri (XXVII ciclo) con una ricerca sul ruolo delle tecnologie di Rete nella didattica delle L2, con riferimento allo sviluppo delle abilità orali. È attualmente titolare di un assegno di ricerca presso l'Università per Stranieri di Siena e si dedica allo studio di *learning objects* e piattaforme didattiche tracciabili con protocolli SCORM e xAPI.

g.fallani@gmail.com

Francesca Carboni laureata in Filologia italiana presso Università di Firenze, coltiva un profondo interesse per gli aspetti fonno-morfologici e sintattici della lingua coinvolti nei processi storico-evolutivi propri della formazione dell'italiano. Specializzata nell'insegnamento dell'Italiano L2 presso l'Università per Stranieri di Siena, si occupa da molti anni dell'insegnamento dell'Italiano L2 ad adolescenti e adulti, delle tematiche inerenti ai processi acquisizionali di una lingua e della produzione di materiale didattico. Svolge inoltre attività di insegnamento dell'Italiano L2 in contesti migratori che richiedono approcci didattici specifici in relazione a problematiche legate ai bassi livelli di alfabetizzazione dei migranti e dei loro figli.

francescacarboni@libero.it

PROMEMORIA

A cura di Elisabetta Jafrancesco

Massimo Maggini
Università per Stranieri di Siena, Presidente ILSA



Editoriale

La competenza pragmatica è una componente fondamentale della competenza linguistico-comunicativa che un apprendente d'Italiano L2 deve acquisire nel suo percorso di formazione linguistica. La competenza pragmatica riguarda la capacità degli apprendenti di mettere in relazione le parole che usano con il contesto in cui si trovano nel momento in cui le utilizzano.

La pragmatica è il settore degli studi linguistici e semiotici che si occupa del rapporto fra i segni e i loro utenti e quindi dell'uso dei segni, che ha sempre luogo in un contesto. Il filosofo americano Morris negli anni Trenta del Novecento ha concepito questo settore di studi come il necessario completamento della sintassi, studio delle relazioni fra segni, e della semantica, studio delle relazioni fra segno e designato.

Nella definizione data da Morris nel 1938 (Morris 1938), la pragmatica si differenzia dalla sintassi e dalla semantica perché prende in considerazione l'utente di un sistema di segni: il parlante che usa un linguaggio per esprimersi e comunicare. Di chi usa la lingua sono importanti, in pragmatica, la collocazione spazio-temporale e sociale, ma anche le intenzioni, le credenze e altri stati mentali, l'agire linguistico e il ricevere l'agire linguistico al-

trui. La pragmatica si caratterizza quindi per il fatto che studia i linguaggi nel loro uso e non nella loro struttura, non per i rapporti segno-significato che instaurano. I campi principali della pragmatica sono lo studio della deissi e degli atti linguistici illocutivi.

Le ricerche di pragmatica si sono sviluppate in molte direzioni anche in virtù dei contatti fra linguistica, sociologia, psicologia e antropologia. Recentemente ha avuto grande sviluppo il settore della pragmatica cognitiva, che studia i modi in cui la mente elabora enunciati e testi.

Dopo Morris, sempre per quanto concerne la filosofia del linguaggio, per gli studi di pragmatica sono importanti le riflessioni di Wittgenstein (1953/1967), la sua idea che il significato di una parola è il suo uso nella lingua, il suo concetto di «giochi linguistici». Successivamente dobbiamo fare riferimento alla teoria degli atti linguistici di Austin (1962/1987) e Searle (1969/1976). In particolare, nel ciclo di conferenze del filosofo britannico Austin (1962/1987), pubblicate postume con il titolo *How to Do Things with Words*, sono significative le riflessioni sul rapporto tra gli enunciati descrittivi e quelli non descrittivi. Ai primi possono essere assegnate condizioni di verità o falsità, i secondi invece sono valutabili solo in termini di

buona riuscita. La dicotomia tra le due categorie di enunciati verrà poi superata dallo stesso Austin e dai filosofi che dopo di lui hanno continuato le sue riflessioni in favore di una teoria complessiva degli atti linguistici (Searle 1969/1976; Grice 1975/1978).

Sul piano glottodidattico, in relazione all'insegnamento/apprendimento di una seconda lingua, il *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue* (QCER) (Council of Europe 2001/2002) delinea un approccio orientato all'azione. Il modello dell'uso linguistico propugnato dal QCER è di stampo pragmatico ed è basato sul concetto di «agire linguistico». Le concettualizzazioni del QCER trovano dei precedenti storici nelle distinzioni fra *use* e *usage* operate da Widdowson (1978), nelle categorie semantico-grammaticali e in quelle della funzione comunicativa elaborate da Wilkins¹.

Successivamente troviamo riferimenti di stampo pragmatico in tutte le specificazioni del metodo nozionale-funzionale, denominate *The Threshold Level* per l'inglese di van Ek (1975), *Un Niveau Seuil* per il francese di Coste *et al.* (1976) e *Livello Soglia* per l'italiano di Galli de' Paratesi (1981).

Il concetto di contesto verbale, situazionale e culturale è rilevante per la competenza pragmatica degli apprendenti di L2. Tale concetto risale storicamente all'antropologo polacco Malinowski (1923/1966) da cui il linguista Firth (1957) ha ricavato la sua teoria collocazionale del significato. A Firth ha fatto riferimen-

to a sua volta il linguista Halliday (1970, 1973, 1975, 1978), che, nel suo modello teorico, accentua l'attenzione per l'aspetto pragmatico del significato.

Il modello europeo di *contesto d'uso della lingua*, contenuto nel QCER, prevede le seguenti componenti:

1. i *domini*, che includono il dominio personale, pubblico, professionale ed educativo² (ogni istituzione preposta all'insegnamento di una L2, nell'analisi dei bisogni degli apprendenti, potrebbe aggiungere nuovi domini);
2. le *situazioni*, che comprendono i luoghi e i momenti dell'interazione comunicativa, le istituzioni e le organizzazioni eventualmente coinvolte, i ruoli sociali delle persone, gli oggetti, gli avvenimenti, le azioni svolte, i testi trattati;
3. le *condizioni fisiche e sociali* e le *costrizioni di tempo* della comunicazione;
4. il *contesto mentale* dei locutori che partecipano ai processi di comunicazione.

Il modello europeo di competenza linguistico-comunicativa, accanto alla fondamentale dimensione pragmatica, prevede la competenza linguistica e la competenza sociolinguistica. La competenza linguistica rimane il cuore di ogni modello elaborato dagli studiosi. Si tratta del domino formale della lingua, la *competence* chomskiana, la *langue* di Saussure. La competenza sociolinguistica include invece tutti i fattori socioculturali dell'uso linguistico.

- 2 La nozione di <<dominio>> non è nuova, ma risale alla sociolinguistica nordamericana. In particolare è stato il sociologo del linguaggio Fishman (1971) a parlare di *domini* come classi di situazioni. I domini indicati nel QCER tengono conto dei destinatari dell'insegnamento delle lingue straniere, che coincidono con il pubblico dei visitatori temporanei delineato nei *Livelli soglia* elaborati per le lingue europee.

¹ Wilkins è stato l'autore, nel 1972, di un documento preliminare sulle categorie nozionali e su quelle delle funzioni comunicative quali categorie dei significati comunicativi. Nel 1976, è poi uscito il suo saggio *Notional Syllabuses* (Wilkins 1976), in cui vengono puntualizzate chiaramente tali categorie.

Nel QCER, le competenze pragmatiche riguardano la conoscenza dei principi in base a cui i messaggi vengono concepiti, strutturati e adattati al contesto. Tale conoscenza è richiesta dalla competenza discorsiva, mentre la competenza funzionale – una sottocompetenza della competenza pragmatica – richiede la conoscenza dei principi in base ai quali i messaggi vengono usati per realizzare funzioni comunicative. Infine, la sottocompetenza di pianificazione deve assicurare che i messaggi siano messi in sequenza secondo copioni interazionali e transazionali.

Di queste tre sottocompetenze dobbiamo sottolineare l'importanza della *competenza discorsiva*³, che consiste nella capacità di mettere in sequenza le frasi in modo da realizzare stringhe coerenti di lingua, che tengano conto di molti fattori quali, per esempio, la disposizione dell'informazione data e quella nuova, la capacità di strutturare e gestire il discorso in termini di organizzazione tematica, di coerenza e coesione, di organizzazione logica, di stile e registro e di efficacia retorica. La competenza discorsiva deve anche considerare il principio di cooperazione (Grice 1975/1978), che regola lo scambio conversazionale.

La *competenza funzionale* è la sottocompetenza di tipo pragmatico maggiormente studiata e tradotta in termini operativi nei manuali comunicativi per l'insegnamento delle L2. Dobbiamo distinguere fra le microfunzioni, categorie con cui si definiscono gli usi funzionali di

singoli enunciati, che in genere costituiscono un turno di parola nell'interazione, e le macrofunzioni, categorie che servono invece per definire l'uso funzionale di discorsi orali o testi scritti consistenti in sequenze di frasi (descrizione, commento, narrazione, esposizione, argomentazione ecc.). In genere l'attenzione degli studiosi di pragmatica interlinguistica si è concentrata sulle microfunzioni (p. es. richiedere, scusarsi, protestare); molti autori di manuali comunicativi di L2 hanno trattato le microfunzioni come unità minime di comunicazione fondamentali, rischiando però talvolta di isolarle dal contesto di enunciazione e di situazione in cui dovrebbero essere collocate.

In questo modo le microfunzioni, denominate nei manuali didattici «atti linguistici», o «atti comunicativi», o «funzioni comunicative», vengono trattate come strutture linguistiche atomizzate. Lo sviluppo della competenza pragmatica dell'apprendente nell'insegnamento dell'Italiano L2 dovrebbe invece prendere in considerazione tutti i fattori contestuali che influenzano l'interazione comunicativa e non limitarsi a un inventario pur vasto di forme linguistiche necessarie a esprimere i singoli atti linguistici. La competenza pragmatica da acquisire comporta la capacità dell'apprendente di gestire in modo appropriato conversazioni, turni di parola e di sapere usare, nelle forme più adeguate, i modificatori degli atti illocutivi.

È corretto distinguere gli studi di pragmatica interculturale, che indagano i fenomeni pragmatici del linguaggio in lingue e culture diverse, dagli studi di pragmatica interlinguistica o delle interlingue, che invece esaminano tali feno-

³ In un altro modello di competenza linguistico-comunicativa elaborato negli anni Ottanta da Canale e Swain (1980), la competenza discorsiva risulta distinta dalle altre tre competenze (grammaticale, sociolinguistica e strategica).

meni nello sviluppo delle interlingue.

Questo secondo filone di studi pragmatici interessa maggiormente gli insegnanti d'Italiano L2 sul piano glottodidattico. In particolare, sono gli studi acquisizionali quelli che hanno avuto una maggiore ricaduta sul piano pedagogico-didattico nell'insegnamento linguistico. In una prima fase, gli studi acquisizionali sull'italiano hanno riguardato maggiormente aspetti morfosintattici e lessicali della lingua⁴, solo recentemente si sono sviluppate ricerche sull'acquisizione delle competenze pragmatiche nell'apprendente di L2⁵.

Un tema assai controverso per gli studiosi di pragmatica interlinguistica è quello relativo dei tempi di acquisizione delle competenze che compongono il modello europeo di competenza linguistico-comunicativa. In particolare, viene dibattuto se la competenza sociopragmatica preceda o meno nel processo di acquisizione linguistica la competenza grammaticale. Gli studiosi si dividono: alcuni sostengono che gli apprendenti acquisiscono le norme pragmatiche della L2 prima delle forme grammaticali idonee per applicare quelle norme; altri sostengono invece che gli apprendenti acquisiscono le forme grammaticali prima delle corrispondenti funzioni pragmalinguistiche (Kasper, Rose 2002). In uno studio condotto da chi scrive (Cassandro, Maggini 2004) su un campione assai limitato di apprendenti d'Italiano L2 di diversa competenza linguistica iniziale emergeva il dato di una più rapida acquisizione della competenza sociopragmatica rispetto alla competenza grammaticale.

4 Cfr., in particolare, gli studi di Ramat 2003; Bernini, Spreafico, Valentini 2008.

5 Cfr. gli studi di Nuzzo 2007; Nuzzo, Gauci 2012.

Due studiosi, Kasper e Rose⁶, hanno cercato di conciliare le due opposte posizioni relative al rapporto tra competenze grammaticali e pragmatiche sostenendo che nelle fasi più iniziali gli apprendenti adulti si basano sulla competenza pragmatica acquisita nella madrelingua. Tale competenza viene espressa mediante formule e semi-formule. Ai livelli di competenza più avanzati invece gli apprendenti tendono gradualmente ad assegnare alle forme grammaticali apprese le funzioni pragmatiche previste nella nuova lingua, in questa fase del processo di acquisizione linguistica quindi la grammatica precede la pragmatica.

In conclusione, possiamo confermare non solo la possibilità di sviluppare la competenza pragmatica, ma la sua necessità con opportune metodologie didattiche che mettano al centro il soggetto apprendente, che agisce linguisticamente in un contesto situazionale e culturale ben preciso. Le attività didattiche proposte per lo sviluppo della competenza pragmatica devono dunque focalizzarsi sui processi di interazione comunicativa a cui partecipa come soggetto attivo l'apprendente d'Italiano L2. Gli esponenti linguistici che l'apprendente studia e assimila non devono mai separarsi dagli scopi comunicativi per i quali vengono impiegati, in tale modo la competenza pragmatica è indissolubilmente intrecciata alla competenza linguistica formale.

6 Kasper è docente di studi sulla seconda lingua presso l'Università delle Hawaii, dove insegna nel *Department of Second Language Studies*, mentre Rose è professore associato presso il Dipartimento di inglese e comunicazione della City University di Hong Kong. I principali interessi di ricerca dei due studiosi sono la pragmatica interlinguistica e i suoi metodi di ricerca.

Riferimenti bibliografici

- Austin, J. L. 1962/1987.** *How to Do Things with Words*. Oxford. Oxford University Press. Trad. it. *Come fare cose con le parole*. Genova. Marietti.
- Bernini, G., Spreafico, L., Valentini, A. (a cura di) 2008.** *Competenze lessicali e discorsive nell'acquisizione di lingue seconde*. Perugia. Guerra Edizioni.
- Canale, M., Swain, M. 1980.** *Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing*. «Applied Linguistics», 1 (1): 1-47.
- Cassandro, M., Maggini, M. 2004.** *Osservazione e valutazione di apprendenti stranieri in relazione ai livelli comuni di riferimento del "Quadro Comune Europeo"*. In E. Jafrancesco (a cura di). *Atti del XII Convegno nazionale ILSA*. Atene. Edilingua: 64-107.
- Coste, D., Courtilion, J., Ferenczi, V., Martins-Baltar, M., Papo, E., Roulet, E. 1976.** *Un Niveau Seuil*. Strasbourg. Conseil de l'Europe.
- Council of Europe 2001/2002.** *Common European Framework for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Council for Cultural Co-operation, Modern Languages Division. Strasbourg. Cambridge University Press. Trad. ita. a cura di D. Bertocchi, F. Quartapelle. *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento insegnamento valutazione*. Milano-Firenze. RCS Scuola-La Nuova Italia.
- Firth, J. R. 1957.** *Papers in Linguistics: 1934-1951*. London. Oxford University Press.
- Fishman, J. A. 1971.** *The Sociology of Language: An Interdisciplinary Social Science Approach to Sociolinguistics*. In Id. (Ed.). *Advances in the Sociology of Language*. The Hague. Mouton. Vol. I: 217-404.
- Galli de' Paratesi, N. 1981.** *Livello Soglia*. Strasburgo. Consiglio d'Europa.
- Giacalone Ramat, A. (a cura di) 2003.** *Verso l'italiano. Percorsi e strategie di acquisizione*. Roma. Carocci.
- Grice, H. P. 1975/1978.** *Logic and Conversation*. In P. Cole, J. L. Morgan (Eds.). *Syntax and Semantics 3: Speech Acts*. New York. Academic Press: 41-58. Trad. it. *Logica e conversazione*. In M. Sbisà (a cura di). *Gli atti linguistici*. Milano. Feltrinelli: 199-219.
- Halliday, M. A. K. 1970.** *Language structure and language function*. In J. Lyons (Ed.). *New Horizons in Linguistics*. Harmondsworth. Penguin: 140-65.
- 1973. *Explorations in the Functions of Language*. London. Eduard Arnold.
- 1975. *Learning How to Mean: Explorations in the Development of Language*. London. Eduard Arnold.
- 1978. *Language as Social Semiotic*. London. Eduard Arnold.
- Kasper, G., Rose, K. R. 2002.** *Pragmatic Development in a Second Language*. Oxford. Blackwell.
- Malinowski, B. K. 1923/1966.** *The problem of meaning in primitive languages*. In C. K. Ogden, I. A. Richards (Eds.). *The meaning of meaning. A study of the influence of language upon thought and of the science of symbolism*. New York. Harcourt: 451-510. Trad. it. *Il problema del significato nei linguaggi primitivi*. In C. K. Ogden, I. A. Richards (a cura di). *Il significato del significato*. Milano. Il Saggiatore: 333-383.
- Morris, C. 1938.** *Foundations of the Theory of Signs*. Chicago. University of Chicago Press.
- Nuzzo, E. 2007.** *Imparare a fare cose con le parole. Richieste, proteste, scuse in italiano lingua seconda*. Perugia. Guerra Edizioni.
- Nuzzo, E., Gauci, P. 2012.** *Insegnare la pragmatica in italiano L2*. Roma. Carocci.
- Searle, J. 1969/1976.** *Speech Acts: an Essay in the Philosophy of Language*. Cambridge. Cambridge University Press. Trad. it. *Atti linguistici*. Torino. Boringhieri.
- van Ek, J. A. 1975.** *The Threshold Level*. Strasbourg. Council of Europe.
- Widdowson, H. G. 1978.** *Teaching Language as Communication*. Oxford. Oxford University Press.
- Wilkins, D. A. 1976.** *Notional Syllabuses*. Oxford. Oxford University Press.
- Wittgenstein, L. 1953/1967.** *Philosophical Investigations*. Oxford. Blackwell. Trad. ita. *Ricerche filosofiche*. Torino. Einaudi.

Stefania Ferrari
 Università di Modena e Reggio Emilia
 Greta Zanoni
 Università di Bologna¹

Riflessioni

Fare pragmatica per fare grammatica: un percorso sulla gestione verbale del conflitto

1. “Fare cose con le parole”

Non è raro, quando si lavora con docenti di educazione linguistica, osservare la frequenza di commenti poco rassicuranti circa la qualità d'uso della lingua da parte degli allievi, siano essi apprendenti italo-foni o bilingui. In particolare, gli insegnanti esprimono disappunto rispetto alla capacità dei bambini di variare le formulazioni linguistiche in relazione al contesto, allo scopo, al destinatario o al canale comunicativo. L'uso di parole poco appropriate o la difficoltà a cogliere gli impliciti di una determinata formulazione linguistica può facilmente generare fraintendimenti, se non addirittura potenziali conflitti, con evidenti ricadute

non solo rispetto al successo scolastico, ma anche alla qualità delle relazioni tra bambini e adulti o tra pari.

Chi si occupa di apprendimento linguistico sa bene che una componente fondamentale della competenza comunicativa è la capacità di mettere in relazione parole e contesto. Imparare una lingua, sia essa lingua madre o lingua seconda, non significa solo acquisire lessico e grammatica, ma anche sviluppare quella serie di abilità che guidano il parlante sia nell'interpretazione delle eventuali sfumature di senso o dei significati impliciti delle parole usate, sia nella scelta delle formulazioni linguistiche più adatte alle specifiche situazioni².

Nonostante l'importanza riconosciuta in letteratura alla dimensione pragmatica del linguaggio, nella pratica didattica con l'espressione «fare italiano» si intende in genere «fare grammatica». Nell'ambito dell'Italiano L1 gli interventi didattici sono ancora fortemente orientati verso attività di etichettatura di elementi linguistici – analisi grammaticale, logica o del periodo (cfr. Miglietta, Sobrero 2011;

¹ Il Progetto nasce da un'idea di Stefania Ferrari e rientra nel lavoro scientifico realizzato dall'Autrice grazie all'assegnio di ricerca finanziato dall'Università degli Studi di Verona e dedicato al tema dell'insegnamento e della valutazione delle competenze pragmatiche. Il progetto ha visto il coinvolgimento di Rosa Pugliese (Università di Bologna) come interlocutore scientifico e di Greta Zanoni (Università di Bologna) come co-conduttrice di alcuni degli incontri di formazione e di diverse sperimentazioni in aula, oltre che nel lavoro di analisi delle produzioni linguistiche realizzate dai bambini. Il progetto è stato realizzato grazie al patrocinio del Multicentro Educativo Modena MEMO che lo ha inserito tra le proposte formative per gli anni scolastici 2015-2016, 2016-2017 e 2017-2018. Per una presentazione dettagliata del Progetto si rimanda a Ferrari 2016; per la consultazione di una selezione dei materiali proposti nelle sperimentazioni si rimanda al sito Internet <http://www.glottonaute.it> (<https://bit.ly/2ljJGv7>).

² I percorsi relativi alla gestione del conflitto verbale sono stati sperimentati in diverse classi degli Istituti Comprensivi 1 e 5 di Modena. Si ringraziano le docenti per la fiducia e la disponibilità ad aprire le loro classi alla sperimentazione condivisa con i formatori del progetto «Oggi facciamo pragmatica».

Lo Duca 2003; Pallotti 2009) –, mentre nel caso dell'Italiano L2 si preferiscono batterie di esercizi strutturati mirati a favorire un uso controllato e accurato delle regole morfosintattiche, per esempio flettere il verbo, accordare l'aggettivo, inserire l'articolo o il pronome corretto. Per quanto riguarda il canale comunicativo, nel caso dell'Italiano L1 l'attenzione è rivolta in particolare alla lingua scritta, con le abilità del parlato di rado contemplate nell'insegnamento in aula (cfr. Leone, Mezzi 2011), mentre per l'Italiano L2, nonostante la dimensione orale sia oggetto di riflessione, si tende comunque a impiegare materiali stereotipati, raramente autentici rispetto alle caratteristiche del parlato dialogico e interazionale (Nuzzo 2016; Martinez-Flor 2008).

Quando l'obiettivo è rendere i bambini competenti nell'uso della lingua, l'attenzione didattica non può limitarsi alla grammatica riflessa o applicata, ma diventa essenziale fare spazio in classe, fin dalla scuola primaria, ad attività e percorsi mirati allo sviluppo delle abilità pragmatiche, ossia a esercitare i bambini in modo consapevole e sistematico a *fare cose con le parole*. Così come nella vita reale pragmatica e grammatica dialogano incessantemente, analogamente a scuola questi due volti della competenza comunicativa dovrebbero essere integrati, dando valore didattico alla relazione tra forma e funzione, tra riflessione sul funzionamento di una specifica struttura e riflessione sulle norme che ne guidano la selezione in un determinato contesto (cfr. Ferrari 2016).

In questa prospettiva è stato ideato a partire dall'anno scolastico 2015-2016 il progetto «Oggi facciamo pragmati-

ca»³, con l'obiettivo di accompagnare i docenti di educazione linguistica della scuola primaria nella sperimentazione di percorsi dedicati allo sviluppo delle competenze pragmatiche nell'interazione orale. Il progetto ha preso il via dalla condivisione di conoscenze teoriche e strumenti pratici mirati alla creazione in aula di contesti in cui gli allievi, italofoni e non, possono sviluppare le loro competenze d'uso. I docenti si sono dedicati alla sperimentazione di una varietà di percorsi relativi a diversi atti comunicativi, dal richiedere all'invitare, dalla gestione verbale del conflitto al dare ordini e indicazioni, includendo riflessioni sull'uso «del tu» e «del Lei», sulle strategie per modulare un atto linguistico o realizzarlo nell'interazione. L'intento è stato quello di superare la transitorietà del progetto di sperimentazione, introducendo questa buona pratica in maniera stabile nella programmazione degli interventi di educazione linguistica.

In questo contributo si illustra un modello di percorso didattico dedicato al tema della gestione verbale dei conflitti. L'atto linguistico a cui si è fatto princi-

³ Il Progetto nasce da un'idea di Stefania Ferrari e rientra nel lavoro scientifico realizzato dall'Autrice grazie all'assegno di ricerca finanziato dall'Università degli Studi di Verona e dedicato al tema dell'insegnamento e della valutazione delle competenze pragmatiche. Il progetto ha visto il coinvolgimento di Rosa Pugliese (Università di Bologna) come interlocutore scientifico e di Greta Zanoni (Università di Bologna) come co-conduttrice di alcuni degli incontri di formazione e di diverse sperimentazioni in aula, oltre che nel lavoro di analisi delle produzioni linguistiche realizzate dai bambini. Il progetto è stato realizzato grazie al patrocinio del Multicentro Educativo Modena MEMO che lo ha inserito tra le proposte formative per gli anni scolastici 2015-2016, 2016-2017 e 2017-2018. Per una presentazione dettagliata del Progetto si rimanda a Ferrari 2016; per la consultazione di una selezione dei materiali proposti nelle sperimentazioni si rimanda al sito Internet <http://www.glottonaute.it> (<https://bit.ly/2ljJGv7>).

pale riferimento è quello della protesta, un atto in cui il destinatario è considerato responsabile direttamente o indirettamente dello stato di cose avvertito come negativo dal parlante. Le attività e le produzioni degli allievi provengono da diverse sperimentazioni condotte in classi II, III e IV della scuola primaria⁴. Nel presentare i materiali non si ha ovviamente l'intenzione di riportare in maniera esaustiva i percorsi sperimentati nelle diverse classi, quanto offrire una traccia che può essere facilmente riadattata ad altri contesti. Analogamente non vi sono pretese di essere prescrittivi rispetto alle modalità di accompagnare gli allievi nell'esplorazione della pragmatica.

Nelle pagine che seguono, dopo aver illustrato le strategie a disposizione del parlante nella realizzazione dell'atto di protesta e le modalità impiegate dai bambini coinvolti nelle sperimentazioni (cfr. par. 2), si presenta una proposta di intervento didattico per la classe (cfr. par. 3). Si conclude il contributo con alcune riflessioni finali (cfr. par. 4).

2. Gestire con le parole situazioni conflittuali

L'atto comunicativo del protestare è stato selezionato dai docenti in quanto ritenuto un'azione comunicativa che i bambini faticano a gestire con le parole in maniera ottimale. In questa fascia d'età non è scontato riuscire a mettersi d'accordo, raggiungendo il proprio obiettivo comunicativo, senza arrivare a inutili scontri fisici e offese o evitando di ri-

chiedere la mediazione di un adulto. Per poter progettare al meglio l'intervento educativo, nella fase iniziale di avvio del Progetto la riflessione coi docenti circa il funzionamento di questo atto comunicativo è stata affiancata da una osservazione delle strategie linguistiche adottate dai bambini nell'interazione tra pari, permettendo così di identificare sulla base di dati reali i bisogni di apprendimento degli allievi. Ai bambini sono stati pertanto proposti alcuni *role-play* relativi a situazioni di conflitto, le loro produzioni sono state poi registrate e analizzate dai docenti. Di seguito si illustrano prima le possibili strategie a disposizione del parlante nella realizzazione dell'atto del protestare e successivamente, con il supporto di esempi, si riportano le modalità impiegate dai bambini.

Così come descrive in dettaglio Nuzzo (2007), l'atto del protestare può essere realizzato combinando due componenti, l'Espressione del giudizio e la Richiesta di riparazione. Per l'Espressione del giudizio il parlante può selezionare una modalità più diretta, attribuendo esplicitamente la responsabilità all'interlocutore, o meno diretta, senza un'attribuzione esplicita di responsabilità. Chi protesta può scegliere di esprimere entrambe le componenti o solo una delle due, così come può completare la protesta con atti di supporto o modificarne la forza illocutoria con strategie grammaticali, lessicali o discorsive. La realizzazione dell'atto nell'interazione apre poi una serie di possibilità ulteriori, legate alla capacità degli interlocutori di co-costruire lo scambio comunicativo. Per esempio, si può iniziare la protesta attraverso l'Espressione del giudizio, lasciando la possibilità all'interlocutore di avviare la riparazione o di riconoscere la colpa e accompagnarla con scuse più

⁴ I percorsi relativi alla gestione del conflitto verbale sono stati sperimentati in diverse classi degli Istituti Comprensivi 1 e 5 di Modena. Si ringraziano le docenti per la fiducia e la disponibilità ad aprire le loro classi alla sperimentazione condivisa con i formatori del progetto «Oggi facciamo Pragmatica».

o meno esplicite, rimandando la Richiesta di riparazione al secondo turno o ai turni successivi della conversazione. Sulla base della risposta dell'interlocutore, chi protesta può decidere di rinunciare, oppure di insistere servendosi delle strategie già utilizzate o impiegandone di nuove. La struttura complessiva dell'atto è in altre parole soggetta a forti variazioni legate alla reazione del destinatario, oltre che alle esigenze, alle intenzioni e alla personalità di chi protesta. Tenendo conto della varietà di possibili configurazioni nella realizzazione di una protesta, questo atto è complesso e richiede competenze linguistiche sofisticate (cfr. Nuzzo 2007; Ottaviani, Vedder 2017). Vediamo ora più in dettaglio come i bambini della scuola primaria gestiscono questo atto comunicativo.

A scuola è frequente osservare come di fronte a una situazione conflittuale i bambini non riescano sempre ad attivare le risorse linguistiche necessarie per raggiungere i propri obiettivi. Nei *role-play*, i bambini hanno realizzato le proteste basandosi su due macro-strategie: agire fisicamente o agire verbalmente. In ben un terzo dei *role-play* la situazione conflittuale viene risolta senza l'uso di parole: l'Espressione del giudizio in genere è rappresentata da un gesto, frequentemente una spinta, mentre la Riparazione è ottenuta per esempio strappando l'oggetto del contendere al compagno. Solo nei restanti due terzi, l'atto comunicativo si realizza attraverso parole. Anche in questi casi i bambini tendono comunque a utilizzare un numero limitato di strategie: esprimono il giudizio con attribuzione diretta di responsabilità, in genere attraverso un'Accusa, senza accompagnare la protesta con atti di supporto o modificatori.

Ne consegue che le proteste, verbali o non, oltre a risultare tendenzialmente aggressive, non facilitano nell'interlocutore il riconoscimento della propria responsabilità, una possibile riparazione o una soluzione intermedia. Vediamo alcuni esempi.

(1)	B1 ⁵	mi hai sporcato tutto B2
	B2	ma io stavo correndo, non ti avevo visto
(2)	B3	ehi hai barato
	B4	no non ho barato
	B3	sì che hai barato. adesso non voglio più giocare con te

In (1) B1 avvia lo scambio comunicativo accusando il compagno, che reagisce rifiutando l'Accusa e giustificando il suo comportamento come legittimo in virtù del contesto, mentre nell'esempio (2) l'accusa esplicita di aver barato, non solo viene negata dall'interlocutore ma viene ribadita ulteriormente dall'autore della protesta che finisce con l'interrompere il gioco, anziché ottenere delle scuse o una riparazione.

(3)	B5	ehi ridammi il mio dinosauro
	B6	no
	B5	ridammelo
	B6	no
	B5	maestra B6 non mi dà il mio dinosauro

In (3) il bambino impiega una strategia diversa, iniziando lo scambio comunicativo con una richiesta di riparazione. Questa viene comunque realizzata con la strategia dell'ordine, dunque una

⁵ Qui e negli esempi successivi B indica «bambino» e I «insegnante», mentre #numero indica eventuali pause e relativa durata. L'uso di caratteri maiuscoli indica un tono della voce alto.

modalità diretta, che poco predispone l'interlocutore verso una reale riparazione. L'apertura del canale comunicativo attraverso «ehi» è anch'essa una modalità molto diretta, poco cortese di entrare in contatto con il compagno. Anche nell'esempio (4), nonostante una maggior elaborazione nella formulazione del nucleo dell'atto, il risultato finale non è quello atteso dall'autore della protesta.

(4)	B7	ma perché mi sei venuto davanti io non ci vedo niente
	B8	chissene
	B7	allora lo vado a dire alla maestra #0_3 MAESTRA MAESTRA B2 mi è venuto davanti e io non riesco a vedere
	I	ma insomma bimbi #0_2 c'è posto per tutti
	B7	(fa una pernacchia)
	B8	me la paghi
	I	B7 stiamo scherzando?

B7 avvia lo scambio comunicativo esprimendo il suo giudizio negativo rispetto al comportamento del compagno, che si è seduto in modo da non permettergli di vedere correttamente ciò che l'insegnante sta proponendo. Nel farlo combina due strategie: con «ma perché mi sei venuto davanti» attribuisce la responsabilità dello stato negativo delle cose al compagno, richiedendo una giustificazione del suo comportamento, facendo così emergere in modo implicito la propria valutazione negativa, mentre con «io non ci vedo niente» sottolinea la ragione per cui è legittimo valutare negativamente il compagno e quindi protestare. B7 non richiede espressamente una riparazio-

ne, ma lascia la parola al compagno, affidandogli implicitamente il compito di porre rimedio alla situazione deplorabile. Il compagno invece risponde manifestando un esplicito disinteresse rispetto alla situazione. B7 richiede a questo punto l'intervento di un adulto. L'insegnante avvia una proposta di possibile riparazione, facendo notare ai bambini come ci sia posto per entrambi, invitandoli dunque a trovare una soluzione alternativa, ma B7 reagisce offendendo il compagno con una pernacchia e B8 chiude lo scambio con una minaccia. L'insegnante a questo punto redarguisce B7 per la modalità con cui si rivolge al compagno. B7 dunque non solo non riesce a vedere comodamente, ma finisce con l'essere redarguito dall'insegnante e col litigare con il compagno.

Riassumendo, nel realizzare l'atto comunicativo del protestare, i bambini impiegano un numero limitato di strategie. In genere preferiscono l'uso della sola Espressione del giudizio con attribuzione di responsabilità diretta all'interlocutore, molto raramente combinano diversi tipi di atti, o realizzano la Richiesta di riparazione nel primo turno o in quelli successivi. Anche le strategie di mitigazione e gli atti di supporto sono limitati per numero e tipo. Il risultato nella pratica è una scarsa efficacia comunicativa, con proteste che sfociano facilmente in conflitti o litigi o che comunque non conducono a una riparazione o una soluzione alternativa della situazione. Per i bambini è dunque importante imparare, fin dalla scuola primaria, che le parole possono contribuire fortemente alla soluzione di situazioni difficili portando al raggiungimento dei propri obiettivi. Un'osser-

vazione guidata delle dinamiche di un atto come la protesta ha l'obiettivo di accompagnare gli allievi a riflettere sulle situazioni comunicative, guidandoli a notare gli effetti di una formulazione linguistica piuttosto che un'altra, così da imparare a evitare di risultare inutilmente offensivi e maleducati o, al contrario, essere poco incisivi quando la situazione lo richiede. Nel paragrafo che segue (par. 3) si illustra più in dettaglio una traccia di percorso didattico.

3. Il percorso didattico

Il percorso didattico sull'atto del protestare è articolato in quattro fasi: Osservare, Utilizzare, Riflettere e Fare esperienza, per una durata complessiva di 8 ore distribuite su 4 lezioni (cfr. Ferrari 2016).

Fase 1 – Osservare. Ha lo scopo di presentare ai bambini l'atto linguistico a cui è dedicato il percorso. A partire da uno stimolo video autentico l'insegnante guida la classe a osservare e descrivere cosa fanno i parlanti con le parole. Nelle sperimentazioni educative come *input* iniziale si è scelto un materiale in cui due bambini di età della scuola primaria litigano per l'uso di un *tablet*. Di seguito si riporta la trascrizione.

(5)	E	Alice mi dai un po' l'ipad
	A	no Enrico perché nelle ultime volte ce l'hai sempre tu
	E	al posto del cervello hai un cervello da gallina popopopopo
	A	beh tu sai che cosa sei hai la faccia da una rapa testa di rapa

Dopo la visione del video, l'insegnante

guida i bambini nella rilevazione di elementi di contesto: chi sono i parlanti, qual è la relazione tra loro, dove si trovano, cosa fanno con le parole. Successivamente chiede agli allievi di prestare attenzione alle parole utilizzate, ai gesti, al tono della voce e conduce un'analisi dettagliata del rapporto tra lingua e funzione comunicativa. I bambini prima individuano le parole usate per fare e rispondere alla richiesta, poi analizzano come procede l'interazione dopo il rifiuto. In questa fase l'osservazione è duplice: da un lato, gli allievi cominciano a riflettere sugli effetti delle scelte linguistiche rispetto al raggiungimento degli scopi comunicativi dei parlanti, dall'altro l'insegnante ha modo di osservare le competenze meta-pragmatiche dei bambini, cogliendo così quali aspetti necessitano di ulteriori riflessioni.

Fase 2 – Utilizzare. Gli allievi hanno modo di mettersi alla prova in situazioni comunicative reali. L'insegnante richiede di mettere nuovamente in scena il dialogo analizzato, in modo da ottenere il *tablet*, possibilmente evitando insulti o offese. La classe viene organizzata in coppie e, dopo aver avuto un tempo a disposizione per prepararsi, i bambini rappresentano il loro dialogo davanti alla classe. Durante lo svolgimento di ciascun *role-play* gli ascoltatori hanno il compito di prestare attenzione alle parole precise impiegate dai compagni e memorizzare le espressioni usate. Al termine di ciascuna scenetta la classe analizza le strategie impiegate per risolvere la situazione. Vediamo due esempi tratti dalle sperimentazioni educative.

(6)	B9	Alice per favore mi dai un po' l'ipad
	B10	no perché te ci hai giocato da sabato fino a oggi
	B9	okay però tra 10 minuti me lo puoi dare
	B10	va bene

In (6), dopo lo scambio iniziale con richiesta e rifiuto della richiesta, B9 accetta il rifiuto con «okay» e fa una controproposta. Analogamente in (7) B11 reagisce al rifiuto proponendo una mediazione.

(7)	B11	posso giocare con l'ipad
	B12	no perché negli ultimi giorni lo tieni sempre te
	B11	ma ti prometto che ci gioco per soli 10 minuti e non scarico la batteria
	B12	ah allora va bene

In entrambi i casi le strategie adottate si mostrano efficaci e permettono all'interlocutore di ottenere ciò che vuole. I due esempi confermano quanto già osservato nel paragrafo 2: i bambini sono in grado di realizzare l'atto della protesta, tuttavia, tendono a condensarlo su un unico turno, usare un numero limitato di strategie o di elementi di mitigazione. La riflessione linguistica che segue la fase 2 è mirata a rafforzare questi aspetti della competenza pragmatica attraverso la combinazione di osservazioni e riformulazioni.

Fase 3 – Riflettere. L'insegnante guida gli alunni nella riflessione linguistica, nel riutilizzo e nel rinforzo delle strutture e delle strategie comunicative. Le attività si costruiscono selezionando alcune delle interazioni prodotte durante i *role-play*.

In particolare si scelgono dialoghi che hanno portato a esiti diversi o comunque esemplificativi di modalità di gestione della situazione. In una prima attività l'insegnante accompagna i bambini nell'analisi delle trascrizioni delle conversazioni, invitandoli a riconoscere il rapporto tra forma linguistica e funzione comunicativa. Successivamente, richiede alla classe di trovare le somiglianze e le differenze tra interazioni diverse; è sempre l'insegnante che guida i bambini a identificare parole o espressioni specifiche, cogliendone la funzione comunicativa. Infine propone alcune trascrizioni da cui sono state cancellate parole o battute invitando i bambini a completare i dialoghi. Questa fase di lavoro può prevedere esercizi uguali per tutta la classe o differenziati sulla base dei bisogni di apprendimento o del livello di competenza, può essere condotta individualmente o a piccoli gruppi. Al termine delle attività linguistiche è utile chiedere ai bambini di proporre un elenco di indicazioni utili per realizzare l'atto linguistico, arrivando a ricostruire insieme una possibile norma d'uso.

Fase 4 – Fare esperienza. È l'ultima fase, che chiude il percorso. L'insegnante propone l'osservazione della lingua in contesti comunicativi reali. I bambini sono invitati a osservare le interazioni quotidiane e annotare esempi di dialoghi potenzialmente conflittuali a cui hanno assistito, registrando con attenzione parole, gesti e espressioni usati dagli interlocutori. Il materiale raccolto permette ulteriori riflessioni e approfondimenti in classe, favorendo così un collegamento tra riflessione in aula e realtà linguistica.

4. Riflessioni conclusive

L'intervento educativo proposto ha alcune caratteristiche peculiari. Per prima cosa, la progettazione del percorso prende il via da un'attenta osservazione dei bisogni linguistici degli apprendenti, anche a partire dall'analisi di produzioni stimulate con *role-play* di simulazione della situazione comunicativa obiettivo. Le attività di analisi linguistica si sviluppano utilizzando le produzioni dei bambini, favorendo dunque non solo un maggior coinvolgimento, ma anche una riflessione ritagliata sulle competenze d'uso. L'attenzione al parlato permette di ridare spazio didattico a una dimensione della lingua poco esercitata a scuola.

Inoltre, poiché le attività proposte portano i bambini prima a osservare gli effetti delle scelte linguistiche sulla comunicazione e solo successivamente a riflettere sulla lingua, promuovono contemporaneamente consapevolezza meta-pragmatica e competenze linguistico-comunicative. In altre parole, sviluppano la capacità d'uso in stretta relazione con l'abilità a riflettere sulla lingua, permettendo a grammatica e pragmatica di dialogare tra loro. Infine, questo tipo di sperimentazioni coinvolge in uno stesso percorso studenti di diversi livelli di competenza, consentendo una differenziazione delle attività solo dove necessario, così da promuovere concretamente l'inclusione scolastica.

Riferimenti bibliografici

- Bazzanella, C. 1994.** *Le facce del parlare. Un approccio pragmatico all'italiano parlato.* Firenze. La Nuova Italia.
- Bettoni, C. 2006.** *Usare un'altra lingua. Guida alla pragmatica interculturale.* Roma-Bari. Laterza.
- Ferrari, S. 2016.** *Oggi facciamo pragmatica: un progetto di formazione e ricerca-azione nella scuola primaria.* «Italiano LinguaDue», 8 (2): 270-80. URL: <https://riviste.unimi.it> (<https://bit.ly/2MG5U76>) (ultimo accesso: 25.05.2018).
- Leone, P., Mezzi, T. 2011.** *Didattica della comunicazione orale.* Milano. Franco Angeli.
- Lo Duca, M. G. 2003.** *Lingua italiana ed educazione linguistica.* Roma. Carocci.
- Martinez-Flor, A. 2008.** *Analysing request modification devices in films: implications for pragmatic learning in instructed foreign language contexts.* In E. Alcón-Soler, M. Pilar Safont-Jordà (eds.). *Intercultural language use and language learning.* The Netherlands. Springer: 245-280.
- Miglietta, A., Sobrero, A. 2011.** *Pratiche di grammatica nella scuola elementare: un'indagine.* In Corrà, Paschetto (a cura di). *Grammatica a Scuola.* Milano. Franco Angeli: 97-112.
- Nuzzo, E. 2007.** *Imparare a fare cose con le parole.* Perugia. Guerra.
- 2016.** *Fonti di input per l'insegnamento della pragmatica in italiano L2: riflessioni a partire dal confronto tra manuali didattici, serie televisive e parlato spontaneo.* In E. Santoro, I. Vedder, I. (a cura di). *Pragmatica e interculturalità in italiano lingua seconda.* Firenze. Franco Cesati Editore: 15-28.
- Ottaviani, A. V., Vedder, I. 2017.** *La protesta in italiano L2: un caso di autoapprendimento della pragmatica.* «E-JournALL, EuroAmerican Journal of Applied Linguistics and Languages», 4(2): 97-114.
- Pallotti, G. 2009.** *Descrivere le lingue: quale metalinguaggio per un'educazione linguistica efficace?.* In Progetto PON «Educazione Linguistica e Letteraria in un'Ottica Plurilingue». MIUR-ANSAS. URL: <http://www.gabrielepallotti.it> (<https://bit.ly/2K6lZU0>) (ultimo accesso: 25.05.2018).

Andrea Scibetta
Università per Stranieri di Siena

La dimensione sociopragmatica nell'apprendimento dell'Italiano L2: il caso degli apprendenti sinofoni

1. La competenza pragmatica e le sue articolazioni

Numerose e differenti definizioni dei concetti di «competenza pragmatica» e «sviluppo della competenza pragmatica», sia in L1 sia in L2, sono state finora proposte da diversi studiosi (Bachman 1990; Kasper, Blum-Kulka 1993; Thomas 1995; Kecskes 2014). Ogni definizione ha posto un *focus* più o meno accentuato su specifici aspetti cruciali, come, per esempio, il ruolo del contesto nella definizione di Bachman (1990), o quello dei concetti di «socializzazione linguistica» e «socializzazione concettuale» in Kecskes (2014). Le diverse connotazioni assunte dal concetto di competenza pragmatica sono probabilmente dovute ai confini poco nitidi della stessa definizione di «pragmatica» in ambito linguistico. Sembra ormai chiaro che questa disciplina abbia acquisito una piena autonomia all'interno delle scienze linguistiche, ma le numerose sub-discipline che la caratterizzano contribuiscono a diversificare i suoi ambiti di studio e di applicazione¹.

A ciò si affianca un'ulteriore suddivisione dei domini di analisi della pragmatica nei livelli della macro-pragmatica, che studia gli enunciati nella loro interezza, considerandoli come unità funzionali, e della micro-pragmatica, che prende in considerazione gli enunciati nella diversa funzione che assolvono le loro parti.

Per quanto riguarda lo sviluppo delle competenze pragmatiche in L2, sono due le discipline che si occupano di analizzarne i processi:

- la pragmatica interlinguistica, che analizza lo sviluppo delle competenze pragmatiche nell'interlingua di un apprendente;
- la pragmatica interculturale, che si occupa di indagare i processi di interazione fra parlanti nativi e non nativi di una lingua anche in relazione ai modelli culturali condivisi da una specifica comunità di parlanti.

Le due sub-discipline della pragmatica di maggiore interesse negli studi di pragmatica interlinguistica e di pragmatica interculturale sono la pragmalinguistica, che si occupa dell'analisi delle forme linguistiche in relazione alle varie manifestazioni dell'uso linguistico, e la socio-pragmatica, che pone l'accento sulla

¹ Cfr. le interfacce semantica/pragmatica e sintassi/pragmatica, con *focus* sugli atti linguistici; fonetica/pragmatica, con *focus* sugli studi prosodici; sociolinguistica/pragmatica, con *focus* sulla sociopragmatica; testualità/pragmatica, con *focus* sui meccanismi di costruzione e gestione dei testi orali.

comprensione e sulla conoscenza delle norme sociali che regolano l'uso linguistico in un determinato contesto culturale.

Per avere una panoramica più esaustiva sulle dimensioni in stretto contatto con il concetto di competenza pragmatica, si osservi la figura 1.

Oltre ai contributi scientifici riguardo

I descrittori adottati per definire le competenze pragmatiche all'interno del CEF riguardano sostanzialmente le abilità di concepire, strutturare e adattare i propri messaggi a un contesto (*discourse competence*), di mettere in pratica funzioni comunicative (*functional competence*), e di codificare scenari interazionali (*de-*

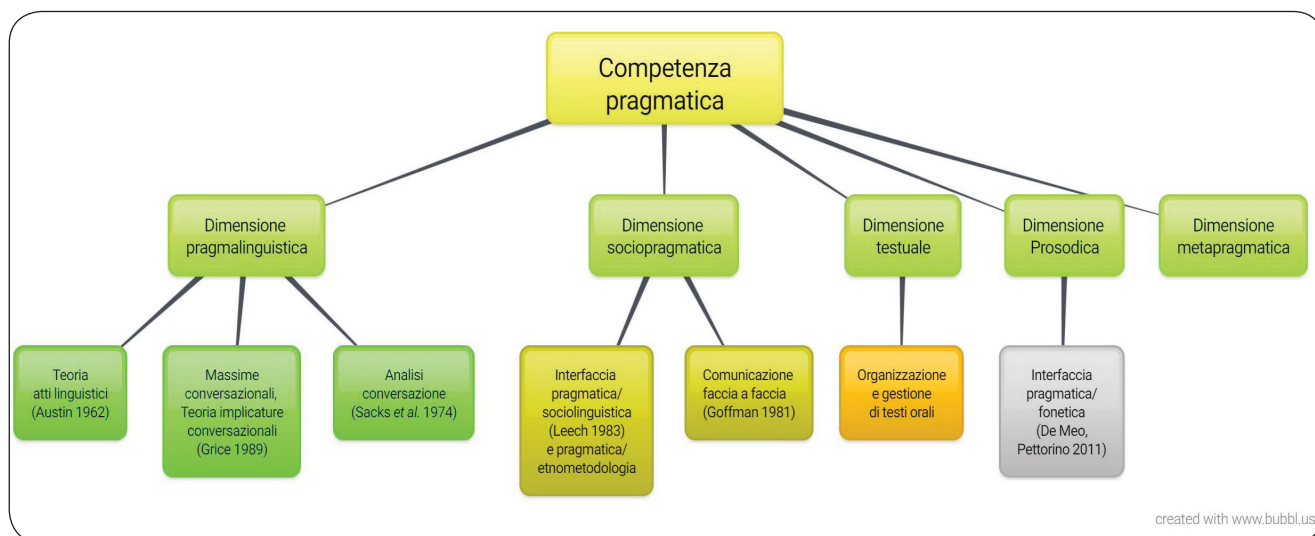


Figura 1. La competenza pragmatica e le sue articolazioni.

alla definizione di competenza pragmatica, anche diversi rilevanti documenti internazionali di politica linguistica hanno fornito nuove prospettive nei confronti di questo concetto. Il *Common European Framework of Reference for Languages* (CEF) (Council of Europe 2001), nello specifico, considera le competenze pragmatiche, insieme alle competenze linguistiche e alle competenze sociolinguistiche, come uno degli aspetti cruciali della più generale competenza linguistico-comunicativa (Council of Europe 2001).

Tuttavia, il modo in cui sono descritte le competenze pragmatiche all'interno del documento sembra coincidere parzialmente con quelle che sono definite «competenze testuali» e «competenze discorsive» nella letteratura scientifica.

sign competence) (Council of Europe 2001: 123).

Come riportato nel documento, infatti: «pragmatic competences are concerned with the functional use of linguistic resources (production of language functions, speech acts), drawing on scenarios or scripts of interactional exchanges. It also concerns the mastery of discourse, cohesion and coherence, the identification of text types and forms, irony, and parody» (Council of Europe 2001: 13).

Per quanto riguarda invece i contenuti del CEF relativi al volume *Companion Volume with New Descriptors* (Council of Europe 2018), nuovi approfondimenti sono stati proposti anche in merito alla definizione delle competenze pragmatiche. Nell'articolazione dei descrittori delle

competenze rimangono le sotto-sezioni «Flexibility», «Taking the floor (turntaking)», «Thematic development», «Coherence», «Propositional precision» e «Spoken fluency» (Council of Europe 2018: 130), confermando un approccio testuale-discorsivo a queste tipologie di competenze. Vengono però ampliate le scale di descrittori proposte e approfonditi alcuni aspetti specifici. Un'altra novità risiede nel fatto che la dimensione pragmatica viene considerata una delle componenti fondamentali anche all'interno del quadro di descrittori per lo sviluppo delle competenze interculturali e dei repertori plurilingui, altro aspetto ampiamente approfondito nel *Companion Volume*.

Per quanto riguarda la didattica, si presenta la necessità di promuovere un buon equilibrio fra grammatica e pragmatica, ispirandosi ad approcci e applicando metodi che possano contribuire a riprodurre in classe situazioni comunicative di uso quotidiano, tenendo conto anche delle norme socioculturali della comunità di parlanti della L2 appresa, con tutte le possibili variazioni diatopiche, diacroniche e diafasiche.

2. Lo sviluppo delle competenze sociopragmatiche di studenti sinofoni

In questo paragrafo verranno presentati alcuni modelli di attività da svolgere in classe per favorire lo sviluppo delle competenze pragmatiche, in particolare sociopragmatiche, di studenti internazionali e universitari sinofoni. Le attività sono state in buona parte sperimentate all'interno di due ricerche distinte, il cui obiettivo comune era quello di somministrare

a studenti sinofoni un micro-percorso didattico finalizzato a supportare lo sviluppo delle loro competenze pragmalinguistiche e sociopragmatiche. L'ipotesi alla base di entrambe le ricerche era quella di provare a dimostrare che, dopo una fase di accurata osservazione e analisi delle più frequenti difficoltà legate alla dimensione pragmatica di studenti internazionali e universitari sinofoni, la somministrazione di un percorso di attività scritte e orali di tipo pragmatico, logicamente interconnesse, a un gruppo *target* potesse accelerare i tempi e incrementare la qualità dello sviluppo delle competenze pragmalinguistiche e sociopragmatiche, e allo stesso tempo produrre delle ripercussioni positive sulle abilità di riflessione metapragmatica degli apprendenti.

Si è deciso di soffermarsi sull'analisi delle competenze pragmatiche di studenti sinofoni perché da un lato la ricerca sui processi di acquisizione e apprendimento della lingua italiana da parte di questo «pubblico» non si è finora soffermata sufficientemente su questo aspetto cruciale; dall'altro lato perché da una prima attenta analisi di sillabi e materiali didattici destinati ad apprendenti sinofoni emerge che i contenuti di tipo pragmatico non vengono spesso presentati attraverso percorsi articolati, e viene lasciato così all'iniziativa dei singoli docenti il compito di affrontare tali contenuti didattici.

La prima ricerca a cui si fa riferimento è stata condotta negli anni 2014 e 2015 con gruppi di studenti internazionali di Livello B1 in Italiano L2 all'interno dei corsi Marco Polo e Turandot presso l'Università per Stranieri di Siena. Nello specifico, sono state somministrate attività sperimentali, logicamente interconnesse, di tipo scritto e orale, a due gruppi *target*, uno di 80

studenti nel 2014 e uno di 56 studenti nel 2015, e le *performance* sono state comparate nel 2015 con quelle di un gruppo di controllo composto da 29 studenti con competenze analoghe.

La seconda ricerca è stata condotta in contesto LS, all'interno di corsi di italiano rivolti a studenti universitari sinofoni a Livello B1 presso la Tianjin Foreign Studies University (Tianjin, Repubblica popolare cinese) dal mese di ottobre 2017 al mese di gennaio 2018. Anche in questo caso sono state somministrate attività sperimentali di tipo pragmatico, sia scritte sia basate sull'interazione orale, a un gruppo di 25 studenti.

Le attività condotte con i gruppi *target* in entrambi i contesti sono state progettate e realizzate in base a una fase precedente di analisi dei bisogni comunicativi e pragmatici del pubblico degli studenti sinofoni a livello universitario e dopo osservazioni durante le quali sono state identificate alcune criticità comuni legate alla dimensione pragmatica. Nello specifico, sono state condotte osservazioni non-partecipanti per un totale di 30 ore nei corsi Marco Polo e Turandot all'Università per Stranieri di Siena e di 15 ore presso la Tianjin Foreign Studies University, con l'obiettivo di identificare alcune fra le difficoltà più generalizzate nello sviluppo delle competenze pragmatiche degli apprendenti osservati.

Al termine delle osservazioni, sulla base dei risultati ottenuti, si è quindi deciso di impostare il percorso di attività sperimentali sull'analisi dei contesti comunicativi formali e informali nella cultura dominante italiana, l'uso e la dislocazione dei connettivi pragmatici (cfr. Palermo 2013), le espressioni idiomatiche e le *situation-bound-utterance* («Formulaic

expressions that represent cultural models and ways of thinking of members of a particular speech community») (Kecskes 2014: 80). Si è inoltre cercato di introdurre all'interno di varie attività contenuti relativi ai contesti accademici, in modo da favorire anche la possibilità di far sviluppare abilità legate alla *academic literacy* (Wingate 2015), fondamentali sia per gli studenti Marco Polo e Turandot, che hanno l'obiettivo di frequentare corsi universitari e accademici in Italia, sia per gli studenti universitari in Cina, che hanno la necessità di familiarizzare con contesti di interazione in ambito accademico. Per questo motivo, in entrambi i contesti si è cercato anche di proporre attività pragmatiche legate in modo specifico alle abilità di interazione, argomentazione, descrizione e narrazione in contesti accademici e in contesti professionali.

Le tabelle 1, 2 e 3, consultabili in Appendice, riassumono una serie di proposte di attività pragmatiche da svolgere con studenti sinofoni a livello universitario, già sperimentate per gran parte con i gruppi *target* descritti sopra. I modelli di attività sono suddivisi in base a macro-contenuti, legati principalmente ai contesti formali/informali nella cultura dominante italiana (Tab. 1), all'uso di *situation-bound-utterances* ed espressioni idiomatiche in contesti formali e informali (Tab. 2), e all'interazione in contesti accademici e professionali (Tab. 3). Ogni modello di attività è collegato a specifici contenuti (Tabb. 1-3, prima colonna «Contenuti», p. es. «Contesti formali/informali nella cultura dominante»), e a specifiche abilità da far sviluppare (Tabb. 1-3, seconda colonna «Abilità», p. es. «Strategie di contestualizzazione di atti pragmatici formali/informali»). Sono riportate, infine, tipologie di attività propo-

ste per ogni contenuto specifico (Tabb. 1-3, terza colonna, «Attività»), e degli esempi pratici per l'implementazione dei modelli di attività proposti (Tab. 1, quarta colonna «Esempi»).

Sulla base delle tre tabelle contenenti modelli di attività didattiche di tipo pragmatico (Tabb. 1-3), vengono proposti qui sotto approfondimenti su due specifiche tipologie di attività: il *role-play* e la simulazione di un *talk show* con *input* di tipo pragmatico.

Il modello di *role-play* riportato sotto (cfr. Fig. 2) è stato sperimentato in entrambe le ricerche condotte. In questo specifico *role-play* si chiede a un gruppo di studenti di simulare un colloquio fra alcuni operai di un'azienda e il loro datore di lavoro, con lo scopo di discutere di un eventuale aumento di stipendio. Prima della realizzazione del *role-play* sono stati forniti quattro atti linguistici, riportati sotto, ed è stato chiesto di usarli e contestualizzarli all'interno della conversazione. Lo scopo principale di questa attività è quello di permettere agli studenti di familiarizzare con un contesto comunicativo specifico, usando correttamente e in modo pertinente una serie di atti linguistici.

Role-play con input pragmatico

Siete alcuni operai che lavorano in un'azienda italiana. Andate nell'ufficio del datore di lavoro perché volete chiedergli un aumento di stipendio.

Espressioni da usare:

- Beh, posso pensarci un po'.
- Scusi ma non crediamo che così vada molto bene.
- Insomma, mi sembra che il vostro stipendio sia adeguato.
- Per cortesia, ha un attimo per parlare con noi?

Figura 2. Modello di *role-play* con *input* di tipo pragmatico.

Si riporta qui sotto, come esempio per l'analisi delle *performance* prodotte, la trascrizione di un estratto della *performance* di un gruppo in contesto LS (dicembre 2017) relativa al *role-play* proposto².

Stud. 1	Buonasera signo:re ↓
Stud. 2	Buonasera (.) accomodatevi
Stud. 1	Grazie
Stud. 3	Grazie
Stud. 4	Pe:r (0.2) cortesi:a ha u:n attimo per parLAre con noi ↓
Stud. 2	Sì CERto ↓
Stud. 3	Eh noi pensiamo che: il nostro stipendio non sia: adeguato (0.2) al nostro lavoro
Stud. 2	Insomma (0.2) a me sembra invece che il vostro stipendio sia adeguato ↓
Stud. 3	Ma: ma quale ()? Che noi: comincio eh cominciamo il lavoro alle: sette di mattina e finiamo alle: sette di sera (0.3) eh a volte dobbiamo fare (0.3) il viaggio (0.2) all'estero (0.2) quindi è veraMente un lavoro: faticoso
Stud. 1	Sì sì quindi: vorremmo (0.3) aumentare il nostro stipendio ↓
Stud. 2	Allo:ra sì lo capisco (0.3) se vi do un aumento del cinque per cento va bene?
Stud. 4	Cinque per CENto? (0.2) scusi ma non crediamo che così vada molto bene ↓
Stud. 2	Mm posso pensarci un attimo ↓

Da una breve analisi dell'estratto riportato sopra si può dedurre che gli studenti coinvolti nel *role-play* hanno utilizzato in modo coerente all'interno della conversazione i quattro atti forniti come *input*, mostrando allo stesso tempo di organizzare al meglio i turni conversazionali, individuare i punti di rilevanza transizionale, gestire le pause. Gli apprendenti, che al momento della *performance* avevano già preso parte ad altre cinque attività orali simili, mostravano di aver sviluppato con una certa velocità e con una certa

² La trascrizione è stata realizzata attraverso il «metodo Jefferson» (Jefferson 1985).

proprietà le loro competenze pragmatiche legate agli atti linguistici in contesti conversazionali formali e informali, nonché all'uso e alla dislocazione di connettivi pragmatici.

Anche la seconda tipologia di attività proposta, ovvero la simulazione di un *talk show* con *input* pragmatico, è stata sperimentata in entrambe le ricerche condotte. La finalità principale di tale attività è quella di supportare lo sviluppo di capacità di argomentazione all'interno di conversazioni dove viene stabilito un criterio sia per l'alternanza dei parlanti sia per la loro «ricorsività». Quella riportata come esempio qui di seguito (cfr. Fig. 3) è una simulazione di un *talk show* sperimentata sia in contesto L2 sia in contesto LS. L'argomento proposto agli studenti per organizzare la loro conversazione è «800 Euro al mese per tutti i disoccupati in Italia»; sono stati forniti quattro atti linguistici da usare e contestualizzare in modo pertinente all'interno del *talk show*.

Talk show con input pragmatico

Siete in un *talk show*. L'argomento di cui si parla è «800 Euro al mese per tutti i disoccupati in Italia». Un gruppo è d'accordo e uno no. Dovete usare tutte le espressioni qui sotto.

Espressioni da usare:

- *Sentite, io quasi quasi me ne vado.*
- *Guarda, faccio finta di non aver sentito.*
- *Bella questa!*
- *Lascia perdere, dai...*

Figura 3. Modello di *talk show* con *input pragmatico*.

Si riporta qui sotto la trascrizione di un estratto della *performance* prodot-

ta da un gruppo di studenti in contesto L2 nel mese di maggio 2015³.

Stud. 1	eh ok ↓ pri:ma >secondo me< oggi è una società:: ma:te:ria:le (.) eh le perso:ne che non hanno i <u>lavori</u> se: non hanno i::l <u>fondamento</u> ↑ dei <u>soldi</u> al <u>mese</u> non ↑ possono >vivere bene< (0.4) loro: ↑ non hanno più. i: moti:vi per la vita:: ↑ eh (0.6) su:scitare <u>emozioni</u> negative per le: persone eh (.) loro forse perdono le:: speranze nella vi:ta (.) eh questo non va <u>bene</u> per la società. <u>Almeno</u> dobbiamo:: <u>assicurare</u> <necessità materiali> per questi gru gruppi °secondo me°. ((fa gesti con le mani))
Stud. 2	senti:te. io qua: ↑ si quasi me ne vado. no d'accordo (.) no sono d'accordo. (0.5) perché:: eh i:l <u>governo</u> pre:nde: le <u>tas</u> se per tutte le cose da noi. (.) e:: le le persone pove <u>poverine</u> non fanno NIENTE (.) prendono i <u>SOLDI</u> e questo: non va be:ne. ((abbassa le mani))
Stud. 3	Ok (.) <u>guarda</u> e:h (.) faccio: finta di: no:n aver sentito. (0.4) SE ci sono mo:lti diso::ccupati che NON posso no vivere (.) forse cau:sa il CAOS e:h () per la società (.) >come si fa<.

Dall'analisi dell'estratto riportato sopra si può dedurre che anche in questo caso gli studenti coinvolti nella *performance* sono riusciti a collocare in modo coerente all'interno delle loro argomentazioni gli atti linguistici proposti nell'*input* iniziale. Si riscontrano inoltre buone capacità argomentative, prosodiche e di uso di linguaggi di tipo non verbale. Gli apprendenti coinvolti nella simulazione di *talk show* avevano già svolto sette attività sperimentali analoghe a questa. La comparazione delle loro *performance* con quelle del gruppo di controllo utilizzato permette di notare visibili differenze in termini di sviluppo di determinati aspetti

3 Cfr. nota 3.

delle competenze pragmlinguistiche e sociopragmatiche.

Per quanto riguarda i risultati dell'analisi delle *performance* scritte e di tutte le trascrizioni delle *performance* orali degli studenti coinvolti nei gruppi *target*, dal punto di vista dell'analisi dello sviluppo delle abilità pragmatiche si possono trarre diverse implicazioni. Nei gruppi *target* all'interno dei corsi Marco Polo e Turandot, innanzitutto, si nota uno sviluppo più rapido e qualitativamente migliore delle competenze pragmatiche da parte degli studenti del gruppo *target* rispetto a quelli del gruppo di controllo utilizzato; gli studenti del gruppo di controllo, invece, non hanno dimostrato uno sviluppo analogo, nonostante il ruolo chiave che comunque poteva essere ricoperto dal

contesto di interazione fuori dalla classe come supporto all'acquisizione di competenze pragmatiche.

Per quanto concerne, invece, l'analisi delle *performance* degli studenti della Tianjin Foreign Studies University, la discriminante principale sembra essere legata al fatto di avere condotto o meno significativi periodi di studio in Italia: gli studenti che hanno alle spalle periodi di studio trascorsi in Italia, infatti, non sono soltanto generalmente più competenti dal punto di vista comunicativo e pragmatico, ma, anche in contesto LS sembrano essere in grado di sviluppare più velocemente e con maggiore qualità specifiche competenze pragmatiche rispetto ai loro compagni che non sono mai stati in Italia.

il nuovissimo corso di lingua e cultura italiana!

in alto!

un corso di lingua ideato per studenti adulti e giovani adulti

5 livelli (A1-C1) in un unico corso

Ciascun volume offre:

- Libro dello studente + Esercizi in un unico volume
- Mappe concettuali
- 4 Test intermedi
- 4 Schede di Autovalutazione
- Schede grammaticali
- Videogrammatica con whiteboard
- CD audio
- Esercizi con chiavi
- Risorse web extra
- Guida per l'insegnante

**in alto! A1
disponibile a
marzo 2019!**

3. Conclusioni

Con il presente contributo si è voluta mettere in evidenza l'importanza della dimensione pragmatica, in particolare sociopragmatica, nell'apprendimento dell'italiano. Si è voluta fornire una serie di consigli operativi per realizzare attività di tipo pragmatico in classe (Tabb. 1-3), ponendo particolare attenzione sugli studenti proprietari internazionali e universitari sinofoni e sui loro bisogni comunicativi e pragmatici, legati allo stesso tempo anche allo sviluppo di abilità di *academic literacy*.

Si sottolinea l'importanza di promuove-

re attività didattiche di tipo pragmatico in modo continuativo e secondo percorsi logici e ben articolati, evitando di confinare la promozione dello sviluppo di competenze importanti come quelle pragmatiche a iniziative didattiche sporadiche e occasionali.

Si evidenzia infine la necessità che il docente assuma anche il ruolo di osservatore di dinamiche interazionali all'interno del gruppo classe, nonché il ruolo chiave di ricercatore, attraverso la sperimentazione di metodologie didattiche innovative e creative, e analizzando in modo critico e multidimensionale le *performance* dei propri studenti.

Riferimenti bibliografici

- Austin, J. L. 1962.** *How to do things with words*. Oxford. Oxford University Press.
- Bachman, L. F. 1990.** *Fundamental considerations in language testing*. Oxford. Oxford University Press.
- Council of Europe 2001.** *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Council for Cultural Co-operation. Modern Languages Division. Strasbourg. Cambridge. Cambridge University Press.
- Council of Europe 2018.** *Common European Framework of Reference for languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume with New Descriptors*. Language Policy Programme. Education Policy Division. Education Department. Strasbourg. Council of Europe.
- De Meo, A., Pettorino, M. 2011.** *L'acquisizione della competenza prosodica in italiano L2 da parte di studenti sinofoni*. In E. Bonvino, S. Rastelli (a cura di), *La didattica dell'italiano a studenti cinesi e il progetto Marco Polo. Atti del XV seminario AICLU*. Pavia. Pavia University Press: 67-78.
- Goffman, E. 1981.** *Forms of Talk*. Philadelphia. University of Pennsylvania.
- Grice, P. 1989.** *Studies in the Ways of Words*. Cambridge. Cambridge University Press.
- Jefferson, G. 1985.** *An exercise in the transcription and analysis of laughter*. In T. A. Van Dijk (Ed.), *Handbook of Discourse Analysis*. Orlando. Academic: 25-34.
- Kasper, G., Blum-Kulka, S. 1993.** *Interlanguage pragmatics*. New York. Oxford University Press.
- Kecskes, I. 2014.** *Intercultural pragmatics*. New York. Oxford University Press.
- Leech, G. N. 1983.** *Principles of Pragmatics*. London-New York. Longman.
- Palermo, M. 2013.** *Linguistica testuale dell'italiano*. Bologna. Il Mulino.
- Sacks, H., Schegloff, E., Jefferson, G. 1974.** *A simplest systematics for the organisation of turn taking for conversation*. «Language», 50: 696-735.
- Thomas, J. 1995.** *Meaning in interaction*. London-New York. Routledge.
- Wingate, U. 2015.** *Academic Literacy and Student Diversity. The Case for Inclusive Practice*. Bristol-Buffalo-Toronto. Multilingual Matters.

Appendice. Modelli di attività pragmatiche proposte

Contenuti	Abilità	Attività	Esempi
Contesti formali e informali nella cultura dominante italiana	<ul style="list-style-type: none"> • Atti pragmatici e strategie comunicative per rivolgersi a qualcuno in modo formale/informale; ringraziare; richiedere/esprimere accordo/disaccordo; complimentarsi; richiedere spiegazioni; richiedere ripetizioni; scusarsi • Abilità sociopragmatiche e metapragmatiche relative a 1. norme di appropriatezza dell'uso di specifici atti pragmatici in contesti formali/informali nella cultura dominante italiana; 2. strategie di contestualizzazione di atti pragmatici formali/informali 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Role-play</i> basati su situazioni comunicative • <i>Role-play</i> basati su funzioni comunicative • Rappresentazioni di dialoghi in scenari comunicativi formali/informali • Simulazioni di <i>talk show</i> • Analisi di video, scene di film e/o cortometraggi su basati su conversazioni in contesti formali/informali nella cultura dominante italiana • Attività di tipo scritto su scenari comunicativi formali/informali 	<ul style="list-style-type: none"> • Dividere la classe in piccoli gruppi (4 o 5 studenti per gruppo); suggerire a ogni gruppo una specifica situazione comunicativa formale/informale (p. es. «all'università», «in vacanza»); fornire a ogni gruppo una lista di atti pragmatici relativi alle specifiche situazioni proposte in precedenza; chiedere a ogni gruppo di provare a inventare e rappresentare un dialogo usando la lista delle espressioni suggerite • Guardare una scena di un film italiano in cui viene rappresentata una situazione comunicativa formale/informale; descrivere i principali atti pragmatici della scena; chiedere agli studenti di mettere in scena un dialogo in una situazione simile, ma contestualizzata in una situazione comunicativa formale/informale differente
Comparazione fra contesti formali e informali nella cultura dominante italiana	<ul style="list-style-type: none"> • Comparazione fra atti pragmatici relativi a contesti comunicativi formali e informali nella cultura dominante italiana • Abilità metapragmatiche relative alla capacità di distinguere contesti formali e informali nella cultura dominante italiana 	<ul style="list-style-type: none"> • Descrizione di sequenze di immagini • <i>Role-play</i> basati su specifici <i>task</i> • <i>Role-play</i> basati su specifiche funzioni comunicative • Attività di tipo scritto basate sulla comparazione fra contesti comunicativi formali e informali 	<ul style="list-style-type: none"> • Dividere gli studenti in piccoli gruppi; osservare una serie di immagini che rappresentano situazioni formali e informali; chiedere a ogni gruppo di proporre almeno un atto pragmatico da contestualizzare in ogni situazione osservata.

Tabella 1. Proposte di attività pragmatiche sui contesti formali e informali nella cultura dominante italiana.

Contenuti	Abilità	Attività	Esempi
Espressioni idiomatiche e <i>situation-bound-utterances</i> in contesti formali e informali	<ul style="list-style-type: none"> • Uso di semplici <i>situation-bound-utterances</i> in contesti formali/informali nella cultura dominante italiana • Uso di semplici espressioni idiomatiche in contesti formali/informali nella cultura dominante italiana 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Role-play</i> basati su specifiche situazioni • <i>Role-play</i> basati su specifiche funzioni comunicative • Rappresentazioni di dialoghi in scenari comunicativi formali/informali • Video, scene di film e/o cortometraggi contenenti conversazioni in contesti formali/informali nella cultura dominante italiana • Attività di tipo scritto su scenari comunicativi formali/informali • Attività di tipo scritto sulla contestualizzazione e l'uso di <i>situation-bound-utterances</i> e di espressioni idiomatiche in contesti formali/informali • Attività scritte e/o orali di spiegazione di <i>situation-bound-utterances</i> e di espressioni idiomatiche in contesti formali/informali da parte degli studenti 	<ul style="list-style-type: none"> • Dividere gli studenti in gruppi; presentare differenti scenari comunicativi formali/informali e una serie di <i>situation-bound-utterances</i> ed espressioni idiomatiche; iniziare un dialogo con ciascun gruppo per ogni scenario comunicativo (l'insegnante deve proporre il primo enunciato); gli studenti devono essere capaci di continuare il dialogo, utilizzando in modo corretto altre <i>situation-bound-utterances</i> ed espressioni idiomatiche fra quelle proposte precedentemente. • Suggestire una lista di semplici espressioni idiomatiche; chiedere agli studenti di provare a spiegare il significato di ciascuna di esse; provare a contestualizzare ogni espressione all'interno di un enunciato formale/informale
Comparazione di espressioni idiomatiche e <i>situation-bound-utterances</i> in contesti formali e informali	<ul style="list-style-type: none"> • Comparazione fra l'uso di <i>situation-bound-utterances</i> in contesti formali e il loro uso in contesti informali nella cultura dominante italiana • Comparazione fra l'uso di espressioni idiomatiche in contesti formali e il loro uso in contesti informali nella cultura dominante italiana 	<ul style="list-style-type: none"> • Descrizione di sequenze di immagini attraverso l'uso di <i>situation-bound-utterances</i> e di espressioni idiomatiche • <i>Role-play</i> basati su specifici task • <i>Role-play</i> basati su specifiche situazioni comunicative • Attività di tipo scritto sulla comparazione fra contesti comunicativi formali e informali 	<ul style="list-style-type: none"> • Suggestire una lista di espressioni idiomatiche che potrebbero essere usate sia in contesti informali sia in contesti formali; chiedere agli studenti di provare a spiegare il significato di ciascuna espressione; provare a contestualizzare ogni espressione prima in un enunciato informale e poi in un enunciato formale

Tabella 2. Proposte di attività pragmatiche sulle espressioni idiomatiche e sulle *situation-bound-utterances* in contesti formali e informali.

Contenuti	Abilità	Attività	Esempi
Interazione in contesti accademici	<ul style="list-style-type: none"> • Uso di atti pragmatici, connettivi pragmatici, strategie comunicative in contesti accademici • Abilità di conversazione in contesti istituzionali • Abilità di conversazione in contesti accademici (per specifici settori di specializzazione) 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Role-play</i> basati su situazioni specifiche • <i>Role-play</i> basati su funzioni comunicative specifiche • Rappresentazioni di dialoghi in scenari comunicativi di tipo accademico • Video, scene di film e/o cortometraggi basati su conversazioni in contesti accademici in Italia • Lettura, ascolto e comprensione di testi di tipo accademico 	<ul style="list-style-type: none"> • Dividere gli studenti in piccoli gruppi (ogni gruppo deve essere possibilmente composto da studenti specializzati in settori disciplinari simili); dare a ogni gruppo alcuni modelli di moduli di registrazione a corsi accademici; dopodiché, chiedere a ogni gruppo di rappresentare un dialogo nel quale uno studente universitario si reca in segreteria per iscriversi a un corso • Dividere gli studenti in piccoli gruppi (ogni gruppo deve essere possibilmente composto da studenti specializzati in settori disciplinari simili); chiedere a ogni gruppo di simulare lo svolgimento di un esame universitario orale relativo a una specifica disciplina; fornire a ogni gruppo una lista di atti pragmatici che potrebbero essere usati nella situazione comunicativa rappresentata e chiedere di usarli nella loro performance
Narrazione, descrizione e argomentazione in contesti accademici	<ul style="list-style-type: none"> • Semplici descrizioni di tipo accademico (per specifici settori disciplinari) • Semplici argomentazioni di tipo accademico (per specifici settori disciplinari) • Semplici narrazioni di tipo accademico (per specifici settori disciplinari) 	<ul style="list-style-type: none"> • Simulazioni di <i>talk show</i> su semplici contenuti di tipo accademico • Semplici descrizioni di oggetti, processi, situazioni ecc. • Brevi e semplici argomentazioni su diversi tematiche di tipo accademico • Brevi e semplici narrazioni su eventi relative a diverse discipline 	<ul style="list-style-type: none"> • Dividere gli studenti in piccoli gruppi (ogni gruppo deve essere possibilmente composto da studenti specializzati in settori disciplinari simili); chiedere a ogni gruppo di preparare, come compito per casa da fare insieme, una presentazione PPT su un argomento relativo a uno specifico settore di studio; una volta che gli studenti avranno preparato le presentazioni, chiedere a ogni gruppo di presentare in modo accademico il proprio argomento davanti al resto della classe
Interazione in contesti professionali	<ul style="list-style-type: none"> • Abilità di conversazione per motivi legati al lavoro • Abilità di conversazione di base per colloqui di lavoro 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Role-play</i> basati su specifiche situazioni • <i>Role-play</i> basati su specifiche funzioni comunicative • Simulazioni di colloqui di lavoro 	<ul style="list-style-type: none"> • Dividere gli studenti in piccoli gruppi (ogni gruppo deve essere possibilmente composto da studenti specializzati in settori disciplinari simili); dare a ogni gruppo una breve lista di atti pragmatici che possono essere contestualizzati in un colloquio di lavoro; chiedere a ogni gruppo di rappresentare un semplice colloquio di lavoro relativo a uno specifico settore disciplinare

Tabella 3. Proposte di attività pragmatiche sull'interazione in contesti accademici e professionali.

Paola Giorgis

*Insegnante di Lingua e civiltà inglese e ricercatrice indipendente
wom.an.ed – women's studies in anthropology and education*

Esperienze / Attività

A walk on the intercultural side of L2/LS.

Un'attività in classe come occasione per una riflessione di sociopragmatica critica in L2/LS

1. Presentazione

Questo contributo si apre con la descrizione di una attività in Inglese LS¹ svolta in una classe III di scuola superiore per passare poi a riflessioni teoriche inerenti la linguistica critica, dove viene evidenziato come l'esperienza della comunicazione in una lingua non-madre sia in grado di far acquisire una consapevolezza critica delle rappresentazioni identitarie e dei ruoli socioculturali delle/dei parlanti.

Questo lavoro desidera dunque da un lato evidenziare come sia sovente la pratica a informare la teoria, e dall'altro intende rivendicare il potenziale critico e interculturale dell'esperienza del contatto con una lingua non-madre. Il movimento che da pratica diventa riflessione teorica

ricosce entrambi non come momenti separati, quanto piuttosto come un unico processo che si in/forma vicendevolmente diventando *praxis*, il percorso di «coscientizzazione» freiriana (Freire 1971), un processo dove la conoscenza diventa presa di coscienza che va nella direzione di una trasformazione. All'interno di tale prospettiva, questo articolo sostiene che l'esperienza critica favorita dal contatto con una lingua non-madre sia il vero mandato dell'educazione linguistica in L2/LS nell'ottica dell'acquisizione di una consapevolezza linguistica critica che, da un lato, possa far riflettere sulle proprie rappresentazioni identitarie e sui propri ruoli auto- o etero attribuiti, e, dall'altro, contrasti le narrazioni prevalenti che identificano individui e gruppi in base ad appartenenze linguaculturali.

In quest'ottica, il contributo si chiude con una riflessione su come un approccio critico e interculturale alla sociopragmatica di L2/LS possa mettere in evidenza come l'adeguatezza e l'efficacia di una comunicazione linguistica sia determinata da una multifattorialità di elementi linguistici, sociali e culturali che definiscono e condizionano i ruoli che la/il parlante può assumere in un determinato contesto.

¹ Per quanto riguarda l'annoso dibattito sulla non uniformemente accreditata distinzione tra L2 e LS, ho avuto già modo di discuterne anche dalle pagine di questa Rivista (Giorgis 2016). Qui basti ricordare che relativamente alla lingua inglese è almeno dal lavoro di Graddol (2006) che viene sottolineato come la diffusione plurale e globale dell'inglese abbia portato sempre più all'attenuazione della tradizionale distinzione tra L2 (lingua seconda di un paese, o lingua appresa in un contesto naturale a seguito di migrazione) e LS (lingua appresa in un contesto non-naturale, per esempio a scuola). Sia a livello globale, sia a livello locale, è infatti sempre meno evidente la netta differenziazione tra contesto naturale e contesto non-naturale di apprendimento dell'inglese.

2. L'attività

2.1 Il contesto

Alcuni anni fa ho svolto questa attività² in una classe III di scuola superiore di quello che allora si chiamava «Istituto d'Arte» e che sarebbe poi stato rinominato «Liceo Artistico» a seguito della cosiddetta Riforma Gelmini (2010). Allora l'utenza era in prevalenza formata da studente/i nativi italiani con origini regionali diverse e, al contempo, si stavano affacciando alla scuola superiore le/i primi studente/i di origine straniera. Definite/i la «generazione 1.5», si trattava di minori che, nate/i nei loro paesi di origine dove avevano a volte già anche iniziato un percorso scolastico, a un certo punto della loro esistenza avevano raggiunto uno o entrambi i genitori nel paese di migrazione. In quegli anni, la maggior parte delle/gli adolescenti di origine straniera che frequentavano le scuole superiori italiane apparteneva appunto alla generazione 1.5 (cfr. Colombo, Santagati 2010), e solitamente tendeva a scegliere indirizzi sco-

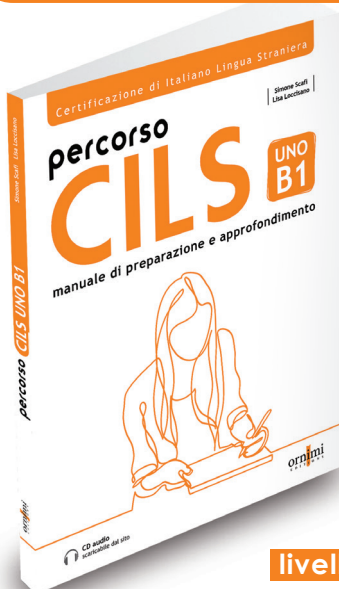
2 L'attività qui descritta è una rielaborazione di un testo pubblicato online sul sito del Center for Intercultural Dialogue (Giorgis 2015).

lastici professionali o professionalizzanti, in quanto sia le/gli adolescenti sia le loro famiglie consideravano gli studi più teorici, come per esempio quelli dei licei, troppo complessi da un punto di vista linguistico e contenutistico, e pertanto a rischio di frustrazioni e insuccessi, oltre che poco spendibili per un inserimento nel mercato del lavoro (Sansóe 2012)³.

La classe dove ho condotto questa attività era composta da 25 studente/i in prevalenza di origine italiana, ma con diverse provenienze regionali (si trattava per lo più dei nipoti o pronipoti delle diverse ondate di migrazione interna), 3 studente/i dalla Romania, 2 dal Marocco e 2 dal Perù. Le percentuali di studenti

3 Lo studio di Sansóe (2012) metteva in evidenza come la scelta di indirizzi professionali o professionalizzanti fosse un punto di arrivo per le/gli studenti di origine italiana, magari a seguito di ripetuti insuccessi scolastici, mentre era un punto di partenza per le/gli studenti di origine straniera. È tuttavia importante rilevare come nel giro di pochi anni, e con l'ingresso nelle classi di scuola superiore di studenti di origine straniera già nate/i in Italia, tale differenza si sia attenuata: italiane/i a tutti gli effetti (tranne che per legge: si ricordi il vergognoso capitolo dello *ius soli* mancato a fine 2017), queste ragazze e ragazzi scelgono l'indirizzo scolastico in base a diversi fattori, il più rilevante dei quali rimane la condizione socioeconomica delle famiglie.

La nuova collana per prepararsi a superare l'esame CILS!



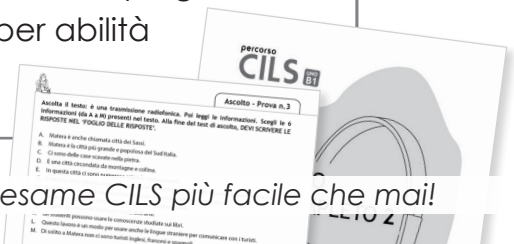
livello B1

4 volumi (da A1-A2 a C1)!

primo volume a febbraio 2019!

- ✓ consigli utili
- ✓ soluzioni, approfondimenti e spiegazioni
- ✓ divisione delle prove per abilità
- ✓ glossario in tre lingue

L'esame CILS più facile che mai!



stranieri presenti nella classe rispecchiavano fedelmente i dati della immigrazione della città dove vivo e lavoro, Torino. La comunità rumena è tuttora la più numerosa in Italia, seguita dalla comunità magrebina e da quella peruviana, mentre ora stanno via via crescendo anche le comunità di provenienza asiatica (cinese, filippina e coreana).

In quella classe non vi erano stati episodi di intolleranza o discriminazione nei confronti delle/gli studenti immigrati; anzi, la ragazza più isolata dalle/dai pari era un'italiana che proveniva da un paese di montagna non lontano dal capoluogo: il suo stile *naïf* e rustico contrastava con i modi di fare e l'abbigliamento urbano delle/dei suoi compagni. Pertanto, l'idea di effettuare un'attività interculturale in LS non era scaturita dalla necessità di affrontare questioni legate a discriminazioni su base etnica o di nazionalità, quanto piuttosto dalla volontà di far emergere, al di là delle singole appartenenze e rappresentazioni, la molteplice diversità di ciascuna/o, compresa quella della ragazza di montagna.

2.2 L'aspetto linguistico

Nelle interazioni in classe o nei tempi e luoghi liminali della scuola (durante l'intervallo, nei corridoi, alle macchinette ecc.), mi capita sovente di osservare come le/gli adolescenti formino, sciolgano e riformino gruppi di appartenenza in base a molteplici variabili (tipo di abbigliamento, gusti musicali, gesti rituali ecc.). Tra queste variabili, vi è tuttavia un elemento ricorrente e fondamentale nella creazione degli *in-* e *out-group*: si tratta di pratiche linguistiche come il *code-switching* e il *language crossing* (Rampton

1995), appropriazioni e attraversamenti linguistici che segnano forme di mutuo riconoscimento e nuove affiliazioni che non sono basate sulle appartenenze linguaculturali di provenienza quanto piuttosto su interessi e passioni condivise.

L'intento di questa, e altre attività simili che ho svolto negli anni, è stata quella di cercare di capire come queste pratiche spontanee di attraversamento linguistico potessero essere rielaborate in un'ottica educativa, utilizzate cioè per favorire una presa di coscienza consapevole, critica e interculturale di quanto lingue e culture, così come identità e ruoli auto- o etero attribuiti, siano sempre mediati e situati. In questa prospettiva, svolgere un'attività in una lingua *straniera in comune* a tutte/i gli studenti, sia nativi che non-nativi italiani, come è la lingua inglese nel contesto scolastico italiano, presenta diversi vantaggi. Per prima cosa, mette tutte/i gli studenti in una condizione simile di svantaggio, o, meglio, lo svantaggio di accesso a risorse e a produzione linguistiche non ha a che fare con questioni legate alla provenienza linguaculturale; è anzi da notare che sono sovente le/gli studenti di origine straniera a mostrare maggiori abilità linguistiche rispetto alle/ai loro pari italiani, in quanto si sono già dovuti confrontare con esperienze di apprendimento di lingue altre.

Diversi studi hanno inoltre evidenziato come, separando la/lo studente dalla sua lingua madre, l'esperienza di una lingua straniera può aiutarla/o a sviluppare una consapevolezza metalinguistica (Kramsch 1993, 2009) e interculturale, mostrando quanto le attribuzioni linguistiche e culturali siano situate e «opening up linguistic and intercultural spaces, that is, the de-familiarization and alienation of

the familiar, taken-for-granted ways of talking, thinking, feeling and behaving»⁴ (Witte, in Witte, Harden 2015: 20). Inoltre, il territorio linguistico-simbolico della lingua straniera può aiutare le/gli studenti a decentrarsi dal loro sé abituale ed esplorare nuove identità (Giorgis 2013). Infine, come emerge anche in questa attività, la lingua straniera può aiutare a creare una distanza emotiva da cui è più semplice, o meno doloroso, ricordare/narrare eventi o storie personali/famigliari.

2.3 L'attività

L'attività si è svolta in due lezioni per complessive 3 ore (1+2) in una classe III superiore di un Istituto d'Arte. Sul testo di inglese adottato, l'unità di ripasso del *Simple Past* presentava la narrazione di un ragazzo irlandese che descriveva l'adulto che lui ammirava maggiormente, uno zio emigrato negli Stati Uniti. In tre brevi paragrafi, il ragazzo descriveva suo zio, ne raccontava la storia (le motivazioni per cui era emigrato, le difficoltà che aveva incontrato a inserirsi in un nuovo Paese) ed esponeva le ragioni per le quali lui lo ammirava (la tenacia, e quello che era riuscito a trasmettergli attraverso la sua esperienza di vita). Preparando la lezione, mi ero subito accorta del potenziale di questa breve narrazione e, con il pretesto del ripasso del *Simple Past*, avevo deciso di utilizzarla come occasione per riflettere sulle migrazioni. In classe, dopo aver letto e fatto rileggere il brano, mi ero soffermata sulla struttura grammaticale, verificando conoscenze pregres-

se, introducendo nuovi verbi ecc. Come compito a casa, avevo quindi chiesto a ogni studente di scrivere un breve testo che riproducesse lo schema della narrazione che avevamo incontrato: tre paragrafi in cui veniva presentato l'adulto che loro ammiravano maggiormente, la sua storia e i motivi per cui la/o ammiravano; avevo infine chiesto che questi paragrafi fossero scritti su un foglio anonimo. La consegna esplicita era dunque quella di esercitarsi sul *Simple Past*, e non quella di raccontare storie personali o famigliari.

La lezione successiva, le/gli studenti si sono presentati con il loro brani scritti su fogli anonimi. A casa, avevano chiesto informazioni ai genitori, o intervistato nonni o zii, sovente venendo a conoscenza di storie di cui ignoravano l'esistenza. Una volta raccolti tutti i fogli, li ho mescolati, e poi, ridistribuiti a caso sui banchi, ho chiesto se qualcuna/o aveva voglia di leggere la storia che aveva davanti per vedere se funzionava bene come costruzione della frase, se c'era qualche errore di grammatica ecc. Diverse/i studenti si sono offerti volontari, e hanno iniziato a leggere il foglio che era loro capitato: per esempio, uno studente italiano ha letto la storia di una donna rumena, una ragazza di origine sudamericana ha letto la storia di una coppia pugliese. Mentre venivano lette le storie concentrandosi sugli aspetti più formali e grammaticali, ho iniziato a far riflettere le/gli studenti su quale filo comune stesse via via emergendo da tutte queste storie. Il tema delle migrazioni è subito balzato in primo piano, e a questo punto ho invitato le/gli studenti a rintracciare somiglianze e differenze tra le varie esperienze di migrazione che si stavano delineando.

4 «Aprendo spazi linguistici e interculturali, cioè aprendo alla de-familiarizzazione e alla separazione da ciò che è familiare e dato per scontato di comportamenti, modi di parlare, pensare, sentire» [traduzione mia].

Per facilitare la discussione in lingua straniera, ho scritto alla lavagna alcune espressioni come «*In my opinion...*», «*I think that...*», e diviso la lavagna in *similarities* and *differences*, a cui poi via via venivano aggiunti punti e considerazioni. Tra le somiglianze, le/gli studenti hanno subito individuato alcune caratteristiche comuni quali, per esempio, i problemi incontrati dalle/dagli immigrati nel doversi inserire in un nuovo paese e in un contesto urbano quando le origini erano sovente rurali o montanare; le difficoltà linguistiche (dover imparare l'Italiano L2 se si conosceva solo il dialetto o la lingua madre del proprio paese di provenienza) e culturali (dover apprendere nuove forme e nuovi modi di interazione e socializzazione); la tendenza di alcuni gruppi a stabilirsi in determinate aree della città per cercare di riprodurre in qualche modo la propria comunità di origine, e così via.

Ma l'aspetto più interessante è stato quello di far emergere le differenze tra le diverse esperienze di migrazione, perché è sovente nelle differenze che si possono cogliere i macro-aspetti dei cambiamenti sociali. Come nello studio di Norton e Toohey (2004) sugli adulti immigrati in Canada, «*traditional language learning activities such as a grammar lesson can be organized in such a way as to explore larger questions of identity and possibility [...] exciting opportunities for linking the microstructures of the text with the macrostructures of society*»⁵ (Norton, Tohey 2004: 6), anche nel nostro lavoro

5 «Tradizionali attività di apprendimento linguistico quali per esempio lezioni di grammatica possono essere organizzate in modo da favorire l'esplorazione di questioni più ampie riguardanti identità e possibilità [...] offrendo opportunità per collegare le microstrutture del testo con le macrostrutture della società» [traduzione mia].

sono state le differenze nei micro contesti che stavamo esaminando ad aprire occasioni per osservare contesti sociali più ampi. Il primo elemento di differenza che è emerso è stato quello del genere. Mentre le migrazioni interne degli anni Cinquanta-Settanta avevano per lo più visto spostarsi a Torino una forza lavoratrice maschile, uomini che venivano poi via via raggiunti dalle loro famiglie, l'immigrazione da paesi stranieri dai primi anni Novanta in poi ha sovente visto arrivare per prime donne sole, venute a lavorare come badanti. Tale differenza ci ha fatto notare un cambiamento più ampio a livello sociale, la cui struttura era nel frattempo passata da una società produttrice di beni a una società fornitrice di servizi e di cura, così come da contratti lavorativi tutelati alla infinita varietà di contratti precari (o assenza di contratti) dei giorni nostri.

Differenze nella società significano anche differenze nella socializzazione: lavorare in fabbrica vuol dire stare con altre persone, avere l'opportunità di incontrarsi, confrontare opinioni, culture, dialetti, lingue, cibo, idee. Il lavoro di cura, al contrario, è un lavoro isolato, silenzioso e silenziato, che ha poche o nessuna possibilità di socializzazione con altre persone o gruppi. Dalle riflessioni delle/gli studenti sulle diverse storie familiari, sono emerse dunque differenze di genere che, a loro volta, hanno mostrato quanto fosse diversa la società incontrata dalle/i migranti interni rispetto a quella incontrata dalle/i nuovi arrivati. Come ricorda Gobbo (2007: 20), sono proprio le nuove migrazioni che possono gettare luce su memorie e storie represses o dimenticate delle vecchie migrazioni interne. Queste

considerazioni ci hanno quindi portato, al termine dell'unità didattica, a riflettere criticamente su come gli incontri e le interazioni interculturali siano in primo luogo un'occasione per osservare da un'altra prospettiva le nostre stesse storie e ciò che di esse noi rimuoviamo o diamo per scontato.

Da un punto di vista linguistico, sia l'attività di scrittura svolta a casa sia quella di interazione in classe (p. es. le domande di chiarimento/approfondimento da parte delle/dei compagni) sono state svolte in LS attraverso strutturazioni di frasi semplici («My grandfather came here in...»); «He was a...»); «Could he speak Italian?»; «Where did he live?») o, a volte, in mancanza di uno specifico vocabolo, risolte con un passaggio all'italiano («My aunt came here as a badante»); inoltre, alcune espressioni scritte alla lavagna, così come i punti su differenze e somiglianze, hanno aiutato le/gli studenti a orientarsi nell'interazione orale. L'aspetto linguistico, la pratica e l'interazione in LS sono senz'altro stati elementi importanti di questa attività; tuttavia, ciò che questo lavoro ha favorito è stata soprattutto la possibilità di dissociarsi dalle proprie diverse L1 e dai relativi ruoli e identità a esse collegate per convergere nell'esperienza linguistica condivisa di una comune LS. Tale esperienza ha anche fatto emergere consonanze in precedenza ignorate o nascoste nelle pieghe di ciò che era familiare: le esperienze migratorie di alcuni famigliari delle/gli studenti, originari di paesi in aree rurali o montane, hanno per esempio fatto vedere sotto una luce diversa la compagna di classe proveniente da un simile ambiente non-urbano; oppure, infrangendo la

consegna originaria all'anonimato, diverse/i studenti hanno alla fine voluto dichiarare ad alta voce «*This my aunt!*», «*They are my grandparents!*», rivendicando e condividendo un'esperienza migratoria di fatica e sofferenza, ma anche di coraggio e resilienza, che molte/i prima non conoscevano.

Come si può notare, questa attività in LS non si è focalizzata, in chiave socio-pragmatica, sull'insegnamento di elementi linguistico-culturali volti a favorire una comunicazione efficace in LS, quanto piuttosto sull'acquisizione, attraverso la pratica di LS, di una consapevolezza critica e interculturale, dove la comunicazione in una lingua non-madre e straniera per tutte le/i parlanti ha aiutato a ripensare e a rimodulare i ruoli sociali propri e altrui, mostrando quanto essi siano contestuali e situati.

3. Per una sociopragmatica critica e interculturale di L2/LS

Considerata l'interfaccia sociologica della pragmatica, la sociopragmatica analizza le condizioni locali e sociali di determinati usi ed elementi linguistici, fattori che definiscono gli atti comunicativi e che variano sensibilmente a seconda delle differenti culture. Per questi motivi l'approccio sociopragmatico viene considerato rilevante nell'educazione linguistica di L2/LS, in quanto consente di porre in evidenza le differenze culturali in termini di elementi verbali e non verbali della comunicazione (p. es. modi di dire, norme di cortesia, elementi paralinguistici come gestualità, tono di voce, distanza interpersonale) con l'intento di ridurre il più possibile fraintendimenti e favorire

una comunicazione adeguata tra lingue e culture diverse. Tradizionalmente, pertanto, un approccio sociopragmatico a L2/LS è volto a favorire una comunicazione interculturale adeguata e situata attraverso l'insegnamento di una serie di elementi verbali e non verbali.

Tuttavia, dove non sostenuto da considerazioni di linguistica critica⁶, l'accento posto dalla sociopragmatica al contesto comunicativo e all'aspetto socioculturale in cui esso avviene, fa emergere due possibili criticità nell'insegnamento di una lingua non-madre, sia essa L2 o LS. Per quanto riguarda l'educazione linguistica di una lingua straniera, poiché l'acquisizione di LS avviene in un contesto da alcuni definito «non-naturale» (cfr. nota 1), cioè in un'aula, con *input* predisposti dalla/dal docente ecc., l'apprendimento di espressioni linguistiche, *discourse markers* (DM) ecc., messo in atto attraverso la simulazione di interazioni situate come per esempio il *role playing* tra studenti, si configura come un falso pragmatico dal momento che non rimanda alla vita reale (Balboni 2013: 12). LS opera infatti una dissociazione tra enunciato-azione-contesto: ciò che viene detto non ha un impatto performativo poiché non fa “fare” la cosa (la frase «*I get on the train*» pronunciata durante una lezione in classe ha una valenza diversa dalla stessa frase pronunciata alla stazione Victoria di Londra). Inoltre, poiché è ovviamente impossibile imparare tutti gli elementi pragmatici in LS per essere in grado di rispondere in modo adeguato a ogni possibile situazione e contesto, in aula si tende neces-

sariamente a lavorare sulla ricerca degli universali pragmatici, privilegiando l'atto linguistico a discapito di riflessioni sulle diversità culturali (Ciliberti 2012: 126). Pertanto, tale apprendimento rischia di trasformarsi in un percorso estraneo all'acquisizione della consapevolezza di quei fattori (inter)culturali e contestuali che dovrebbero favorire una adeguata comunicazione linguistica in LS.

L'accento che la sociopragmatica di LS pone, per esempio, sull'acquisizione di elementi linguistici riguardanti fenomeni di cortesia, individuando differenze linguaculturali tra, poniamo, l'inglese e un'altra lingua, presuppone l'esistenza prototipica di un parlante nativo inglese che utilizza in modo *standard* forme di cortesia differenti da quelle utilizzate da un prototipico parlante nativo di un'altra lingua. Nell'intento di favorire una interazione linguistica adeguata tra persone di lingue e culture diverse, la sociopragmatica di LS sembra quindi far emergere un paradosso interno, cioè quello di cadere in una sorta di stereotipizzazione dei comportamenti linguistici e culturali di individui le cui diversità non derivano solo e unicamente dall'appartenere a lingue e culture diverse, ma possono essere determinate da molti altri fattori, quali *status* sociale, età, genere ecc. Tale paradosso può palesarsi ancora più chiaramente nell'apprendimento contestuale e culturalmente situato di elementi sociopragmatici in L2, dove rischia di trascurare considerazioni sulle differenze *intraculturali*, e, nuovamente, riflessioni su come fraintendimenti linguistici possono avere poco o nulla a che fare con questioni legate ad aspetti culturali.

⁶ Cfr. Pennycook 2001; Pavlenko, Blackledge 2004; Norton, Toohey 2004; Phipps, Guilherme 2004; Piller 2007; Heller 2011; Dasli, Diaz 2017.

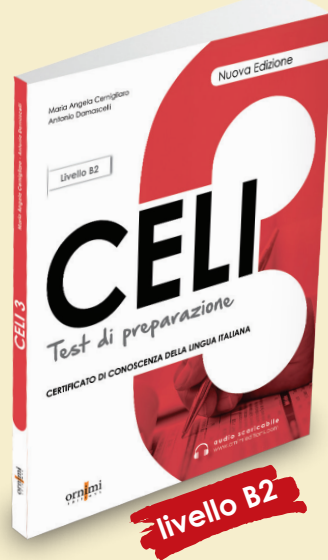
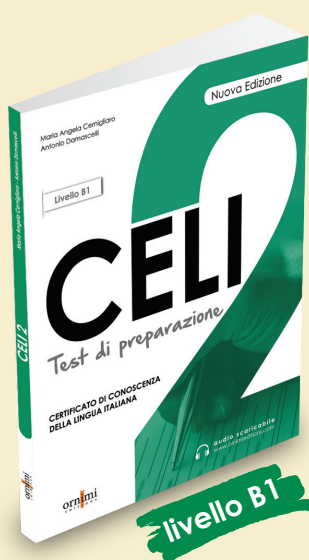
In questa prospettiva si può ricordare la critica mossa da Piller (2007) alla visione essenzialistica della cultura, dove una lettura in chiave meramente culturale di comunicazioni linguistiche errate o inadeguate rischia di oscurare fattori legati a ineguaglianze e ingiustizie. Piller (2007: 215) sostiene infatti che «some misunderstandings that are considered “cultural” are in fact linguistic misunderstandings»⁷. Pertanto, continua Piller, per evitare di cadere nella trappola di attribuire preventivamente delle caratteristiche univoche a lingue e culture, è necessario considerare pratiche e usi linguistici in relazione al contesto nella sua accezione più ampia e complessa, quindi anche considerando l'accesso della/del parlante alle risorse linguistiche (a partire dalla propria L1), affrontando il tema centrale delle disuguaglianze linguistiche, analizzando chi ha il potere di determinare che un dato aspetto culturale sia rilevante, per chi, in quali condizioni e con quali scopi, e, infine, esaminando le condizioni situate che

7 «Alcuni fraintendimenti considerati “culturali” sono in realtà fraintendimenti di carattere linguistico» [traduzione mia].

possono favorire o limitare la comunicazione interculturale.

Se la sociopragmatica analizza l'interdipendenza tra la forma linguistica e il contesto socioculturale, individuando nel contesto il concetto costitutivo della disciplina e il punto di ancoraggio dei fattori socioculturali che determinano l'interazione (cfr. De Marco 2010), è appunto il contesto ad emergere come criticità nell'educazione linguistica di L2/LS, proprio in virtù della sua natura complessa e multifattoriale. Difatti, dove in L1 il contesto viene generalmente percepito e agito senza necessitare particolari elaborazioni teoriche in quanto si basa sulla capacità di contestualizzare attività linguistiche e significati accumulati via via tramite l'esperienza (Akman, Bazzanella 2003), in contesti comunicativi in L2/LS, dove tali corredi esperienziali sono limitati o mancano del tutto, è necessario sviluppare processi di contestualizzazione che devono tuttavia essere in grado di non contenere e disseminare elementi linguistici e culturali fissi e immutabili, quanto piuttosto flessibili e situati.

Test di preparazione Celi

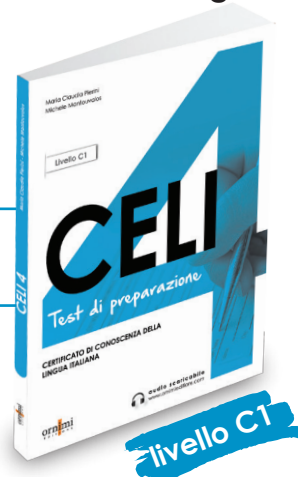


la collana che si rivolge a tutti coloro che vogliono prepararsi a sostenere l'esame per il conseguimento della certificazione rilasciata dall'**Università per Stranieri di Perugia!**

disponibile da
febbraio 2019!



audio scaricabile
dal sito!



Recentemente, Blommaert *et al.* (2018) hanno inteso rielaborare la nozione di contesto alla luce delle nuove forme di interazione off e online, sostenendo come queste mettano definitivamente in discussione – e rendano anacronistica – la classica dicotomia che aveva finora definito il contesto sulla base della separazione tra categorie micro (p. es. locale, diretto, individuale, concreto) e macro (p. es. globale, indiretto, sociale, sistemico). L'azione sociale dell'interazione avviene con interlocutori con cui possiamo, per esempio, non condividere spazi e tempi, e dunque impatta sul processo di contestualizzazione, cioè sull'azione attraverso la quale viene negoziato e attribuito il senso del proprio agire quotidiano. Tale processo è infatti divenuto più complesso e diversificato a seguito di nuove configurazioni sociali e nuove modalità di interazione: per comprendere e contestualizzare ciò che sta avvenendo in una data interazione, Blommaert *et al.* (2018) riprendono da Garfinkel la nozione di «riconoscibilità» come elemento generatore di un'azione condivisa e del suo risultato sociale.

Applicando la categoria della ricono-

scibilità a un discorso critico e interculturale riguardante l'educazione linguistica di L2/LS, si potrebbe allora osservare che forse il lavoro più interessante stia proprio nella *distanza tra ciò che si riconosce e ciò che non si riconosce*, non per attribuire a situazioni e individui letture univoche basate su un'appartenenza linguistica e culturale, ma, al contrario, per favorire una consapevolezza critica sulle molteplici diversità che caratterizzano gli individui nelle interazioni quotidiane. Sulla scorta di queste considerazioni, un approccio critico e interculturale alla sociopragmatica di L2/LS potrebbe quindi utilizzare l'apprendimento di elementi linguistici funzionali a comunicare in modo linguisticamente e culturalmente adeguato in L2/LS per avviare, da un lato, una riflessione critica e comparativa su come la realizzazione e l'interpretazione di atti comunicativi sia segnata non solo da fattori culturali o linguistici, ma anche da fattori legati a *status* sociale e disegualianze e, dall'altro, per maturare una riflessione interculturale sulle molteplici diversità *intraculturali*, a partire dalla propria lingua e cultura di appartenenza e/o di riferimento.

Riferimenti bibliografici

- Akman, V., Bazzanella, C. 2003.** *The complexity of contest: guests' editors introduction.* «Journal of Pragmatics», 35: 321-329.
- Balboni, P. E. 2013.** *Fare educazione linguistica. Insegnare italiano, lingue straniere e lingue classiche.* Torino. UTET Libreria Universitaria.
- Blommaert, J., Smits, L., Yacoubi, N. 2018.** *Context and its complications.* «Tilburg Papers in Culture Studies». Paper 208.
- Ciliberti, A. 2012.** *Glottodidattica. Per una cultura dell'insegnamento linguistico.* Roma. Carocci.
- Colombo, M., Santagati, M. 2010.** *Interpreting Social Inclusion of Young Immigrants in Italy.* «Italian Journal of Sociology of Education», 2, 4: 9-48.
- Dasli, M., Díaz, A. R. (Eds.) 2017.** *The Critical Turn in Language and Intercultural Communication Pedagogy. Theory, Research and Practice.* New York. Routledge.
- De Marco, A. 2010.** *Sociopragmatica.* Roma. Editori Riuniti.
- Freire, P. 1971.** *La pedagogia degli oppressi.* Milano. Mondadori.
- Giorgis, P. 2013.** *Diversi da sé, simili agli altri. L2, immaginazione e letteratura come pratiche di pedagogia interculturale.* Con Postfazione di M. Dewey. Roma. CISU.
- 2015. *Teaching EFL with a Hidden Agenda: Introducing Intercultural Awareness through a Grammar Lesson.* <https://bit.ly/2KZQ8H2> (ultimo accesso: 10.07.2018).
- 2016. *Incontrare l'alterità. Per una pedagogia critica e interculturale delle lingue straniere.* «InSegno. Italiano L2 in classe». 2: 17-26
- Gobbo, F. (a cura di) 2007.** *La ricerca per una scuola che cambia.* Padova. Imprimeria.
- Graddol, D. 2006.** *English Next. Why global English may mean the end of «English as a Foreign Language».* Pubblicazione del British Council.
- Heller, M. 2011.** *Paths to Post-Nationalism: A Critical Ethnography of Language and Identity.* Oxford (UK)-New York. Oxford University Press.
- Kramsch, C. J. 1993.** *Context and culture in language teaching.* Oxford. Oxford University Press.
- Kramsch, C. J. 2009.** *The Multilingual Subject: what foreign language learners say about their experience and why it matters.* Oxford (UK)-New York. Oxford University Press.
- Norton, B., Kelleen, T. (Eds.) 2004.** *Critical Pedagogies and Language Learning.* Cambridge. Cambridge University Press.
- Pavlenko, A., Blackledge, A. (Eds.) 2004.** *Negotiation of Identities in Multilingual Contexts.* Clevedon (UK). Multilingual Matters.
- Pennycook, A. 2001.** *Critical applied linguistics. A critical introduction.* London-Mahwah. Lawrence Erlbaum Associates.
- Phipps, A., Guilherme, M. (Eds.) 2004.** *Critical Pedagogies. Political Approaches to Language and Intercultural Communication.* Clevedon (UK). Multilingual Matters.
- Piller, I. 2007.** *Linguistics and Intercultural Communication.* «Language and Linguistic Compass», 1, 3: 208-226.
- Rampton, B. 1995.** *Crossing: language and ethnicity among adolescents.* London-New York. Longman.
- Sansoé, R. 2012.** *Non solo sui libri. Un'etnografia della formazione professionale.* Roma. CISU.
- Witte, A. 2015.** *The Subjective Blending of Spaces in Intercultural Foreign Language Learning.* In Witte, Harden 2015: 19-40.
- Witte, A., Harden, T. (Eds.) 2015.** *Foreign Language Education as Intercultural Experience. The Subjective Dimension.* Bern-Berlin-New York. Peter Lang.



Migranti

A cura di
Eleonora Fragai, *LdM The Italian International Institute*
Elisabetta Jafrancesco, *Università di Firenze*



Nella sezione «Migranti» di questo numero della Rivista troverete un contributo dedicato al «Toolkit del Consiglio d'Europa» (COE 2017a), realizzato come parte del progetto Integrazione Linguistica dei Migranti Adulti (ILMA), nell'ambito del più importante programma di politica linguistica del Consiglio d'Europa.

Italiano L2 a rifugiati: il Toolkit del Consiglio d'Europa

1. Introduzione

Obiettivo principale di questo contributo¹ è presentare sinteticamente, nei paragrafi che seguono, il Toolkit del Consiglio d'Europa (COE), uno strumento che nasce per sostenere gli Stati membri nel loro impegno ad affrontare le sfide poste dai crescenti flussi migratori e che si presenta come un insieme di dispositivi formativi destinati a quanti sono impegnati nell'insegnamento dell'Italiano L2 a rifugiati adulti. Il Toolkit è disponibile in 7 lingue e comprende 57 strumenti e altre risorse contenute nelle varie sezioni del sito Internet del COE², scaricabili gratuitamente e adattabili per soddisfare le esigenze di diversi contesti di apprendimento/insegnamento.

Come è noto, obiettivo principale del

1 Il contributo è frutto della riflessione condivisa delle autrici, in particolare sono di Fragai i parr. 3, 5 e di Jafrancesco i parr. 2, 4. Sono frutto dell'elaborazione comune l'Introduzione (par. 1) e le Conclusioni (par. 6).

2 Cfr. nel sito del COE (<https://bit.ly/2O36sUM>).

COE è creare uno spazio democratico e giuridico comune in tutto il continente, in cui sia garantito il rispetto dei diritti umani, della democrazia e dello Stato di diritto. Le azioni intraprese dal COE, facendo riferimento a questi valori, mirano a promuovere l'inclusione e la coesione sociale, nonché il rispetto per la diversità. Il Toolkit si colloca all'interno di questo quadro di azioni e mira a fornire strumenti utili per sostenere il percorso di integrazione linguistica e culturale dei migranti in fuga da situazioni di grave pericolo e da esperienze di vita molto difficili.

2. Politiche linguistiche europee: una sintesi

Alla base delle politiche linguistiche comunitarie³, vi è la valorizzazione della diversità linguistica, vista come risorsa e non

3 A questo proposito, cfr. sito Internet del Consiglio d'Europa dedicato alle politiche linguistiche comunitarie (<https://www.coe.int/web/language-policy/home>). Cfr., inoltre, COE 2007.

come ostacolo, e la pluralità di lingue e di culture esistente nell'Unione europea (UE), incluse anche le lingue immigrate, è considerato un elemento fondante dell'identità dei cittadini europei⁴. Il plurilinguismo è visto come carattere specifico dei sistemi linguistici, che sono intrinsecamente multivariati e che prevedono la compresenza di varietà linguistiche⁵, anche molto distanti l'una dall'altra, di registri ecc. In questa ottica, le istituzioni europee e, in particolare, il COE sostengono gli Stati membri nelle azioni politiche volte a diffondere la conoscenza delle lingue, allo scopo di favorire la mobilità, l'integrazione, la coesione sociale, la cittadinanza democratica⁶. La conoscenza delle lingue è considerata importante non solo per comunicare al fine di lavorare, studiare, viaggiare ecc., ma anche per capirsi, sviluppando sentimenti di tolleranza e di solidarietà, e favorendo l'esistenza di scambi a un livello più profondo.

Per promuovere il plurilinguismo/multilinguismo⁷ - distinzione sempre presente nei documenti COE, mentre in quelli

dell'UE il termine «multilinguismo» abbraccia le due dimensioni –, nel quadro delle politiche linguistiche comunitarie, sono stati messi a punto numerosi progetti, fra cui uno dei più importanti è senza dubbio il *Quadro comune europeo di riferimento delle lingue* (QCER) (COE 2001/2002), in cui si propone il noto modello di competenza linguistico-comunicativa articolato in tre macroprofili di utenti/apprendenti, che è diventato, fin dalla sua uscita, un punto di riferimento fondamentale per stabilire gli obiettivi di apprendimento/insegnamento, e per le attività di valutazione delle competenze, anche in ambito certificatorio.

IL QCER, pubblicato nel 2001, attualmente disponibile in 40 lingue, è stato recentemente integrato con un nuovo strumento, il *Companion Volume with New Descriptors* (COE 2018), nato all'interno di un progetto della Education Policy Division del COE con l'intento di arricchire e ampliare l'apparato descrittivo del progetto iniziale (cfr. par. 3). Fra le novità di maggior rilievo introdotte dal *Companion Volume*, si segnala, in particolare, l'introduzione del Livello Pre-A1, già ipotizzato nel QCER, quando nel paragrafo 3.5 si parla dell'identificazione, di una «banda di uso linguistico, limitato all'esecuzione di compiti isolati, che può già essere data come presupposto nella definizione del livello A1» (COE 2001/2002: 39)⁸.

Si segnala che la centralità delle competenze linguistiche e, in particolare, della comunicazione in lingue straniere, è

4 Attualmente l'UE include 28 Stati membri. Ha una popolazione di mezzo miliardo di persone e le lingue ufficiali sono 24 (3 alfabeti: latino, greco e cirillico), ma quelle parlate molte di più. Vi sono poi circa 60 lingue regionali e minoritarie (5 riconosciute come semiufficiali: catalano, galiziano, basco, gaelico scozzese, il gallese) e oltre 150 lingue immigrate.
5 Per la situazione plurilingue e pluriculturale, collegata alla storia linguistica dell'Italia, cfr. De Mauro 1992.
6 Nel Consiglio europeo di Barcellona del 2002 è stata sancita la necessità di adottare una strategia comune volta a migliorare la padronanza delle competenze di base, segnatamente mediante l'insegnamento di almeno due lingue straniere fin dall'infanzia, in aggiunta alla lingua madre.
7 «In ambito scientifico si distingue tra plurilinguismo e multilinguismo: il primo fa riferimento alle competenze individuali di un soggetto relative alla capacità di imparare e usare più lingue, il secondo invece vede il fenomeno della molteplicità di codici di comunicazione non dal punto di vista della persona ma da quello sociale» (cfr. Luise 2013: 527).

8 Oltre all'inserimento dei descrittori per il Livello Pre-A1, il *Companion Volume* presenta numerosi elementi di novità, fra cui l'elaborazione di descrittori più accurati per i cosiddetti «Livelli +» e per le attività di ascolto e di lettura, l'introduzione di descrittori per nuove attività comunicative, come l'interazione online.

ribadita inoltre nella Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio dell'Unione Europea del dicembre 2006, che identifica tale competenza fra le otto competenze chiave necessarie «per la realizzazione e lo sviluppo personali, la cittadinanza attiva, l'inclusione sociale e l'occupazione» (Parlamento Europeo, Consiglio dell'Unione Europea 2006), evidenziando che la conoscenza delle lingue straniere implica anche abilità quali la mediazione e la comprensione interculturale.

Oltre al QCER e alle sue integrazioni successive, il COE ha messo a punto numerose altre iniziative⁹ per la promozione del plurilinguismo, alcune delle quali riguardano, in relazione all'intensificarsi negli ultimi decenni dei flussi migratori verso l'Europa, l'integrazione linguistica e culturale di migranti nei vari Paesi dell'UE. Tali iniziative sono rivolte sia ai decisori politici, non necessariamente esperti delle questioni inerenti all'insegnamento linguistico, sia a quanti si occupano di insegnamento linguistico in qualità di docenti, a partire dalla convinzione che apprendere la lingua del paese di accoglienza non è un prerequisito per l'integrazione, ma ne costituisce certamente un elemento essenziale. Fra le proposte del primo tipo, cioè rivolte principalmente ai decisori politici, ci si limita a segnalare la *Guida per l'elaborazione e l'attuazione di strategie per l'integrazione linguistica dei migranti adulti* (COE 2014), mentre fra quelle del

⁹ Cfr. *Dalla diversità linguistica all'istruzione plurilingue: Guida per lo sviluppo delle politiche di educazione linguistica in Europa* (2007); *Guida per lo sviluppo e l'implementazione dei curricula per l'educazione plurilingue e interculturale* (2016); *Un manuale per lo sviluppo del curriculum e la formazione degli insegnanti. The Language Dimension in All Subjects* (2016), scaricabili dal sito del Consiglio d'Europa (<https://www.coe.int/en/web/portal/home>) <https://bit.ly/2M6y8X1>.

secondo tipo, ossia rivolte ai docenti, si intende mostrare il «Supporto linguistico per rifugiati adulti: Toolkit del Consiglio d'Europa» (COE 2017a), creato con l'intento di fornire assistenza alle istituzioni e ai volontari coinvolti in azioni per il supporto linguistico ai rifugiati adulti, oggetto di approfondimento nei paragrafi che seguono.

Entrambi i progetti, Guida e Toolkit, realizzati dal COE nell'ambito del progetto per l'Integrazione Linguistica dei Migranti Adulti (ILMA)¹⁰, evidenziano la *specificità dell'apprendimento e dell'insegnamento linguistico in contesti migratori*, soprattutto quando si tratta di richiedenti asilo e di rifugiati. Sono pubblici dell'Italiano L2, questi ultimi, con caratteristiche di “vulnerabilità” (cfr. par. 4), come precisato dal Parlamento europeo, con i quali è necessario operare con strumenti appositi, pensati per utenti/apprendenti che hanno, per esempio, sistemi linguistici e culturali lontani da quello italiano e diversi livelli di scolarizzazione.

Nei programmi di formazione che hanno lo scopo di facilitare l'integrazione linguistica e culturale dei migranti non basta applicare, per esempio, la scala dei livelli proposta nel QCER (A1, A2 ecc.), ma è necessario, coerentemente con i valori fondamentali del COE (cfr. par. 1), tener conto degli aspetti che seguono (COE 2014). In primo luogo delle *lingue che i migranti adulti già conoscono*, perché è anche attraverso l'autostima e la valorizzazione della propria lingua d'origine che si crea un ambiente favorevole all'apprendimento della lingua del paese di accoglienza, arricchendo al contempo la società ospite; in secondo luogo dei

¹⁰ Cfr., a questo proposito, il sito Internet del COE dedicato al progetto (<https://www.coe.int/it/web/lang-migrants>).

bisogni linguistici dei migranti adulti, che devono essere identificati e condivisi con loro; infine, della diversità delle popolazioni migranti, attuando progetti formativi motivanti, incentrati sull'individualizzazione della didattica. Concludendo, si ritiene l'utilizzo di uno strumento utile quale è il QCER, debba essere accompagnato da altri strumenti e procedure, relativi, per esempio, all'analisi dei bisogni, ai metodi di insegnamento, come già evidenziato nel QCER stesso, laddove si invitano gli utilizzatori del documento a interrogarsi, in sede di programmazione didattica, su questioni di vario genere che evidenziano l'importanza dell'apprendente come agente sociale (cfr. COE 2001/2002, par. 4: 56-57).

3. Toolkit del Consiglio d'Europa e qualificazione professionale dei volontari

Il «Supporto linguistico per rifugiati adulti: Toolkit del Consiglio d'Europa» (COE 2017a) nasce come risorsa online a sostegno di quanti, professionisti e volontari, si occupano di didattica delle lingue in contesto migratorio. Si tratta, in particolare, della prima iniziativa, a livello di politiche linguistiche europee, pensata appositamente per chi, non necessariamente esperto di insegnamento della L2 a rifugiati adulti¹¹, ha il compito di fornire l'iniziale supporto linguistico per la comunicazione tra individui di lingue e di culture differenti nella fase di prima accoglienza. Il Toolkit dichiara dunque in modo esplicito già dal titolo di porsi come risorsa per l'apprendimento linguistico di rifugiati adulti. Ma è solo questo l'obiettivo?

11 In COE 2017a con «rifugiati» si intendono sia i «richiedenti asilo», che i «rifugiati» stessi, senza opposizione tra lo status dei due profili giuridici. Su tali definizioni, cfr. il sito Internet di UNHCR <https://www.unhcr.it/>.

Gli estensori del Toolkit, innanzitutto, si preoccupano di ribadire in più punti che esso si pone come strumento di qualificazione professionale rivolto a volontari che lavorano con rifugiati adulti in contesti di apprendimento non formali e distinti da un «corso di lingua» strutturato, collegabile, invece, a percorsi formativi più sistematici¹².

È importante dunque sottolineare che le osservazioni diffuse nel Toolkit (cfr. Tab. 2, p. 53) contribuiscono a orientare i volontari verso percorsi di formazione professionale e possono essere lette come indicazioni per lo sviluppo iniziale di conoscenze e competenze collegate all'insegnamento della L2 a gruppi di apprendenti socialmente più vulnerabili¹³. In questo senso le informazioni contenute nel Toolkit si offrono come risposta immediata ai bisogni formativi di volontari che operano come «assistenti di lingua» in complesse situazioni di contatto linguistico senza una preparazione pregressa. Il Toolkit raccoglie e divulga, infatti, i risultati delle più recenti ricerche europee per l'integrazione linguistica di migranti adulti debolmente alfabetizzati, con l'obiettivo di promuovere una formazione appropriata e continua del personale volontario, che deve possedere un insieme di competenze diversificate, da quelle prettamente glottodidattiche e organizzative a quelle pedagogiche e sociali, perché «in tutte le forme di educazio-

12 Per approfondimenti su tale concetto, cfr. COE (2014), dove si afferma che «l'espressione corso di lingua "per migranti" è troppo generica, tra l'altro perché i migranti possono presentare repertori linguistici e livelli di conoscenza della lingua della società di accoglienza molto diversi», tali da non giustificare l'uso del termine «corso di lingua» così come tradizionalmente inteso (COE 2014: 15).

13 Sul profilo professionale della figura del volontario che ha competenze differenti da quelle normalmente richieste al docente di lingua, cfr. Krumm s.d. (<http://bit.ly/2MYLXMT>).

ne linguistica, una adeguata formazione degli insegnanti è fondamentale e ha una funzione centrale nel garantire l'assicurazione, il controllo e la gestione della qualità» (COE 2014: 26).

La qualità della formazione linguistica dei docenti è in effetti un punto nodale nel favorire il livello di integrazione linguistica dei migranti adulti nel paese ospite. Naeb, Young-Scholten (2017) sottolineano, tuttavia, un generale scadimento di professionalità da parte di docenti e di volontari nell'ambito dell'insegnamento della L2 in contesto migratorio¹⁴, collegandolo anche all'impatto negativo dettato da motivi economici, dovuti alla carenza di finanziamenti da parte degli Stati membri dell'UE in questo settore, in cui sono impegnati «not only full-time but also part-time and unpaid volunteer teachers. Sub-standard teaching is also connected to pervasive lack of specific training or continued professional development available [...]. In all countries, the economic down-turn has impacted funding and in turn retention of skilled, knowledgeable full-time teachers» (Naeb, Young-Scholten 2017: 420).

Perché la formazione linguistica offerta ai rifugiati in situazione di contatto sia di qualità, è essenziale pertanto sviluppare le competenze che concorrono alla creazione di un atteggiamento aperto al plurilinguismo¹⁵, la prospettiva entro cui il

Toolkit si colloca. Il documento, in effetti, sottolinea in più passaggi le sfide che la comunicazione tra persone di culture differenti pongono alla società civile e incoraggia a riflettere sul concetto di «repertorio plurilingue» sia i volontari che operano con i rifugiati (COE 2017a, Strumento 11), sia i rifugiati stessi attraverso un apposito task, il «Ritratto plurilingue», sull'acquisizione di consapevolezza del proprio «capitale linguistico», perché «tutti gli individui sono potenzialmente di fatto plurilingue, vale a dire sono capaci di comunicare in più di una lingua. Il ritratto plurilingue è un modo per rendere visibile il repertorio linguistico di una persona» (cfr. Fig. 2).



Figura 2. Il ritratto plurilingue (COE 2017a, Strumento 38).

¹⁴ Per quanto riguarda, in generale, la relazione tra standard qualitativi della formazione e caratteristiche dei materiali didattici per l'Italiano L2 ad adulti immigrati, si può assistere, secondo Vedovelli, Villarini 2003, a una sorta di «riduzionismo» linguistico nella presentazione dei contenuti di apprendimento, quasi a voler semplificare l'offerta formativa per questo tipo di apprendenti, cfr. Vedovelli, Villarini 2003.

¹⁵ Alla nozione di « plurilinguismo » viene dato ampio spazio in COE 2018, attraverso l'introduzione della scala di descrittori della competenza pluri-

lingue e pluriculturale, che rappresenta uno degli elementi innovativi del documento comunitario rispetto al QCER. Molteplici, in tale prospettiva, sono i progetti a livello europeo (cfr. <http://bit.ly/2MjZ7Pa>). Quanto alle caratteristiche attuali della situazione plurilingue in Italia, cfr. Calò 2015.

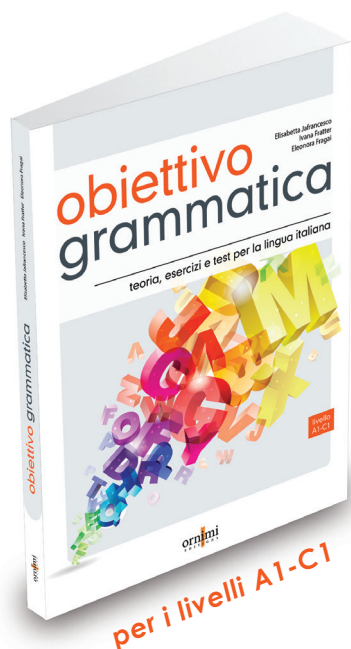
La valorizzazione del repertorio linguistico pre-migratorio del rifugiato, composto da varietà di lingua padroneggiate a livelli di competenza diversi, è l'elemento chiave per il rispetto della diversità e per una reale educazione alla cittadinanza secondo un modello di integrazione linguistica in cui «i migranti riconfigurano il loro repertorio integrandovi pienamente la lingua della società di accoglienza. Essi gestiscono consapevolmente il loro repertorio e, in particolare, non evitano l'alternanza delle lingue nella vita sociale. La lingua d'origine conserva la funzione di riflettere la loro identità, ma la (le) lingua(e) della società di accoglienza comincia (cominciano) a divenire co-identitaria(e)» (COE 2014: 12).

Tenere conto dell'identità plurilingue del rifugiato significa allora anche tenere conto dell'eterogeneità dei profili linguistici dei rifugiati che arrivano nei paesi ospitanti con uno scarso livello di competenza nella L2 e con gradi differenti di alfabetizzazione e di scolarizzazione (cfr. par. 4). In questo senso il Toolkit accoglie le indicazioni offerte dai più recenti documenti di politica linguistica europea

sul profilo di apprendenti analfabeti o debolmente alfabetizzati nella L1, che si collocano al livello Pre-A1, il livello introdotto in COE 2018 e non tarato da descrittori nel QCER (cfr. par. 2)¹⁶. Il Toolkit propone così all'attenzione dei volontari che offrono il proprio supporto linguistico proposte metodologiche che, attraverso la sintesi della letteratura scientifica dedicata, diffondono i risultati delle indagini promosse da tempo nell'ambito dei profili di alfabetizzazione di livello pre-basico. Viene così riconosciuto in modo esplicito che lo sviluppo della competenza nella lettura e nella scrittura strumentali da parte di gruppi socialmente più vulnerabili avviene attraverso un *continuum* di abilità, lungo il quale si articolano diversi gradi di analfabetismo, ritenuto un grave svantaggio sociale «because anything short of full proficiency in writing is a real social handicap in these hyper-textualised societies» (Adami 2007: 5).

Alla riflessione da parte dei volontari

¹⁶ Sulle implicazioni critiche che emergono dal confronto tra i livelli di competenza suggeriti dal QCER e gli effettivi bisogni linguistico-comunicativi di adulti immigrati, spesso scarsamente alfabetizzati nella lingua di origine, cfr. Little 2012.



Grammatica italiana con esercizi per studenti adulti e giovani adulti

Uno strumento per lavorare in classe in modo efficace!

- presenta in modo semplice e schematico il sistema delle regole e degli usi linguistici
- articolato gradualmente a livelli diversi di complessità
- attività ed esercizi diversificati per grado di difficoltà
- test di controllo, tavole morfologiche dei verbi e soluzioni
- ideale anche in autoapprendimento

disponibile da
aprile 2019!

sulle caratteristiche linguistiche di questi apprendenti il Toolkit riserva, in particolare, lo Strumento 15, in cui sono riportati

- il *link* al sito del COE con la descrizione dei profili di alfabetizzazione (A, B, C, D)¹⁷;
- *link* a ulteriori risorse online sul tema dei profili di alfabetizzazione;
- la descrizione dei profili di alfabetizzazione abbinata a esempi concreti e suggerimenti didattici (cfr. Tab. 1).

background formativo, mentre il pubblico dell'Italiano L2 costituito da profughi e richiedenti asilo presenta un quadro molto variegato con riferimento non solo al livello di alfabetizzazione nella lingua *target*, ma anche il livello di alfabetizzazione nella propria L1. Si parla, a questo proposito, di soggetti "vulnerabili" (cfr. parr. 2, 3), che necessitano soprattutto di interventi formativi che sviluppino l'acquisizione delle competenze alfabetiche.

Profilo di alfabetizzazione	Gruppo A
Abdi è un uomo bantu di 45 anni, proveniente dalla Somalia. La sua lingua madre, appartenente al gruppo cuscitico, è solo orale. Il suo livello di competenza orale è iniziale; non ha contatti con la comunità ospitante se non attraverso i mediatori.	Adulti come Abdi non hanno avuto accesso a un'istruzione formale nel loro Paese di origine e la loro lingua madre non è scritta né oggetto di insegnamento. A volte hanno difficoltà a capire come un testo scritto o una parola sia portatrice di significato. Puoi guidare i rifugiati di questo gruppo alla scoperta della lingua scritta evidenziando i significati e le funzioni delle parole ricorrenti nel loro ambiente quotidiano, quali ad esempio quelle presenti nei cartelli o negli avvisi dei negozi o per strada ecc.

Tabella 1. Descrizione del Profilo di alfabetizzazione A (COE 2017a).

4. Caratteristiche dell'apprendimento in contesto migratorio

I pubblici dell'Italiano L2 con motivazioni legate allo studio, dagli alunni di origine straniera (nati/non nati in Italia) che frequentano la scuola pubblica, agli studenti internazionali inseriti nei corsi di laurea offerti dagli atenei del nostro Paese (p. es. studenti Erasmus+, Marco Polo, Turandot), sono riconducibili a profili socioculturali caratterizzati da relativa omogeneità¹⁸, soprattutto riguardo al

In relazione alle competenze alfabetiche¹⁹, con riferimento alle definizioni presenti in Borri *et al.* 2014, si parla di a) *pre-alfabeti*: cioè migranti adulti non scolarizzati, la cui LM non è scritta o non è lingua di scolarizzazione nel paese di origine; b) *analfabeti*: adulti che non sanno leggere e scrivere in LM e non sono mai stati scolarizzati; c) *debolmente alfabetizzati*: adulti che in LM hanno avuto una scolarizzazione insufficiente²⁰, oppure che hanno perduto in parte la competenza alfabetica per la mancanza d'uso della letto-scrittura; d) *alfabetizzati*: adulti che, per quanto riguarda la L2 non necessitano di percorsi preliminari per lo sviluppo di competenze alfabetiche o di studio. Di conseguenza, soltanto gli alfa-

¹⁷ Per la descrizione generale dei quattro profili di alfabetizzazione e gli approfondimenti bibliografici sul tema, cfr. in sito Internet del COE (<http://bit.ly/2QjITKb>). Sull'elaborazione dei profili di alfabetizzazione in relazione all'italiano, cfr. par. 2.

¹⁸ Per il profilo socioculturale e linguistico degli alunni di origine straniera della scuola primaria, cfr. Fragai 2006, mentre per il profilo dello studente internazionale negli atenei italiani, cfr. Fragai, Fratter, Jafrancesco 2017.

¹⁹ Per un quadro riassuntivo sulle questioni riguardanti i livelli di alfabetizzazione in Italiano L2 dei migranti, cfr. Fragai, Jafrancesco 2015.

²⁰ In genere meno di 5 anni di frequenza scolastica.

betizzati possono essere considerati dei principianti assoluti, cioè di Livello Pre-A1/A1 del QCER.

Ma quale è l'obiettivo principale della formazione linguistica in Italiano L2 in contesto migratorio? Ci si aspetta in genere che i migranti acquisiscano una buona conoscenza della lingua del Paese ospitante, al punto che non possano essere distinti dai parlanti italiano, tuttavia tale concetto di «integrazione linguistica» è inadeguato, poiché tiene conto di una lingua sola, e non crea i presupposti per una efficace ristrutturazione del loro repertorio linguistico (cfr. par. 3). Tale repertorio ha carattere composito e include spesso una pluralità di idiomi che insieme contribuiscono a definire l'identità del mi-

linguistica e culturale del paese di provenienza con quella del paese ospitante. Tali interventi, che mirano a consentire ai migranti di integrarsi nei contesti sociali e comunicativi in cui si muovono, tramite il veicolo linguistico e culturale, hanno il fine ultimo di permettere loro l'accesso ai servizi e al lavoro, e di stabilire relazioni interpersonali positive per la piena realizzazione dell'individuo²¹.

Le competenze relative all'integrazione dei migranti nella società di accoglienza riguardano non solamente la dimensione linguistica, ma anche la consapevolezza sia delle norme culturali del paese ospitante, sia dei diritti e dei doveri in esso riconosciuti, come mostra anche la figura (cfr. Fig. 1), presente nel documento pro-

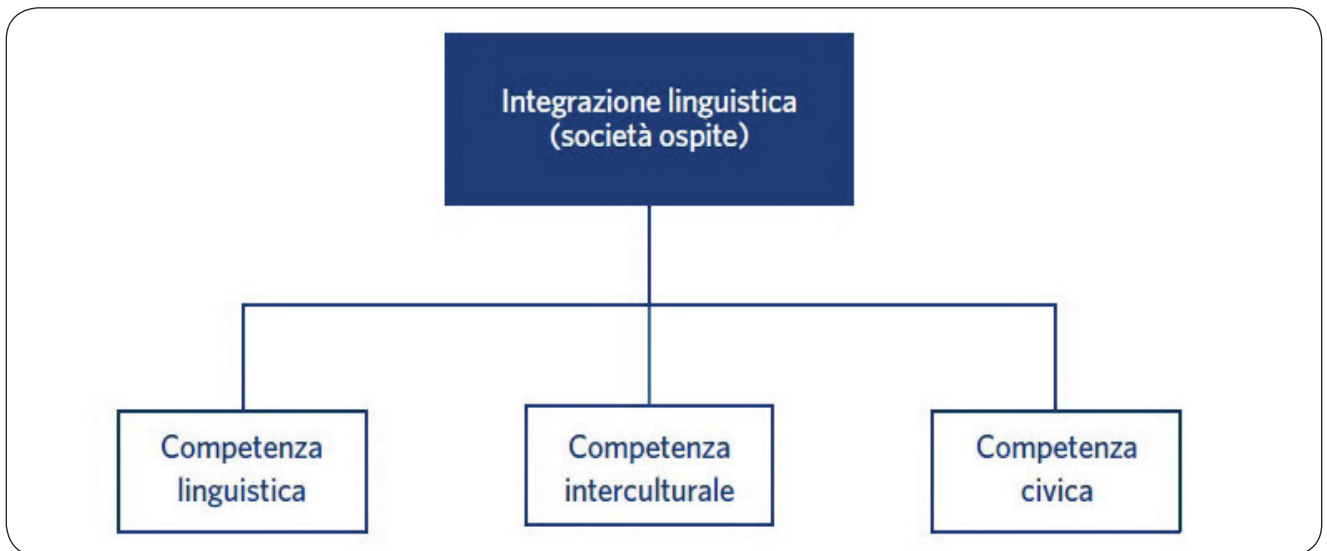


Figura 1. Integrazione linguistica e competenze connesse (COE-ALTE 2016).

grante. Pertanto, essendo l'apprendimento della lingua del paese ospitante fortemente influenzato da fattori psicoaffettivi e identitari, è importante che gli interventi didattici rivolti agli apprendenti diventino un mezzo per l'integrazione e la nascita di nuove identità, che scaturiscono dall'incontro positivo e dinamico dell'identità

dotta da ALTE (Association of Language Testers in Europe) per il COE, in tema di test linguistici per l'ingresso, la residenza e la cittadinanza.

Nel documento, si legge infatti che «l'in-

²¹ Sui bisogni comunicativi in Italiano L2 dell'immigrato adulto, cfr. Vedovelli 2010.

tegrazione linguistica richiede non solo un livello di competenza generale della lingua, ma anche la consapevolezza di norme culturali proprie della società di accoglienza, e come queste si pongono in relazione al background culturale dei migranti, nonché al loro repertorio linguistico. [...]. I migranti devono altresì essere coscienti dei loro diritti ed essere in grado di far fronte a situazioni in cui è necessaria la L2 al fine di adempiere a precise responsabilità civili» (COE-ALTE 2016: 28).

Anche nel *Piano nazionale d'integrazione per i titolari di protezione internazionale* del Ministero dell'Interno (MI 2017), finanziato grazie a fondi europei e nazionali²², fra le priorità dei percorsi di inclusione rivolti ai 74.853 beneficiari di protezione internazionale in Italia – rifugiati e titolari di protezione sussidiaria²³ – vi è la formazione linguistica in Italiano L2. Gli estensori del documento affermano infatti che l'apprendimento della lingua italiana «rappresenta un diritto ma anche un dovere poiché costituisce il presupposto essenziale per un concreto percorso d'inserimento sociale, fondamentale per l'interazione con la comunità locale, per l'accesso al mercato del lavoro e ai servizi pubblici» (MI 2017: 23) e a questo scopo si pongono l'obiettivo di incentivare l'apprendimento della lingua italiana in tutto

il sistema di accoglienza, sottolineando la necessità di misure e di protocolli di intervento adeguati allo specifico contesto d'apprendimento (p. es. test iniziali per valutare il livello di alfabetizzazione e le competenze linguistiche dei migranti, misure di supporto specifico per gli analfabeti, individuazione di metodiche di insegnamento adatte, ricorso a metodologie interattive e sperimentali). Tutti aspetti, questi, su cui il Toolkit del COE mira a far riflettere e a dare possibili risposte.

5. Struttura del Toolkit del Consiglio d'Europa

Il sito Web del Toolkit del COE²⁴ è disponibile in francese, greco, inglese, italiano, olandese, tedesco, turco e, come anticipato nel paragrafo 1, raccoglie un insieme di 57 strumenti, sotto forma di schede di immediata consultazione, che propongono linee guida e risorse online di approfondimento, interne ed esterne al sito, sui temi dell'insegnamento della L2 a rifugiati adulti²⁵.

Il sito, contraddistinto da un alto livello di usabilità, presenta i vari Strumenti (S) per il supporto linguistico a rifugiati (cfr. par. 1), articolandone i contenuti in una sorta di percorso a moduli proposto nelle tre seguenti macrosezioni (cfr. Tab. 2):

A questi contenuti ne vanno aggiunti altri di servizio, accessibili dalla barra di navigazione principale e denominati come segue:

²⁴ Cfr. nota 2.

²⁵ La sperimentazione dello strumento in Italia (13.02.2017-5.04.2017) ha coinvolto 18 coordinatori locali, 150 volontari, 2.076 rifugiati ed è stata condotta in 36 centri in tutta Italia, cfr. <http://bit.ly/2oSOUjc>.

²² Per quanto riguarda i fondi europei (2014-2020), cfr. il Fondo Asilo Migrazione e Integrazione (FAMI). Quanto alle risorse nazionali destinate agli enti territoriali, cfr. il Fondo nazionale per le politiche e i servizi dell'asilo.

²³ Si fa riferimento a 27.039 rifugiati e a 47.814 titolari di protezione sussidiaria (cittadini stranieri che non hanno i requisiti per essere riconosciuti rifugiati, ma nei cui confronti sussistono fondati motivi di ritenere che, se ritornassero nel paese di origine, correrebbero un rischio effettivo di subire grave danno).

Introduzione (S 1-13)
<ul style="list-style-type: none">• Rifugiati/Alcune informazioni generali: informazioni di tipo socioculturale sui paesi di provenienza dei rifugiati e sullo <i>status</i> giuridico dei rifugiati (S 1-2).• Consapevolezza culturale e linguistica: indicazioni sulle buone pratiche di comunicazione interculturale e sulle lingue più diffuse tra rifugiati arrivati di recente in Europa (S 3-8).• Apprendimento di una lingua: riflessioni sul processo di apprendimento linguistico in contesti plurilingui, sulle variabili sociolinguistiche che lo influenzano e sulla necessità di pianificare adeguati percorsi di supporto linguistico (S 9-13).
Preparazione e progettazione (S 14-33)
<ul style="list-style-type: none">• Alcuni punti su cui riflettere: informazioni sulle difficoltà di interazione tra gruppi con profili socio-culturali eterogenei, per esempio, per livello di alfabetizzazione e ampiezza del repertorio linguistico; suggerimenti pratici per l'allestimento dell'ambiente di apprendimento; indicazioni utili per la selezione dei testi per la comprensione orale, scritta e per lo sviluppo del lessico (S 14-23).• Analisi dei bisogni: riflessioni sull'importanza di intercettare i bisogni sociali e linguistici più immediati, con attività di orientamento ai servizi del territorio e con la ricostruzione del profilo linguistico in entrata attraverso attività di (auto)valutazione (socio)linguistica (S 24-30).• Contenuti della progettazione: indicazioni per la progettazione di sillabi basati su situazioni di comunicazione frequenti (orali e scritte) specificate per domini, scenari comunicativi e funzioni comunicative, abbinabili a liste di espressioni fisse e formule (S 31-33).
Attività (S 34-57)
<ul style="list-style-type: none">• Per cominciare: suggerimenti per l'interazione linguistica e la comunicazione interculturale durante i primi incontri (S 34).• Apprendere il vocabolario: presentazione di tecniche per lo sviluppo del lessico, incentrate sull'uso di realia e sull'abbinamento parola-immagine, e proposte per lo sviluppo di adeguate strategie di studio (S 35-37).• Riflettere sul proprio apprendimento linguistico: attività metalinguistiche di riflessione sul proprio repertorio plurilingue e sul proprio processo di apprendimento anche tramite la valorizzazione delle preconcoscenze in L1 (S 38-39).• Scenari per il supporto linguistico: presentazione di 15 Scenari focalizzati su situazioni quotidiane, per esempio "comprare la ricarica per il cellulare". In ogni Scenario, dopo l'indicazione degli obiettivi comunicativi da esercitare, si forniscono esempi di materiali modificabili e attività didattiche riadattabili (S 40-54).• Orientarsi nello spazio e interagire con la comunità ospitante: suggerimenti per la progettazione di attività di orientamento nello spazio geografico rispetto al percorso migratorio compiuto e al territorio circostante anche attraverso l'uso di mappe (S 55-57).

Tabella 2. Sezioni del Toolkit del Consiglio d'Europa (COE 2017a).

- «Risorse»: Glossario dei termini specialistici usati nel Toolkit, *Web directory* con *link* a risorse online esterne per l'insegnamento di francese, inglese, italiano e tedesco, serie di *link* a documenti sulle politiche linguistiche per migranti, principalmente del COE;
- «Informazioni relative al Toolkit»: indicazioni sulla sperimentazione iniziale e sugli sviluppi futuri del Toolkit.

6. Conclusioni

Il contributo ha inteso illustrare presupposti politici e obiettivi teorico- applicativi del Toolkit del COE, mettendo in evidenza alcune linee guida per l'insegnamento dell'Italiano L2 nella fase di prima assistenza linguistica a rifugiati, incentrate anche sulla valorizzazione del loro repertorio plurilingue.

Nella società contemporanea, sempre più caratterizzata dal contatto tra una pluralità di lingue e culture, autoctone e immigrate, la consapevolezza della dimensione plurilingue nel processo di apprendimento linguistico induce a riflet-

tere sul valore della diversità linguistica e culturale come risorsa che contrasti atteggiamenti xenofobi e discriminatori.

In questa prospettiva lo sviluppo di progetti comunitari, come il Toolkit, testimonia l'impegno pluriennale dell'UE nel migliorare la qualità della formazione linguistica dei migranti adulti entro un più sistematico quadro politico volto all'implementazione di azioni per l'integrazione dei rifugiati negli Stati membri, a dispetto di una visione del fenomeno migratorio spesso superficiale e strumentalizzata a livello politico nazionale.

Riferimenti bibliografici

Adami, H. 2007. *The role of literacy in the acculturation process of migrants.* URL: <http://goo.gl/oHwjP9> (ultimo accesso: 20.08.2018).

Borri, A., Minuz, F., Rocca, L., Sola, C. (a cura di) 2014. *Italiano L2 in contesti migratori. Sillabo e descrittori dall'alfabetizzazione all'A1.* Torino. Loescher.

Calò, R. 2015. *Educazione linguistica e plurilinguismo. Dal progetto europeo al contesto italiano.* Roma. Aracne.

COE 2007. *From Linguistic Diversity to Plurilingual Education: Guide for The Development of Language Education Policies in Europe.* Strasbourg. Language Policy Division. Council of Europe.

– **2014.** *L'integrazione linguistica dei migranti adulti. Guida per l'elaborazione di strategie e la loro attuazione* (trad. it. E. Lugarini). Council of Europe. URL: <https://rm.coe.int/16802fc415> (ultimo accesso: 20.08.2018).

– **2017a.** *Supporto linguistico per rifugiati adulti: Toolkit del Consiglio d'Europa.* Council of Europe. URL: <http://bit.ly/2Nsz5h4> (ultimo accesso: 20.08.2018)

– **2017b.** *The Linguistic Integration of Adult Migrants. Some lessons from research.* Council of Europe. Berlin-Boston. De Gruyter-Mouton. URL: <http://bit.ly/2MWtY9w> (ultimo accesso: 20.08.2018).

– **2018.** *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume with New Descriptors.* Strasbourg. Language Policy Programme. Education Policy Division. Education Department. Council of Europe.

– **2001/2002.** *Common European Framework for Languages: Learning, Teaching, Assessment.* Council for Cultural Co-operation. Modern Languages Division. Strasbourg. Cambridge University Press (trad. it. a cura di D. Bertocchi, F. Quartapelle. *Quadro comune europeo di riferimento*

Riferimenti bibliografici

per le lingue: apprendimento insegnamento valutazione. Milano-Firenze. RCS Scuola-La Nuova Italia).

COE-ALTE 2016. *I test linguistici per l'accesso, l'integrazione e la cittadinanza: linee guida per i responsabili politici.* Cambridge (UK). Association of Language Testers in Europe.

De Mauro, T. 1992. *L'Italia delle Italie.* Editori Riuniti. Roma.

Fragai, E. 2006. *La rilevazione della condizione socioculturale e linguistica: strumenti per valutare i livelli di entrata dei figli di immigrati.* In E. Jafrancesco (a cura di). *La valutazione delle competenze linguistico-comunicative in italiano L2. Atti del XIV Convegno nazionale ILSA (Firenze, 4-5 novembre 2005).* Roma. Edilingua: 86-107.

Fragai, E., Jafrancesco, E. 2015. *Mobilità e adulti immigrati: strumenti e risorse per l'alfabetizzazione,* «InSegno. Italiano L2 in classe. Rivista semestrale dell'italiano come lingua seconda/straniera», 1: 58-64.

Fragai, E., Fratter, I., Jafrancesco, E. 2017. *Italiano L2 all'università. Profili, bisogni e competenze degli studenti stranieri.* Roma. Aracne.

Krumm, H. J. s.d. *Refugees need language. How can volunteers give support?.* Strasbourg. Concil of Europe.

Little, D. 2012. *The Linguistic Integration of adult migrants and the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR).* Strasbourg. Council of Europe. URL: <http://bit.ly/2oVonlo> (ultimo accesso: 20.08.2018).

Luise, M. C. 2013. *Plurilinguismo e multilinguismo in Europa per una Educazione plurilingue e interculturale.* «LEA-Lingue e letterature d'Oriente e d'Occidente», 2: 525-535.

MI 2017. *Piano nazionale d'integrazione per i titolari di protezione internazionale.* Roma. Dipartimento per le Libertà Civili e l'Immigrazione. Ministero dell'Interno.

Naeb, R., Young-Scholten, M. 2017. *International training of teachers of low-educated adult migrants.* In COE 2017b. URL: <http://bit.ly/2wSDkZO> (ultimo accesso: 20.08.2018).

Parlamento Europeo, Consiglio dell'Unione Europea 2006. *Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006 relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente (2006/962/CE).* URL: <https://goo.gl/zOEmdC> (ultimo accesso: 17.08.2018).

Vedovelli, M. 2010. *Guida all'italiano per stranieri. Dal "Quadro comune europeo di riferimento" alla "Sfida salutare".* 2ª ed. Roma. Carocci.

Vedovelli, M., Villarini A. 2003. *Dalla linguistica acquisizionale alla didattica acquisizionale: le sequenze sintattiche nei materiali per l'italiano L2 destinati agli adulti immigrati.* In A. Giacalone-Ramat (a cura di). *Verso l'italiano. Percorsi e strategie di acquisizione.* Roma. Carocci: 270-304.

Study abroad in Italia

A cura di
Renata Carloni, *Language Coordinator,*
New York University Florence



Per *study abroad* in Italia intendiamo fondamentalmente i programmi di istruzione superiore statunitensi. Dal sito dell'ambasciata americana in Italia si ricava che questi programmi sono a oggi 146 e sono aperti solo agli studenti già iscritti presso le sedi principali delle stesse università americane. Sono quindi – potremmo dire – un “territorio accademico” americano in Italia, che adotta gli stessi criteri e le medesime linee guida seguite in patria.

Degli aspetti negativi a cui questa forma di isolamento può portare è stato parlato abbondantemente e non vogliamo essere noi a negarlo. Tuttavia la presenza dei programmi americani porta a una circolazione di idee e metodi proficua, particolarmente fra i docenti che insegnano anche nell'accademia italiana. Un esempio positivo è la riflessione su come sostenere e rafforzare politiche esplicitamente orientate alla diversità, equità e inclusione. Di questo parliamo nel contributo di questo numero della Rivista dedicato alla questione del genere grammaticale in italiano e sui suoi sconfinamenti in ambito culturale.

Lingua, identità di genere e politiche accademiche

Renata Carloni, *New York University Florence*

1. Quale pronome personale?

Un paio di mesi fa un mio collega di New York University Florence (d'ora in poi NYU), di ritorno da un convegno a Toronto mi ha detto, cito a memoria: «Ma lo sai che la prima cosa che mi hanno chiesto al momento dell'iscrizione è stata con quale pronome volevo essere chiamato? Ormai è una prassi in tutti i convegni a cui vado in Nord America». Questo commento non mi ha meravigliato, ma ha aggiunto un ulteriore elemento alla riflessione che sto conducendo su linguaggio e genere, e specificamente sulla didattica della lingua italiana e l'identità di genere.

Devo confessare, per cominciare, la mia difficoltà a scrivere queste note utilizzando la lingua italiana. Molti vocaboli, comuni in lingua inglese, quando si traducono in italiano risultano al mio orecchio strani e qualche volta non accettabili. Questa esperienza linguistica e psicologica è significativa perché riecheggia la stessa ostilità che si registra – come si vedrà poi – nel dibattito italiano sulla questione della femminilizzazione di una parte del lessico. Il fatto che alcune parole “suonino male” o non siano accettabili alle nostre orecchie di parlanti quanto dipende da una loro presunta agrammaticità.

calità e quanto invece da una difficoltà ad accettare una novità culturale?

In ambito anglosassone, dove la caratterizzazione dei generi non esiste per i nomi animati, la questione del rapporto fra lingua e genere si è focalizzata sull'uso del pronome personale. Nell'autunno 2017 a NYU si è tenuto un incontro organizzato dagli studenti dal titolo «*Picking A Pronoun Deconstructing Gendered Language*»¹.

L'iniziativa era stata promossa da uno/una studente che esplicitamente non si identifica con uno dei due generi: maschile o femminile. Lo/la studente voleva capire e confrontarsi con la questione dell'uso della lingua italiana rispetto al genere nel suo aspetto culturale e grammaticale. A parlare erano stati invitati Jeffrey Marsh, un attivista americano *non-binary*, autore e consulente per la municipalità di New York per i rapporti con la comunità LGBTQ (*Lesbian, Gay, Bisexual, Transsexual, Queer*), Fiorenza Quercioli, insegnante di Italiano L2, autrice e *Language Resource Coordinator* per Stanford University Florence ed Enrie Scelzo modella italiana *transgender*, editor del sito «*Ladyboy*», il primo blog dedicato alla bellezza e moda *transgender*.

L'introduzione all'incontro, a cui ha partecipato una folta platea di studenti, recitava: «Tonight, we will be discussing the issue of gender fluidity and non-binary identities in language with a focus on English and Italian just to clarify [that] the gender binary is the idea that only two genders exist. Non-binary refers to gender identities outside of male and female although there's a long-standing

historical precedence and people identifying outside the gender binary».

Il tema centrale era quindi quello di come trattare ed esprimere la fluidità del genere e l'identità non binaria in un contesto linguistico come quello italiano in cui – come in altre lingue romanze – c'è una opposizione binaria fra genere grammaticale maschile e femminile.

La vignetta regalatami da una studentessa fornisce il senso della fluidità di genere: personaggi che non sono né maschi né femmine, che si presentano senza una identità sessuale definita e che sono soddisfatti della loro diversità e identità. Da notare anche la scritta della figura 1: «*gender fluency*» si è trasformata in «*genderfuck*».



Figura 1. *Genderfuck*.

2. La questione del pronome in ambito accademico

Da un punto di vista disciplinare che cosa si intende per questione di genere nel linguaggio? Si intende se e come la differenza sessuale che emerge nella lingua abbia una connotazione culturale

¹ Il video dell'incontro è visibile al seguente link: <https://tinyurl.com/yc7etkwy>.

e sociale, e se questa differenza possa avere un portato discriminatorio nei confronti di uno dei generi. Se la differenza di genere grammaticale diventa differenza di genere socioculturale, ciò – si pensa – può sostanziare o forme di prevaricazione di un genere su un altro, oppure di oscuramento di un genere, rendendo invisibile non solo in termini grammaticali, ma appunto socioculturali sia uno dei due poli della categorizzazione maschile-femminile, sia un eventuale terzo genere.

In ambito anglosassone il dibattito sull'uso del pronome ha riconosciuto – dopo alcuni tentativi di utilizzo di nuove forme – il pronome «*they*» grammaticalmente plurale, ma usato per individualità singole e dal punto di vista neutrale di genere. Il pronome «*they*» già esisteva nel Cinquecento inglese come pronome «epiceno», che cioè non distingue il maschile e il femminile, ed era già usato alla terza persona singolare. Due generazioni prima di Shakespeare, Thomas Wyatt usa la parola nella sua bellissima poesia *They Flee from Me*². In italiano questo tipo di «*they*» non ha equivalente e dovendo scegliere un pronome per identificare una persona obbligatoriamente si dovrebbe optare per una forma femminile o maschile. Questa opposizione può non adattarsi alla identità di alcuni soggetti e, nel caso che qui ci interessa, alla identità dei soggetti-studenti che stanno apprendendo la lingua italiana in una situazione di classe. Dal punto di vista di un insegnante è importante che anche nella classe di lingua italiana ci sia la possibilità di esplicitare come essere

identificati. Nominare è un atto di riconoscimento profondo dell'identità e come tale va trattato. Quindi agli studenti va chiesto – prima del pronome – con quale nome proprio vogliono essere chiamati. Il nome d'origine in alcuni casi viene infatti modificato per far perdere il carattere di genere definito.

NYU sta sostenendo sul piano globale una politica definita di «*Equity, Diversity and Inclusion*», che tratta temi come quelli razziali, sociali e di genere. Uno degli strumenti della formazione proposto allo staff è un questionario di autovalutazione basato su una serie di situazioni a cui bisogna reagire. In tutte queste situazioni i nomi non sono identificabili per genere e per aggirare il problema del pronome è lo stesso nome proprio a essere ripetuto nei vari casi. A una prima impressione le domande del questionario risultano linguisticamente “strane”, ricche di ripetizioni del nome e solo a una seconda riflessione si capisce che è una strategia meditata di politica linguistica. In inglese ciò è possibile perché l'accordo di genere pesa quasi esclusivamente sul pronome di terza persona e l'utilizzo della ripetizione del nome evita l'uso del pronome. Nei suoi documenti NYU quindi ha scelto di non utilizzare il pronome «*they*» come invece sostenuto da diversi attivisti³.

Tuttavia, a proposito della questione dell'uso del pronome, alcuni studiosi più avvertiti cercano giustamente di allargare la prospettiva. Nella primavera del 2017 NYU ha ospitato un incontro⁴ con Jack Halberstam, professore di

2 Thomas Wyatt (1503-1542), poeta e diplomatico inglese. Per la poesia, cfr. il sito Internet <https://tinyurl.com/y8dsedta>. Chi scrive è grata dell'indicazione al collega Eric Nicholson.

3 Cfr. il video *Picking a Pronoun* al link: <https://tinyurl.com/yc7etkwy>.

4 L'incontro, che prendeva il titolo dal suo ultimo libro *Trans**. *A Quick and Quirky Account of Gender Variability* (Halberstam 2018) è visibile al link <https://tinyurl.com/yazvkn67>.

English and Gender Studies alla Columbia University e autore di molti libri su questo argomento. Prima dell'incontro con gli studenti ce n'è stato uno riservato alla *faculty* in cui i professori di lingua italiana hanno affrontato la questione dell'uso del pronome e del genere in classe. Halberstam ha tenuto a precisare che un insegnante non deve farsi ingabbiare dalle rigidità dell'accordo di genere del pronome e non solo per una questione di tolleranza nei confronti delle culture altre e dei patrimoni storici delle lingue, ma anche per una questione più profonda cioè per il fatto che: «I am a person of strong opinions so why, oh why, do I insist on being loosey goosey about pronouns? Well, a few reasons: first, I have not transitioned in any formal sense and there [are] certainly many differences between my gender and those of transgender men on hormones. Second, the back and forth between he and she sort of captures the form that my gender takes nowadays. Not that I am often an unambiguous "she" but nor am I often an unambiguous he. Third, I think my floating gender pronouns capture well the refusal to resolve my gender ambiguity that has become a kind of identity for me»⁵.

Dalle parole di Halberstam (2018) si arguisce che la scelta del pronome con cui essere identificata/o non è fondamentale. L'approccio rilassato alla questione del pronome si trasforma in identificazione con l'ambiguità di genere, ambiguità di cui la fluttuazione fra lui e lei è l'espressione linguistica.

3. Genere del pronome e didattica della lingua italiana

Con l'approccio appena descritto la questione linguistica dell'uso del pronome viene di certo ridimensionata. La tesi di Halberstam è che il corpo *transgender* necessita di così tanta attenzione e ripensamento storico, culturale e sociale, che la questione del pronome può essere considerata marginale. Nella lingua italiana la questione del pronome va considerata comunque marginale per una doppia ragione: in primo luogo – seguendo quanto dice Halberstam – perché l'oscillazione fra maschile e femminile può catturare la forma che questo terzo genere assume al giorno d'oggi e la fluttuazione può rappresentare il rifiuto di risolvere l'ambiguità di genere; in secondo luogo perché la questione nella lingua italiana non può certo rimanere circoscritta al pronome. In italiano la gerarchia di accordo pervade tutto il testo e sostiene la stessa coesione testuale così come la conosciamo fornendo la correlazione fra il sintagma nominale e gli altri costituenti. In italiano il genere come fenomeno di accordo è un fattore di coesione e coerenza del testo e in quanto tale – anche considerato come fenomeno formale – è funzionale alla comunicazione. Il problema quindi non si potrebbe risolvere né usando un pronome epiceno, né usando strategie di aggiramento come la ripetizione del nome.

Quali strategie usare nella classe di lingua? Si sottolinea che alla NYU gli studenti hanno la possibilità di scegliere il pronome che li rappresenta e che gli insegnanti hanno la responsabilità di affrontare il problema e di parlarne. Per

5 Per la citazione, cfr. il capitolo finale di Halberstam 2018 (<https://tinyurl.com/gorvlg6>).

quanto riguarda la situazione dei programmi di lingua negli altri campus delle università americane risulta che alla Syracuse University per ora il problema non sia presentato, mentre alla Stanford University⁶ nei sillabi di lingua italiana è stata inserito un paragrafo che dice più o meno quanto segue: «This is an inclusive classroom if I make a mistake using a pronoun referring to you please correct me». La parola chiave in questo caso è «inclusivo». Alla NYU l'attenzione alla coppia lessicale inclusione/esclusione in ambito accademico è esplosa un paio di anni fa prendendo le mosse da una protesta degli studenti contro la forte disparità che esisteva in termini di rappresentanza quantitativa fra gli esponenti bianchi, latini e neri o colorati nella docenza e come all'interno di queste differenze si potessero poi evidenziare ulteriori disparità fra i generi. Da questa protesta studentesca è poi nata la necessità di una politica, di commissioni istituzionalizzate e di documenti che sviluppano il tema di *Equity, Diversity, Inclusion*. Nei documenti pubblicati⁷ si richiama la differenza fra i generi come diversità che può essere foriera di un fertile confronto quando accompagnata da una attenzione alla equità e alla inclusione.

Emerge qui una distanza tra la questione della differenza di genere come è affrontata in Italia e negli USA. Non ci si intende addentrare in una questione di

6 Cfr. quanto affermato da Quercioli nell'incontro «Picking A Pronoun» (par. 2).

7 Cfr. *EDI Taskforce Report* del 5.08.2017. Nel dicembre del 2015 il Senato Accademico di NYU ha istituito una task force in materia di equità, diversità e inclusione, che ha avuto l'obiettivo di trovare strumenti e strategie per promuovere la cultura dell'inclusione nelle varie componenti dell'università: studenti, docenti, personale e amministratori. Nella primavera del 2017 è stato diffuso il documento conclusivo.

teoria del genere, tuttavia si segnala che in Italia la riflessione ruota attorno alla differenza di genere maschile/femminile mentre in USA si parla di «*intersectionality*» («intersezionalità»), di Teoria *queer*⁸, cioè di teorie che considerano le differenze fondate su fattori sessuali biologici come differenze che devono interagire con altre linee di frattura come etnia, classe, orientamento sessuale, religione, disabilità, età per dialogare a molteplici livelli, che tutti insieme possono definire l'identità dell'individuo.

4. Lingua e sessismo

In Italia, la modalità con cui si affronta la questione del linguaggio di genere ci può indicare una via per prepararci a gestire ulteriori sfide. È stato visto che per genere si intende la connotazione culturale che la categorizzazione grammaticale di maschile e femminile può avere nella lingua italiana; per linguaggio intendiamo l'uso che viene fatto in un dato periodo di tempo o di contesto sociale della lingua.

Innanzitutto nella lingua italiana c'è una questione di sessismo linguistico che non è collegata in alcun modo all'opposizione binaria a el genere grammaticale. Nel linguaggio pubblico italiano c'è un tasso di volgarità sessista che è stato contrabbandato come linguaggio antipolitico e popolare. A partire dagli anni Novanta la pratica di utilizzare un linguaggio aggressivo a forte connotazione sessuale è diventata frequente nel panorama politico italiano e tale lin-

8 La teoria è nata nell'ambito degli studi di genere sulle minoranze non eterosessuali, ma in definitiva è una filosofia critica che riflette sui rapporti fra potere e sessualità. Per approfondimenti cfr. Butler (1990/2013; 1993/1996).

guaggio sembra essere amplificato dai *social network*. Questo è un primo punto che non ha niente a che fare con la lingua in sé, ma ha molto a che fare con la cultura maschilista di buona parte della nostra società. Questo linguaggio sessista ha spesso, ma non esclusivamente, come obiettivo le donne con un uso anche inconsapevole della lingua che denigra o offende uno dei sessi.

È quindi partendo dal punto di vista politico e civile che è interessante analizzare come il linguaggio possa influenzare la mentalità e come le resistenze che si esprimono in termini di resistenza linguistica possano essere invece resistenze culturali. Analizzare significa non assumere posizioni dogmatiche e *a priori*, ma essere in grado di capire le singole occorrenze grammaticali e semantiche e le eventuali modifiche da apportare o accettare. La *political correctness* non può trasformarsi in conformismo linguistico sviluppando ipercorrettismi che rischiano di togliere alla lingua la sua vivezza. La lingua, che nell'uso concreto oscilla combinando il suo sistema lessicale e grammaticale in infiniti significati pragmatici, comunica-

tivi e metaforici non può essere irrigidita in norme che lascerebbero il tempo che trovano. In Italia inoltre esiste una tradizione di purismo e di centralismo collegata alla questione della lingua nazionale e ai suoi rapporti con i dialetti, con le lingue minoritarie e con le lingue straniere che pesa sui parlanti e li rende sospettosi verso politiche linguistiche o prese di posizione che invitano a qualche forma di dirigismo linguistico.

Esiste ormai una vasta bibliografia sulla questione del linguaggio e del genere in italiano (allego una lista ridotta). Nell'articolo *Note sulla questione di genere nella lingua italiana* (Carloni 2017) chi scrive ha affrontato la questione della relazione fra lingua e mentalità e il peso che l'uso della lingua può avere nella costruzione di modelli culturali. Parlando di possibili caratteristiche sessiste della lingua possiamo fare riferimento a due scuole di pensiero, una che si ricollega all'ipotesi Sapir-Worf, come esplicitato da Lepsky (1989) nel suo saggio su *Lingua e sessismo*. L'ipotesi Sapir-Worf vede la lingua influenzare il modo del pensiero, nel senso che la lingua non solo esprime quello che si pensa, ma in qualche

per un italiano... Perfetto!

La collana di eserciziari per studenti adulti e giovani adulti divisa in tre volumi (da A1 a C1)

da usare:

- ✓ come materiale complementare in un corso di lingua italiana
- ✓ in autoapprendimento

ogni volume offre:

- test intermedi e test finali
- diverse tipologie di attività
- chiavi

Gli eserciziari che si adattano a qualsiasi manuale!



modo lo orienta culturalmente. Da questo punto di vista il genere grammaticale sarebbe in grado di veicolare connotazioni positive o negative dei referenti. L'altra invece, che fa capo a de Saussure, vede nel genere un fenomeno esclusivamente formale e privo di contenuto semantico. In questa scuola di pensiero il genere è esclusivamente una categoria a livello sintattico. Il genere del nome comanda il genere degli elementi del sintagma nominale e si estende poi oltre lo stesso sintagma sostenendo funzionalmente la coesione del testo (Carloni 2017).

Posizioni più recenti hanno trovato un equilibrio fra i due approcci definendo il genere come una categoria in cui si combinano elementi sintattici e semantici. Ad esempio, mentre il genere del nome coinvolge l'elemento della parola portatore di significato, il genere dell'aggettivo è una categoria flessiva che non implica variazioni del semantema (Wienold 1967).

Gli studi di grammatica italiana (Marcantonio, Pretto 1988; Simone 1990) riconoscono la componente sintattica come fondamentale nella definizione del genere. Tuttavia rimane l'attenzione alla componente semantica e al suo legame con una base biologica, anche se questa base non deve essere necessariamente costituita dal sesso, ma può essere collegata ad altri parametri come per esempio l'animatezza. Simone (1990: 312) parla di «iconicità grammaticale» nel senso che una base naturale (sesso o altro) nel campo nominale aiuterebbe a categorizzare il reale e costituirebbe il riflesso di alcune categorie concettuali.

In una situazione in cui non è possibile isolare l'aspetto sintattico del genere e separarlo da quello semantico è auspicabile che vengano prodotti, come è

stato fatto anche dall'Accademia della Crusca, interventi sulla lingua che possano orientare il comportamento dei parlanti, interventi che offrano alle istituzioni educative e ai media più consapevolezza e maggiori strumenti per capire cosa è possibile usare. I punti su cui riflettere sono molteplici: dall'uso del cosiddetto «maschile inclusivo», cioè il maschile usato come termine in qualche modo neutro che però neutro non è perché in italiano veicola il genere del referente, all'uso di termini maschili per i titoli e le professioni di prestigio a cui le donne hanno avuto accesso tardi, per esempio, «rettoressa»/«rettrice»; oppure per professioni e titoli che hanno già un termine femminile con valore semantico meno autorevole, per esempio: «segretario»/«segretaria».

Leggendo i testi in bibliografia si capisce che è possibile, senza forzare la lingua italiana, femminilizzare le professioni di prestigio seguendo modelli lessicali già attestati nella lingua ed è possibile emendare testi in cui il maschile inclusivo renda invisibile la presenza del genere femminile oscurandolo e sussumendolo all'interno di quello considerato principale. C'è infine una strategia grafica e a cui non corrisponde un fonema, che è quella di cancellare la marca morfologica di maschile o femminile e di aggiungere un asterisco, per esempio, «A tutt* i miei/le mie amic*»). Ciononostante l'asterisco non può risolvere tutti i problemi, per esempio non può essere espresso nella comunicazione orale. Il mio punto di vista è che sia meglio femminilizzare per rendere esplicita la coesistenza di generi diversi, per esempio, «A tutti/e i miei/le mie amiche/ci».

Tornando alla questione iniziale: e il terzo genere? Come possiamo renderlo visibile? Per esempio, potremmo ag-

giungere l'asterisco e scrivere, «A tutti/e/* i miei/le mie amiche/ci/*»? In definitiva, la domanda che ci si pone è la seguente: rendere trasparente il femminile – giustissimo, e in linea con la grammatica della nostra lingua – non è sufficiente e quindi? Ritengo che l'unica strada sia ammettere i limiti o la specificità della nostra lingua, problematizzare, orientare senza forzare, rispettare e ascoltare i bisogni linguistici

dei nostri studenti. Tuttavia è certo che nella lingua italiana allargare lo spettro dell'accordo superando il maschile inclusivo e femminilizzare i nomi e i titoli di prestigio porta a una flessibilizzazione e apertura culturale della lingua che aiuterà l'evoluzione della morfologia e del lessico verso forme o più inclusive o più fluide, ma comunque non più ancorate al maschile.

Riferimenti bibliografici

Biffi, M., Setti, R. (a cura) 2013. *La Crusca risponde (dalla carta al web 1995-2005)*. Firenze. Le Lettere.

Butler, J. 1990/2013. *Gender Trouble: Feminism and the Subversion of Identity*. London. Routledge. Trad. it. *Questione di genere. Il femminismo e la sovversione dell'identità*. Roma-Bari. Laterza.

– **1993/1996.** *Bodies That matter: On the Discursive Limits of Sex*. London. Routledge. Trad. it. *Corpi che contano. I limiti discorsivi del "Sesso"*. Milano. Feltrinelli.

Carloni, R. 2017. *Note sulla questione di genere nella lingua italiana*. In «Voyages. Journal of Contemporary Humanism». URL: <https://tinyurl.com/y9rp6qqs> (<http://voyagesjournal.org>) (ultimo accesso: 20.06.2018).

Chini, M. 1995. *Genere grammaticale e acquisizione. Aspetti della morfologia nominale in italiano*. Milano. Franco Angeli.

Corbisiero, F., Maturi, P., Ruspini, E. (a cura) 2016. *Genere e linguaggio. I segni dell'uguaglianza e della diversità*. Milano. Franco Angeli.

Halberstam, J. 1998. *Female Masculinity*. Durham. Duke University Press.

– **2012.** *Gaga Feminism: Sex, Gender, and the End of Normal*. Boston. Beacon Press.

– **2018.** *A quick and quirky account of gender variability*. Oakland. University of California Press.

Lepschy, G. 1989. *Lingua e sessismo*. In Id. *Nuovi saggi di linguistica italiana*. Bologna. Il Mulino.

Luraghi, S., Olita, A. (a cura) 2006. *Linguaggio e genere. Grammatica e usi*. Roma. Carocci.

Marcantonio, A., Pretto, A. M. 1988. *Il nome*. In L. Renzi (a cura di). *Grande grammatica italiana di consultazione*, Vol. I. Bologna. Il Mulino: 315-332.

Robustelli, C. 2012. *Linee guida per l'uso del genere nel linguaggio amministrativo. Progetto Genere e linguaggio. Parole e immagini della comunicazione. Svolto in collaborazione con l'Accademia della Crusca*. Firenze. Comune di Firenze. URL: <https://bit.ly/2KLxWAJ> (<https://www.uniss.it>) (ultimo accesso: 23.05.2018).

Sapegno, M. S. (a cura di) 2010. *Che genere di lingua? Sessismo e potere discriminatorio delle parole*. Roma. Carocci.

– **(a cura di) 2014.** *La differenza insegna. La didattica delle discipline in una prospettiva di genere*. Roma. Carocci.

Simone, R. 1990. *Fondamenti di linguistica*. Roma-Bari. Laterza.

Violi, P. 1986. *L'infinito singolare. Considerazioni sulle differenze sessuali nel linguaggio*. Verona. Easedue Edizioni.

Wienold, G. 1967. *Genus und Semantik*. Meisenheim am Main. Glan Verlag.

A cura di
Anthony Mollica

Brock University, St. Catharines (Ontario), Canada



Ludolinguistica.

Giocare con le parole

I nomi collettivi

L'insegnamento/apprendimento della grammatica e del lessico può essere un'attività piacevole se l'insegnante decide di usare giochi di ludolinguistica: *crucipuzzle*, *cruciverba*, *acrostici/mesostici*, *anagrammi* ecc.

Seguono attività ludolinguistiche per insegnare/imparare/ricordare i nomi collettivi.

1. Crucipuzzle

È ovvio che per l'attività di acquisizione, il *crucipuzzle* è il più adatto poiché presenta i nomi collettivi e le definizioni. Inoltre si può "nascondere" un messaggio attinente all'attività, in questo caso una regola grammaticale. Dopo aver risolto il *puzzle* il solutore verrà "premiato" con un messaggio inerente all'attività (Attività 1).

2. Cruciverba

Risolto il *crucipuzzle*, un'altra attività utile è il *cruciverba* (Attività 2). Come risulta dal sondaggio fatto da Daniela Meringolo in una tesi di master¹, il *cruciverba* è il più popolare di tutti i giochi linguistici ed è apprezzato a tutti i livelli di età.

¹ Cfr. D. Meringolo, *Indagine satiscata dei giochi linguistici presenti nelle pubblicazioni per bambini e ragazzi*, in Ead. *La ludolinguistica in glottodidattica: una possibile applicazione nella didattica dell'arberishtja delle comunità della Sila greca*, tesi di Master, tutor: Prof.ssa Anna De Marco, Università degli Studi della Calabria.

3. Acrostico/Mesostico

Un'attività che segue il *cruciverba* potrebbe essere un *acrostico/mesostico* in cui il solutore dovrebbe inserire vari nomi collettivi. Si tratta di un'attività in cui si verifica la capacità del discente di ricordare il più possibile numero di nomi collettivi. È ovvio che ogni discente sceglierà nomi diversi secondo la propria memoria/conoscenza e quindi avrà un risultato diverso da altri solutori. *Quot capita, tot sententiae!* (Attività 3). L'attività richiede solo la scelta di 20 nomi collettivi, ma ogni studente sceglie nomi diversi e quindi è possibile che tutti i 35 nomi che appaiono nel *crucipuzzle* vengano scelti svolgendo questa attività.

4. Anagramma

Per un'attività di valutazione suggeriamo l'*anagramma*. Per aiutare/facilitare il compito del discente, diamo anche le definizioni che servono come stimolo alla risposta (Attività 4). Ed infatti, il compianto De Mauro² conferma quanto segue: «Il gioco di parole, nelle sue varie forme, può svolgere un ruolo molto importante nello stimolare e verificare l'apprendimento linguistico a diversi livelli di età».

² T. De Mauro, «Prefazione», in A. Mollica, *Ludolinguistica e Glottodidattica*, Welland, Éditions Soleil Publishing Inc., 2010: IX.

Attività 1 – Crucipuzzle

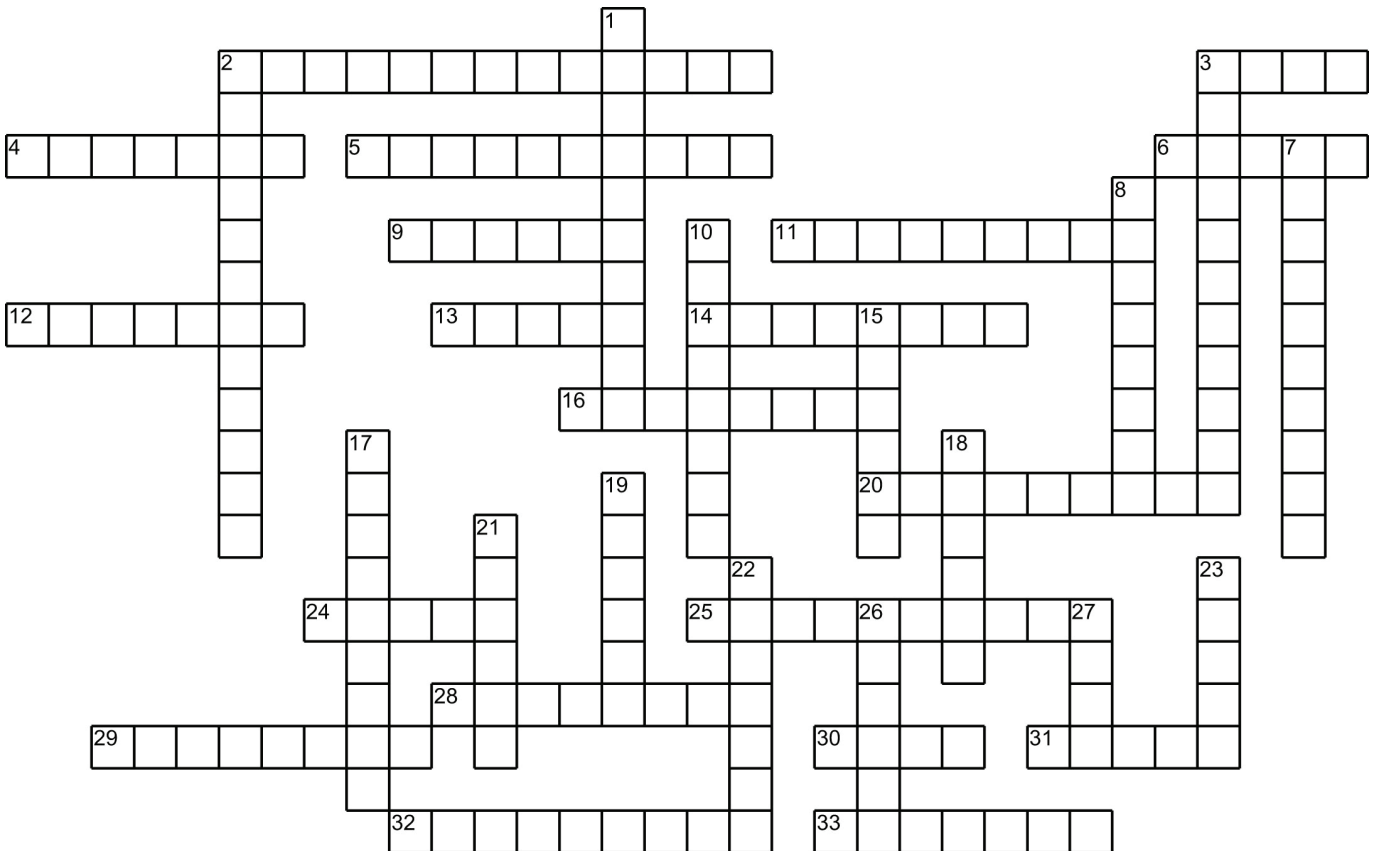
Trova nel *crucipuzzle* i nomi comuni elencati a sinistra. Le lettere rimaste daranno una regola grammaticale inerente all'attività.

C O S T E L L A Z I O N E A A
I C N A O N E S E M O I I R C
G N C O R T I M T L L R L C E
P A R E N T A D O A E E G I T
T R L E T I S P U H M R I P O
V B G A L M O E C T E P O E E
I S O G S P U N H G I R A L D
F L O R A S A C G C O T N A I
O F D I N I I E C C R A L G V
A I L I B O M A U H A O D O M
A Z N A N I D A T T I C E R M
A C E T O I L B I B L O L E O
F A O C I L B B U P G R A O S
I A V N C F O L L A I G N O L
E Q U I P A G G I O M R O T S
A R E N T A T U M M A A S E H
A N N O A I S A I G F N R B I
E M A I C S M F S I C A E E T
A R D A U Q S O O T P L P L U
A I R E D U C S C R A A L P E

- | | |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> arcipelago: gruppo di isole | <input type="checkbox"/> moltitudine: gran quantità |
| <input type="checkbox"/> biancheria: complesso degli indumenti intimi | <input type="checkbox"/> mucchio: insieme di cose ammassate disordinatamente |
| <input type="checkbox"/> biblioteca: luogo dove si conservano o si leggono libri | <input type="checkbox"/> muta: insieme di cani in genere per la caccia |
| <input type="checkbox"/> branco: gruppo di animali della stessa specie | <input type="checkbox"/> orchestra: complesso di strumenti che eseguono insieme opere liriche o sinfoniche |
| <input type="checkbox"/> catasta: insieme di legna | <input type="checkbox"/> orda: insieme di uomini armati |
| <input type="checkbox"/> cittadinanza: insieme di cittadini | <input type="checkbox"/> parentado: insieme di parenti |
| <input type="checkbox"/> comitiva: insieme di turisti | <input type="checkbox"/> personale: lavoratori di un'azienda |
| <input type="checkbox"/> coro: complesso di voci di vario timbro. | <input type="checkbox"/> plebe: complesso di persone che rappresentano la parte peggiore del popolo |
| <input type="checkbox"/> costellazione: insieme di stelle | <input type="checkbox"/> popolo: complesso degli individui di un medesimo paese |
| <input type="checkbox"/> equipaggio: insieme del personale di una nave | <input type="checkbox"/> pubblico: insieme di spettatori |
| <input type="checkbox"/> famiglia: insieme di parenti | <input type="checkbox"/> sciame: insieme di api |
| <input type="checkbox"/> fauna: insieme di tutti gli animali | <input type="checkbox"/> scuderia: stalle per cavalli |
| <input type="checkbox"/> flora: insieme di tutte le piante | <input type="checkbox"/> squadra: gruppo di giocatori |
| <input type="checkbox"/> fogliame: gruppo di foglie | <input type="checkbox"/> stampa: complesso delle pubblicazioni giornalistiche |
| <input type="checkbox"/> folla: grande quantità di gente riunita insieme | <input type="checkbox"/> stormo: gruppo di uccelli in volo |
| <input type="checkbox"/> galassia: insieme di pianeti | <input type="checkbox"/> videoteca: raccolta di videoregistrazioni |
| <input type="checkbox"/> gente: numero imprecisato di persone | |
| <input type="checkbox"/> gregge: branco di pecore | |
| <input type="checkbox"/> mobilia: complesso di mobili | |

Attività 2 – Cruciverba

Inserisci nelle caselle il nome collettivo secondo le definizioni.



Orizzontali

2. insieme di stelle
3. insieme di cani in genere per la caccia
4. insieme di legna
5. gruppo di isole
6. complesso di persone che rappresentano la parte peggiore del popolo
9. gruppi di uccelli in volo
11. insieme di parenti
12. insieme di cose ammassate disordinatamente
13. numero imprecisato di persone
14. insieme di pianeti
16. insieme di parenti
20. lavoratori di un'azienda
24. grande quantità di gente riunita insieme
26. insieme del personale di una nave
28. stalle per cavalli
29. insieme di spettatori
30. complesso di voci di vario timbro
31. insieme di tutti gli animali

32. complesso di strumenti che eseguono insieme opere liriche o sinfoniche

33. complesso di mobili

Verticali

1. luogo dove si conservano e si leggono libri
2. insieme di cittadini
3. gran quantità
7. complesso degli indumenti intimi
8. insieme di turisti
10. gruppo di foglie
15. complesso delle pubblicazioni giornalistiche
17. raccolta di videoregistrazioni
18. branco di pecore
19. insieme di api
21. gruppo di animali della stessa specie
22. gruppo di giocatori
23. insieme di tutte le piante
26. complesso degli individui di un medesimo paese
27. gruppo di animali della stessa specie

Attività 3 – Acrostico/Mesostico

Inserisci nell'acrostico/mesostico venti nomi collettivi.

				A										
				L										
				C										
				U										
				N										
				I										
				N										
				O										
				M										
				I										
				C										
				O										
				L										
				L										
				E										
				T										
				T										
				I										
				V										
				I										

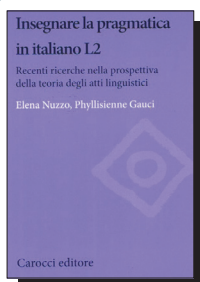
Attività 4 – Anagramma

Anagramma il nome collettivo secondo la definizione elencata a sinistra.

1. complesso degli individui di un medesimo paese	LOPOPO	
2. gruppo di animali della stessa specie	COBRAN	
3. complesso degli indumenti intimi	CHRIBINAEA	
4. complesso di persone che rappresentano la parte peggiore del popolo	BEPLE	
5. complesso delle pubblicazioni giornalistiche	AMPAST	
6. complesso di strumenti che eseguono insieme opere liriche o sinfoniche	STRACHEOR	
7. insieme di tutti gli animali	UNAFAN	
8. insieme di tutte le piante	RAFLO	
9. gruppo di foglie	MEGLIAFO	
10. grande quantità di gente riunita insieme	LAFLO	
11. insieme di pianeti	ASSIGALA	
12. numero imprecisato di persone	TENGE	
13. branco di pecore	REGGEG	
14. gruppo di giocatori	DRASQUA	
15. gruppo di isole	CILAGOPEAR	
16. gruppo di uccelli in volo	MOSTOR	
17. insieme di parenti	DONTAPARE	
18. insieme di api	IMESCA	
19. complesso di voci di vario timbro	ROCO	
20. insieme di cittadini	DINAANZACITT	
21. insieme di legna	TASTACA	
22. insieme del personale di una nave	PAGGIOEQUI	
23. insieme di parenti	GLIFAIMA	
24. insieme di stelle	ZIOCONSTELLAE	
25. insieme di turisti	MOTIVAIC	
26. lavoratori di un'azienda	LENARPESO	
27. luogo dove si conservano o si leggono libri	CABITEBIOL	
28. complesso di mobili	LIABIMO	
29. gran quantità	TITUMONELDI	
30. insieme di cose ammassate disordinatamente	CHIUCOM	
31. insieme di cani in genere per la caccia	TAMU	
32. insieme di uomini armati	RADO	
33. raccolta di videoregistrazioni	TEDECAVIO	
34. insieme di spettatori	BLIPUBCO	
35. stalla per cavalli	RIDESACU	

Letti per voi

A cura di
Massimo Maggini
Università per Stranieri di Siena, Presidente ILSA



1. *Insegnare la pragmatica in italiano L2. Recenti ricerche nella prospettiva della teoria degli atti linguistici* (Nuzzo, Gauci 2012)

Il volume di Nuzzi e Gauci è stato realizzato nel quadro del progetto nazionale FIRB «Lingua/cultura italiana in rete per l'apprendimento» (LIRA, 2009-2012), nell'ambito di attività dell'Unità di ricerca operante presso l'Università degli Studi di Verona.

Il testo si articola in cinque capitoli riguardanti l'insegnamento della pragmatica in Italiano L2 e prende in considerazione le ricerche che si sono sviluppate nella prospettiva degli atti linguistici.

In particolare, nel *primo capitolo* Nuzzo delinea il quadro teorico di riferimento dell'insegnamento della pragmatica in Italiano L2. Si citano importanti filosofi del linguaggio (Austin, Searle e Grice) per l'importanza che ha avuto per gli studi di pragmatica la loro Teoria degli atti linguistici. La linguistica applicata ha accolto in seguito i principi della Teoria degli

atti linguistici secondo il proprio orizzonte teorico-pratico. Nuzzo distingue gli studi di pragmatica interculturale, incentrati sui fenomeni pragmatici del linguaggio in lingue e culture diverse, dagli studi di pragmatica interlinguistica, che si interessano all'apprendimento e all'insegnamento dei fenomeni pragmatici nelle lingue seconde.

In questo capitolo sono presi in esame gli studi di pragmatica interculturale e la lingua che risulta maggiormente studiata sotto questa prospettiva è l'inglese, nelle varietà britannica, americana e australiana. Molti di questi studi si concentrano su singoli atti linguistici, come, per esempio, richieste, complimenti e scuse, mettendo in evidenza aspetti che erano stati trascurati dalla formulazione filosofica della Teoria degli atti linguistici quali, per esempio, l'importanza della situazione concreta di enunciazione nell'interpretazione degli atti linguistici e la possibilità per un singolo enunciato di comunicare contemporaneamente più forze illocutive.

Il *secondo capitolo*, sempre di Nuzzo, è incentrato sullo sviluppo delle competenze pragmatiche nelle lingue seconde. La competenza pragmatica comprende sia una componente *sociopragmatica*, necessaria alla conoscenza delle norme sociali vigenti in una determinata cultura, sia la componente *pragmalinguistica*, necessaria alla scelta delle forme che

permettono di agire linguisticamente in modo adeguato al contesto situazionale. Vengono presi in esame gli studi di pragmatica interlinguistica in base alla prospettiva di osservazione adottata: gli studi comparativi sulla competenza pragmatica dei parlanti non nativi e quella dei parlanti nativi, la prospettiva acquisizionale che indaga come la competenza pragmatica nella L2 emerga e progredisca negli apprendenti in contesti di acquisizione spontanea e, infine, gli studi riguardanti il ruolo dell'insegnamento nell'acquisizione della competenza pragmatica. A tale ultimo filone di studi sono dedicati i capitoli quarto e quinto.

In una prima fase gli studi acquisizionali, sia in ambito italiano che internazionale, si sono concentrati sullo sviluppo delle competenze morfosintattiche e lessicali; solo nell'ultimo decennio del secolo scorso, l'attenzione della ricerca si è spostata nel settore della pragmalinguistica, con una serie di ricerche sullo sviluppo della competenza pragmatica nella lingua degli apprendenti. Gli atti linguistici maggiormente indagati, secondo questa nuova prospettiva, risultano essere richiedere, scusarsi e protestare. Nuzzo sottolinea come dalle ricerche acquisizionali sulla capacità di agire linguisticamente in L2 emerga la tendenza degli apprendenti a basarsi inizialmente su un repertorio ristretto di strutture formulari, procedendo gradualmente verso un uso sempre più frequente di forme analizzate e produttive, e alla espansione del repertorio pragmalinguistico. Si nota inoltre la sovraestensione di un'unica forma per una gamma di funzioni diverse.

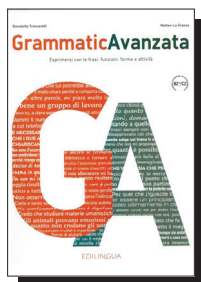
Un tema di questo capitolo è ripreso in alcuni capitoli seguenti è l'ordine in cui gli apprendenti acquisiscono gli ele-

menti, ossia le forme grammaticali o le norme, le funzioni pragmatiche. Gli studi citati si dividono nell'attribuire il primato a un fattore o all'altro. Ci sembra saggia la posizione di Kasper e Rose (in *Pragmatic Development in a Second Language*, Oxford, Blackwell, 2002), in base alla quale nelle fasi più iniziali gli apprendenti adulti si basano sul sapere pragmatico già posseduto nella madrelingua, mentre ai livelli più avanzati la competenza grammaticale precede la competenza pragmatica.

Nel *terzo capitolo* Nuzzo presenta i risultati di uno studio longitudinale svolto nell'arco di tre anni, che riguarda le abilità pragmatiche di sei apprendenti di Italiano L2 nella produzione di richieste di informazioni e di suggerimenti. Lo studio osserva, in particolare, l'evoluzione della capacità di strutturare l'atto di richiesta e di utilizzare gli strumenti linguistici che hanno la funzione di modificarne la forza illocutiva (modificatori linguistici). Si descrive inoltre il profilo socioculturale delle partecipanti alla ricerca e la metodologia adottata.

Nel *quarto capitolo* Gauci e Nuzzo affrontano il tema dell'insegnamento delle competenze pragmatiche, mettendo a confronto due diversi tipi di insegnamento, uno implicito, l'altro esplicito. Le competenze pragmatiche per le due autrici sono insegnabili, l'insegnamento risulta superiore alla semplice esposizione alla lingua e l'apprendimento è favorito dal ricorso a spiegazioni metapragmatiche.

Nel *quinto capitolo* Gauci presenta infine i risultati di uno studio condotto con liceali maltesi per valutare l'efficacia dei due tipi di insegnamento, esplicito e implicito, per l'apprendimento di alcuni fenomeni pragmatici dell'Italiano L2: i modificatori interni di richieste e proteste.



2. *Grammatica Avanzata. Esprimersi con le frasi: funzioni, forme e attività* (Troncarelli, La Grassa 2017)

Grammatica Avanzata intende rivolgersi a studenti giovani adulti e adulti di Livello B2+/C2 del *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue* (QCER). Il volume si articola in diciassette capitoli e comprende quattro test per valutare le competenze acquisite. Il contenuto è organizzato in quattro sezioni: 1. «Completare il significato di una frase»; 2. «Esprimere rapporti di causa e conseguenza»; 3. «Esprimere rapporti di modo e tempo»; 4. «Esprimere altri rapporti». Ogni capitolo presenta una ricca serie di esercizi sui temi di sintassi affrontati: esercizi di individuazione di frasi, di completamento, basati sull'ordine delle parole, di abbinamento di proposizioni, di correzione dell'errore.

Per l'italiano ci sono ormai diverse buone grammatiche descrittive. La grammatica pedagogica di Troncarelli e La Grassa, pensata per un pubblico di apprendenti d'Italiano L2, mantiene un impianto descrittivo, ma si differenzia dalle altre in quanto tenta ambiziosamente di descrivere i fatti linguistici dell'italiano contemporaneo a partire dallo scopo comunicativo che le strutture della lingua svolgono per esprimere determinati significati. Si tratta dunque del tentativo di comporre una grammatica pedagogica comunicativa, sulla falsariga di altre

grammatiche pubblicate per l'inglese (p. es. *A Communicative Grammar of English* di Leech e Svartvik del 1975).

Ognuno dei diciassette capitoli che compongono il volume affronta un particolare scopo comunicativo e le modalità di realizzazione di questo scopo mediante rapporti tra proposizioni. Per esempio, il terzo capitolo è dedicato alla funzione comunicativa spiegare e precisare. Nell'introduzione l'apprendente è invitato a osservare delle frasi e a scoprire con metodo induttivo le proposizioni che hanno la funzione di spiegare o di precisare quello che viene affermato nella proposizione principale.

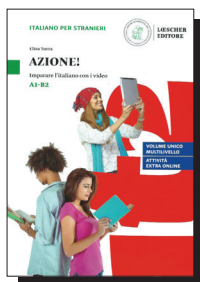
Nel secondo paragrafo di ogni capitolo, si analizzano la struttura della frase e i modi verbali impiegati. Ad esso segue sempre un paragrafo in cui si presentano modi alternativi per esprimere la funzione comunicativa delle frasi analizzate. Il capitolo termina ogni volta con un confronto fra lo scritto e il parlato e fra i diversi connettivi utilizzati nei diversi registri.

Nella parte finale di ciascun capitolo, si propone un utile e funzionale prospetto riassuntivo, suddiviso in cinque sezioni: nella prima, si fornisce un esempio di frasi, nella seconda, si precisa la loro funzione comunicativa, nella terza, si mostra il connettivo utilizzato per introdurre la proposizione dipendente, nella quarta, si presenta il modo verbale usato e nella quinta, si indica il livello di formalità in cui si utilizzano le frasi analizzate.

Il metalinguaggio utilizzato dagli autori è chiaro, soprattutto risultano molto comprensibili le consegne degli esercizi. Ogni capitolo è corredato di «box Infolingua», in cui si forniscono delle chiare spiegazioni linguistiche.

L'inventario delle funzioni comunica-

tive delle frasi prese in esame copre i seguenti temi: completare il significato della proposizione principale, spiegare e precisare, definire un elemento della proposizione principale, esprimere una causa, esprimere una conseguenza, esprimere una causa di un effetto inatteso, esprimere un fine, uno scopo, esprimere una condizione, esprimere il modo in cui si svolge un'azione, precisare il rapporto di tempo fra azioni, esprimere un contrasto, una contrapposizione, esprimere un'eccezione rispetto a un fatto, esprimere una limitazione rispetto a un fatto, esprimere un paragone, presentare fatti in stretta relazione, aggiungere informazioni o un fatto a un altro.



3. Azione! Imparare l'italiano con i video A1-B2 (Turra 2017)

Il volume di Turra è rivolto a studenti, giovani laureati e professionisti che desiderano interagire linguisticamente in situazioni di rilevanza accademica e professionale. Il materiale didattico proposto, basato essenzialmente su video, intende coprire i livelli di competenza linguistica che vanno dall'A1 al B2 del QCER e scaturisce da uno studio dei docenti dell'Università Bocconi di Milano, imperniato sull'osservazione in classe di studenti universitari. Il libro è articolato in sedici unità didattiche centrate su temi e situazioni di particolare rilevanza per apprendenti Italiano L2. La

strutturazione di ogni unità prevede una sezione iniziale, in cui viene sollecitata la memoria visiva degli studenti mediante immagini che richiedono l'abbinamento delle parole corrispondenti. Segue una sezione denominata «Al lavoro», in cui si propone il primo video dell'unità che costituisce l'*input* linguistico per una serie di attività di comprensione dei contenuti del filmato, di completamento di forme linguistiche, di interazioni orali suggerite. In questa sezione di lavoro scritto e orale si susseguono diversi materiali audiovisivi legati al tema e alla situazione affrontati nell'unità. Sono presentate inoltre alcune tabelle grammaticali, che introducono le strutture morfosintattiche presenti nei video, seguite sempre da esercizi di carattere induttivo e deduttivo. L'apprendimento lessicale viene sollecitato mediante appositi esercizi. Nelle unità (benché non in tutte) compaiono dei brevi riquadri denominati «Focus culturale», in cui si offrono informazioni a carattere socio-pragmatico e culturale.

Ciascuna unità termina con la sezione «Produzione libera», in cui vengono presentate attività di produzione orale e scritta di carattere esplorativo, che propongono lavori individuali in classe e lavori di gruppo di carattere cooperativo. Le immagini selezionate e le interviste hanno lo scopo di offrire agli apprendenti Italiano L2 uno spaccato della realtà socioculturale dell'Italia contemporanea. I trentadue video del volume sono reperibili sul sito web www.imparosulweb.eu, che dà accesso a esercizi preparatori e supplementari per ogni unità, schede di lavoro differenziate proiettabili o fotocopiabili, un glossario con la traduzione in sei lingue e la guida per l'insegnante. I video e le tracce audio hanno la dop-

pia versione, con e senza sottotitoli. La qualità delle immagini video è buona ed è veicolata dalla WebTv della casa editrice Loescher. Le riprese filmate sono di produzione autonoma e di produzione televisiva esistente (p. es. Mediaset). In appendice al volume si trovano un'utile sinossi dei video selezionati, una tavola dei percorsi tematici affrontati dai trentadue video, le trascrizioni dei testi audiovisivi delle unità, un glossario finale con la traduzione in inglese delle parole italiane selezionate per ogni unità.



4. *Sempre più italiano. Corso di italiano per cinesi B1* (Dente, Fumagalli, Jing 2018)

Il corso *Sempre più italiano* si rivolge a studenti universitari, giovani laureati o lavoratori cinesi che vogliono migliorare la propria competenza linguistica e sostenere le prove per le certificazioni di Italiano L2 di Livello B1. Il volume propone quindici unità didattiche, quattro test di autovalutazione di verifica delle competenze acquisite nelle unità affrontate e materiali per prepararsi agli esami di certificazione CELI, CILS, PLIDA¹.

Ogni unità presenta inizialmente gli obiettivi da raggiungere, concepiti nei

termini operativi di *saper fare* (p. es. descrivere aspetto fisico e carattere di una persona). A questi compiti seguono una serie di attività didattiche di interazione orale, di produzione scritta e orale (p. es. rispondere a delle domande). Spesso le immagini sono utilizzate come *input* per svolgere determinate attività orali o scritte. Alcune attività rimandano a un glossario che compare alla fine di ogni unità. Numerosi sono i riquadri a carattere grammaticale, in cui si inseriscono brevi spiegazioni sulle strutture linguistiche o paradigmi verbali nelle pagine di ogni unità. Verso la fine delle unità compaiono le sezioni denominate «Produzione scritta» e «Produzione orale». Tali attività non si differenziano sostanzialmente da quelle proposte precedentemente, che richiedono l'uso della scrittura e dell'oralità.

Nella sezione denominata «Dizionario dei mestieri» si propongono un inventario lessicale centrato sulla situazione comunicativa esaminata nell'unità e alcune attività di espansione lessicale.

Nella parte finale delle unità vi è una sezione che ospita espressioni e modi dire. Un ulteriore spazio specifico denominato «Scrittura e pronuncia» presenta diversificate attività di ascolto: dettati, esercizi di completamento di parole che formano delle frasi, ascolto di verbi con la finalità di segnare dove cade l'accento, ascolto di frasi con la richiesta di segnare la punteggiatura, ascolto di frasi con lo scopo di ripeterle con l'intonazione giusta. La scrittura nonostante la denominazione della sezione è relegata unicamente alla trascrizione di ciò che viene ascoltato.

L'unità finisce sempre con una pagina denominata «Cultura e civiltà» comprendente immagini, videointerviste, brevi testi tratti da articoli di giornale e da canzo-

¹ Le certificazioni CELI (Certificati di Lingua Italiana), CILS (Certificazione di Italiano come Lingua Straniera), PLIDA (Progetto Lingua Italiana Dante Alighieri) fanno riferimento rispettivamente alle Università per Stranieri di Perugia e di Siena e alla Società «Dante Alighieri».

ni. Una sintesi grammaticale, corredata di traduzione in cinese, chiude ogni unità. Anche le consegne di ogni attività didattica hanno la traduzione in cinese. In Appendice al volume si trovano le istruzioni e i materiali idonei a prepararsi alle prove delle tre certificazioni selezionate. Si presume che l'inventario grammaticale proposto corrisponda a quello necessario al raggiungimento del Livello B1 del QCER, di conseguenza sono presenti i tempi verbali dell'indicativo, il presente del condizionale e il presente del congiuntivo.

Secondo le indicazioni fornite dagli Autori, il corso è rivolto a cinesi di Livello B1, tuttavia le funzioni comunicative, le strutture grammaticali e il lessico di riferimento delle prime unità (da 1 a 4) potrebbero essere parte di un sillabo morfosintattico e pragmatico di Livello A2. La tipologia delle attività, i temi scelti, la selezione dei testi di lettura sembrano più mirati a un pubblico di studenti universitari, nonostante nella descrizione sulla copertina del volume si indichi fra i possibili destinatari anche i lavoratori cinesi.

Riferimenti bibliografici

Dente, A., Fumagalli, M., Jing, W. 2018. *Sempre più italiano. Corso di italiano per cinesi B1.* Torino. Loescher Editore.

Nuzzo, E., Gauci, P. 2012. *Insegnare la pragmatica in italiano L2. Recenti ricerche nella prospettiva della teoria degli atti linguistici.* Roma. Carocci.

Troncarelli, D., La Grassa, M. 2017. *Grammatica Avanzata. Esprimersi con le frasi: funzioni, forme e attività.* Roma. Edilingua.


Turra, E. 2017. *Azione! Imparare l'italiano con i video A1-B2.* Torino. Loescher Editore.

in alto!

il manuale orientato all'**azione** per un apprendimento **dinamico** e **progressivo!**


per un percorso di apprendimento
che dura circa **90 ore di lezione**

...e i suoi punti di forza

Mappe concettuali dove l'apprendente vede un quadro unitario della lingua 



 **Schemi vuoti** o **semi vuoti** delle regole grammaticali da completare progressivamente

Videogrammatica con whiteboard, una serie di video animati da utilizzare per approfondire le strutture grammaticali 



Risorse in Rete

A cura di
Gerardo Fallani, *Università per Stranieri di Siena*
Francesca Carboni, *Docente di Italiano L2*



Nella sezione «Risorse in Rete» della Rivista si intende indicare ai lettori una selezione di percorsi di lettura di siti Web collegati ai contributi ospitati nelle sezioni «Riflessioni» e «Esperienze/Attività» e più in generale all'argomento trattato nel numero della Rivista¹.

1. Pragmatica: la lingua che crea mondi

«Parlare italiano» è il primo osservatorio dedicato allo studio del parlato italiano. Recentemente arricchito di confronti con altre lingue, il portale offre un ampio spettro di ricerche linguistiche relative a vari settori di ricerca, tra cui quello della pragmatica.

<http://www.parlaritaliano.it>

Da «Parlare italiano», segnaliamo il progetto «PraTiD, un sistema di annotazione pragmatica di dialoghi *task-oriented*», di R. Savy, S. De Leo, M. Castagneto, e il suo sviluppo nel successivo «PraTiD nelle lingue europee», di R. Savy, S. De Leo, I. Alfano, I. Solís García, E. Cioffi.

<https://bit.ly/PraTiD-un-sistema-di-annotazione-pragmatica>²

<https://bit.ly/PraTiD-nelle-lingue-europee>

Pagina del «National Foreign Language Resource Center» (University of Hawai'i at Mānoa) dedicata alle pubblicazioni sulla pragmatica applicata all'insegnamento delle lingue straniere.

<http://www.nflrc.hawaii.edu/pragmatics>

¹ L'ultimo accesso alle risorse individuate è del 14.8.2018.

² Gli indirizzi delle risorse sono stati abbreviati per comodità. In generale, si è riportato il nome del sito cui appartengono.

L'italiano L2: dalla pragmatica alla sintassi. Fenomeni di un corpus di produzioni di apprendenti sinofoni e non a confronto, di S. Ambroso ed E. Luzi («Studi di glottodidattica», 2, 1, 2007: 1-31). Analisi finalizzata all'osservazione delle sequenze acquisizionali nell'interlingua scritta di studenti di italiano L2.

<http://ojs.cimedoc.uniba.it/index.php/glottodidattica/article/viewFile/241/112>

Il progetto «LIRA» (Lingua/cultura Italiana in Rete per l'Apprendimento) si dedica agli aspetti pragmatici e culturali della lingua italiana. Nel sito di riferimento si trovano risorse utili agli insegnanti di Italiano L1 e L2 per attuare una didattica pragmatica volta a scoprire l'intreccio tra lingua e società contemporanea.

<http://lira.unistrapg.it>

L'insegnamento della pragmatica italiana su LIRA: come reagiscono gli utenti?, di F. Del Bono, E. Nuzzo («Italiano LinguaDue», 2, 2015: 1-12). La richiesta come esecuzione di un atto linguistico. Indagine sperimentale sul comportamento di apprendenti brasiliani di Italiano L2.

<https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/6823>

Lo sviluppo della competenza pragmatica in Italiano L2: un esperimento a partire da un corso online, di E. Santoro, in M. Rückl, E. Santoro, I. Vedder 2013, *Contesti di apprendimento di Italiano L2. Tra teoria e pratica didattica*, Firenze, Franco Cesati Editore, Firenze: 27-42, è un altro lavoro che trae origine dalle attività svolte nel progetto LIRA.

<https://bit.ly/Santoro-Pragmatica>
(<http://uniroma3.it>)

Il progetto «FIRB-LIRA» ha l'obiettivo di favorire lo sviluppo di competenze pragmatico-culturali in italiano da parte di parlanti non nativi. Nel progetto, la piattaforma LIRA si propone come *repository* specificamente rivolto sia ai docenti che agli studenti, con l'intento di suggerire riflessioni sulla pragmatica.

<https://bit.ly/Progetto-FIRB-LIRA>
(<http://www.dit.unibo.it>)

Ferrari ha un ruolo di primo piano in www.glottonaute.it, sito che propone percorsi e materiali progettati a partire dai bisogni linguistici e dalla realtà che ne è contenitore. Dell'autrice proponiamo anche il contributo *Oggi facciamo pragmatica: un percorso di formazione e ricerca-azione nella scuola primaria* («Italiano LinguaDue», 8, 2, 2016: 270-279).

<http://www.glottonaute.it/materiali/oggi-facciamo-pragmatica/>
<https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/8187/7821>

L'acquisizione dei segnali discorsivi in italiano L2 Italiano, di E. Jafrancesco («Italiano LinguaDue», 7, 1, 2015: 1-39). L'uso dei segnali discorsivi in Italiano L2 analizzato in un *corpus* di parlato prodotto da studenti universitari stranieri. Sequenze acquisizionali e sviluppo della competenza sociopragmatica nei tre macrolivelli di competenza linguistico-comunicativa

del Quadro comune europeo di riferimento per le lingue.

<https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/5010/5077>

Per l'Enciclopedia Treccani dell'italiano, Sbisà e Bazzanella hanno autorevolmente trattato le voci relative alla pragmatica e ai segnali discorsivi (2011).

[http://www.treccani.it/enciclopedia/pragmatica_\(Enciclopedia-dell'Italiano\)/](http://www.treccani.it/enciclopedia/pragmatica_(Enciclopedia-dell'Italiano)/)

[http://www.treccani.it/enciclopedia/segna-li-discorsivi_\(Enciclopedia-dell'Italiano\)](http://www.treccani.it/enciclopedia/segna-li-discorsivi_(Enciclopedia-dell'Italiano))

Alla componente pragmatica nell'ambito dell'apprendimento e dell'insegnamento dell'Italiano L2 è dedicato un intero numero monografico di «E-JournalL» («EuroAmerican Journal of Applied Linguistics and Languages », 4, 2, 2017). Tra i molti contributi segnaliamo quello di E. Nuzzo, E. Santoro, *Apprendimento, insegnamento e uso di competenze pragmatiche in italiano L2/LS: la ricerca a partire dagli anni Duemila*, ivi: 1-27.

http://www.e-journal.org/vol4_issue2_2017/
http://www.e-journal.org/vol4_issue2_2017-2376905x-7-116/

Si segnala la recensione di R. Tommasetti del saggio *Pragmatica e interculturalità in italiano lingua seconda* di E. Santoro, I. Vedder del 2016 («Revista de Italianistica», 33, 2016: 130-139).

<https://bit.ly/recensione-Tomassetti>

Dal sito di Mariani (<http://www.learningpaths.org>) si segnala il testo *Tra lingua e cultura. La competenza pragmatica interculturale* («Italiano LinguaDue» 7, 1, 2015: 111-130) sul rapporto tra forme linguistiche e norme culturali, e, in particolare, sulla realizzazione degli atti linguistici e delle loro sequenze.

<http://www.learningpaths.org/Articoli/competenzapragmatica.pdf>

«Insegnare con i task» è il sito che Ferrari e Nuzzo insieme a Masiero e Di Lucca, gestiscono «per scelta, per amicizia e per sintonia». Vi si trovano esperienze in scuole primarie, secondarie di I e II grado e di formazione professionale.

<http://www.insegnareconitask.it>

L'agire didattico. Manuale per l'insegnante (Rivoltella, Rossi 2012) è il primo volume pubblicato nel progetto «NUOVA DIDATTICA», curato da P. C. Rivoltella e P. G. Rossi. Nato con lo scopo di fornire supporti allo studio e alla ricerca, parte dal ruolo dell'azione e dalla centralità di una relazione ricorsiva tra teoria e pratica e, mediante l'insistenza sul concetto di agire (didattico, educativo, valutativo e organizzativo), punta a una progettazione educativa basata su modelli di comprensione e articolazione pragmatica.

<http://nuovadidattica.lascuolaconvoi.it>

2. Focus su gender e pronomi: mondi come fatti di lingua

Picking A Pronoun Deconstructing Gendered Language è il titolo della conferenza dell'attivista Marsh alla New York University Florence. Con questa si apre la sezione dedicata all'approfondimento del contributo di Carloni in questo numero della Rivista.

<https://www.youtube.com/watch?v=65YB-00cajIU>

La rivista online «Pasionaria.it» riporta l'intervista a Bonali, transgender pre-T (non medicalizzato), attivista queer del gruppo «Intersexioni», che tratta i temi del femminismo intersezionale e del transfemminismo.

<http://pasionaria.it/genere-non-binario-tutte-le-risposte-alle-tue-domande>
<https://www.intersexioni.it>

Un più elaborato articolo di Bonali dal titolo *Introduzione alle identità non binarie* ([https://www.lavocedellelotte.it, 20.08.2017](https://www.lavocedellelotte.it,20.08.2017)), tratta delle differenze di genere che compongono la società e di come su queste si senta la necessità di una rivisitazione del linguaggio.

<https://www.lavocedellelotte.it/it/2017/08/20/introduzione-alle-identita-non-binarie>

«F Come» è un'organizzazione no profit fondata nel 2016 che si ispira a valori di uguaglianza, libertà, parità di diritti e di opportunità di genere. La piattaforma www.fcome.org offre uno spazio dedicato ad approfondimenti inerenti le tematiche di genere in ambito politico, socioeconomico e culturale. Da questa risorsa si segnala la testimonianza *Oltre lui e lei: pronomi, lingue gendered e identità trans*, di Travis.

<https://bit.ly/pronomi-gendered-identita-trans>

Nell'articolo *Un pronome per la neutralità sessuale* («D.it»), rivista online del quotidiano «La Repubblica», 05.06.2012, I. Lonigro intervista L. Lipperini, giornalista e autrice, e A. Tiralongo, PhD in Semiotica, esperta di studi di genere, sull'introduzione nella lingua svedese del pronome neutro «hen», affiancato al maschile «han» («lui») e al femminile «hon» («lei»).

http://d.repubblica.it/argomenti/2012/06/05/news/genere_svezia-1070211/

Siamo tutti cisgender o transgender. La definizione entra nel dizionario di Oxford, di A. Sciotto ([http://espresso.repubblica.it, 29.06.2015](http://espresso.repubblica.it,29.06.2015)), oltre ormai tre anni fa, rendeva conto dell'inserimento da parte della prestigiosa pubblicazione di un termine come la «cissexualità», per indicare chi si trova a proprio agio nel sesso attribuito dalla nascita.

<https://bit.ly/siamo-tutti-cisgender-transgender>

Promemoria

A cura di
Elisabetta Jafrancesco
Università degli Studi di Firenze



In questo numero della Rivista, troverete nella prima parte della rubrica (cfr. parr. 1.1, 1.2) una presentazione della Scuola di lingua Perugia-Tina Zogopoulou di Atene e della casa editrice greca ORNIMI editions, con cui ILSA ha recentemente iniziato una importante collaborazione per la pubblicazione di «Lingua InAzione», mentre nella seconda parte (cfr. par. 2) potrete consultare, come di consueto, una selezione aggiornata di università e centri universitari, con i relativi indirizzi elettronici¹, che si occupano di tematiche di interesse per quanti si occupano di Italiano L2, proponendo attività di vario genere: percorsi formativi, seminari, riviste.

1.1. Scuola di lingua Perugia-Tina Zogopoulou

La Scuola di lingua Perugia-Tina Zogopoulou, con sede ad Atene, è un centro linguistico e culturale, specializzato nell'insegnamento della lingua italiana. Fondata nel 1982 da Tina Zogopoulou, un'insegnante con esperienza internazionale nella didattica dell'italiano a stranieri, in pochi anni è diventata uno dei punti di riferimento per l'insegnamento dell'italiano in Grecia, Paese in cui esiste storicamente un forte interesse e legame con la lingua e cultura italiane.



Presso la Scuola si organizzano corsi *standard* e specifici di lingua e cultura italiane per tutti i livelli del *Quadro comu-*

ne europeo di riferimento delle lingue, dal livello basico al livello competente. I corsi, per venire incontro alle esigenze degli studenti, prevedono formati diversi, in termini di durata e cadenza delle lezioni. La scelta di lavorare con piccoli gruppi di apprendenti assicura a ogni studente la possibilità di spendere e migliorare le competenze acquisite in un contesto adeguato. L'accesso ai corsi prevede un test d'ingresso per formare classi di livello omogeneo.

Per quanto riguarda il profilo degli studenti, si tratta in particolare di giovani adulti e adulti, apprendenti altamente scolarizzati che frequentano l'università, oppure professionisti impegnati in ambiti lavorativi diversi, che necessitano da un lato di competenze specifiche, riguardanti non solo la dimensione linguistica, ma anche la dimensione socioculturale, dall'altro di abilità sociali e professionali. Vi sono infine apprendenti della terza

¹ L'ultimo accesso ai siti Internet presenti in questa sezione della Rivista è avvenuto il 12.09.2018.

età, che desiderano unire all'apprendimento della lingua la scoperta della cultura italiana.

Il metodo didattico utilizzato si basa sulle più moderne tecniche d'insegnamento dell'Italiano a stranieri. Obiettivo principale dei corsi offerti è sviluppare negli studenti la competenza d'uso nella lingua *target*, vale a dire la capacità di gestire le abilità scritte e orali di comprensione, produzione e interazione, mediante il ricorso a metodologie didattiche basate su una pluralità di strumenti di lavoro multimediali adeguati (cartacei, audio-visivi ecc.). Gli insegnanti della Scuola sono altamente qualificati. Alcuni sono di madrelingua italiana e si sono pertanto specializzati e abilitati in Italia nell'insegnamento dell'Italiano L2/LS. Lo stretto rapporto insegnante-studente, che si instaura grazie al numero ristretto di partecipanti per ogni gruppo², crea un contesto favorevole all'apprendimento della lingua e consente agli studenti di ricevere un costante *feedback* sul proprio percorso di apprendimento. La scuola si pone come punto di riferimento quotidiano per gli studenti, creando momenti d'aggregazione in un'atmosfera serena e amichevole.

1.2. Casa editrice

La casa editrice ORNIMI editions nasce allo scopo di sviluppare e consolidare ulteriormente il progetto iniziato con la Scuola di lingua, e con l'intento di offrire una didattica dell'Italiano a stranieri innovativa e coerente. Grazie a passi metodici, è riuscita a diventare una delle realtà più importanti nel panorama editoriale ellenico, arrivando oggi a pub-

blicare manuali e materiali di supporto all'insegnamento dell'Italiano L2/LS e a implementare la propria attività editoriale in dieci lingue straniere.

Una volta attuato il passaggio generazionale, la casa editrice rinnova gradualmente la propria immagine. Grazie a trenta anni di esperienza nella didattica delle lingue straniere e a numerosi nuovi obiettivi da raggiungere, nasce ORNIMI editions³, che è la prosecuzione della casa editrice Perugia Edizioni, la quale mantiene una propria struttura e una propria identità. L'intento primario rimane quello di produrre materiali didattici innovativi e coerenti con approcci pedagogici basati sul piacere dell'insegnamento e dell'apprendimento. ORNIMI editions nasce con il fine di soddisfare le esigenze di insegnanti e studenti, e di avere una presenza nel mercato globale delle lingue.

Tramite importanti collaborazioni, come con l'Associazione ILSA, ORNIMI editions vuole garantire un contatto continuo e concreto con gli insegnanti, offrendo attività di consulenza didattica e formazione docenti. Oggi i materiali della casa editrice sono presenti in numerosi paesi del mondo.

2. Centri e università impegnati nell'Italiano L2/LS

- Centro di Italiano per Stranieri (CIS),
Università degli Studi di Bergamo

<https://goo.gl/SrLRzj>
(<http://www.unibg.it>)

Il Centro svolge attività di ricerca, di formazione e di didattica dell'Italiano L2. Il Centro organizza inoltre un convegno-se-

³ Cfr. il sito Internet della casa editrice <http://www.ornimieditions.com/it>.

² In genere al massimo otto studenti.

minario biennale con la pubblicazione degli Atti con Guerra Edizioni di Perugia

- Centro di Ricerca sulla Didattica delle Lingue (CRDL), Università «Ca' Foscari» di Venezia

<https://goo.gl/DjEmKH>
(<http://www.unive.it>)

Il Centro, strutturato in Laboratori stabili (ITALS, Italiano Lingua Seconda e straniera; LADILS, Didattica delle Lingue Straniere; COMINT, Comunicazione Interculturale; DICROM, Didattica dell'Intercultura Romana), svolge attività di ricerca sull'acquisizione e sull'insegnamento linguistico, di formazione/aggiornamento dei docenti di italiano L2, di glottodidattica in generale.

Il Centro, con il Centro di Scienze del linguaggio, offre percorsi formativi di vario livello (Corsi di Laurea, Dottorato, Master di I e II livello, corsi di perfezionamento). In particolare, il Master di I livello in «Didattica e promozione della lingua e della cultura italiane a stranieri ITALS», mira a formare profili professionali specifici per la promozione e l'insegnamento di lingua e cultura italiana a stranieri.

Il Master universitario di II livello in «Progettazione avanzata dell'insegnamento della lingua e cultura italiane a stranieri», intende qualificare sul piano glottodidattico, fornire conoscenze approfondite nel campo della formazione, sviluppare competenze in nuovi ruoli che richiedono conoscenze e competenze di tipo organizzativo e progettuale.

- Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano, Facoltà di Scienze linguistiche e letterature straniere, in collaborazione

con il CLUC (Centro di Linguistica dell'Università Cattolica) e il SeLd'A (Servizio Linguistico d'Ateneo)

<https://bit.ly/2MW7sIS>
(<https://www.unicatt.it/>)

L'Università offre il Master in «Didattica dell'italiano L2», che mira ad approfondire conoscenze specialistiche in ambito culturale, linguistico e glottodidattico e di fornire le competenze professionali richieste dalla nuova classe di concorso per l'insegnamento della «Lingua italiana per discendenti di lingua straniera» (A23).

- Università degli Studi di Milano, Lettere e Filosofia, in collaborazione con il CALCIF (Centro d'Ateneo per la Promozione della lingua e della cultura italiana «G. e C. Feltrinelli») e con il CTU (Centro d'Ateneo per l'eLearning e la produzione multimediale)

<https://goo.gl/UDMi9h>
(<http://www.unimi.it>)

L'Università offre il Master di I livello «Promozione e insegnamento della lingua e cultura italiana a stranieri» (PROMOITALS), che mira a formare vari profili professionali che operano in questo settore. Il Master cura la pubblicazione della rivista «Italiano LinguaDue»⁴.

- Università degli Studi di Napoli «L'Orientale», Centro Interdipartimentale di servizi Linguistici e Audiovisivi (CILA)

<https://goo.gl/8dT8Fr>
(<http://www.unior.it>)

L'Università propone il Master di II livello in «Didattica dell'Italiano L2» di dura-

⁴ Per il sito Internet della Rivista, cfr. <http://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/index>.

ta annuale. Il Master si articola in attività formative in aula, in laboratorio e online e intende formare la figura professionale dell'insegnante di italiano come L2/LS che opera in vari contesti formativi. Il Master è tra i titoli di specializzazione riconosciuti per l'accesso alla classe di insegnamento A23.

- Università degli Studi di Macerata

<https://goo.gl/GeU9qg>

(<http://www.unimc.it>)

L'Università propone il Master di I livello in «Didattica dell'italiano L2/LS in prospettiva interculturale» di durata annuale, a distanza e in presenza. Il Master intende formare professionisti dell'ambito educativo specializzati nella didattica dell'Italiano L2/LS a stranieri e nella facilitazione linguistico-culturale in enti pubblici e privati, sia in Italia che all'estero.

- Università degli Studi di Udine, Lingue e Letterature straniere

<https://goo.gl/J5EXCC>

(<http://www.uniud.it>)

L'Università offre il Master di I livello «Italiano lingua seconda e interculturalità», di durata annuale, per rispondere alle esigenze di vari tipi di professionalità sia in Italia, sia all'estero e alla domanda di lingua e cultura italiana nel mondo.

- Università degli Studi di Urbino «Carlo Bo», Dipartimento di Studi Internazionali. Storia, Lingue, Culture

<https://goo.gl/8m9ihW>

(<http://www.uniurb.it>)

L'Università offre il Master di I livello «Insegnare italiano a stranieri: scuola, univer-

sità, impresa», che mira a formare figure professionali specializzate nell'insegnamento dell'italiano L2, con particolare attenzione alla riflessione interculturale, all'analisi contrastiva dei sistemi linguistici coinvolti nell'apprendimento.

- Università degli Studi di Verona, Dipartimento di Culture e Civiltà

<https://goo.gl/Nnrq2J>

(<http://www.dtesis.univr.it>)

L'Università propone, per l'anno accademico 2017-2018, il Master in Didattica dell'italiano come Lingua seconda. Il corso ha durata annuale ed è rivolto in particolar modo agli aspiranti insegnanti della classe di concorso A23.

- Università per Stranieri di Perugia

<https://goo.gl/MmQkw8>

(<https://www.unistrapg.it>)

L'Università svolge attività di ricerca in vari settori scientifici e disciplinari riguardanti la lingua italiana, la linguistica, la glottologia ecc. e, come l'Università per Stranieri di Siena, offre percorsi formativi di vario livello (Corsi di Laurea, Scuola Superiore di Dottorato e di Specializzazione, Master di I e II livello, corsi di formazione e aggiornamento sulla didattica dell'Italiano L2).

In particolare, il Master di I livello in «Didattica dell'italiano come lingua/cultura straniera (LS) e seconda (L2)», mira a sviluppare conoscenze teoriche e abilità operative volte a specializzare nell'insegnamento dell'italiano L2 e a formare personale docente, di qualsiasi area disciplinare, negli ambiti dell'interculturalità e dell'insegnamento dell'italiano lingua non materna.

Per la verifica e la valutazione delle competenze linguistico-comunicative, si vedano le attività del Centro per la Valutazione e le Certificazioni Linguistiche (CVCL).

- Università per Stranieri di Siena

<https://goo.gl/e3jkjg>
(<http://www.unistrasi.it>)

L'Università svolge attività di ricerca nel campo degli studi linguistici, glottodidattici, filologici, letterari italiani nelle varie strutture preposte (Dipartimenti, Scuola di Dottorato, Centri di Ricerca/Servizi, Centro di Eccellenza) e, come l'Università per Stranieri di Perugia, offre percorsi formativi di vario livello (Corsi di Laurea, Scuola Superiore di Dottorato, Scuola di Specializzazione, Master di I e II livello, corsi di formazione e aggiornamento sulla didattica dell'Italiano L2).

In particolare, il Master di I livello «DITALS», intende fornire competenze teoriche e operative di vario genere, necessarie a quanti insegnano a stranieri.

Il Master di I livello in «Didattica della lingua e della letteratura italiana», riservato a quanti risiedono all'estero ed erogato dal Consorzio ICoN per le università socie, mira a garantire un migliore insegnamento nel mondo del lavoro all'estero.

Il Master di II livello «E-learning per l'insegnamento dell'italiano a stranieri-E-LIAS» mira alla formazione professionale dei docenti di italiano L2, con particolari competenze nell'ambito dell'*e-learning*.

Fra i corsi di alta formazione, organizzati dal Centro FAST nel periodo estivo, di durata settimanale, si segnalano i seguenti due corsi: il corso di Ludolinguistica «Giocare con l'italiano lingua straniera» (Prof. Anthony Mollica); il corso di Suggestopedia (Prof.ssa Letizia Vignozzi).

Si vedano, in particolare, le iniziative del Centro CILS (Certificazione di Italiano come Lingua Straniera), del Centro DITALS (Didattica dell'Italiano come Lingua Straniera), del Centro FAST (Formazione e Aggiornamento anche con Supporto Tecnologico).

LinguaInAzione

ILSA Italiano L2 in classe

Rivista digitale semestrale per l'insegnamento dell'Italiano LS/L2

prossimo appuntamento maggio 2019!

ornimi
EDITIONS

Lontou 8, 106 81 Atene
+30 210 3300073
info@ornimieditions.com
www.ornimieditions.com

