

LinguaInAzione

N° 1 - 2 - 2024

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 verbalmente situazioni conflittuali, senza arrivare a inutili scontri fisici e offese, evitando di richiedere la

Con-divi-sione: gli utenti possono disporre di diverse aree in cui il materiale è stato preselezio-

potrà essere condiviso dal singolo sul proprio diario, sul diario di un amico o nell'area comune Comuniciamo, fornendo per sé e per gli altri input di tipologia.

Natura dei materiali: le diverse aree, presenti su Sit, mettono a

• Strumenti della ricerca per la riflessione metapragmatica in classe

Elena Nuzzo

• Il repertorio sequenziale dei segnali di scorsivi: indicazioni per un approccio sistematico nella didattica di italiano L2

Nevena Ceković

Obiettivo di questo contributo è una breve riflessione, nell'ambito della didattica delle lingue, sulle principali funzionalità di ThingLink, il software ideato nel 2010 da una startup finlandese, che permette di creare immagini, arricchite da link ad altri contenuti multimediali, e di condividerle pubblicamente. In questo senso ThingLink, pensato in modo specifico per la condivisione

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

comu-
riflessio-
to della di-
Tutoraggio, strate-
monitoraggio: la pres-
on line permette agli stu-
vere un supporto linguisti-
nel proprio percorso di appren-
agli insegnanti di ricevere assistenza
e didattica sull'utilizzo degli strumenti
funzioni e dei materiali Sit, o caricati da
un percorso di autoapprendimento lo student-
a disposizione diverse strategie di controllo che

L'inventario delle funzioni comunicative delle frasi prese-
me copre i seguenti temi: completare il significato della propo-
sizione principale, spiegare e precisare, definire un elemento
materia una conseguenza, esprimere una causa di un effetto
inatteso, esprimere il modo in cui si svolge un'azione, esprime-
condizione, esprimere un fine, uno scopo, esprimere una
ne, precisare il rapporto di tempo fra azioni, esprimere
un'eccezione rispetto a un fatto, esprimere una
limitazione rispetto a un fatto, esprimere un

Per-
ché la for-
offerta ai rifugiati
zione di contatto sia di qualità-
incorrono pertanto nello sviluppo
"linguismo", la prospettiva di un atteggiamento aperto al
mento, in effetti, sottolinea un modo per rendere
comunicazione tra persone di culture differenti (cfr. Fig. 2).
lingua. Il ritratto plurilingue è un modo per rendere
repertorio linguistico di una persona» (cfr. Fig. 2).

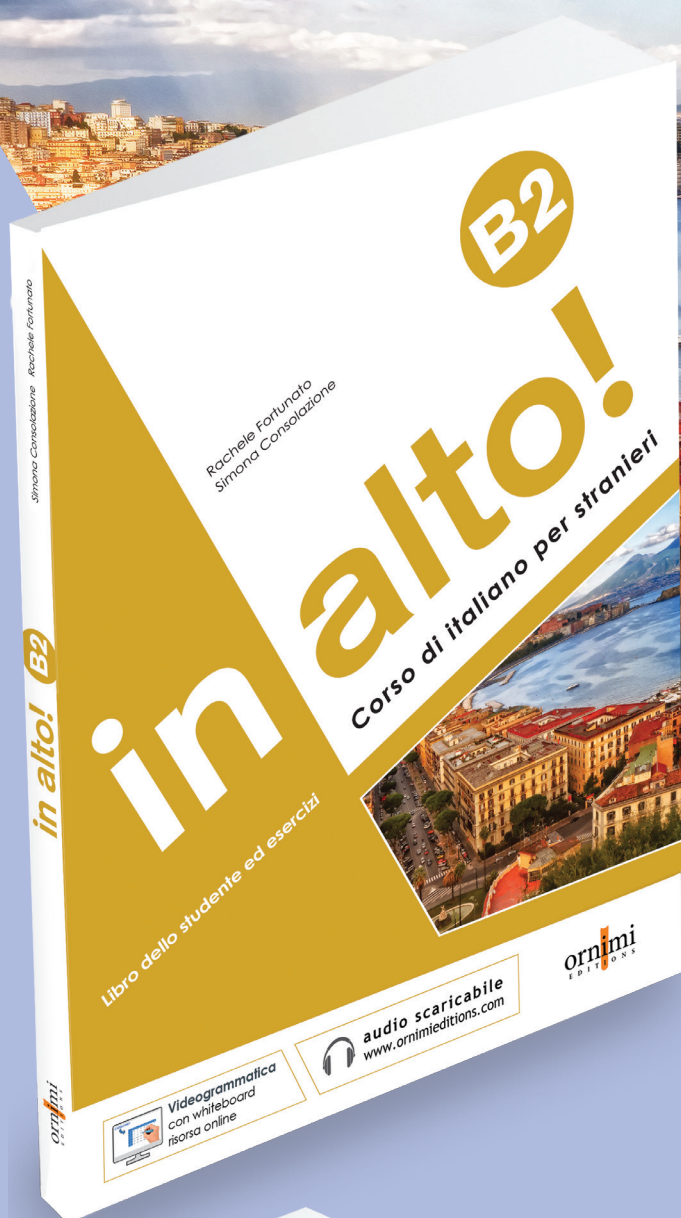
Dopo l'iscrizione dell'utente secondo la formula freemium, ThingLink permette all'utente di generare un database di immagini interattive, che costituiscono così lo sfondo di

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

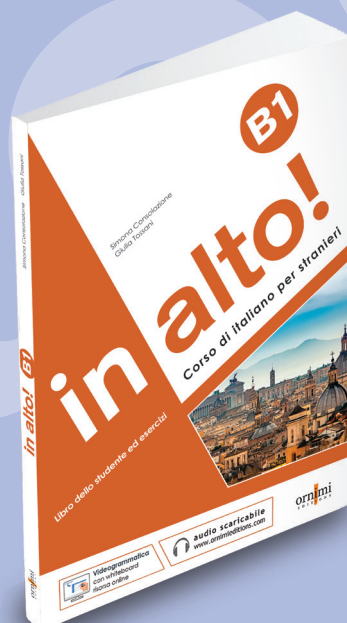
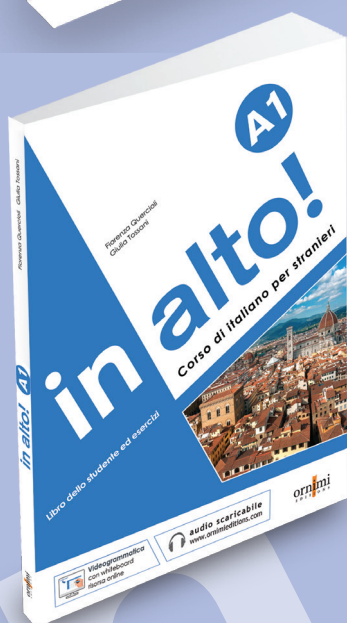
Sempre più... in alto con l'italiano!



Anche in versione ebook su



bSmart



Disponibili i volumi dall'A1 al B2!

EDITORIALE	5
Massimo Maggini, <i>Presidente ILSA</i>	
RIFLESSIONI	9
<i>Strumenti della ricerca per la riflessione metapragmatica in classe</i> Elena Nuzzo, <i>Università di Roma Tre</i>	
<i>Il repertorio sequenziale dei segnali discorsivi: indicazioni per un approccio sistematico nella didattica di Italiano L2</i>	17
Nevena Ceković, <i>Università di Belgrado</i>	
ESPERIENZE/ATTIVITÀ	25
<i>Il fenomeno dell'ironia in L2/LS: aspetti pragmatici e riflessioni sulla didattica dell'Italiano</i> Lavinia Capponi, <i>Università degli Studi «Roma Tre»</i>	
<i>Quale libro di italiano scegliere per gli studenti di origine cinese?</i>	33
Silvia Scolaro, <i>Università «Ca' Foscari» di Venezia</i>	
MIGRANTI	57
a cura di Eleonora Fragai, <i>Università per Stranieri di Perugia</i> Elisabetta Jafrancesco, <i>Università di Firenze</i>	
<i>L'offerta certificatoria per immigrati: i CELI i dell'Università per Stranieri di Perugia</i> Maria Cristina Bricchi, Danilo Rondoni, <i>Università per Stranieri di Perugia</i>	
LINGUE PER IL FUTURO: PERCORSI GLOTTODIDATTICI PER TRASFORMARE SE STESSI E IL MONDO	67
a cura di Nicoletta Cherubini, <i>Ricercatrice indipendente</i>	
<i>Lingue umane, DNA e ipercomunicazione: ricerche transdisciplinari</i> Nicoletta Cherubini, <i>Ricercatrice indipendente</i>	
STUDY ABROAD IN ITALIA	83
a cura di Renata Carloni, <i>New York University Florence</i>	
<i>Il potenziale culturale e interculturale della canzone nell'insegnamento della L2 in contesto di study abroad</i> Leonardo Lastilla, <i>Syracuse University Florence</i>	
L'ITALIANO A SCUOLA	97
a cura di Simonetta Rossi, <i>Docente e formatrice</i>	
<i>Capire un testo per lo studio</i> Simonetta Rossi, <i>Docente e formatrice</i>	

LETTI PER VOI	103
a cura di Massimo Maggini, <i>Presidente ILSA</i> Ida Tucci, <i>Università di Firenze</i>	
RISORSE IN RETE	107
a cura di Gerardo Fallani, <i>Università per Stranieri di Siena</i>	

EDITORIALE

Massimo Maggini, *Presidente ILSA*

Questo numero di LIA è dedicato al tema della pragmatica e, fra i vari articoli proposti (p. es. quelli di Ceković, Capponi), ospita un contributo a carattere più generale di Nuzzo, che riguarda il tema della riflessione metapragmatica nell'insegnamento linguistico (L1, L2/LS). Nel lavoro di Nuzzo si sottolinea, fra le altre cose, l'importanza per i discenti sia di entrare in contatto con un *input* vario e ricco dal punto di vista pragmatico, sia di sviluppare la propria consapevolezza metapragmatica adottando strategie di apprendimento autonomo. Gli insegnanti di lingua dovrebbero accompagnare e sostenere questo processo e incoraggiare i discenti a osservare e analizzare in modo critico l'uso della lingua nella comunità di riferimento.

Il tema della pragmatica in ambito didattico è di estremo interesse per chi si occupa di insegnamento/apprendimento delle lingue moderne: questa disciplina fornisce infatti importanti contributi sul piano teorico-applicativo agli approcci metodologici orientati all'azione sociocomunicativa. Già in passato la Rivista ILSA aveva ospitato qualificati contributi sulla pragmatica¹ e con questo nuovo numero di LIA vogliamo sottolinearne di nuovo l'importanza.

La pragmatica è un ambito di studio che nel settore italiano della linguistica ha interessato numerosi studiosi e, senza alcuna ambizione di offrirne una panoramica esaustiva, vogliamo solo accennare ad alcuni importanti contributi.

Una delle maggiori esperte italiane di pragmatica è sicuramente Sbisà, che ha lavorato sui linguaggi performativi e sugli atti linguistici² in relazione agli studi di Austin e Searle³. La studiosa parte dal concetto di «atto linguistico» sviluppato da Austin e lo arricchisce con l'idea che il linguaggio sia un'attività orientata all'azione. Ogni atto linguistico non è solo descrittivo, ma anche performativo, dire qualcosa equivale a fare qualcosa. Sbisà analizza la classificazione degli atti linguistici di Searle (espressivi, direttivi, commissivi, dichiarativi, rappresentativi) ponendo l'attenzione sull'aspetto interattivo e situato del linguaggio. La studiosa sottolinea come il linguaggio sia intrinsecamente legato all'interazione sociale, come ogni atto linguistico si svolga in un contesto sociale e come esso sia influenzato dalle relazioni interpersonali e dalle convenzioni culturali. Introduce il concetto di «cooperazione contestuale», in base a cui i parlanti non si attengono solo alle regole linguistiche, ma negoziano i significati tramite l'interazione. Indaga il ruolo della ragione nella comunicazione sottolineando come gli atti linguistici siano anche atti di razionalità pratica. I parlanti agiscono quindi con scopi, intenzioni e obiettivi che si manifestano nel linguaggio. La comunicazione è vista come un processo collaborativo. Sbisà amplia la nozione di «forza illocutoria», la funzione sociale dell'atto linguistico, e mette in evidenza come essa sia sempre costruita e interpretata in uno specifico contesto di enunciazione. Infine, la studiosa integra la pragmatica con elementi di sociologia e di antropologia, evidenziando il carattere sociale e culturale del linguaggio.

Sempre in ambito italiano, un altro ricercatore di pragmatica è Rocci, che si è occupato di argomentazione⁴, con particolare attenzione al rapporto tra lingua e dinamiche del discorso.

¹ Cfr. il numero della rivista «Lingua In Azione», 1, 2018.

² Cfr., in particolare, M. Sbisà. *Essays on Speech Acts and Other Topics in Pragmatics*. Oxford. Oxford University Press. 2023.

³ Cfr. J. L. Austin. *How to Do Things with Words*. Oxford. Oxford University Press. 1962 (trad. it. *Come fare cose con le parole*. Genova. Marietti. 1987); J. Searle. *Speech Acts: an Essay in the Philosophy of Language*. Cambridge. Cambridge University Press. 1969 (trad. it. *Atti linguistici*. Torino. Boringhieri. 1976).

⁴ Cfr. A. Rocci. *Modality in Argumentation*. Berlino. Springer. 2017.

Ha indagato sul rapporto tra la semantica delle espressioni modali e l'argomentazione⁵. La ricerca di Rocci si concentra sull'argomentazione nei contesti mediatici, politici e professionali, adottando un approccio interdisciplinare che collega linguistica, pragmatica e Teoria dell'argomentazione. Di estremo interesse sul piano glottodidattico è il rapporto tra argomentazione e competenza comunicativa. Rocci collega la nozione di «argomentazione» alla competenza comunicativa descritta nel *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue* (QCER) del Consiglio d'Europa. L'argomentazione è vista come una componente essenziale della competenza pragmatica e sociolinguistica. Secondo Rocci l'argomentazione è un processo complesso e dinamico, che non si limita a una semplice presentazione di ragioni e prove, ma che si presenta come una pratica sociale, contestuale e interazionale, in cui il parlante deve adattare le proprie strategie al pubblico degli interlocutori, al contesto e agli obiettivi comunicativi.

Una studiosa che ha approfondito la pragmatica del discorso, l'analisi della conversazione e i fenomeni legati alla cortesia linguistica è Orletti. La sua ricerca si è concentrata sullo studio delle interazioni verbali in contesti naturali, con un'attenzione particolare alla struttura, alle dinamiche e alle regole che governano le conversazioni quotidiane⁶. L'analisi della conversazione come approccio teorico e metodologico si basa sul presupposto che la conversazione sia una forma di azione sociale organizzata e strutturata, che segue principi specifici. L'analisi della conversazione sul piano applicativo nel campo dell'insegnamento linguistico è assai utile per comprendere e migliorare i processi di mediazione linguistica e interculturale.

Di pragmatica cognitiva si è occupato Capone⁷, il quale estende il concetto di «implicature conversazionali» di Grice⁸, le quali rappresentano significati impliciti, non direttamente enunciati, ma che il parlante intende comunicare in base al contesto e alle massime conversazionali di *qualità, quantità, relazione e modo*. Capone sottolinea come le implicature debbano essere comprese nel quadro di un'interazione tra contesto linguistico e conoscenze condivise tra parlante e interlocutore. Un altro concetto importante per chi si occupa di insegnamento linguistico indagato da Capone è quello di «intenzioni comunicative». L'intenzione comunicativa non è solo trasmissione di significati letterali o impliciti, ma anche costruzione di un'interazione cooperativa e socialmente significativa. Le intenzioni comunicative sono strettamente collegate alla *pertinenza* e dipendono dal riconoscimento reciproco degli scopi comunicativi da parte degli interlocutori.

Infine, vogliamo ricordare i contributi alla semiotica e alla pragmatica di Violi⁹, che ha posto l'accento sulla relazione tra significato, contesto e interpretazione. Violi esplora i meccanismi che regolano la costruzione del senso nei testi, un tema strettamente connesso alla pragmatica.

La linguistica pragmatica ha dato un contributo fondamentale al QCER, soprattutto in relazione all'approccio orientato all'azione, all'uso linguistico basato sul concetto di «agire linguistico», alla definizione delle competenze comunicative. Il QCER suddivide la competenza comunicativa in tre componenti principali: competenza linguistica, competenza sociolinguistica e competenza pragmatica, strettamente collegata, quest'ultima, alla capacità di usare la lingua in modo efficace e appropriato nelle varie situazioni comunicative.

⁵ Lo studioso fa riferimento alla Teoria dell'argomentazione di Toulmin (cfr. S. Toulmin, *Gli usi dell'argomentazione*. Torino. Rosenberg & Sellier. 1975).

⁶ Fra i saggi di Orletti, cfr. F. Orletti. 2000. *La conversazione diseguale*. Roma. Carocci.

⁷ Fra le opere di Capone, cfr. A. Capone. *The Pragmatics of Indirect Reports*. Cham (Switzerland). Springer Nature. 2016; A. Capone, P. Perconti, R. Graci (eds.). *Philosophy, Cognition and Pragmatics*. Cham (Switzerland). Springer Nature. 2024.

⁸ Cfr. H. P. Grice. *Logic and Conversation*. In P. Cole, J. L. Morgan (eds.). *Syntax and Semantics 3: Speech Acts*. New York. Academic Press. 1975: 41-58 (trad. it. *Logica e conversazione*. In M. Sbisà (a cura di). *Gli atti linguistici*. Milano. Feltrinelli. 1978: 199-219).

⁹ Di Violi, cfr. P. Violi. *L'universo dei segni. Introduzione alla semiotica del testo*. Milano. Bompiani. 2001.

Nella prospettiva del QCER, la competenza pragmatica comprende la gestione degli atti linguistici (p. es. fare richieste, dare ordini, esprimere opinioni, fare promesse), vale a dire la competenza funzionale; il saper organizzare e collegare i contenuti in modo coerente, tenendo conto delle aspettative dell'interlocutore, cioè la competenza discorsiva; il saper adattare la comunicazione al contesto, alla situazione comunicativa, al rapporto tra i parlanti adottando il registro adeguato (competenza sociopragmatica). Anche i concetti di «coerenza» e di «coesione testuale» sono presenti nel QCER nella descrizione delle competenze discorsive. La costruzione di testi orali e scritti logici e ben organizzati è considerata una parte integrante della competenza pragmatica.

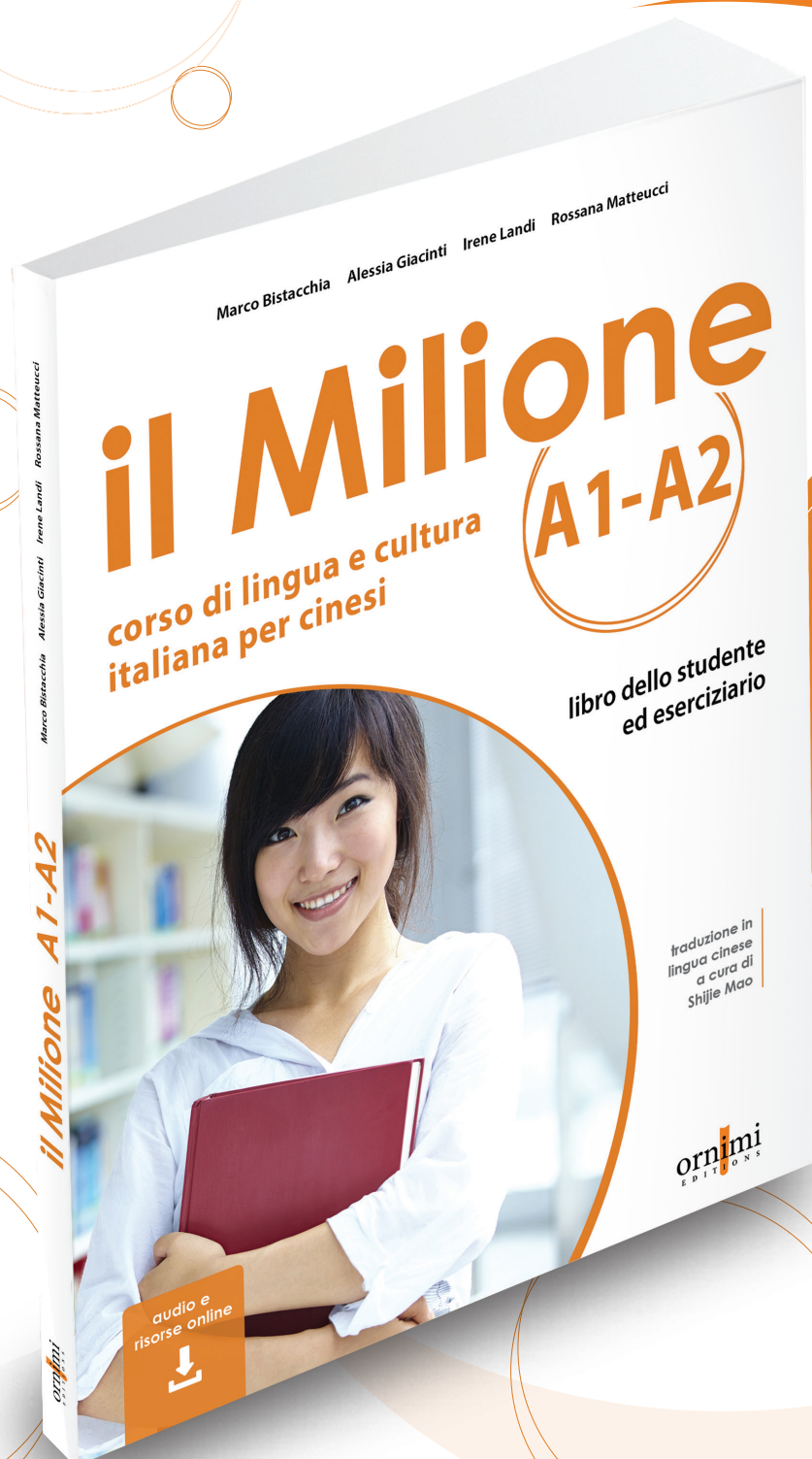
Altri elementi del QCER che riflettono il contributo della pragmatica sono quelli riguardanti gli atteggiamenti interazionali, che rimandano alla capacità di gestire e interpretare specifici comportamenti linguistici come l'uso dell'ironia, dell'umorismo, la critica, e di modulare il proprio agire linguistico in risposta a tali atteggiamenti. Sempre nel documento del Consiglio d'Europa troviamo la gestione dell'interazione, che implica la capacità di prendere e di dare la parola, di evitare sovrapposizioni o malintesi, mantenendo il flusso comunicativo. La linguistica pragmatica studia come i parlanti inferiscano significati non esplicitamente dichiarati (implicature) basandosi sul contesto e sulle conoscenze condivise. Nel QCER l'abilità relativa al comprendere le implicature e al fare inferenze è menzionata nella sezione dedicata alla competenza pragmatica, ma anche nei descrittori delle abilità ricettive (ascolto e lettura).

Nel QCER, la competenza interculturale, che include la capacità di comprendere e gestire le differenze culturali nella comunicazione, è presente nella sezione sulle competenze generali dove si discute come i parlanti debbano essere consapevoli delle differenze culturali e adattare di conseguenza il loro comportamento linguistico. Il *Volume complementare*, che nel 2020 integra il QCER del 2001, approfondisce il concetto di «competenza plurilingue e pluriculturale», già presente nel documento precedente, e fornisce inoltre degli specifici descrittori che enfatizzano l'importanza della capacità di comprendere e gestire le differenze culturali in contesti comunicativi. Strettamente connessa alla competenza pragmatica è la mediazione, di cui si introducono i descrittori nel *Volume complementare*. Tale attività linguistica si riferisce alla capacità di facilitare la comunicazione tra persone che possono non condividere la stessa lingua o cultura, includendo attività come la traduzione, l'interpretazione, la parafrasi e la riformulazione.

La linguistica pragmatica ha dunque fornito al QCER un quadro teorico per comprendere e descrivere come si usa la lingua in contesti reali, con un'attenzione particolare alle dinamiche comunicative, alle norme sociali e culturali e alle strategie linguistiche. Questi contributi sono evidenti in molte sezioni del QCER, in particolare quelle dedicate alle competenze linguistico-comunicative.

Concludendo, è con piacere che vi segnaliamo che a partire da questo numero LIA ospiterà una nuova rubrica, curata da Simonetta Rossi, «L'italiano a scuola», incentrata sullo sviluppo delle abilità ricettive di apprendenti italofoeni e non italofoeni inseriti nella scuola.

Il corso pensato per studenti cinesi



- Libro dello studente + Esercizi
- 10 unità + 1 introduttiva
- 5 Test intermedi
- Consegne e regole in lingua cinese
- Sintesi grammaticale in cinese
- Audio online

**+ Tanto materiale
extra online gratuito!**

STRUMENTI DELLA RICERCA PER LA RIFLESSIONE METAPRAGMATICA IN CLASSE

Elena Nuzzo, *Università Roma Tre*

1. Insegnare la pragmatica di una lingua seconda

Il *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue* (Council of Europe 2001/2002) e la sua recente integrazione, rappresentata dal *Volume complementare* (Council of Europe 2020/2020), considerano la competenza pragmatica come una delle componenti fondamentali della competenza linguistico-comunicativa. Un percorso didattico dovrebbe quindi favorire lo sviluppo di questa componente negli apprendenti di una seconda lingua.

Le ricerche nel campo dell'apprendimento e dell'insegnamento linguistico suggeriscono che è non solo possibile, ma anche utile insegnare gli aspetti pragmatici delle lingue straniere o seconde (cfr. Taguchi, Röver 2017). Ciò aiuterebbe gli apprendenti a evitare potenziali insuccessi pragmatici («*pragmatic failure*», Thomas 1983), vale a dire comportamenti linguistici per nulla o poco adeguati al contesto, anche se magari corretti dal punto di vista morfosintattico. Tuttavia, l'insegnamento della pragmatica si distingue in parte da quello di altri elementi della lingua e richiede quindi strategie metodologiche specifiche.

Le scelte pragmatiche dei parlanti, anche all'interno della stessa comunità linguistico-culturale, sono caratterizzate da variabilità. Inoltre, non è possibile classificare certi usi linguistici come giusti o sbagliati, come invece avviene per le strutture grammaticali, dove il legame tra forma e funzione è generalmente ben definito. Per esempio, un insegnante di Italiano L2 può facilmente spiegare le regole dell'accordo di genere e numero tra gli elementi nominali della frase, ma potrebbe trovare più complesso descrivere in modo univoco come formulare una richiesta o esprimere un rifiuto. Questo perché esistono molteplici modi per compiere tali atti linguistici, anche a seconda del contesto in cui ci si trova.

Sebbene ogni parlante operi entro i confini della propria cultura di riferimento, le scelte pragmatiche dipendono anche dal valore personale attribuito a specifiche variabili contestuali, che influenza il grado di attenuazione o intensificazione dell'atto comunicativo. Pur essendo possibile individuare schemi ricorrenti nelle situazioni più frequenti, così come strumenti linguistici con una tipica funzione pragmatica – per esempio, in italiano il condizionale o le espressioni dubitative sono spesso impiegati per rendere una richiesta più sfumata –, non è comunque possibile redigere un manuale di pragmatica nello stesso modo in cui si compilano una grammatica o un dizionario. Di conseguenza, quando un apprendente utilizza un'espressione in modo inappropriato, non si può sempre fornire un'unica alternativa corretta (Nuzzo, Gauci 2012).

Insomma, trasmettere tutti gli aspetti pragmatici di una lingua è sostanzialmente impossibile, anche utilizzando approcci didattici particolarmente efficaci nell'insegnamento della pragmatica in L2.

1.1. Il ruolo della consapevolezza metapragmatica

Quanto visto nel paragrafo precedente (cfr. par. 1) induce a concludere che l'insegnamento della pragmatica debba basarsi su due elementi chiave: la qualità dell'*input* fornito e lo svilup-

po di consapevolezza e strategie di apprendimento da parte degli apprendenti. González-Lloret (2022: 175) ricorda che il docente dovrebbe da un lato ampliare le opportunità per gli studenti di entrare in contatto con un *input* vario e ricco dal punto di vista pragmatico e, dall'altro, favorire sia lo sviluppo della loro consapevolezza metapragmatica, sia di strategie di apprendimento autonomo. In altre parole, chi apprende una L2 dovrebbe essere incoraggiato a osservare e analizzare in modo critico l'uso della lingua nella comunità di riferimento (Taguchi *et al.* 2019).

Dotare gli studenti di strumenti strategici per interpretare autonomamente i fenomeni pragmatici contribuisce inoltre a evitare un insegnamento rigido e stereotipato, in cui la pragmatica venga ridotta a un insieme di norme d'uso decontestualizzate, basate più sulle intuizioni del docente che sull'osservazione dei comportamenti linguistici dei parlanti nativi (Nuzzo, Brocca 2025).

Per permettere agli insegnanti di adottare un approccio di questo tipo con i propri studenti, è fondamentale integrare già nella loro formazione lo sviluppo di competenze analitiche sui fenomeni pragmatici. Tra l'altro, molti docenti non sono parlanti nativi della lingua che insegnano e, di conseguenza, tendono a percepire la propria competenza pragmatica come insufficiente. Questo li porta spesso a privilegiare l'insegnamento di aspetti della lingua considerati più sicuri, come la grammatica o il lessico (Cohen 2018). Ecco perché in anni recenti la pragmatica ha iniziato a ricevere maggiore attenzione anche nell'ambito della formazione degli insegnanti di lingua (Glaser 2020; Nuzzo, Brocca 2024).

La ricerca può offrire informazioni molto preziose ad apprendenti e insegnanti, in servizio e in formazione¹. Tuttavia, quello che si vorrebbe far emergere qui è che gli insegnanti (e i discenti) possono giovare non solo dei risultati, ma anche degli strumenti della ricerca, utilizzandoli in attività di stimolo alla riflessione metapragmatica.

2. Gli strumenti della ricerca in pragmatica

Negli ultimi quarant'anni, la pragmatica si è consolidata come un ambito di ricerca molto fecondo nel campo della linguistica applicata (cfr. Culpeper *et al.* 2018), con una varietà di studi empirici che si focalizzano sul confronto tra lingue e culture diverse (pragmatica cross-culturale) o sullo sviluppo di competenze pragmatiche da parte di apprendenti di L2, (pragmatica delle interlingue), in contesti di acquisizione spontanea o per effetto di interventi didattici, o ancora sul contatto e l'interazione tra parlanti nativi e non nativi di una determinata lingua (pragmatica interculturale).

Gli studi che rientrano in questi ambiti si basano su dati raccolti con una varietà di strumenti, spesso utilizzati parallelamente per ottenere risultati più solidi. I più diffusi sono i compiti di completamento del discorso (*discourse completion task*, DCT), le simulazioni di ruolo (*role-play*, RP) e i questionari di riflessione metapragmatica. In letteratura esiste un'ampia discussione sull'affidabilità dei diversi strumenti per la raccolta dei dati nella ricerca pragmatica (cfr., per esempio, Jucker *et al.* 2018), ma non se ne darà conto in questa sede perché – come anticipato nel paragrafo 1 – ciò su cui interessa concentrarsi è la possibilità di utilizzare alcuni di questi strumenti non per la ricerca, ma per l'insegnamento. Per farlo, si partirà da un caso specifico: quello del progetto di pragmatica cross-culturale in cui è coinvolta l'autrice di questo contributo con diversi altri membri del Grupo de Pesquisa em Pragmática (inter)linguística, intercultural e

¹ Cfr., per esempio, il lavoro di Porcellato *et al.* 2022, elaborato nel medesimo gruppo di ricerca in cui ha avuto origine il presente contributo.

cross-cultural («Gruppo di Ricerca in Pragmatica (inter)linguistica, interculturale e cross-culturale») (cfr. Santoro *et al.* 2021)².

2.1. Richieste in prospettiva contrastiva

All'interno di questo progetto, intitolato «O ato de fala do pedido na perspectiva da Pragmática contrastiva: uma abordagem plurilíngue e multicultural» («L'atto linguistico della richiesta nella prospettiva della pragmatica contrastiva: un approccio plurilingue e multicultural») e coordinato dalla Universidade de São Paulo in Brasile³, è stata elaborata una batteria di strumenti per la raccolta dei dati che include compiti di completamento del discorso (DCT), simulazioni di ruolo (RP), questionari di riflessione metapragmatica e procedure di pensiero ad alta voce (*think-aloud protocol*, TAP).

Esemplificheremo di seguito alcuni degli strumenti che ne fanno parte, per poi ipotizzarne un impiego all'interno della classe di lingua.

Iniziamo dal DCT nelle due versioni: con risposta aperta e a scelta multipla. In entrambi i casi si prevede che il rispondente svolga individualmente il compito per iscritto, compilando un modulo online.

Esempio di DCT a risposta aperta

Tu e una tua amica avete appena bevuto un caffè/un tè, ma, al momento di pagare, ti accorgi che hai dimenticato portafoglio e cellulare. Che cosa le dici? [risposta aperta]

Esempio di DCT a scelta multipla

Sei in fila alla cassa del supermercato e hai poche cose nel carrello. C'è solo una cassa aperta, sei di fretta e la signora davanti a te ha il carrello pieno. Che cosa le dici? [scelta multipla]

- a. «Mannaggia, così farò tardissimo... Certo che è assurdo avere una sola cassa aperta!».
- b. «Mi scusi, non è che potrei passarle avanti? Non ci vorrà molto».
- c. «Signora, mi fa passare avanti? Ho un appuntamento urgente e ho molta fretta...».
- d. «Mi faccia passare avanti».
- e. «Aspetterei il mio turno, anche se ho molta fretta».

Il prossimo esempio è una simulazione di ruolo per la quale si prevede che i due partecipanti interagiscano oralmente dopo aver ricevuto e letto, rispettivamente, le istruzioni del Parlante A e del Parlante B.

Esempio di RP

Parlante A: È sera e sei uscita/o con degli amici. Al momento di andar via, ti rendi conto che si è fatto tardi. Sei senza macchina, non ci sono più mezzi pubblici e non riesci a trovare un altro modo per tornare a casa. Un amico/un'amica sta per andare via in macchina. Che cosa gli/le dici?

Parlante B: È sera e sei uscita/o con degli amici. Si è fatto tardi e stai per tornare a casa con la tua macchina.

Si riporta infine un esempio dal questionario di riflessione metapragmatica. Si tratta in prati-

² Cfr. il sito Internet del Gruppo (<https://it.gppragmatica-usp.com/>).

³ La ricerca è finanziata dai seguenti enti brasiliani per la ricerca: Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP) (n. 2022/05865-9) e Conselho Nacional Desenvolvimento Científico y Tecnológico (CNPq) (n. 409716/2021-9).

ca di un DCT seguito da domande, con risposte a scelta multipla o su scala Likert⁴, che inducono il rispondente a riflettere su diversi aspetti che influenzano le modalità di realizzazione della richiesta nella situazione data.

Esempio di questionario di riflessione metapragmatica

Sei in fila in un ambulatorio medico e devi compilare un modulo. Lì vicino non ci sono penne disponibili per i pazienti, ma vedi che la signora che ti sta accanto ha una penna in mano e sta per finire di compilare il suo modulo. Che cosa le dici? [risposta aperta]

Utilizzando la scala da 1 (poco) a 5 (molto), indica in che misura credi che i seguenti fattori abbiano influenzato il modo in cui hai formulato la richiesta. [scelta multipla]

- a. Il grado di familiarità tra te e la persona con cui hai immaginato di interagire.
- b. L'età della persona con cui hai immaginato di interagire.
- c. Il sesso della persona con cui hai immaginato di interagire.

Pensa di nuovo alla situazione: ti è già capitato di vivere o vedere una richiesta di questo tipo? [scelta multipla]

- ☐ Sì.
- ☐ No.
- ☐ Non mi ricordo.

In che misura consideri questa situazione (e la richiesta che ne consegue) parte del quotidiano della tua lingua e della tua cultura? [scala Likert]

- 1. Non fa parte del quotidiano della mia lingua/cultura.
- 2.
- 3.
- 4.
- 5. Fa decisamente parte del quotidiano della mia lingua/cultura.

Pensa adesso a quello che si deve chiedere. Per te sarebbe facile o difficile fare questa richiesta? Per rispondere scegli una delle opzioni che trovi sotto. [scala Likert]

molto difficile – difficile – né facile né difficile – facile – molto facile

Usando la scala da 1 (poco) a 5 (molto), indica quanto è importante ciascuno dei due fattori citati per determinare la facilità o la difficoltà di questa richiesta. [scala Likert]

- | | |
|--|-----------|
| a. La relazione con la persona con cui hai immaginato di interagire. | 1 2 3 4 5 |
| b. L'oggetto della richiesta. | 1 2 3 4 5 |

3. Dalla ricerca alla classe

Immaginiamo ora di integrare attività come quelle illustrate al paragrafo precedente (cfr. par. 2.1) nel contesto della classe di Italiano L2. Tralasciando il *roleplay*, già ampiamente diffuso in ambito didattico, proviamo a ipotizzare qualche utilizzo concreto dei DCT e dei questionari di

⁴ La scala di valutazione Likert si usa per valutare, per esempio, atteggiamenti e opinioni ed è graduata in genere in 5 o 7 punti.

percezione, utili ad attivare negli apprendenti processi di riflessione metapragmatica sulle forme linguistiche più adeguate per produrre richieste e sui fattori contestuali che influenzano e orientano la selezione di certe forme. A titolo esemplificativo si presenteranno tre scenari, lasciando alla fantasia degli insegnanti la possibilità di immaginarne altri o di rielaborare quelli proposti.

3.1. Primo scenario

Gli apprendenti analizzano con l'aiuto dell'insegnante diverse situazioni presentate in forma di DCT a scelta multipla. Si riportano qui di seguito altri due esempi di questo tipo di questionario, tratti sempre dal progetto sulle richieste menzionato in precedenza (cfr. par. 2.1).

1. Sei appena entrata/o a casa di un tuo amico e hai sete. Che cosa gli dici?
 - a. «Dammi un bicchiere d'acqua».
 - b. «Potrei chiederti un bicchiere d'acqua per favore?».
 - c. «Oh, mamma. Sto morendo di sete».
 - d. «Mamma mia, sto morendo di sete. Mi dai un bicchiere d'acqua?».
 - e. Non direi niente e mi terrei la sete.

2. Sei per strada, devi incontrare un tuo amico straniero che sta per arrivare dopo un lungo viaggio e sarà ospite a casa tua. A causa di un imprevisto, arriverai in ritardo e devi avvisarlo. Per qualche inspiegabile motivo il tuo cellulare non può fare chiamate né inviare messaggi. Per di più, non ci sono neanche altri telefoni nelle vicinanze. Tuttavia, c'è un signore che sta passando con il cellulare in mano... Che cosa gli dici?
 - a. «Buongiorno! Mi scusi, posso chiederle un favore? Non è che potrei usare il suo cellulare? Non ci vorrà molto, glielo restituisco subito e le posso pagare la chiamata».
 - b. «Buongiorno. Mi dispiace disturbarla, ma ho un'emergenza e non so cosa fare. Devo parlare con un amico arrivato dall'estero che mi sta aspettando. Devo avvisarlo che farò tardi, ma il mio cellulare non dà segni di vita. Sono molto preoccupato/a per il mio amico. Guardi, sono disperato/a!».
 - c. «Buongiorno. Senta, il mio cellulare non funziona e ho davvero bisogno di parlare con un amico straniero che sta arrivando. È urgentissimo! Mi presta il suo cellulare?».
 - d. «Buongiorno! Mi presti il cellulare».
 - e. Non chiederei il cellulare in prestito, arriverei in ritardo e resterei in ansia pensando a quello che il mio amico potrebbe fare quando non mi troverà ad aspettarlo.

L'analisi si dovrebbe concentrare sul confronto tra le diverse opzioni disponibili, sugli elementi linguistici che le differenziano e sul rapporto tra le formulazioni proposte e la situazione in cui è ambientata la richiesta, con riferimento al grado di familiarità tra gli interagenti e al livello di impegno che la richiesta comporta per il destinatario, in termini di tempo, sforzo e/o beni materiali coinvolti. Dopo aver chiesto agli studenti di individuare l'opzione che ritengono più adeguata, l'insegnante può mostrare le risposte fornite da parlanti nativi dell'italiano allo stesso DCT⁵, in cui si vedrà quali sono le opzioni più frequentemente selezionate e quelle che invece il campione di parlanti nativi sceglie molto raramente, se non addirittura mai.

⁵ I dati relativi ai parlanti nativi potranno essere consultati nell'archivio e nelle pubblicazioni del progetto (cfr. par. 2.1), quando sarà completato, ma l'insegnante potrebbe anche prevedere di costruire una propria *baseline* di riferimento somministrando il DCT a un campione di parlanti nativi dell'italiano.

3.2. Secondo scenario

L'insegnante propone agli apprendenti alcune situazioni in forma di DCT aperto, invitandoli a reagire agli stimoli dati. Condivide poi con loro un piccolo *corpus* ricavato dalla compilazione del medesimo DCT da parte di parlanti madrelingua, come esemplificato qui di seguito.

Sei appena entrata/o a casa di un tuo amico e hai sete. Che cosa gli dici?

- ☐ «Posso avere un bicchiere di acqua, per favore?».
- ☐ «Ti rubo un bicchiere d'acqua».
- ☐ «Mi daresti un bicchiere d'acqua, per favore?».
- ☐ «Scusami, potrei avere un bicchiere d'acqua, per favore?».
- ☐ «Perdonami, potrei avere un bicchiere d'acqua? Grazie mille».
- ☐ «Ciao ..., tutto bene? Senti, io avrei un po' di sete».
- ☐ «Potrei bere dell'acqua?».
- ☐ «Sto morendo di sete».

Con l'aiuto dell'insegnante, gli apprendenti ricavano dall'osservazione dei dati le forme linguistiche più frequentemente associate alle richieste analizzate, notando differenze e analogie di formulazione, con riferimento al grado di familiarità tra gli interagenti e al livello di impegno che la richiesta comporta per il destinatario.

3.3. Terzo scenario

La terza proposta si rivolge ad apprendenti già autonomi nell'uso dell'italiano, poiché prevede che siano in grado di assumere il ruolo di ricercatori applicando strategie metacognitive ed elaborando riflessioni metapragmatiche a partire dall'osservazione individuale di dati elicitati. L'insegnante invita gli apprendenti a far compilare il DCT con alcune domande del questionario di riflessione metalinguistica (l'ultimo strumento esemplificato in 2.1) a uno o più conoscenti italiani e a presentare ai compagni di classe i risultati dell'indagine, stimolando una riflessione di gruppo sui fattori che inducono a operare determinate scelte linguistiche in situazioni di richiesta.

4. Osservazioni conclusive

In questo contributo si è voluto proporre un uso didattico di strumenti abitualmente utilizzati per elicitare e raccogliere dati nella ricerca empirica in ambito pragmatico, a partire da esempi tratti da un progetto di pragmatica cross-culturale (cfr. par. 2.1).

Basandosi sull'assunto che l'insegnamento di aspetti pragmatici delle lingue seconde non possa affidarsi a repertori rigidi e stereotipati di norme d'uso, data la natura stessa dell'oggetto d'insegnamento, emerge quanto sia importante sviluppare negli apprendenti la consapevolezza metapragmatica e la capacità di applicare strategie di analisi dei comportamenti linguistici. In sostanza, è utile che gli apprendenti, guidati e accompagnati dall'insegnante, diventino essi stessi, in una certa misura, dei ricercatori. Ecco perché l'integrazione di strumenti per la ricerca all'interno della pratica didattica appare una strada del tutto naturale per l'insegnamento della pragmatica.

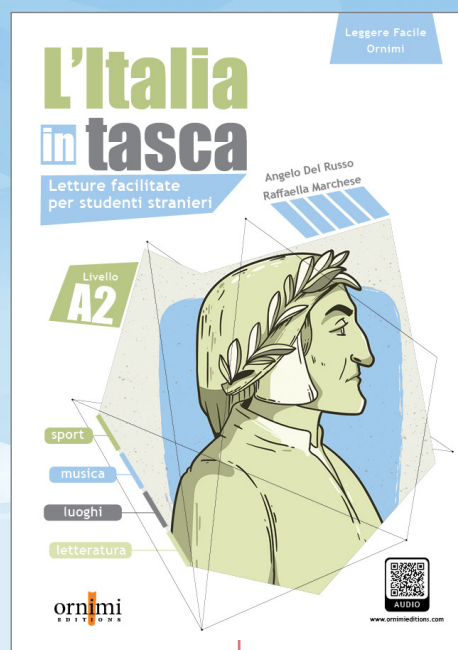
Le proposte di attività suggerite rappresentano ovviamente soltanto pochi esempi delle piste di lavoro possibili: sarà compito dell'insegnante individuare le modalità di applicazione più adatte alla propria realtà didattica, in relazione agli obiettivi di apprendimento, al contesto educativo e alle caratteristiche dei discenti. Ciò che conta è mantenere saldo l'obiettivo di fondo, ossia sviluppare la riflessione metapragmatica negli studenti per mezzo di strumenti che consentono di raccogliere e analizzare dati reali di uso linguistico.

Riferimenti bibliografici

- Cohen, A. D. 2018. *Learning pragmatics from native and nonnative language teachers*. Bristol (UK). Multilingual Matters.
- 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 per le lingue: apprendimento insegnamento valutazione*. Milano-Firenze. RCS Scuola-La Nuova Italia).
- 2020/2020. *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment Companion Volume with New Descriptors* (trad. it. a cura di M. Barsi, E. Lugarini, A. Cardinaletti. *Quadro comune europeo per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione. Volume complementare*. «Italiano LinguaDue», 12(2)). <https://doi.org/10.13130/2037-3597/15120> (ultimo accesso: 27.02.2025).
- Culpeper, J., Mackey, A., Taguchi, N. 2018. *Second Language Pragmatics: From Theory to Research*. New York. Routledge.
- Glaser, K. 2020. *Assessing the L2 pragmatic awareness of non-native EFL teacher candidates: Is spotting a problem enough?*. «Lodz Papers in Pragmatics», 16(1): 33-65. URL: <https://doi.org/10.1515/lpp-2020-0003> (ultimo accesso: 27.02.2025).
- González-Lloret, M. 2022. *Technology-mediated tasks for the development of L2 pragmatics*. «Language Teaching Research», 26(2): 173-189.
- Jucker, A., Schneider, K., Bublitz, W. 2018. *Methods in Pragmatics*. Berlin-Boston. De Gruyter-Mouton. URL: <https://doi.org/10.1515/9783110424928> (ultimo accesso: 27.02.2025).
- Nuzzo, E., Brocca, N. 2024. *Raising the (meta) pragmatic awareness of non-native pre-service teachers of L2 Italian with a telecollaborative data-driven learning project on formal email writing*. «System», 127: 103518. URL: <https://doi.org/10.1016/j.system.2024.103518> (ultimo accesso: 27.02.2025).
- 2025. *Sviluppo di competenze pragmatiche in ambienti telecollaborativi*. Roma. Roma TrE-Press.
- Nuzzo, E., Gauci, P. 2012. *Insegnare la pragmatica in italiano L2. Recenti ricerche nella prospettiva della teoria degli atti linguistici*. Roma. Carocci.
- Porcellato, A. M., Nascimento Spadotto, L. do, Silva Neto, M. 2022. *Dalla ricerca alla didattica: proposte per promuovere la consapevolezza metapragmatica e la competenza interculturale nell'insegnamento di italiano L2 ad apprendenti brasiliani*. «Revista De Italianística», 44: 135-161. URL: <https://doi.org/10.11606/issn.2238-8281.i44p135-161> (ultimo accesso: 27.02.2025).
- Santoro, E., da Silva, A. L., Kulikowski, M. Z. 2021. *Estudos em Pragmática: atos de fala em português, italiano, espanhol e inglês*. São Paulo. Universidade de São Paulo. URL: <https://doi.org/10.11606/9786587621661> (ultimo accesso: 27.02.2025).

- Taguchi, N., Röver, C. 2017. *Second Language Pragmatics*. Oxford. Oxford University Press.
- Taguchi, N., Xiaofei, T., Maa, J. 2019. *Learning how to learn pragmatics: Application of self-directed strategies to pragmatics learning in L2 Chinese and Japanese*. «East Asian Pragmatics», 4(1): 11-36. <https://doi.org/10.1558/eap.38207> (ultimo accesso: 27.02.2025).
- Thomas, J. 1983. *Cross-Cultural Pragmatic Failure*. «Applied Linguistics», 4: 91-112.

È arrivata la collana di letture graduate!



in preparazione
il secondo volume A2

IL REPERTORIO SEQUENZIALE DEI SEGNALI DISCORSIVI: INDICAZIONI PER LA DIDATTICA DI ITALIANO L2

Nevena Ceković, *Università di Belgrado*

1. Introduzione

Negli ultimi due decenni i segnali discorsivi (SD)¹ hanno suscitato un crescente interesse da parte dei ricercatori, desiderosi di esplorare il percorso acquisizionale di questi elementi discorsivi, che non solo sono molto frequenti nel parlato, ma anche multifunzionali dal punto di vista pragmatico ed eterogenei sotto il profilo grammaticale. Troviamo infatti congiunzioni, avverbi, verbi e interiezioni, parole singole o espressioni come *allora*, *cioè*, *diciamo*, *quindi*, *voglio dire*.

Un uso non appropriato dei SD emerge come uno dei principali fattori di deficit nella competenza pragmatico-discorsiva degli apprendenti di Italiano L2. Questo fenomeno si manifesta come un indicatore di scarsa fluidità e coesione nel discorso, nonché come un segnale di potenziale scortesia linguistica o di limitate capacità organizzative e gestionali, sia a livello monologico che dialogico.

I risultati finora ottenuti dalle ricerche su queste particelle funzionali indicano che, rispetto ai madrelingua, i parlanti italiano non nativi possiedono un inventario ridotto di forme, che si manifestano già ai primi livelli di competenza. In particolare, gli elementi lessicali emergono prima nelle loro funzioni non pragmatiche e solo successivamente in quelle pragmatico-discorsive. Con il progressivo miglioramento delle competenze, che coinvolgono l'espressione dei complessi legami logico-semantici e la gestione dell'interazione, queste forme diventano sempre più frequenti, lessicalmente più complesse e, insieme alle funzioni, più variegate (Ceković 2014; Jafrancesco 2015).

Secondo le ipotesi che suggeriscono l'esistenza di un ordine sequenziale nell'acquisizione dei SD (Lo Duca 2006), il loro utilizzo al Livello B2 risulta limitato a un numero ristretto di forme, mentre a partire dal Livello B2+ si osserva una maggiore varietà. Tuttavia, Carlsen (2010) contesta questa conclusione, proponendo una revisione dell'ipotesi, evidenziando che l'uso di un repertorio più ampio di forme di connettivi appare nella produzione scritta già a Livello B1/B2. Si presume inoltre che gli studenti ai livelli superiori padroneggino forme meno frequenti rispetto a quelle molto comuni utilizzate ai livelli inferiori. Carlsen (2010: 203) osserva infatti che gli studenti dei livelli più bassi tendono a fare un uso eccessivo di connettivi ad alta o media frequenza, equivalenti in norvegese a *perché* (*fordi*), ma (*men*), *oppure* (*eller*), *quindi* (*så*). Questi *lexical teddy bears* offrono sicurezza ai principianti durante le prove, ma un loro uso eccessivo può derivare dalla tendenza degli studenti a impiegare lo stesso connettivo per esprimere funzioni pragmatiche diverse. Si considera infine che, con l'aumentare della competenza, lo studente gestisca i marcatori discorsivi in modo più appropriato, ovvero ne acquisisca un maggiore controllo e li utilizzi in maniera più coerente, riducendo gli errori nel loro impiego (Carlsen 2010).

Studi recenti mostrano inoltre che l'insegnamento esplicito di SD risulta più efficace rispetto a quello implicito o all'assenza di istruzioni (Jones, Carter 2014). Con istruzioni mirate ed esplicite, che possono avere anche effetti a lungo termine, è possibile intervenire in aula per ampliare il

¹ Ma anche «marcatori discorsivi» (*discourse markers*), utilizzando la denominazione adottata da Schiffrin (1987).

repertorio di forme e funzioni dei SD nell'*output* orale degli apprendenti (Ceković 2016). Tuttavia, alcune classi di SD vengono acquisite con difficoltà e tardi, come evidenziato dagli studenti riguardo all'apprendimento di forme come *comunque*, *infatti* e *insomma* al Livello B2 (Ceković 2018a). Le difficoltà sono confermate anche dai docenti, che suggeriscono di introdurre i SD sin dalle fasi iniziali del processo didattico (Ceković 2018a). Sebbene il *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue* (Council of Europe 2001/2002) abbia rappresentato una svolta nell'inserimento esplicito dei SD nei libri di testo di Italiano L2, questi risultano tutti focalizzati ai livelli intermedio-avanzati di competenza linguistico-comunicativa (Ceković 2016).

Resta quindi ancora da definire con maggiore chiarezza come integrare in modo sistematico i SD nella didattica considerando l'ordine sequenziale di acquisizione, la misura, nonché la connessione tra le loro molteplici forme e funzioni interazionali, metatestuali e cognitive (Bazzanella 2011) nei vari livelli di competenza degli apprendenti. L'obiettivo di questo contributo² è offrire una risposta a tali incertezze proponendo, senza pretese di esaustività, un repertorio dettagliato di forme in cui i diversi elementi discorsivi vengono correlati ai vari stadi acquisizionali (A1-C2).

2. Il *Quadro di riferimento europeo per le lingue*

Alla luce di quanto esposto, abbiamo innanzitutto esaminato la presenza dei SD nel QCER, una risorsa utile per gli operatori didattici, ma che lascia spazio a non poche e diverse interpretazioni. Spetta infatti a insegnanti, ricercatori o autori di materiali didattici stabilire, in base alle esigenze della classe, quali elementi lessicali, morfosintattici o pragmatici gli studenti debbano apprendere e utilizzare nella L2. Sebbene il QCER offra un aiuto prezioso, sarebbe auspicabile che nella pratica non vi fosse spazio per interpretazioni arbitrarie o incertezze riguardo alle implicazioni pedagogiche. È fondamentale chiarire quali contenuti insegnare, come selezionarli e integrarli in un'unità didattica, nonché stabilire i momenti più opportuni per la loro presentazione, e a quale livello di competenza. Tali riflessioni diventano ancora più importanti se si considera la difficoltà nel definire, anche all'interno di un documento di riferimento come il QCER, la competenza pragmatica, che è rimasta in secondo piano rispetto ad altre competenze linguistiche come quella sintattica, semantica o fonologica. Inoltre, la categoria dei SD, pur essendo fondamentale, è definita con una terminologia («elementi di coesione», «espressioni coesive», «meccanismi coesivi»; «*cohesive devices*», «*linking words*»; Council of Europe 2001/2002: 154) che necessita di ulteriori precisazioni e aggiornamenti, per esempio, anche tramite l'uso del termine «segnali discorsivi» o «marcatori discorsivi» («*discourse markers*»).

Gli esempi di SD nel QCER sono inclusi nell'ambito della cosiddetta «competenza discorsiva», in particolare nella scala relativa a «coerenza e coesione» (Council of Europe 2001/2002: 154). In essa si specifica che, a partire dai Livelli A1 e A2, l'apprendente utilizza i connettivi di base più frequenti (*e*, *allora*, *ma*, *perché*). Al Livello B2, l'allievo è in grado di utilizzare un numero limitato di elementi di coesione, mentre al Livello C1 acquisisce la capacità di utilizzarli in modo controllato per produrre un discorso chiaro, preciso e ben strutturato. Infine, al Livello C2, è in grado di padroneggiare in modo completo e appropriato un ampio repertorio di connettivi e di meccanismi coesivi.

² Si segnala che il presente contributo deriva dalla tesi di dottorato di chi scrive (Ceković 2016) e si inserisce all'interno di una ricerca più ampia sui SD (cfr. Ceković 2014, 2018a, 2018b). Il lavoro è stato presentato al Convegno internazionale «Lingua, letteratura, storia e cultura italiana. Incontri nello spazio reale, virtuale e immaginario», presso la Facoltà di Filosofia dell'Università di Novi Sad, 30-31 maggio 2025.

I SD possono essere collegati anche ad altri aspetti della competenza discorsiva, per esempio, allo «sviluppo tematico», così come al «prendere la parola (alternarsi nei turni)» (Council of Europe 2001/2002: 153). In questo contesto, si osserva che già al Livello A2 l'allievo è in grado di iniziare, proseguire e concludere un'interazione faccia a faccia, nonché di attirare l'attenzione dell'interlocutore (Council of Europe 2001/2002).

3. I sillabi di Italiano L2

In assenza di indicazioni più dettagliate sul tema da parte del QCER, abbiamo consultato anche i sillabi di Italiano L2. In Barni *et al.* 1995 non emergono riferimenti espliciti ai SD. Tuttavia, in un vocabolario di base costituito da poco più di 2000 parole si osservano sporadici casi in cui alcune forme vengono classificate all'interno di domini riguardanti la competenza lessicale (p. es. *allora* nel dominio lessicale legato allo scorrere del tempo). Le forme lessicali che possono fungere da marcatori discorsivi vengono per lo più raggruppate nel lessico «che non può essere classificato in precedenti [*cioè altre*] categorie» (Barni *et al.* 1995: 157), per cui proprio tra queste parole “non classificate” troviamo *cioè, dunque, insomma* ecc. In modo analogo, per quanto riguarda la competenza morfosintattica, vengono identificate le categorie morfosintattiche da cui possono derivare i SD, classificate in base ai livelli di competenza: iniziale (congiunzioni *e, ma*), basico (congiunzione *cioè*), intermedio (avverbi *allora, ecco*) e avanzato (connettivi, interiezioni, mezzi di coesione).

Nemmeno Patota e Pizzoli (2004) fanno esplicito riferimento ai SD, tranne che in una nota in cui si dice che nei test per la verifica di comprensione orale ai Livelli A1-B1 sono stati eliminati quegli elementi, inclusi i SD, che potrebbero ostacolare una piena comprensione. Tuttavia, tra le interiezioni che lo studente deve essere in grado di utilizzare al Livello A1 vengono menzionate alcune forme come *scusa, scusi, scusate*, tra gli avverbi al Livello B2 troviamo *sì, certo, certamente* e al C2 *comunque*.

Soltanto Lo Duca (2006: 158-161) include esplicitamente nel *Sillabo* i SD, in quanto riconosciuti per la loro altissima frequenza in tutte le forme del parlato: si va oltre l'interpretazione fornita dal QCER, specificando il repertorio dei SD in termini degli obiettivi didattici per ciascuno dei singoli livelli (cfr. Tabella 1). I SD, considerati una sottoclasse di connettivi testuali, con un ruolo utile nel discorso orale, vengono citati tra le forme e le strutture testuali. Si stabiliscono in questo modo dei criteri per il loro graduale e progressivo inserimento nel processo didattico, distinguendo il lavoro di Lo Duca (2006) da altri sillabi³.

Livello	Forme dei segnali discorsivi
C2	<i>ciò (veneto), nè (lombardo)...</i>
C1	<i>appunto, diciamo, praticamente, vero?, voglio dire...</i>
B2	<i>ecco, no?, niente, capirai!...</i>
B1	<i>sai/sa/sapete, vedi/veda/vedete/vediamo (un po'), senti (un po')/senta/sentite, guarda/guardi/guardate, aspetta (un po')/aspetti, dimmi/dica, bene, magari, figurati...</i>
A2	<i>ma!, dai!, ma dai!, boh!, non so, capisco, capisci?, certo...</i>
A1	<i>grazie, prego, okay, pronto!, d'accordo, scusa/scusi, permesso?, capito?...</i>

Tabella 1. I SD nei livelli di competenza del QCER nel Sillabo Lo Duca (2006).

³ Cfr., per esempio, Barni *et al.* 1995; Barki *et al.* 2003; Patota, Pizzoli 2004; Benucci 2007; Cardillo, Vecchio 2015.

4. Necessità di revisione

Riguardo all'apprendimento dei SD, riteniamo che sia necessario un ulteriore approfondimento degli obiettivi didattici, introducendo in particolare la distinzione tra l'utilizzo dei SD nelle abilità linguistiche ricettive e/o produttive. Questo aspetto della competenza rimane infatti irrisolto nell'opera di Lo Duca (2006), che lascia alla discrezione dell'insegnante la decisione su come affrontare tale questione. In altri sillabi (p. es. Barni *et al.* 1995; Barki *et al.* 2003, elaborato, quest'ultimo, principalmente a fini certificatori), la materia è presentata invece a seconda di quanto ci possiamo aspettare dagli apprendenti: una conoscenza passiva o l'abilità (ri)produttiva. Sulla stessa linea sarebbe auspicabile trovare una risposta al seguente problema: quali SD lo studente dovrebbe essere in grado di padroneggiare in modo ricettivo (passivo) e quali invece in modo produttivo (attivo)?

Per quanto riguarda la revisione degli obiettivi, va riconosciuto il merito a Lo Duca (2006) di aver tentato di realizzare la sequenzialità (testata su un *corpus* di madrelingua, LIP⁴), un compito difficile che richiede una solida conoscenza teorica e pratica del processo di acquisizione dei SD. Nonostante Lo Duca (2006) preveda la possibilità di anticipare o posticipare gli obiettivi di un livello (immediatamente precedente o successivo), ci risulta che alcuni obiettivi siano troppo difficili, altri troppo facili, e che in certi casi le oscillazioni tra gli obiettivi superino i confini di un singolo livello. Non si fa comunque riferimento ai livelli estremi, vale a dire al Livello A1, che include i più comuni SD della comunicazione quotidiana, (quasi tutti) ben selezionati, e al Livello C2, che affronta marcatori regionali, più rari, ma che un apprendente dovrebbe padroneggiare, sia in modo ricettivo che produttivo. L'idea non è mettere in discussione la padronanza ricettiva dei SD, ma sollevare il problema della loro sequenzialità, soprattutto in relazione alle abilità linguistiche produttive.

Analizzando alcuni sillabi di Italiano L2 (Barni *et al.* 1995; Patota, Pizzoli 2004) siamo giunti alla conclusione che sia necessario “riordinare” il rapporto tra i SD e i rispettivi livelli di competenza, in cui si riscontrano evidenti discrepanze. Per esempio, il segnale discorsivo *certo* in Patota e Pizzoli 2004 compare al Livello B2, mentre in Lo Duca 2006 è presente già al Livello A2, dove anche noi riteniamo debba essere collocato. Alcune forme sono assenti in Lo Duca (2006), sebbene meritino di essere inserite, come *sì*, che Patota e Pizzoli (2004) collocano al Livello B2, e *comunque* che viene situato non prima del C2, mentre noi li anticiperemmo rispettivamente già al Livello A1 (*sì*) e al Livello C1 (*comunque*). In Lo Duca (2006) non compare nemmeno *cioè*, che Barni *et al.* (1995) collocano al livello basico, mentre noi lo posizioneremo al Livello B2. Fortunatamente, in altri casi non ci sono incertezze, come dimostrano esempi di *scusa/scusi*, che si trovano nei due Sillabi al Livello A1, o *ecco*, che si trova al Livello B2 in Lo Duca 2006 e al livello intermedio in Patota e Pizzoli 2004.

Pertanto, considerando i vari sillabi di Italiano L2 esaminati, soprattutto quello di Lo Duca (2006), riteniamo che nell'ambito della competenza produttiva si debba prendere in considerazione la possibilità di posticipare i seguenti SD ai livelli superiori: *permesso?* al Livello A2; *boh!* al Livello B1 o al B2; *figurati* al Livello B2 (o eventualmente al C1); *capirai* almeno al Livello C1 (e più probabilmente al C2). Similmente, si devono anticipare addirittura di due livelli i marcatori come *vero?* e *voglio dire* al Livello B1 (forse anche al Livello A2, nel caso di *vero?*); *niente* al Livello A2, proprio come riteniamo che vadano anticipati *no?* dal Livello B2 al Livello A1 e *bene* dal Livello B1 al Livello A2. È inoltre necessario ampliare il quadro, considerando l'alta frequenza di elementi discorsivi come *allora*, che dovrebbe essere introdotto già al Livello A2 (che, secondo il QCER, cfr. Council of Europe 2001/2002: 154, potrebbe

⁴ Il LIP (*Lessico di frequenza dell'italiano parlato*) (De Mauro *et al.* 1993) è un *corpus* costituito da circa 500.000 parole grafiche e 58 ore di registrazioni di varie tipologie di interazioni.

essere collocato anche al Livello A1, sebbene in Barni *et al.* 1995 è posizionato solo al livello intermedio), insieme a *così, anche, per esempio, poi*. Inoltre, *un po' e dunque* dovrebbero essere introdotti al Livello B1, mentre *insomma, proprio e quindi* andrebbero assegnati al Livello B2.

5. Verso un repertorio produttivo

Per rivedere ulteriormente i nostri obiettivi, in particolare nell'ambito delle abilità produttive, abbiamo fatto riferimento anche ai risultati di due nostre ricerche sui SD nell'interlingua parlata degli studenti serbofoni di italiano LS. Questi risultati si basano sul *corpus* ITALSERB⁵ e provengono da uno studio trasversale che ha coinvolto 20 apprendenti, osservati ai Livelli A2-C1, 5 per ciascun livello (Ceković 2014), e da uno studio longitudinale che ha incluso un gruppo di 10 studenti osservati ai Livelli B1 e B2 (Ceković 2016). L'analisi condotta nei due studi⁶ delle occorrenze dei SD nelle produzioni orali elicitate, della durata rispettivamente di 90 e 100 minuti, ha evidenziato specifiche forme che abbiamo incluso (in ordine alfabetico) nella nostra proposta di un repertorio produttivo, illustrato nella Tabella 2. Le forme dei SD sono state messe in relazione ai livelli di competenza degli apprendenti, frequentanti dal I al IV anno di studi, insieme ai rispettivi obiettivi didattici A2-C1 delle materie linguistiche offerte nell'ambito degli studi quadriennali di Italianistica presso la Facoltà di Filologia dell'Università di Belgrado.

Per offrire un quadro maggiormente preciso, la proposta di repertorio illustrata nella Tabella 2 incorpora sia forme nuove (evidenziate in grassetto), risultanti dalle ricerche sopra citate (Ceković 2014, 2016), sia le modifiche suggerite alla proposta di Lo Duca (2006) (cfr. Tabella 1) relative ai cambi di posizione nei livelli di competenza di alcune delle forme preesistenti (sottolineate). Bisogna notare che comunque si tratta di un inventario provvisorio, in quanto la posizione di determinati SD potrebbe variare di un livello e la presenza di alcune delle forme dovrebbe essere verificata da studi futuri, basati su più vasti risultati empirici.

Livello	Forme dei segnali discorsivi
C2	<i>capirai, ciò</i> (veneto), <i>nè</i> (lombardo)...
C1	<i>appunto, che sarebbe?, comunque, devo ammetterlo, in che senso?, infatti, magari, ovviamente, per dire, per dire la verità, praticamente, si può dire, tutto sommato...</i>
B2	<i>ad esempio, ah sì, boh!, certamente, cioè, cosa dire, così via, come spiegare, credo, ecco, figurati, insomma, nel senso, per lo più, proprio, qualcosa del genere, quindi, si dice così, simile, solo questo, veramente...</i>
B1	<i>alla fine, altre cose, aspetta (un po')/aspetti, come dire, (come) posso dire, davvero, diciamo, dimmi/dica, dunque, eccetera, è tutto, forse, guarda/guardi/guardate, neanche, niente di speciale, penso, per me, per niente, probabilmente, (qual)còs'altro, qualcosa così, sai/sa/sapete, senti (un po')/senta/sentite, specialmente, vedi/veda/vedete/vediamo (un po'), vero?, voglio dire, un po'/pochino...</i>
A2	<i>ah, allora, anche, bene/be'/beh, capisco, capisci?, certo, come(?), come si dice, così, ma(!), (ma) dai!, mh (mh), niente, non (lo) so, per esempio, permesso?, poi, queste cose, secondo me...</i>
A1	<i>capito(?), d'accordo, e, eeh, eh, ehm, grazie, no(?), oh, okay, prego, pronto!, scusa/scusi, sì...</i>

Tabella 2. *Proposta di un repertorio produttivo di SD nei livelli di competenza.*

⁵ Il *corpus* ITALSERB (ITALiano dei SERBofoni, Ceković 2016) è costituito da 25 ore di parlato e coinvolge oltre 170 studenti di Italiano LS dell'Università di Belgrado.

⁶ Per ulteriori approfondimenti sull'analisi dei risultati di una serie di altri studi glottodidattici, in cui si indaga la correlazione tra le forme e le funzioni dei SD rispetto ai livelli di competenza, cfr. Ceković 2018b.

6. Alcuni risultati

In relazione alle forme assegnate al Livello A1, che non era rappresentato nei nostri studi (Ceković 2014, 2016), ci siamo basati principalmente sui risultati di altre ricerche (Patota, Pizzoli 2004; Ceković 2018b; Giancalone Ramat 1993⁷). Nel gruppo trovano spazio anche pause piene *eeh* e *ehm*, registrate nel nostro studio trasversale al Livello A2 (Ceković 2014), in mancanza di quello precedente, ma non vediamo il motivo per non classificarle già al A1; *no(?)*, registrato nello stesso studio (Ceković 2014) al Livello B1, ma che, considerando anche altre fonti (Council of Europe 2001/2002: 38), può esservi incluso. Lo stesso vale per *eh* e *oh*, registrati “solo” a un livello più alto nello studio longitudinale (Ceković 2016), ma poiché la maggior parte degli altri autori li classifica al Livello A1 e poiché spesso è difficile distinguerli dalle pause piene e dalle congiunzioni, abbiamo agito nello stesso modo.

Per quanto riguarda i segnali correlati al Livello A2, abbiamo trovato conferma per il nostro trattamento di *allora* – anche se nello studio trasversale (Ceković 2014) appare solo al Livello B2, è stato identificato al Livello A2 da altri autori (p. es. Ceković 2018b), e di *anche* – registrato nello studio trasversale (Ceković 2014), la cui posizione non era chiara dopo l’analisi delle ricerche altrui, condotta in Ceković (2018b). Aggiungiamo anche *ah*, osservato nel nostro studio trasversale al Livello B1 (Ceković 2014), ma che classifichiamo nel Livello A2, tenendo conto dell’ampiezza dei *corpora* di altri autori. Inoltre, includiamo una serie di SD identificati in altri *corpora*, considerando che *be’/beh*, *certo*, *così* sono stati confermati anche nel nostro studio longitudinale al Livello B1 (Ceković 2016); *queste cose* addirittura al livello di un grado più alto, mentre *come si dice* è emerso nello studio trasversale (Ceković 2014) al B2 e *mhmh* nello stesso studio al B1; *non (lo) so* e *per esempio*, confermati dallo studio trasversale (Ceković 2014). Per quanto riguarda segnali come *capisco*, *capisci?*, *ma (dai)!* e *permesso?*, che non sono stati confermati nei nostri dati, suggeriamo di riesaminarne l’appartenenza al gruppo in future ricerche.

Tra le forme, al Livello B1 trovano il loro posto: *come dire*, *dunque*, *un po’*, confermate dallo studio trasversale (Ceković 2014), e, nel caso di *un po’*, anche da quello longitudinale (Ceković 2016), sebbene questo SD sia stato registrato in altri studi solo a partire dal livello avanzato, inclusa la variante *(come) posso dire*, registrata sia in altri *corpora* che nel nostro longitudinale (Ceković 2016); *sai*, identificato solo in altri *corpora*, e *sa*, nonostante sia stato rilevato nel nostro studio longitudinale al Livello B2 (Ceković 2016), lo aggiungiamo al gruppo insieme ad altre forme verbali simili. Lo stesso trattamento meritano una serie di SD, identificati in altri *corpora*, originati da forme verbali (perlopiù imperative), come *aspetta (un po’)/aspetti*, la cui appartenenza al Livello B1, in assenza di prove nei nostri studi, deve ancora essere confermata. Nello studio longitudinale (Ceković 2016) abbiamo identificato le forme rimanenti della lista, per esempio, *diciamo*, che abbiamo anticipato rispetto al C1, dove è stato registrato nello studio trasversale (Ceković 2014).

Nell’elenco delle forme al Livello B2, troviamo segnali come *boh* ed *ecco*, confermati anche dal nostro studio longitudinale (Ceković 2016), insieme ad altri marcatori discorsivi emersi nei nostri due studi. La forma *figurati!*, invece, non è stata riscontrata in alcun *corpus*, quindi la sua posizione dovrà essere verificata in ricerche future. Per quanto riguarda il Livello C1, elementi discorsivi come *comunque*, confermato anche dallo studio trasversale (Ceković 2014), e *infatti*, già a livello intermedio, ma che noi classifichiamo a un livello superiore, considerando anche le opinioni dei nostri studenti (Ceković 2018a), sono stati registrati da altri autori. Infine, riguardo

⁷ In Giancalone Ramat 1993 si sottolinea che nelle fasi iniziali si manifestano forme di negazione, saluti e ringraziamenti.

al Livello C2, poiché non erano presenti dati nei nostri studi abbiamo fatto riferimento ai risultati di altre ricerche, includendo forme come *capirai* e varianti regionali dei marcatori *ciò*, *né*.

7. Conclusioni

La proposta di un repertorio produttivo di SD, fondato sui risultati delle ricerche basate sul *corpus* di apprendenti ITALSERB e su Lo Duca (2006) per quel che attiene i nativi, va in ogni caso verificata. Servono, a tale scopo, *corpora* più vasti, costituiti principalmente da produzioni orali di non nativi o almeno da campioni sufficientemente rappresentativi di varie tipologie di apprendenti, preferibilmente con diverse L1. Per esempio, in questa fase delle nostre indagini non possiamo affermare con certezza che gli studenti di madrelingua serba possano padroneggiare il SD *d'accordo* già al Livello A1, a differenza di quelli francofoni o ispanofoni, le cui L1 presentano forme simili, consentendo un *transfer* pragmatico positivo già ai primi stadi di apprendimento. A quanto pare, la L1, anche nel caso dei SD, gioca un ruolo importante nell'acquisizione.

Basare le ipotesi su un *corpus* di parlanti nativi può essere utile per indirizzare il percorso interlinguistico verso la lingua *target*, ma tale base da sola non è sufficiente, poiché non riflette gli esiti reali in L2, che meritano di essere considerati autonomamente. Non siamo neppure certi che la nostra prospettiva sull'Italiano LS (e non L2) sia un fattore determinante, ma riteniamo che queste osservazioni debbano essere tenute in considerazione mentre ci si impegna a includere nelle analisi un ampio spettro di dati, per ottenere un quadro generale il più esaustivo possibile.

La nostra analisi di sillabi ha contribuito a delineare il quadro della situazione evidenziando la scarsa e poco focalizzata attenzione dedicata ai SD in ambito didattico. Il QCER, come osservato, ha dato un contributo, sebbene indiretto, influenzando non solo i manuali di lingua, ma anche i sillabi, tra i quali spiccano quello di Lo Duca (2006) e quello di Patota e Pizzoli (2004)⁸, entrambi realizzati dopo la pubblicazione del QCER.

Il repertorio qui proposto conferma la correttezza delle affermazioni introduttive, secondo cui l'apprendente ai livelli superiori padroneggia forme meno comuni di SD rispetto a quelle dei livelli inferiori. Ci uniamo a Carlsen (2010) nel contestare le ipotesi secondo cui la varietà di forme è presente nell'uso dei SD solo a partire dal Livello B2+, poiché scopriamo che, rispetto ai livelli inferiori, l'uso di una gamma più ampia di forme è presente nella produzione orale già ai Livelli B1/B2.

Riteniamo sia necessario stabilire criteri chiari per determinare a quali forme dare priorità, nel loro inserimento all'interno del repertorio di indici linguistici di un determinato livello. La selezione e la sequenza delle diverse forme sono complicate dalla polifunzionalità dei SD, che rappresenta un loro tratto distintivo, e dalla possibilità di interpretazioni multiple delle funzioni associate a singole forme (cfr. Lo Duca 2006: 157). Questo aspetto, a livello sintagmatico e paradigmatico, può risultare difficile da gestire.

Siamo tuttavia consapevoli che non è possibile fornire un repertorio completo di SD in Italiano L2, così come è impossibile determinare un loro elenco definitivo in qualsiasi lingua, poiché non è sempre certo che un determinato elemento linguistico assuma la funzione di marcatore discorsivo in un contesto specifico. Inoltre, molti degli elementi linguistici, anche a livello idiosincratico, possono fungere da SD e svolgere varie funzioni discorsive. Ciò che possiamo fare è cercare di individuare un repertorio orientativo e definirlo nel modo più preciso

⁸ Nel sillabo di Patota e Pizzoli (2004) ci sono solo dei cenni ai SD.

possibile. Questa è un'idea che è emersa sin dalle prime ricerche sul tema, ma che deve ancora essere realizzata come un obiettivo importante, una preziosa linea guida per una didattica del parlato responsabile e sistematizzata.

Riferimenti bibliografici

- Barki, P., Gorelli, S., Sergiacomo, M. P., Machetti, S., Strambi, B. 2003. *Valutare e certificare l'italiano di stranieri*. Perugia. Guerra.
- Barni, M., Balboni, P., Benucci, A., Biotti, F., Ciano, S., Cini, L., Diadori, P., La Scala, M. P., Maggini, M., Peccianti, M. C., Semplici, S., Troncarelli, D., Vignozzi, L. 1995. *Curricolo di italiano per stranieri*. Roma. Bonacci.
- Bazzanella, C. 2011. *I segnali discorsivi*. In R. Simone, G. Berruto, P. D'Achille (a cura di) 2011. *Enciclopedia dell'italiano*. Vol. 2. Roma. Istituto G. Treccani: 1303-1305.
- Benucci, A. (a cura di) 2007. *Sillabo di italiano per stranieri*. Perugia. Guerra.
- Cardillo, G., Vecchio, P. 2015. *Nuovo sillabo della Certificazione PLIDA. Livelli A1-C2*. Roma. Società D. Alighieri.
- Carlsen, C. 2010. *Discourse connectives across CEFR-levels: A corpus based study*. In I. Barning, M. Martin, I. Vedder (eds.) 2010. *Communicative proficiency and linguistic development*. «EUROSLA Yearbook»: 191-209.
- Ceković, N. 2014. *I segnali discorsivi nell'interlingua degli studenti universitari di italiano L2*. «Italica Belgradensia», 2: 93-110.
- 2016. *Diskursni markeri u govornoj produkciji na italijanskom kao drugom jeziku* (Tesi di dottorato non pubblicata). Beograd. Filološki fakultet.
- 2018a. *Segnali discorsivi in classe di italiano LS: uno sguardo dalla parte del docente e dell'apprendente*. «Italiano a stranieri», 25: 16-20.
- 2018b. *Relations between the Forms and Functions of Discourse Markers and Levels of Competence in L2 Italian: State of the Art*. In S. Gudurić, B. Radić-Bojanić (a cura di) 2018. *JEZICI I KULTURE U VREMENU I PROSTORU VII/1*. Novi Sad. Filozofski fakultet: 523-531.
- Council of Europe 2001/2002. *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Council for Cultural Co-Operation. Modern Language Division. Strasbourg. Cambridge. Cambridge University Press (trad. it. a cura di D. Bertocchi, F. Quartapelle. *Quadro comune di riferimento europeo per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione*. Milano-Firenze. RCS Scuola-La Nuova Italia).
- De Mauro, T., Mancini, F., Vedovelli, M., Voghera, M. 1993. *Lessico di frequenza dell'italiano parlato*. Milano. ETAS.
- Giancalone Ramat, A. 1993. *Italiano di stranieri*. In A. Sobrero (a cura di) 1993. *Introduzione all'italiano contemporaneo. La variazione e gli usi*. Roma. Laterza: 341-410.
- Jafrancesco, E. 2015. *L'acquisizione dei segnali discorsivi in italiano L2*. «Italiano Lingua-Due», 1: 1-39.
- Jones, C., Carter, R. 2014. *Teaching spoken discourse markers explicitly: A comparison of III and PPP*. «International Journal of English Studies», 14: 37-54.
- Lo Duca, M. G. 2006. *Sillabo di italiano L2*. Roma. Carocci.
- Patota, G., Pizzoli, L. (a cura di) 2004. *La certificazione PLIDA*. Roma. Società Dante Alighieri.
- Schiffrin, D. 1987. *Discourse Markers*. Cambridge. Cambridge University Press.

IL FENOMENO DELL'IRONIA IN L2/LS: ASPETTI PRAGMATICI E RIFLESSIONI SULLA DIDATTICA DELL'ITALIANO

Lavinia Capponi, *Università degli Studi «Roma Tre», CPIA 2 Roma*

1. L'ironia verbale in pragmatica

Dal punto di vista della pragmatica, l'ironia è un atto linguistico indiretto che sfrutta un'opacità comunicativa per comunicare messaggi che non otterrebbero gli stessi effetti sociali, psicologici e relazionali, se esposti direttamente (Dews *et al.* 1995). In genere, questi messaggi esprimono una valutazione su un oggetto, su un evento o su una persona. Secondo le teorie pragmatiche classiche (Austin 1962; Searle 1969; Grice 1989; Gibbs *et al.* 1995), l'atto linguistico dell'ironia afferma e contemporaneamente nega ciò che è stato affermato, facendo emergere intenzioni comunicative nascoste nell'ambiguità dei significati (Mizzau 1984: 9). Un esempio di ironia come negazione del significato letterale è la frase «Oggi è una splendida giornata!», riferita ad una giornata uggiosa di pioggia. È chiaro che l'ironia può veicolare linguisticamente un significato che non coincide con quanto inteso da chi parla, come avviene per altre forme di comunicazione indiretta. Tuttavia, non è sempre possibile definire con certezza quale sia lo scopo originario dell'emittente di un enunciato: l'ambiguità intrinseca nell'ironia espone continuamente l'interlocutore al rischio del fraintendimento.

È possibile considerare due principali approcci di interpretazione dell'ironia: da una parte, il già citato approccio classico, che la concepisce come figura retorica che realizza inversioni semantiche, dall'altra, l'approccio legato all'idea citazionale della *menzione ecoica*, per cui l'ironia è espressione di un'attitudine del parlante che cita e reinterpreta enunciati già espressi in precedenza (Sperber, Wilson 1986). Le teorie classiche sull'ironia come forma di opposizione tra significato implicito e significato letterale trovano ragione nei meccanismi inversivi della lingua: litoti, antifrasi, antinomie lessicali o frasali, negazioni, ma anche enfattizzazioni e iperboli di significati in contrasto con le situazioni cui si riferiscono. Tuttavia, tali meccanismi retorici non possono rendere conto di molti altri enunciati ironici in cui l'ironia non esprime il contrario di quanto si dice, come nel caso dell'eufemismo ironico, del complimento positivo, della domanda insincera, dell'affermazione di qualcosa in cui si crede veramente e dell'uso di interiezioni (Partington 2007). Un esempio di eupemismo ironico è riportato in Scianna (2022: 59), ove si immagina un autista che commenti la guida di un altro autista che svolta senza segnalarlo tramite le frecce con la frase «Adoro le persone che usano le frecce!». Con il complimento positivo si può esprimere un concetto vero, ma con attitudine negativa verso il parlante, come nella frase «Tu sì che ne sai tanto!» riferita a qualcuno che fa mostra della propria conoscenza in modo arrogante (Scianna 2022: 61). Relativamente alla domanda insincera, poniamo, per esempio, il caso di un cliente che si rechi presso un ufficio pubblico e trovi l'impiegato affaccendato nella lettura di una rivista e chieda: «L'ufficio è aperto?». In questo modo, il cliente non sarebbe realmente interessato ad avere conferma sull'apertura dell'ufficio, ma intenderebbe rimproverare ironicamente l'impiegato che non svolge il suo lavoro. Per quanto riguarda le asserzioni vere dal valore ironico, possiamo pensare a una madre che dica, per rimprovero, al figlio disordinato questa frase in cui crede realmente: «Io amo i bambini che tengono la loro camera in ordine» (Scianna 2022: 101). Un'interiezione che esprima un giudizio ironico può essere per esempio l'esclamazione «Wow!» riferita ad una situazione che non arreca realmente soddisfazione o che

meraviglia in modo non necessariamente positivo. L'interiezione non rappresenta una vera e propria proposizione e non può essere negata. Tutti questi casi dimostrano come l'ironia vada oltre il concetto di insincerità semantica e dimostrano che molte espressioni ironiche non possono essere analizzate come l'opposto o il contrario di quanto dicono.

Con la Teoria della Pertinenza di Sperber e Wilson (1986) si supera per la prima volta la concezione dell'ironia come figura retorica e acquisisce centralità il processo interpretativo dell'ascoltatore, insieme ai concetti di «condivisione delle esperienze tra parlanti», «intenzione comunicativa» e «negoiazione sociale». Infatti, l'ironia è un fenomeno comunicativo pluridimensionale e socialmente determinato, la cui comprensione richiede il possesso di determinate abilità cognitive: l'abilità pragmatica, che permette di gestire gli atti comunicativi, l'abilità nella lettura della mente, cioè la competenza nel riconoscere stati mentali, credenze e intenzioni di altre persone, infine la vigilanza epistemica, che è la capacità di individuare un inganno o un proferimento falso e di distinguerlo dall'ironia stessa (Angeleri, Airenti 2014). Fondamentale è l'utilizzo di elevate abilità nella Teoria della Mente (Bosco, Gabbatore 2017)¹: è necessario saper comprendere le credenze di una persona su uno stato del mondo e sui pensieri di altri. Comprendere e fare ironia richiedono di muoversi dentro più punti di vista e di estrapolare i significati dal linguaggio implicito per mezzo di elaborati processi cognitivi.

Si può ritenere che l'ironia non agisca esclusivamente per concetti binari di elementi opposti, cioè sfruttando unicamente il meccanismo dell'inversione semantica che fa intendere il contrario di quanto detto (per esempio, usando il contrasto tra i concetti «noioso»-«divertente» nel commento ironico a una festa: «Questa festa è stata divertentissima!»), ma si caratterizza come un vero e proprio processo comunicativo che si muove su una pluridimensionalità di elementi semantici. Infatti, l'ironia si esplica anche per mezzo di metafore e similitudini, usi polisemici del lessico, ossimori, epiteti, usi particolari dei segnali di punteggiatura nei testi scritti, giochi fonetici nell'oralità, inversioni sintattiche e formule idiomatiche. Più che nel capovolgimento del senso letterale di un testo, l'ironia consisterebbe nell'occasione di moltiplicare i significati possibili attraverso un uso ambiguo e confondente di espressioni verbali, ma anche paraverbali e non verbali, in relazione a un contesto e per uno specifico scopo comunicativo.

2. Le tante forme dell'ironia

I marcatori ironici sono di tipo linguistico e metalinguistico e consentono al parlante di attivare uno specifico *frame* che guida l'interlocutore verso una corretta interpretazione del messaggio.

Come accennato in precedenza, gli strumenti verbali con cui si può esprimere l'ironia fanno capo alle dimensioni fonologica, ortografica, morfologica, sintattica, lessicale e testuale della lingua. Tuttavia, l'ironia si distingue soprattutto per il consistente apparato di elementi paraverbali e non verbali che la veicolano rendendo il messaggio più efficace: aumento dell'intensità della voce, ma anche abbassamento del volume (Anolli *et al.* 2000), nasalizzazione, rallentamento del ritmo prosodico, pause, falsetto, voce cantilenante. L'uso della prosodia e dei tratti intonativi è in parte linguo-specifica e può non essere rilevata da persone straniere appartenenti

¹La Teoria della Mente riguarda la capacità di configurarsi nella mente gli stati mentali e le credenze altrui. La ToM è stata teorizzata nel 1978 da Premack e Woodruff e ne è stato dimostrato il funzionamento negli esseri umani attraverso la somministrazione a bambini del «test della falsa credenza» (Wimmer, Perner 1983; Baron-Cohen, Leslie, Frith 1985), che ha evidenziato come rappresentarsi mentalmente gli stati interni degli altri individui sia un'abilità che si sviluppa intorno ai 4 anni di età.

ad altre comunità linguistiche (Leykum 2019). Caffarra *et al.* (2018) hanno riscontrato che il particolare tono di voce ha un effetto sull'interpretazione dell'ironia: non si comprende il significato ironico del messaggio se l'enunciato è pronunciato con accento straniero.

Anche gli aspetti cinesici sono rilevanti nella produzione di enunciati ironici: ammiccamenti, cenni affermativi del capo, sorrisi esagerati, contatti oculari con l'interlocutore, restringimenti delle labbra (Banasik-Jemielnak, Kałowski 2022). È stato rilevato che l'ironia verbale avviene spesso in concomitanza con un volto "neutro", completamente inespressivo e privo di emotività: la *blank face*, cioè una particolare espressione facciale nella quale nessun muscolo è in tensione (Attardo *et al.* 2003). Oltretutto, esistono atti illocutivi ironici veicolati completamente dai codici non verbali attraverso gesti, sguardi e occhiate. Un esempio di uso indiretto e ironico della gestualità può essere l'applauso, che normalmente esprimerebbe approvazione e lode, ma, in un *frame* ironico, potrebbe comunicare disapprovazione e avere intenti derisori. Anche in questo caso è necessario sottolineare che, come per gli elementi paralinguistici, esistono gesti ed espressioni facciali naturali e universali, di contro a gesti ed espressioni facciali emblematiche e culturalmente ben definite (Ekman, Friesen 1975).

3. Le funzioni sociali

Come è noto, l'ironia verbale permette di raggiungere importanti obiettivi sociali e comunicativi: per esempio, presentare sé stessi in una determinata veste, mostrare simpatia, oppure offendere, rimproverare, confondere, talvolta anche infrangere tabù. Inoltre, l'ironia verbale può essere un mezzo per divertire, per mitigare un insulto, per mostrare autocontrollo sulle proprie emozioni, per complimentarsi e criticare (Mizzau 1984: 74). L'ironia nella comunicazione può assolvere a ognuno di questi scopi contemporaneamente e, spesso, l'individuazione della funzione e dell'effetto pragmatico di ogni singolo enunciato può risultare problematico.

Come espresso da Attardo (2000: 12), servirsi dell'ironia può avere uno scopo inclusivo e costruire solidarietà tra i membri di un gruppo (*in-group feeling*), oppure può essere usata per esprimere un giudizio negativo su qualcuno ed estrometterlo dal gruppo (*out-group feeling*).

Inoltre, il vantaggio di sfruttare l'insincerità e l'indirettezza di un atto ironico rispetto a un messaggio letterale risiede nella possibilità di essere *ritrattabile*: qualora l'interlocutore non dovesse gradire il punto di vista sottinteso, il parlante potrebbe fare marcia indietro e sostenere un senso diverso rispetto a quello veicolato. Questo fattore risponde bene al bisogno di esercitare una forma di *mitigazione* (Caffi 2017: 124), cioè di attenuazione della forza illocutiva dell'atto linguistico in modo da proteggere la faccia del parlante (Goffman 1967). Secondo Brown e Levinson (1978), esistono degli atti linguistici (*face-threatening acts*) che, se espressi in modo diretto, minacciano esplicitamente la faccia positiva o negativa dei parlanti, per esempio l'atto linguistico della richiesta. La scelta di una formulazione implicita e ambigua dell'atto dipende dalla necessità di renderlo accettabile per l'interlocutore e di ridurre potenziali danni interazionali. Probabilmente, la particolare funzione valutativa dell'ironia richiede al parlante di esprimere il proprio giudizio su qualcuno o qualcosa in modo indiretto, riducendo la propria responsabilità sulle opinioni espresse.

Per concludere, l'ironia è un fenomeno complesso e multiforme del comportamento comunicativo umano, dipendente da elementi personali, culturali e contestuali, con un importante ruolo sociale e psicologico di regolazione delle relazioni che la distingue da altre forme di linguaggio indiretto e figurativo, anche per l'uso che fa di finzione e insincerità (Scianna 2022: 49).

4. Risvolti dell'ironia nell'acquisizione e nell'apprendimento di una L2/LS

Le ricerche sulla percezione dell'ironia in parlanti madrelingua e non madrelingua hanno evidenziato che la competenza nella comprensione di enunciati ironici è un aspetto delle abilità pragmatiche acquisibile solo a uno stadio avanzato di uso della lingua, ed è considerata tra gli ultimi ostacoli da superare per raggiungere una fluenza eccellente (Ellis *et al.* 2021; Bouton 1994).

Nell'ambito degli studi che indagano la capacità di processamento dell'ironia da parte di parlanti non nativi di una lingua, Bouton (1994) ha testato l'abilità di comprensione dell'ironia in lingua inglese da parte di studenti stranieri in relazione al tempo di permanenza negli Stati Uniti e ha rilevato che, a distanza di 17 o 33 mesi di immersione linguistica, non vi fossero rilevanti effetti positivi sulla capacità di comprendere l'ironia dei nativi. Di contro, ha verificato per primo l'impatto positivo delle istruzioni esplicite sullo sviluppo delle abilità pragmatiche nell'uso dell'ironia in L2. Anche Taguchi (2002) ha riscontrato notevoli differenze tra parlanti nativi e non nativi nella comprensione dell'ironia in lingua inglese. Inoltre, Shively *et al.* (2008) hanno rilevato difficoltà nel cogliere l'ironia in studenti inglesi di spagnolo anche a livelli alti di padronanza, ma hanno raccolto punteggi più alti nei test di studenti con un più alto grado di competenza nella L2. Lo studio di Ellis *et al.* (2021) ha poi evidenziato una scarsa interrelazione tra i livelli di *proficiency* nella lingua inglese e le capacità di comprendere messaggi ironici per gli studenti cinesi.

Molti test effettuati per verificare la comprensione dell'ironia in L2 o LS hanno fatto uso di *input* in forma scritta che hanno richiesto specifiche competenze nel riconoscimento dell'ironia verbale in brevi storie o dialoghi parzialmente contestualizzati. Ad eccezione dello studio di Yamanka (2003), che si è servito di materiale audiovisivo, tutti gli studi hanno fatto uso di soli messaggi ironici verbali di tipo antifrastrico in forma scritta, senza introdurre ulteriori possibilità espressive. Un esempio di questo *modus operandi* è tratto dalla ricerca di Bromberek-Dyzman Rataj (2017: 344), ove sono state indagate le differenze tra parlanti nativi e non nativi nel riconoscimento di enunciati ironici in brevi conversazioni come la seguente: «A: He kept promising assistance in difficult cases. He did not try to help me even once. B: He has always been reliable»².

Considerando quanto esposto, appare evidente come questi *item* considerino l'ironia una figura retorica che rimanda a un significato opposto rispetto a quello letterale, senza cogliere la rilevanza comunicativa delle sue forme dialogiche e discorsive. Oltretutto, è da segnalare che non si registrano sperimentazioni sul tema di matrice italiana.

Nel panorama scientifico italiano in ambito glottodidattico, sono da segnalare le ricerche sul rapporto tra competenza grammaticale e competenza pragmatica, secondo cui nel processo di acquisizione della lingua un apprendente può gradualmente sfruttare le proprie conoscenze grammaticali ai fini delle necessità pragmatiche. Ciò significa che, nelle fasi iniziali, gli elementi pragmatici legati agli atti linguistici rispondono perlopiù a formule o a semi-formule (pensiamo alle espressioni di cortesia), ma, a livelli avanzati, gli apprendenti riescono con gradualità a trasferire le forme morfo-sintattiche apprese dal loro valore primario alle funzioni pragmatiche a cui sono connesse (per esempio, l'interrogativa negativa o il condizionale per mitigare una richiesta). Pertanto, nell'acquisizione di una L2, le competenze grammaticali pre-

² «A: Continuava a promettere assistenza in caso di difficoltà. Non ha cercato di aiutarmi neanche una volta. B: È sempre stato affidabile» [traduzione a cura di chi scrive].

cedono le competenze pragmatiche (Nuzzo, Gauci 2012; Nuzzo, Santoro 2017). Spesso, però, i parlanti non nativi non arrivano a padroneggiare gli atti linguistici indiretti come i parlanti nativi, nonostante il buon uso delle strutture linguistiche. Secondo Rose (2005) la difficoltà ad acquisire la pragmatica in L2 può dipendere dal fatto che il rapporto tra le funzioni comunicative e i fattori contestuali risulti poco saliente. La «salienza» fa riferimento al significato che si attiva prioritariamente nella mente di un parlante grazie all'interiorizzazione di ripetute esperienze di interazione comunicativa e varia da cultura a cultura (Kecskes 2013). In questo senso, a causa di una scarsa esposizione agli atti ironici in L2/LS, i fattori contestuali e culturali coinvolti nell'ironia potrebbero essere interpretati in modo inappropriato (Ellis *et al.* 2021).

In ogni caso, sono state sollevate varie ipotesi sul peso che hanno le «lacune culturali» sia in relazione alle possibili interpretazioni erranee dell'ironia da parte di parlanti non nativi (Bouton 1994) sia sull'incapacità di cogliere aspetti non verbali e paraverbali (gestualità, curve intonative, prossemica) della comunicazione ironica. Infatti, è possibile ritenere che lingue e culture diverse divergano nella concettualizzazione dell'atto linguistico con valore ironico e nella tipologia dei segnali che ne rivelano la presenza.

5. Il ruolo della dimensione culturale

Banasik-Jemielnak e Kałowski (2022) hanno utilizzato il modello teorico di Hofstede (2001) per interpretare l'impatto delle differenze culturali sull'uso e sulla comprensione dell'ironia nelle ricerche in ambito letterario, per esempio rilevando un maggiore o minore uso di ironia in seno a culture individualiste oppure collettiviste, distinguendo tra «ironia critica» e «ironia bonaria». La percezione dell'ironia in ottica cross-culturale è stata indagata anche da Lundquist (2014), che ha messo in evidenza come spesso l'ironia caratteristica della cultura danese venga sentita come una mancanza di rispetto da parte di non danesi. Lo studio esemplifica alcuni fenomeni di *miscommunication* che vanno evitati, perché possono rafforzare stereotipi negativi e aumentare la distanza tra due lingue e culture. Difficilmente un parlante non nativo raggiunge la stessa abilità pragmatica in L2/LS di un parlante nativo e l'impatto di una scarsa competenza pragmatica interculturale può avere serie conseguenze: un errore pragmatico può essere accettato se chi lo commette ha una bassa competenza linguistica, ma se si ha una buona padronanza della lingua questo tipo di errore può anche essere interpretato come scelta deliberata di allontanamento dall'altro (Kecskes 2013). Quando più culture con diversi stili comunicativi interagiscono, infatti, gli interlocutori possono non comprendersi a causa di differenti abitudini, valori e schemi mentali che entrano in collisione (Samu 2020).

Bouton (1988) aveva già ipotizzato che un'inadeguata competenza pragmatica nell'uso dell'ironia potesse dipendere dalla non conoscenza della cultura di cui la lingua *target* è espressione. Effettivamente, le differenze culturali possono portare a diversi modi di interpretare situazioni comunicative, le quali potrebbero non essere riconosciute come ironiche (Shively *et al.* 2008). Usando un linguaggio proprio delle scienze cognitive, potremmo dire che un parlante non nativo non sia in grado di riconoscere il *frame* dell'ironia nella L2/LS, poiché la chiave interpretativa è segnalata da segnali linguistici o metacomunicativi come gesti, espressioni facciali, intonazioni, nasalizzazioni, risate (Attardo 2003) che possono variare nelle diverse culture e/o non essere associati agli stessi atti comunicativi. I *frame* o *script* sono prima di tutto schemi culturali e cognitivi: i parlanti appartenenti a gruppi culturali diversi concettualizzano l'esperienza in modo differente e tali categorizzazioni sono profondamente radicate nell'immaginario collettivo (Sharifian 2017). I modelli culturali sono dei veri e propri *template* di conoscenza as-

sunta o implicita che supportano gli individui nell'interpretare situazioni, eventi e informazioni. Nella comunicazione interculturale i modelli culturali non sono condivisi e il *common ground* di conoscenza è assente, così ogni interlocutore tende a interpretare la realtà con il filtro della propria L1, commettendo un *transfer* negativo di natura pragmatica (Kecskes 2013).

L'abilità di riconoscere e utilizzare gli *script* interazionali dei diversi atti comunicativi in L2/LS rientra nella competenza pragmatica interculturale e prevede che il parlante padroneggi le norme culturali dell'agire sociale proprie della comunità ospitante quali tabù, livello di formalità, ruolo degli interlocutori e comportamenti non verbali attesi o disattesi. Per tutte queste ragioni, si crede necessario che la didattica stimoli la consapevolezza dei fattori socioculturali e pragmatici che intervengono nell'interazione comunicativa: gli apprendenti devono essere consapevoli del fatto che il pensiero e gli atteggiamenti dipendono sensibilmente da schemi culturali, devono saper riconoscere le cause che spiegano l'agire e il comportamento nell'evento comunicativo, così come le ragioni che spesso generano equivoci in ambito pragmatico.

6. Conclusioni e prospettive future di ricerca-azione

Come evidenziato da Gibbs (2000), l'ironia è un fenomeno pervasivo della comunicazione umana: circa l'8% degli scambi comunicativi è ironico. Non comprendere di trovarsi coinvolti in una comunicazione ironica, non comprenderne il significato o non essere in grado di tradurre l'ironia dalla propria lingua a un'altra sono tre fattori che esemplificano un perfetto fallimento dell'interazione (Cavallo 2017)³.

Occorre dunque sviluppare ricerche che verifichino le capacità di parlanti stranieri di comprendere e produrre ironia in italiano, nonché mettere a punto e sperimentare percorsi didattici di *training* all'ironia finalizzati alla sensibilizzazione al fenomeno attraverso attività induttive e laboratoriali di osservazione, riflessione e produzione di materiale. Nell'insegnamento di una lingua è molto importante considerare la *competenza pragmatica interculturale* finalizzata anche all'uso efficace dell'ironia, perché indissolubilmente legato alle pratiche di socializzazione (Bettoni 2006). La competenza interculturale può non essere appresa spontaneamente e può non essere insegnata in modo esplicito. Per tale ragione, la glottodidattica deve guidare gli studenti nell'osservazione dei fenomeni linguistici, comunicativi e culturali con metodo analitico e in ottica comparativa. Lo scopo è offrire agli apprendenti degli strumenti concettuali utili a esaminare la comunicazione da diverse prospettive e a diventare consapevoli delle problematiche insite negli scambi interculturali, tenendo conto delle conseguenze possibili di ogni azione.

In definitiva, nella dimensione pragmatica si mescolano in modo complesso questioni di identità e di valori che possono generare conseguenze non desiderabili. Il mancato rispetto delle norme pragmlinguistiche e sociopragmatiche può rappresentare motivo di esclusione della popolazione straniera da parte della comunità che la accoglie. Parallelamente, l'apprendente potrebbe anche scegliere di mantenersi "diverso", rimanendo legato alla propria identità riferibile alla propria L1 e alla propria cultura, decidendo di non adeguarsi alle norme della comunità ospitante perché percepite come lontane e poco comprensibili. Soprattutto in contesti migratori, diventa essenziale padroneggiare in modo approfondito il sistema di regole comportamentali della L2 e della seconda cultura per agevolare un processo di integrazione profonda finalizzato al benessere della persona.

³ Un recente studio (Samu, Gasbarra, in stampa) ha individuato le aree della pragmatica meno trattate nei corsi di Italiano L2/LS e quelle che gli insegnanti vorrebbero affrontare e fra tutte spiccano l'ironia e il sarcasmo.

Riferimenti bibliografici

- Angeleri, R., Airenti, G. 2014. *The Development of Joke and Irony Understanding: A Study With 3- To 6-Year-Old Children*. «Canadian Journal of Experimental Psychology», 68(2): 133-146.
- Anolli, L., Ciceri, R., Giaele Infantino, M. 2000. *Irony as a Game of Implicitness: Acoustic Profiles of Ironic Communication*. «Journal of Psycholinguistic Research», 29 (3): 275-311.
- Attardo, S. 2000. *Irony markers and functions: Towards a goal-oriented theory of irony and its processing*. «Rask – International Journal of Language and Communication», 12(1): 3-20.
- Attardo, S., Eisterhold, J., Hay, J., Poggi, I. 2003. *Multimodal Markers of Irony and Sarcasm*. «Humor: International Journal of Humor Research», 16 (2): 243-260.
- Austin, J. L. 1962. *How to Do Things with Words*. Oxford. Oxford University Press.
- Banasik-Jemielnak, N., Kałowski, P. 2022. *Socio-Cultural and Individual Factors in Verbal Irony Use and Understanding: What We Know, What We Don't Know, What We Want To Know*. «Review of Communication Research», 10: 80-113.
- Baron-Cohen, S., Leslie, A. M., Frith, U. 1985. *Does the Autistic Child Have a "Theory of Mind?"*. «Cognition», 21: 37-46.
- Bettoni, C. 2006. *Usare un'altra lingua. Guida alla pragmatica interculturale*. Roma-Bari. Laterza.
- Bouton, L. F. 1988. *A Cross-Cultural Study of the Ability to Interpret Implicatures in English*. «World Englishes», 7 (2): 183-97.
- 1994. *Can NNS Skill in Interpreting Implicature in American English Be Improved Through Formal Instruction?*. «Pragmatics and Language Learning», 5: 89-109.
- Bosco, F. M., Gabbatore, I. 2017. *Sincere, Deceitful, and Ironic Communicative Acts and the Role of the Theory of Mind in Childhood*. «Frontiers in Psychology», 8: 1-12.
- Brown, P., Levinson, S. 1978. *Universals in Language Usage: Politeness Phenomena*. In E. Goody (a cura di) 1978. *Questions and Politeness: Strategies in Social Interaction*. Cambridge. Cambridge University Press: 56-311.
- Caffarra, S., Michell, E., Martin, C. D. 2018. *The Impact of Foreign Accent on Irony Interpretation*. «PloS One», 13(8): 1-13.
- Caffi, C. 2017. *Sei lezioni di pragmatica*. Roma. Carocci.
- Cavallo, S. 2017. *Ironia: un fenomeno retorico nel contesto didattico*. «Collectanea Philologica», 20: 137-151.
- Dews, S., Kaplan, J., Winner, E. 1995. *Why not say it directly? The social functions of irony*. «Discourse Processes», 19(3): 347-367.
- Ekman, P., Friesen, W. V. 1975. *Unmasking the Face: A Guide to Recognizing Emotions from Facial Clues*. Englewood Cliffs. Prentice-Hall.
- Ellis, R., Zhu, Y., Shintani, N., Roever, C. 2021. *A Study of Chinese Learners' Ability to Comprehend Irony*. «Journal of Pragmatics», 172: 7-20.
- Gibbs, R. W. 2000. *Irony in Talk among Friends*. «Metaphor and Symbol», 15(1-2): 5-27.
- Gibbs, R. W., O'Brien, J. E., Doolittle, S. 1995. *Inferring Meanings that Are Not Intended: Speakers' Intentions and Irony Comprehension*. «Discourse Processes», 20: 187-203.
- Goffman, E. 1967. *Interaction Ritual. Essays on the Face-to-Face Behavior*. New York. Doubleday.
- Grice, H. P. 1989. *Studies in the Way of Words*. Cambridge. Harvard University Press.
- Hofstede, G. 2001. *Culture's Consequences: Comparing Values, Behaviors, Institutions, and*

- Organizations Across Nations*. Thousand Oaks. Sage.
- Kecskes, I. 2013. *Intercultural Pragmatics*. Oxford. Oxford University Press.
- Leykum, H. 2019. *Acoustic Characteristics of Verbal Irony in Standard Austrian German*. In S. Calhoun, P. Escudero, M. Tabain, P. Warren (a cura di) 2019. *Proceedings of the 19th International Congress of Phonetic Sciences (ICPhS 2019)*. Melbourne: 3398-3402.
- Lundquist, L. 2014. *Danish Humor in Cross-Cultural Professional Settings: Linguistic and Social Aspects*. «HUMOR», 27(1): 141-163.
- Mizzau, M. 1984. *L'ironia. La contraddizione consentita*. Milano. Feltrinelli Editore.
- Nuzzo, E., Gauci, P. 2012. *Insegnare la pragmatica in italiano L2*. Roma. Carocci.
- Nuzzo, E., Santoro, E. 2017. *Apprendimento, insegnamento e uso di competenze pragmatiche in italiano L2/LS: la ricerca a partire dagli anni Duemila*. «Euro-American Journal of Applied Linguistics and Languages», 4 (2): 1-27.
- Partington, A. 2007. *Irony and reversal of evaluation*. «Journal of Pragmatics», 39(9): 1547-1569.
- Premack, D., Woodruff, G. 1978. *Does the Chimpanzee Have a Theory of Mind?*. «Behavioural and Brain Science», 4: 515-26.
- Rose, K. R. 2005. *On the Effects of Instruction in Second Language Pragmatics*. «System», 33 (3): 385-399.
- Samu, B. (a cura di) 2020. *Aspetti culturali dell'insegnamento dell'italiano L2*. Firenze. Centro Editoriale Toscano.
- Samu, B., Gasbarra, V. (in stampa). *Insegnare la pragmatica: conoscenze, credenze e pratiche di docenti di italiano L2 e LS*.
- Scianna, C. 2022. *Ironia. Indagine su un fenomeno linguistico, cognitivo e sociale*. Roma. Carocci.
- Searle, J. R. 1969. *Speech Acts: An Essay in the Philosophy of Language*. Cambridge. Cambridge University Press.
- Sharifian, F. 2017. *Cultural Linguistics: Cultural Conceptualizations and Language*. Amsterdam-Philadelphia. John Benjamins.
- Shively, R. L., Menke, R. M., Manzón-Omundson, S. M. 2008. *Perception of Irony by L2 Learners of Spanish*. «Issues in Applied Linguistics», 16(2): 101-132.
- Sperber, D., Wilson, D. 1986. *Relevance: Communication and Cognition*. Oxford. Blackwell.
- Taguchi, N. 2002. *An Application of Relevance Theory to the Analysis of L2 Interpretation Processes: The Comprehension of Indirect Replies*. «International Review of Applied Linguistics in Language Teaching», 40: 151-176.
- Wimmer, H., Perner, J. 1983. *Beliefs about Beliefs: Representation and Constraining Function of Wrong Beliefs in Young Children's Understanding of Deception*. «Cognition», 13: 103-28.

QUALE LIBRO DI ITALIANO SCEGLIERE PER GLI STUDENTI CINESI?

Silvia Sclaro, *Università «Ca' Foscari», Venezia*

1. Introduzione

Il presente contributo ha l'obiettivo di raccogliere e descrivere i materiali didattici dedicati a studenti di origine cinese finora pubblicati in Italia. Vuole pertanto essere una guida volta ad aiutare i docenti nella scelta dei manuali più adatti per i loro apprendenti. Il libro di testo è infatti lo strumento con cui lo studente si avvicina alla lingua *target* e il mezzo di cui si avvale l'insegnante per svolgere il percorso di educazione linguistica. Pertanto, la sua scelta risulta determinante.

Questo lavoro mira quindi a fornire agli insegnanti la consapevolezza necessaria per selezionare i materiali più appropriati per i propri apprendenti sinofoni senza esprimere giudizi di merito, offrendo l'analisi di un *corpus* di manuali realizzata utilizzando apposite schede presenti nella letteratura sul tema. In particolare, è stata adottata come riferimento la griglia di analisi suggerita da Biral (2000), successivamente ripresa e integrata da Cortés Velásquez *et al.* (2017).

Inoltre, trovando coerente la divisione proposta da Littlejohn (2011), si è scelto di dividere l'analisi dei manuali in due parti. Nella prima parte si presentano le caratteristiche tecniche dei materiali (cfr. Appendice 1, Tabb. 1A e 1B), mentre nella seconda, si analizza ciascun testo seguendo una apposita griglia di analisi (Cortés Velásquez *et al.* 2017). Per i materiali divisi in unità (o moduli) si è scelto, di esaminarne la terza unità come suggerito da Cortés Velásquez *et al.* (2017). Inoltre, poiché si intende mettere in luce il profilo pedagogico dei testi e poiché i loro costi possono essere suscettibili di variazioni in base a diversi fattori (p. es. tipologia di edizione: cartacea e/o digitale, anno di pubblicazione, modalità di acquisto), si è deciso di non riportare i prezzi dei manuali descritti in questo contributo, e ci si è focalizzati sugli aspetti contenutistici e metodologici.

Infine, si specifica che la descrizione dei volumi è in alcuni casi integrata dalle parole degli autori, dei *graphic designer* o degli editori, che hanno risposto a questionari o a interviste semi-strutturate, allo scopo di chiarire meglio con loro l'impianto metodologico e grafico delle pubblicazioni. Si segnala che in Appendice 2 si propone un Questionario che può essere usato dagli insegnanti per valutare i materiali didattici più adatti allo specifico contesto di insegnamento in cui operano.

2. Materiali didattici per apprendenti sinofoni

L'analisi di un *corpus* di strumenti didattici ideati per studenti sinofoni sarà riportata nei paragrafi 3 e 4. Nella prima parte si riportano le caratteristiche tecniche, mentre nella seconda quelle di tipo metodologico, integrate in alcuni casi dalle parole di quanti hanno partecipato alla loro realizzazione.

In Appendice 1, si propongono due tabelle sinottiche (cfr. Appendice, Tab. 1A, 1B) che raggruppano le pubblicazioni presenti a oggi sul mercato editoriale per l'insegnamento dell'italiano ad apprendenti sinofoni. I materiali sono suddivisi in macrocategorie in base ai destinatari

per cui sono stati ideati e in base alla loro tipologia:

- a) studenti dai 6 ai 18 anni, studenti di scuola secondaria di I grado, studenti dei programmi governativi Marco Polo e Turandot, adulti immigrati;
- b) grammatiche di consultazione, eserciziari.

Per ogni pubblicazione sono esplicitate le seguenti caratteristiche (cfr. Appendice 1, Tabb. 1A, 1B): titolo, anno di pubblicazione, autore, editore, lingua utilizzata, numero di pagine, livello, versione, presenza o meno della Guida per l'insegnante¹.

Come è stato anticipato, nei paragrafi che seguono si propone separatamente, testo per testo, seguendo l'ordine delle Tabelle 1A (cfr. par. 3) e 1B (cfr. par. 4) in Appendice 1, l'analisi più approfondita degli aspetti pedagogici dei materiali pubblicati in Italia per l'insegnamento dell'italiano a discenti cinesi. Tale indagine, riportata in forma discorsiva, segue per quanto possibile la scheda di analisi di materiali didattici proposta da Cortés Velásquez *et al.* (2017). Precisamente, dalla domanda 16 alla domanda 49, considerando quindi l'organizzazione del materiale didattico e delle sue singole parti, le caratteristiche dell'*input*, l'aspetto grafico, i riferimenti teorici e culturali. Si è scelto di fare eccezione per l'ultimo *item* proposto, quello relativo al giudizio personale, al quale non si è data risposta in quanto esso non è stato ritenuto rilevante per lo scopo del presente contributo, che vorrebbe tentare di essere il più imparziale possibile.

3. Materiali didattici

3.1. “Lo studente di origine cinese”

Il volume di D'Annunzio (2009) è diviso in due parti: nella prima parte vi sono le coordinate teoriche e, dopo una parte introduttiva, sono presenti alcune sezioni, di cui una dedicata alla migrazione cinese in Italia, una alla descrizione del sistema scolastico cinese, una al rapporto con il sapere, una all'apprendimento linguistico, una alla gestione della relazione educativa, seguite da riferimenti bibliografici e sitografia. Nella seconda parte, sono presenti 25 schede operative create principalmente dall'autrice in collaborazione con Torresan² e Pedrana³.

Il testo non è quindi suddiviso in unità didattiche, ma ogni scheda operativa riporta gli obiettivi comunicativi, il *focus* linguistico, la fascia di età dei destinatari, le modalità organizzative, la durata e i materiali necessari al suo svolgimento. Inoltre, sono fornite le indicazioni utili al docente per preparare e svolgere l'attività e, al contempo, sono suggeriti varianti, integrazioni e approfondimenti legati al tema trattato. Non tutte le schede contengono l'indicazione del livello linguistico per il quale sarebbero maggiormente indicate.

Le schede presentano attività didattiche in forma di *task* con differenti obiettivi educativi e linguistici. Tali obiettivi mirano allo «sviluppo di percorsi interculturali atti a favorire un'attiva e positiva partecipazione degli studenti sinofoni in classe» (D'Annunzio 2009: 69) e lavorano su varie abilità e strategie quali il confronto, la ricerca di parole chiave, il riordino, la creazione di domande, la descrizione, il collocare oggetti nello spazio, la classificazione, il giustificare

¹ Al momento della creazione delle tabelle, comparivano anche l'indicazione del codice ISBN e l'indicazione delle dimensioni (larghezza, spessore, lunghezza in centimetri).

² Cfr. schede 6-7.

³ Cfr. schede 9-14.

il proprio pensiero e così via. Alcune attività sono di stampo metacognitivo e prevedono, per esempio, l'individuazione di strategie per la lettura estensiva di testi disciplinari, il rintracciare criteri per la categorizzazione (inclusione, esclusione, appartenenza) ecc. Sono anche presenti attività di recupero e fissazione del lessico (p. es. numeri, parti del corpo, cibo, casa, geometria), nonché altre per lo sviluppo della collaborazione con i compagni (a coppie o a gruppi), basate sul concetto di «interdipendenza positiva»⁴.

La riflessione sulla lingua, nelle schede che la propongono, avviene in modo induttivo: l'apprendente viene guidato alla scoperta della regola.

L'*input* è prevalentemente visivo, correlato dal titolo e da altre scritte in italiano e cinese. I testi sono sempre in entrambe le lingue e si rifanno sia a testi ben conosciuti nella cultura cinese, sia a testi tratti da manuali scolastici italiani, dando in questo modo la possibilità al discente cinese di fare appiglio a qualcosa di noto e allo stesso tempo di confrontarsi con testi simili a quelli che trova quotidianamente in classe. Non viene presentata la variazione sociolinguistica. Le consegne per i docenti sono chiare e quelle per gli apprendenti sono in italiano. Non compaiono riferimenti a materiali audio e/o video.

Con il testo figurano, come già evidenziato, molte immagini e una mappa della Repubblica Popolare Cinese a due colori, le quali servono per lo svolgimento delle attività, presentandosi chiare e adeguate alla scheda, di cui sono parte integrante. I temi di confronto interculturale sono trattati solo in alcune schede con un approccio che mira al superamento di stereotipi e pregiudizi, grazie al confronto reciproco fra le due culture e alla collaborazione nella co-costruzione del sapere.

3.2. “Italiano passo dopo passo, 一步一步学意大利语”

Nel retro di copertina, gli autori (Rastelli, Xiangyu 2023) dichiarano che il libro è pensato per alunni di origine cinese neoarrivati nella scuola italiana (NAI) e, in particolare, per il loro inserimento linguistico e culturale nei primi mesi, seguendo le teorie di Krashen (1985) per mezzo di unità progressive dotate di vari esercizi che mirano a sviluppare le quattro abilità principali in modo integrato.

Il manuale è diviso in undici unità a cui se ne aggiunge una di approfondimento con la coniugazione dei verbi regolari al presente indicativo. Il contenuto di ciascuna unità è in genere proposto con le seguenti categorie: funzioni comunicative, vocabolario e grammatica. Tuttavia alcune unità presentano solo due degli aspetti indicati. In fondo al testo, non compaiono né le soluzioni degli esercizi, né test o documenti sulla cultura italiana. Inoltre, non figurano esercizi di fonetica. Le schede di riepilogo grammaticale sono inserite nelle lezioni. Le pagine mancano di numerazione.

Analizzando la terza unità dal titolo «are, ere, ire» di otto pagine, troviamo una foto seguita da due colonne che riportano un testo in italiano e in cinese, seguito dalla lista delle parole nuove del dialogo con traduzione in cinese e un esempio d'uso. Nella pagina successiva si trova una nota sull'uso della preposizione *a* e lo schema completo della coniugazione dell'indicativo presente dei verbi regolari delle tre coniugazioni, seguito da un esempio e da esercizi di scrittura della coniugazione e di completamento con i suffissi. Si procede con un esercizio di traduzione e uno di produzione scritta per il quale non è indicato il numero di parole; un dettato e infine

⁴ Il concetto di interdipendenza positiva fa riferimento al *Cooperative Learning* e, in particolare, al fatto che ogni membro di un gruppo è importante per il successo di tutti (Johnson *et al.* 2015).

un esercizio di comprensione della lettura costituito da un breve testo in italiano e in cinese con cinque domande aperte. Non sono presenti attività per lo sviluppo della comprensione e della produzione orale. Non viene rappresentata alcuna variazione sociolinguistica. Le consegne degli esercizi sono in italiano e in cinese, oppure solo in cinese, risultando chiare e appropriate al pubblico di riferimento.

Per quanto concerne l'aspetto grafico, ogni unità inizia con una foto in bianco e nero che ne introduce il tema. Talvolta sono usate delle icone o delle frecce per facilitare la comprensione di alcuni aspetti temporali. Il *font* utilizzato è ad alta leggibilità e anche l'interlinea è appropriata per chi si approccia per la prima volta alla lingua italiana. La densità dei contenuti distribuiti per pagina può considerarsi adeguata. Non ci sono riferimenti espliciti ad aspetti di cultura e civiltà. A esclusione dei dettati, non sono presenti contenuti audio e video.

Si conclude il paragrafo riportando alcune delle riflessioni di uno degli autori date in risposta al Questionario:

Il testo ha un approccio comunicativo e induttivo tenendo presente il contesto «scuola media», ma è stato anche strutturato in modo da essere di facile utilizzo anche autonomamente dallo studente. [...]. Il manuale è pensato per l'inserimento dei primi mesi. [...]. Il mio è un testo uscito da poco, conto di migliorarlo col tempo, prendendo sempre spunti dall'attività quotidiana con i nostri ragazzi che sono al centro del nostro lavoro.

3.3. “Marco Polo. Corso di italiano per studenti cinesi”

Il manuale di Maggini e Yang (2006) è diviso in sei unità: l'unità introduttiva è dedicata ai suoni dell'italiano, mentre le altre cinque trattano le seguenti funzioni: interpersonale, personale, referenziale, metalinguistica e regolativo-strumentale. Ogni unità è poi suddivisa in «Usare la lingua» (due moduli) e «Conoscere la lingua» (due moduli) con esercizi. I contenuti del libro sono ripetuti due volte, la prima in italiano e la seconda in versione bilingue, cioè con la traduzione delle consegne in cinese. Alla fine del volume vi sono le trascrizioni degli ascolti e le chiavi degli esercizi. L'intento del libro è «formare una base di competenze linguistico-comunicative, mediando sul piano metodologico, fra i modelli abitualmente e tradizionalmente diffusi nel sistema scolastico cinese e quelli derivanti dalle esperienze europee [...] facendo riferimento al [...] QCER» (Maggini, Yang 2006: 9). Inoltre, gli autori affermano di trattare i principali aspetti della grammatica italiana in ottica contrastiva, al fine di favorire il contatto dell'apprendente cinese all'italiano e di anticipare le difficoltà create dalla distanza tipologica fra le due lingue.

Per l'analisi è stata scelta la terza unità sulla funzione referenziale. La sequenza PPP (Presentazione, Pratica, Produzione) non è presentata in modo completo. «Usare la lingua» (primo modulo) inizia con un disegno e presenta in un riquadro la contestualizzazione dell'evento comunicativo, a partire dal quale l'unità prosegue sviluppandosi come una sorta di storia in tutta la sezione. Dopo vi sono un ascolto e una attività di comprensione (vero/falso), con evidenziate in un riquadro alcune parole chiave. Vi è poi una foto con una didascalia in cui si descrive il prosieguo della situazione. L'unità 3 prosegue con un nuovo ascolto, un esercizio di completamente, con sotto un riquadro con le parole chiave. Dopo un'immagine con didascalia, segue una lettura con una attività di comprensione scritta (domande aperte), seguita dalle parole chiave.

Il secondo modulo sia apre con una lettura (testo descrittivo). Il percorso continua con una attività di comprensione orale (domande aperte), seguita dal riquadro con le parole chiave. Vi sono poi una attività di produzione orale (testo narrativo/descrittivo) e una di comprensione scritta (transcodificazione). Poi torna la produzione orale guidata (testo descrittivo) per svolge-

re la quale si fornisce il lessico necessario e alcune immagini con didascalia. Vi è poi un altro ascolto con una attività di comprensione orale (vero/falso), seguita dal un riquadro con le parole chiave e una lista di parole del Vocabolario di Base (De Mauro 2016) presenti nelle pagine precedenti. Vi sono poi tre riquadri che riportano il lessico relativo a tre distinti campi semantici.

Nei due moduli di «Conoscere la lingua», si presentano alcuni aspetti grammaticali, anche per mezzo dell'analisi contrastiva con la lingua cinese, seguiti da esercizi e attività di vario genere (domande aperte, riempimenti, attività di manipolazione, produzione scritta). Alla fine dell'unità si trovano alcune espressioni utili a livello comunicativo. L'*input* scritto e orale è in italiano *standard* senza presentare variazioni diatopiche e diamesiche. Gli audio sono di buona qualità, senza rumori di sottofondo. Non ci sono attività che prevedono l'interazione (lavoro a coppie o in gruppo), tuttavia per lo sviluppo della produzione orale ci sono attività che prevedono delle esposizioni da fare alla classe.

Non sono presenti parti specificatamente dedicate alla cultura e alla civiltà italiane, anche se alcuni aspetti sono trattati nelle situazioni comunicative e nei testi proposti. Pregiudizi e stereotipi non sono trattati.

Il carattere tipografico usato è ad alta leggibilità e la densità delle pagine è adeguata. I disegni e le fotografie sono in bianco e nero. Nel libro sono presenti riquadri con sfondo colorato di varie gradazioni di grigio o azzurro/grigio per riportare diversi tipi di informazioni utili a chi usa il testo.

A integrazione di quanto riportato sopra, si condividono le parole di uno degli autori dal Questionario compilato:

L'obiettivo di *Marco Polo* è di fornire agli apprendenti sinofoni una base di competenze linguistico-comunicative finalizzate a soddisfare le esigenze, i bisogni comunicativi dello studente basico durante le fasi iniziali di apprendimento dell'italiano. [...]. Sul piano metodologico si è cercato di mediare tra i modelli abitualmente e tradizionalmente diffusi nel sistema scolastico cinese (apprendimento basato sulla memorizzazione, abilità prevalentemente di scrittura e comprensione scritta) e quelli derivanti dalle esperienze europee di diffusione della conoscenza delle lingue, in particolare facendo riferimento alle linee guida del *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue*. [...]. Il testo *Marco Polo* è stato il primo manuale in Italia creato per insegnare l'italiano ad apprendenti sinofoni. Non è quindi un generico manuale di italiano per stranieri, ma uno specificamente mirato a favorire il contatto degli apprendenti cinesi con la lingua italiana, anticipando i principali problemi posti dalla distanza tipologica fra i due idiomi e presentando percorsi di insegnamento/apprendimento capaci di farli superare.

3.4. “Turandot. Materiali didattici per l'insegnamento dell'Italiano L2 a studenti cinesi”

Nella quarta di copertina del volume di Bigliazzi, Colombini, Maggini e Quartesan (2012) si specifica che il volume integra e arricchisce il manuale *Marco Polo* (Maggini, Yang 2006) (cfr. 3.3) ed è destinato a studenti cinesi con una competenza iniziale in Italiano L2. Inoltre, l'*input* scritto e orale è pensato per gli apprendenti che partecipano al Programma Turandot, cioè per quegli studenti che si apprestano a seguire un percorso di Alta Formazione Artistica e Musicale in Italia (AFAM). A conferma di questa scelta vi sono i numerosi esercizi di rilettura e ripetizione ad alta voce per lo sviluppo della pronuncia, dell'intonazione e della prosodia dell'italiano, nonché gli esercizi per lo sviluppo dei muscoli orofacciali in modo da permettere una buona fonazione della lingua italiana, presupposto indispensabile per coloro i quali si apprestano a studiare Bel Canto nei Conservatori di tutta Italia. Si tratta di un aspetto, questo, poco trattato nei vari manuali destinati ad apprendenti sinofoni.

Il libro è costituito da sei unità di lavoro, ciascuna delle quali è articolata in otto fasi (ripetute due volte) da svolgersi in classe con l'insegnante. L'*input* iniziale è generalmente costituito da un testo scritto a cui segue una attività di comprensione e una dedicata al lessico. Si passa poi alla produzione orale riprendendo i contenuti del testo *input* e rielaborandoli in modo personale. Successivamente vi è un *input* orale per lo sviluppo della comprensione orale globale (dialogo, in genere) con una attività di comprensione orale (scelta multipla). Dopodiché, nella fase di pratica, si trovano esercizi di abbinamento, completamento, riempimento, riordino, ricerca di informazioni su aspetti morfosintattici presenti nell'unità e corrispondenti al sillabo di *Marco Polo*. Vi è anche un dettato *cloze* per sviluppare la competenza grafemica in corrispondenza a quella fonemica, seguito da altre attività di discriminazione fonologica e di sviluppo dell'intonazione e della prosodia dell'italiano attraverso la ripetizione di testi letti dal docente. Nella parte finale si propone un gioco linguistico. Ogni unità è dotata inoltre di un glossario con le parole importanti dei testi *input* a cui l'apprendente può aggiungere la traduzione nella propria lingua. Nelle ultime pagine del libro sono presenti le trascrizioni degli ascolti e le soluzioni degli esercizi. Nell'Indice i contenuti delle unità sono suddivisi in culturali, grammaticali, funzionali, fonetici e ludici.

La terza unità è di diciotto pagine e segue la struttura appena descritta. Si riscontra una grande varietà di esercizi (abbinamento, completamento, riordino, riempimento di tabelle e griglie, riscrittura). L'unità rispecchia la sequenza Presentazione, Pratica, Produzione, che è ripetuta due volte, la prima a partire da un *input* scritto e la seconda da uno orale. Anche la produzione orale è presente alcune volte in forma di presentazione monologica alla classe. L'interazione con il gruppo classe o a coppie avviene nelle attività ludiche in fase finale.

La grammatica va in parallelo con quella del corso *Marco Polo*. Nel volume non sono presenti spiegazioni esplicite; tuttavia, l'apprendente è invitato alla riflessione sulla lingua tramite tabelle e griglie da completare. La varietà di italiano presentata è a carattere colloquiale. Nel testo viene comunque ripresa in altre unità la differenza fra il registro formale e quello informale. Gli ascolti sono in italiano *standard* con corretta dizione senza rumori di sottofondo.

Le consegne sono tutte tradotte in cinese. L'impaginazione dei testi è su due colonne a cui si aggiungono talvolta delle fotografie a colori che fanno riferimento ai contenuti trattati. Inoltre, nella parte dedicata alla fonetica e alla prosodia, sono presentate le curve intonative. Non ci sono parti esplicitamente dedicate ad aspetti specifici della cultura italiana, viene però richiesto, nelle attività di produzione orale, di descrivere in ottica interculturale i contenuti trattati con riferimento alla propria esperienza personale in Italia e quella nel Paese di origine.

Molteplici fattori portano a confermare la coerenza dei contenuti e dell'impianto metodologico con gli obiettivi e i destinatari per i quali questo manuale è nato.

3.5. *“Io sono Wang Lin. La lingua italiana per cinesi, 中国人学意大利语”*

In quarta di copertina il manuale di Dente, Franzese, Jing (2012) presenta gli elementi che caratterizzano il corso: i destinatari, immigrati, adulti, studenti universitari di Livello basico (A1-A2)⁵; il ruolo della grammatica in un testo che mira principalmente allo sviluppo delle competenze pragmatiche degli apprendenti; la presenza di consegne, spiegazioni grammaticali e schede di sintesi finali tradotte in cinese. Vi è poi una parte iniziale di una pagina con le in-

⁵ In questo senso il manuale si può considerare generalista. Tuttavia, sono trattati alcuni temi che potrebbero far considerare il libro più per immigrati che per studenti universitari dei programmi Marco Polo e Turandot (p. es. redazione di un *curriculum vitae*, colloquio di lavoro, sciopero e manifestazioni).

dicazioni per gli utenti del libro e con la legenda in italiano e in cinese dei simboli utilizzati. Nell'Introduzione, le autrici non fanno esplicito riferimento all'approccio utilizzato per la compilazione del manuale.

Il testo include una unità preliminare, seguita da altre dieci unità didattiche che presentano nella parte finalit  attività di preparazione agli esami di certificazione di Livello A2 somministrati in differenti contesti (CPIA, CILS, CELI)⁶. Sono presenti test di autovalutazione ogni tre unità e un esempio di test completo di Livello A2. Il libro include un CD audio, una sezione di fonologia e una di educazione alla cittadinanza. Inoltre, sul sito dell'editore   possibile trovare le trascrizioni degli audio, le soluzioni delle attivit , attivit  aggiuntive, *flashcards* e giochi. I contenuti delle unit  sono suddivisi in lessicali, socioculturali, pronuncia e scrittura, grammatica e funzioni linguistiche.

L'unit  scelta per l'analisi   la terza ed   costituita da diciotto pagine. Presenta diverse attivit  per l'attivazione del lessico e dei contenuti tematici relativi alla unit . Vi   una attivit  con il vocabolario (parole e immagini gi  associate) e altre attivit  di traduzione e di abbinamento (parola-immagine). Seguono altre attivit  di riutilizzo del lessico e di ampliamento del vocabolario con esercizi di confronto sulle differenze fra Cina e Italia rispetto al tema trattato nell'unit . In questa terza unit  il lessico   la base da cui parte la riflessione grammaticale. Il testo *input*   un ascolto, da usare come dettato o come attivit  di comprensione orale, seguito da attivit  a scelta multipla (scelta binaria), domande aperte e da esercizi di riutilizzo. Il medesimo testo   proposto anche come comprensione scritta, con attivit  di comprensione (vero/falso, domande aperte). Nell'unit  sono presenti quattro diversi ascolti, di cui uno relativo alla fonetica, numerose attivit  di lettura e scrittura, diverse attivit  di interazione con i compagni (lettura a coppie, confronto in forma orale). Sono utilizzate tecniche di abbinamento, inclusione, *pattern drill*, riempimento di spazi vuoti, riordino di testi, traduzione. Nell'unit  non compaiono attivit  di produzione scritta. La grammatica   presentata sia con attivit  induttive di riflessione sulla lingua, sia con schemi pieni con spiegazioni in italiano e in cinese a cui seguono esercizi di fissazione e, nella penultima pagina, una sintesi in cinese. La variazione sociolinguistica   presentata tramite un annuncio che ripropone in modo semplice forme tipiche di quel genere testuale. Inoltre, in varie unit  si presenta la differenza fra il registro formale e informale. Le consegne in italiano potrebbero risultare in alcuni casi di difficile comprensione per il livello di apprendenti a cui   destinato il manuale⁷, se non fossero coadiuvate dalla lingua cinese. Gli audio sono in italiano *standard* e alcuni, quelli riferiti a un esercizio di completamento o di pronuncia, sono a velocit  rallentata, mentre altri hanno un sottofondo musicale.

Per quanto riguarda l'aspetto grafico, si usa un *font* ad alta leggibilit . Vi sono inoltre riquadri laterali per evidenziare alcuni aspetti importanti sul piano grammaticale e culturale. Le immagini sono costituite da fotografie e da illustrazioni a colori riconducibili al tema dell'unit . Inoltre, la parte dedicata alla grammatica   segnalata da uno sfondo colorato, che la distingue dal resto dell'unit . La densit  delle informazioni potrebbe dirsi leggermente troppo alta. Gli aspetti culturali sono trattati in riquadri contraddistinti da una icona con l'immagine dell'Italia sia in italiano che in cinese. Talvolta si chiede agli apprendenti di delineare in modo contrastivo, anche attraverso la discussione in classe, le diverse caratteristiche di uno specifico aspetto nei

⁶ CPIA (Centri Provinciali per l'Istruzione degli Adulti); CILS (Certificazione di Italiano come Lingua Straniera) dell'Universit  per Stranieri di Siena (<https://cils.unistrasi.it/home.asp>); CELI (Certificato di Lingua Italiana) dell'Universit  per Stranieri di Perugia (<https://www.unistrapg.it/>).

⁷ Per esempio, «Pensa alla tua casa e indica gli elementi presenti nelle colonne corrispondenti con l'aiuto del glossario e dell'esercizio 16» (Dente, Franzese, Jing 2012: 20, 63).

due Paesi. Stereotipi e pregiudizi non sono trattati.

3.6. “Il Milione. Corso di lingua e cultura italiana per cinesi”

Il manuale di Bistacchia, Giacinti, Landi e Matteucci (2022) è rivolto principalmente agli studenti cinesi dei programmi Marco Polo e Turandot di Livello basico (A1-A2). Comprende il Libro per lo studente e un Eserciziario con le soluzioni. Gli argomenti trattati hanno carattere generale e non riguardano esclusivamente il mondo universitario o quello professionale. Il libro è strutturato in undici unità, di cui una introduttiva, e include cinque test intermedi. Come indicato dagli autori, le unità didattiche si presentano in questo modo: attività lessicale introduttiva, ascolto o lettura, focalizzazione e reimpiego del lessico, riflessione sulla lingua, analisi e reimpiego, attività orali di potenziamento, rimandi all'Eserciziario cartaceo e online, gioco di riepilogo e/o attività *Web*, attività orale e scritta di riepilogo finale. Componenti extra e gratuite sono la sezione di fonetica, una per unità, l'Eserciziario online con le soluzioni e alcuni materiali integrativi per l'insegnante, in cui si propongono ulteriori attività. Nell'Indice del volume i contenuti delle unità didattiche sono suddivisi in tre categorie: «Funzioni comunicative», «Lessico, testi e cultura», «Grammatica». Nell'Indice è presente una legenda che introduce le icone utilizzate nel testo e il loro significato.

Analizzando la terza unità, costituita da quattordici pagine, ritroviamo la struttura delineata sopra. Nella pagina di apertura viene introdotto il lessico con fotografie e disegni a colori, corredati da didascalie, frasi chiave ed elementi grammaticali presenti nell'unità didattica, la quale segue in modo sistematico la sequenza Presentazione, Pratica, Produzione. Il lessico è attivato con un'attività di *brainstorming* legata a una fotografia e a una attività di abbinamento (immagine-parola per campo semantico). Inoltre, nella fase iniziale, vi sono due attività: una di collegamento di verbi con il loro corrispettivo in lingua cinese, un altro con abbinamento parola-immagine.

Nella fase di pratica, vi è un ascolto con una attività di comprensione orale (vero/falso), seguito dalla fase della riflessione sulla lingua con griglie parzialmente vuote ed esercizi di fissazione (completamento di parole, di frasi e di tabelle, *cloze*, trasformazione). Sono inoltre presenti due letture di differente lunghezza utilizzate per attivare il *noticing* di alcuni specifici aspetti morfosintattici evidenziati nel testo attraverso varie tecniche (abbinamento parola-immagine, completamento, domande aperte). Il secondo testo (dialogo) consente di introdurre del lessico nuovo, espressioni colloquiali e altri aspetti legati alla dimensione grammaticale oggetto di riflessione, su cui si propongono ulteriori esercizi di fissazione. Parlando dell'*input* orale che segue, esso viene introdotto da un abbinamento (frase-immagine) volto a elicitarle le conoscenze pregresse degli apprendenti, preparandoli all'ascolto. Segue il riempimento di una griglia e una scelta multipla (a tre uscite) per sistematizzare un nodo grammaticale affrontato in precedenza.

Nella fase finale, vi sono attività di sintesi (anche con rimandi online), attività ludiche, attività di interazione orale e di produzione scritta. Sebbene nell'unità introduttiva siano presentati i registri formale e informale, nell'unità analizzata non si riscontra la presenza di particolari variazioni sociolinguistiche e l'*input* è in un italiano colloquiale, tipico del parlato giovanile⁸. Non compaiono espressioni idiomatiche. Gli ascolti sono in italiano *standard*, alcuni leggermente rallentati, senza rumori di sottofondo. Non tutte le consegne hanno la traduzione in cinese. Nella Prefazione gli autori esplicitano infatti che la presenza della lingua cinese è maggiore nelle

⁸ Fa eccezione un annuncio audio alla stazione ferroviaria.

prime unità, mentre nelle successive tende a diminuire.

Per quanto riguarda l'aspetto grafico, il *font* scelto è ad alta leggibilità. Le pagine sono dense di contenuti. Le immagini scelte, fotografie e disegni, sono a colori e coerenti con i testi. Spesso sono parte integrante di una attività, soprattutto di quelle sul lessico. L'Eserciziario è in bianco e nero, ma qualche esercizio presenta uno sfondo colorato. Gli elementi culturali trattati in modo esplicito riguardano il cibo, la moda e il turismo, e non sono presentati in schede culturali a parte, ma inseriti nell'unità didattica come lessico che poi ritorna negli *input* orali e scritti. Ci sono anche riferimenti alla Cina che mirano a favorire l'avvicinamento ai contenuti della unità didattica.

Concludendo, si riportano alcune affermazioni degli autori prese dal Questionario somministrato loro. A proposito degli obiettivi si afferma che si intende «lavorare su tutte le abilità» volte ad «acquisire autonomia linguistica, soprattutto nella lettura e nell'ascolto», precisando che «l'attività ludica è stimolante per questo tipo di pubblico» in quanto non crea stress e non fa perdere la faccia, soprattutto se si fornisce un'autocorrezione, senza far intervenire l'insegnante.

3.7. *“L'italiano non è difficile. Esercizi di italiano per cinesi”*

Il libro di D'Annunzio (2014) è un eserciziario e non un manuale di italiano per stranieri, che fa parte di una collana di testi simili destinati a diverse tipologie di apprendenti (p. es. arabo-foni). Manca l'Introduzione che potrebbe chiarire l'impianto metodologico e le caratteristiche specifiche dei destinatari, che sono però cinesi di Livello basico (A1-A2). Ciò potrebbe essere indicativo del fatto che si tratta di materiali utilizzabili, scegliendo le parti appropriate, per diversi tipi di pubblici (p. es. bambini, adolescenti, giovani adulti, adulti).

È diviso in cinque moduli: «Suoni e segni», «Nomi, articoli, aggettivi», «Verbi e avverbi», «Struttura della frase», «Pragmatica» (modi di comportarsi e di dire tipici degli italiani, p. es. auguri, significato dei colori). Il terzo modulo, di quaranta pagine, verte sul funzionamento del verbo con riferimento alla grammatica valenziale. Nel modulo, l'uso diversificato dei colori per le varie categorie grammaticali aiuta l'apprendente alle prime armi a comprendere il modello teorico di riferimento per la descrizione dei vari elementi linguistici.

Il modulo è suddiviso in sotto-argomenti. Le tecniche utilizzate sono di varie tipologie: completamenti, attività di transcodificazione, attività ludiche e molte altre ancora. Inoltre, si focalizza l'attenzione su alcuni verbi e avverbi (p. es. *esserci, essere, avere; pensare, riflettere, avere voglia; molto*) il cui uso risulta in genere difficile per gli apprendenti sinofoni. Non sono presenti attività di comprensione orale. Nelle pagine, vi sono riquadri colorati per spiegare alcuni aspetti della grammatica italiana in ottica contrastiva, con l'uso della lingua cinese. Le consegne sono in italiano. Inoltre, attività ed esercizi sono contrassegnati da un simbolo che indica il grado di difficoltà⁹. Il libro è a colori e fa uso di immagini e di fotografie per la spiegazione sia del lessico che della grammatica. Il *font* è ad alta leggibilità e la densità dei contenuti nella pagina è adeguata.

3.8. *“Sempre più italiano. Corso di italiano per cinesi, 中国人学意大利语”*

Il manuale di Dente, Fumagalli, Jing (2018), l'unico di Livello B1 pubblicato in Italia, è rivolto a studenti universitari, giovani laureati e lavoratori cinesi, ed è incentrato sullo sviluppo delle principali competenze linguistiche, comunicative e sociopragmatiche previste per il livel-

⁹ Un pallino facile, due intermedio, tre difficile.

lo, e presta attenzione allo sviluppo delle competenze interculturali attraverso il confronto fra Italia e Cina. Nella seconda di copertina anteriore vi è la descrizione della struttura del volume: un totale di quindici unità, di cui le prime cinque di ripasso del Livello A2, denominate «di riscaldamento», e le successive di Livello B1. L'approccio adottato è definito dagli autori nella seconda di copertina nel modo seguente: «Concilia lo stile tipico di apprendimento dei sinofoni con una didattica che utilizza un approccio comunicativo».

Ogni unità è articolata in tre parti: la prima parte costituita da una fase motivazionale e di attivazione del lessico, seguita da *input* scritti e orali per introdurre aspetti grammaticali e morfosintattici con esercizi di fissazione e reimpiego; la seconda parte in cui si trovano schede tematiche per sviluppare competenze pragmatiche e comunicative come la comunicazione scritta e orale, lessicale e interculturale; la terza parte con la sintesi grammaticale in cinese.

La lingua cinese si affianca all'italiano, ma in misura sempre minore a partire dall'unità nove. In aggiunta, oltre a esercitazioni per prepararsi a sostenere gli esami di certificazione (CELI, CILS, PLIDA¹⁰), sono presenti quattro test di autovalutazione. Acquistando una copia cartacea si ottiene il codice di attivazione della versione digitale del libro, valido anche per lo sblocco di materiali multimediali integrativi (video, audio, soluzioni, trascrizioni, esercizi aggiuntivi, Guida per l'insegnante).

Ogni unità contiene grammatica, funzioni linguistiche, lessico, espressioni e modi di dire tipici della lingua italiana, scrittura e pronuncia, cultura e civiltà, abilità e strategie di scrittura. Poiché le prime cinque unità sono di ripresa del Livello A2, si è scelto di analizzare l'ottava, di Livello B1. Questa unità è costituita da sedici pagine e segue la scansione indicata sopra. Le tecniche utilizzate sono varie: riempimenti di tabelle e di griglie, vero/falso, scelte multiple, domande aperte, *pattern drill*, riordini, *cloze*, interazione orale (a piccoli gruppi), produzione scritta.

Nell'unità, la sequenza Presentazione, Pratica, Produzione si ripete tre volte per poter lavorare su diversi aspetti: lessico, grammatica, morfosintassi. La prima sequenza, nella fase di presentazione, propone un *brainstorming* basato su fotografie, seguito, per la fase di pratica, da domande-guida aperte, da un completamento di tabella e da un esercizio sul lessico. Nella fase di produzione gli apprendenti svolgono un vero/falso e discutono delle loro scelte con un compagno. Successivamente si presenta un aspetto grammaticale a cui seguono esercizi di fissazione della regola, riguardanti processi derivativi.

La seconda sequenza è basata su un *input* orale, a cui seguono alcune attività: riordino, completamento, abbinamento ecc. La terza sequenza propone anch'essa diverse tipologie di tecniche, anche collaborative, per portare l'apprendente a scoprire la regola d'uso. Successivamente, viene presentato un altro aspetto morfosintattico/grammaticale. All'interno dell'unità la grammatica è presentata in modo sia induttivo che deduttivo, ed è comunque sempre seguita da esercizi di riutilizzo e fissazione. Nell'ultima pagina dell'unità è presente la sintesi grammaticale in cinese, preceduta da alcune pagine dedicate a produzione scritta, produzione orale, lessico (espressioni e modi di dire), pronuncia, cultura e civiltà, a cui segue un glossario.

L'*input* orale è in un italiano colloquiale con alcune espressioni idiomatiche. In altre unità si riprende la differenza fra registro formale e registro informale e nell'ultima si accenna, nell'approfondimento culturale, alla variazione diatopica. Sono inoltre presenti altri generi testuali, come annunci ed *e-mail* (formali e informali), testi narrativi e descrittivi. Sebbene non vi sia

¹⁰ La certificazione PLIDA (Progetto Lingua Italiana Dante Alighieri) è la certificazione di lingua italiana della Società Dante Alighieri. Cfr. <https://plida.dante.global/it>.

una riflessione specifica sulla dimensione diamesica nella lingua italiana, nella penultima unità ci sono alcuni cenni sull'italiano tipico delle *chat* testuali e sulle differenze diatopiche nella pronuncia delle vocali. In generale, gli ascolti sono in italiano *standard* con dizione corretta e senza rumori di sottofondo.

Le consegne sono bilingui, almeno fino alla nona unità, e si richiede spesso di svolgere più di un compito (p. es. «Rispondi alle domande, poi intervista un compagno», Dente *et al.* 2018: 136). Nelle prime unità, anche una parte del lessico è in cinese, mentre nelle ultime la traduzione viene utilizzata in modo circoscritto, per chiarire il significato di qualche parola o per fornire nei riquadri alcuni consigli per sostenere gli esami di certificazione.

Gli aspetti culturali, presentati in una apposita scheda sulla cultura e sulla civiltà al termine dell'unità, sono introdotti per mezzo di fotografie o di testi scritti e richiedono una riflessione sia di tipo personale che contrastiva con il Paese di origine da svolgersi in modo individuale o a piccoli gruppi, talvolta con il ricorso a dei *task*.

Viene utilizzato un *font* ad alta leggibilità. Il libro è a colori e presenta un uso differenziato del colore negli sfondi per indicarne le diverse funzioni. Le immagini sono prevalentemente fotografie e servono, per esempio, per elicitarne il lessico. La densità dei contenuti è alta.

3.9. “Yidali '译大利' corso per cinesi. Corso di lingua e cultura italiana per studenti cinesi”¹¹

Il corso di italiano di Chiuchiù (2015) è in formato *e-book* (Kobo) ed è di Livello basico (A1-A2)¹². È articolato in sette libri: i primi cinque sono materiali didattici, il sesto una grammatica, il settimo un glossario. Il primo degli *e-book* è suddiviso in quattro percorsi che presentano 260 parole italiane fra le più frequenti. Ogni percorso è introdotto da un video che introduce la situazione comunicativa, vi sono poi attività per la comprensione ed esercizi di pronuncia, note culturali, grammaticali e lessicali in lingua cinese.

Come per gli altri testi cartacei, si presenta il terzo modulo, che inizia con un questionario in lingua cinese con cinque domande volte a elicitarne il tema che sarà trattato. Segue un video a cui si accede tramite un *link* a *YouTube* nel canale di *goWare Ebook*. Dopo il video, c'è una attività di ascolto-ripetizione del dialogo presente nel video¹³. Segue una serie di immagini che descrivono visivamente le parole chiave sentite in precedenza. Si prosegue con due attività di comprensione dell'*input*: la prima con quesiti a scelta multipla a tre uscite, la seconda è un vero/falso. Al termine delle due attività è possibile verificare la correttezza delle risposte riascoltando il testo e/o accedendo alle soluzioni¹⁴. Prima di passare alla grammatica, vi è una nuova attività di ascolto-ripetizione del dialogo del video.

Gli elementi grammaticali su cui si vuole focalizzare l'attenzione sono presentati attraverso alcuni esempi ascoltabili associati a un completamento per poi giungere a una sintesi esplicita della regola in cinese attraverso alcune tabelle. Nel modulo, questa struttura viene ripresentata più volte per tutti gli elementi oggetto di riflessione metalinguistica. L'*input* è molto strutturato e si presenta un solo elemento per volta integrandolo poi con quanto presentato in precedenza. Fra le attività di reimpiego figura anche una attività di interazione orale (a coppie). La parte

¹¹ La versione cinese del titolo è un gioco di parole, di caratteri con «意大利 Yìdàlì» e «译大利 Yìdàlì», dove i primi due caratteri delle parole sono omofoni, ma il primo «意 yì» è quello che compone la parola «Italia», mentre il secondo «译 yì» significa «tradurre», «interpretare», «decodificare».

¹² Il volume è in vendita anche su piattaforme cinesi come Amazon China e Dangdang.

¹³ Si segnala che tutti gli ascolti sono accessibili da un *link* che rimanda alla app *goWare*.

¹⁴ È possibile accedere direttamente alle soluzioni tramite un apposito *link*.

successiva del modulo è focalizzata sulla fonetica attraverso attività di ascolto-ripetizione di alcuni specifici fonemi. Nella parte («Sai che...?») si presentano alcune curiosità riguardanti la lingua italiana. Infine, vengono riprese alcune espressioni utili viste in precedenza. Seguono la traduzione in cinese del dialogo presente nel video e le soluzioni di esercizi e attività.

Le varietà sociolinguistiche dell'italiano non sono presentate in modo esplicito a eccezione delle differenze di registro (formale, informale). I dialoghi dei video sono verosimili anche se l'eloquio è rallentato. Gli audio per esercitare la pronuncia sono in italiano *standard* con dizione corretta e non ci sono rumori di sottofondo.

Il *font* utilizzato è Times New Roman, che potrebbe risultare di difficile lettura per soggetti dislessici, anche se il formato *e-book* permette di ingrandire il carattere a piacimento. Le consegne sono evidenziate dal colore blu, mentre il rosso è usato per richiamare l'attenzione sulle parti maggiormente rilevanti. Il rosso è utilizzato nelle spiegazioni grammaticali. Le immagini sono a colori e in bianco e nero. Inoltre, si utilizzano simboli e icone per richiamare alcuni concetti (p. es. «singolare» e «plurale»), la chiave per le soluzioni.

3.10. “abc inAMI. Schede didattiche elaborate dai docenti dei corsi di italiano L2 per adulti cinesi”

È l'unico materiale specificatamente dedicato ad apprendenti cinesi in contesto migratorio con motivazioni legate al lavoro (ISMU 2013). È stato pubblicato online dalla Fondazione ISMU (Iniziative e Studi sulla MUltietnicità)¹⁵ di Milano all'interno di un progetto cofinanziato dal Fondo Europeo per l'Integrazione di cittadini di Paesi terzi e dal Ministero degli Interni italiano.

Non si tratta di un manuale di italiano, ma di una raccolta con otto schede di Livello A1, riguardanti diverse situazioni (p. es. presentazioni, casa, cibo) rilevanti per i destinatari. Ogni scheda inizia con una tabella sinottica dove si indicano il titolo, il livello di riferimento, i temi trattati, gli obiettivi linguistici e comunicativi. Segue una descrizione delle attività da svolgere delle quali si esplicitano le abilità e le competenze coinvolte con alcune indicazioni per i docenti. In alcuni casi si indicano le modalità di verifica e la durata del percorso. In calce, si trovano le fonti da cui gli autori hanno preso spunto per la creazione dei materiali.

Le tecniche utilizzate sono di vario genere e cambiano da scheda a scheda, combinando la comprensione scritta e la produzione scritta/orale. Alcune attività richiedono l'interazione orale con altri apprendenti. Non vi sono attività di comprensione orale¹⁶. Nella settima scheda, compare un rimando esterno tramite un *link* piattaforma Moodle della Fondazione ISMU.

I materiali sono a colori, il *font* è ad alta leggibilità e interlinea è adeguata. Le consegne compaiono anche in cinese. Vi sono anche alcune attività di riflessione interculturale. Nelle ultime pagine del documento è presente la bibliografia con testi a carattere sia teorico che didattico e la presentazione del servizio «Cina-Infoma» offerto dalla Fondazione ISMU.

4. Le grammatiche e altri materiali

In questo paragrafo (cfr. parr. 4.1-4.3), sono presenti tre grammatiche per studenti sinofoni (cfr. Appendice, Tab. 1B) e altri due volumi che esulano dalle categorizzazioni fatte per le opere precedenti.

¹⁵ Cfr. il sito Internet della Fondazione (<https://www.ismu.org/>) da cui è possibile anche scaricare il materiale descritto.

¹⁶ Nella prima scheda, la comprensione orale è nominata nella tabella sinottica (punti 6 e 7), ma non è presente nel documento.

4.1. “中国人专用意大利语，无师自通语法，学习意大利语法必备教材, *Grammatica italiana facile per cinesi*”

Il testo in broccia di Huaqing (2002) è di facile consultazione. Tutte le spiegazioni sono in cinese, mentre gli esempi sono in italiano e in cinese. Come da Indice, i temi trattati sono i seguenti: nome, articoli, dimostrativi, indefiniti e numerali, pronomi personali e possessivi, preposizioni, verbo, avverbi e congiunzioni, sintassi. L'Appendice presenta la pronuncia e l'ortografia. Nel testo non vi sono attività esercitative.

Il testo si inserisce in una collana, «Lingue facili», ideata dall'Editore Vallardi oltre vent'anni fa per favorire l'apprendimento delle lingue (francese, inglese, italiano, russo, spagnolo, tedesco) con grammatiche, eserciziari e manuali di conversazione. La grammatica di italiano e il manuale di conversazione (cfr. par. 4.4) sono stati tradotti in varie lingue con alcuni adattamenti, per agevolare soprattutto gli stranieri residenti in Italia (anglofoni, arabofoni, francofoni, ispanofoni, russofoni, sinofoni). Pertanto, non si tratta di una pubblicazione ideata specificamente per apprendenti sinofoni.

4.2. “Italiano per cinesi. Manuale di grammatica italiana, 中国人学意大利语，意大利语法教程”

Il testo di Colangelo (2009) fornisce spiegazioni in cinese ed esempi in italiano. L'ordine degli argomenti, in base all'Indice è il seguente: «Fonologia e grafematica: L'alfabeto italiano, I fonemi, La sillaba, L'accento, L'ortografia, la punteggiatura», «Morfologia: Il nome, L'articolo, L'aggettivo, I numerali, Il pronome, Il verbo, L'avverbio, La preposizione, La congiunzione, L'interiezione», «Sintassi: La sintassi della frase semplice, La sintassi della frase complessa», «Formazione delle parole: Le parole derivate, Le parole composte». In Appendice vi è la coniugazione dei verbi irregolari. Nel testo non vi sono attività esercitative.

4.3. “Grammatica pratica della lingua italiana per studenti cinesi, esercizi-test-giochi, 使用意大利语语法，练习，测试，游戏”

Si tratta della versione in lingua cinese dell'omonima grammatica “generale” di Nocchi (2008) presente sul mercato dal 2002. Nella prima pagina della copertina anteriore sono presenti l'indicazione dei livelli (A1-B2) e dei contenuti grammaticali relativi alle competenze da sviluppare.

Il libro consta di trentaquattro unità, una per argomento e sette test di controllo che si collocano ogni quattro/cinque unità. Vi sono anche le soluzioni e l'indice analitico.

Di questo volume si analizza la terza unità, che si apre con la spiegazione di uno specifico elemento grammaticale a partire da alcuni esempi da cui si fa derivare la regola, che poi è tradotta in cinese e seguita da una tabella riepilogativa. Vi sono poi esercizi (abbinamenti frase-immagine, *cloze*, completamenti, scelte multiple) con le consegne in cinese.

I testi degli esercizi affrontano aspetti della cultura italiana e in alcuni casi hanno carattere ludico (p. es. indovinelli).

Il *font* è ad alta leggibilità. Le immagini sono in bianco e nero. La distribuzione degli elementi nella pagina è adeguata.

4.4. “中国人专用意大利语简易会话手册 意大利语日常会话指南, *Italiano facile per cinesi. Italiano facile per stranieri di lingua cinese*”

Il testo di Huaqing (2001) è in formato tascabile e riporta una serie di espressioni utili in situazioni comunicative diverse (p. es. in viaggio, in ufficio, in banca, alla posta, al ristorante), corredate da spiegazione sintetica di alcuni aspetti della grammatica italiana. Al momento della redazione di questo contributo il libro era non disponibile presso l'Editore.

4.5. “*Italiano per cinesi: Un audio-libro con file audio e trascrizione sia in italiano che in lingua cinese*”

Il volume di Coletta e Bellumori (2021) nasce all'interno di un corso di lingua italiana propedeutico all'immatricolazione nell'università italiana. Il volume è stato prodotto collaborativamente da docenti e da studenti Marco Polo e Turandot in Italia, ed è rivolto a studenti cinesi di livello superiore al B1.

È costituito da cinquanta situazioni comunicative in cui si spiegano modi di dire, proverbi e/o espressioni idiomatiche, a cui si aggiungono degli esempi d'uso. Le spiegazioni, in italiano e in cinese, sono state registrate da studenti e insegnanti¹⁷. In un'intervista, l'autrice (Claudia Bellumori) ha raccontato che l'idea del progetto è stata messa a punto nei laboratori di scrittura di Italiano L2 e dalle domande degli apprendenti su alcuni modi di dire.

5. Conclusioni

Negli ultimi due decenni, in particolare in coincidenza con la nascita dei programmi Marco Polo (2006) e Turandot (2009), si osserva un aumento delle pubblicazioni rivolte a studenti sinofoni. Nonostante ciò, è necessario ricordare che nella maggior parte dei casi si tratta di libri che gli stessi autori definiscono “generalisti”, cioè pubblicazioni non ideate per uno specifico pubblico di apprendenti. Essi si rivolgono infatti tanto a studenti universitari quanto a lavoratori immigrati. I contenuti hanno carattere generale e non si scende nello specifico di argomenti che potrebbero essere di interesse per specifici pubblici di apprendenti. Solo in un paio delle pubblicazioni esaminate si dichiara esplicitamente di rivolgersi a studenti cinesi giovani adulti dei programmi Marco Polo e Turandot.

Molti studenti cinesi si avvicinano alla lingua italiana per accedere ai corsi di laurea universitari e alle istituzioni AFAM italiane¹⁸ e questo massiccio afflusso di studenti cinesi interessati a un soggiorno di studio in Italia ha dato impulso alla pubblicazione di testi pensati specificamente per loro, estesa poi anche ai lavoratori. Prima del 2006, si trovano infatti solo una grammatica e una guida alla conversazione, entrambe in broccura e in formato tascabile, che fanno parte di collane in cui si ritrovano le stesse tipologie di testo per diverse lingue. I livelli di competenza dei materiali didattici presi in esame sono prevalentemente due: il Livello A1 e il Livello A2, tranne un unico manuale di Livello B1.

Un altro aspetto degno di nota è il fatto che sono presenti sul mercato italiano solo due testi

¹⁷ Gli audio sono scaricabili utilizzando il *link* presente nel libro.

¹⁸ Per maggiori informazioni sui programmi Marco Polo e Turandot e sulla didattica, cfr. Bagna *et al.* 2017; Bonvino, Rastelli 2011; Rastelli 2010, 2021; sito Web «Uni-Italia» (<https://uni-italia.it/enti/programmi-governativi-marco-polo-e-turandot/>) e quello del MUR (<https://www.universitaly.it/studenti-stranieri>).

per alunni cinesi della scuola primaria e della scuola secondaria di I grado. Mancano pertanto materiali che possano sostenere i docenti della scuola pubblica nei processi di integrazione linguistica e culturale soprattutto degli alunni cinesi neoarrivati in Italia (NAI)¹⁹. Inoltre, nonostante l'immigrazione cinese in Italia si sia molto intensificata a partire dagli anni Ottanta e Novanta del secolo scorso²⁰, dopo oltre tre decenni l'unico materiale didattico dedicato a immigrati adulti cinesi è quello pubblicato online dalla Fondazione ISMU di Milano.

Un'altra considerazione riguarda il fatto che in tutti i testi analizzati la variazione sociolinguistica è presentata in modo marginale. Si ritiene che tale caratteristica riguardi il Livello principalmente basilico (A1-A2) dei materiali.

Tornando alla domanda iniziale che dà il titolo a questo contributo e che rappresenta il punto di partenza di questo progetto: «Come scegliere il materiale didattico più adatto?», si ritiene che il docente dovrà in primo luogo documentarsi sul profilo degli apprendenti (età, bisogni formativi, motivazioni allo studio dell'italiano). Secondariamente tenere di conto degli obiettivi glottodidattici del percorso di apprendimento e delle modalità per raggiungerli.

A questo proposito, in Appendice 2 è presente un Questionario conoscitivo che può aiutare i docenti a delineare il profilo socioculturale, linguistico e motivazionale dei propri studenti, nonché i loro bisogni di apprendimento per poter scegliere con più consapevolezza gli strumenti didattici più appropriati per il raggiungimento degli obiettivi glottodidattici previsti dal corso. Una volta compilato il Questionario, sarà possibile ritornare ai materiali sopra descritti (cfr. par. 3, 4) e scegliere il volume più consono ai propri studenti e alle caratteristiche dello specifico contesto di insegnamento (p. es. tempo a disposizione).

Qualora si abbia già un libro di testo, lo si può comunque valutare proficuamente alla luce dei parametri con cui sono stati analizzati i testi del *corpus* oggetto del presente contributo verificando l'adeguatezza della scelta fatta. Consapevoli che il libro perfetto non esiste, è bene tenere a mente che qualsiasi materiale didattico può essere sempre integrato. In questo senso sarà la competenza del docente a emergere, ovvero quella capacità di individuare che cosa è necessario all'apprendente.

Concludendo, si ricorda nuovamente che con questo lavoro si è voluta fornire una panoramica, il più possibile obiettiva, sugli strumenti didattici esistenti senza alcuna pretesa di esaudività.

Riferimenti bibliografici

- Bagna, C., Chiapedi N., Salvati, L., Scibetta, A. Visigalli, M. (a cura di) 2017. *La lingua italiana per studenti internazionali: aspetti linguistici e didattici. Riflessioni sul "Manifesto Programmatico per l'Insegnamento della Lingua Italiana agli studenti Internazionali" con focus sugli apprendenti sinofoni*. Perugia. OL3.
- Balboni, P. E. 2007. *Tecniche didattiche per l'educazione linguistica*. Torino. UTET.
- Biral, M. 2000. *Indicazioni per l'analisi di testi per l'insegnamento dell'italiano come lingua straniera*. In R. Dolci, P. Celentin (a cura di) 2000. *La formazione di base del docente di italiano per stranieri*: Roma. Bonacci Editore: 218-230.
- Bonvino, E., Rastelli, S. (a cura di) 2011. *La didattica dell'italiano a studenti cinesi e il progetto*.

¹⁹ Per approfondimenti, cfr. Favaro 2010; MIUR 2014, 2022; Della Putta, Sordella 2022.

²⁰ Per approfondimenti sulla immigrazione italiana, cfr. 1° Rapporto sugli immigrati in Italia del 2007, del Ministero dell'Interno (<https://www1.interno.gov.it/>).

- to Marco Polo. *Atti del XV seminario AICLU*. Pavia. Pavia University Press.
- Della Putta, P., Sordella, S., 2022. *Insegnare italiano a studenti neo arrivati. Un modello laboratoriale*. Pisa. Edizioni ETS.
- Cortés Velásquez, D., Faone, S., Nuzzo, E. 2017. *Analizzare i manuali per l'insegnamento delle lingue: strumenti per una glottodidattica applicata*. «Italiano Lingua Due», 2: 1-74.
- D'Annunzio, B. 2009. *Lo studente di origine cinese*. Perugia: Guerra Edizioni.
- De Mauro, T. 2016. *Nuovo vocabolario di base dell'italiano*. «Internazionale», 23.12.2016. URL: <https://bit.ly/4aGaIF2> (<https://www.internazionale.it/>) (ultimo accesso: 29.01.2025).
- Favaro, G. 2010. *Una lingua seconda e "adottiva". L'italiano delle seconde generazioni*. «Italiano LinguaDue», 2: 1-14.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T. e Holubec, E. J. 2015. *Apprendimento cooperativo in classe. Migliorare il clima emotivo e il rendimento*. Trento: Erickson.
- Krashen, S. D. 1985. *The Input Hypothesis: Issues and Implications*. London. Longman.
- Littlejohn, A. 2011. *The Analysis of Language Teaching Materials: Inside the Trojan Horse*. In B. Tomlinson (ed.) 2011. *Materials Development in Language Teaching*. Cambridge. Cambridge University Press: 179-211.
- MI 2007. *1° Rapporto sugli immigrati in Italia*. URL: <https://bit.ly/3QEagOi> (<https://www1.interno.gov.it/>) (ultimo accesso: 27.02.2025).
- MIUR 2014. *Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri*. URL: <https://bit.ly/3EcXqYL> (<https://www.miur.gov.it/>) (ultimo accesso: 29.01.2025)
- 2022. *Gli alunni con cittadinanza non italiana a.s. 2020/2021*. URL: <https://bit.ly/3WAsKT6> (<https://www.miur.gov.it/>) (ultimo accesso: 29.01.2025)
- Rastelli, S. (a cura di). 2010. *Italiano di cinesi, Italiano per cinesi dalla prospettiva della didattica acquisizionale*. Perugia. Guerra Edizioni.
- (a cura di). 2021. *Il programma Marco Polo Turandot. Quindici anni di ricerca acquisizionale*. Firenze. Franco Cesati editore.

Sitografia di riferimento

- Fondazione ISMU ETS. Iniziative e studi sulla multietnicità
URL: <https://www.ismu.org/>
- Ministero dell'Interno. URL
<https://www1.interno.gov.it/>
- Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca
URL: <https://www.miur.gov.it/>
- Società Dante Alighieri.
URL: <https://plida.dante.global/it>
- Università per Stranieri di Perugia
URL: <https://www.unistrapg.it/>
- Università per Stranieri di Siena
URL: <https://cils.unistrasi.it/>
- Uni-Italia. VII Convegno sui Programmi Governativi Marco Polo e Turandot (8.02.2022)
URL: <https://uni-italia.it/>

Appendice 1

	Titolo	Anno	Autore	Editore	Lingua	Pagine	Livello	Versione	Guida
Studenti 6-18 anni									
1	<i>Lo studente di origine cinese</i>	2009	B. D'Annunzio	Guerra Edizioni	italiano cinese	128	—	cartacea	—
Studenti NAI (scuola sec. I grado)									
2	<i>Italiano passo dopo passo</i> 一步一步学意大利语	2003	S. Rastelli, Z. Xiangyu	Amazon Italia Logistica S.r.l., Torrazza Piemonte (TO)	italiano cinese	121	A1	cartacea	—
Studenti Marco Polo e Turandot									
3	<i>Marco Polo. Corso di italiano per studenti cinesi</i>	2006	M. Maggini, L. Yang	Guerra Edizioni	italiano cinese	248	Elem.	cartacea CD audio	sì
4	<i>Turandot. Materiali didattici per l'insegnamento dell'italiano L2 a studenti cinesi</i>	2012	M. S. Bigliazzi, M. Colombini, M. Maggini, M. Quartesan	Guerra Edizioni	italiano cinese	152	integraz. «Marco Polo», cfr. 3	cartacea CD audio	—
Adulti immigrati, studenti Marco Polo, Turandot									
5	<i>Io sono Wang Lin. La lingua italiana per cinesi</i> 中国人学意大利语	2012	A. Dente, K. Franzese, W. Jing	Loescher	italiano cinese	240	A1-A2	cartacea digitale CD-ROM risorse online	sì
6	<i>Il Milione. Corso di lingua e cultura italiana per cinesi</i>	2022	M. Bistacchia, A. Giacinti, I. Landi, R. Matteucci	Orniti Editions	italiano cinese	248	A1-A2	cartacea risorse audio esercizi online	—
7	<i>L'italiano non è difficile. Esercizi di italiano per cinesi</i>	2015	B. D'Annunzio	Bonacci Editore	italiano cinese	128	A1-A2	cartacea risorse digitali	—
8	<i>Sempre più italiano. Corso di italiano per cinesi</i> 中国人学意大利语	2018	A. Dente, M. Fumagalli, W. Jing	Loescher	italiano cinese	264	B1	cartacea digitale	sì
9	<i>Yidali «译大利» Corso di lingua e cultura italiana per studenti cinesi</i> 中国学生设置的意大利语语言文化课程	2015	G. Chiuchiù	o.l.	—	—	A1-A2	e-book	—
Adulti immigrati									
10	<i>abc inaMI. Schede didattiche elaborate dai docenti dei corsi di Italiano L2 per adulti cinesi</i>	2013	M. Clementi (coordinam., supervisione didattica) S. Galli (traduzioni)	Fondazione ISMU	italiano cinese	80	online		sì online ²²

Tabella 1A. Materiali didattici per studenti sinofoni.

²² Cfr. https://www.ismu.org/wp-content/uploads/2018/10/Guida_ABCinaMI_2013.pdf

	Titolo	Anno	Autore	Editore	Lingua	Pagine	Livello	Versione
Grammatiche								
11	中国人专用意大利语，无师自通语法，学习意大利语法必备教材 <i>Grammatica italiana facile per cinesi</i>	2002 ristampa 2018	Y. Huaqing (a cura di)	Vallardi	cinese	240	—	cartacea
12	<i>Italiano per cinesi. Manuale di grammatica italiana</i> 中国人学意大利语，意大利语法教程	2009	L. Colangelo	Hoepli	cinese	230	—	cartacea
13	<i>Grammatica pratica della lingua italiana per studenti cinesi, esercizi-test-giochi</i> 使用意大利语语法，练习，测试，游戏	2008 ristampa 2016	S. Nocchi	Alma Edizioni	italiano cinese	256	A1-B2	cartacea
Altre tipologie di testi								
14	中国人专用意大利语简易会话手册 意大利语日常会话指南 <i>Italiano facile per cinesi. Italiano facile per stranieri di lingua cinese</i>	2001	Y. Huaqing (a cura di)	Vallardi	cinese	128	—	cartacea
15	<i>Italiano per cinesi: Un audio-libro con file audio e trascrizione sia in italiano che in lingua cinese</i>	2021	G. Coletta, C. Bellumori	Amazon Italia Logistica S.r.l., Torrazza Piemonte (TO)	italiano cinese	150	oltre B1	cartacea

Tabella 1B. *Materiali didattici per studenti sinofoni.*

Appendice 2

Questionario per la valutazione di un materiale didattico dalla prospettiva dell'insegnante

Compili il Questionario. Si scelga l'alternativa corretta e si risponda alle domande.

I parte – L'apprendente cinese ²³

1. Qual è la fascia d'età dell'apprendente?
 - a. Bambino.
 - b. Adolescente.
 - c. Giovane adulto.
 - d. Adulto.
 - e. Terza età.
2. Perché studia la lingua italiana?
 - a. Per l'inserimento nella scuola dell'obbligo.
 - b. Per studiare all'università e/o in istituzioni AFAM.
 - c. Per lavoro.
 - d. Per piacere o interesse personale.
 - e. Per la famiglia.
 - f. Per viaggiare.
 - g. Altro: _____
3. L'apprendente è scolarizzato nella lingua madre?
 - a. Sì.
 - b. No.
4. L'apprendente ha già studiato l'italiano?
 - a. Sì.
 - b. No.
 - c. Se sì, per quanto tempo?
 1. 0-3 mesi.
 2. 4-6 mesi.
 3. 7 mesi-1 anno.
 4. più di 1 anno.
 - d. Dove ha studiato italiano?
 1. In Cina.
 2. In Italia.
 3. In un altro paese.
 - e. Che tipo di lezioni ha fatto?
 1. Individuali.
 2. Piccolo gruppo.
 3. Scuola pubblica.
 4. Altro: _____

²³ L'origine dell'apprendente può, naturalmente, essere modificata senza alterare il Questionario.

5. Qual è il livello di partenza secondo il QCER?

- a. Pre-A1
- b. A1
- c. A2
- d. B1
- e. B2
- f. C1
- g. C2

II parte – Motivazioni e scelte didattiche

1. Per quale motivo l'apprendente vuole frequentare le lezioni di italiano (sono possibili più scelte)?

- a. Per l'inserimento e la frequenza della scuola dell'obbligo.
- b. Per studiare all'università o nelle istituzioni AFAM italiane.
- c. Per lavorare in Italia.
- d. Per lavorare nel suo Paese con italiani.
- e. Per comunicare con la famiglia (italiana).
- f. Per affrontare i bisogni della vita quotidiana (p. es. fare la spesa, andare in Comune) o situazioni di emergenza (p. es. pronto soccorso, interagire con idraulico).
- g. Per viaggiare.
- h. Per superare un esame.
- f. Altro: _____

2. Qual è il mio ruolo di docente (si rifletta sui seguenti aspetti: funzione, interazione con l'apprendente, scelta dei contenuti da proporre ecc.)?

3. Sono in grado di utilizzare un libro che presenta delle parti nella lingua madre degli apprendenti?

4. La presenza della lingua cinese nel materiale didattico può coadiuvare insegnamento e apprendimento?

- a. Sì.
- b. No.

(esplicitare eventualmente i motivi della risposta data)

III parte – Strumenti e tecniche

1. Per il profilo di apprendente delineato (cfr. I, 1), quale input si dovrebbe proporre?

- a. Scritto.
- b. Orale.
- c. Video.
- d. Misto.
- e. Altro: _____

2. Come si dovrebbe proporre l'input?

- a. Con attività di brainstorming o altre tecniche per elicitarne conoscenze pregresse.
- b. Senza preparazione.
- c. Altro: _____

3. Per lo sviluppo della comprensione scritta quali tecniche possono essere più adatte per l'apprendente individuato?
- a. Abbinamento.
 - b. Domande aperte.
 - c. Domande chiuse.
 - d. Ricerca di informazioni specifiche.
 - e. Riempimento di spazi vuoti.
 - f. Riordino.
 - g. Scelta multipla.
 - h. Traduzione.
 - i. Vero/Falso.
 - j. Altro: _____
4. Per lo sviluppo della comprensione orale quali tecniche possono essere più adatte per l'apprendente individuato?
- a. Abbinamento.
 - b. Domande aperte.
 - c. Domande chiuse.
 - d. Ricerca di informazioni specifiche.
 - e. Riempimento di spazi vuoti.
 - f. Riordino.
 - g. Scelta multipla.
 - h. Traduzione.
 - i. Vero/Falso.
 - j. Altro: _____
5. Per lo sviluppo della produzione scritta quali tecniche possono essere più adatte per l'apprendente individuato?
- a. Composizione scritta.
 - b. Completamento.
 - c. Dialogo aperto.
 - d. Domande aperte.
 - e. Domande chiuse.
 - f. Manipolazione.
 - g. *Pattern drill*.
 - h. Riassunto.
 - i. Traduzione.
 - j. Altro: _____
6. Per lo sviluppo della produzione orale quali tecniche possono essere più adatte per l'apprendente individuato?
- a. Dialogo.
 - b. Domande aperte.
 - c. Domande chiuse.
 - d. Interazione con compagni/e.
 - e. Monologo.
 - f. Role-play.
 - g. Altro: _____

7. Per l'apprendimento di un aspetto grammaticale o di strutture morfosintattiche quali tecniche possono essere più adatte per l'apprendente individuato?
- a. Abbinamento.
 - b. Cloze.
 - c. Completamento di tabelle o griglie.
 - d. Ricerca di informazioni specifiche.
 - e. Riempimento.
 - f. Riempimento di spazi vuoti.
 - g. Riordino.
 - h. Scelta multipla.
 - i. Vero/Falso.
 - j. Altro: _____
8. In presenza di altre abilità e competenze che si vogliono sviluppare (p. es. in relazione alla preparazione all'esame di certificazione), quali tecniche si possono utilizzare?
- _____
- _____
9. Le risorse digitali possono essere di supporto all'insegnamento/apprendimento (p. es. si pensi a un corso online)?
- a. Sì.
 - b. No.

IV Parte – Fase finale

In base a quanto risposto sopra:

1. Che tipo di materiale didattico è necessario?
- a. Scheda.
 - b. Manuale.
 - c. Grammatica.
 - d. Materiale con linguaggio settoriale/microlingua.
 - e. Altro: _____
2. Qual è il livello del materiale più adatto per l'apprendente individuato?
- a. A1
 - b. A2
 - c. A1 e A2
 - d. B1
 - e. B2
 - f. B1 e B2
 - g. C1
 - h. C2
 - i. C1 e C2
3. Che tipo di formato è preferibile?
- a. Cartaceo.
 - b. Digitale.
 - c. Misto.
 - d. Altro: _____

4. Nel caso si adotti un manuale, quali elementi di corredo dovrebbe contenere?

a. Eserciziario.	sì	no
b. Soluzioni degli esercizi.	sì	no
c. Glossario.	sì	no
d. Glossario con traduzione.	sì	no
e. Input audio/video.	sì	no
f. Risorse digitali.	sì	no
g. Consegne in cinese.	sì	no
h. Guida per l'insegnante.	sì	no

5. Quali altri elementi lo strumento utilizzato dovrebbe assolutamente contenere?

6. Altre considerazioni.

L'OFFERTA CERTIFICATORIA PER IMMIGRATI: I CELI i DELL'UNIVERSITÀ PER STRANIERI DI PERUGIA

Maria Cristina Bricchi, Danilo Rini, *Università per Stranieri di Perugia*

1. Introduzione

Il rilascio di certificati di conoscenza dell'Italiano L2 a seguito di appositi esami rappresenta una delle attività istituzionali dell'Università per Stranieri di Perugia, attività che fa sì che essa sia riconosciuta anche dal Ministero degli Affari Esteri quale ente certificatore¹. Per svolgere in autonomia e nel rispetto degli *standard* qualitativi necessari il complesso lavoro sotteso alla produzione di certificati linguistici, nel 2005 l'Università per Stranieri ha costituito un centro autonomo, il «Centro per la Valutazione e le Certificazioni Linguistiche» (CVCL)², che tuttora sviluppa la sua azione in tre settori principali: elaborazione, produzione e somministrazione di esami per il conseguimento di titoli linguistici riconosciuti a livello internazionale; partecipazione a progetti di ricerca nazionali e internazionali; formazione e aggiornamento degli insegnanti ed esaminatori nella valutazione delle competenze/abilità linguistiche in Italiano L2.

Pertanto, il CVCL ha tra le sue attività principali il rilascio di certificati di conoscenza della lingua italiana, sia generale che per scopi specifici, denominati «CELI». Tali certificati sono rilasciati in conseguenza del superamento di prove d'esame conformi agli *standard* di qualità europei di ALTE (Association of Language Testers in Europe)³ e basate sugli obiettivi di apprendimento elaborati all'interno del *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue* (Council of Europe 2001/2002) e del suo *Volume complementare* (di seguito QCER-VC) (Council of Europe 2020/2020), e sono i seguenti:

- CELI (Certificati di Lingua Italiana), che certificano la competenza dell'italiano generale, articolati in sei livelli conformi a quelli espressi dal QCER-VC (A1-C2);
- CELI a, certificati per adolescenti (12-18 anni), articolati in tre livelli (A2, B1, B2);
- CELI i, certificati per il contesto migratorio, articolati in tre livelli (A1, A2, B1).

2. I CELI per immigrati

In conformità con la missione istituzionale dell'Università per Stranieri di Perugia tesa alla promozione dell'inclusione linguistica e culturale, i CELI i sono certificati di conoscenza della lingua italiana rivolti a immigrati adulti con progetto di vita stanziale in Italia, elaborati per agevolarne il processo di integrazione e pertanto somministrati esclusivamente sul territorio italiano (Rocca 2017).

I CELI i, come già riportato, si articolano in tre livelli d'esame: CELI impatto i (A1), CELI 1

¹ Per un panorama sulle coordinate teorico-metodologiche sottese agli esami di certificazione linguistica dell'Università per Stranieri di Perugia, cfr. Grego Bolli, Spiti 2004 e Spinelli, Parizzi 2010. Per la storia della certificazione dell'Università per Stranieri di Perugia, cfr. Rini 2024.

² Il CVCL dell'Università per Stranieri di Perugia, costituitosi nel 2005 come centro universitario autonomo, consolida una tradizionale esperienza nel campo della certificazione dell'italiano L2 e LS, maturata fin dal 1987 dall'Ateneo perugino (cfr. <https://cvcl.unistrapg.it/>).

³ L'Università per Stranieri di Perugia è uno dei soci fondatori di ALTE (cfr. <https://www.alte.org/>).

i (A2), CELI 2 i cittadinanza (B1). Questi esami condividono con gli esami CELI per l'italiano generale il riferimento ai livelli del QCER-VC, il medesimo riconoscimento formale di titolo linguistico, le tecniche di verifica e lo stesso rigore nel seguire e rispettare le fasi del processo di elaborazione, somministrazione e valutazione delle prove, così come indicato dalla letteratura di settore, dai codici etici di categoria e dagli *standard* di qualità di ALTE e fanno inoltre riferimento ai Sillabi elaborati dall'associazione CLIQ (Enti Certificatori dell'Italiano L2, 2011).

Gli obiettivi degli esami CELI i rispondono all'esigenza di garantire accessibilità e spendibilità sociale al processo valutativo. Conseguentemente, la loro funzione⁴ può essere sintetizzata in tre finalità:

1. costituire un incentivo per iniziare e proseguire con costanza un percorso formativo, offrendo un riconoscimento tangibile e formale del lavoro svolto;
2. rispondere alla motivazione integrativa che spinge all'apprendimento di una lingua seconda (motivazione che, limitatamente al dominio pubblico, può considerarsi soddisfatta con il raggiungimento del Livello Soglia⁵, previsto dal QCER-VC);
3. rappresentare un titolo idoneo ai fini dell'adempimento degli obblighi di legge (Rocca 2017).

Conseguentemente, l'insieme delle prove non prevede unicamente la verifica della competenza linguistica, ma anche di quella civica e interculturale, in modo particolare nelle prove di produzione e interazione orale, nei livelli A2 (CELI 1 i) e B1 (CELI 2 i cittadinanza); il CELI impatto i (A1) è invece principalmente rivolto a candidati provenienti da un corso di alfabetizzazione in Italiano L2 e funge soprattutto da stimolo per la continuazione del percorso di apprendimento⁶.

3. CELI impatto i (A1)

L'esame è diviso in due parti, una scritta e una orale. La parte scritta è costituita da due componenti: Parte A (comprensione della lettura) e Parte B (produzione e interazione scritta), somministrate in un unico fascicolo cartaceo (cfr. Tabb. 1, 2). La parte orale (che solo per questo livello vede la comprensione dell'ascolto legata alla produzione orale, andando a costituire un'unica prova) consiste in una conversazione guidata su materiale predisposto e inviato dal CVCL ai vari centri d'esame (cfr. Tab. 3).

La durata totale dell'esame, comprensiva della prova orale, è di un'ora e cinque minuti.

<i>Task e sotto-abilità testata</i>	<i>Input</i>	<i>Compito richiesto al candidato</i>	<i>Formato delle risposte</i>
A1 – capacità di comprendere avvisi, semplici annunci, orari con il chiaro supporto di immagini	1 testo + immagine	indicare se le affermazioni sono presenti/non presenti	scelta binaria (4 item)
A2 – capacità di comprendere istruzioni e materiale informativo, con il chiaro supporto di immagini	1 testo + immagini	individuare il significato abbinando l'immagine alla proposizione	abbinamento (8 item)

Tabella 1. Prova scritta. Parte A (prova di comprensione della lettura).

⁴ Per una riflessione sull'uso improprio dei test linguistici nelle politiche di migrazione, cfr. Hamnes Carlsen, Rocca 2024.

⁵ Con «Livello Soglia» si intende il Livello B1 di competenza linguistico-comunicativa.

⁶ Sull'apprendimento della L2 in contesto migratorio e sulle politiche linguistiche europee, cfr. Council of Europe 2022; LAMI 2016; Rocca *et al.* 2020.

<i>Task e sotto-abilità testata</i>	<i>Input</i>	<i>Compito richiesto al candidato</i>	<i>Formato delle risposte</i>
B – capacità di compilare in forma scritta un modulo o un avviso con il chiaro supporto di immagini	1 testo con immagine	interagire alla richiesta di informazioni	compilazione (20/25 parole)

Tabella 2. *Prova scritta. Parte B (prova di produzione di testi scritti).*

La prova orale è composta da tre componenti (cfr. Tab 3), le cui sotto-abilità testate riguardano rispettivamente: 1. la comprensione di istruzioni elementari rivolte dall'esaminatore al candidato, a cui viene quindi chiesto di effettuare una breve presentazione personale; 2. l'interazione in aree che riguardano bisogni immediati, quotidiani o argomenti familiari con il supporto di immagini; 3. la comprensione di tre annunci, letti dall'esaminatore e riferiti all'immagine già presentata in precedenza.

<i>Componente</i>	<i>Sotto-abilità testata</i>	<i>Formato delle risposte</i>
1	comprensione dell'ascolto e produzione	corretto <i>feedback</i> e breve presentazione guidata
2	interazione con supporto di un'immagine	semplice scambio conversazionale
3	comprensione e produzione	risposte brevi

Tabella 3. *Prova orale.*

4. CELI 1 i (A2)

L'esame è diviso in due parti, una scritta e una orale. La parte scritta è costituita da tre componenti: Parte A (comprensione della lettura) (cfr. Tab. 4); Parte B (produzione e interazione scritta) (cfr. Tab. 5); Parte C (comprensione dell'ascolto) (cfr. Tab. 6). L'esame scritto è formato da due fascicoli: il primo contiene le parti A e B, il secondo la parte C. La parte orale (produzione e interazione orale) si svolge su materiale predisposto e inviato dal CVCL ai vari centri d'esame (cfr. Tab. 7).

La durata totale dell'esame, comprensiva della prova orale, è di due ore e dieci minuti.

<i>Task e sotto-abilità testata</i>	<i>Input</i>	<i>Compito richiesto al candidato</i>	<i>Formato delle risposte</i>
A1 – capacità di comprendere notizie, messaggi, indicazioni, informazioni	5 testi con immagini	individuare il significato abbinando l'immagine al testo	abbinamento (5 item)
A2 – capacità di comprendere frasi isolate	7 testi brevi da ricostruire	collegare le due parti separate di una frase	ricostruzione (7 item)
A3 – capacità di comprendere avvisi, annunci, inserzioni, brevi articoli	4 testi brevi con immagini	individuare l'affermazione corretta in riferimento al testo	scelta binaria (4 item)
A4 – capacità di completare un testo	1 testo da completare	completare il testo con la parola mancante	completamento libero (10 item)

Tabella 4. *Prova scritta. Parte A (prova di comprensione della lettura).*

Task e sotto-abilità testata	Input	Compito richiesto al candidato	Formato delle risposte
B1 – capacità di interazione scritta	3 messaggi brevi testuali (SMS)	rispondere alla richiesta di informazioni	3 messaggi brevi testuali (SMS) (3-5 parole per risposta)
B2 – capacità di produrre frasi isolate in successione temporale	appunti con indicazioni per prova semi guidata	raccontare azioni compiute nel passato	e-mail informale (65-75 parole)

Tabella 5. *Prova scritta. Parte B (prova di produzione di testi scritti).*

Task e sotto-abilità testata	Input	Compito richiesto al candidato	Formato delle risposte
C1 – capacità di comprendere informazioni	10 testi brevi che fanno riferimento a uno stesso argomento	individuare se il comportamento indicato è corretto o meno	scelta binaria (10 item)
C2 – capacità di comprendere istruzioni, avvisi, messaggi	5 testi brevi con immagini	abbinare il testo all'immagine corretta	abbinamento (5 item)
C3 – capacità di comprendere annunci	5 annunci	individuare l'informazione corretta in riferimento al testo ascoltato	scelta binaria (5 item)

Tabella 6. *Prova scritta. Parte C (prova di comprensione dell'ascolto).*

La prova orale (cfr. Tab. 7) prevede quattro componenti: 1. una presentazione semi-guidata. Mentre il candidato si presenta la commissione seleziona le immagini da usare come *input* per proseguire la prova. Tale scelta avviene tenendo conto delle informazioni raccolte nel corso della presentazione semi-guidata, per permettere lo svolgimento dell'interazione su ambiti e temi quanto più vicini all'esperienza dei candidati; 2. una semplice descrizione con scambio comunicativo, relativi all'immagine selezionata nella fase di presentazione. L'interazione con l'esaminatore avverrà attraverso le domande guida fornite dal CVCL; 3. una semplice descrizione con scambio comunicativo, relativi alla seconda immagine selezionata nel corso dell'esame dalla commissione. Durante l'interazione, attraverso le domande guida fornite dal CVCL, si effettuerà uno scambio dialogico in merito alle affinità e differenze su aspetti di civica fra la società ospitante e il Paese del candidato; 4. uno scambio comunicativo stimolato da una terza immagine orientato a valutare la conoscenza dei principi fondamentali della Costituzione italiana.

Componente	Sotto-abilità testata	Formato delle risposte
1	produzione-interazione	breve presentazione personale guidata
2	produzione-interazione con supporto di immagini	descrizione di un'immagine e scambio comunicativo
3	produzione-interazione con supporto di immagini	descrizione di un'immagine e scambio comunicativo
4	produzione-interazione con supporto di immagini	scambio comunicativo

Tabella 7. *Prova orale.*

I temi affrontati nelle componenti 2-4 dell'esame fanno riferimento all'«Elenco delle conoscenze» riportate nei paragrafi 2-4 delle *Linee guida per la progettazione della sessione di formazione civica e di informazione, di cui all'articolo 3 del DPR 179/201* (MIUR 2013):

- Sezione A: Principi fondamentali della Costituzione della Repubblica e dell'organizzazione e funzionamento delle Istituzioni pubbliche in Italia.
- Sezione B: Vita civile in Italia con particolare riferimento ai settori della sanità, della scuola, dei servizi sociali, del lavoro e agli obblighi fiscali.
- Sezione C: Informazioni su diritti e doveri degli stranieri in Italia.

Tali argomenti vengono presentati all'interno della prova orale del CELI 1 i, in modo tale da rimandare al vissuto del candidato e da non essere di ostacolo nella sua produzione orale, a discapito della complessità delle tematiche affrontate, sicuramente al di fuori della portata di apprendenti con un livello di competenza pari al Livello A2 del QCER-VC.

A partire dal 01/01/2024, l'Università per Stranieri di Perugia, come tutte le istituzioni facenti capo all'associazione CLIQ (Certificazione Lingua Italiana di Qualità)⁷, ha adottato il «Protocollo CLIQ», che prevede procedure specifiche per il rilascio di certificati di Livello A2 in caso di verificato analfabetismo dei candidati. Per coloro che rientrano in questa tipologia di candidati e si iscrivono all'esame in Italia è previsto l'esame CELI 1 i (A2) nella sola modalità orale, valido esclusivamente per gli adempimenti di legge in tema di requisito linguistico e il conseguente ottenimento del permesso di soggiorno UE per soggiornanti di lungo periodo⁸.

5. CELI 2 i cittadinanza (B1)

L'esame è diviso in due parti: scritta e orale. L'esame scritto è costituito da tre componenti: Parte A (comprensione della lettura) (cfr. Tab. 8); Parte B (produzione e interazione scritta) (cfr. Tab. 9); Parte C (comprensione dell'ascolto) (cfr. Tab. 10). La prova d'esame è costituita da due fascicoli: il primo fascicolo contiene le parti A e B; il secondo fascicolo contiene la parte C. La parte orale (produzione e interazione orale) (cfr. Tab. 11) consiste in una conversazione guidata su materiale predisposto e inviato dal CVCL ai vari centri d'esame.

La durata totale dell'esame, comprensiva della prova orale, è di due ore e trenta minuti.

⁷ Fanno parte di CLIQ l'Università per Stranieri di Perugia, l'Università per Stranieri di Siena, l'Università degli Studi Roma Tre e la Società Dante Alighieri. L'atto costitutivo della CLIQ è stato sottoscritto dai quattro Enti certificatori nel 2011 (cfr. <https://www.associazionecliq.it/>).

⁸ Per i descrittori e le scale LASLLIAM relative all'interazione scritta e alla compilazione di moduli nell'ambito del dominio educativo, a cui fa riferimento il Protocollo CLIQ, cfr. Enti certificatori dell'Italiano L2 2016a; Council of Europe 2022; ALTE-LAMI SIG 2023; Minuz *et al.* 2025.

Task e sotto-abilità testata	Input	Compito richiesto al candidato	Formato delle risposte
A1 – capacità di comprensione generale e di informazioni specifiche	5 testi informativi / descrittivi	comprendere informazioni generali e specifiche	scelta multipla a 3 opzioni (5 item)
A2 – capacità di leggere per orientarsi	1 testo normativo/ regolativo	comprendere informazioni generali e specifiche	individuazione di informazioni (10 item)
A3 – capacità di completare un testo	1 testo narrativo	completare attraverso competenza lessicale e grammaticale	completamento a scelta multipla a tre opzioni (10 item)
A4 – capacità di completare una frase	5 brevi messaggi di testo	completare attraverso competenza grammaticale	completamento aperto (5 item)

Tabella 8. *Prova scritta. Parte A (prova di comprensione della lettura).*

Task e sotto-abilità testata	Input	Compito richiesto al candidato	Formato delle risposte
B1 – capacità di interazione scritta	1 questionario con relative domande	rispondere a domande aperte	4 brevi risposte (5-10 parole)
B2 – capacità di interazione scritta in contesti formali	descrizione del compito con 3 punti da sviluppare	interagire trasmettendo e richiedendo informazioni	e-mail formale (40-50 parole)
B3 – capacità di interazione scritta in contesti informali	descrizione del compito con 3 punti da sviluppare	raccontare esperienze, descrivere sentimenti ed emozioni, chiedere consigli	e-mail informale (80-90 parole)

Tabella 9. *Prova scritta. Parte B (prova di produzione di testi scritti).*

Task e sotto-abilità testata	Input	Compito richiesto al candidato	Formato delle risposte
C1 – capacità di comprendere informazioni generali e specifiche	4 testi informativi	indicare l'informazione corretta	scelta multipla a 3 opzioni (4 item)
C2 – capacità di comprendere informazioni generali e specifiche	4 testi descrittivi	indicare l'informazione corretta	scelta multipla a 3 opzioni (4 item)
C3 – capacità di discriminazione fonetica	1 testo normativo	indicare se le frasi sono pronunciate all'interno del testo	scelta binaria (12 item)
C4 – capacità di comprendere informazioni specifiche	1 intervista	indicare se le affermazioni sono presenti o meno all'interno del testo	scelta binaria (8 item)

Tabella 10. *Prova scritta. Parte C (prova di comprensione dell'ascolto).*

La prova orale (cfr. Tab. 11) presenta cinque componenti: 1. una presentazione personale. Sulla base delle informazioni raccolte nel corso della presentazione da parte del candidato, la commissione sceglie il materiale su cui svolgere la parte seguente dell'esame, allo scopo di permettere lo svolgimento della prova su ambiti quanto più vicini all'esperienza e al vissuto del candidato; 2. una descrizione di immagini. Il candidato è chiamato a scegliere due immagini fra le quattro proposte per poi descriverle in maniera analitica. Tali immagini rappresentano anche l'elemento facilitatore per consentire al candidato di contestualizzare le tematiche

delle successive componenti; 3. un confronto interculturale con attività di mediazione. L'oggetto di indagine è soprattutto la competenza pluriculturale, essenzialmente riferibile alle proprie abitudini, usi e tradizioni, da confrontare con quelle della società di arrivo; 4. brevi spiegazioni, argomentate, relative a temi di civica (*Knowledge of Society*, KoS). Oggetto di indagine sono soprattutto i lineamenti di civica funzionali all'esercizio di una cittadinanza attiva, come previsti dal Sillabo B1 CLIQ (Enti certificatori 2016b), affrontando temi quali l'uguaglianza, il diritto al lavoro, alla sanità e all'istruzione, le libertà fondamentali e gli obblighi fiscali; 5. un'interazione attraverso uno scambio dialogico, con funzioni ricorrenti come, per esempio, dare un consiglio, chiedere spiegazioni, incoraggiare, promettere, protestare, descrivere speranze e paure.

Il superamento dell'esame prevede il pieno adempimento delle richieste del legislatore per il rispetto dei requisiti linguistici per l'ottenimento della cittadinanza italiana previsti dal DDL 113/2018.

Componente	Sotto-abilità testata	Formato delle risposte
1	produzione orale	breve presentazione personale
2	produzione-interazione con supporto di immagini	descrizione analitica di 2 immagini e scambio comunicativo
3	produzione-interazione-mediazione	risposte aperte su domande di carattere interculturale
4	produzione-interazione	risposte aperte su domande relative a temi KoS
5	interazione a seguito di compito comunicativo	scambio dialogico

Tabella 11. *Prova orale.*

6. Conclusioni

I CELI i, come accennato sopra, sono legati a una motivazione strumentale-integrativa dei candidati e proprio per questo si è scelto di prevederne l'elaborazione fino al livello B1 del QCER-VC. Se il cittadino straniero volesse ottenere il riconoscimento delle proprie competenze di livello superiore per scopi diversi, quali, per esempio, l'accesso a corsi universitari, avrebbe a disposizione gli altri certificati CELI per l'italiano generale.

Tutti gli esami CELI i sono nel loro complesso costituiti da una prova scritta e da una prova orale, somministrate in due momenti diversi nel giorno dell'esame: la prova scritta, comprese le prove di comprensione dell'ascolto, con l'eccezione, come detto, del CELI impatto i, vengono somministrate tutte insieme, un fascicolo dopo l'altro, nella mattinata del giorno dell'esame. Successivamente, solitamente nel pomeriggio, viene somministrata la prova di produzione orale. È importante però ricordare che, come per l'ottenimento della certificazione linguistica CELI, sia necessario superare gli esami nella loro totalità, ovvero tanto la prova scritta quanto quella orale. Al candidato che dovesse superare nel corso di una sessione d'esame o soltanto la prova scritta o soltanto la prova orale, viene concessa la possibilità di «capitalizzare» la prova superata: avrà quindi un anno di tempo per sostenere anche la prova in cui non aveva raggiunto la sufficienza e completare così l'esame nella sua totalità. Il candidato ha a disposizione solitamente tre o quattro sessioni di esami CELI i nel corso di un anno

(di norma nei mesi di febbraio, maggio, settembre, novembre).

La valutazione degli esami CELI i, per tutti i livelli, avviene in maniera «centralizzata» per quanto riguarda la parte scritta: questa, cioè, viene curata direttamente dal CVCL in sede a Perugia, mentre la parte orale viene valutata *in loco*, cioè direttamente presso i centri d'esame convenzionati. La commissione per gli esami orali è composta da due esaminatori che intervistano un candidato alla volta su materiale predisposto e inviato dal CVCL a ogni sessione, insieme al materiale elaborato per la parte scritta. Gli esaminatori per la parte orale sono formati attraverso appositi corsi dai docenti del CVCL.

Infine, si sottolinea che tutti i certificati linguistici CELI, inclusi, quindi, anche i CELI a e i CELI i, rilasciati dal CVCL dell'Università per Stranieri di Perugia, hanno validità illimitata.

Riferimenti bibliografici

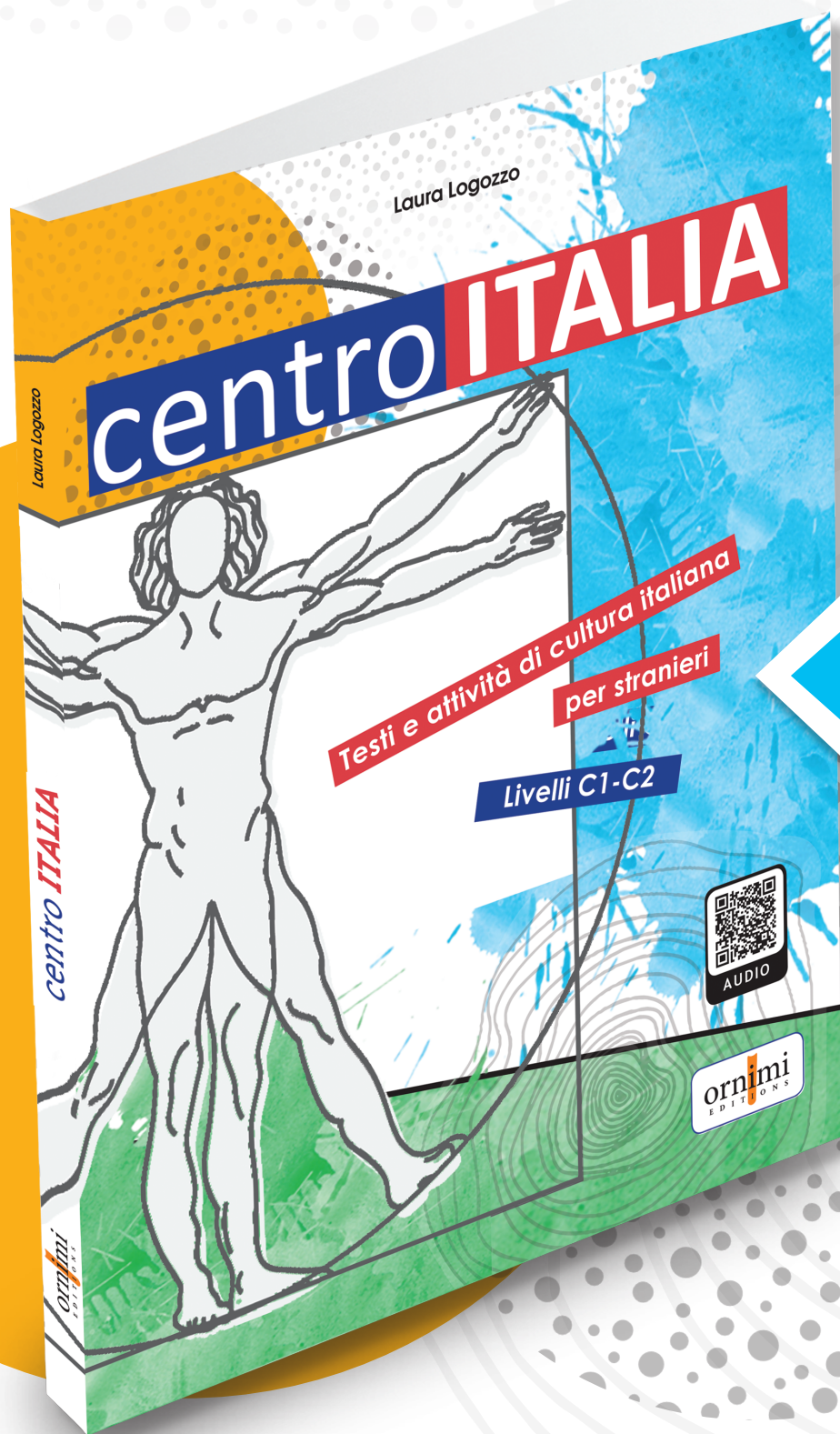
- ALTE-LAMI SIG. 2023. *Lami-Laslliam Assessment Tools*. URL: <https://www.alte.org/> (<https://bit.ly/3EpvrR6>) (ultimo accesso 20.01.2025).
- Council of Europe 2001/2002. *Common European Framework for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Council for Cultural Co-operation. Modern Languages Division. Strasbourg. Cambridge University Press (trad. it. a cura di D. Bertocchi, F. Quartapelle. *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento insegnamento valutazione*. Milano-Firenze. RCS Scuola-La Nuova Italia).
- 2020/2020. *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment Companion Volume with New Descriptors* (trad. it. a cura di M. Barsi, E. Lugarini, A. Cardinaletti. *Quadro comune europeo per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione. Volume complementare*. «Italiano LinguaDue», 12(2)). URL: <https://www.unimi.it/> (<http://bit.ly/3CkMkvQ>) (ultimo accesso: 24.01.2025).
- 2022. *Literacy And Second Language Learning for the Linguistic Integration of Adult Migrants. Reference Guide*. URL: <https://www.coe.int/> (<https://bit.ly/3WEObCC>) (ultimo accesso 29.01.2025).
- DDL 113/2018. Decreto-Legge, G.U. del 4 ottobre 2018, n. 113. URL: <https://www.gazzettaufficiale.it/> (<https://bit.ly/3CZggOp>) (ultimo accesso: 29.01.2025).
- Enti certificatori dell'Italiano L2 (a cura di) 2011. *Sillabi di riferimento per l'italiano L2 in contesto migratorio*. URL: <https://rm.coe.int/> (<https://bit.ly/4bcmneM>) (ultimo accesso: 31.01.2025).
- 2016a. *Sillabo per la progettazione di percorsi sperimentali di alfabetizzazione e apprendimento della lingua italiana a livello Pre A1*. URL: <https://www.unistrapg.it/> (<http://bit.ly/4icz1wF>) (ultimo accesso 24.02.2025).
- 2016b. *Sillabo per la progettazione di percorsi sperimentali di apprendimento della lingua italiana a livello B1*. URL: <https://www.associazionecliq.it/> (<https://bit.ly/3X7BYXt>) (ultimo accesso: 31.01.2025).
- Grego Bolli, G., Spiti, M. G. 2004. *La verifica delle competenze linguistiche. Misurare e valutare nella certificazione CELI*. Perugia. Guerra Edizioni.
- Hamnes Carlsen, C., Rocca, L. 2021. *Language Test Misuse*. «Language Assessment Quarterly», 2021: 477-491. URL: <https://www.tandfonline.com/> (<https://bit.ly/3EwYsue>) (ultimo accesso: 12.02.2025).
- LAMI 2016. *I test linguistici per l'accesso, l'integrazione e la cittadinanza: linee guida per i*

- responsabili politici*. URL: <https://www.unistrapg.it/> (<https://bit.ly/4gCupi3>) (ultimo accesso: 12.02.2025).
- Minuz, F., Rocca, L., Kurvers, J., Naeb, R., Schramm, K. 2025. *Alfabetizzazione e apprendimento della lingua seconda per l'integrazione linguistica dei migranti adulti – ALSILMA*. I Quaderni della Ricerca 80. Torino. Loescher Editore.
- MIUR 2013. *Linee guida per la progettazione della sessione di formazione civica e di informazione, di cui all'articolo 3 del DPR 179/2011*. URL: <https://www1.interno.gov.it/> (<https://bit.ly/4jJqL86>) (ultimo accesso: 12.02.2025).
- Rini, D. 2024. *La storia della certificazione della lingua italiana all'Università per Stranieri di Perugia*. In S. Cingari, V. De Cesaris, G. Rigano, R. Vetrugno (a cura di) 2024. *L'Università per Stranieri di Perugia. Storia di un ateneo aperto al mondo*. Roma. Istituto della Enciclopedia Italiana.
- Rocca, L. 2017. *Guida alla certificazione CELI 1 in contesto migratorio. Competenza linguistica e competenza civica. A2*. Torino. Loescher Editore.
- Rocca, L., Hamnes Carlsen, C., Deygers, B. 2020. *Linguistic Integration of Adult Migrants: Requirements and Learning Opportunities. Report on the 2018 Council of Europe and ALTE Survey of Language and Knowledge of Society Policies for Migrants*. Strasbourg. Council of Europe.
- Spinelli, B., Parizzi, F. 2010. *Profilo della lingua italiana*. Firenze. La Nuova Italia.

Sitografia

- ALTE
<https://www.alte.org/>
- CLIQ
<https://www.associazionecliq.it/>
- CVCL
<https://cvcl.unistrapg.it>

Testi di cultura italiana per stranieri



- ▶ attività di comprensione scritta
- ▶ attività di comprensione orale
- ▶ attività di produzione orale
- ▶ attività di produzione scritta
- ▶ attività di lessico

**Un viaggio culturale attraverso articoli
di Letteratura, Arte, Storia e Geografia.**

LINGUE PER IL FUTURO: PERCORSI GLOTTODIDATTICI PER TRASFORMARE SE STESSI E IL MONDO

a cura di Nicoletta Cherubini, *Ricercatrice indipendente*

L'articolo in questo numero della Rivista ILSA è un invito ad approfondire una sorprendente riflessione sulla transdisciplinarietà fra la linguistica e alcune discipline scientifiche, con particolare riferimento alla ricerca che concerne la Linguistica e la Genetica delle Onde. Il ragionamento va a contrasto della frammentazione delle discipline e a favore di percorsi di educazione e ricerca capaci di oltrepassare i confini disciplinari.

In anni recenti sono state pubblicate importanti ricerche scientifiche sull'argomento da studiosi di varie nazionalità. Tuttavia gli assunti di questo settore della ricerca non sono ancora adeguatamente attenzionati in Occidente e la loro trattazione approfondita richiederà ulteriore spazio. Per ora, le nostre osservazioni non potranno che essere superficiali. Sebbene lo studio della Genetica delle Onde superi i limiti della nostra competenza disciplinare e di quella dei nostri insegnanti di lingue, ci è sembrato che documentare i lavori di alcuni esperti riconosciuti nei settori disciplinari considerati potrà sollecitare nei docenti la voglia di saperne di più in base ai propri interessi personali, e riuscirà a scatenare in loro qualche spunto interessante sulle potenziali ripercussioni glottodidattiche di questo materiale di ricerca straordinariamente nuovo e affascinante.

LINGUE UMANE, DNA E INTERCOMUNICAZIONE: RICERCHE TRANSDISCIPLINARI¹

Nicoletta Cherubini, *Ricercatrice indipendente*

*Al momento vivo sulla Terra, e non so cosa sono.
So che non sono una categoria.
Non sono una cosa – un sostantivo.
Sembro essere un verbo, un processo evolutivo,
una funzione integrale dell'universo.
(Richard Buckminster Fuller²)*

1. Le parole umane e la filosofia

Un uomo vive al momento sulla Terra e si chiede che cosa egli sia. Il suo pensiero non restituisce la risposta. Allora usa parole per parlare delle parole, di ciò che le parole fanno – o non

¹ «Transdisciplinare agg. (comp. di *trans-* e *disciplina*). Di studio, ricerca, attività che, per il suo carattere interdisciplinare (o nonostante tale carattere), supera in realtà le frontiere, spesso artificiali, che separano e distinguono le varie discipline» (*Vocabolario Treccani online*).

² Buckminster Fuller è stato un polimate statunitense, i cui molteplici talenti vanno menzionati nel contesto transdisciplinare di questo articolo: ingegnere, *designer*, inventore della cupola geodetica, architetto, teorico dei sistemi, cartografo, filosofo, poeta, cosmogonista, coreografo e pioniere nella diffusione di una visione sistemica. Il suo grande merito è stato quello di spingere un'intera generazione di studenti e professionisti a pensare fuori dagli schemi e a mettere in dubbio le concezioni finora date per scontate.

fanno – di lui. Con pacata costernazione, rifiuta di essere una singola *cosa*, un *nome*, e trova una via di fuga nel *verbo*. Il verbo è movimento, è vita, evoluzione. Forse ha trovato ciò che cerca?

L'idea che il linguaggio abbia molto potere sul pensiero attraversa da millenni le tradizioni di conoscenza arcaiche e le più antiche filosofie d'Oriente. In tempi moderni anche i linguisti, gli antropologi e psicologi occidentali hanno studiato a fondo il potere delle parole. Un geniale linguista è giunto alla conclusione che «siamo propensi a concepire il linguaggio solo come una tecnica di espressione e non ci rendiamo conto che il linguaggio è prima di tutto una classificazione e una disposizione del flusso dell'esperienza sensoriale che si traduce in un certo ordinamento del mondo» (Whorf 1977: 39). Whorf, allievo del linguista e antropologo statunitense di origine tedesca Sapir, è stato fra i primi a stabilire il legame fra il linguaggio che parliamo e il modo in cui i nostri neuroni funzionano, sostenendo l'ipotesi che il linguaggio non solo dà forma a ciò che pensiamo, ma *determina* anche ciò che *siamo in grado* di pensare (Whorf 1977). Per esempio, la lingua italiana, come altre lingue moderne, impone contrasti fra passato, presente e futuro, cioè incanala il nostro pensiero secondo una determinata percezione temporale; ma aspetti di questa caratteristica non sono presenti in tutte le lingue (cfr. par. 2.1). L'Ipotesi di Sapir-Whorf sugli effetti di controllo della lingua sul pensiero sostiene che il nostro sviluppo cognitivo è influenzato dalla lingua che parliamo. Questa prospettiva teorica può avere grandi ripercussioni sulla percezione, l'interpretazione e la comprensione della realtà in termini filosofici, psicologici, socio-relazionali ed ecologici.

La divisione fra mente e corpo, o fra anima e corpo, è ancora viva nella nostra cultura, col risultato di avere «rotto i ponti con il nostro ambiente naturale» e di averci fatto dimenticare come “pensare” col nostro corpo, come usarlo da agente di conoscenza (Capra 1984: 36). Capra, celebrato fisico e filosofo, ha sostenuto che la

concezione meccanicistica del mondo è ancora alla base delle nostre scienze e continua ad avere un forte influsso su molti aspetti della nostra vita. Essa ha condotto alla ben nota frammentazione oggi vigente nelle nostre discipline accademiche e nei nostri enti governativi e ha fornito una giustificazione razionale per trattare l'ambiente naturale come se fosse formato da parti separate, da sfruttarsi da parte di gruppi di interesse distinti (Capra 1984: 36-37).

Il punto è che, secondo Capra, la comprensione di ecosistemi è ostacolata dalla natura stessa del pensiero razionale, dovuta al fatto che il pensiero razionale è *lineare*, mentre la consapevolezza ecologica sorge da una comprensione *intuitiva* di sistemi non lineari.

Un biochimico e biofisico, autore di vari libri e articoli di psicologia, psichiatria, filosofia e sociologia, praticante del buddhismo zen e uno fra i *leader* riconosciuti della Psicologia transpersonale³, sostiene che il nostro è un linguaggio fatto di confini (Wilber 2024). La psicologia transpersonale unisce l'esperienza della psicologia occidentale con le tradizioni mistiche meditative e con quelle sciamaniche radicate nell'esperienza dell'estasi e nel contatto diretto con la natura; riceve impulso dalle recenti acquisizioni della fisica moderna e della biofisica e vanta un forte collegamento con altre discipline come l'antropologia, la sociologia e l'etnopsichiatria. Secondo Wilber (2024: 65) le «parole, i simboli e i pensieri stessi, in realtà, altro non sono che confini, in quanto ogniqualevolta pensiamo o usiamo una parola o un nome, creiamo già dei confini. Anche dicendo “la realtà è una consapevolezza del non-confini” si crea una distinzione fra confini e

³ In Italia fra i maggiori teorici ed estensori del movimento transpersonale vi è Lattuada, medico, psicologo e psicoterapeuta, che ha elaborato la Biotransenergetica, una disciplina innovativa che coniuga psicologia e spiritualità, permettendo a chi la pratica di raggiungere livelli di coscienza olistica, unitaria. Cfr. Lattuada 2022.

non-confini!». E aggiunge che la consapevolezza del non-confinare è una consapevolezza «diretta, immediata e non verbale» di cui è molto difficile discutere in termini adeguati, poiché non è assolutamente una teoria puramente filosofica; ed è per questa ragione che «i saggi mistici sottolineano che la realtà si trova al di là di nomi, forme, parole, pensieri, divisioni e confini. Al di là di tutti i confini vi è il mondo reale della Talezza, del [...] Tao, del Brahman, della Divinità» (Wilber 2024: 65-66). Un mondo con cui, come vedremo, la scienza deve fare i conti.

È innegabile, a nostro avviso, che il pensiero eccessivamente razionale condizioni la percezione del mondo in Occidente, ed è altrettanto ovvio che possa esercitare un impatto sulla didattica. Un esempio interessante è riferito da Bateson (1976), estensore di una nota teoria sull'ecologia della mente. Il suo lavoro si è intersecato con molti campi disciplinari: antropologia, psichiatria, linguistica, evoluzione biologica e genetica, e con una nuova epistemologia che scaturisce dalla teoria dei sistemi e dall'ecologia. Una volta gli capitò di non saper dare un titolo a un suo corso accademico rivolto a studenti americani, cioè di non riuscire a specificarne l'argomento, e nel dibattito che ne seguì i suoi studenti gli chiesero: «Lei vuole proprio che noi *impariamo* quello che ci sta raccontando? [...] Oppure tutto questo è una specie di esempio, un'illustrazione di qualcos'altro?» Quella domanda sbloccò la comprensione del campo in cui si giocava la partita dell'insegnamento/apprendimento di quel corso, che generava contrasti fra il pensiero induttivo e deduttivo. Così la risposta di Bateson fu: «Certo, proprio così!» (Bateson 1976: 22). Infatti, per lo studioso britannico il complesso terreno di ricerca ideale risale «ai primordi del pensiero scientifico e filosofico; certamente a un periodo anteriore alla scissione di scienza, filosofia e religione in attività distinte, separatamente coltivate da specialisti di discipline separate» (Bateson 1976: 28).

Watts, arguto filosofo statunitense, una volta ha chiesto a un gruppo di adolescenti quale sarebbe stata la loro definizione di una «cosa». Dapprima gli hanno risposto dicendo che *una cosa è un oggetto*, ma quello, ha risposto lui, è un semplice sinonimo, solo una parola diversa per dire *cosa*. «Poi, però, una ragazzina intelligente ha detto: “Una cosa è un sostantivo”, e aveva ragione. Ma un sostantivo non fa parte della natura, è una delle parti del discorso. I sostantivi non esistono nel mondo fisico, e nemmeno le cose separate» (Watts 2017/2019: 19). Il mondo fisico è «ondulante». Per descriverlo ci servono concetti come «movimento» o come «onde». L'oceano «ondeggia» e l'universo «genteggia», tutto è in stato di continuità (Watts 2017/2019: 20).

2. Le parole umane e il suono: linguaggio e vibrazione

Sembra importante precisare che stiamo parlando di parole *umane*, enunciate dalla voce umana originale e non da dispositivi elettronici. In un precedente articolo sugli orizzonti interdisciplinari fra Linguistica e la Cimatica⁴ e sulle scoperte riguardanti la natura geometrica della produzione del suono abbiamo già parlato del ruolo morfogenetico del suono e della parola parlata (Cherubini 2023). Lettere dell'alfabeto, vocali, sillabe, parole e frasi che pronunciamo e pensiamo (con o senza intento) avrebbero un ruolo vibrazionale nel modellare la forma, e la nostra percezione della realtà. Gli studi cimatici (Chladni 1787; Jenny 2024; Reid 2023) e quelli di Emoto (2014) sulla coscienza dell'acqua da noi citati nell'articolo sembrano molto efficaci nel suggerire risposte sul reale potere della parola. Chladni era un esperto fisico del suono e un apprezzato musicista, Jenny un medico appassionato di scienze naturali e di studi steineriani,

⁴ Dobbiamo al medico svizzero Jenny (2024) il termine di «Cimatica» (dal greco *ta kymatica*, «studio riguardante le onde», da *kyma* «onda, flutto») coniato per la nuova disciplina nata per rendere visibile il suono.

Emoto un ricercatore giapponese che ha scoperto un particolare codice linguistico attraverso cui l'acqua rivela il peso e l'influsso di parole e pensieri, Reid è un fisico acustico inventore di uno strumento cimatico digitale per rendere il suono visibile. Tutti, da ogni latitudine, sono approdati alle medesime intuizioni sull'essenza morfo- e psicogenetica delle parole.

2.1. *L'essenza sottile delle parole*

Nel racconto biblico della Creazione, quando Adamo viveva da solo nell'Eden, il Dio biblico gli sottopone «tutti gli animali dei campi e tutti gli uccelli del cielo» affinché Adamo dia loro un nome: «Li condusse all'uomo per vedere come li avrebbe chiamati, e perché ogni essere vivente portasse il nome che l'uomo gli avrebbe dato» (Genesi 2: 20-21). Nella cultura biblica «dare un nome» potrebbe avere precise connotazioni antropologiche, nel senso in cui denominare le cose rappresenta una capacità concettuale e linguistica privilegiata che Dio avrebbe concesso alla creatura umana, quella di dominare sul creato e di elaborare il linguaggio formando e identificando dei concetti. Si delinea qui una visione razionalistica del *denominare*:

Analizziamo qualcosa, ne identifichiamo le caratteristiche, lo distinguiamo da altre entità e, sintetizzando o unendo l'osservazione della sua molteplicità di proprietà, lo «nominiamo». Dopodiché, lo classifichiamo e lo categorizziamo. Adamo è dunque in grado (perché il Creatore gli ha dato questa capacità e lo chiama a farne uso) di “cogliere l'essenza” delle entità che gli si presentano, di esaminarle e così di assegnarvi un nome che corrisponda a quell'essenza. Nel fare così Adamo esercita la sua capacità al linguaggio articolato. Egli forma dei concetti in coerenza organica con la loro essenza e le parole corrispondenti a quei concetti (Castellina 2020).

Tuttavia, è certo che questa fosse una “potestà” concettuale e linguistica? Adamo, denominando la realtà, è forse rimasto impigliato in una rete di parole? Una rete la cui “essenza” è la *distinzione*, ossia la *separazione* fra questo e quello, fra l'onda e il mare, fra la goccia e l'oceano. Adamo ha forse incontrato così l'illusione di essere un sé separato che, quante più cose e animali denominava, più si ritrovava “solo”?

Per fortuna ci sono lingue dove la separatezza fra l'onda e il mare non esiste. Poiché il punto è: la mente che analizza e classifica è libera, o è conchiusa all'interno di un confine disegnato dalla parola stessa che usa e che modella il suo pensiero? Adamo è realmente in grado di “analizzare pienamente” le cose? È all'altezza del compito di individuare l'“essenza” delle cose e di imporla sul nome? Il linguaggio che gli è stato dato potrebbe essersi trasformato, dopo Babele, in un giocattolo, una distrazione, un cavallo di Troia? Il pensiero di Adamo potrebbe essere prigioniero dell'Uroboro, il serpente archetipico che si morde la coda? Questo simbolo alchemico molto antico, presente in alcune culture ed epoche simboleggia la ciclicità, l'eterno ritorno o l'eterno ciclo di nascita e morte, potrebbe essere letto come figura a cui soggiace la schiavitù tra il pensiero e la caotica moltitudine delle lingue, prigioniere di se stesse? Denominare è un privilegio o una trappola?

Il *TaoTe Ching* (Lao Tzu 1972), misura del pensiero fondante del taoismo, recita: «Quando l'intero è diviso, le parti necessitano di nomi. / Ci sono già abbastanza nomi. / Si deve sapere quando fermarsi. / Sapere quando smettere di nominare evita le insidie che porta (Lao Tzu 1972: cap. 32)⁵. «Denominare» (dal lat. *denominare*, comp. della particella *de-* «di», che indica

⁵ «Once the whole is divided, the parts need names. / There are already enough names. / One must know when to stop. / Knowing when to stop averts trouble» (Lao Tzu 1972: cap. 32) [traduzione dall'inglese a cura di chi scrive].

compimento di azione, e *nominare*, che trae da *nomen* «nome»)⁶ è dunque scendere su un piano insidioso? Il piano delle «diecimila creature» (o esseri innumerevoli) è quello dove l'eterno, il Principio creatore del Cielo e della Terra non dimora: «Il Tao che può essere detto non è l'eterno tao. / Il nome che può essere nominato non è l'eterno nome. / Senza nome è il principio del cielo e della terra. / Quando ha nome è la madre delle diecimila creature» (Lao Tzu 1972: cap. 1). Quello delle «diecimila creature» è il regno dove anche noi abitiamo, il piano dei desideri, della manifestazione, del dolore, della gioia e delle cose.

La questione della corrispondenza fra la *cosa* e il *nome* è rimasta un tema classico e affascinante fino ai nostri giorni. Secondo Aristotele, Cratilo, filosofo ateniese della seconda metà del V sec. a.C. (coprotagonista dell'omonimo Dialogo di Platone), portò alle più estreme conseguenze la dottrina eraclitea, concependo il divenire in modo tale che non solo non consentisse di bagnarsi due volte nello stesso fiume, ma addirittura di bagnarsi una sola volta, poiché a ogni istante esso è, e nel contempo non è, lo stesso fiume. Cratilo negava la *possibilità* di ogni vera affermazione sul reale, e perfino l'*opportunità* di pronunciare una parola qualsiasi, limitandosi, come sostiene Aristotele, «a far cenno col dito». Così facendo, metteva in crisi la posizione eraclitea del divenire inteso come realtà oggettiva. Questa prospettiva richiama il concetto elaborato da Bohm (1980/1996) di un «universo esplicito» e tangibile ma frammentato, contrapposto a un «universo implicito» e fluido, non-locale, invisibile e in cui vi è corrispondenza unitaria fra mente e materia, al di là delle nostre parole e delle *cose* che risiedono nella realtà ordinaria del mondo.

Ricordiamo tuttavia che la scienza acustica e la Cimatica hanno aggiunto alla discussione filosofica sulla corrispondenza fra la cosa e il nome un ulteriore tassello che lascia comprendere qualcosa di nuovo. Secondo Jenny (2024), il padre della Cimatica (cfr. par. 2), la forma delle cose è collegata alla frequenza, in modo tale che ogni forma conterrebbe le informazioni sulla frequenza che l'ha generata. È emblematica, a questo proposito, una corrispondenza geometrica, vibrazionale e simbolica fra l'enunciazione della sillaba sacra dell'antico *Om* (*Aum* o *Amen*) considerata da buddhisti e induisti il suono della creazione, e la forma che quella parola pronunciata dalla voce umana disegna sul piatto dell'esperimento cimatico: un cerchio con un punto al centro, cioè una figura che corrisponde esattamente al simbolo sapienziale usato nell'antichità per rappresentare l'*Om*. Le strutture fisiche prodotte dalla tecnologia cimatica sarebbero la manifestazione della forza invisibile del campo vibrazionale. Potremmo allora ipotizzare che la parola pronunciata dalla voce umana che vediamo prendere forma nell'esperimento cimatico riveli la sottile essenza che soggiace al linguaggio e che risiede nell'*universo implicito*, nel *mundus imaginalis*, in quel luogo intermedio tra spirito e materia a cui non accediamo con i nostri sensi, ma con l'intuizione. Con quali nuovi strumenti concettuali e linguistici potremmo riconoscere quel "soggiacente", se non portando noi stessi nel dominio del non-confine?

Ci viene nuovamente in aiuto la prospettiva di Wilber. Secondo Wilber la «coscienza dell'unità è semplicemente la consapevolezza del *territorio reale* del non-confine» (Wilber 2024: 65, corsivo nostro). Per uscire dall'ignoranza e dal senso di separazione che essa comporta, serve sviluppare o rafforzare la nostra coscienza dell'unitarietà delle cose.

Non c'è bisogno di ricorrere a espedienti particolari per spiegarlo, né a un gergo incomprensibile o a un linguaggio di tipo mistico, né a un miasma di occultismo. Se la realtà è veramente una condizione di

⁶ Cfr. *Dizionario etimologico online* (<https://www.etimo.it/>).

non-confine, – e negarlo significherebbe voltare le spalle alla Teoria della Relatività, alle scienze ecologiche, alla filosofia dell'organismo⁷ e alla saggezza orientale – se la realtà dunque è una condizione di non-confine, la coscienza dell'unità è il naturale stato di consapevolezza che riconosce questa realtà. La coscienza dell'unità, in breve, è la consapevolezza del non-confine (Wilber 2024: 65).

Non c'è affatto bisogno di confini per vivere e prosperare nel mondo. Gli Hopi, per esempio, una delle popolazioni native americane considerate tra le più antiche nel mondo il cui nome significa «popolo pacifico», non separano l'onda dal resto del mare. Non hanno le parole per farlo allo stesso modo in cui noi occidentali diremmo: «Guarda quell'onda!». Denominando l'«onda», la separiamo dal mare, ne facciamo una cosa a sé stante nella nostra percezione, compiamo cioè un'operazione divisiva nei confronti di un Tutto indiviso, integrato nell'antica concezione orientale del cosmo oggi riconosciuta dalla fisica quantistica. Nella visione scientifica di questo cosmo *partecipativo*, che permane nella dimensione unitiva e *implicita* dell'universo, in lingua hopi si dirà: «Fa un'onda», «sta sollevando onde», «sta agitando il mare» (Whorf 1977: 37), cioè si parlerà del fenomeno ondoso come movimento, non come singola cosa, quel movimento che è energia, frequenza e vibrazione e che la fisica dei quanti ci insegna a considerare la vera essenza della realtà ordinaria che abitiamo. Quel parlante non tenterà di isolare quella singola onda, perché non vede «una» onda ma un'increspatura sulla vasta superficie acqua, una sorta di «disturbo» sulla forma di una interezza; in altre parole, dal punto di vista linguistico «la lingua hopi delinea il campo di quella che possiamo chiamare una fisica primitiva» (Whorf 1977: 39). Le idee di Whorf hanno influenzato profondamente gli studi di filosofia e di storia della scienza e hanno aperto la strada a forme di *transdisciplinarietà* tuttora in evoluzione fra linguistica, filosofia e psicologia.

La teoria quantistica indica la necessità di (ri)acquisire la visione dell'*entanglement* che caratterizza l'unità del cosmo e di tutto ciò che contiene, noi inclusi. Nelle parole di Walker (1969), medico chirurgo e filosofo che studiò con Ouspenski e Gurdjieff, il dilemma della psiche umana si può riassumere così: «Siamo prigionieri all'interno delle nostre stesse menti, e per quanto cerchiamo di estenderle in larghezza e in altezza e per quanto splendidamente le adorniamo, rimaniamo ancora all'interno dei loro muri». E aggiunge che, se un giorno mai «volessimo davvero fuggire dalle nostre prigioni, il primo passo sarebbe necessariamente quello di comprendere la nostra reale situazione e allo stesso tempo vedere noi stessi come siamo realmente, e non come ci immaginiamo di essere» (Walker 1969: 296). «Qualunque ostilità nutriamo verso gli altri e il mondo esterno», sostiene Watts (2017/2019: 18), «proviene da questa superstizione, da questo mito, una teoria totalmente infondata secondo la quale siamo qualcosa che esiste solo all'interno della nostra pelle». Ancora pochi sanno che Calligaris, un geniale neurologo italiano, docente di Neuropatologia alla Reale Università di Roma per un trentennio, scoprì che la pelle umana è in realtà un vero e proprio specchio del mondo interno e di quello esterno, ossia dell'universo, e che tutti i sistemi cutanei da lui scoperti sono i luoghi di passaggio delle frequenze umane che interagiscono con quelle dell'universo (Calligaris 1901)⁸.

⁷ La Filosofia dell'organismo (o Filosofia della biologia) è una sotto-branca della filosofia della scienza che studia le scienze biologiche e biomediche. È emersa come disciplina autonoma tra la fine degli anni Sessanta e l'inizio degli anni Settanta. Discute su alcuni sotto-campi della biologia: genetica, teoria dell'evoluzione, biologia dello sviluppo, ecologia, immunologia, esobiologia ecc. mettendo in discussione concetti e paradigmi scientifici contemporanei ai fini di un riesame di alcuni concetti della biologia classica (cfr. la voce «filosofia dell'organismo» in *Wikipedia*).

⁸ Solo pochi ricercatori hanno proseguito gli studi di Calligaris con perseveranza, fra cui gli ideatori della cosiddetta «Dermoriflessologia», Gandini e Fumagalli, che hanno partecipato a convegni di rilevanza nazionale e internazionale presentando le loro scoperte e restituendo il meritato riconoscimento alla geniale figura di Calligaris (Fumagalli, Gandini 2011).

Il dibattito riguardo al grado di influenza del linguaggio sul pensiero resta acceso fra i ricercatori, perché è cruciale per la nostra sopravvivenza capire fino a che punto le parole controllano i nostri pensieri, emozioni e destini.

3. Le parole umane e l'ineffabile

Una svolta importante per capire quanto sia difficile portare il pensiero nella parola è suggerita dal concetto psicologico di «intuizione». L'intuizione è quella facoltà che lo psichiatra ceco-statunitense Grof chiama «creatività superiore»⁹. Con la parola «intuire» (dal lat. *intueri* «vedere dentro», comp. di *in-* e *tueri* «guardare, osservare») intendiamo la capacità di cogliere nella sua essenza e realtà un oggetto di pensiero sentendolo presente alla coscienza, e anche conoscere per riflessione immediata ciò che non è manifesto, senza il ricorso alla riflessione o a un processo razionale induttivo o deduttivo. È uno sguardo metaforico non spiegabile a parole, un lampo di percezione che non passa per il ragionamento, è una sapienza a priori che ci permette di afferrare idee senza averne un'esperienza precedente.

L'esercizio della facoltà intuitiva è stato alla base di numerose scoperte e rivelazioni vissute da figure note in molti campi. Grof ha esplorato i confini più remoti della coscienza umana, rivelando il ruolo dell'intuizione nelle scoperte di illustri scienziati e studiosi di ogni disciplina: Copernico, Keplero, Jung, Einstein, Tesla, Kekulé, Puccini, Tartini, Assagioli, Rilke e molti altri. Per Grof (2022/2025), l'intuizione arrivata loro attraverso incubi, sogni o visioni archetipiche, ha permesso scoperte da premio Nobel o composizioni musicali capaci di affascinare le generazioni future. Grof ha inoltre personalmente raccolto migliaia di esperienze avute da suoi clienti, pazienti, colleghi e allievi durante le sedute olografiche, riuscendo a verificare la loro incapacità di esprimere l'«ineffabile» con le parole.

Qualunque tentativo di descrivere le proprie esperienze trascendentali si deve affidare alle parole del linguaggio quotidiano, che secondo Grof (2022/2025) è stato sviluppato per comunicare riferendosi a oggetti e attività che sperimentiamo nello stato di coscienza ordinario.

Per questo il linguaggio si dimostra inappropriato e inadeguato, quando si vogliono comunicare esperienze e rivelazioni incontrate nei vari stati di coscienza olografici. Questo vale in particolare quando quelle esperienze sono incentrate sui problemi fondamentali dell'esistenza, quali il Vuoto, la Coscienza Assoluta e la Creazione. Chi ha familiarità con le filosofie spirituali d'Oriente spesso ricorre a parole desunte da varie lingue asiatiche per descrivere le sue esperienze e intuizioni. Si ricorre a termini ripresi dal sanscrito, dal tibetano, dal cinese o dal giapponese. Queste lingue si sono sviluppate nell'ambito di culture di grande sofisticatezza in tema di stati olografici ed esperienze spirituali. A differenza delle lingue occidentali, esse includono molti termini tecnici che esprimono le sfumature delle esperienze mistiche e dei loro corollari, come: *nirvikalpa* e *savikalpa samadhi*, *sunyata*, *kenshō*, *satori*, *Tao*, *nirvana*, *Kundalini*, *chi* o *energia ki*, *bardo*, *anatta*, *samsāra*, *maya* e *avidyā*. In ultima analisi, però, perfino queste parole possono essere comprese solo da chi ha avuto le esperienze a cui si riferiscono (Grof 2022/2025).

In definitiva, la rivelazione sull'identità dell'individuo col divino è il segreto ultimo che sta al centro di tutte le grandi tradizioni spirituali e Grof (2019/2022, 2022/2025) ha illustrato questo concetto con molti esempi concreti tratti dalle grandi religioni del mondo.

⁹ Grof è uno dei fondatori e teorici principali della psicologia transpersonale, con più di sessant'anni di esperienza nella ricerca sugli stati non ordinari di coscienza olografici.

4. Le parole umane e la fisica quantistica

Secondo Bohm (1980/1996: 64), brillante fisico, filosofo e linguista statunitense, la sintassi delle lingue moderne nasconde un difetto insospettabile: la struttura Soggetto-Verbo-Complemento è comunissima ma tende a frammentare, a «dividere le cose in entità separate». La definisce una struttura «inappropriata», tuttavia non intende affatto inventare un nuovo linguaggio con una struttura di pensiero radicalmente diversa, ma piuttosto introdurre un *nuovo modo* di usare il linguaggio. Esistono i modi verbali (p. es. infinito, gerundio, participio), di cui ci serviamo intuitivamente fin da quando impariamo a parlare. Bohm stabilisce un'analogia con un nuovo modo verbale di sua formulazione, il modo del «fluire». Lo chiama «rheomodo» (dal greco *rheo* «fluire»). Intende metterlo alla prova sperimentandolo nell'uso del linguaggio che si propone di scoprire se è possibile sviluppare una nuova struttura meno tendente alla frammentazione della realtà esterna. Il rheomodo è «un modo del linguaggio in cui il *movimento* ha un ruolo primario nel pensiero e questo ruolo viene incorporato nella struttura del linguaggio dando al verbo, anziché al sostantivo, una funzione primaria» (Bohm 1980/1996: 66). Evidentemente il linguaggio ha un ruolo nel «formare le nostre visioni del mondo complessive e nell'esprimerle come idee filosofiche [...] che contengono presupposti taciti su tutto, la natura, la società, noi stessi, il linguaggio eccetera» e che «svolgono attualmente un ruolo fondamentale nel produrre e mantenere la frammentazione in ogni aspetto della vita» (Bohm 1980/1996: 66). Bohm si chiede se sia «possibile cambiare la forma sintattica e grammaticale del linguaggio in modo tale da assegnare il ruolo fondamentale al *verbo*, anziché al sostantivo», poiché i «verbi descrivono azioni e movimenti che fluiscono e si mescolano l'uno nell'altro, senza separazioni o fratture nette. Inoltre, siccome i movimenti sono essi stessi in generale in costante mutamento, non contengono una forma fissa con cui identificare cose separatamente esistenti» (Bohm 1980/1996: 65). In certe lingue antiche, per esempio nell'ebraico, il verbo ha in effetti una funzione primaria in tal senso, così «la radice di quasi tutte le parole è una forma verbale e avverbi, aggettivi e sostantivi si ottengono modificando la forma verbale con l'apposizione di prefissi o suffissi e in altri modi» (Bohm 1980/1996: 65).

Bohm (1980/1996) argomenta che il linguaggio è un campo di ricerca strettamente collegato alla fisica quantistica:

La visione del mondo implicita nel rheomodo è essenzialmente quella [...] secondo la quale tutto è un movimento unitario indiviso e senza fratture, da cui ciascuna 'cosa' viene astratta solo come un aspetto relativamente invariante del movimento. È chiaro perciò che il rheomodo implica una visione del mondo molto diversa da quella della struttura del linguaggio usuale. Più specificamente, ci accorgiamo che il semplice atto di prendere seriamente in considerazione questa nuova modalità linguistica e di osservarne il funzionamento ci aiuta a portare l'attenzione al modo in cui la struttura del linguaggio ordinario esercita su di noi forti e sottili pressioni per indurci a restare aggrappati a una visione del mondo frammentaria. Se sia utile spingerci oltre e cercare di introdurre il rheomodo nell'uso attivo non è possibile attualmente dire, ma può darsi che uno sviluppo del genere risulti utile» (Bohm 1996: 85).

Concludendo, per Bohm (1980/1996: 63) il «punto fondamentale dell'esperimento [...] è l'invito a fare un primo passo in direzione di quella che potrebbe diventare una sperimentazione illimitata con le forme linguistiche (e con il pensiero)» L'auspicio è che «in questo modo il linguaggio (ed il pensiero in esso implicato) diverrà un campo di funzioni fra gli altri e cesserà di essere in pratica l'unico campo esente dalla ricerca sperimentale» (Bohm 1980/1996: 63). Come vedremo nel paragrafo seguente (cfr. par. 5), questo può essere fatto, dando prova che

«non è una soluzione adeguata isolare il linguaggio come un particolare campo di ricerca e considerarlo come una cosa relativamente statica, che cambia solo lentamente (o per nulla) mentre lo studiamo» (Bohm 1996: 68).

5. Le parole umane e la Genetica delle onde

Negli ultimi decenni la ricerca sul DNA si è spinta su un territorio largamente inesplorato, studiando i rapporti fra il linguaggio umano e la “grammatica” dei nostri geni¹⁰.

La linguistica ha vissuto un sorprendente coinvolgimento transdisciplinare nella ricerca scientifica di avanguardia sugli effetti dei campi elettromagnetici, grazie alle scoperte del biologo molecolare e biofisico, Garjajev¹¹, membro dell’Accademia Russa delle Scienze e dell’Accademia delle scienze di New York, e del fisico quantistico suo collega, Poponin (Garjajev, Poponin 1995, cit. in Pagliaro 2021). La loro ricerca ha aperto prospettive fino ad allora inconcepibili per la linguistica, poiché riguarda la scoperta secondo la quale le parole e le frequenze influenzano e riprogrammano il nostro DNA.

In relazione alle scoperte fatte nel settore della Genetica delle Onde (*Wave Genetics*) lo studio delle lingue potrebbe diventare molto più importante e cruciale grazie agli studi transdisciplinari che mettono in relazione il DNA e le parole umane. In particolare, la scoperta della codifica linguistica del DNA (*Linguistic-Wave Genetics*) ha fornito evidenze sull’influsso esercitato sul codice genetico dalle strutture verbali e dalle proprietà ondulatorie del linguaggio umano. Il DNA inteso come “biocomputer quantistico” potrebbe infatti essere in grado di ricevere e interpretare informazioni simboliche significative dalla realtà esterna, che poi verrebbero integrate nella nostra consapevolezza e percezione.

5.1. La dimensione non-locale in genetica

Il lavoro di Garjajev e Poponin è partito dalla volontà di studiare la totalità del DNA umano, tenendo conto di quel 90% di DNA non codificante, ossia non preposto alla produzione di proteine, che fino ad allora non era stato adeguatamente studiato e veniva definito «DNA muto». Nel 1990, riunita una *équipe* di scienziati di alta levatura, i due studiosi hanno avviato un progetto che si proponeva di andare più a fondo nella ricerca sul genoma umano, che fino ad allora si era basata solo sulla biochimica e che era ritenuta troppo limitata, poiché ignorava la presenza di processi quantistici in quelli biologici (Garjajev 1998, cit. in Fosar, Bludorf 2008). La ricerca di Garjajev ha preso impulso dagli esperimenti e dalle scoperte del medico biologo Gurwitsch, docente presso l’Università di Berna e l’Università Statale di Mosca, sul ruolo dei biofotoni in alcune funzioni del DNA. Gurwitsch, scienziato curioso e tenace, riuscì a scoprire un collegamento tra teorie biologiche e teorie quantistiche, nonostante le sue ricerche fossero ostacolate negli ambienti scientifici più tradizionali (Gurwitsch 1944, cit. in Pagliaro 2021: 76). Garjajev poté così teorizzare che il

¹⁰ Per approfondimenti sui concetti contenuti nel par. 5, cfr. Fosar, Bludorf 2008; Pagliaro 2021.

¹¹ Garjajev, nominato per il Nobel, ha ricevuto numerosi riconoscimenti per le sue ricerche. La sua opera, costituita da una ventina di articoli accademici, è stata ripetutamente citata. La morte dello studioso, avvenuta nel 2020, è stata segnalata unicamente in Russia, dove la moglie, la biologa Leonova-Garjaeva, prosegue le ricerche (<https://wavegenetics.org/it/>). Ciononostante il lavoro di Garjajev rimane importante per la comunità scientifica per il suo significativo impatto sulla comprensione dei sistemi viventi e dell’esistenza.

«fenomeno della coerenza osservato nelle cellule sarebbe guidato da comunicazioni non-locali provenienti dallo spazio non-locale [...] [e] iniziò a sostenere che il DNA funzionerebbe come una sorta di centralina biologica: non gestirebbe solo il codice genetico, ma sarebbe anche in grado di operare in termini olografici» (Garjajev, Poponin 1995, cit. in Pagliaro 2021: 76).

Garjajev e Poponin crearono un esperimento in cui un campione di DNA *in vitro* (materia viva) irradiato con luce laser permetteva di ottenere sullo schermo un normale modello ondulatorio. Tuttavia, dopo aver allontanato il campione materiale quel modello non scompariva e al suo posto rimaneva una struttura regolare, come se il campione fosse ancora presente. Il DNA aveva prodotto nel vuoto un modello di disturbo magnetizzato, sorprendentemente capace di permanere per mesi. I due scienziati russi hanno denominato quel campo di energia del DNA come «DNA fantasma». In pratica il DNA si comporta come un'antenna ricevente e trasmettente, come una sorta di Internet che «chatta» con una rete di coscienza e di vita. Può immettere i propri dati in questa rete, può richiamare dati da questa rete ed entrare in contatto con altri utenti della rete. Per *rete* si può intendere un «campo morfico (o morfogenetico)», termine coniato da Sheldrake (1981/1998) nella sua ipotesi della causazione formativa, in cui propone che la memoria è inerente alla natura). Da tale prospettiva

consegue che le comunicazioni tra le cellule non avverrebbero solo per mezzo di processi biochimici, ma primariamente attraverso sofisticati processi elettromagnetici [...] infatti Garjajev [...] sostenne che la struttura genetica degli organismi viventi funzionerebbe attraverso onde e campi di energia, e sarebbe quindi in grado di trasferire informazioni attraverso fotoni, onde elettromagnetiche e acustiche. [...] [In tal modo] arriverà a strutturare la Teoria della genetica ondulatoria che, ampliando il ruolo del DNA e riattualizzando la presenza del biocampo e dell'azione quantica, non passerà inosservata (Pagliaro 2021: 77).

Le ricerche di Garjajev incontreranno dapprima la curiosità e poi il consenso di Berezin e di Vasiliev, membri dell'Accademia Russa delle Scienze. Verrà chiarito che la «genetica ondulatoria interpreta l'apparato genetico come una specie di computer quantistico, che usa le vie di comunicazione del DNA, dell'RNA e delle proteine per la gestione dell'organismo» (Pagliaro 2021: 77).

La genetica ondulatoria ha aperto in seguito nuove prospettive su un moderno filone di indagine denominato «Biologia quantistica». Di questo settore in Italia si occupano da anni le ricerche innovative di Ventura, ordinario di Biologia molecolare all'Università di Bologna. Ventura appartiene a un gruppo di studiosi che sostengono che le cellule producono esse stesse campi magnetici e vibrano con frequenze di oscillazione meccanica in uno spettro sia udibile sia subsonico. Da questa sua attenzione verso il suono e le vibrazioni dei sistemi biologici deriva l'emblematica e suggestiva convinzione di Ventura che gli esseri viventi siano parte delle vibrazioni elettromagnetiche e sonore dell'universo (Ventura 2016, cit. in Pagliaro 2021: 78).

Le ricerche degli scienziati russi hanno contribuito ad abbattere le barriere fra discipline solo apparentemente separate, stabilendo un collegamento interdisciplinare e transdisciplinare fra teorie biologiche e teorie quantistiche. Si tratta di lavori che hanno inaugurato i legami fra la fisica e la coscienza, fra la fisica e la biologia del DNA umano, fra la genetica e le lingue umane, dimostrando l'esistenza dell'«ipercomunicazione» (cfr. par 5.2.), che avrebbe un ruolo nella *coscienza di gruppo* e in fattori di più ampia portata.

5.2. La dimensione non-locale in linguistica

Negli anni successivi il linguaggio umano è stato studiato in relazione al DNA dal gruppo di Mosca, che ha fatto scoperte rivoluzionarie per la comprensione del nostro patrimonio genetico

linguistico. Questo è dovuto al fatto che anziché limitarsi alla chimica, come aveva fatto la genetica, il gruppo ha seguito un percorso originale, coinvolgendo nell'analisi del codice genetico anche esperti di altre discipline, fra cui anche i linguisti.

Il legame fra linguistica e genetica potrebbe sembrare enigmatico, ma riflettendo sugli oggetti di studio della linguistica, come le regole della formazione di parole e frasi e quelle della semantica e della grammatica, si è visto che se si applicano queste conoscenze al codice genetico, questo segue le medesime regole dei linguaggi umani. (Prangišvili *et al.* 1998, cit. in Fosar, Bludorf 2008: 193). Beninteso, non ci si riferisce precisamente alle regole di una determinata lingua, ma a «regole su un piano basilare, fra i punti in comune fra tutte le lingue dell'umanità esistenti» (Fosar, Bludorf 2008: 193). Questo permetterebbe di stabilire un nesso fra la struttura del codice genetico e ogni lingua parlata dall'uomo. Tuttavia, per comprendere la reale portata linguistica delle scoperte di Garjajev e colleghi, sembrerebbe necessario capovolgere le relazioni della suddetta prospettiva: «Non è la struttura del DNA che corrisponde a quella del linguaggio umano, sono le lingue umane a essere strutturate secondo le regole del codice genetico! Dopotutto il DNA e il codice genetico esistevano già ben prima che il primo uomo emettesse un suono articolato! *Ognuna delle lingue umane sorte da allora ha seguito il modello fondamentale già tracciato nella struttura del codice genetico*» (Fosar, Bludorf 2008:193). Questo perché l'allineamento delle basi elementari nel DNA (Adenina, Citosina, Timina, Guanina, abbreviate in A, C, T, G) avviene secondo una “grammatica” invariabile ed è immateriale e analogo alla struttura delle lingue umane. Il linguaggio è un tratto specifico dell'*Homo sapiens*, e in quanto tale è innato in ciascuno di noi.

Ma come già detto, un'altra scoperta rivoluzionaria del gruppo di Mosca è andata oltre la sola biologia e ha stabilito che il DNA muto (definito anche «DNA di scarto» dalla scienza tradizionale) si dimostrerebbe fondamentale ai fini della comunicazione, e più esattamente per l'ipercomunicazione. Questa è da intendersi come «una prima interfaccia scientificamente dimostrabile tramite la quale le diverse forme di intelligenza dell'universo sono collegate fra loro» (Fosar, Bludorf 2008: 31; Pagliaro 2021: 79). In tal senso, «l'ipercomunicazione è quindi uno scambio di dati a livello di DNA mediante il codice genetico. Dato che questo codice possiede una struttura che sta alla base di tutte le lingue umane, in questo modo vengono naturalmente trasportate anche informazioni superiori, in grado di affiorare alla coscienza umana, dove poi verranno interpretate» (Fosar, Bludorf 2008: 194).

È necessario un certo salto di pensiero per capire in che modo Garjajev e colleghi siano andati ancora oltre, analizzando il comportamento oscillatorio del DNA. Garjajev scrive:

La maggioranza cerca di capire i principi del computer biologico costituito dal DNA appellandosi esclusivamente alle regole di Watson-Crick-Shargoff A-T, G-C. È giusto, ma non basta! Il continuum del DNA cromosomico nei sistemi viventi ha degli attributi ondulatori che ci fanno dedurre qualcosa di ignoto, un programma analogo a quelli dei computer per la creazione di organismi. Il codice genetico a noi noto è un codice per la sintesi proteica e nient'altro. *In vivo* i cromosomi lavorano come computer solitonico-olografici¹², con l'impiego di una radiazione laser endogena al DNA (Garjajev 1998, cit. in Fosar, Bludorf 2008: 196).

¹² «Solitone s.m. (comp. di *solit(a)rio* e *-one* «di vari enti fisici»). In fisica, termine introdotto per denominare l'onda solitaria nei canali e poi generalizzato per indicare una perturbazione spazialmente localizzata che si propaga senza attenuarsi, mantenendo un profilo peculiare. Altri fenomeni riconducibili ai solitoni sono analoghe onde che si formano nei maremoti, propagandosi inalterate per migliaia di chilometri, certe onde nei plasmi e alcuni modi di propagazione di impulsi luminosi in fibre ottiche» (cfr. *Enciclopedia Treccani online*).

Anche se questa sembra scienza del futuro, i due autori sottolineano che le affermazioni di Garjajev hanno un fondamento scientifico basato su esperimenti documentati. Queste scoperte portano a conseguenze assolutamente semplici e logiche, sebbene inimmaginabili:

Se su un raggio laser si modula un modello di frequenza in questo modo è possibile influenzare le informazioni delle onde del DNA, *e quindi perfino l'informazione genetica*. A tal scopo non è necessario decifrare a fatica il linguaggio delle coppie di basi per poter formulare artificialmente delle informazioni genetiche, *ma si possono usare semplicemente le parole e le frasi del linguaggio umano!* Come abbiamo appreso nel frattempo, i fondamenti della struttura linguistica sono gli stessi (Fosar, Bludorf 2008: 196).

Le conclusioni a cui è giunto il gruppo di ricerca di Mosca dimostrerebbero quindi che la sostanza del DNA (nel tessuto vivo e non in provetta) reagisce alla luce laser modulata sul linguaggio parlato e perfino alle onde radio se vengono usate le frequenze adatte, e questo apre scenari di grandi potenzialità medico-terapeutiche (Fosar, Bludorf 2008). Queste scoperte offrono la possibilità di avvalorare per la prima volta da un punto di vista fisico la teoria dei campi morfogenetici o *coscienza di gruppo* studiata da Sheldrake (1981/1998). In tale prospettiva la nostra capacità di percepire e interpretare simboli, archetipi, intuizioni e significati potrebbe essere spiegata come una conseguenza dell'ipercomunicazione tra il DNA e l'universo. Viene quindi suggerita l'esistenza di un processo semantico e comunicativo dietro al nostro patrimonio genetico che collega la linguistica e la biologia con la fisica quantistica.

6. Le parole umane e la transdisciplinarietà

I confini esistono molto chiaramente anche fra le discipline di studio e volendo chiedersi il perché, si entra in un campo di riflessione molto attuale che ha per oggetto la *transdisciplinarietà*. Segue una sintetica definizione del termine di Vilsmaier¹³, docente di Metodologia transdisciplinare a sostegno della trasformazione della ricerca e dell'istruzione superiore:

Che cos'è la Transdisciplinarietà? Innanzitutto, è un termine curioso per indicare una forma di ricerca integrativa per affrontare i problemi più urgenti della società. Ma è emersa da un sistema accademico strutturato in discipline e, riconoscendo i limiti di questa organizzazione di produzione della conoscenza, si sono sviluppati una dissertazione e delle pratiche che aiutano o intendono trasgredire, o trascendere, o addirittura trasformare i confini tra le discipline, ma anche tra i vari settori della società. Quindi il cuore dell'idea di ricerca transdisciplinare è quello di mobilitare diversi modi di conoscere, di agire, di vivere nella società, per contribuire insieme a risolvere i problemi più urgenti della società. Se andiamo più a fondo, vediamo che il punto fondamentale non è altro che la questione di: cosa si intende per ricerca? Che cosa è la conoscenza legittima? E chi è considerato un ricercatore? Che si tratti di te, di me o di tutti noi esseri umani (Vilsmaier 2024).

È utile ricordare che «il prefisso *trans*– proviene dal latino e con i verbi di moto indica «andare oltre», «andare al di là», mentre con i verbi di stato in luogo significa «situato al di là» o «sul lato più lontano di» (cfr. Lewis, Short 2020: 1097, cit. in Vilsmaier *et al.* 2023: 381). Per-

¹³ Vilsmaier è influenzata dal lavoro di Freire e Waldenfels; il suo orientamento al dialogo mira alla crescita personale e professionale di individui e comunità. Le citazioni riprese da Vilsmaier *et al.* 2023 e da Vilsmaier 2024 sono tradotte da chi scrive.

tanto si può affermare che «etimologicamente il termine transdisciplinarietà può essere letto in due modi: in termini di posizionamento può denotare la sua capacità di attraversare o di andare oltre le discipline, mentre in termini di movimento può descrivere un moto di uscita dalla disciplina considerata» (Vilsmaier *et al.* 2023: 381). La discussione in atto sulla transdisciplinarietà riflette questi due diversi etimi. In genere «la ricerca transdisciplinare viene concettualizzata come complementare, a fianco di forme di ricerca disciplinare, multidisciplinare e interdisciplinare, e in quanto ricerca che non solo rimanda all'elemento costitutivo di base della moderna organizzazione scientifica, ma che agisce anche per cambiare le discipline o, in senso ancora più ampio, il disciplinamento della scienza» (Vilsmaier *et al.* 2023: 381-382). Questo implica che «verbi come *trascendere*, *trasgredire* e *trasformare* sono utilizzati per caratterizzare la transdisciplinarietà (Klein 2014). Quello che li accomuna è che tutti contengono una componente di movimento, sebbene si rivolgano a percorsi e mete differenti» (Vilsmaier *et al.* 2023: 382).

Per chiarezza, pare importante indugiare nell'ambito dell'etimologia, che necessita di attenzioni poiché è tanto cruciale per la comprensione quanto trascurato. Il termine «disciplina», dal latino *disciplina*, indica un campo di ricerca definito da contenuti specifici e istituzioni. Può essere inteso nel significato di *istruzione*, *insegnamento* e anche come *apprendimento*, *conoscenza*, *scienza*. «Ma il termine *disciplina* ha anche un significato metaforico di origini cristiane. Significa *educare*, *disciplinare* e *punire*. Il *discipulus*, la *discipula* sono discepoli, allievi. E una persona *indisciplinata* è considerata qualcuno che non si adatta agli ordini esistenti e non segue le regole stabilite» (Vilsmaier *et al.* 2023: 381). Come già indicato, la questione dunque si estende a domande di più ampia portata, in relazione alla necessità di costituire spazi trasformativi per la ricerca e l'apprendimento tra domini costituiti, considerando che la vera posta in gioco è capire cosa si intende per *ricerca*, *conoscenza legittima* e *ricercatore/ricercatrice* (Vilsmaier 2024). Questo argomento è rilevante nel dibattito sugli ordini sociali, infatti «è molto importante per il tema dell'istruzione superiore transdisciplinare, specialmente poiché le aree di ricerca designate dal concetto di disciplina sono seguite da organizzazioni educative. Esse sono al servizio della diffusione e riproduzione di competenza disciplinare organizzata negli ordini sociali (Nowotny 1999)» (Vilsmaier *et al.* 2023: 381).

Vilsmaier, Merçon e Meyer (2023) sostengono che nell'istruzione superiore questa importante distinzione etimologica mette in campo la questione di come le istituzioni educative debbano essere strutturate all'interno degli ordini di conoscenza esistenti per essere transdisciplinari, e di come le basi della conoscenza disciplinare e le prassi di ricerca siano importanti nell'insegnamento e nell'apprendimento in chiave transdisciplinare (Vilsmaier *et al.* 2023). Le coautrici rimarcano che la ricerca, l'insegnamento e l'apprendimento transdisciplinare non godono ancora di ampia approvazione e restano un fenomeno marginale che spesso viene percepito come competizione verso gli ordini e orientamenti istituzionali esistenti e verso valori stabiliti da lungo tempo nel mondo accademico e nel tessuto sociale. I tentativi di mettere in atto la transdisciplinarietà nell'istruzione superiore, nella ricerca e nella trasformazione della società si confrontano con strutture persistenti, ma nel contempo va considerato che attualmente è in atto un incalzante cambiamento socio-tecnologico che ha conseguenze ecologiche, culturali, politiche ed economiche (Vilsmaier *et al.* 2023: 387).

Il fatto che sia l'epoca stessa in cui viviamo a richiedere una visione allargata dei confini disciplinari è stato evidenziato dal filosofo ungherese Laszlo¹⁴, uno dei massimi rappresentanti

¹⁴ Laszlo (Budapest, 1932), laureato in Scienze umane alla Sorbona e diplomato alla Franz Liszt Academy di Budapest, è stato insignito di lauree honoris causa da Canada, Finlandia, Stati Uniti e Ungheria. Tiene lezioni in tutto il mondo in diverse cattedre tra Stati Uniti ed Europa come docente di Filosofia, Scienza dei sistemi e Studi futuri.

nelle aree della filosofia dei sistemi e della teoria generale dell'evoluzione, durante un incontro a cui hanno partecipato una sessantina di docenti e ricercatori del mondo accademico italiano ed alcuni artisti. Laszlo ha spiegato così la necessità nell'attuale periodo storico di integrare visioni specialistiche e generaliste, una questione strettamente connessa all'interdisciplinarietà e alla transdisciplinarietà:

Gli specialisti hanno buon gioco durante le epoche stabili o caratterizzate da pochi cambiamenti, perché trovano sempre nicchie da poter studiare e approfondire. I generalisti, al contrario, hanno buon gioco durante i periodi di instabilità e di forte cambiamento, per la loro capacità di passare dal particolare al generale. In un'epoca di cambiamento come la nostra abbiamo bisogno di ambedue: una visione di cambiamento in connessione con la conoscenza specialistica. [...] Gli specialisti sono importanti perché producono innovazione e, al contempo, approfondiscono la verità, ma altrettanto importante è la capacità di integrare lo specialismo, dando una visione più generale (Fondazione Cogeme 2009: 8).

Secondo Laszlo e nella prospettiva della filosofia dei sistemi, «è chiaro che se tutto è cominciato con un'instabilità Cosmica [il Big Bang], allora tutto è il prodotto di un'evoluzione che continua, quindi l'unica costante di questa realtà è il cambiamento. Anche i Greci dicevano che non si possono mettere i piedi due volte nello stesso fiume, non è nuovo come punto di vista concettuale, ma il grande interrogativo – che ribadisco – è se la vita, la mente, tutte le nostre esperienze facciano parte o meno di questo processo. Io ho sempre sospettato che ne facessero parte, ed è da questi presupposti che ho cominciato il mio percorso di ricerca» (Fondazione Cogeme 2009: 10). E aggiunge: «Sarebbe molto comodo se la realtà fosse organizzata come noi organizziamo la nostra conoscenza: questa è la fisica, questa è la biologia, questa è la psicologia... Invece no, con l'evoluzione ogni sistema è collegato a un altro, uno nasce con l'altro, c'è un'evoluzione, c'è un emergere di diversi tipi di fenomeni, di diversi sistemi uno dopo l'altro, la teoria generale è questo» (Fondazione Cogeme 2009: 10). La questione diventa allora la seguente:

Come spiegare, a questo punto, la coerenza dei sistemi integrati? Cioè l'idea che una parte di un sistema aperto sia collegata con l'altra in maniera che quello che accade ad una parte ha effetto su tutte le altre? [...] La fisica è diventata dagli anni '80 una scienza olistica, integrata. Quello che è emerso in maniera sempre più forte in questi ultimi 10-12 anni è che questo accade anche nell'ambito della vita, della biosfera. Si tratta di effetti non-locali, ed io nei miei libri presento questi come anomalie di coerenza non-locale, dove una parte è sempre collegata con l'altra (Fondazione Cogeme 2009: 11).

Il punto è che per questo scienziato ogni atomo, galassia, ogni neurone e cervello, ogni nascita e morte sono inseparabilmente partecipi di una visione unificante, di un universo partecipativo, peraltro condiviso dalle visioni spirituali dei nativi americani e della saggezza orientale. Si ricorda che in occidente il numero di uomini universali o geni universali e di donne universali, come Ildegarda di Bingen, che fu religiosa, linguista, filosofa, naturalista, scrittrice, musicista e compositrice tedesca, sono molto diminuiti con l'avvicinarsi delle epoche e la crescita del volume di informazioni inerenti alle singole discipline, che hanno sempre più sfavorito l'arte di padroneggiare svariati campi disciplinari.

7. Commenti conclusivi

In definitiva, il poliedrico Buckminster Fuller, espulso da Harvard per la sua irresponsabile

mancanza di interesse, Whorf, con la sua affascinante Ipotesi della relatività linguistica, Wilber, fondatore del pensiero integrale che va al di là del confine fittizio delle cose, Bohm, fisico e teorico dell'esistenza di un misterioso universo *implicito* che non siamo in grado di percepire e che apre nuovi orizzonti di comprensione sull'esistenza umana, Watts, col suo sagace e pungente invito a sottrarci alla trappola della consapevolezza ordinaria, Bateson, con il suo concetto del tutto originale di mente, Laszlo, con la sua visione di integrità e coerenza dell'universo, Grof con le sue esplorazioni olografiche, Ventura come biologo molecolare, Pagliaro come psicologo e psicoterapeuta, sono tutti polimati¹⁵. L'approccio transdisciplinare del polimate dà valore alla complessità, la approfondisce e non teme di avvicinarsi a una visione più ampia della realtà, che libera dalle reti della specializzazione e può portare innovazione e cambiamento nel mondo.

Concludendo, la mente eclettica di Flaiano, pensatore e uomo di spettacolo (1910-1972), che fu sceneggiatore, scrittore, giornalista, critico cinematografico e drammaturgo italiano, ha così concepito il legame fra parola e pensiero: «La parola serve a nascondere il pensiero, il pensiero a nascondere la verità. E la verità fulmina chi osa guardarla in faccia» (2010). Perché la parola avrebbe un tale ingrato compito, e perché la verità dovrebbe esercitare sul pensiero umano un tale potere? Forse per mantenere l'uomo e la donna universali nell'ignoranza di essere una fulgida funzione integrale dell'universo?

Riferimenti bibliografici

- Bateson, G. 1976. *Verso un'ecologia della mente*. Milano. Adelphi.
- Bohm, D. 1980/1996. *Wholeness and the Implicate Order*. London. Routledge (trad. it. a cura di A. Sabbadini. *Universo mente materia*. Como. Red Edizioni).
- Buckminster Fuller, R. 1970. *I seem to be a verb*. New York. Bantam Books.
- Calligaris, G. 1901. *Il pensiero che guarisce*. Udine. Regia Università di Bologna. Tesi di Laurea. URL: https://www.riflessologiafrattale.it/pdf/Tesi_Calligaris.pdf (ultimo accesso: 20.04.2025).
- Capra, F. 1984. *Il punto di svolta. Scienza, società e cultura emergente*. Milano. Feltrinelli.
- Castellina, P. 2020. *La facoltà di dare un nome*. «Tempo di riforma», URL: <https://www.tempodiriforma.it/mw/index.php?title=Speciale:UrlRedirector/M> (ultimo accesso: 28.03.2025).
- Cherubini, N. 2023. *Orizzonti interdisciplinari della linguistica*. «LinguaInAzione», 2/2023: 41-50.
- Chladni, E. 1787. *Entdeckungen über Theorie des Klanges*. Lipsia. Weidmanns Erben und Reich.
- Emoto, M. 2014. *La coscienza dell'acqua*. Cesena. Macro Video Digitali.
- Flaiano, E. 2010. *Un marziano a Roma*. Milano. Adelphi.
- Fondazione Cogeme 2009. *La Visione di Ervin Laszlo. Un confronto con il mondo accademico italiano. 27 novembre 2009*. Iseo (BS). Fondazione Cogeme.
- Fosar, G., Bludorf, F. 2008. *Ipercoscienza. Intelligenza nascosta nel DNA*. Cesena. Macro Edizioni.
- Fumagalli, S., Gandini, F. 2011. *Dermoriflessologia. Dialogare con l'inconscio attraverso la pelle*. Bellaria. Amrita.

¹⁵ La parola «polimate», dal greco *polymathēs*, significa «molto istruito». Il polimate è l'uomo universale o la donna universale: un individuo che conosce il piacere di apprendere, di concatenare diverse fonti di conoscenza e di approfondirne lo studio prendendosi il tempo necessario per farlo.

- Grof, S. 2019/2022. *The Way of the Psychonaut*. Santa Cruz (CA). Vol. I. Multidisciplinary Association for Psychedelic Studies (trad. it. a cura di N. Cherubini. *La Via dello Psiconauta. Enciclopedia del viaggio interiore*. Vol. I. Cesena. Macro Edizioni).
- 2022/2025 in stampa. *The Way of the Psychonaut*. Santa Cruz (CA). Vol. II. Multidisciplinary Association for Psychedelic Studies (trad. it. a cura di N. Cherubini. *La Via dello Psiconauta. Enciclopedia del viaggio interiore*. Vol. II. Cesena. Macro Edizioni).
- Jenny, H. A. 2024. *Cymatics. The Study of Wave Phenomena and Vibration*. San Francisco (CA). MACROmedia Publishing.
- Klein, J. T. 2014. *Discourses of transdisciplinarity: Looking Back to the future*. «Futures», 63: 68-74.
- Lao Tzu. 1972. *Tao Te Ching*. New York. Random House (trad. ing. dal cinese a cura di G.-F. Feng, J. English).
- Lattuada, P. L. 2022. *Biotransenergetica*. Cesena. Macro Edizioni (revisione a cura di N. Cherubini).
- Pagliaro, G. M. 2021. *Intenzionalità di guarigione: La mente e la cura nel mondo dei quanti*. Torino. Amrita.
- Reid, S. 2023. *Sapevano come potenziare preghiere e affermazioni*. «Video Advice». URL: <https://bit.ly/4bWtuqr> (<https://www.youtube.com/>) (ultimo accesso: 30.04.2024).
- Sheldrake, R. 1981/1998. *A New Science of Life*. Los Angeles (CA). J. P. Tarcher (trad. it. a cura di A. Sabbadini. *L'ipotesi della causalità formativa*. Como. Red Edizioni).
- Vilsmaier, U., Merçon, J., Meyer, E. 2023. *Transdisciplinarity*. In P. Thorsten, T. Schmohl (eds.), *Handbook Transdisciplinary Learning*. Higher Education: University Teaching & Research, vol. 6: 381-390. URL: <https://www.transcript-verlag.de/978-3-8376-6347-1/handbook-transdisciplinary-learning/>. (ultimo accesso 18.01.2025).
- Vilsmaier, U. 2024. *What is Transdisciplinarity?* (video). «Thorsten Philip». Technische Universität Berlin. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=GtdHMbHQGwo> (ultimo accesso: 22.02.2025).
- Walker, K. 1969. *L'insegnamento di Gurdjieff*. Roma. Astrolabio Ubaldini.
- Watts, A. 2017/2019. *Out of Your Mind*. Louisville (CO). Sounds True Inc. (trad. it. a cura di N. Cherubini. *Lo Zen e l'arte di imbrogliare la mente*. Cesena. Macro Edizioni).
- Whorf, B. L. 1977. *Linguaggio, pensiero e realtà*. Torino. Boringhieri.
- Wilber, K. 2024. *Oltre i confini. La dimensione transpersonale in psicologia*. Assisi. Cittadella.

STUDY ABROAD IN ITALIA

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

La rubrica *Study abroad* propone esperienze didattiche provenienti da programmi accademici di università straniere in Italia in cui è presente l'insegnamento della lingua italiana. Si tratta soprattutto di programmi nordamericani, particolarmente numerosi in una città d'arte come Firenze, in cui studentesse e studenti possono entrare in contatto con conoscenze, eventi ed esperienze culturali e linguistiche differenti da quelle vissute nei paesi di origine. In alcuni di questi lo studio della lingua è obbligatorio, in altri è facoltativo. La presenza di studentesse e studenti si concentra maggiormente nei livelli elementari e si assottiglia poi salendo ai livelli intermedi e avanzati che possiamo far corrispondere grosso modo ai livelli B1-C1 del *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue*. Bisogna tuttavia tener presente che l'insegnamento dell'italiano – indipendentemente dal fatto che sia obbligatorio o facoltativo – rimane circoscritto al corso di lingua, mentre le altre discipline accademiche vengono insegnate in inglese. Per questa ragione è fondamentale sostenere la motivazione con strategie appropriate che includano le tematiche culturali e interculturali come elemento di conoscenza e connessione, coinvolgendo gli interessi personali, le credenze e, perché no, anche le emozioni degli apprendenti della classe di lingua.

IL POTENZIALE CULTURALE E INTERCULTURALE DELLA CANZONE NELL'INSEGNAMENTO DELLA L2 IN CONTESTO DI STUDY ABROAD

Leonardo Lastilla, *Syracuse University Florence*

1. Introduzione

Nell'articolo *Praticare l'intercultura nel contesto educativo study abroad USA a Firenze* (Lastilla 2023), è stato presentato il quadro concettuale della pratica educativa interculturale applicata all'ambito dello *study abroad* a Firenze. In questo contributo sarà analizzato il potenziale culturale e interculturale della canzone nell'insegnamento della L2 proponendo un caso di studio basato su un corso di lingua italiana svoltosi dal 2002 al 2014 in una università americana a Firenze. Nella classe di italiano sono state utilizzate le canzoni non solo per motivare gli studenti all'apprendimento, ma soprattutto per avviare un confronto interculturale su temi etici importanti e divisivi, dalla pena di morte all'immigrazione clandestina e molti altri ancora. L'uso della canzone ha avuto lo scopo di perseguire due tipologie di obiettivi, quelli primari e più immediati e quelli secondari e più profondi.

Gli obiettivi primari erano rinforzare o in taluni casi di introdurre argomenti grammaticali e funzioni linguistiche, sviluppare le abilità linguistiche, ampliare e rinforzare il vocabolario, mentre i secondari erano avvicinare gli studenti alla vita sociale e culturale italiana, con riflessioni anche sulla trasformazione del linguaggio, attraverso la canzone, sviluppare percorsi interdisciplinari interculturali favorendo dinamiche di classe positive, legate alla condivisione di interessi, passioni e conoscenze, promuovere l'educazione interculturale analizzando le relazio-

ni spazio-temporali di alcuni temi universali (amore, guerra, senso della vita ecc.) e soffermandosi sulle somiglianze e differenze dell'elaborazione di tali temi in cantanti e in generi diversi.

Per esempio, canzoni quali *Nessuno Tocchi Caino* (Enrico Ruggeri), *Mia sorella* (Povia), *Cenerentola Innamorata* (Marco Masini), *L'arcangelo* (Ivano Fossati), affrontando problematiche vicine alla dimensione affettiva, culturale e sociale degli apprendenti sono state utilizzate per indurre introspezione individuale, i cui risultati sono stati condivisi con gli altri studenti nel dibattito. Seguendo questo approccio, il percorso si è svolto, per ciascun tema, in due incontri. Il primo dedicato alla canzone scelta, il secondo al dibattito, in cui gli studenti, dopo essersi documentati, presentavano alla classe l'argomento collegato alla canzone facendo riferimenti ed esempi della vita reale in modo che tutta la classe potesse analizzare e discutere i pro e i contro dell'argomentazione.

2. Il contesto

Il caso di studio fa riferimento a corsi di lingua italiana tenuti presso la Pepperdine University, che ha sede a Malibu, in California, e un programma internazionale a Firenze. La Pepperdine University è un'università decisamente connotata dal punto di vista religioso e sociale. Il suo *ethos* è conservatore e cristiano. Si vuole sottolineare questo aspetto per spiegare come, in un certo senso, si sia trovato terreno fertile nell'affrontare temi etici e controversi, dato che questo approccio educativo è incoraggiato dalla Università stessa seppure nell'ottica dei valori in cui essa si riconosce.

Il programma di Pepperdine University a Firenze presenta alcune particolarità rispetto ad altri programmi USA in Italia. Innanzitutto l'Istituto non si trova nel pieno centro di Firenze, il che sottrae gli studenti alla massiccia esposizione turistica della città e alla tentazione di immergersi in un ambiente svuotato da ogni riferimento all'italianità a partire dall'uso generalizzato della lingua inglese che nega la possibilità a chi lo desidera di praticare la lingua italiana. In secondo luogo, gli studenti non vivono in appartamenti indipendenti sparsi per la città, ma vivono tutti insieme in una villa-scuola, essendo così sottoposti a un controllo maggiore, ma creando anche un ambiente comunitario che ha sostenuto il gruppo nell'esperienza qui descritta. In terzo luogo, contrariamente alla maggioranza dei programmi USA, che accolgono gli studenti per un solo semestre, gli studenti di Pepperdine University rimangono a Firenze per un periodo che va da settembre ad aprile, vacanze natalizie escluse. Questo è stato un elemento molto importante perché il maggior tempo a disposizione ha costituito una variabile fondamentale per sperimentare la proposta didattica che qui si presenta.

Come quasi tutti i programmi di *study abroad* per universitari nordamericani, l'insegnamento dell'italiano alla Pepperdine University è condizionato dalla casa madre che impone sillabi, libri di testo, esami ecc. Tuttavia, a differenza di altri contesti analoghi, lo studio dell'italiano è obbligatorio. Nelle intenzioni della casa madre, gli studenti, all'arrivo quasi tutti principianti, eccetto qualche intermedio, avrebbero dovuto coprire nel primo semestre tutta la grammatica dell'italiano per poi rinforzarla ed espanderla nel secondo. Tralasciando ogni discorso di metodologia glottodidattica, va sottolineato che le indicazioni della casa madre, non tenendo conto della centralità dell'apprendente e dell'analisi dei suoi bisogni, non erano coerenti con l'approccio umanistico-affettivo a cui si ispirava il progetto sul potenziale interculturale della canzone. Comunque è stato possibile raggiungere gli obiettivi indicati dalla casa madre grazie al fattore positivo rappresentato dalla quantità di ore dedicate alla lingua italiana: un'ora e mezza al giorno, dal lunedì al giovedì.

Nell'insegnamento dell'italiano, pur essendo in qualche modo vincolati dal contesto appena descritto, nell'ottica di andare oltre il semplice ottenimento dei crediti per soddisfare i *language*

requirement, si è cercato di promuovere l'apprendimento della lingua e della cultura. Il primo intervento didattico in entrambi i semestri si è realizzato nelle due settimane iniziali di insegnamento intensivo della lingua¹. Ogni giornata di lavoro era suddivisa in due momenti principali, uno in aula, in cui si lavorava su lessico, morfosintassi, pragmatica comunicativa, e uno in città, in cui gli studenti, accompagnati da *peer* italiani di età simile², praticavano ciò che avevano imparato in classe. Il materiale usato nelle due settimane intensive era stato creato *ad hoc* ed era basato sui più attuali approcci didattici e sui più recenti manuali in commercio nel nostro Paese, differenti dai libri di testo usati nell'America del Nord. Lo scopo era sia quello far avvicinare gli studenti alla lingua attraverso l'apprendimento esperienziale, sia quello di favorire la motivazione intrinseca³.

La canzone è stata utilizzata per lavorare sugli obiettivi primari già nel primo semestre, utilizzando testi quali *Cantare l'italiano* (Costamagna 1990) e *Canta che ti passa* (Naddeo, Trama 2000), introducendo o rinforzando argomenti grammaticali e funzioni linguistiche, sviluppando le quattro abilità e ampliando il vocabolario. Conclusa la prima settimana intensiva, sono state formate le classi e, su base volontaria, ma previa valutazione tramite la somministrazione di un test, è stata creata la cosiddetta «classe avanzata», mentre i restanti studenti avrebbero seguito la progressione *standard* dei livelli di lingua. Solitamente sono tre le categorie di apprendenti interessati al percorso avanzato: chi si sente più motivato e più preparato, chi desidera procedere più velocemente nell'apprendimento dell'italiano, chi è incuriosito dall'italiano. Il fatto che ogni semestre ci sia un numero sufficiente di studenti pronti a spingere la propria motivazione oltre i binari canonici rappresenta un valore aggiunto e supporta quanto afferma La Grassa (2009: 9).

L'intensità della motivazione messa in campo per apprendere l'italiano non sembra però particolarmente rilevante: se da un lato emerge il desiderio di continuare a studiare la lingua e di raggiungere alla fine del percorso di apprendimento un livello di competenza che vada ben oltre gli stadi iniziali, tuttavia questo obiettivo ci sembra essere in contrasto con la modesta quantità di tempo effettivamente spesa nello studio al di fuori della classe. Questo si traduce, a nostro parere, nella necessità di sostenere continuamente la motivazione allo studio, facendo leva principalmente sugli aspetti culturali della lingua e mirando allo sviluppo della consapevolezza interculturale, obiettivo prioritario da perseguire durante tutto il percorso di apprendimento/insegnamento, proponendo, eventualmente, anche attività da svolgere all'esterno della classe, considerato il contesto in cui gli studenti americani si trovano ad apprendere la lingua.

In media la classe è composta da dieci-dodici studenti. Riferendosi a parametri europei, si può dire che da settembre ad aprile l'obiettivo era raggiungere il livello C1 del QCER, ma realisticamente il livello medio finale di competenza, anche se con qualche eccezione, è risultato il B2. Si tenga tuttavia presente che non è possibile valutare gli studenti secondo i parametri del QCER, dato che i criteri stabiliti dalla casa madre sono di diverso tipo. L'innovazione introdotta, che è stata apprezzata dagli studenti, si è basata sull'integrazione dei materiali consueti con altri materiali capaci di sostenere maggiormente gli studenti durante tutto il soggiorno di studio in Italia. L'utilizzo delle canzoni è stato uno degli strumenti più validi.

¹ In tale periodo le lezioni si svolgono dal lunedì al venerdì, per un totale di sei ore al giorno.

² Si segnala che durante il semestre gli studenti americani avrebbero svolto con i coetanei italiani scambi di lingua, facendo esperienza diretta con la popolazione locale con effetti positivi sull'abbassamento del filtro affettivo.

³ Per approfondimenti su tali aspetti, cfr. Lastilla 2023.

3. L'uso didattico della canzone

Attualmente esiste una ampia letteratura a supporto della validità dell'uso della canzone nella didattica, tuttavia, quando il progetto oggetto del presente articolo è iniziato, la riflessione scientifica nell'ambito era ancora agli inizi, pertanto il lavoro che è stato svolto si è basato su intuizioni che hanno poi trovato conferma in ricerche successive.

L'uso della canzone leggera (*pop song*) come *testo* (insieme verbale e musicale) *autentico* (tra gli altri media) non è ormai una novità nella didattica delle lingue moderne. Il medium si presta in modo particolare a una forte motivazione nell'ambito di una didattica ludica in prospettiva umanistico-affettiva. La canzone offre infatti una serie di stimoli linguistici e socioculturali; è privilegiata rispetto ad altri mezzi di comunicazione di massa per la sua memorizzabilità e ripetibilità; gode di un'ampia diffusione sociale e di grande disponibilità di materiali, oggi esaltata dalle risorse della rete, e può già contare su una ricca letteratura glottodidattica. L'utilizzo della canzone nella pratica didattica è destinato alla presentazione e all'approfondimento di aspetti sociolinguistici della L2 o LS (varietà diatopiche, diastratiche, diafasiche); di aspetti fonetico-fonologici, morfosintattici, lessicali, semantici, retorici; di tratti soprasegmentali (accenti e intonazioni, con riferimento alle modalità vocali di fruizione); di modi di dire ed espressioni idiomatiche; di percorsi culturali e interculturali; di percorsi tematici e interdisciplinari (Coveri 2020: 173).

Per chi scrive, cantare e scrivere canzoni è sempre stata una passione e nell'insegnamento linguistico ha applicato quanto sottolineato da Petrus (2012) quando cita alcuni studiosi che per primi nel mondo anglosassone hanno studiato l'impatto della canzone nella didattica.

Alan Maley (1990, 93-95) ha identificato dieci ragioni per utilizzare la poesia e le canzoni come risorse didattiche: memorabilità, ritmicità, performance/recitabilità, ambiguità, non banalità, universalità, giocosità, linguaggio reattivo, motivazione e interazione. Le canzoni tendono a rimanere impresse nella nostra mente perché utilizzano rime, molte ripetizioni e di solito descrivono una storia con cui l'ascoltatore può facilmente identificarsi. Tim Murphey suggerisce altri tre motivi per lavorare con le canzoni durante l'apprendimento della lingua straniera. Murphey afferma che «la cosa più importante, forse, è che le canzoni sono rilassanti», possono «[...] essere usate come mezzo per gli insegnanti per aumentare il rapporto con i loro studenti» (Murphey 1993, 8) e «[...] possono stimolare associazioni molto positive con lo studio di una lingua, che altrimenti potrebbe essere vista solo come un compito faticoso, che comporta esami, frustrazioni e correzioni» (Petrus 2012: 126-127) [*traduzione a cura di chi scrive*].

Il progetto svolto presso la Pepperdine University voleva mettere a frutto, in particolare, la freschezza, l'autenticità, l'immediatezza della canzone per esporre gli studenti a situazioni di vita reale su cui riflettere e contemporaneamente motivarli ad affrontare materiale autentico utile a cimentarsi linguisticamente in ambito sociopragmatico. Si vuole sottolineare come ci sia un accordo quasi unanime sulla efficacia dei materiali autentici⁴.

⁴ Spinelli (2000: 137-138), parlando dell'efficacia dell'introdurre materiali autentici in un curriculum, individua tre principali motivi: «1. offrono un terreno significativo per la struttura cognitiva degli apprendenti; 2. sviluppano abilità intuitive ed analitiche creando connessioni con il microcosmo ideologico e socio-culturale del singolo; 3. se didattizzati attraverso tecniche adeguate e se incontrano l'interesse degli studenti, favoriscono l'abbassamento del filtro affettivo grazie alla forte motivazione che agevola la comprensione».

Inoltre, c'era la convinzione che i testi delle canzoni fossero fondamentali per aiutare gli studenti a fissare conoscenze linguistiche perché «l'analisi tematica di una canzone permette di osservare e memorizzare alcune forme grammaticali usate in contesto, oppure di acquisire *item* lessicali di livello molto alto, a partire da una riflessione sui contenuti e su alcune parole chiave, quindi non linguistica in senso stretto» (Martari 2019: 32-33). Come bene sottolinea Bianchi (2020), ci sono infatti evidenze scientifiche che mettono in relazione comprensione linguistica e comprensione musicale.

Comprensione linguistica e comprensione musicale hanno le stesse caratteristiche: si basano su percezione uditiva, ovvero sull'esperienza dell'input. [...] Benché siano sistemi molto diversi dal punto di vista percettivo, musica e linguaggio condividono molti aspetti, sia a livello acustico sia a livello cognitivo. A livello acustico, entrambi i sistemi usano altezza, ritmo e timbro del suono; a livello cognitivo, elaborazione musicale e linguistica richiedono abilità di memoria e di attenzione, come l'abilità di integrare eventi acustici discreti in un flusso coerente che segue specifiche regole combinatorie. L'esperienza e il training in uno dei due domini influenza positivamente le abilità necessarie per lo sviluppo dell'altro (Bianchi 2020: 146).

Infine, è necessario sottolineare come l'uso della canzone potenzi la dimensione culturale nell'apprendimento linguistico. Che la lingua sia cultura e sia un precipitato della cultura, nella famosa definizione di Freddi (1994: 27), è stato un punto di riferimento per l'elaborazione dei materiali didattici del presente progetto. Ma si è pensato di andare oltre, sfruttando la dimensione interculturale della canzone, che «può essere osservata sia a livello di stile musicale sia a livello tematico e stilistico del testo» (Martari 2019: 45), per far riflettere gli studenti su tematiche universali che li toccassero da vicino in modo da stimolare in loro una maturazione etica basata sull'apprendimento di abilità quali il decentramento e la relativizzazione. In altre parole, è stato sperimentato che la riflessione culturale in una lingua diversa dalla madrelingua facilita o stimola un processo di crescita dell'autoconsapevolezza. Per farlo si è avuto bisogno di qualcosa di estremamente motivante come la canzone. Lo scopo era creare un percorso parallelo in cui il miglioramento linguistico accompagnasse quello personale. Rispetto all'uso didattico della canzone si concorda ancora con Martari (2019), il quale ha fornito due criteri utili per ideare il percorso qui descritto: «L'insegnante deve scegliere una canzone rispetto a due parametri piuttosto specifici: il contenuto linguistico della canzone in rapporto all'altezza del curriculum glottodidattico; il livello di competenza linguistica degli apprendenti» (Martari 2019: 45), sottolineando inoltre che le «canzoni devono essere vicine alla sensibilità dell'insegnante e dell'apprendente, perché l'aspetto motivazionale deve essere funzionale a tutti gli attori del percorso glottodidattico: tanto gli apprendenti quanto il docente» (Martari 2019: 45).

4. Il metodo

Questo breve paragrafo è dedicato a come il potenziale culturale e interculturale della canzone nell'insegnamento linguistico è stato usato per sviluppare la crescita e la maturazione etica degli studenti e la loro consapevolezza di sé stessi e del mondo.

Nel secondo semestre, quando gli studenti si erano ambientati a Firenze, superando l'inevitabile *shock* culturale dell'arrivo, e avevano raggiunto un livello intermedio in italiano L2, la canzone è stata usata in modo sistematico nel percorso didattico seguendo quanto proposto da

Balboni (1994: 136-137) nella sezione «L'uso di canzoni e film per lo sviluppo della comprensione», a cui si rimanda: la fase di *pre-ascolto*, con l'acquisizione di conoscenze enciclopediche e linguistiche; una serie di attività *durante* l'ascolto (comprensione del testo, riconoscimento del testo, *cloze test*); una batteria di attività di *post-ascolto* (analisi linguistica, retorica, testuale, tematica, paratestuale). Queste fasi di lavoro sono state seguite dalla preparazione di una discussione che sarebbe avvenuta a distanza di una settimana. Ogni sessione era quindi articolata in due parti distinte, ma collegate. La prima parte consisteva nell'ascolto e nell'analisi della canzone usando il percorso sopradescritto con la creazione di unità didattiche *ad hoc*. La seconda parte si svolgeva una settimana dopo con una discussione *in plenum* sul tema della canzone. In questa seconda parte era di particolare rilievo la messa in pratica e la fissazione della fraseologia dell'italiano acquisita nella prima parte (Tamaro 2020)⁵.

Se tutto questo in passato era tecnicamente veicolato da apparati di riproduzione audio, successivamente, con l'introduzione in aula delle nuove tecnologie, si sono potuti utilizzare i video delle canzoni, che sono risultati molto utili per l'analisi di alcuni aspetti, per esempio la comunicazione non verbale, che andavano al di là del testo e della musica della canzone.

Tornando all'articolazione del progetto, la prima parte si svolgeva il giovedì, a conclusione delle lezioni della settimana, mentre il giovedì successivo aveva luogo la seconda parte, vale a dire la discussione in classe sul tema della canzone. Nella settimana di intervallo uno studente svolgeva a turno una ricerca per argomentare e difendere un punto di vista controverso collegato alla tematica della canzone, che poi presentava in classe. A questo punto il gruppo classe si confrontava e discuteva i pro e i contro dell'argomentazione scelta dal relatore. La presentazione, con la collegata discussione *in plenum*, era un compito che toccava a ogni studente in quanto faceva parte della valutazione finale.

Antelmi e Giusto (2020) evidenziano quanto sia importante introdurre attraverso la canzone tematiche interculturali e discuterle in classe.

L'utilizzo di canzoni in classe ai fini dell'apprendimento della L2 è riconosciuto: ricordiamo l'efficacia della memorizzazione di lessico ed espressioni utili facilitate dall'accompagnamento musicale. Tuttavia è nostra intenzione qui mettere in evidenza le domande che ci si è posti dopo la discussione nata nella classe e dopo l'analisi dei lavori scritti prodotti dagli/dalle studenti/esse. In particolare ci si è diretti verso due campi di indagine: il rapporto tra testo e musica, e il rapporto fra testo musicale e ricezione di ascoltatori di culture differenti (Antelmi, Giusto 2020: 170).

Ai punti individuati da Anselmo e Giusto si è aggiunta una particolare attenzione alla interazione orale. La seconda parte dell'attività è stata infatti fondamentale per il successo del percorso. Vedere e ascoltare gli studenti appassionarsi per difendere in lingua italiana le proprie posizioni ha fornito la conferma di quanto effettivamente la canzone possa essere un efficace strumento didattico per stimolare e per motivare gli apprendenti, in particolar quando va a toccare credenze culturali personali, direttamente riferibili al proprio vissuto. Esprimere le proprie emozioni e convinzioni in un'altra lingua, senza dare importanza alla forma linguistica ha rappresentato un passo fondamentale nella costruzione di un sé "italiano".

⁵ «Partendo dal presupposto che l'abbinamento di parole e musica nell'acquisizione di una lingua straniera agisca in maniera più forte e duratura sulla memorizzazione del lessico (testo) in quanto facilitata dall'attivazione contemporanea di entrambi gli emisferi cerebrali, abbiamo voluto utilizzare la canzone per far acquisire la fraseologia italiana agli studenti universitari e verificare se fosse veramente così efficace» (Tamaro 2020: 184).

5. La motivazione

Prima di descrivere la sperimentazione didattica, si ritiene utile soffermarsi brevemente sull'aspetto glottodidattico più rilevante del percorso: la motivazione, dimensione centrale nell'approccio umanistico-affettivo. Attivare la motivazione, soprattutto di tipo intrinseco, cioè quella legata alla realizzazione del compito come soddisfazione di un desiderio personale, è certamente uno dei compiti più difficili e delicati che si trova ad affrontare un insegnante, in quanto richiede di agire e interagire con lo studente su diversi piani e ambiti. Per Mauroni (2011), tali piani riguardano i seguenti aspetti:

- 1) quello della proposizione di *contenuti* che collimino con gli interessi o i bisogni degli studenti;
- 2) quello della scelta di *metodologie* che riescano ad attivare negli apprendenti processi cognitivi significativi e complessi: la scelta delle modalità attraverso cui proporre un contenuto può, infatti, determinare l'innescio o meno nello studente di un processo attivo di apprendimento che stimoli la volontà di acquisire nuove abilità o di esercitare quelle pregresse, o di colmare un vuoto d'informazione attraverso l'interazione con i compagni, o di recuperare delle conoscenze precedenti riadattandole ad un nuovo contesto linguistico ed operativo, in cui si richieda interattività e cooperazione, scambio e formulazioni di ipotesi;
- 3) quello della relazione, che non è più la relazione gerarchica e rigidamente definita in termini di alto/basso, competente/non-competente dell'insegnamento tradizionale, ma quella dell'insegnante come *facilitatore* che mette in atto una serie di *settings* e di opportunità che permettano all'apprendente sia di confrontarsi con i materiali autentici, sia di esercitare dei ruoli comunicativi reali (Mauroni 2011: 399-400).

L'*input* veicolato dalla canzone è funzionale ai bisogni dell'apprendente per i motivi espressi in precedenza (cfr. par. 3), è stimolante e abbassa il filtro affettivo, crea autostima nell'uso della lingua in quanto cantare in una lingua altra, più che parlarla, oltre a mettere in atto *the rule of forgetting* di Krashen (Krashen, Terrel 1983), facilita la fluenza espressiva. È attrattiva e crea soprattutto novità. Ogni giovedì infatti gli studenti aspettavano con curiosità la canzone della settimana interrogandosi su quale nuovo argomento avremmo affrontato. In definitiva la canzone è un valido strumento per sviluppare la motivazione intrinseca in quanto la musica fa parte della vita quotidiana e se usata bene, con metodologie attive, ludiche e cooperative, può positivamente incidere sull'aspetto cognitivo ed emotivo, dando ampio spazio alla dimensione relazionale. In questo modo si permette agli studenti di far emergere il loro bisogno di integrazione e di distaccarsi dal ruolo tipico dello straniero che non conosce la lingua del paese in cui si trova. Come sottolinea Mauroni (2011), autenticità e motivazione sono presenti nell'uso della canzone.

Rientrano, inoltre, nei pregi del materiale autentico i seguenti fattori: è molto ricco sul piano linguistico-culturale perché coniuga agli stimoli strettamente linguistici (lessicali, grammaticali, sintattici, testuali) quelli socio-culturali (rimandi alla stratificazione della lingua italiana in termini di linguistica delle varietà; richiami all'enciclopedia del destinatario; riferimenti al contesto socio-culturale e interculturale); infine, nel caso della canzone, è capace di motivare gli studenti perché fa leva sul *piacere* (piacere dell'ascolto, piacere della reiterazione). [...] Il materiale autentico, e in massimo grado la canzone, diventa particolarmente motivante se è parte di un percorso variato, che sia vicino agli interessi degli studenti e che li solleciti attraverso il carattere di *novità* di cui di volta in volta il materiale autentico si fa portatore, grazie ad un suo uso *mirato*, cioè consapevolmente predisposto dall'insegnante (Mauroni 2011: 398-399).

La canzone motiva perché implica un coinvolgimento globale dell'apprendente, è psicologicamente rilevante per l'età degli studenti, favorisce la memorizzazione del lessico e permette di lavorare su aspetti sociolinguistici, morfosintattici e fonetici⁶. La canzone inoltre motiva moltissimo dal punto di vista interculturale, come evidenzia Caon (2017: 60):

La canzone può avere delle ottime potenzialità per promuovere l'educazione interculturale in quanto:

- a) unisce l'universale con il particolare;
- b) piace agli studenti (e quindi, come abbiamo già detto, può facilitare l'apprendimento);
- c) fa scoprire agli studenti che ciò che piace a loro è frutto della contaminazione, dell'incontro tra culture diverse, dell'ibridazione creativa tra diverse esperienze anche nella sfera del singolo artista, ottenendo così un effetto assai più significativo in termini di appropriazione dei concetti.

L'intento nell'usare le canzoni è stato proprio quello di sviluppare il senso critico negli studenti, di promuovere l'apertura al dialogo per la maturazione etica e di stimolare la conoscenza di sé stessi e del mondo per la crescita psicologica e relazionale. Infatti, Caon e Spaliviero affermano (2015: 126) che, «affrontando la dimensione interculturale, la canzone può fungere da spunto per far discutere su temi altrimenti di difficile proposta». Il caso di studio presentato in questo articolo dimostra esattamente questa potenzialità dell'uso delle canzoni, scelte appositamente per affrontare temi di difficile gestione come si vedrà nel paragrafo 6.

6. Risultati della sperimentazione didattica

La realizzazione di questo progetto era organizzata secondo una struttura ben definita. Il primo punto riguardava il *setting*: la classe era composta da un gruppo limitato di studenti, mai più di dodici, e le lezioni si tenevano nella cosiddetta «*seminar room*» attorno a un grande tavolo, in un ambiente raccolto, in cui erano possibili prossimità e contatto visivo diretto e in cui spazialmente si configurava un rapporto paritario fra insegnante e studenti. L'ambiente quindi favoriva l'apprendimento perché, come affermano Genovese e Kanizsa (1998: 345), «un clima sereno e una relazione di fiducia con l'insegnante non solo favoriscono lo sviluppo personale dell'allievo, ma rendono più proficuo il lavoro in ambito cognitivo: situazioni di disagio personale o conflitti presenti nella classe sicuramente assorbono una parte considerevole delle energie di allievi e insegnanti».

Nel corso degli anni le canzoni usate sono state tantissime e sono state periodicamente aggiornate facendo attenzione a quello che di nuovo usciva, allo scopo di dare agli studenti un prodotto autentico e nuovo, vicino alla attualità. Nell'Appendice 1 (cfr. Tab. 1), vi è la lista delle canzoni più importanti usate con l'indicazione delle tematiche culturali affrontate.

Alcune scelte come *Mia Sorella* (Povia) o *Io non ti sposerò* (Marco Masini) affrontano problematiche che hanno coinvolto in modo particolare gli studenti, in quanto, a causa della giovane età e dell'ambiente socioculturale di provenienza, mostravano una particolare sensibilità ai temi riguardanti l'aspetto fisico delle persone e il matrimonio precoce. Affrontare questi argomenti ha acceso negli studenti una luce su temi su cui essi non si erano mai interrogati. Canzoni come *Nessuno tocchi Caino* (Enrico Ruggeri), *L'arcangelo* (Ivano Fossati) o *Primavera a Sarajevo* (Enrico Ruggeri) toccavano invece temi molto “caldi” negli Stati Uniti dal punto di vista

⁶ Cfr. Bianchi 2020, per spunti interessanti che legano lingua e musica e che studiano i meccanismi neurobiologici.

politico e sociale perché facenti parte della tradizione storica e del sostrato antropologico-culturale di quel Paese⁷. Le altre canzoni affrontano tematiche di volta in volta ritenute coerenti con i bisogni degli apprendenti, tenendo presente che quelle di argomento religioso venivano messe in relazione all'*ethos* dell'università e proponevano una meta-riflessione sul significato che questo *ethos* aveva per gli studenti.

A distanza di anni, per verificare le premesse e i risultati didattici presentati in questo lavoro, è stato inviato agli ex studenti – dando loro la possibilità di rispondere anche in inglese – un Questionario (cfr. Appendice 2). Non è stato facile né rintracciare tutti gli studenti, né ottenere da loro le risposte. Probabilmente la distanza temporale ha reso difficile un ricordo preciso dell'esperienza⁸. In totale su 50 Questionari inviati ne sono stati rispediti circa la metà. Anche se non possiamo parlare di una rilevazione che abbia effettivamente misurato l'esperienza, il solo fatto di ricevere risposte da metà degli studenti dopo così tanti anni dalla conclusione dell'esperienza si ritiene possa dimostrare la positività dell'approccio.

Nel soppesare qualitativamente le risposte, si nota che quasi tutti gli studenti sono concordi nel sottolineare come la canzone sia stata utile nell'apprendimento dell'italiano e un ottimo strumento didattico. La maggioranza ritiene che lessico e pronuncia siano stati gli aspetti maggiormente sviluppati e che l'ascolto sia stata l'abilità linguistica più sollecitata. Citando alcune risposte⁹, una studentessa afferma che la musica è motivante e vicina ai bisogni degli studenti («La musica è un tema abituale per gli studenti e incorporarla nelle lezioni ci permette di essere coinvolti in argomenti con cui abbiamo già familiarità e allo stesso tempo di capire la lingua e il paese. Inoltre ci permette di riflettere su ciò che ascoltiamo e di pensare alla musica in un modo differente»).

Altri due studenti confermano il valore didattico dell'uso della canzone: la prima studentessa pensa infatti che «usare le canzoni sia un modo utile per introdurre argomenti problematici e può portare a una esperienza personalmente arricchente», mentre il secondo afferma: «Mi piace ascoltare musica con significati profondi e argomenti siano essi politici, razziali o etici», sostenendo la funzione positiva della discussione: «Sì, le discussioni dopo le canzoni erano la parte preferita della mia esperienza. Credo ci facesse pensare più profondamente agli argomenti trattati da un punto di vista critico e culturale, invece che solamente godere della musica come svago». Rispetto alla terza domanda, ovvero quella relativa agli obiettivi primari del progetto, c'è un consenso pressoché unanime tra gli studenti nel sottolineare che il lessico e la pronuncia sono le dimensioni della lingua maggiormente sviluppate attraverso la canzone.

Il pensiero di un'altra studentessa sintetizza infine bene l'intera esperienza trovando arricchente l'uso della canzone per affrontare temi morali.

Ciò si lega all'idea di comprendere noi stessi e gli altri all'interno di quella vasta categoria che prende il nome di condizione umana. Penso che ogni apprendimento dovrebbe coinvolgere aspetti olistici che portino gli studenti a imparare molteplici cose allo stesso tempo. In questo caso non solo una canzone o una lingua, ma una serie di idee e argomenti di non facile risoluzione o comprensione che forse, se si trovasse una risposta, potrebbero essere applicati alla nostra visione della vita, all'etica e alla moralità.

⁷ Tra i temi caldi di certe canzoni vi erano la pena di morte, ancora in vigore in molti Stati americani; l'immigrazione clandestina, questione di fortissima attualità; la guerra, che dalla II Guerra mondiale in poi ha visto gli Stati Uniti in prima linea su molti fronti; la diversità sessuale, che si scontra con visioni religiose non sempre accoglienti. Temi culturalmente divisivi per la società americana ideologicamente polarizzata.

⁸ Si segnala che il primo gruppo era a Firenze due decenni fa, mentre l'ultimo un decennio fa.

⁹ La traduzione delle affermazioni degli studenti è a cura di chi scrive.

7. Conclusioni

In questo lavoro si è cercato di far emergere il potenziale culturale e interculturale della canzone nell'insegnamento della L2 con lo scopo non solo di potenziare le competenze linguistiche degli studenti, ma anche di sostenere la loro maturazione etica e la loro consapevolezza del mondo e di se stessi. Come espresso dagli ex studenti, ascoltare le canzoni e discuterne il contenuto li ha aiutati da un lato a sviluppare le abilità linguistiche e ad accrescere e rinforzare il vocabolario e le strutture della lingua, dall'altro ad ampliare i loro orizzonti etici ed emotivi, a interrogarsi sulle credenze e a confrontarle con quelle della diversa cultura in cui erano inseriti.

Le risposte al Questionario sembrano dare forza all'ipotesi che l'uso della canzone sia stato un aspetto fondante della motivazione allo studio della lingua e della cultura italiana. Il forte consolidamento della motivazione è stato a sua volta una base per il raggiungimento degli obiettivi primari e secondari presentati nella Introduzione (cfr. par 1). Parlando di studenti americani, è necessario precisare che la motivazione può essere altalenante e ha bisogno di costante rinforzo. L'uso della canzone in classe ha mediato il passaggio da una motivazione estrinseca a una motivazione intrinseca. Per gli studenti che hanno seguito questa esperienza didattica, il soggiorno fiorentino si è legato a fattori affettivi ed emotivi¹⁰, che hanno costruito le relazioni di classe e consolidato l'apprendimento. Gli studenti americani, in genere, partono da sentimenti ambivalenti nei confronti del Paese ospitante: da un lato si sentono o desiderano sentirsi parte del nuovo ambiente socioculturale, dall'altro se ne sentono esclusi, sia a causa della loro scarsa competenza linguistica, sia perché l'appartenenza a una cultura globalmente dominante, quale è quella statunitense, li rende resistenti a una vera apertura. In questo contesto la canzone ha avuto in qualche modo un ruolo di mediazione. Le canzoni scelte hanno favorito il decentramento della propria identità linguistica e culturale in favore di una mentalità dialogica. Trattare di pena di morte, immigrazione, guerra ha incoraggiato il superamento di stereotipi e promosso lo sviluppo di una personalità interculturale. Da questo punto di vista l'uso della canzone ha rappresentato un esempio di apprendimento significativo, ovvero un tipo di apprendimento che implica una partecipazione globale della personalità dell'apprendente.

L'utilizzo della canzone in classe ha inoltre aiutato l'insegnante ad assumere il ruolo di facilitatore. Nell'ottica di superare il modello tradizionale del docente unico depositario del sapere, il ruolo dell'insegnante non è stato solo quello di lavorare sul lessico e sulle strutture della lingua, quanto piuttosto quello di fornire stimoli linguistici ricchi, significativi e calibrati, creando occasioni di scambi in lingua fra gli apprendenti per favorire i naturali processi di acquisizione e di sviluppo di competenze linguistico-comunicative.

Un ulteriore aspetto di cui tener conto è il fatto che la canzone rappresenta un materiale autentico nel quale si possono reperire moltissimi stimoli per la didattica della lingua e per l'introduzione di aspetti socioculturali. Tenendo come punto centrale dell'insegnamento l'importanza di esporre gli studenti a materiali autentici, l'uso della canzone rivela tutte le sue potenzialità, in quanto espone gli apprendenti a grandi quantità di lessico, a strutture linguistiche, a modi di dire, a espressioni gergali e a regionalismi. Ovviamente con l'accortezza di sapere scegliere il materiale più consono alle caratteristiche degli apprendenti.

In conclusione, la sperimentazione condotta per dodici anni ha effettivamente avvicinato gli studenti alla lingua e alla cultura italiana e ha promosso un confronto interculturale che, si au-

¹⁰ Si pensi, per esempio, al piacere di riascoltare un brano legato a un'esperienza, ai ricordi legati a una canzone e alla sua capacità di rievocare immediatamente un momento o un periodo dell'esistenza come alcuni ex studenti sottolineano.

spica, abbia aiutato quegli studenti a decostruire visioni etnocentriche e ad aprirsi a un'alterità culturale.

Come sintesi finale, si desidera chiudere questo lavoro con le parole di Pichiassi e Zaganelli (1991: 27):

Ogni lingua, lungi dall'essere una semplice etichettatura della realtà, si presenta come una catalogazione interpretativa della realtà stessa. E questa catalogazione dipende a sua volta dai bisogni del gruppo sociale che di ogni singola lingua è creatore e fruitore. [...] Nel rapporto tra realtà e lingua va notato che quest'ultima viene ad assumere la funzione di filtro nei confronti della realtà stessa. Le parole che ciascuno è abituato ad usare finiscono per condizionare, sia pure in parte, la percezione della realtà, dirigendo e incanalando secondo una precisa ottica selettiva l'attenzione del parlante.

A maggior ragione se le parole sono quelle di una canzone. Infatti, se è vero come affermano Pichiassi e Zaganelli (1991) che ogni lingua funge da setaccio interpretativo della realtà, il progetto descritto in questo articolo ha utilizzato le canzoni come strumento coinvolgente e interpretativo della realtà italiana per avvicinare gli studenti alla vita culturale, proponendo riflessioni sulla trasformazione della società e del linguaggio, favorendo inoltre dinamiche di classe positive, legate alla condivisione di interessi, passioni e conoscenze che gli studenti hanno a loro volta utilizzato per interpretare la realtà che li circondava.

Riferimenti bibliografici

- Antelmi, G., Giusto, M. 2020. *Solo sei parole. Bocca di rosa e il contesto culturale in classe d'italiano L2*. In Coveri, Diadori (a cura di) 2020: 169-182.
- Balboni, P. E. 1994. *Didattica dell'italiano a stranieri*. Roma. Bonacci.
- Bianchi, V. 2020. *Il ruolo della musica nell'apprendimento delle lingue seconde*. In L. Coveri, P. Diadori (a cura di) 2020. *L'italiano lungo le vie della musica: la canzone*. Firenze. Cesati Editore: 145-154.
- Caon, F., 2017. *Parole in musica: l'italiano attraverso la canzone*. In P. Diadori, G. Caruso, A. Lamarra, (a cura di) 2017. *Competenze d'uso e integrazione*. Napoli. Guida: 49-60.
- Caon, F., Spaliviero, C., 2015. *Educazione letteraria, linguistica, interculturale: intersezioni*. Torino. Bonacci-Loescher.
- Costamagna, L. 1990. *Cantare l'italiano*. Perugia. Guerra Edizioni.
- Coveri, L. 2020. *La canzone nell'insegnamento dell'italiano L2*. «Italiano LinguaDue», 12/1:173-181. URL: <https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/13752> (ultimo accesso: 13.01.2025).
- Coveri, L. Diadori, P. (a cura di) 2020. *L'italiano lungo le vie della musica: la canzone*. Firenze. Cesati Editore.
- Freddi, G. 1994. *Glottodidattica. Fondamenti, metodi e tecniche*. Torino. UTET Università.
- Genovese, L., Kanizsa, S. (a cura di) 1998. *Manuale di gestione della classe*. Milano. Franco Angeli.
- Krashen, S., Terrel, T. 1983. *The Natural Approach: Language Acquisition in the Classroom*. Oxford. Pergamon.
- Lastilla, L. 2023. *Praticare l'intercultura nel contesto educativo study abroad USA a Firenze*. «Lingua In Azione», 2: 51-62. URL: <https://www.ornimieditions.com/it/ultimo-numero> (ulti-

- mo accesso: 13.01.2025).
- La Grassa, M. 2009. *Studenti inseriti in programmi di università americane in Italia: motivazione allo studio dell'italiano e contesti d'uso linguistico*, «Italiano a stranieri», 7: 3-10.
- Maley, A. 1990. *Poetry and Song as Effective Language-Learning Activities*. In M. Wilga Rivers (ed.) 1990. *Interactive Language Teaching*. Cambridge. Cambridge University Press: 93-95.
- Martari, Y. 2019. *Insegnare italiano L2 con i mass media*. Roma. Carocci.
- Mauroni, E. 2011. *Imparare l'italiano L2 con le canzoni. Un contributo didattico*. «Italiano LinguaDue», 1: 397-438.
- Murphey, T. 1990. *Songs and Music in Language Learning*. Berna. Peter Lang.
- 1993. *Music and Songs*. Oxford. Oxford University Press.
- Naddeo, C. M., Trama, G. 2000. *Canta che ti passa*. Firenze. Alma.
- Petrus, R. 2012. *Exploring Intercultural Awareness through Songs*. «Neue Didaktik» 1: 125-136.
- Pichiassi, M., Zaganelli, G. 1991. *Lingua e cultura: loro dimensione nella didattica dell'italiano L2*. In K. Katerinov, M. C. Boriosi Katerinov, L. Berrettini, M. Pichiassi, G. Zaganelli (a cura di) 1991. *L'insegnamento della cultura e civiltà nei corsi di italiano L2. Con modelli di unità didattiche a vari livelli*. Perugia. Guerra Edizioni.
- Spinelli, B. 2000. *L'utilizzo dei materiali autentici nell'insegnamento dell'italiano come LS*. In R. Dolci, P. Celentin, P. (a cura di) 2000. *Formazione di base del docente di italiano a stranieri*. Roma. Bonacci: 133-147.
- Tamaro, S. 2020. *Fraseologia e collocazioni attraverso la canzone italiana nell'acquisizione dell'italiano come L2 presso gli studenti universitari croati*. In L. Coveri, P. Diadori (a cura di) 2020. *L'italiano lungo le vie della musica: la canzone*. Firenze. Cesati Editore: 183-196.

Appendice 1

Titolo della canzone	Cantante	Tematiche
<i>Nessuno tocchi Caino</i>	Enrico Ruggeri	Pena di morte
<i>Mia sorella</i>	Povia	Disturbi alimentari
<i>Perché lo fai?</i>	Marco Masini	Droga
<i>Malinconia</i>	Marco Masini	Insoddisfazione e noia
<i>Io non ti sposerò</i>	Marco Masini	Matrimonio
<i>Primavera a Sarajevo</i>	Enrico Ruggeri	Guerra
<i>La pace sia con te</i>	Renato Zero	Inquietudine postmoderna
<i>La nostra lingua italiana</i>	Riccardo Cocciante	Lingua italiana come espressione di cultura
<i>Bambini</i>	Paola Turci	Guerra e infanzia rubata
<i>Quello che le donne non dicono</i>	Fiorella Mannoia	Essere donna e il rispetto che le è dovuto
<i>In bianco e nero</i>	Carmen Consoli	Rapporto con i genitori
<i>L'agnello di Dio</i>	Francesco de Gregori	Ipocrisia e indifferenza
<i>Tu che conosci il cielo</i>	Ligabue	Rapporto di coppia fra persone con visioni diverse
<i>Cenerentola innamorata</i>	Marco Masini	Gravidanza indesiderata
<i>Vorrei essere tua madre</i>	Roberto Vecchioni	L'amore incondizionato
<i>Ma che razza di Dio c'è nel cielo</i>	Roberto Vecchioni	Senso del divino
<i>Sogna ragazzo, sogna</i>	Roberto Vecchioni	Vivere seguendo i propri sogni
<i>L'arcangelo</i>	Ivano Fossati	Immigrazione clandestina
<i>Mary</i>	Gemelli Diversi	Abusi in famiglia
<i>Happy hour</i>	Ligabue	Illusione di una vita facile
<i>Pierre</i>	Pooh	Diversità sessuale
<i>In Italia</i>	Fabri Fibra, Gianna Nannini	Denuncia di certe disfunzioni italiane
<i>Gli altri siamo noi</i>	Umberto Tozzi	Diversità, indifferenza, discriminazione

Tabella 1. Canzoni, cantanti, tematiche.

Appendice 2

Questionario di *feedback*

Nome studente: _____

1. Ti è piaciuto imparare italiano con le canzoni? Perché sì? Perché no?

2. Pensi che la canzone sia uno strumento didattico adeguato?

3. Puoi mettere in ordine di rilevanza, secondo la tua opinione, gli elementi più efficaci che la canzone offre (lessico, aspetti sociali e culturali, grammatica, potenziale emotivo, pronuncia, altro)?

4. Pensi sia stato personalmente arricchente usare le canzoni per affrontare temi etici e morali quali la pena di morte, l'immigrazione ecc.?

5. L'uso della canzone ha accresciuto la tua motivazione nello studio dell'italiano?

6. La discussione dopo la canzone ha promosso l'interazione in classe e una maggiore consapevolezza di sé?

7. Quale abilità linguistica (ascoltare, parlare, leggere, scrivere) hai sviluppato di più grazie all'uso della canzone?

8. Ci sono temi culturali o interculturali nelle canzoni che abbiamo ascoltato a cui sei particolarmente legato?

9. Ti ricordi ancora qualche canzone? Quale?

L'ITALIANO A SCUOLA

a cura di Simonetta Rossi, *Docente e formatrice*

I contributi di questa Rubrica hanno come obiettivo lo sviluppo delle abilità linguistiche soprattutto degli apprendenti di Italiano L2. In particolare, la comprensione e la produzione orale e scritta.

In ogni articolo, per ciascuna competenza analizzata, verrà sviluppata una parte teorica e una parte metodologica, con suggerimenti didattici che potranno essere utili anche per quegli studenti italofofoni che hanno difficoltà nel padroneggiare la lingua italiana per capire, per esprimersi, per studiare.

CAPIRE UN TESTO PER LO STUDIO

Simonetta Rossi, *Docente e formatrice*

1. Introduzione

Per ciascun alunno straniero che si iscrive per la prima volta in una classe, sia che abbia frequentato le classi precedenti in Italia oppure nel suo paese di origine, dovrebbero essere approntate procedure atte ad accertare non soltanto la storia scolastica dell'alunno, quanto soprattutto le sue competenze nei diversi usi della lingua italiana. Qui ci occuperemo di quelle legate alla comprensione di testi di studio: un apprendente straniero deve saper comunicare quotidianamente, ma anche saper padroneggiare la lingua per studiare.

Molte ricerche affermano che per acquisire una lingua per comunicare occorrono almeno due anni di permanenza nel luogo in cui questa lingua si parla. Più lungo, dai cinque ai sette anni, è invece il cammino necessario per sviluppare le abilità linguistiche che servono in situazioni di bassa contestualizzazione, cioè per studiare. La lingua per comunicare si avvale di rapporti scolastici e extrascolastici e quindi di un apprendimento legato a situazioni reali. L'acquisizione di una lingua per lo studio ha invece tempi più lunghi, in quanto ciò che si studia è generalmente astratto e non legato all'esperienza quotidiana. Anzi, i fatti possono essere lontani nel tempo e nello spazio; inoltre, è possibile che gli studenti stranieri non possiedano le conoscenze pregresse, i riferimenti culturali necessari per capire ciò che leggono.

Alla fine degli anni Settanta del secolo scorso, Cummins, docente presso l'Università di Toronto, coniò due acronimi, BICS (*Basic Interpersonal Communication Skills*) e CALP (*Cognitive Academic Language Proficiency*) (Cummins 1979, 1984), indicando agli insegnanti che i tempi necessari al superamento degli ostacoli in una lingua seconda variano, e che quindi si devono delineare percorsi didattici mirati. BICS sono le «abilità comunicative interpersonali di base»; è la lingua quotidiana con cui si comunica in modo interpersonale, la lingua dei giochi, della televisione, che l'insegnante deve aiutare a sistematizzare, rinforzando soprattutto le abilità dell'ascoltare e del parlare. Quindi: dialoghi, alternanza di fasi di ascolto e di produzione,

apprendimento del lessico e della sintassi, conoscenza dei generi testuali diversi. CALP sono le «competenze linguistico-cognitive accademiche»; è la lingua per studiare, che prevede anche lo sviluppo delle abilità di studio: saper prendere appunti, saper parafrasare, saper riassumere ecc.

L'essere consapevole di queste differenze dovrebbe evitare che l'insegnante, dopo aver verificato un'adeguata conoscenza della lingua per comunicare dello studente straniero, dia per scontata la capacità di studiare, convinto che tale alunno non abbia più la necessità di interventi didattici mirati. Sono invece più che mai necessarie sia un'attenzione alle capacità, non soltanto linguistiche, degli apprendenti, sia strategie didattiche efficaci per superare eventuali problemi. Qualunque sia la loro storia scolastica, vanno verificate le competenze linguistiche e i prerequisiti cognitivi degli studenti, che sono la base per lo studio di qualsiasi disciplina: saper comprendere un testo scritto, saper astrarre, saper classificare, saper sintetizzare, saper formulare ipotesi, saper memorizzare e così via.

2. Le caratteristiche dei manuali di studio

Lo studio a scuola avviene in gran parte sui libri di testo, i quali veicolano in forma semplice e adatta all'età degli studenti i concetti fondamentali delle discipline. La lingua dei diversi manuali scolastici è però fatta di linguaggi specialistici: come quelli della storia, della geografia, delle scienze, della matematica.

La comprensione di questi tipi di scritti (anche per gli alunni italofofoni) può essere ostacolata, oltre che dall'assenza di conoscenze che fanno parte dell'enciclopedia di ciascuno, da ulteriori fattori. Vediamo nella Tabella 1 quali sono.

Problemi legati alla lingua	– Lessico: parole difficili (lontane dal vocabolario di base), tecnicismi, forestierismi, polisemia ecc. – Figure retoriche: metafore, iperbole, ironia (difficoltà: sostituire al senso letterale un altro senso che deve essere ricavato per analogia) – Espressioni idiomatiche: hanno spesso origine metaforica (<i>piantare in asso</i>, <i>rompere il ghiaccio</i>, <i>di sana pianta</i>...) e sono di difficile comprensione
Sintassi	– Strutture sintattiche complesse: lunghezza dei periodi, presenza di incisi, frasi incassate, che aumentano la complessità di elaborazione – Nominalizzazioni: nomi derivati da verbi e aggettivi che eliminano le informazioni del verbo, che hanno un effetto di condensazione – Forma passiva – Gerundio
Coesione	– Anafore testuali (nomi, pronomi, clitici) – Ellissi: per esempio, un soggetto che, quando è molto distante, è faticoso da ritrovare – Connettivi testuali: congiunzioni coordinanti, costituiti da più di una parola (<i>in primo luogo</i>, <i>d'altra parte</i>), connettori generici come il gerundio
Organizzazione logico-concettuale	– Ordine delle informazioni (logico, cronologico) – Raggruppamento delle informazioni (gerarchia) – Esplicitazione delle informazioni necessarie
Coerenza	– Presenza di un tema centrale e di altri temi compatibili con il tema centrale, oltre che di parole, frasi ed espressioni anch'esse compatibili fra loro
Inferenze	– Ricostruzione dell'implicito

Tabella 1. Ostacoli alla comprensione dei testi.

3. Leggibilità e comprensibilità

Per capire quanto un testo è complesso e quindi difficilmente comprensibile allo studente, possono essere di aiuto alcuni strumenti che ne misurano la leggibilità attraverso indici specifici: sillabe, lunghezza delle parole e delle frasi, organizzazione e struttura sintattica e così via.

Per comprensibilità invece si intende un concetto più ampio, che interessa le caratteristiche linguistiche e più qualitative, come l'organizzazione dell'informazione e il contenuto. Non è misurabile quantitativamente, ma è valutabile qualitativamente all'interno del complesso rapporto che si instaura tra il sistema di conoscenze ed esperienze dell'emittente e quelle del destinatario del messaggio comunicativo.

Tra i vari indici di leggibilità, GULPEASE, la prima formula di leggibilità della lingua italiana, calcola la lunghezza delle parole, considera il numero di lettere per parola e il numero di parole per frase e mette in relazione la complessità del testo con il grado di scolarizzazione dell'utente. I valori della formula vanno da 0 a 100: per un lettore con licenza elementare un testo è di facile lettura se l'indice di leggibilità è pari o superiore a 80, per un lettore con licenza media 60, per un lettore con diploma di scuola superiore 40.

Oggi esistono molte applicazioni online, gratuite o a pagamento, che calcolano la leggibilità di un testo, tra cui «Web&Multimedia»¹ e «DyLan lab – Dinamiche del Linguaggio»², il servizio offerto dall'Istituto di Linguistica Computazionale «Antonio Zampolli» del Consiglio Nazionale delle Ricerche (CNR) di Pisa.

Un altro strumento utile per capire se uno scritto può essere compreso agevolmente è il Vocabolario di Base di Tullio De Mauro (1980), che contiene sia i vocaboli maggiormente usati nei testi scritti di una lingua, in questo caso l'italiano, sia quelli di maggior uso nel parlato: circa 7000 parole, suddivise in 2000 del Vocabolario fondamentale, 3000 del Vocabolario di alto uso, le altre del Vocabolario di alta disponibilità³.

Analizziamo più approfonditamente una tra le difficoltà che abbiamo elencato e che i testi di studio presentano: la conoscenza del lessico utilizzato dai differenti linguaggi settoriali. Il lessico specialistico è infatti formato da parole comuni con significati diversi o adoperate in contesti diversi (p. es. *forza*, *campo*, *integrale* in fisica), oppure parole tecniche proprie della disciplina (*ossigeno*, *latitudine*, *cateto*); parole derivate dal greco (*poliedro*, *idrogeno*), dal latino (*latifondo*, *fregio*), da una lingua moderna come l'inglese per l'informatica (*software*, *web*).

Utili esercizi, che potrebbero essere svolti anche con l'aiuto degli studenti di madrelingua italiana e, ancora meglio, in gruppo consultando i dizionari, possono essere la ricerca dell'etimologia delle parole, dei prestiti dalla lingua comune; l'analisi della forma delle parole (analogie, radici, suffissi, prefissi). Un ulteriore esercizio, adatto a tutti gli studenti, è quello di evincere il significato di un vocabolo dal contesto.

In questi due periodi: «La massa del fegato è suddivisa in lobuli. Ogni lobulo ha forma poliedrica e assomiglia a una camera tappezzata di cellule con nel mezzo una vena centrale» il lessico, per esempio, è molto specialistico (*lobuli*, *poliedrica*, *cellule*). Se non lo si conosce sarà molto difficile capirlo e studiarlo.

¹ Cfr. <https://www.webandmultimedia.it/site/index.php?area=5&subarea=1&formato=scheda&id=36>

² Cfr. https://www.ilc.cnr.it/dylanlab/apps/texttools/?tt_user=guest

³ Si segnala che la versione aggiornata del Vocabolario di base (*Il Nuovo Vocabolario di base della lingua italiana*, 2016) è scaricabile dal sito Internet di «Internazionale» (cfr. sezione «Dizionario italiano») (<https://www.internazionale.it/opinione/tullio-de-mauro/2016/12/23/il-nuovo-vocabolario-di-base-della-lingua-italiana>).

4. La semplificazione del testo scritto

Nei testi dei libri scolastici troviamo i seguenti tratti comuni:

- struttura espositiva, a tratti maggiormente argomentativa (propria dei testi scientifici) a tratti più divulgativa;
- ordine (temporale, logico, concettuale); relazioni fra i vari concetti indicate dai connettivi (successione, enumerazione, causa-effetto ecc.);
- informazioni che si susseguono l'una dopo l'altra, spesso con una ridondanza informativa (ripetizioni, parafrasi) che dovrebbe facilitare la comprensione;
- sintassi generalmente complessa;
- un registro formale;
- lessico astratto e specialistico;
- elementi culturali sconosciuti allo studente;
- argomenti non legati all'esperienza quotidiana.

Per evitare che le difficoltà derivanti dal non capire allontanino per sempre lo studente straniero dalla lettura dei libri di studio, e di conseguenza rendano quasi impossibile studiare, sarebbe bene, almeno nelle prime fasi dell'inserimento scolastico, sostituire alcune parti dei manuali che si ritengono fondamentali con testi semplificati dagli stessi insegnanti.

Questo lavoro, che dovrebbe essere fatto da tutti i docenti, non soltanto da quelli di lingua italiana, è certamente lungo e complicato ma può risultare di grande utilità. Semplificare un testo di studio non significa infatti renderlo banale: al contrario, lavorando su di esso gli insegnanti potrebbero adottare delle strategie di analisi testuale e di riscrittura che, facilitando la lettura, avvicinino gradualmente lo studente alla lingua dello studio e lo mettano in condizione di apprendere contenuti e strutture via via più complesse. La semplificazione può essere proposta anche per alunni italofoni, che ne trarrebbero vantaggi per la comprensione e per lo studio.

Analizziamo questo brano tratto da un manuale di storia, adatto alla Secondaria di I grado.

Servi e coloni

La caduta dell'Impero romano non comportò la fine della schiavitù: tuttavia nel Medio Evo, segnato in Occidente dall'autorità della dottrina cristiana, il servo non è più sul piano giuridico una proprietà, com'era nel mondo antico, perché il Cristianesimo aveva affermato il principio dell'uguaglianza tra gli uomini. La condizione materiale del servo non si differenziava del tutto da quella del colono, il libero affittuario che lavorava nelle terre in concessione pagando un canone in denaro o in prodotti agricoli. Durante i secoli centrali del Medio Evo la figura del servo si andò assimilando a quella del colono. Infatti, come i coloni, anche i servi erano obbligati a versare varie imposte e i loro compiti nelle terre del signore non si differenziavano da quelli degli uomini liberi.

Quali potrebbero essere le difficoltà che impediscono ad alunni non troppo esperti nella lingua italiana di capirlo appieno? Vediamole qui di seguito:

- parole e concetti difficili: *comportò, autorità della dottrina cristiana, piano giuridico, principio dell'uguaglianza, condizione materiale, differenziava, canone, assimilando, imposte.*
- parole comuni usate in senso metaforico: *caduta, segnato, versare, affermare.*
- ripetizione parole usate come sinonimi, perifrasi ecc.: *colono = libero affittuario, canone = imposte, dottrina cristiana = Cristianesimo.*

- conoscenze pregresse: *Impero romano, schiavitù, Cristianesimo, Medio Evo.*
- connettivi: *perché, durante, infatti.*

Nel brano presentato, inoltre, la sintassi è piuttosto complessa. Per esempio, abbondano le subordinate, i soggetti non sono sempre in prima posizione nella frase, i verbi sono talvolta al passato e tal altra al presente. Insomma, si tratta un testo apparentemente semplice, in realtà difficile da capire, e quindi da memorizzare, anche per gli studenti di madrelingua italiana. Il lavoro di semplificazione mira a rendere, nella riscrittura, il testo più chiaro e comunicativamente più efficace. Vediamo quindi alcuni principi generali a cui rifarsi per ottenere questi scopi.

Selezionare i contenuti, mantenendo i concetti principali, attraverso frasi e parole brevi per rendere qualsiasi scritto maggiormente comprensibile. Preferire, ove possibile, parole di uso comune piuttosto che specialistiche, concrete al posto di quelle astratte o metaforiche.

Per quanto riguarda la sintassi: frasi coordinate invece che subordinate, la forma attiva, più esplicita della forma passiva, la forma personale piuttosto che quella impersonale; l'indicativo al posto del gerundio.

Ecco quindi come potrebbe essere riscritto il brano tratto dal manuale di storia, tenendo conto che questa è una delle tante riscritture possibili. Si è scelto di riscriverlo spiegando tutto ciò che un docente, conoscendo i suoi alunni, potrebbe ritenere non presente nella loro enciclopedia. In questo modo la riscrittura può risultare più lunga di quella di partenza, ma certamente più chiara.

Servi e coloni

Nel mondo antico i servi appartenevano ai padroni. I servi erano perciò gli schiavi dei padroni.

La religione cristiana si diffuse durante l'Impero romano. La religione cristiana si chiamò anche cristianesimo. Il cristianesimo diceva che tutti gli uomini devono essere uguali.

Quando l'Impero romano finì, cominciò quel periodo di tempo che gli storici chiamano Medio Evo. La schiavitù non finì ma cambiò perché nel Medio Evo tutti divennero cristiani. I servi per legge non erano più proprietà dei padroni e la loro condizione era quasi uguale a quella dei coloni.

I coloni erano persone che lavoravano la terra dei padroni. I coloni pagavano un affitto ai loro signori-padroni. Anche i servi, come i coloni pagavano l'affitto con i soldi o con una parte di quello che coltivavano (frutta, verdura, grano ecc.).

Abbiamo anche voluto sperimentare in che modo l'Intelligenza Artificiale, attraverso *ChatGPT*, semplifica questo stesso testo per un apprendente non italofono.

Servi e coloni

La caduta dell'Impero romano non significò la fine della schiavitù. Tuttavia, nel Medioevo, influenzato dalla dottrina cristiana, il servo non era più considerato una proprietà come nel mondo antico. Il Cristianesimo aveva affermato che tutti gli uomini sono uguali.

La vita del servo era simile a quella del colono, che era un lavoratore libero che affittava terre e pagava un canone in denaro o in prodotti agricoli. Nel Medioevo, la figura del servo divenne sempre più simile a quella del colono. Entrambi dovevano pagare tasse e svolgevano compiti simili nelle terre del signore, proprio come gli uomini liberi.

Come si vede, in questa riscrittura sono rimasti, per esempio, molti termini e concetti difficili che non vengono spiegati. Comunque, lasciamo a chi ci legge il compito di evidenziare le differenze tra le due semplificazioni.

La semplificazione è un lavoro che può essere fatto anche insieme ai colleghi di tutte le disci-

pline (storia, geografia, scienze, matematica), su tipi testuali diversi (espositivi, argomentativi, descrittivi, narrativi), non in astratto, ma avendo ben presenti a quali alunni ci si riferisce.

Certo, non è possibile riscrivere tutti i testi di studio. Si possono però adottare anche altre strategie che aiutino non soltanto gli studenti non italofoni, ma anche quelli bisognosi di recupero o di rinforzo a superare le difficoltà legate alla comprensione. Una potrebbe essere la seguente: dopo che l'insegnante avrà individuato le possibili complessità, il testo potrebbe essere letto ad alta voce. Man mano che la lettura procede, il docente si soffermerà sugli ipotetici ostacoli (di cui si è parlato prima), modificando il lessico, la sintassi, approfondendo taluni concetti e così via.

Per individuare, non astrattamente, i nodi da sciogliere, un'altra strategia consiste nel procedere con una lettura silenziosa globale in classe, e alla fine porre agli alunni domande che ne verifichino la comprensione (Quando? Dove? Chi? Cosa è successo?). Le risposte forniranno un quadro preciso delle difficoltà di lettura di ciascuno.

Concludendo, semplificare significa analizzare gli scritti per lo studio assegnati agli alunni, tenendo conto delle complessità che abbiamo indicato. Modalità altrettanto importante quando si devono adottare i libri di testo, soprattutto quelli per gli studenti stranieri, che andrebbero scelti non tanto in base agli apparati didattici e alle illustrazioni, quanto in base alla leggibilità e alla comprensibilità della parte scritta.

Riferimenti bibliografici

- Colombo, A. 2002. *Leggere. Capire e non capire*. Bologna. Zanichelli.
- Colombo, A, Pallotti, G. (a cura di) 2014. *L'italiano per capire*. Roma. Aracne.
- Council of Europe 2001/2002. *Common European Framework of References for Languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge. Cambridge University Press (trad. it. a cura di D. Bertocchi, F. Quartapelle. *Quadro comune di riferimento europeo per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione*. Milano-Firenze. RCS Scuola La Nuova Italia-Oxford).
- Cummins, J. 1979. *Cognitive/academic language proficiency, linguistic interdependence, the optimum age question and some other matters*. Working Papers on «Bilingualism», 19: 121-129.
- 1984. *Bilingualism and Special Education: Issues in Assessment and Pedagogy*. Clevedon (England). Multilingual Matters.
- De Mauro, T. 1994. *Capire le parole*. Bari. Laterza.
- Desideri, P. (a cura di) 1991. *La centralità del testo nelle pratiche didattiche*. Firenze. La Nuova Italia.
- Favaro, G. 2002. *Insegnare l'italiano agli alunni stranieri*. Firenze. La Nuova Italia.
- Giacalone Ramat, A. 2003. *Verso l'italiano*. Roma. Carocci.
- Grassi, R. Valentini, A. Bozzone Costa, Rosella (a cura di) 2003. *L'italiano per lo studio nella scuola plurilingue; tra semplificazione e facilitazione*. Perugia. Guerra.
- Lavinio, C. 2004. *Comunicazione e linguaggi disciplinari*. Roma. Carocci.
- Lo Duca, M. G. 2006. *Sillabo di Italiano L2*. Roma. Carocci.
- Marin, T. (a cura di) 2022. *Insegnare il lessico*. Roma. Edilingua.
- Piemontese, M. E. 1996. *Capire e farsi capire. Teorie e tecniche della scrittura controllata*. Napoli. Tecnodid.
- Vedovelli, M. 2010. *Guida all'italiano per stranieri. Dal "Quadro europeo delle lingue" alla "Sfida salutare"*. Roma. Carocci.

LETTI PER VOI

a cura di¹Massimo Maggini, *Presidente ILSA*Ida Tucci, *Università di Firenze***1. *Lingua e interazione. Insegnare la pragmatica a scuola* (Trubnikova, Garofolin 2020)**

Negli ultimi anni la didattica delle lingue (L1, L2, LS) ha sentito sempre più fortemente l'esigenza di associare allo sviluppo della competenza grammaticale quello della competenza pragmatica e sociolinguistica dei discenti, ossia di sensibilizzarli verso un uso consapevole del sistema di pratiche comunicative della società *target*. Questi ultimi aspetti, però, trovavano in genere poco spazio nei manuali utilizzati nei corsi di lingua, con la conseguenza che le attività volte a guidare verso la scoperta e l'utilizzo consapevole degli aspetti pragmatici della lingua erano lasciate a istinto e creatività dei docenti. L'obiettivo del volume di Trubnikova e Garofolin (2020) è appunto quello di contribuire a colmare questa lacuna.

Con linguaggio semplice ma rigoroso e attraverso numerosi esempi tratti da scambi comunicativi reali, le Autrici di *Lingua e interazione. Insegnare la pragmatica a scuola* guidano il lettore verso la padronanza dei principi che regolano la pragmatica, per poi proseguire con gli aspetti operativi di azione didattica. Trubnikova e Garofolin (2010) arrivano così a ricordare l'imprescindibile fondamento linguistico-filosofico con la sfera pratica, che maggiormente pertiene al lavoro in classe, giungendo anche alla formulazione del cosiddetto «modello didattico-pragmatico pentafasico». L'auspicio è che la riflessione teorica sugli aspetti pragmatici della lingua diventi così una pratica quanto più diffusa possibile per l'italiano, sia L1 che L2, e per le lingue straniere insegnate a scuola. In questo volume si trovano infatti spunti didattici pensati per i docenti di lingue di ogni ordine e grado di scuola.

Il volume è suddiviso in due parti: la prima imposta parte le basi teoriche riguardanti la pragmatica linguistica e la competenza pragmatica nell'apprendimento/insegnamento, mentre la seconda indaga il contesto scolastico e propone delle pratiche concrete per l'insegnamento degli aspetti pragmatici.

Nella prima parte ci si interroga su cosa sia la competenza pragmatica. Nel primo capitolo è proposta una rassegna di studi teorici che illustrano le pratiche e le concezioni utili per la sensibilizzazione agli aspetti pragmatici della lingua vista come strumento di interazione e di socializzazione. Si inizia con la questione della *lingua per agire*, dai meccanismi di interpretazione del contesto alle pratiche dell'agire linguistico efficace per passare a quella della *lingua per interagire*, individuando i principi che regolano l'interazione e la comprensione dei significati espliciti e impliciti. Si affronta anche la questione della *lingua per socializzare* e si delinea il ruolo che la pragmatica gioca nella socializzazione delle persone. Infine, si focalizza l'attenzione sull'importanza di considerare la variabilità del comportamento efficace e appropriato in diversi contesti socioculturali e linguistici.

La pragmatica, infatti, pertiene non tanto alla struttura sintattica della lingua, quanto alle scelte lessicali e intonative del parlante, che possono veicolare differenti sfumature di significato e

¹ Il par. 1 è a cura di Tucci e il par. 2 è a cura di Maggini.

sono sensibili ai ruoli sociali rivestiti dagli interlocutori. Proprio per la sua natura complessa, la dimensione pragmatica può essere un aspetto di difficile gestione: le implicature conversazionali, per esempio, possono decidere l'esito di una comunicazione. Non solo, più in generale la consapevolezza del valore dei segnali discorsivi nella comunicazione, del ruolo della deissi, della forza illocutoria di un esponente linguistico rispetto a un altro, sono dimensioni centrali della competenza metapragmatica.

Il secondo capitolo fornisce alcuni spunti offerti dalla pragmatica alla linguistica educativa. Si parte da una riflessione sull'approccio comunicativo, che ha dato valore al concetto di competenza pragmatica, e si passa poi a individuare le sue principali componenti. In primo luogo vengono presentati i principali studi della linguistica acquisizionale, utili per comprendere i meccanismi di sviluppo della competenza pragmatica. Successivamente si danno alcune indicazioni metodologiche ed esempi di buone pratiche utili a potenziare la competenza pragmatica a scuola, con un dettaglio sul metodo funzionale e sul ruolo della pragmatica delineato nel *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue* del Consiglio d'Europa.

Nella seconda parte del libro, quella applicativa, il terzo capitolo mette in luce il rapporto esistente fra l'educazione linguistica a scuola e la pragmatica, presentando una ricerca svolta con i docenti della scuola primaria e secondaria di I e di II grado sulla loro percezione del bisogno di formazione che la scuola avverte in materia di pragmatica. Segue la presentazione e la discussione dei risultati dei questionari che hanno coinvolto un campione significativo di insegnanti di lingua (480), non solo di lingua straniera, ma anche di Italiano L1 e di lingue classiche.

Il quarto capitolo verte sulle attività più adatte a sviluppare la competenza pragmatica a scuola. Nel dettaglio, le Autrici presentano 12 attività didattiche. Tra di esse, citiamo: *a)* le proposte di confronto tra un testo con e senza i segnali discorsivi; *b)* l'analisi delle implicature; *c)* i percorsi volti a stimolare la consapevolezza della vaghezza di alcune formule (p. es. «Torno subito», cioè, tra quanto?; «Maestra, lui mi ha fatto male», cioè a cosa ti ha fatto male?); *d)* l'analisi degli esponenti realizzati in scambi orali autentici registrati e trascritti dagli studenti; *e)* la comparazione di esponenti linguistici di atti linguistici dello stesso tipo, formulati dallo stesso locutore, in riferimento a destinatari con diverso *status* (ruolo sociale); *f)* la comparazione di esponenti linguistici presenti in medesimi atti linguistici in lingue e culture diverse. A conclusione del quarto capitolo, dopo l'analisi di modelli glottodidattici e modelli prettamente pragmatici, viene anche presentato il modello, elaborato dalle Autrici stesse, che vuole essere una guida per i docenti che intendono costruire un percorso didattico incentrato sugli aspetti pragmatici della lingua.

Tale modello didattico-pragmatico, definito «pentafasico», è appunto costituito da cinque fasi. Nell'ordine: 1. motivazione ed elicitazione delle preconoscenze; 2. presentazione e analisi di esempi; 3. produzione guidata; 4. formalizzazione delle regole; 5. produzione libera e confronto cross-culturale. Si tratta di un modello induttivo che mira allo sviluppo della competenza metapragmatica dei discenti, sia nella loro lingua materna che nelle altre lingue che parlano o studiano, grazie all'analisi della forma e della funzione degli enunciati. Aiutare gli studenti a comunicare in modo appropriato ed efficace apre loro l'opportunità di vivere situazioni di successo a scuola e di avere esperienza di una piena inclusione in tutti gli ambiti della loro vita. In questo modello lo studente è al centro dell'intervento didattico e diventa esso stesso «ricercatore», mentre il docente assume un ruolo di facilitatore del processo di apprendimento.

In conclusione, possiamo affermare che con il loro volume Trubnikova e Garofolin (2020) contribuiscono a fare luce su una «zona d'ombra» della competenza linguistica oggi non più

ammissibile, nella prospettiva di una linguistica educativa utile allo sviluppo di una società comunicativamente efficace e culturalmente aperta. Questo volume offre validi spunti di riflessione e preziosi esempi operativi per insegnanti, aspiranti docenti di lingue e addetti al settore, rispondendo così all'esigenza di colmare le lacune lamentate nell'ambito della linguistica educativa.

2. I pronomi: tanti, troppi, difficili. Una guida per l'uso corretto (Capellino, Mosca 2025)

Il volume di Capellino e Mosca (2025), disponibile anche in forma digitale, fa parte della collana diretta da Franca Bosc «Competenti in italiano», che si rivolge a studenti di Italiano L1 e L2. La collana intende offrire volumi di facile consultazione con lo scopo di approfondire un solo argomento grammaticale, lessicale o pragmatico-funzionale, che lo studente può affrontare in autonomia grazie al supporto della Guida, dei test e delle soluzioni delle attività.

Il volume è incentrato sui pronomi e può essere usato in classe con l'ausilio dell'insegnante, oppure nello studio individuale, grazie alle soluzioni per l'autocorrezione. Il volume è introdotto dalla Presentazione di Bosc, che spiega le finalità della collana, il contenuto e l'articolazione del volume sui pronomi. Segue l'Introduzione delle Autrici, con le indicazioni preliminari per l'utilizzo corretto del testo.

Il percorso didattico inizia con un test di autovalutazione che permette all'apprendente, in base al punteggio ottenuto, di conoscere il livello di partenza (A, B, C), con l'indicazione degli esercizi da selezionare tra quelli che vengono proposti di seguito come forma di ripasso linguistico.

Il volume presenta sette unità, che hanno come guida sette personaggi famosi della storia e della cultura italiana ed europea, e ogni unità ha come tema uno o più obiettivi dell'Agenda ONU 2030 per lo sviluppo sostenibile. Ogni unità si chiude con la sezione «Uno sguardo alla realtà», che introduce tematiche relative all'italiano contemporaneo, oppure approfondisce gli obiettivi sociali e culturali dell'unità stessa.

Il percorso didattico sui pronomi proposto nel volume si apre con la figura di Ulisse, simbolo di ingegno e avventura, che accompagna l'apprendente nello studio dei pronomi. Nella prima unità, di Livello basico (A1-A2), si affrontano i pronomi personali e i loro usi, i pronomi possessivi, i pronomi dimostrativi (*questo* e *quello*) e il pronome indefinito *tutto*. Nei testi delle attività, i pronomi sono riconoscibili dai diversi colori loro associati. Il tema della prima unità riguarda l'acqua come fonte di vita.

Nella seconda unità, di Livello A2-B1, vi è il personaggio di Don Milani, che introduce al tema della lingua e dell'istruzione quali strumenti di inclusione sociale. In questa unità gli apprendenti continuano a lavorare con i pronomi personali diretti e affrontano i pronomi personali indiretti e i pronomi riflessivi.

Nella terza unità, di Livello B1-B2, è presente come guida Rita Levi Montalcini, che introduce al tema della salute e del benessere nel mondo che cambia. I discenti imparano a usare pronomi *ci* e *ne*, i pronomi combinati e i pronomi indefiniti.

Nella quarta unità, di Livello B1-B2, il personaggio guida è costituito da Elsa Schiaparelli, icona di innovazione e creatività nel mondo della moda, che introduce a testi basati sul tema delle differenze di genere proponendo storie sui diritti delle donne e sullo sport. L'attenzione si focalizza sui pronomi relativi.

La quinta unità, di Livello B1-B2, è associata alla figura di Gino Strada, simbolo di solida-

rietà e impegno umanitario. Il tema dell'unità è infatti quello dei diritti negati. In questa unità gli apprendenti affrontano gli usi pronominali dei numerali, dei pronomi personali soggetto di III persona e delle costruzioni pronominali dislocate.

La sesta unità, di livello C1, ha come personaggio guida Italo Calvino, autore del libro *Le città invisibili* (Torino, Einaudi, 1972), che parla della globalizzazione e delle sue contraddizioni (p. es. i consumi sfrenati, gli sprechi). Lo *slogan* dell'unità è infatti «Consumiamo meno per vivere meglio». Le attività didattiche proposte sono dedicate al lavoro sui verbi pronominali idiomatici e sul *si* impersonale e passivante.

La settima e ultima unità, di Livello C1-C2, ha come guida il personaggio di Enrico Mattei, protagonista della storia economica italiana. Sebbene Mattei sia stato un imprenditore nel campo dell'industria petrolifera italiana, l'unità è dedicata al tema (più) attuale delle energie rinnovabili, che costituiscono un settore strategico per le società che hanno a cuore l'ambiente. In questa unità è approfondito l'uso dei pronomi dimostrativi e dei pronomi indefiniti, e sono analizzati i pronomi indefiniti correlativi. Il percorso didattico proposto dalle Autrici termina con i test di autovalutazione finali suddivisi per livelli di competenza linguistica.

Il criterio con cui sono stati selezionati i pronomi e i testi in cui compaiono è quello della loro frequenza d'uso e della progressione per livelli di competenza linguistica previsti nel *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue*. La dimensione prescelta per presentare le attività didattiche è quella del testo scritto. Il sillabo di riferimento principale è costituito dal *Profilo della lingua italiana* di Spinelli e Parizzi (Firenze, La Nuova Italia, 2010). Le attività sono varie e le chiavi sono disponibili nello spazio digitale dell'Editore. In ciascuna unità, troviamo comprensioni orali e scritte, completamenti, abbinamenti, attività di riconoscimento, attività di trasformazione. Accanto alle attività proposte, vi sono schemi grammaticali in cui con estrema chiarezza si spiegano le forme pronominali analizzate.

L'impianto glottodidattico del volume è innovativo per la selezione dei temi in cui ciascuna attività è inserita. In questo modo i pronomi sono presentati in forma dinamica e coinvolgente, permettendo agli apprendenti di avvicinarsi con interesse a uno degli argomenti più critici del sistema linguistico dell'italiano.

Riferimenti bibliografici

- Capellino, P. M., Mosca, M. 2025. *I pronomi: tanti, troppi, difficili. Una guida per l'uso corretto*. Torino. Loescher Editore.
- Trubnikova, V., Garofolin, B. 2020. *Lingua e interazione. Insegnare la pragmatica a scuola*. Pisa. ETS.

RISORSE IN RETE

a cura di Gerardo Fallani, *Università per Stranieri di Siena*

In questa sezione della Rivista, offriamo ai nostri lettori una selezione di percorsi di lettura di siti *Web*¹ collegati ai contributi delle sezioni «Riflessioni» ed «Esperienze/Attività» e più in generale agli argomenti trattati in questo numero di «Lingua In Azione».

1. Linguistica, didattica e pragmatica: riferimenti generali

Austin, con la Teoria degli atti linguistici, e Grice, con le massime conversazionali e il principio di cooperazione, sono i due filosofi che sulla scia di Wittgenstein hanno dato un forte contributo alla fondazione della pragmalinguistica. Sul sito della *Stanford Encyclopedia of Philosophy* sono riportate ampie introduzioni al pensiero di questi autori.

- <https://plato.stanford.edu/entries/austin-john/>
- <https://plato.stanford.edu/entries/grice/>
- <https://plato.stanford.edu/entries/speech-acts/>

Il volume di M. Sbisà, *Essays on Speech Acts and Other Topics in Pragmatics* (Oxford, Oxford University Press, 2023) presenta una raccolta di saggi di filosofia del linguaggio scritti tra il 1984 e il 2020. La Oxford University Press rende disponibile l'Introduzione.

- <https://academic.oup.com/>

Sul sito del Consiglio d'Europa sono disponibili le versioni originali in lingua inglese del *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment* (2001) e del più recente *Companion Volume With New Descriptors* (2020).

- <https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference>
- https://rm.coe.int/CEFR_companion-volume

Alla pragmatica, «Lingua In Azione» aveva dedicato il numero 2018/1-2.

- https://www.ornimieditions.com/LIA_1-2_2018

2. Segnali discorsivi

I contributi che segnaliamo qui di seguito prendono spunto dal lavoro di Ceković sui segnali discorsivi (cfr. la sezione della Rivista «Riflessioni»).

Il primo articolo, sempre di Ceković, *I segnali discorsivi nell'interlingua degli studenti universitari di italiano L2* («Italica Belgradensia», 2, 2014: 93-110), presenta un'analisi di forme e funzioni pragmatiche dei segnali discorsivi nella produzione orale di studenti universitari serbofoni, basata su un *corpus* di registrazioni audio raccolto nell'ambito del progetto ITALSERB (2014).

- <https://repff.fil.bg.ac.rs/handle/123456789/938>

¹ L'ultimo accesso alle risorse individuate è del 2 maggio 2025.

Indichiamo inoltre la voce sui segnali discorsivi dell'Enciclopedia Treccani online, curata da C. Bazzanella (2011), una delle più autorevoli esperte di linguistica pragmatica.

– <https://www.treccani.it/enciclopedia/segnali-discorsivi>

Inoltre, E. Jafrancesco è autrice del saggio *L'acquisizione dei segnali discorsivi in Italiano L2* («Italiano LinguaDue», 7(1), 2015: 1-39).

– <https://doi.org/10.13130/2037-3597/5010>

Infine, segnaliamo di C. Jones e R. Carter, *Teaching spoken discourse markers explicitly: A comparison of III and PPP* («International Journal of English Studies», 14(1), 2013: 37-54), indagine sui segnali discorsivi in lingua inglese, basata su diverse metodologie didattiche e condotta in classe in un'università britannica.

– <https://revistas.um.es/ijes/article/view/161001/164021>

3. Pragmatica e metapragmatica nella didattica dell'Italiano L2

I primi due contributi segnalati hanno lo scopo di dare maggior profondità al lavoro di Nuzzo (cfr. la sezione della Rivista «Riflessioni»).

E. Nuzzo, N. Brocca, *Raising the (meta)pragmatic awareness of non-native pre-service teachers of L2 Italian with a telecollaborative data-driven learning project on formal email writing*, «System», 127 (103518), 2024: 1-11.

– <https://doi.org/10.1016/j.system.2024.103518> (www.sciencedirect.com)

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

– <https://www.carocci.it/insegnare-la-pragmatica-in-italiano-l2>

Ricordiamo che Nuzzo fa anche parte del gruppo fondato nel 2013 all'Università di San Paolo (Brasile). Si tratta del «Gruppo di ricerca in pragmatica (inter)linguistica, interculturale e transculturale», che riunisce ricercatori di istituzioni brasiliane e straniere in una ricerca in prospettiva cross-culturale sul portoghese brasiliano, lo spagnolo parlato in Argentina, l'italiano e il tedesco.

– <https://www.gppragmatica-usp.com/>

Tra le pubblicazioni del gruppo, segnaliamo altri due lavori.

E. Santoro, L. Silva, M. Kulikowski, *Estudos em Pragmática: atos de fala em português, italiano, espanhol e inglês*, Universidade de São Paulo, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, 2025.

– <https://doi.org/10.11606/9786587621661>

A. Mendes Porcellato, L. do Nascimento Spadotto, M. da Silva Neto, *Dalla ricerca alla didattica: proposte per promuovere la consapevolezza metapragmatica e la competenza interculturale nell'insegnamento di italiano L2 ad apprendenti brasiliani*, «Revista De Italianística», 44, 2022: 135-161.

– <https://doi.org/10.11606/issn.2238-8281.i44p135-161>

Proseguendo, troviamo la proposta di G. Scivoletto, *I marcatori del discorso per la didattica dell'italiano L2: dalla ricerca acquisizionale alla pratica glottodidattica* («Italiano Lingua-Due», 14 (1), 2022: 139-159), per un modello generale per il trattamento glottodidattico dei marcatori del discorso basato sullo studio di tali elementi discorsivi, che svolgono funzioni pragmatico-discorsive funzionali alla strutturazione del testo e dell'interazione.

– <https://bit.ly/44QEdD6> (<https://riviste.unimi.it/promoitals>)

Chiudiamo con il volume di A. D. Cohen, *Learning Pragmatics from Native and Nonnative Language Teachers* (Multilingual Matters, Bristol, 2018), che si concentra sulla promozione della pragmatica interculturale da parte di insegnanti di lingue seconde nativi e non-nativi.

– <https://www.multilingual-matters.com/Learning-Pragmatics-from-Native-and-Nonnative-Language-Teachers>

4. Utilizzo dell'ironia nella didattica

In questa sezione proponiamo una serie di approfondimenti sul contributo di Capponi (cfr. la sezione della Rivista «Esperienze/Attività») dedicato al fenomeno dell'ironia e ai suoi risvolti pragmatici nella didattica L2/LS.

R. Ellis, Y. Zhu, N. Shintani, C. Roever, *A study of Chinese learners' ability to comprehend irony*, «Journal of Pragmatics», 172 (2), 2021: 7-20.

– <https://bit.ly/4dzemSr> (<https://www.researchgate.net>)

M. Spitale, F. Catania, F. Panzeri, *Understanding Non-Verbal Irony Markers: Machine Learning Insights Versus Human Judgment*, in *Proceedings of the 26th International Conference on Multimodal Interaction* (ICMI '24), Association for Computing Machinery, New York, 2024: 164-172.

– <https://dl.acm.org/doi/10.1145/3678957.3685723>

B. Giustolisi, F. Panzeri, *The role of visual cues in detecting irony*, «Proceedings of Sinn und Bedeutung», 25, 2021: 292-306.

– <https://ojs.ub.uni-konstanz.de/article/view/>

I. Gabbatore, F. M. Bosco, *Abilità Pragmatiche e Teoria della Mente: Relazione in una prospettiva evolutiva*, «NEA-SCIENCE. Giornale Italiano di neuroscienze, psicologia e riabilitazione», 1 (5), 2014: 194-199.

– <https://bit.ly/4k6b6Ad> (<https://www.researchgate.net>)

E. Fedorenko, *The role of domain-general cognitive control in language comprehension*, «Frontiers», 5 (335), 2014: 1-17.

– <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2014.00335>

F. Addarii, G. Gabrielloni, A. Lippi, F. Turchi, G. Forabosco, L. Vagnoli, *La creazione di umorismo in bambini in età scolare: differenze di genere ed età*, «RISU. Rivista Italiana di Studi sull'Umore», 3 (2), 2020: 54-72.

– <https://www.risu.biz/creazione-umorismo-bambini-in-eta-scolare>

Filippova E., Astington J.W., 2008, *Further Development in Social Reasoning Revealed in Discourse Irony Understanding*, «Child Development», 79 (1), pp. 126-138.

– <https://bit.ly/4kgSeio> (<https://www.researchgate.net/>)

5. Letti per voi

Nella rubrica «Letti per voi», sono stati recensiti due volumi:

- V. Trubnikova, B. Garofolin, *Lingua e interazione. Insegnare la pragmatica a scuola*, Pisa, ETS, 2020.
- P. M. Capellino, M. Mosca, *I pronomi: tanti, troppi, difficili. Una guida per l'uso corretto*, Torino, Loescher Editore, 2024.

Del primo volume (Trubnikova, Garofolin 2020) è a disposizione la scheda di presentazione sul sito dell'Editore.

– <https://www.edizioniets.com/scheda>

Inoltre, di V. Trubnikova, segnaliamo due altri contributi: *'Mi scusi per favore': analisi pragmatica dell'interlingua di studenti russofoni* («EL.LE», 6 (1), 2017: 53-82) e *Lo sviluppo della consapevolezza pragmatica in classi plurilingui nella fascia d'età tra 6 e 12 anni* («Italiano a Stranieri», 36, 2025: 15-19).

– <https://bit.ly/3YZXhLo> (<https://edizionicafoscari.unive.it/>)

– <https://flip.edilingua.it/RIV36/> (<https://mylim.loescher.it/>)

Del secondo volume (Cappellino, Mosca 2024), l'editore Loescher, oltre alla scheda di presentazione, rende disponibile la demo digitale.

– <https://bit.ly/44QD0f2> (<https://www.loescher.it/>)

Segnaliamo infine il saggio di P. Violi, *Significati lessicali e pratiche comunicative. Una prospettiva semiotica* («Rivista di Linguistica», 15 (2), 2003: 321-342).

– <https://www.italian-journal-linguistics.com/2021/Violi.pdf>

6. Quale italiano per gli studenti di origine cinese

Per maggior immediatezza di fruizione, con riferimento al contributo di Scolaro (cfr. la sezione della Rivista «Esperienze/Attività»), riportiamo alcuni materiali per la didattica dell'Italiano L2 a studenti sinofoni.

M. Clementi (a cura di), *ABCinaMI. Schede didattiche elaborate dai docenti dei corsi di Italiano L2 per adulti cinesi*, Fondazione ISMU (Iniziative e Studi sulla MUltietnicità), Milano, 2013.

– <https://www.ismu.org/ABCinami.pdf>

S. Nocchi, *Grammatica pratica per studenti cinesi*, Firenze, Alma Edizioni, 2016.

– <https://bit.ly/3Zxtwlb> (<https://www.almaedizioni.it/>)

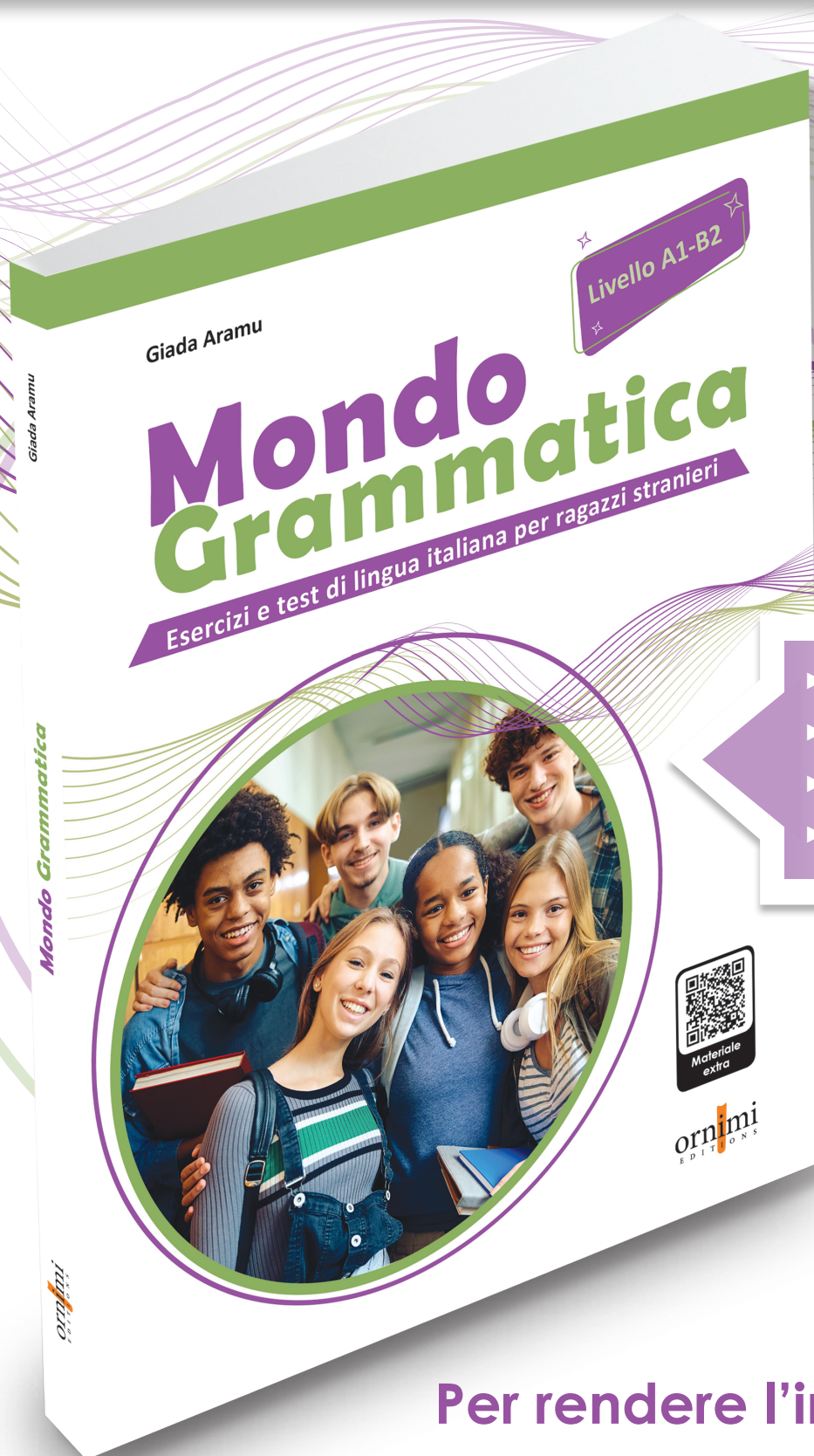
A. Giacinti, I. Landi, R. Matteucci, M. Bistacchia (a cura di), *Il Milione A1-A2. Corso di italiano per cinesi*, Atene, Ornimi Editions, 2022.

– <https://bit.ly/3YUeAxu> (<https://www.ornimieditions.com/>)

A. Dente, K. Franzese, W. Jing, *Io sono Wang Lin. La lingua italiana per cinesi*, Torino, Loescher Editore, 2012.

– <https://bit.ly/43HvUIy> (<https://www.loescher.it/>)

Esercizi e test di lingua italiana per ragazzi stranieri



- ▶ 30 unità
- ▶ Chiavi degli esercizi
- ▶ Tavole grammaticali
- ▶ Schede comunicative

Livello A1-B2

Per rendere l'insegnamento
della grammatica italiana
un'esperienza divertente e coinvolgente!

EDITORIALEdi Massimo Maggini, *Presidente ILSA*[\[Il profilo qui non serve, cfr. Letti per voi\]](#)**RIFLESSIONI***Strumenti della ricerca per la riflessione metapragmatica in classe*Elena Nuzzo, *Università di Roma Tre*

L'insegnamento della pragmatica nelle lingue seconde deve sostenere lo sviluppo della consapevolezza metapragmatica e delle capacità analitiche degli apprendenti, senza ridursi alla trasmissione di norme d'uso rigide e stereotipate. Questo contributo propone di integrare strumenti tipicamente impiegati nella ricerca empirica in pragmatica all'interno della pratica didattica, facendo vestire agli studenti e agli insegnanti i panni dei ricercatori. L'uso di strumenti di ricerca in classe consente agli apprendenti, guidati dall'insegnante, di raccogliere e interpretare dati autentici, favorendo un apprendimento più critico e consapevole. In questo modo, la ricerca non si limita a fornire risultati utili per la didattica, ma diventa essa stessa una risorsa attiva nel processo di apprendimento. A partire da un progetto di ricerca internazionale sull'atto della richiesta in prospettiva cross-culturale, vengono proposte attività che stimolano l'analisi e la riflessione su comportamenti linguistici reali. Le attività presentate costituiscono solo alcuni esempi di possibili applicazioni didattiche, che ogni insegnante è poi libero di adattare al proprio contesto educativo e agli obiettivi di apprendimento specifici.

Elena Nuzzo è professoressa associata in Didattica delle lingue presso il Dipartimento di Lingue, Letterature e Culture straniere dell'Università «Roma Tre», dove svolge attività di ricerca, insegnamento e formazione dei docenti nel campo della linguistica applicata, con un interesse specifico per l'italiano come L2. I suoi ambiti di ricerca includono le applicazioni pratiche della teoria degli atti linguistici nell'ambito dell'apprendimento e dell'insegnamento delle lingue seconde, la pragmatica transculturale e la didattica basata sul compito. È autrice di diverse monografie e di numerosi articoli pubblicati su riviste internazionali, tra cui «Corpus Pragmatics», «Journal of Pragmatics» e «System». Insieme ad A. Benati è *editor* della rivista «Instructed Second Language Acquisition».

elena.nuzzo@uniroma3.it*Il repertorio sequenziale dei segnali discorsivi: indicazioni per un approccio sistematico nella didattica di italiano L2*Nevena Ceković, *Università di Belgrado*

I risultati della ricerca sui segnali discorsivi (SD) evidenziano che i parlanti non nativi, fin dalle fasi iniziali di apprendimento, dispongono di un repertorio limitato di forme. Con il miglioramento della competenza, tali forme diventano progressivamente più complesse dal punto di vista lessicale e, insieme alle funzioni, più diversificate. L'introduzione di istruzioni mirate ed esplicite, consente di ampliare ulteriormente, con effetti anche longitudinali, il repertorio di forme e funzioni nell'*output* orale degli apprendenti. Tuttavia, alcune classi di SD risultano particolarmente difficili da acquisire e vengono espresse in maniera tardiva, come confermano i dati emersi dalla ricerca presso l'università di Belgrado. In riferimento ai segnali come *comun-*

que, infatti, insomma al livello B2, o i docenti, che suggeriscono l'importanza di introdurre i SD sin dalle fasi iniziali dell'apprendimento. Nonostante il QCER abbia promosso l'inclusione esplicita dei SD nei libri di italiano L2, questi risultano tutti focalizzati su livelli intermedio-avanzati. È fondamentale chiarire come integrare in modo sistematico i SD nella didattica, tenendo conto dell'ordine sequenziale, delle dimensioni e della connessione tra le molteplici forme e funzioni in relazione ai diversi livelli di competenza. Il nostro obiettivo è risolvere queste incertezze e identificare un inventario dettagliato delle forme, in relazione ai differenti stadi acquisizionali (A1-C2). Per raggiungere questo scopo, impiegheremo un'analisi e sintesi degli studi precedenti e nuovi, nonché di sillabi e manuali di glottodidattica, al fine di delineare un repertorio sequenziale di SD, utile per una didattica responsabile e sistematica.

Nevena Ceković è professoressa associata presso l'Università di Belgrado (Serbia), nella Facoltà di Filologia, presso i Dipartimenti di Italianistica e di Linguistica generale, dove insegna in corsi di Lingua italiana contemporanea, Acquisizione di L2, Traduzione e Interpretazione. Possiede anche un'esperienza internazionale nell'insegnamento della lingua serba presso l'Università degli Studi di Bari. Ha conseguito un Master in italiano L2 all'Università degli Studi di Udine e un Dottorato di ricerca in Linguistica all'Università di Belgrado. Le sue aree di ricerca sono: lingua italiana, linguistica applicata, linguistica dei *corpora*, analisi della conversazione e pragmatica. È attivamente coinvolta nella creazione del *corpus* parlato ITALSERB di apprendenti serbofoni di italiano LS ed è autrice di diversi seminari, *workshop* e corsi di aggiornamento per insegnanti di italiano.

n.cekovic@fil.bg.ac.rs

ESPERIENZE/ATTIVITÀ

Il fenomeno dell'ironia in L2/LS: aspetti pragmatici e riflessioni sulla didattica dell'italiano
Lavinia Capponi, Università degli Studi «Roma Tre»

L'ironia rappresenta una risorsa fondamentale per le interazioni quotidiane di ogni parlante. È una forma di linguaggio figurato che realizza specifiche funzioni comunicative e veicola significati impliciti da inferire grazie a indizi contestuali e a conoscenze condivise tra parlanti. Le espressioni ironiche sono trasparenti per i membri di una comunità linguistica, ma di difficile comprensione per chi apprende una L2 o LS.

Come molti altri aspetti della pragmatica, l'ironia ha un ruolo marginale nella prassi didattica, seppure le conseguenze di una scarsa competenza nel suo uso generino malintesi dagli effetti significativi sul piano relazionale. Nel contributo si analizza l'ironia dal punto di vista della pragmatica, se ne descrivono le funzioni sociali e si indagano somiglianze e differenze nel suo uso tra diverse comunità linguistiche in ottica cross-culturale. Infine, si sostiene la necessità di inserire quest'area della pragmatica nei corsi di lingua italiana L2 e LS, per supportare lo sviluppo di una piena competenza pragmatica e interculturale negli apprendenti.

Lavinia Capponi è laureata in Filologia romanza presso l'Università di Roma «Tor Vergata» e in Scienze cognitive del linguaggio presso l'Università degli Studi Roma Tre. Ha conseguito la certificazione CEDILS per l'insegnamento dell'italiano ed è somministratrice dei test CILS e CELI. Insegna Italiano dal 2017 e ha svolto ricerca in linguistica educativa sulle peculiarità della didattica della lingua nel metodo Montessori (sul tema ha pubblicato il testo *La parola*

incarnata: teoria e didattica della lingua nel metodo Montessori, Universitalia, 2017). Attualmente, i principali interessi di ricerca riguardano i processi di insegnamento/apprendimento dell'Italiano L2 in contesti migratori e il ruolo della pragmatica nella glottodidattica.

lav.capponi@stud.uniroma3.it

Quale libro di italiano scegliere per gli studenti di origine cinese?

Silvia Scolaro, *Università «Ca' Foscari» di Venezia*

Il lavoro intende porsi come guida per permettere al/alla docente di Italiano a studenti di origine cinese di orientarsi meglio nella scelta del manuale in base al contesto in cui opera, presentando e descrivendo i materiali didattici dedicati ad apprendenti sinofoni attualmente presenti nel mercato editoriale italiano. I manuali e gli altri testi sono stati analizzati con una griglia apposita (Cortés Velásquez *et al.* 2017). Nella prima parte del contributo sono state riportate le informazioni tecniche riguardanti i volumi, mentre nella seconda parte sono stati analizzati alcuni aspetti che li caratterizzano: l'organizzazione del materiale didattico e delle sue singole parti, le caratteristiche dell'*input*, l'aspetto grafico, i riferimenti teorici e culturali. Seguono le conclusioni che raccolgono alcune riflessioni generali sui risultati dell'analisi. In Appendice si presenta un Questionario per facilitare l'insegnante a comprendere quali sono gli aspetti per lui/lei importanti in un materiale didattico in relazione al contesto educativo consentendogli/le in questo modo di effettuare la scelta più adatta.

Silvia Scolaro è dottoranda in Scienze del linguaggio, ha lavorato per il Dipartimento di Studi linguistici e culturali comparati come ricercatrice dal 2019 al 2023 e come docente a contratto presso la School for International Education dell'Università di Venezia «Ca' Foscari». Ha conseguito la Laurea in Lingue orientali presso «Ca' Foscari» e i Master di I e II livello in Insegnamento dell'italiano a stranieri presso il Laboratorio ITALS. Dal 2006 al 2012 ha lavorato in RPC insegnando la lingua italiana. Rientrata in Italia ha lavorato presso alcune università italiane (Pavia, Modena e Reggio Emilia) come docente di italiano a stranieri.

silvia.scolaro@unive.it

MIGRANTI

a cura di

Eleonora Fragai, *Università per Stranieri di Perugia*

Elisabetta Jafrancesco, *Università di Firenze*

L'offerta certificatoria per immigrati: i CELI i dell'Università per Stranieri di Perugia Maria Cristina Bricchi, Danilo Rondoni, *Università per Stranieri di Perugia*

Il contributo intende presentare l'offerta certificatoria elaborata in contesto migratorio dall'Università per Stranieri di Perugia, ente certificatore ufficialmente riconosciuto dal Ministero degli Affari Esteri per il rilascio delle certificazioni linguistiche in Italiano L2. La competenza linguistica è considerata come un requisito necessario per la partecipazione attiva delle persone migranti alla vita sociale del Paese di accoglienza e, in questa prospettiva, l'Università per Stranieri di Perugia, con lo scopo di adempiere alla sua missione tesa alla promozione dell'inclusione linguistica e culturale, attraverso il suo centro deputato all'elaborazione di test linguistici.

stici (Centro per la Valutazione e le Certificazioni Linguistiche, CVCL), ha ampliato la propria offerta certificatoria sin dal 2008, per includere proprio il tipo di utenza prevista dai decreti normativi. Nascono quindi, in questo contesto, i Certificati di Lingua Italiana per immigrati adulti (CELI i) elaborati nel rispetto delle indicazioni della letteratura di settore e tenendo conto delle peculiarità dell'utenza cui sono destinati. L'articolo presenta, in particolare, i CELI i come strumento per la valutazione della competenza linguistico-comunicativa, civica e interculturale in Italiano L2 con l'intento di agevolare l'integrazione linguistica e socioculturale per questo specifico tipo di pubblico. Partendo dall'analisi degli esami, articolati su tre livelli del QCER e rivolti a cittadini stranieri regolarmente residenti in Italia, vengono descritti il CELI impatto i (A1), il CELI 1 i (A2) e il CELI 2 i Cittadinanza (B1) con l'indicazione per ognuno di essi della durata, delle abilità testate, dell'input, del compito richiesto e del formato delle risposte.

Maria Cristina Bricchi è insegnante di Italiano L2 presso l'Università per Stranieri di Perugia, sia nei corsi ordinari (Livelli A1-C2) che nei corsi speciali, tra cui l'italiano per l'orientamento al lavoro delle persone detenute e lingua italiana ed educazione civica per immigrati, e nei corsi per studenti cinesi, per i quali ha curato anche l'elaborazione di materiali didattici specifici per l'insegnamento dell'italiano a sinofoni. Dal 2021 svolge la sua attività presso il CVCL dell'Università per Stranieri di Perugia, occupandosi in particolare dell'elaborazione, somministrazione e valutazione degli esami CELI per gli immigrati.

mcristina.bricchi@unistrapg.it

Danilo Rini, specializzato in Didattica dell'italiano come lingua straniera, ha insegnato Italiano L2 sia in Italia che all'estero. Dal 2007 collabora con il CVCL dell'Università per Stranieri di Perugia, occupandosi di produzione, somministrazione e valutazione degli esami CELI, delle analisi quantitative e qualitative dei test, di formazione per esaminatori CELI e sul *Language Testing*, di progetti di ricerca nazionali e internazionali connessi alle attività del CVCL. Attualmente è membro del Comitato scientifico del CVCL e dello Standing Committee dell'ALTE (Association of Language Testers in Europe).

danilo.rini@unistrapg.it

Eleonora Fragai 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. Ha insegnato Italiano L2 in programmi statunitensi di *study abroad* (LdM, Italian International Institute, Firenze) e presso l'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. Lavora come CEL di Italiano presso l'Università per Stranieri di Perugia. 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@unistrapg.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 Dottoranda di ricerca in Linguistica e Didattica della lingua italiana (Università per Stranieri di Siena). Lavora come CEL di Italiano presso l'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 delle competenze linguistiche, 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, per esempio «Italiano a stranieri» (Atene, Edilingua), «Lingua Nostra e Oltre» (Padova, Università di Padova), «LinguaInAzione. ILSA Italiano L2» di quest'ultima è Responsabile di Redazione ILSA.

ejafra@yahoo.it

LINGUE PER IL FUTURO: PERCORSI GLOTTODIDATTICI PER TRASFORMARE SE STESSI E IL MONDO

a cura di Nicoletta Cherubini, *Ricercatrice indipendente*

Lingue umane, DNA e ipercomunicazione: ricerche transdisciplinari

Nicoletta Cherubini, *Ricercatrice indipendente*

L'articolo è un invito ad approfondire una sorprendente riflessione sulla transdisciplinarietà fra la linguistica e alcune discipline scientifiche, con particolare riferimento alla ricerca che concerne la Linguistica e la Genetica delle Onde. Il ragionamento va a contrasto della frammentazione delle discipline e a favore della transdisciplinarietà. In anni recenti sono state pubblicate importanti ricerche scientifiche sull'argomento da studiosi di varie nazionalità. Tuttavia, gli assunti di questo settore della ricerca non sono ancora adeguatamente attenzionati in Occidente e la loro trattazione approfondita richiederà ulteriore spazio. Per ora, le nostre osservazioni non potranno che essere superficiali. Sebbene lo studio della Genetica delle Onde superi i limiti della nostra competenza disciplinare e di quella dei nostri insegnanti di lingue, ci è sembrato che documentare i lavori di alcuni geniali esperti riconosciuti nei settori disciplinari considerati potrà sollecitare nei docenti la voglia di saperne di più in base ai loro interessi personali, e riuscirà a suscitare in loro qualche intuizione sulle potenziali ripercussioni glottodidattiche di questo materiale di ricerca straordinariamente nuovo e affascinante.

Nicoletta Cherubini, glottodidatta, *Italian Curriculum Consultant* presso il New York State Education Department, autrice, traduttrice editoriale, cofondatrice di associazioni educative olistiche, condirettrice di programmi *study abroad* in Italia. Conclusa nel 2001 la carriera di docente di Italiano per stranieri presso atenei negli USA, in Belgio e in Italia (Università per Stranieri di Siena, Università di Firenze), dal 1998 ha esplicitato la sua professionalità nella progettazione di percorsi e docenze formative rivolte al personale docente scolastico, inerenti la didattica innovativa, la didattica CLIL dell'Italiano L2 e delle lingue straniere, l'educazione all'affettività, il contrasto al bullismo, l'educazione interculturale e la glottodidattica ludica. La sua ricerca è orientata sulla pragmalinguistica in prospettiva socioemotiva (*Social and Emotional Learning*) ed è volta a favorire la crescita emotiva e l'uso consapevole del linguaggio. Fra le

opere pubblicate: *Convergenze* (Label Europeo delle Lingue 2012 per la Formazione), *Diapason! Italiano lingua seconda nella scuola di base* (2003), *I Nuovi Bambini* (2003); *E|mo|zió|ne. Esperienze di educazione all'affettività per la Scuola Primaria* (2014).
contact@nicolettacherubini.it

STUDY ABROAD IN ITALY

a cura di Renata Carloni

Il potenziale culturale e interculturale della canzone nell'insegnamento della L2 in contesto di study abroad

Leonardo Lastilla, *Syracuse University Florence*

Nel presente contributo, collegato all'articolo comparso sul numero precedente della Rivista (LIA, 2, 2023), prosegue l'esplorazione del potenziale culturale e interculturale della canzone nell'insegnamento della L2, proponendo un caso di studio basato su corsi di Italiano L2 condotti dal 2002 al 2014 presso una università americana a Firenze. Durante le lezioni di lingua le canzoni sono state utilizzate non solo per motivare gli studenti all'apprendimento, ma soprattutto per avviare un confronto interculturale su temi etici importanti e divisivi, come, per esempio, la pena di morte e l'immigrazione clandestina. Attraverso le canzoni si sono perseguiti obiettivi primari (p. es. rinforzare le competenze linguistiche strutturali e sviluppare le abilità linguistiche ricettive e produttive) e secondari (p. es. potenziare le conoscenze socioculturali e pragmatiche, favorire il confronto interculturale e il lavoro cooperativo, acquisire strategie di studio).

Leonardo Lastilla è nato a Milano ma è cresciuto a Firenze. I suoi interessi e la sua curiosità lo hanno portato a risiedere in diversi luoghi tra cui Dublino e Roma. Ha conseguito la laurea in Lettere e Filosofia presso l'Università degli Studi di Firenze, il Master DITALS presso l'Università per Stranieri di Siena, il Master in Educazione interculturale presso l'Università degli Studi Roma Tre e il dottorato Letteratura italiana presso l'University College Dublin. È insegnante e docente di Lingua e Letteratura italiana, Scrittura di viaggio, Letteratura inglese e in corsi di Storia del cibo e del vino da oltre venti anni. Ha lavorato in molte scuole, istituzioni e università, in particolare università americane in Italia. Attualmente lavora a Firenze con alcune università statunitensi, tra cui Syracuse University e California State University. È poeta e scrittore. Molte delle sue opere, compresi numerosi racconti e saggi letterari, sono state pubblicate in volumi, riviste e giornali.

llastill@syr.edu

L'ITALIANO A SCUOLA

a cura di Simonetta Rossi, *Docente e formatrice*

Capire un testo per lo studio

Simonetta Rossi, *Docente e formatrice*

A scuola lo studio avviene perlopiù sui libri di testo, che veicolano i contenuti delle diverse discipline attraverso linguaggi specialistici. È quindi necessario essere consapevoli di quali

possono essere gli ostacoli alla comprensione: il lessico, le strutture sintattiche, l'organizzazione logico-concettuale, le inferenze, l'assenza di conoscenze rispetto agli argomenti affrontati, anche usando alcuni strumenti che misurano la leggibilità, attraverso indici specifici quali GULPEASE, e la comprensibilità, adoperando per esempio il Vocabolario di base della lingua italiana di Tullio De Mauro. Una strategia didattica da utilizzare in tutte le discipline, su tipi testuali diversi, è quella di sostituire alcune parti, che si ritengono fondamentali, dei manuali con testi semplificati dagli stessi insegnanti i quali, attraverso queste riscritture, possono più facilmente individuare e valutare le difficoltà che potrebbero impedire agli studenti di capire ciò che leggono.

Simonetta Rossi è stata docente di Lettere e ricercatrice presso l'Istituto Regionale per la Ricerca, la Sperimentazione e l'Aggiornamento Educativo (IRRSAE). Ha insegnato alla Scuola di Specializzazione all'Insegnamento Secondario (SSIS) dell'Università dell'Aquila e in numerosi corsi di formazione per docenti. È autrice di diversi testi scolastici, tra cui, con G. A. Rossi, della grammatica *Italiano istruzioni per l'uso* (Bologna, Zanichelli, 2008), e di articoli e saggi sulla didattica dell'italiano. Il saggio più recente è *Scuola 2.0. Come insegnare a scrivere testi* (Roma, Aracne, 2014).

s.rossi@for-srl.it

LETTI PER VOI

a cura di

Massimo Maggini, *Presidente ILSA*

Ida Tucci, *Università di Firenze*

Massimo Maggini è stato docente di Lingua italiana a stranieri dal 1982 e direttore scientifico del Centro audiovisivo dell'Università per Stranieri di Siena (1998-2005). È autore di materiali didattici: manuali (*Made in Italy*, 1990; *Dossier Italia*, 1991; *Marco Polo*, 2006; *Turandot*, 2012), saggi sui bisogni comunicativi dei discenti stranieri, sugli audiovisivi e le nuove tecnologie, CD ROM (*Navigare con Colombo*, 1999; *Viaggio interculturale*, 2003) e corsi online (*Avventura italiana*, 2002). Ha diretto la videorivista «Tendenze Italiane», pubblicata fino al 2008. È inoltre formatore di insegnanti di Italiano L2 in numerosi corsi di aggiornamento/formazione in Italia e all'estero. È presidente di ILSA e direttore di «LIA», la rivista dell'Associazione.

magginimassimo13@gmail.com

Ida Tucci si è laureata in Lettere all'Università di Firenze (2002) con una tesi in Grammatica italiana. Nel 2007 ha conseguito il titolo di Dottore di ricerca in Linguistica italiana e nel 2018 ha aggiunto alla propria formazione un Master di II livello in Didattica della lingua e della cultura italiana (Università di Roma «Tor Vergata»). Dal 2021 è collaboratrice ed esperta linguistica presso il Centro Linguistico di Ateneo dell'Università di Firenze, dal 2010 al 2020 ha insegnato l'Italiano L2 presso il Centro di Servizi Culturali per Stranieri (CECUSTRA-Unifi) e dal 2002 al 2009 è stata ricercatrice a progetto presso il Laboratorio linguistico del Dipartimento di Italianistica LABLITA-Unifi, periodo in cui ha partecipato a progetti nazionali e internazionali dedicati all'analisi sintattica, semantica e prosodica della lingua italiana. I suoi principali ambiti di ricerca sono gli aspetti prosodici e logico-semantici dell'italiano scritto e parlato, e l'insegnamento ragionato della grammatica italiana in classi plurilingue.

ida.tucci@unifi.it

RISORSE IN RETE

a cura di

Gerardo Fallani, *Università per Stranieri di Siena*

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 tecnologie 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

LinguaInAzione

I L S A I t a l i a n o L 2

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

prossimo appuntamento Dicembre 2025



Lontou 8, 106 81 Atene

+30 210 3300073

info@ornimieditions.com

www.ornimieditions.com