

LinguaInAzione

No 1 05/2021

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

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

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

• Quale grammatica è insegnata nell'Italiano L2?

Donatella Troncarelli

• La grammatica valenziale nella glottodidattica dell'ITL2. Descrizione del modello ed esempi di applicazione

Carmela Camodeca

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

cont. riflessione della di-
Tutoraggio, strategie
monitoraggio: la pres-
on line permette agli st-
vere un supporto di appren-
nel proprio percorso di riceve-
e didattica nell'utilizzo degli strumenti
funzioni e dei materiali Sit, o caricati da
un percorso di autoapprendimento lo studen-
a disposizione diverse strategie di controllo che b

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
della proposizione principale, esprimere una causa, esprime-
re una conseguenza, esprimere una causa di un effetto
inatteso, esprimere un fine, uno scopo, esprimere una
condizione, esprimere il modo in cui si svolge un azio-
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-
mazione linguistica
offerta ai ritugiati
senza contatto sia di qualità,
ancorrono alla creazione di un atteggiamento aperto al
multilinguismo, in effetti, sottolineare in più passaggi le sfide
comunicazione tra persone di culture e lingue diverse
lingua. Il ritratto plurilingue è una persona» (cfr. Fig. 2).

Obiettivo di questo
contributo è una
breve riflessione
nell'ambito
della didatti-
ca delle lin-
gue sulle
principali
funzio-
na

Obiettivo di questo contributo è una breve riflessione, nel-
l'ambito della didattica delle lingue, sulle principali funzio-
nità 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 pubbli-
camente. In questo senso ThingLink, pensato in modo speci-
fico per la condivisione di contenuti online, può
considerato un esempio significativo di

ThingLink sembra suggerire un
"liberalizzazione" dai mo-
di di riferimento" (dal mo-
2015), ponend
organizzati tra
interat-

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

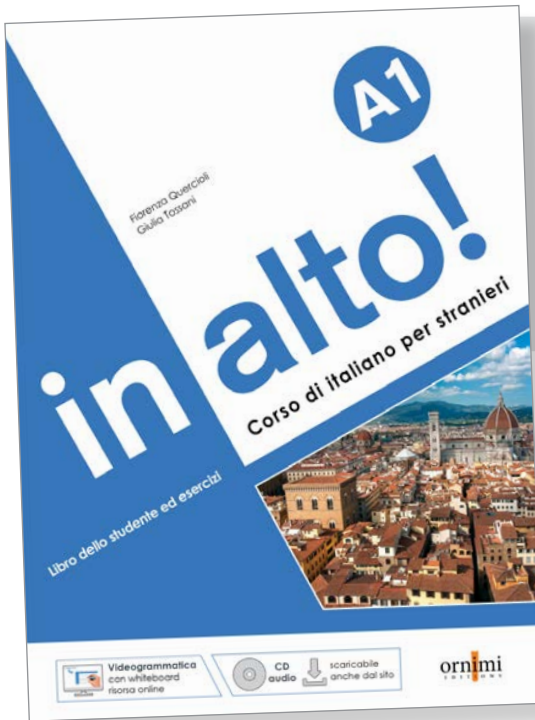
Siamo sempre più individui social on line, seguiamo pagine facebook e profili twitter, facciamo parte di gruppi, in ambienti virtuali dove la partecipazione è a portata di click: la condivisione di un pensiero o l'apprezzamento di una foto e di un video, con un like o attraverso le faccine per esprimere 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

Corsi di italiano per stranieri

in alto! è un nuovissimo corso di lingua italiana che si rivolge a studenti adulti e giovani adulti. Il corso è diviso in **5 livelli** dall'A1 al C1.

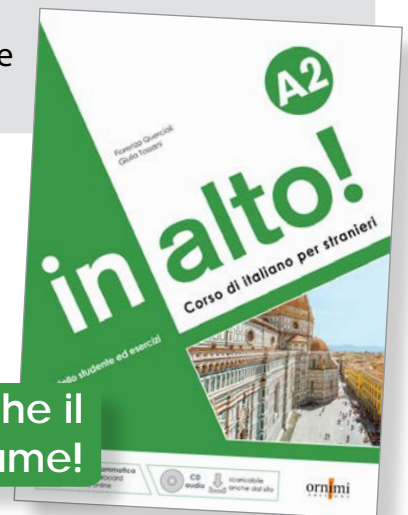
www.ornimieditions.com



- Libro dello studente + esercizi
- 10 unità + 1 unità introduttiva
- Mappe mentali
- Test intermedi e di autovalutazione
- Videogrammatica
- Materiale extra online
- Attività interattive

+ CD audio

Disponibile anche il
secondo volume!



Italia Sempre (A2-B1) + audio

Italia Sempre è un nuovissimo testo con lezioni di civiltà e cultura italiana che si rivolge a studenti e adulti di qualunque provenienza linguistica di livello A2-B1.

10 temi o argomenti culturali con attività di:

- Comprensione scritta
- Produzione scritta
- Comprensione orale
- Lessico
- Produzione orale

+ Materiale extra online



“Per noi lo studente è il protagonista dell’apprendimento!”

EDITORIALE	
<i>Massimo Maggini</i>	13
RIFLESSIONI	
<i>Quale grammatica è insegnata nell'Italiano L2?</i> <i>Donatella Troncarelli</i>	19
<i>La grammatica valenziale nella glottodidattica dell'ITL2.</i> <i>Descrizione del modello ed esempi di applicazione</i> <i>Carmela Camodeca</i>	29
ESPERIENZE/ATTIVITÀ	
<i>Effetti del feedback scritto sulla riscrittura del testo:</i> <i>un confronto tra feedback diretto e indiretto</i> <i>Francesca La Russa</i>	37
MIGRANTI	
<i>A cura di Eleonora Fragai, Elisabetta Jafrancesco</i> <i>Come informare?</i> <i>Contrasto a notizie false e messaggi d'odio</i> <i>Sara Fresi</i>	45
LINGUE PER IL FUTURO: PERCORSI GLOTTODIDATTICI PER TRASFORMARE SE STESSI E IL MONDO	
<i>A cura di Nicoletta Cherubini</i> <i>Pedagogia dell'immaginario: entanglement, percezione immaginale</i> <i>e linguaggio per risanare il circolo ermeneutico dell'attenzione</i> <i>e del processo cognitivo – Parte I</i> <i>Nicoletta Cherubini</i>	49
STUDY ABROAD IN ITALIA	
<i>A cura di Renata Carloni</i> <i>Panoramica e riflessioni sulla didattica a distanza:</i> <i>il caso degli study abroad program</i> <i>Monica Merli</i>	65
LUDOLINGUISTICA. GIOCHIAMO CON LE PAROLE	
<i>A cura di Anthony Mollica, Simonetta Rossi</i> <i>I nomi composti</i> <i>Anthony Mollica, Simonetta Rossi</i>	75
LETTI PER VOI	
<i>A cura di Massimo Maggini, Ida Tucci</i>	85
RISORSE IN RETE	
<i>A cura di Gerardo Fallani, Francesca Carboni</i>	93
PROMEMORIA	
<i>A cura di Elisabetta Jafrancesco</i>	95



LinguaInAzione. ILSA Italiano L2 in classe

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

ISSN 2653-9586
Atene, n. 1, 05/2021

Organigramma della Rivista

Direttore scientifico

Massimo Maggini

Comitato scientifico

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

Coordinamento

Elisabetta Jafrancesco

Direttore responsabile

Orestis Dousis

Redazione

Anna Baldini, Francesca Carboni,
Renata Carloni, Nicoletta Cherubini,
Gerardo Fallani, Elisabetta Jafrancesco,
Massimo Maggini, Francesca Peruzzi,
Ida Tucci

Responsabile di Redazione ILSA

Anna Baldini, Elisabetta Jafrancesco

Consulenza grafica

ORNIMI Editions

Editore e Proprietario

ORNIMI Editions
Lontou, 8 - 10681 Atene, Grecia

Per inviare un contributo scrivere a ejafraan@yahoo.it, o a info@ornimieditions.com,
www.ornimieditions.com/it/

Gli Autori dei contributi sono gli unici responsabili di quanto contenuto nei loro articoli e in nessun caso i Responsabili della Rivista e della Redazione possono essere perseguibili per eventuali atti lesivi di diritti di terzi.

Abstract e profili degli autori

EDITORIALE di Massimo Maggini,
Presidente ILSA

RIFLESSIONI

Quale grammatica è insegnata nell'Italiano L2?

Donatella Troncarelli, *Università per Stranieri di Siena*

Il dibattito sul ruolo della conoscenza esplicita delle strutture nell'apprendimento linguistico, che ha coinvolto docenti e ricercatori per alcuni decenni, ha condotto a una ridefinizione del concetto di «grammatica», alla revisione degli scopi e delle modalità in cui attualmente si sviluppa la competenza metalinguistica nell'insegnamento della lingua. Quale esito ha avuto tale dibattito sulla didattica dell'Italiano L2? Quale grammatica è oggi effettivamente insegnata ad apprendenti stranieri? A quale norma fanno riferimento i fatti linguistici oggetto della riflessione? Quali modalità di insegnamento sono adottate? Ci si può ritenere soddisfatti del punto a cui siamo arrivati o possiamo andare oltre nel sostenere l'apprendimento in contesto guidato?

Prendere in esame l'inventario delle forme linguistiche oggetto della riflessione sulla lingua, le strategie e le tecniche didattiche impiegate per lo sviluppo della competenza metalinguistica, nonché i modelli di

lingua presentati nei manuali didattici, tra quelli maggiormente impiegati per l'insegnamento dell'Italiano L2, può contribuire a dare una risposta a queste domande. I dati dell'analisi possono inoltre aprire una riflessione sugli aspetti che risultano essere ancora esclusi dai sillabi dei corsi, sui modelli di descrizione grammaticale da adottare e sulle modalità di fare grammatica in modo che si possa considerare come migliorare l'azione didattica per rendere la riflessione sulla lingua maggiormente rispondente ai bisogni formativi dei diversi profili di apprendente e in grado di sostenere più efficacemente il processo di apprendimento.

Donatella Troncarelli è professoressa associata di Linguistica italiana e insegna Grammatica italiana nei corsi di laurea triennale, Laboratorio di didattica della lingua italiana e Didattica della lingua italiana nei corsi di laurea magistrali, Nuove tecnologie per l'educazione linguistica nella Scuola di Specializzazione in Didattica dell'italiano a stranieri, oltre a insegnare nei Master DITALS ed ELIAS dell'Università per Stranieri di Siena. Dal 2014 al 2017 è stata coordinatrice del corso di laurea in Lingua e Cultura italiana per l'in-

segnamento agli stranieri e per la scuola. I suoi principali ambiti di ricerca sono: la progettazione didattica, l'insegnamento dell'Italiano L2 per scopi specifici, l'insegnamento della grammatica e del lessico, l'impiego di tecnologie didattiche nell'insegnamento dell'italiano.

troncarelli@unistrasi.it

La grammatica valenziale nella glottodidattica dell'ITL2. Descrizione del modello ed esempi di applicazione

Carmela Camodeca, *Specialista in Italiano L2*

La competenza grammaticale è parte essenziale della competenza linguistico-comunicativa e nella didattica della L2/LS è incrementata nella parte dell'unità didattica (o di lavoro) dedicata alla riflessione metalinguistica. Per gestire questa fase così importante e delicata, servono modelli di riferimento rigorosi, economici e potenti. Il modello verbo-centrico della grammatica valenziale sembra possedere queste caratteristiche, come dimostrano le sue applicazioni con apprendenti di varia tipologia, età e lingua di partenza. La rappresentazione grafica, intrinseca al modello stesso, è un suo punto di forza, così come il suo legame con la semantica. Nella rivisitazione fattane da Sabatini, la grammatica valenziale è strettamente correlata con un modello testuale che distingue i tipi di testo in base al grado di «manipolazione linguistica» a cui è sottoposta la frase-tipo negli enunciati testuali: questa modalità di analisi attiva le potenzialità cognitive degli apprendenti e fornisce ai docenti dei parametri precisi in base ai quali valutare il livello di difficoltà dei testi stessi. Il presente contributo offre

una descrizione teorica del modello, ne segnala gli aspetti particolarmente produttivi in L2 e li illustra con esempi tratti da corsi per adulti immigrati, apprendenti sinofoni e altri simili progetti.

Carmela Camodeca, già docente di Italiano nelle scuole superiori (liceo linguistico) in un contesto formativo bilingue (Valle d'Aosta), è specializzata in Didattica dell'Italiano come lingua straniera presso l'Università per Stranieri di Siena, per quale ha collaborato come *tutor* nei Master organizzati dal Centro DITALS. Ha insegnato Italiano L2 ad adulti immigrati e ha ideato e seguito progetti per scuole e istituzioni di vario tipo, pubbliche e private. È coautrice, con Sabatini e De Santis, di due grammatiche valenziali per la casa editrice Loescher e docente formatrice in progetti, seminari e corsi di aggiornamento, in Italia e all'estero.

ESPERIENZE/ATTIVITÀ

Effetti del *feedback* scritto sulla riscrittura del testo: un confronto tra *feedback* diretto e indiretto

Francesca La Russa, *Université Bordeaux Montaigne, Università Roma Tre*

Il *feedback* correttivo è ampiamente utilizzato nell'interazione didattica in classe. Le tecniche per fornire *feedback* allo scritto sono molteplici e ne esistono diverse classificazioni. Una delle più comuni è la distinzione tra «*feedback* diretto», in cui l'insegnante riformula l'errore con la forma corretta, e «*feedback* indiretto», in cui invece si limita a segnalare l'errore, lasciando all'apprendente il compito di trovare la correzione (Bitchener, Knoch 2008). Se generalmente i ricercatori con-

cordano sul fatto che il *feedback* scritto giochi un ruolo nel promuovere lo sviluppo delle competenze linguistiche dello studente, l'identificazione della tecnica correttiva più adatta a tal fine è ancora oggi oggetto di dibattito (Bitchener, Storch 2016). Al di là della tecnica correttiva adottata dall'insegnante, l'efficacia del *feedback* può inoltre essere influenzata dalla maniera in cui viene elaborato dagli studenti.

L'obiettivo di questo contributo è quello di confrontare gli effetti delle due tecniche correttive sopracitate sulla riscrittura del testo e valutare l'impatto del coinvolgimento degli studenti durante l'elaborazione del *feedback*. A tale scopo, saranno presentati i risultati di uno studio sperimentale condotto su 26 studenti di Italiano LS in un liceo di Bordeaux. Gli informanti sono stati divisi in tre gruppi (*feedback* diretto, *feedback* indiretto, gruppo di controllo) e hanno realizzato in coppia due produzioni scritte. Dopo aver ricevuto il *feedback*, hanno rivisto e riscritto i loro testi. I gruppi sperimentali hanno ottenuto risultati migliori del gruppo di controllo. Un livello di coinvolgimento elevato durante l'elaborazione del *feedback*, generalmente promosso dalla tecnica correttiva indiretta, ha inoltre facilitato la riscrittura corretta del testo.

Francesca La Russa ha recentemente terminato il dottorato di ricerca in Didattica delle lingue in cotutela tra l'Università Bordeaux Montaigne e l'Università Roma Tre, presentando una tesi sul *feedback* correttivo allo scritto e i suoi effetti sull'acquisizione linguistica. I suoi interessi di ricerca includono anche la valutazione dell'adeguatezza funzionale e il *Task Based Language Learning and Teaching*

(TBLT). Accanto all'attività di ricerca, è stata insegnante di Italiano LS in Francia e negli Stati Uniti, e ha ricoperto il ruolo di docente a contratto all'Università di Parigi 8, dove ha tenuto corsi di Didattica delle lingue e Linguistica. Attualmente, è insegnante di Inglese LS in Italia.

franlarussa3@gmail.com

MIGRANTI

A cura di Eleonora Fragai, Elisabetta Jafrancesco, *Docenti di Italiano L2*

Come informare? Contrasto a notizie false e messaggi d'odio

Sara Fresi, *Direttrice responsabile di «Le Muse News»*

Il contributo propone una riflessione sui fondamenti deontologici presenti nel *Testo unico dei doveri del giornalista*. È stato analizzato un caso studio: la campagna europea «*Media Against Hate*, giornalismo contro l'odio», guidata dalla Federazione Europea dei Giornalisti (EFJ) e da organizzazioni della società civile, impegnate nel contrasto all'odio razziale e a forme di discriminazione, promuovendo *standard* etici, diritti all'uguaglianza e il rispetto della libertà di espressione, valori essenziali per la dignità umana. L'obiettivo del presente articolo è quello di sensibilizzare gli operatori dell'informazione a promuovere parole di rispetto, nella rappresentazione dei flussi migratori e delle minoranze etniche e religiose, evitando sensazionalismi e xenofobia.

Sara Fresi ha conseguito la laurea magistrale in Storia e Società presso l'Università degli Studi Roma Tre (2019). È iscritta all'Albo dei giornalisti-Elenco pubblicitari (2015). È fondatrice, editrice e direttrice

ce responsabile del quotidiano Web «Le Muse News» (<https://www.lemusenews.it/>) ed è autrice di varie pubblicazioni di carattere storico. Dal 2018 è socia del Lions Club Civitavecchia Porto Traiano.

sara.fresi@libero.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. Insegna Italiano L2 in programmi statunitensi di *study abroad* (LdM, Italian International Institute, Firenze) ed è valutatrice degli esami di certificazione CILS dell'Università per Stranieri di Siena, dove ha lavorato come docente di Italiano L2 per studenti di mobilità internazionale e come *tutor* online per il Master DITALS di I livello, partecipando inoltre a progetti di formazione linguistica per cittadini di Paesi terzi. Ha condotto attività di ricerca, dedicandosi, in particolare, alla valutazione della competenza linguistico-comunicativa in Italiano L2 di figli di immigrati in Italia. È autrice e co-autrice di pubblicazioni scientifiche sulla didattica dell'Italiano L2 e, in questo ambito, di materiali didattici per diversi profili di pubblico.

eleonorafragai@gmail.com

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 Dottoressa 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 con 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.

elisabetta.jafrancesco@unifi.it

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

A cura di Nicoletta Cherubini, *Ricercatrice indipendente*

Pedagogia dell'immaginario: entanglement, percezione immaginale e linguaggio per risanare il circolo ermeneutico dell'attenzione e del processo cognitivo (Parte 1)

di Nicoletta Cherubini, *Ricercatrice indipendente*

Alcuni gruppi di insegnanti italiani di vari ordini di scuole impegnati in un percorso sull'acquisizione di conoscenze, competenze e strumenti per rendere più efficace l'insegnamento e per migliorare il clima relazionale in classe, rispondono alla domanda su cosa direbbero a un loro studente, sorpreso a "sognare a occhi aper-

ti" durante le lezioni.

Stranamente, ma in linea con i dati sullo stesso tema raccolti fra i loro colleghi di tutto il mondo (Gordon 1980, 1991), la maggioranza delle loro risposte rivela un vuoto di percezione di un aspetto fondamentale delle dinamiche neurali e psicologiche attraverso le quali si realizza il circolo ermeneutico dell'attenzione e della cognizione durante l'apprendimento. Possiamo ritrovare questo tassello mancante contemplando nella sua sfuggevolezza il processo di comprensione, interpretazione e acquisizione della conoscenza, non solo nel suo aspetto logico-razionale ma anche nella sua trascurata dimensione immaginale e noetica. Le parole degli insegnanti e le riflessioni pedagogiche che esse suscitano ci ispirano questo breve *excursus* sul ruolo maieutico dell'immaginazione, o per meglio dire dell'immaginale, nell'innovare la visione educativa riferita all'attenzione e ai processi cognitivi.

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 pragma-linguistica 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, *New York University in Florence*

Panoramica e riflessioni sulla didattica a distanza: il caso degli study abroad program

Monica Merli, *New York University Florence*

Con l'avvento della pandemia da Covid-19, all'inizio della primavera 2020, nel giro di pochi giorni gli *study abroad program* delle università americane in Italia hanno sospeso le lezioni e rimpatriato tutti i loro studenti. Con altrettanta rapidità, l'attività didattica di lingua italiana, così come delle altre discipline, è passata online, proiettando insegnanti e studenti in una realtà virtuale avvertita da molti come fredda e ostile. Alcuni docenti si sono sentiti impreparati sotto il profilo delle competenze informatiche e delle competenze metodologiche. Dopo un anno, è forse possibile avere uno sguardo più distaccato su quei momenti d'ansia e riflettere su alcuni aspetti utili. È necessario chiedersi se la semplice trasposizione online della lezione sia sufficiente per rag-

giungere i medesimi obiettivi del corso in presenza e, quindi, quale sia la natura di una didattica a distanza efficace. Inoltre, emerge l'istanza di sostenere nella classe di lingua l'interazione tra pari e con il docente, sia per lo sviluppo della competenza linguistica sia per il rinforzo delle abilità relazionali, messe a dura prova dalla perdita di molti punti di riferimento da parte degli studenti. Questo contributo prende in esame l'esperienza capitalizzata nell'insegnamento linguistico a distanza nei programmi universitari americani, tentando di avviare una riflessione comune su quali elementi e buone pratiche possono essere trasferiti nella didattica in presenza per una più efficace pianificazione della nuova normalità didattica futura.

Monica Merli dopo la laurea in Lettere moderne, si dedica all'insegnamento dell'Italiano L2. Ha conseguito la Certificazione DITALS (Università per Stranieri di Siena), il diploma di Master Itals (Università Ca' Foscari di Venezia), il dottorato in Linguistica (Università di Firenze). Dal 1998 insegna Italiano L2 in programmi universitari americani a Firenze (Middlebury College, Smith College, Rutgers University). Attualmente è docente di Italiano L2 presso New York University e Gonzaga University Florence, dove si occupa particolarmente dei corsi elementari. Nel 2004-2005 è *tutor* online per il modulo di Didattica delle lingue del Master Itals. Nel 2013 tiene, per conto dell'Università di Firenze, il corso di Didattica delle lingue straniere per i corsisti del Tirocinio Formativo Attivo (TFA). I suoi contributi si focalizzano su l'insegnamento della lingua italiana nei programmi di *study abroad* delle università americane.

monica.merli@nyu.edu

Renata Carloni, laureata in Filosofia, ha proseguito gli studi con specializzazioni post-laurea in Didattica della lingua e Comunicazione e Media. Ha diretto una scuola privata di lingua, un'agenzia di media e comunicazione, ha coordinato progetti europei sull'apprendimento linguistico e ha insegnato presso il CLA dell'Università di Firenze. È stata *language coordinator* per New York University (NYU) Florence dal 2002 al 2021 occupandosi dei contenuti del programma di lingua italiana e delle iniziative collegate. Ha supervisionato inoltre i sillabi, ha coordinato i docenti e condotto *workshop* a Firenze e a New York. Ha insegnato nei corsi di lingua di ogni livello. Al momento insegna *Academic discourse in italian*. Ha progettato e coordinato la pubblicazione dei libri di testo *Parole per Oggi e Allora* (New York University Press 2013, 2014), per cui ha inoltre scritto alcuni capitoli. Oltre a testi per la didattica ha pubblicato articoli in riviste di Italiano L2. Recentemente la sua ricerca si è focalizzata sul linguaggio di genere.

renata.carloni@nyu.edu

LUDOLINGUISTICA. GIOCARE CON LE PAROLE

A cura di Anthony Mollica, *Brock University, St. Catharines (Ontario), Canada*, Simonetta Rossi, *Docente e formatrice*

I nomi composti

Anthony Mollica, *Brock University, St. Catharines (Ontario), Canada*, Simonetta Rossi, *Docente e formatrice*

Anthony Mollica è *professor emeritus*, Faculty of Education, Brock University, St. Catharines (Ontario), Canada. Nato a Motticella (RC) è emigrato in Canada

dove ha conseguito la laurea in Lingue moderne presso l'Università di Toronto. È stato per anni consulente del Ministero della Pubblica Istruzione dell'Ontario, poi ha coordinato il settore lingue al Provveditorato agli studi di Wentworth e, nel 1984, è diventato professore di Didattica delle lingue moderne alla Brock University. Animato da una incredibile energia e da una intensa curiosità intellettuale, ha approfondito con successo, attraverso i suoi numerosissimi studi, varie tematiche dell'apprendimento delle lingue moderne.

mollica@soleilpublishing.com

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 già docente di Lingua italiana a stranieri dal 1982 e direttore scientifico del Centro Audiovisivo presso l'Università per Stranieri di Siena (1998-2005). È autore di materiali didattici: ma-

nuali (*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). È stato Direttore della 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. Presidente dell'associazione ILSA e Direttore della presente Rivista.

maggini13@gmail.com

Ida Tucci è Dottoressa di ricerca in Linguistica italiana e attualmente è CEL di Italiano L2 presso il Centro Linguistico di Ateneo dell'Università di Firenze. Dal 2010 al 2020 ha insegnato l'Italiano L2 presso il Centro di Cultura per Stranieri dell'Università di Firenze e, dal 2002 al 2009, è stata ricercatrice a progetto presso il Laboratorio Linguistico LABLITA-Unifi, periodo in cui ha partecipato a numerosi progetti nazionali e internazionali dedicati all'analisi sintattica, semantica e prosodica della lingua italiana scritta e parlata. I suoi principali ambiti di ricerca sono gli aspetti prosodici e semantici dell'italiano e l'insegnamento della grammatica e del lessico in classi plurilingue.

ida.tucci@unifi.it

RISORSE IN RETE

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

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 object* e piattaforme didattiche tracciabili con protocolli SCORM e xAPI.

g.fallani@gmail.com

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

francescacarboni@libero.it

PROMEMORIA

A cura di Elisabetta Jafrancesco, *Università di Firenze*

Massimo Maggini
Presidente ILSA



Editoriale

I contributi di Troncarelli e Camodeca nella sezione «Riflessioni» affrontano pur da prospettive diverse il tema della grammatica in relazione all'apprendimento linguistico. La necessità o meno dell'insegnamento della grammatica e le sue modalità di svolgimento in una classe di apprendenti stranieri costituisce un argomento assai dibattuto fra gli insegnanti di lingua.

La competenza grammaticale è il cuore della competenza linguistica in ogni modello di competenza comunicativa, da quello di Hymes (1972) e in un'ottica esclusivamente glottodidattica quello di Munby (1978) al modello di competenza linguistico-comunicativa del *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue* (QCER) (Council of Europe 2001/2002). Nel documento europeo la competenza linguistico-comunicativa risulta articolata nelle seguenti sottocompetenze: a) competenza linguistica, che rimane il centro di ogni modello elaborato dagli studiosi. Si tratta del domino formale della lingua, la *competence* chomskiana, la *langue* di Saussure; b) competenza sociolinguistica, che include tutti i fattori socioculturali dell'uso linguistico; c) competenza pragmatica, che comprende anche la competenza discorsiva. Ogni competenza attiva conoscenze, abilità e saper fare.

Le competenze linguistiche includono conoscenze e abilità riferite al lessico, alla fonologia, alla sintassi e altre dimensioni del linguaggio considerato come puro sistema formale. La competenza linguistica secondo il modello proposto dal QCER europeo risulta suddivisa in ulteriori componenti: a) competenza lessicale, concernente gli elementi lessicali e gli elementi grammaticali; b) competenza semantica, distinta in semantica lessicale, grammaticale e pragmatica; c) competenza fonologica; d) competenza ortografica; e) competenza ortoepica; f) competenza grammaticale. La competenza lessicale risulta separata dalla competenza grammaticale e anche nei manuali di Italiano L2 la riflessione metalinguistica e gli esercizi correlati sono separati dalla trattazione del lessico e dalle attività di acquisizione lessicale. Pertanto l'insegnamento della grammatica si riduce all'insegnamento della morfologia e della sintassi.

Ci pare ora opportuno specificare di quale grammatica si parli in campo didattico e nell'insegnamento linguistico. Esistono diversi concetti di grammatica: grammatica normativa, o prescrittiva, grammatica descrittiva, grammatica storica, grammatica comparativa, o contrastiva e grammatica pedagogica.

La grammatica normativa stabilisce una serie di norme basate sul modello di lingua proposto dalle persone colte e dalla letteratura: norme atte a regolare la fonologia, la morfologia e la sintassi di una lingua; a questi livelli d'analisi si aggiunge l'ortografia (relativa alla grafematica), nella quale si fanno rientrare le regole di buona scrittura e di punteggiatura. La grammatica normativa/prescrittiva raccoglie e individua dunque le regole grammaticali che chiunque voglia esprimersi in modo corretto deve rispettare. Si capisce come questo tipo di grammatica non prenda in considerazione la lingua viva e in continuo mutamento distaccandosi completamente dalla realtà linguistica che ci circonda.

Storicamente la grammatica normativa dell'italiano trova il suo principale riferimento nell'opera di Bembo del 1525 *Le Prose della volgar lingua*¹ (Vela 2001) Si tratta dell'opera fondamentale per la definizione della norma dell'italiano, basata sul modello letterario trecentesco: per la poesia tale modello era costituito da Petrarca e per la prosa da Boccaccio e solo in maniera subordinata da Dante, autore macchiato, agli occhi del Bembo, dal difetto di un eccessivo abbassamento del livello linguistico e stilistico nelle parti più realistiche della *Commedia*.

La grammatica descrittiva invece descrive le strutture e il funzionamento della lingua, anche se la descrizione stessa acquista, implicitamente, una funzione

normativa. Pertanto non sono sempre netti i confini tra grammatica normativa e grammatica descrittiva. La grammatica descrittiva dovrebbe occuparsi non di sistematizzare una lingua codificata sul piano letterario per poterla poi imporre ai parlanti, ma dovrebbe descrivere la lingua come è effettivamente parlata dalla maggioranza di essi, tenendo conto delle varietà regionali, situazionali e sociali.

In Italia la produzione di buone grammatiche scientifiche sul piano descrittivo è relativamente recente. C'è stato a partire dall'inizio del XX secolo un lungo periodo di stasi, dovuto all'idealismo crociano. Croce riteneva che la lingua fosse una creazione individuale e che le regole non avessero alcun fondamento scientifico. Nell'ottica crociana la grammatica venne declassata a puro strumento didattico. Solo alla fine degli anni Ottanta del XX secolo è stato colmato questo vuoto, questa assenza di grammatiche italiane scientificamente fondate.

Nel 1988 sono state pubblicate la *Grammatica italiana* di Serianni (riedita più volte e in più formati, compreso quello, fortunatissimo, della Garzantina del 1997) e il primo dei tre volumi della *Grande grammatica italiana di consultazione* curata da Renzi, Salvi e Cardinaletti (completata nel 1995 e pubblicata in una nuova edizione nel 2001). L'opera di Serianni risponde meglio all'intento normativo, anche se finalizzato a suggerire un uso più consapevole dei vari registri linguistici, mentre l'opera di Renzi, Salvi e Cardinaletti propone un più netto rinnovamento metodologico in chiave generativa per l'aderenza all'uso corrente e reale. Inoltre, Serianni offre di frequente indicazioni di grammatica storica, segnalando l'uso diverso del passato rispetto alla lingua

1 L'opera di Bembo non è esclusivamente un trattato grammaticale, e anche il titolo ne dichiara il contenuto più ampio: dei tre libri di cui si compone, solo il terzo è una grammatica, mentre i primi due parlano della storia, della formazione, dei pregi e dei caratteri del volgare, definendo inoltre il livello stilistico da conseguire mediante l'imitazione di modelli letterari.

moderna. La grammatica di Renzi è un'opera specialistica, completa e rigorosa, ma non di facile consultazione. Alla distinzione tra «giusto» e «sbagliato», la grammatica di Renzi sostituisce la distinzione, propria della moderna linguistica, tra «accettabile» e «non accettabile», dove «non accettabile» equivale ad «agrammaticale». La grammatica di Serianni è invece di facile consultazione pur non rinunciando a una precisione scientifica attraverso cui illustra la lingua italiana moderna dell'uso scritto e dell'uso parlato sorvegliato.

A queste prime due grandi grammatiche dell'italiano sono seguite successivamente molte altre opere, tra cui segnaliamo la *Grammatica essenziale di riferimento della lingua italiana* di Salvi e Vanelli (1992), primo nucleo della più ampia *Nuova grammatica italiana* del 2004, e la più volte ristampata *Nuova grammatica della lingua italiana* di Dardano e Trifone (1997). Altri studiosi come Lo Duca² e Solarino (2004) Patota (2003), Schwarze (2009), Prandi e De Santis (2019) hanno realizzato ulteriori interessanti opere grammaticali basate sulla descrizione scientifica della lingua italiana.

Diversa è la grammatica storica, che confronta stadi successivi della struttura di una lingua, diversa ancora è la grammatica comparativa/contrastiva, che istituisce confronti di una lingua con altre lingue o dialetti.

In ultimo rimane il concetto di «grammatica pedagogica» che interessa da vicino gli insegnanti di Italiano L2. La grammatica pedagogica deve operare una

sceita, una selezione fra le strutture morfosintattiche, fonologiche da insegnare in base al profilo di apprendente a cui ci si rivolge (adulto, adolescente ecc.), al livello di competenza linguistica (A1-A2, B1-B2, C1-C2), ai bisogni comunicativi degli apprendenti e agli obiettivi pedagogico-didattici che si intendono perseguire. Ma la grammatica pedagogica ha sempre un modello di riferimento in termini di grammatica descrittiva che a sua volta sottende dei modelli teorici linguistici: generativa, funzionale, valenziale ecc. Un esempio di ottima grammatica pedagogica su base teorica valenziale in uso nella scuola italiana è costituito dai testi di Sabatini scritti in collaborazione con Camodeca e De Santis (2011, 2014)³.

Il modello sintattico valenziale nasce negli anni Sessanta del secolo scorso ad opera del grammatico francese Tesnière che ha provato a capovolgere il punto di vista della sintassi tradizionale paragonando il cuore della frase (definito «nodo verbale») a un piccolo dramma che comporta un processo, con attori in scena operanti in circostanze ben precise. Il verbo, secondo Tesnière, esprime il processo, gli attori legati al verbo (detti «attanti») partecipano al processo e gli elementi periferici al verbo e ai suoi attanti esprimono le varie circostanze nelle quali il processo si svolge.

Tra il 1984 e il 2000, Sabatini rielabora e arricchisce le tesi di Tesnière descrivendo (per la prima volta in Italia) la frase non attraverso la sintassi tradizionale, ma con l'ausilio di un approccio semantico. L'obiettivo è offrire agli studenti un metodo

2 Lo Duca è una studiosa dell'acquisizione degli aspetti grammaticali in un contesto educativo sia per quanto concerne la lingua madre, sia in relazione all'apprendimento dell'Italiano L2.

3 Sabatini, Camodeca e De Santis hanno scritto due volumi, uno per la scuola superiore (2011) e uno per la scuola media (2014).

dinamico di analisi della frase che sia anche intuitivo e facilmente applicabile e che possa anche stimolare una riflessione metalinguistica. Il punto di partenza fondamentale è il seguente: il verbo è l'elemento attorno al quale si organizza la frase, è l'elemento propulsore che mette in moto i vari rapporti sintattici perché reca in sé il significato, coglie l'essenza dell'evento che la frase descrive e ha variegate forme. Ora, aggiungendo al verbo i suoi *argomenti* (gli attanti di Tesnière), ovvero gli elementi necessari a completare il suo significato, si forma la frase minima di senso compiuto (il nucleo). Ogni verbo individua da zero a quattro argomenti, diretti o indiretti (p. es. l'argomento soggetto, l'argomento oggetto diretto e altri argomenti indiretti), e li attira a sé attraverso una sua specifica proprietà, detta «valenza».

Accanto al nucleo, procedendo verso l'esterno mediante uno schema radiale si trovano i «circostanti», cioè gli elementi della frase che non sono indispensabili alla sua completezza, ma che l'arricchiscono di alcune informazioni. I circostanti, necessari quelli che si legano direttamente al verbo e accessori quelli che si legano a uno dei quattro argomenti, possono essere avverbi, locuzioni avverbiali, aggettivi, participi, espressioni preposizionali o intere frasi relative. In un cerchio ancor più periferico rispetto al nucleo della frase, oltre i circostanti, si trovano infine le «espansioni», ossia una serie di elementi che amplia le informazioni fornite dal nucleo aggiungendo notizie (il tempo, il fine, il modo, la causa, il luogo ecc.) all'evento raccontato dal verbo. Il contributo di Sabatini si è posto quindi in alternativa al metodo classico della sintassi scolastica basato sull'analisi logica della frase che è ancora predominante. La grammatica

valenziale, come Camodeca nota nel suo contributo, è meno applicata in ambito dell'Italiano L2, anche se ci sono alcune eccezioni. Camodeca fornisce anche alcuni esempi di applicazione in un corso per adulti immigrati e in un modulo di sintassi con apprendenti sinofoni.

Nel settore dell'insegnamento/apprendimento delle lingue seconde e straniere generalmente la grammatica pedagogica trova spazio all'interno dei manuali di Italiano L2 in apposite sezioni dedicate alla riflessione metalinguistica con informazioni descrittive sulle strutture morfosintattiche della lingua oggetto di studio corredate spesso da esercizi di tipo strutturale. Si tratta dunque di inserzioni grammaticali all'interno di materiali didattici che trattano vari aspetti della lingua dal lessico alle funzioni e nozioni comunicative. Non mancano però intere opere di grammatica pedagogica indirizzate a un pubblico di discenti stranieri. Una prima grammatica pensata non solo per gli studiosi di linguistica, ma anche per un pubblico privo di preparazione specifica che ha registrato un notevole successo presso gli insegnanti di L2 in qualità di grammatica italiana di consultazione è stata *La lingua italiana. Storia, varietà dell'uso, grammatica* di Lepschy e Lepschy (1^a ed. 1981, ultima ed. 2019). I due autori offrono un profilo storico e sociolinguistico dell'italiano moderno e una descrizione grammaticale che comprende sia l'aspetto fonomorfologico sia l'esame approfondito di una serie di argomenti sintattici.

Segnaliamo successivamente *Grammatica italiana di base* di Trifone e Palermo (1^a ed. 2000, ultima ed. 2020), che ha come destinatari privilegiati gli studenti stranieri, *Grammatica di riferimento della lingua italiana per stranieri* di Patota

(2003), *La lingua pensata. Grammatica italiana per stranieri* di Bertocchi e Lugarini (2004), *Grammatica avanzata della lingua italiana* di Nocchi e Tartaglione⁴ (2009), *Gramm.it. Grammatica italiana per stranieri con esercizi e testi autentici* di Iacovoni, Persiani e Fiorentino (2009), *Grammatica italiana di riferimento* di Gobbi e Porcaro (2014), indirizzata al pubblico adulto dei CTP e CPIA, *Grammatica italiana per stranieri* di Peccianti (2017) e *Grammatica dell'italiano L2* di Duso (2019).

In particolare, maggiore attenzione vogliamo riservare a un'opera recensita in un numero passato della Rivista⁵: *Grammatica avanzata* di Troncarelli e La Grassa (2017). Nell'opera gli autori intendono rivolgersi a studenti adulti e giovani adulti di livello B2+/C2 del QCER. Il volume, articolato in diciassette capitoli e pensato per un pubblico di apprendenti Italiano L2, mantiene un impianto descrittivo, ma si differenzia dalle altre opere in quanto ambiziosamente tenta di descrivere dei fatti linguistici dell'italiano contemporaneo a partire dallo scopo comunicativo che le strutture linguistiche svolgono per esprimere determinati significati. Si tratta dunque del tentativo di comporre una grammatica pedagogica comunicativa, sulla falsariga di altre grammatiche pubblicate per l'inglese (p. es. *A Communicative Grammar of English* di Leech e Svartvik 2002).

Per tutti i manuali comunicativi di Italiano L2 che hanno una sezione di grammatica pedagogica uno dei maggiori problemi è costituito dal metalinguaggio

tramite il quale vengono fornite le spiegazioni grammaticali. L'intento più o meno riuscito è quello di offrire una spiegazione semplice e chiara che rifugga dai tecnicismi e che sia comprensibile a tutti i discendenti stranieri, anche a quelli con una scarsa educazione linguistica nella propria lingua madre.

Un altro tema assai discusso dagli specialisti del settore è quello della modalità in cui viene offerta la spiegazione esplicita delle regole. Il metodo induttivo è quello prevalente, cioè si preferisce partire dai testi o dalle porzioni di testo per indurre il discente straniero a osservare il funzionamento dei meccanismi linguistici e a scoprire le regolarità della lingua. Il metodo deduttivo è invece generalmente collegato alle grammatiche tradizionali di impianto normativo: si parte dalla regola grammaticale, dalle parti variabili e invariabili del discorso per poi approdare alle loro esemplificazioni frasali o più raramente testuali.

In conclusione, è possibile affermare che prevale fra gli insegnanti di lingue la convinzione che l'insegnamento esplicito della grammatica sia necessario e che una riflessione a carattere metalinguistico abbia un effetto positivo sull'apprendimento linguistico. Per chi scrive è anche utile e consigliabile, in presenza di apprendenti omogenei per madrelingua, il confronto fra la madrelingua e la lingua oggetto di studio. L'analisi contrastiva ha in questo caso ricadute positive sui meccanismi di apprendimento linguistico e aiuta ad acquisire maggiore consapevolezza anche dei meccanismi che regolano la propria madrelingua.

4 Di Tartaglione, cfr. anche Benincasa, Tartaglione 2015.

5 Per la recensione, cfr. la rubrica «Letti per voi» («LinguaInAzione», 1, 2018).

Riferimenti bibliografici

- Benincasa, A., Tartaglione, R. 2015.** *Grammatica della lingua italiana per stranieri*. 2 voll. Firenze. Alma.
- Bertocchi, D., Lugarini, E. 2004.** *La lingua pensata. Grammatica italiana per stranieri*. Firenze. Sansoni.
- Council of Europe 2001/2002.** *Common European Framework for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Council for Cultural Cooperation, Modern Languages Division. Strasbourg. Cambridge University Press (trad. it. a cura di Bertocchi, D., Quartapelle, F. *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento insegnamento valutazione*. Milano-Firenze. RCS Scuola-La Nuova Italia).
- Dardano, M., Trifone, P. 1997.** *La nuova grammatica della lingua italiana*. Bologna. Zanichelli.
- Duso, E. M. 2019.** *Grammatica dell'italiano L2*. Roma. Carocci Editore.
- Gobbi, R., Porcaro, E. 2014.** *Grammatica italiana di riferimento. Per CTP e CPIA*. Milano. Loescher.
- Hymes, D. 1972.** *On Communicative Competence*. In J. B. Pride, J. Holmes (a cura di). *Sociolinguistics: Selected Readings*. Harmondsworth. Penguin: 269-293
- Iacovoni, G., Persiani, N., Fiorentino B. 2009.** *Gramm.it. Grammatica italiana per stranieri con esercizi e testi autentici*. Roma. Bonacci Editore.
- Leech, G., Svartvik, J. 2002.** 3^a ed. *A Communicative Grammar of English*. London-New York. Routledge.
- Lepschy, A. L., Lepschy, G. 2019.** *La lingua italiana. Storia, varietà dell'uso, grammatica*. Milano-Firenze. Bompiani.
- Lo Duca, M. G. 2018.** *Viaggio nella grammatica. Esplorazioni e percorsi per i bambini della scuola primaria*. Roma. Carocci.
- Lo Duca, M. G., Solarino, R. 2004.** *Lingua italiana. Una grammatica ragionevole*. Padova. Unipress.
- Munby, J. 1978.** *Communicative Syllabus Design*. Cambridge. Cambridge University Press.
- Nocchi, S., Tartaglione, R. 2009.** *Grammatica avanzata della lingua italiana*. Firenze. Alma Edizioni.
- Patota, G. 2003.** *Grammatica di riferimento della lingua italiana per stranieri*. Milano. Mondadori Education.
- 2006. *Grammatica di riferimento dell'italiano contemporaneo*. Milano. Garzanti Linguistica.
- Peccianti, M. C. 2017.** *Grammatica italiana per stranieri*. Firenze. Giunti.
- Prandi, M., De Santis, C. 2019.** *Manuale di linguistica e di grammatica italiana*. Torino. UTET Università.
- Renzi, L., Salvi, G., Cardinaletti, A. (a cura di) 2001.** *Grande grammatica italiana di consultazione (nuova edizione)*. 3 voll. Bologna. Il Mulino.
- Sabatini, F., Camodeca, C., De Santis, C. 2014.** *Conosco la mia lingua. L'italiano dalla grammatica valenziale alla pratica dei testi. (Per la scuola media)*. Torino. Loescher.
- 2011. *Sistema e testo. Dalla grammatica valenziale all'esperienza dei testi. (Per le scuole superiori)*. Torino. Loescher
- Salvi, G., Vanelli, L. 1992.** *Grammatica essenziale di riferimento della lingua italiana*. Novara-Firenze. Istituto Geografico De Agostini-Le Monnier.
- 2004. *Nuova grammatica italiana*. Bologna. Il Mulino.
- Schwarze, C. 2009.** *Grammatica della lingua italiana*. Edizione italiana interamente riveduta dall'autore a cura di Adriano Colombo. Roma. Carocci Editore.
- Serianni, L. con la collaborazione di Alberto Castelveccchi. 1997.** *Italiano. Grammatica. Sintassi. Dubbi*. Milano. Garzanti.
- 1988. *Grammatica italiana. Italiano comune e lingua letteraria. Suoni forme costrutti*. Torino. UTET.
- Trifone, P., Palermo, M. 2020.** *Grammatica italiana di base*. Bologna Zanichelli.
- Troncarelli, D., La Grassa, M. 2017.** *Grammatica avanzata*. Roma-Atene. Edilingua.
- Vela, C. (a cura di) 2001.** *Pietro Bembo. Prose della volgar lingua. L'aeditio princeps del 1525*. Bologna. CLUEB.

Riflessioni

Quale grammatica è insegnata nell'Italiano L2?

Donatella Troncarelli, *Università per Stranieri di Siena*

Introduzione

Nella didattica delle lingue straniere la riflessione sulla lingua è attualmente considerata una componente, seppur non di importanza prioritaria, tuttavia rilevante dell'apprendimento linguistico, in grado di incidere sulla rapidità di questo processo e di contribuire al conseguimento di un livello di correttezza formale più elevato di quello raggiungibile con il solo apprendimento implicito delle strutture, come hanno sostenuto una serie di studi (Spada 1997; Ellis 2005; Palermo 2009; Andorno 2011; Giacalone Ramat, Chini, Andorno 2014). Alla luce della rivalutazione del ruolo dell'insegnamento esplicito delle forme, che ha concluso ormai da più di un ventennio il dibattito sull'utilità della riflessione consapevole sulla lingua nella didattica linguistica, può risultare interessante fare il punto sull'insegnamento dell'Italiano a stranieri, interrogandoci su quale grammatica è insegnata oggi nell'Italiano L2 e quali soluzioni metodologiche sono prevalentemente impiegate per farlo.

Risposte a queste domande possono essere cercate nei manuali per l'insegnamento dell'Italiano a stranieri che, nella

loro veste di grammatiche pedagogiche¹, svolgono il duplice ruolo di specchio e guida dell'insegnamento della grammatica in classe, oltre a costituire la principale fonte di informazioni sulle forme linguistiche per l'apprendente e il sussidio prevalentemente usato per attività che implicano l'impiego consapevole di strutture.

A partire dunque dai dati di un'indagine condotta sui manuali per l'insegnamento dell'Italiano a stranieri pubblicati dal 2015 al 2020, il presente contributo intende offrire spunti di riflessione sulle componenti della competenza linguistico-comunicativa che diventano oggetto di riflessione esplicita sulla lingua e sulle strategie didattiche utilizzate per sviluppare la competenza metalinguistica. I manuali didattici presi in esame ammontano globalmente a 15 e non costituiscono la totalità di quelli reperibili in commercio², ma un *corpus*

1 Come esplicita Ciliberti (2015) per grammatica pedagogica si possono intendere una serie di materiali (sezioni di manuali, schede, grammatiche di riferimento ecc.) che permettono di presentare il funzionamento della lingua ad apprendenti di diverso livello linguistico per consentirne l'apprendimento.

2 Il numero indicato tiene conto solo del titolo del manuale per il quale possono essere pubblicati volumi diversi per i differenti livelli di apprendimento. In ogni

che include quelli più diffusi, attraverso cui è comunque possibile delineare un quadro dell'insegnamento della grammatica nella didattica dell'Italiano a stranieri. Non si tratta ovviamente di un ritratto di come viene insegnata la grammatica in classe, ma del più modesto obiettivo di definire ciò che è alla base del lavoro svolto dal docente con classe.

1. Il sillabo per la riflessione sulla comunicazione nei manuali di Italiano a stranieri

Nella didattica delle lingue seconde, la visione funzionalista della lingua, abbracciata dall'approccio comunicativo, e successivamente dall'approccio orientato all'azione adottato dal *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue* (QCER) (Council of Europe 2001/2002), ha consentito di superare la nozione di grammatica intesa solo come l'insieme delle regole fonologiche, morfologiche e sintattiche per dare spazio alla riflessione sulla comunicazione (Balboni 2002: 55-58), finalizzata allo sviluppo delle diverse componenti della competenza linguistico-comunicativa. In questa prospettiva «la lingua non è (solo) astrazione, e serve per comunicare e agire in contesti di vita reale» (Bettoni 2006: 73).

Nei manuali per l'insegnamento dell'I-

caso, si tratta di nuove proposte o di nuove edizioni di manuali precedentemente pubblicati che si rivolgono perlopiù a studenti adulti con motivazioni generiche allo studio dell'italiano. Fanno eccezione *Sulla via della seta*, rivolto ad apprendenti cinesi, *LS Junior. Corso interattivo di lingua italiana per stranieri* rivolto ad adolescenti, *Italiano plus*, destinato a studenti universitari. L'elenco completo dei manuali presi in esame è riportato nei Riferimenti bibliografici nella sezione «Manuali di Italiano L2 oggetto dell'indagine».

italiano presi in esame, la focalizzazione sulle forme si estende pertanto al lessico, ad aspetti pragmatici e talvolta testuali, al fine di condurre lo studente a cogliere le relazioni tra forme linguistiche, il loro significato e la loro funzione nello scambio comunicativo. Alla base della selezione dei contenuti, su cui attuare la riflessione, si colloca infatti l'identificazione delle situazioni comunicative in cui gli apprendenti dovranno essere in grado di interagire. Le azioni che dovranno saper compiere linguisticamente, cioè salutare, ringraziare, affermare, negare, ordinare, informare ecc., determinano le forme linguistiche da portare alla loro attenzione³. Questo criterio di costruzione del sillabo del corso conduce, soprattutto ai livelli iniziali di apprendimento centrati sulle situazioni più comuni e sulle forme linguistiche maggiormente frequenti, a una convergenza delle strutture selezionate e presentate nei manuali.

Nei volumi destinati a studenti di Livello A1 sono oggetto di apprendimento esplicito i grafemi e alcuni fonemi dell'italiano, il pronome personale soggetto, il nome,

3 La progettazione didattica alla base del manuale segue, in tutti i volumi esaminati, i principi introdotti dal *Modern Language Project* promosso dal Consiglio d'Europa nel 1971 e ripresi dal QCER (cfr. Diadori, Palermo, Troncarelli 2015: 187-196). Sulla base di bisogni di apprendimento di un destinatario generico, sono infatti identificati i domini d'uso in cui si realizzano le situazioni alle quali lo studente dovrà partecipare, i compiti da svolgere, i testi da saper produrre o comprendere e le azioni comunicative da saper eseguire. Come evidenziato dal Council of Europe (2020: 28) «The CEFR's action-oriented approach represents a shift away from syllabuses based on a linear progression through language structures, or a predetermined set of notions and functions, towards syllabuses based on needs analysis, oriented towards real-life tasks and constructed around purposefully selected notions and functions».

l'articolo determinativo e indeterminativo, l'aggettivo, la funzione predicativa e attributiva dell'aggettivo, l'accordo aggettivo-nome, i verbi essere e avere, il participio passato, il presente e passato prossimo del modo indicativo dei verbi regolari, i verbi irregolari della prima coniugazione, gli avverbi di tempo, il presente dei verbi modali, le preposizioni, i verbi piacere e chiamarsi. Alcuni manuali affrontano la costruzione della frase affermativa, interrogativa e negativa, mentre un paio introducono i pronomi complemento (*Nuovo Espresso 1* e *Dieci A1*) e l'imperativo (*Nuovo Contatto 1* e *Italiano Plus 1*)⁴. A Livello A2 vengono presentati l'imperfetto e il trapassato prossimo dell'indicativo, l'imperativo, se non affrontato al livello di apprendimento precedente, il condizionale, i verbi riflessivi, il grado comparativo e superlativo dell'aggettivo, gli avverbi di quantità, la perifrasi stare + gerundio e presi i pronomi complemento.

Anche a livello intermedio di apprendimento i sillabi dei manuali risultano molto sovrapponibili. I pronomi combinati, il congiuntivo, la forma passiva, i comparativi e superlativi sintetici, il passato remoto e i tempi anaforici sono generalmente affrontati al Livello B1. I pronomi *ci* e *ne* e il discorso indiretto sono presentati a questo livello o a quello successivo, in cui l'attenzione è focalizzata anche sui verbi pronominali, i pronomi relativi, il discorso indiretto, la concordanza dei verbi, il *si* passivante. Alcuni volumi introducono a Livello B2 anche il presente storico.

La maggior parte dei manuali presi in esame non comprende volumi per il livello

avanzato di apprendimento. *Nuovissimo Progetto italiano* e *Nuovo contatto* si fermano a Livello C1 includendo tra le forme da presentare le interiezioni, i segnali discorsivi, gli avverbi di modo, le reggenze dei verbi, la ripresa del plurale dei nomi con quelli che terminano in *-cia* e *-gia*, *-co* e *-go*, *-ca* e *-ga*, aggettivi e pronomi indefiniti. Le frasi scisse e le dislocazioni sono introdotte sia in *Nuovo Contatto C1*, sia in *Espresso 5*. Il livello di efficacia è comunque quello in cui si riscontra una maggiore variabilità nelle diverse proposte editoriali in quanto ognuna si rivolge se non proprio a uno specifico profilo di destinatario a una gamma di potenziali destinatari che, sebbene non dichiarata, orienta con presupposte motivazioni all'apprendimento dell'italiano le scelte degli aspetti da far rientrare nel sillabo.

L'unico manuale del corpus con un volume destinato al Livello C2 è *Espresso 6*. Nel sillabo per il livello di padronanza dell'italiano di questo manuale rientrano la frase complessa, la frase incidentale, le subordinate implicite, l'infinito nelle frasi secondarie, i connettivi, le congiunzioni *nonostante* e *malgrado*, il soggetto sottinteso, i pronomi relativi partitivi, gli usi particolari del condizionale, l'imperfetto narrativo, la ripresa del trapassato remoto, il dativo etico, gli alterati e i falsi alterati, l'intonazione e la punteggiatura. In questo volume, come in quelli rivolti agli altri livelli di apprendimento, si riscontra una ripresa di strutture già introdotte di cui viene ampliata l'esplorazione del funzionamento e dell'uso in diverse situazioni di comunicazione.

L'organizzazione dei contenuti del sillabo, in linea con la prospettiva funzionale adottata dai manuali, procede infatti

⁴ *Dieci*, a differenza degli altri manuali destinati al Livello A1, presenta anche l'imperfetto indicativo.

dalle strutture più frequenti nelle comuni situazioni quotidiane, e quindi più immediatamente spendibili nelle interazioni, a quelle che caratterizzano la comunicazione in ambiti più specifici. Una forma è dunque introdotta solo parzialmente e poi ripresa più volte nello stesso livello di apprendimento o nei successivi, come nel caso del periodo ipotetico presentato in molti manuali a Livello A2, per esprimere ipotesi reali, riproposto Livello B1 per ipotesi possibili e completato a Livello B2 con l'espressione di ipotesi impossibili. Altri aspetti come la grafia e la pronuncia di alcuni fonemi, l'intonazione e l'accento sono ripresentati più volte in tutti i livelli, non per la loro presenza nei testi *input* delle unità comunque costante, ma in relazione alla necessità di distribuire la focalizzazione sulle forme in un arco di tempo più ampio allo scopo di graduare ciò a cui far prestare l'attenzione dello studente. L'andamento ciclico del sillabo, inerente alla riflessione sulla comunicazione, tiene dunque conto delle esigenze comunicative e di apprendimento dell'apprendente, al quale viene comunque offerta una descrizione completa delle forme, già presentate via via parzialmente, nelle schede o negli schemi riassuntivi disponibili alla fine del volume o di blocchi di unità.

2. Il modello di lingua di riferimento

Nell'insegnamento dell'Italiano a stranieri la scelta della norma linguistica a cui fare riferimento rappresenta una questione di ordine non secondario. Come evidenzia Benucci (2018: 254) la «domanda linguistica non è più elitaria come un tempo, quando non era necessario chiedersi quale modello di lingua adottare e quello

scritto e letterario copriva ampiamente la richiesta». Sebbene oggi l'italiano sia studiato da una pluralità di profili di apprendenti, che necessitano di imparare a svolgere compiti comunicativi in domini d'uso e situazioni diversi, in cui sono impiegate differenti varietà di lingua, i manuali volendo rivolgersi a un ampio pubblico di destinatari privilegiano le varietà centrali del repertorio linguistico italiano⁵. Fatti linguistici relativi alla variazione diamesica, diafasica e diatopica sono introdotti in modo misurato, soprattutto per lo sviluppo di competenze passive, con il procedere dei livelli di apprendimento.

Nei manuali destinati ai Livelli A1 e A2 si riscontra la presentazione di *input* linguistici con una lingua scarsamente marcata, per cui le forme oggetto della riflessione rientrano nell'italiano *standard*, soprattutto per quanto riguarda gli usi scritti, e nell'italiano comune per quelli orali e relativi a situazioni di comunicazione quotidiane. Tratti ormai ampiamente diffusi nell'uso corrente contemporaneo, come l'impiego dell'ausiliare *avere* con verbi atmosferici, l'uso del passato prossimo al posto del passato remoto e la riduzione del sistema dei pronomi personali, a seguito dell'espansione di forme complemento e del clitico obliquo *gli*⁶, sono ampiamente accolti dagli autori dei manuali.

Nei livelli intermedi, la maggioranza dei manuali continua con l'esposizione degli studenti alle stesse varietà centrali, mentre alcuni introducono tratti dell'italiano

5 Nel corpus esaminato fa eccezione *Italiano plus volume 2* che si centra sulla lingua ai fini di studio e mira allo sviluppo di competenze e abilità spendibili in ambito accademico.

6 Per il funzionamento del sistema pronominale nell'italiano contemporaneo, cfr. Cordin, Calabrese 2001.

colloquiale. Questo è il caso dei volumi 3 e 4 di *Espresso* che presentano strutture non accettabili nello scritto formale, ma ampiamente utilizzate nella comunicazione orale, come la forma rafforzata della negazione con *mica*, il ricorso alla III persona plurale con funzione impersonale, la forma passiva resa con il verbo *andare* e *venire*, la dislocazione a sinistra. Questo manuale condivide inoltre con alcuni altri l'introduzione di verbi procomplementari d'uso frequente nell'italiano colloquiale contemporaneo quali *cavarsela*, *prendersela*, *farcela* ecc⁷.

A livelli avanzati di apprendimento è ampliato il ventaglio di tratti del parlato che vengono portati all'attenzione degli apprendenti. Accanto alla dislocazione a destra, alla frase scissa e pseudo scissa, come già accennato illustrando i contenuti del sillabo per il Livello C1, diventano oggetto di riflessione i segnali discorsivi, la formazione del superlativo degli aggettivi mediante i prefissi *arci-*, *stra-*, *super-*, il *che* polivalente. Nel manuale *Contatto*, che non comprende un volume per il Livello C2, agli usi del parlato sono affiancati aspetti che caratterizzano il testo scritto. Nell'unico volume rivolto al Livello C2 (*Espresso 6*), oltre all'italiano scritto, viene fatto accenno alla variazione diafasica e introdotta anche la variazione diatopica con la focalizzazione dell'attenzione sulle diverse pronunce regionali e con la presentazione di usi regionalmente connotati del verbo *stare* in alternativa a *essere* (Centro-Sud) e del verbo *tenere* in alternativa ad *avere* (Sud).

In conclusione, la pluralità di norme che

caratterizza l'italiano contemporaneo è tenuta presente dagli autori dei manuali, sebbene non tutti attribuiscono la stessa importanza alle diverse varietà del repertorio e alla necessità di far misurare lo studente con modelli della lingua con cui avrà a che fare fuori dall'aula di italiano.

3. Il percorso di riflessione sulla comunicazione

La centralità nella pianificazione didattica delle situazioni, a cui lo studente deve essere in grado di prendere parte in relazione ai propri bisogni di apprendimento, implica la capacità di gestire testi che consentono di portare a compimento i compiti comunicativi da svolgere in tali situazioni. La riflessione sulla comunicazione può dunque essere condotta solo a partire dai testi in cui le forme linguistiche sono utilizzate per esprimere significati e per realizzare scopi comunicativi. Questo assunto è condiviso da tutti i manuali del *corpus* che collocano infatti la riflessione successivamente alla presentazione e alla comprensione del testo. Dopo aver colto il significato lo studente è guidato all'individuazione di elementi linguistici in modo che possa mettere in relazione forme e funzioni.

Generalmente, la focalizzazione prende in primo luogo in considerazione aspetti pragmatici, per passare poi al lessico e alle strutture. Non tutti i testi procedono però allo stesso modo in tutte le unità. In alcuni casi, il lessico è oggetto delle attività che precedono la presentazione del testo, a cui è affidata la funzione sia di preparazione alla comprensione, sia di ampliamento del vocabolario. Alla lettura o all'ascolto seguono poi attività di individuazione di strutture con completamento

⁷ Per un approfondimento sui verbi procomplementari, di difficile utilizzo per apprendenti di Italiano L2, cfr. Viviani 2016.

di schemi vuoti o parziali, al fine di indurre la scoperta della regola da parte dello studente.

L'adozione di un procedimento induttivo, che conduce l'apprendente dall'osservazione guidata alla esplicitazione del funzionamento delle forme linguistiche, non caratterizza tutti i manuali oggetto dell'indagine. Alla comprensione del testo alcuni fanno seguire l'esplicitazione della regola e attività che ne richiedono l'applicazione. Si tratta in ogni caso di schemi che illustrano il funzionamento della forma in modo che possa essere facilmente compreso e visualizzato, ma che, a differenza di quelli parziali o vuoti impiegati per l'induzione della regola, non spingono a notare le forme nell'*input* e a formulare ipotesi sul loro funzionamento per promuovere una propria rappresentazione. I due procedimenti sono talvolta integrati con una richiesta iniziale di individuazione di forme nel testo, seguita dalla presentazione esplicita della regola. Viene in questo modo favorita la rappresentazione offerta dagli autori, che può essere preferita da studenti con stili cognitivi analitici o che può essere funzionale per alcune strutture di cui è difficile cogliere il funzionamento con la sola osservazione dell'*input* (Duso 2007: 69).

Le attività che concludono la riflessione sulla comunicazione prevedono, in linea generale, l'impiego delle forme in attività inizialmente più guidate, in cui lo studente deve fare scelte limitate (p. es. completare frasi mettendo il verbo in un tempo richiesto) e via via sempre più libere, in cui le scelte da effettuare sono più complesse (p. es. una narrazione di un evento o la stesura di un testo). Si tratta dunque di percorsi che mirano a trasformare una

conoscenza esplicita in competenza procedurale attraverso un uso gradualmente più vicino a quello della comunicazione in situazioni reali.

4. Conclusioni

Saper svolgere compiti che implicano l'uso di un'altra lingua in una serie di contesti di comunicazione richiede lo sviluppo di una competenza complessa, che include quella linguistica ma anche altre componenti altrettanto importanti, come ricorda il QCER (Council of Europe 2001/2002). Per quanto la conoscenza esplicita delle forme possa rivelarsi utile per rendere più efficace il processo di apprendimento, non è possibile affrontare tutti gli aspetti della competenza con la riflessione sulla comunicazione, neanche in tempi lunghi di formazione. Gli autori di manuali operano dunque delle scelte relative agli aspetti da far rientrare nel sillabo dei differenti livelli di apprendimento. La selezione, come si è visto, mette al centro il discente con i propri bisogni di comunicazione e tiene in larga parte conto del procedere dell'acquisizione. I contenuti dei sillabi sono graduati in base alla frequenza delle forme nell'*input*, ma anche in relazione alle sequenze di acquisizione (Giacalone Ramat 2003). I modi e i tempi verbali per esempio, sono presentati in quasi tutti i manuali secondo l'ordine naturale di sviluppo. Anche la struttura della frase, quando è focalizzata, procede con la presentazione della coordinazione per poi passare alla subordinazione esplicita e infine a quella implicita, come è stato riscontrato nell'apprendimento spontaneo.

Benché l'operazione di selezione dei contenuti conferisca centralità all'ap-

prendente, risulta comunque ancora fortemente orientata anche da criteri linguistici. A ben guardare, nella maggioranza dei manuali l'attenzione dello studente viene principalmente diretta sulle parti tradizionali del discorso e, solo in alcuni volumi, si passa a riflettere sulla struttura di unità superiori alla frase semplice e prevalentemente quando è già stato fornito un quadro esauriente della morfologia. A Livello A1, solo 3 manuali su 15 affrontano la frase affermativa, negativa e interrogativa e, sempre nella stessa percentuale, è introdotta la subordinata condizionale a Livello A2 (periodo ipotetico della realtà). Solo 1 manuale focalizza l'attenzione a questo livello su alcune congiunzioni coordinative e subordinate. Al livello successivo sono focalizzati connettivi subordinanti per introdurre proposizioni comparative, concessive, temporali e causali solo da 2 manuali, uno dei quali affronta, troppo precocemente secondo l'ordine naturale di acquisizione, l'uso del gerundio con funzione modale e temporale. A Livello B2, l'attenzione alla struttura della frase rimane ancora molto circoscritta con 2 manuali che si soffermano sull'uso del gerundio con funzione causale e ipotetica, nonché sulle proposizioni subordinate con il verbo all'indicativo e al congiuntivo. A livello avanzato, a cui si ricorda sono destinati solo due volumi del *corpus*, diventano oggetto di focalizzazione la forma implicita, la frase complessa e le incidentali. Per quanto riguarda inoltre la dimensione testuale, sono presentati alcuni generi ma raramente l'attenzione viene posta sui meccanismi organizzativi e compositivi del testo. Altrettanto trascurata è la dimensione pragmatica, limitata all'esplicitazione della funzione degli atti

comunicativi, ma quasi mai estesa alle regolarità, alle tendenze o alle strategie per la gestione degli scambi verbali a livello conversazionale.

Si potrebbe sostenere, seguendo Pienemann (2007), che questo modo di procedere dalle parole alle frasi rispetti la capacità di elaborazione cognitiva dello studente, il quale sarebbe in grado di processare unità frasali solo dopo aver appreso come realizzare sintagmi e come metterli in relazione. Tenere presente la gerarchia di processabilità non implica però che lo studente debba imparare tutte le forme del verbo, del nome, i gradi dell'aggettivo, gli avverbi ecc. per poter formulare una frase o costruire un testo⁸. Lo scambio comunicativo si basa sulla comprensione e la produzione di testi anche a livelli elementari di apprendimento. L'attenzione potrebbe quindi essere posta sulla frase e sulle dimensioni testuale e pragmatica, che attraversano gli altri livelli linguistici (Bettoni 2006; Palermo 2016), appena lo studente dimostra di saper operare a livello di sintagmi, in modo da sostenere anche con la riflessione esplicita lo sviluppo graduale della competenza sintattica, testuale e discorsiva. Non si tratta di guidare lo studente alla comprensione di meccanismi complessi, ma di dare spazio a semplici focalizzazioni sul funzionamento di segmenti superiori alla frase semplice e sul loro uso⁹.

8 Tra la progressione verticale dell'interlingua e quella orizzontale c'è sovrapposizione parziale, ma non coincidenza. Il passaggio a forme più complesse di espressione non deve attendere che lo studente sia capace di gestire una gamma ampia di situazioni in un dominio o in più domini, che richiedono di saper usare gran parte del repertorio morfologico dell'italiano.

9 Un fattore che spesso scoraggia autori di manuali e docenti a proporre percorsi di riflessione su strutture

La descrizione delle modalità di sviluppo della competenza metalinguistica nei manuali, oggetto dei paragrafi precedenti, consente inoltre di evidenziare l'eccessiva genericità del pubblico a cui i manuali sono destinati, già segnalata in altri studi (Troncarelli 2016; Nitti 2017). Negli ultimi decenni si sono ampliati e diversificati i profili di apprendenti interessati allo studio dell'italiano e l'azione didattica loro rivolta è sempre più mirata, nella consapevolezza che il corso deve in primo luogo rispondere ai bisogni di apprendimento prioritari per ciascun profilo. Se i manuali sfruttassero i materiali multimediali in Rete, che attualmente completano in modo significativo i volumi cartacei, per offrire integrazioni rivolte a profili particolari di

studenti, da combinare con un percorso didattico di base comune, il docente potrebbe comporre in maniera flessibile i materiali su cui basare il corso in relazione alle effettive esigenze della classe.

In sintesi, un ripensamento dell'impianto dei manuali, con un ampliamento dei fatti linguistici su cui focalizzare l'attenzione e una distribuzione dei contenuti da presentare su micro percorsi aggiuntivi per destinatari specifici nei diversi livelli di competenza, potrebbe contribuire a sostenere in maniera più efficace lo sviluppo di una competenza complessa e multidimensionale come quella linguistico-comunicativa e agevolare il lavoro condotto in classe dal docente.

Riferimenti bibliografici

- Andorno, C. 2011.** *La grammatica per l'apprendente di L2. Apprendenti guidati e spontanei a confronto.* In L. Corrà, W. Paschetto (a cura di) 2011. *Grammatica a Scuola.* Milano. Franco Angeli: 36-48.
- Balboni, P. E. 2002.** *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse.* Torino. UTET.
- Benucci, A. 2018.** "Grammatica" e "grammatiche" per la lingua italiana a stranieri. «EL.LE», 7, 2: 252-265.
- Bettoni, C. 2006.** *Usare un'altra lingua. Guida alla pragmatica interculturale.* Roma-Bari. Laterza.
- Ciliberti, A. 2015.** *La grammatica: modelli per l'insegnamento.* Roma. Carocci.
- 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.** *Common European Framework of Reference: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume with New Descriptors.* Strasbourg. Council of Europe Publishing.
- Cordin, P., Calabrese, A. 2001.** *I pronomi personali.* In L. Renzi, G. Salvi, A. Cardinaletti (a cura di) 2001. *Grande grammatica italiana di consultazione*, vol. 1. Bologna. Il Mulino: 549-606.

più ampie della singola frase semplice e che le descrizioni offerte dagli studi linguistici su aspetti relativi a sintassi, testualità e pragmatica sono spesso complesse. Realizzare una grammatica pedagogica, come mostrano i manuali stessi per quanto riguarda la morfologia, comporta ridurre questa complessi-

tà per presentare in modo schematico, semplice, comprensibile e utile per lo studente fatti linguistici. Lo sforzo fatto fino a ora per la morfologia dovrebbe quindi essere ampliato per essere esteso ad altre componenti della competenza linguistico-comunicativa.

- Diadori, P., Palermo, M., Troncarelli, D. 2015.** *Insegnare l'italiano come seconda lingua*. Roma. Carocci.
- Duso, E. M. 2007.** *Dalla teoria alla pratica: la grammatica nella classe di italiano L2*, Roma. Aracne.
- Ellis, R. 2005.** *Measuring Implicit and Explicit Knowledge of a Second Language*. «Studies in Second Language Acquisition», 27, 2: 141-172.
- Giacalone Ramat, A., Chini, M., Andorno, C. 2014.** *Italiano come L2*. In G. Iannaccaro, (a cura di) 2014. *La linguistica italiana all'alba del terzo millennio (1997-2010)*. Roma. Bulzoni: 149-206.
- Giacalone Ramat, A. (a cura di) 2003.** *Verso l'italiano. Percorsi e strategie di acquisizione*. Roma. Carocci.
- Nitti, P. 2017.** *La grammatica nell'insegnamento dell'italiano per stranieri*. Saarbrücken. Edizioni accademiche italiane.
- Palermo, M. 2016.** *La dimensione testuale*. In S. Lubello (a cura di). *Manuale di linguistica italiana*. Berlin. de Gruyter: 222-241.
- **Palermo, M. (a cura di) 2009.** *Percorsi e strategie di apprendimento dell'italiano lingua seconda. Sondaggi su ADIL2*, Perugia. Guerra Edizioni.
- Pienemann, M. 2007.** *Processability Theory*. In B. Van Patten, J. Williams J. (eds.) 2017. *Theories in Second Language Acquisition*. London. Lea: 37-154.
- Spada, N. 1997.** *Form-Focussed Instruction and Second Language Acquisition: A Review of Classroom and Laboratory Research*. «Language Teaching», 30(2): 73-87.
- Troncarelli, D. 2016.** *La riflessione grammaticale nei recenti manuali didattici per l'insegnamento dell'italiano L2*. «Italiano a stranieri», 20: 8-14.
- Viviani, A. 2016.** *I verbi procomplementari tra grammatica e lessicografia*. «Studi di grammatica italiana», 25: 255-321.

Manuali di Italiano L2 oggetto dell'indagine

- Balboni, P. E. 2015-2017.** *Il Balboni. Corso comunicativo di italiano per stranieri*. Torino, Bonacci Editore. (Livelli A1-B2).
- Bali, M., Guida, M., Pegoraro, C., Rizzo, G., Ziglio, L. 2014-2019.** *Nuovo Espresso*. Firenze. Alma Edizioni. (Livelli A1-C2).
- Bigliuzzi, M. S., Colombini, M., Maggini, M., Quartesan, M. 2015.** *Sulla via della seta*. Perugia. OL3 Edizioni. (Livelli A1-A2).
- Bozzone Costa, R., Ghezzi, C., Piantoni, M. 2013-2017.** *Nuovo Contatto. Corso di lingua e civiltà italiana per stranieri*. Torino. Loescher. (Livelli A1-C1).
- Cassandro, M., Maffei, S., Gesolmini, F., 2015.** *Mi piace!* Perugia. OL3 Edizioni (Livello A1).
- Catanese, P., 2016.** *Italiano di base*. Firenze. Alma Edizioni. (Livelli A1-B1).
- Chiappini, L., De Filippo, N. 2016-2019.** *Un nuovo giorno in Italia. Percorso narrativo di italiano per stranieri*. Torino. Loescher. (Livelli A1-B2).
- Costamagna, L., Servadio, B., Falcinelli, M., Montilli, C. 2015.** *La mia classe*. Milano. Mondadori Education. (Livelli A1-A2).
- Diadori, P., Marin, T. 2017-2019.** *Via del Corso*. Roma. Edilingua. (Livelli A1-B1).
- Marin, T., Magnelli, S. 2019.** *Nuovissimo Progetto italiano*. Roma. Edilingua. (Livelli A1-C1).
- Mezzadri, M., Balboni, P. E. 2018-2019.** *LS. Corso interattivo di lingua italiana per stranieri*. Torino. Bonacci editore. (Livelli A1-B2).
- **2020.** *LS Junior. Corso interattivo di lingua italiana per stranieri*. Torino. Bonacci editore.

(Livelli A1-B1).

Mezzadri, M., Pieraccioni, G. 2015. *Italiano plus. Imparare l'italiano per studiare in italiano.* Torino. Bonacci Editore. (Livelli A1-B2).

Naddeo, C. M., Orlandino, E. 2019. *Dieci. Lezioni di italiano. Corso di lingua italiana per stranieri.* Firenze. Alma Edizioni. (Livelli A1-A2).

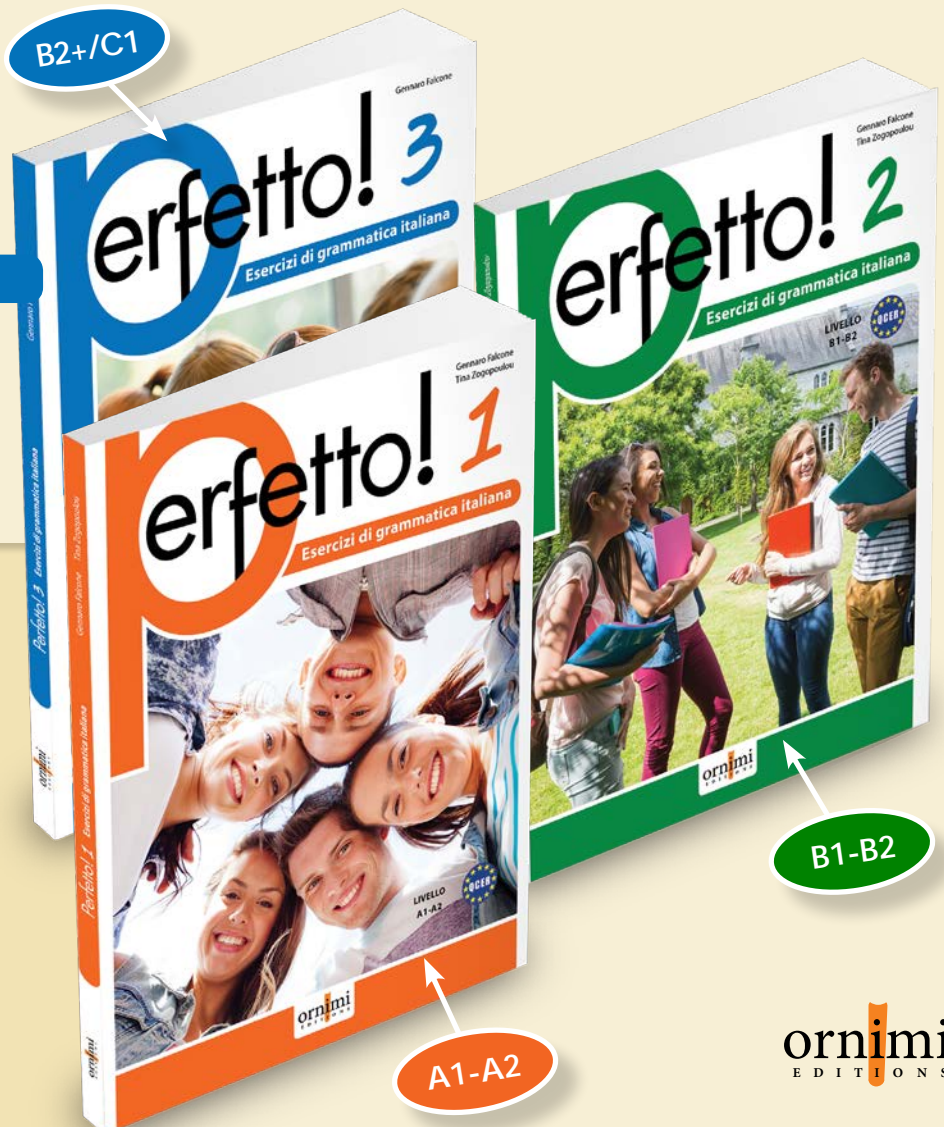
Quercioli, F., Tossani, G. 2020. *In Alto.* Atene. Ornimi Editions. (Livelli A1-A2).

Trifone, M., Sgaglione, A. 2015-2018. *Nuovo affresco italiano. Corso di lingua italiana per stranieri.* Milano. Mondadori. (Livelli A1-B2).

Gli eserciziari che si adattano a qualsiasi manuale... Perfetto!

IN PREPARAZIONE

Da usare
come materiale
complementare e
supplementare in
un corso di lingua
e cultura italiana.



Riflessioni

La grammatica valenziale nella glottodidattica dell'ITL2. Descrizione del modello ed esempi di applicazione

Carmela Camodeca, *Specialista in Italiano L2*

1. Origine e potenza del modello valenziale

Uno dei modelli sintattici attualmente più accreditati e diffusi è quello della grammatica valenziale (d'ora in avanti GV), ideato nella prima metà del secolo scorso dal linguista Lucien Tesnière (1959), che ha dato corpo teorico a una serie di intuizioni e osservazioni sulla centralità del verbo presenti fin dall'antichità (De Santis 2016). Secondo tale modello, il verbo costituisce il cardine della frase e, per esprimere questo concetto, Tesnière si avvale della metafora della valenza: come gli elementi chimici, il verbo attrae il numero di valenze (attanti) necessario al suo significato e, a seconda di questo numero, è da lui definito «monovalente», «bivalente» o «trivalente»¹. A questa struttura base, il nucleo di frase, si legano poi altri elementi accessori (i circostanti). Per rappresentare questa struttura, Tesnière usa

schemi ad albero rovesciato, detti «stemmi», in cui il verbo è collocato al vertice e da esso si partono le linee che collegano gli altri elementi. In più, il verbo può cambiare schema valenziale a seconda del suo significato e inoltre può attuarsi il passaggio da un elemento nominale a una frase (p. es. un oggetto può trasformarsi in una frase completiva, un aggettivo in una relativa, un circostante in una subordinata). Un meccanismo, quest'ultimo, denominato «traslazione». In conclusione, per usare un'altra metafora di Tesnière, il nodo verbale mette in scena "un piccolo dramma".

Il modello è potente perché, partendo da pochi principi, riesce a spiegare molti fenomeni, è rappresentabile graficamente, mette in luce il legame tra sintassi e semantica e la priorità della funzione sulla forma, è potenzialmente applicabile a tutte le lingue, ed è fin dall'origine pensato per un impiego didattico.

2. Un modello valenziale-testuale per la lingua italiana

Per quanto riguarda l'italiano, il modello tesnieraniano è stato rivisitato da Francesco Sabatini a partire dal 1984 e in edizioni

¹ Per quanto riguarda la lingua italiana, sono monovalenti verbi come «sbadigliare» o «dormire», perché richiedono solo il soggetto; bivalenti, verbi come «leggere» o «arrivare», perché richiedono un soggetto e un oggetto, diretto o indiretto; trivalenti verbi come «regalare» o «spedire», perché richiedono un soggetto, un oggetto e un destinatario.

successive (Sabatini, Camodeca, De Santis 2011, 2014). Sul piano teorico, Sabatini aggiunge l'ulteriore categoria dei verbi tetravalenti, crea la categoria delle espansioni e lo adatta alla lingua italiana aggiungendo la classe dei verbi zerovalenti (i verbi atmosferici, p. es. «piovere» o «tuonare»). Sul piano grafico, sostituisce gli stemmi con grafici radiali – in sigla GRS (Grafici Radiali Sabatini), ora anche in formato digitale e animati –, e, in ultimo, lo correla alla sfera comunicativa, sintetizzando tale insieme nel binomio Sistema-Testo, sui modelli strutturalistici di Hjelmslev (1943/1968), Sistema-Processo e di De Saussure (1916/1967), *Langue-Parole*.

Secondo la seguente rappresentazione in GRS (cfr. Fig.1), la frase, o frase-tipo, è costituita da tre fasce concentriche, il nucleo (il verbo e i suoi argomenti), i circostanti del nucleo (aggettivi, apposizioni, frasi relative ecc.) e le espansioni (espressioni di causa, luogo, tempo ecc., equivalenti ai tradizionali complementi). Di queste, solo il nucleo è necessario per formare una frase completa di significato.

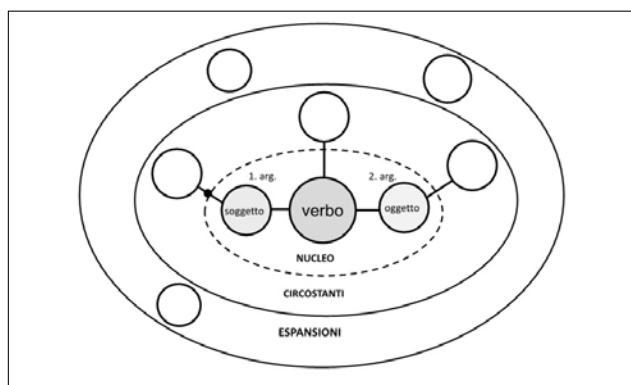


Figura 1. GRS della frase-tipo (qui con verbo bivalente con oggetto diretto).

Come si vede, la frase ha la funzione di mettere in luce i meccanismi sottostanti del sistema-lingua e, per questa ragione,

è autosufficiente e non necessita di contestualizzazione, né di un Emittente e di un Ricevente. Al contrario, un testo, per definirsi tale, necessita di questi fattori perché non è costituito da frasi, ma da enunciati (delimitati da due stacchi forti), che acquistano senso per via della coerenza e coesione, che contraddistinguono ogni prodotto testuale. Ciò non toglie che alcuni testi, come quelli scientifici, giuridici e tecnici, fortemente «rigidi» (Sabatini 1999), siano costituiti da enunciati che ricalcano la struttura della frase-tipo, ma la maggioranza dei testi presenta tratti linguistici come l'omissione delle valenze dei verbi, le costruzioni marcate, l'ellissi, l'uso di metafore o sinonimi, di congiunzioni testuali ecc. Tali testi, «semirigidi» o «elastici» (Sabatini 1999), obbligano spesso il Ricevente a completare il significato degli enunciati o a recuperarne gli elementi mancanti in altri enunciati, anche distanti. Ecco l'esempio di un testo «semirigido», che richiede un certo numero di inferenze da parte del Ricevente:

Ritirarsi quando si è all'apice della carriera. Capita, soprattutto nello sport. Nelle aziende no. Mai. Anzi: [...]. (I. Diamanti, «Corriere della Sera», 12.5.1994).

La difficoltà di gestione di un testo del genere non risiede nella sua leggibilità, bensì nella sua struttura: in una riga, cinque enunciati, con ellissi della reggente nel primo e nel terzo e della completiva soggettiva nel secondo.

Il modello testuale così esposto è noto come modello Sabatini del vincolo interpretativo o della rigidità-elasticità dei testi.

3. La grammatica valenziale: una risorsa per l'ITL2

Negli ultimi decenni, nella scuola italia-

na, la GV ha cominciato a essere adottata in buona misura per la didattica dell'Italiano L1 e anche del latino. È diffusa, inoltre, da enti e associazioni, in corsi di formazione per docenti e convegni. Segnaliamo almeno l'INDIRE, che ha promosso e sostenuto un lavoro di formazione, ricerca e applicazione della GV con una metodologia didattica laboratoriale, da parte di una rete di scuole, per il biennio 2016-2018 (Camizzi 2020).

Meno applicata è invece la GV nella glottodidattica dell'ITL2 (Italiano L2), perché, come sottolinea Mirto (2015), si trascura il concetto di «valenza» sia nelle grammatiche sia negli studi teorici di linguistica applicata. Tuttavia non mancano eccezioni (cfr. par. 4.1, 4.2) e si segnalano innanzitutto due sillabi di ITL2 (Lo Duca 2006; Benucci 2007), dove la progressione grammaticale è impostata secondo il modello valenziale.

La competenza grammaticale, come afferma il QCER, «è un aspetto centrale della competenza comunicativa» (Council of Europe 2001/2002: 141) ed è naturalmente acquisita da ciascuno nella propria madrelingua. Se nell'apprendente L2 non è presente nello stesso grado, è però "in costruzione" e si colloca a un determinato livello di un *continuum* di competenza, tale da permettere un lavoro di riflessione anche per i livelli iniziali, con gli strumenti e le possibilità proprie di ognuno (Vedovelli 2012). Ma quali sono gli aspetti della GV che possono contribuire a sviluppare questa competenza?

Innanzitutto, la GV non è nata in funzione di una lingua specifica, ma è potenzialmente applicabile a tutte le lingue, perché mette a nudo l'operazione cognitiva con la quale il nucleo frasale, formato

dal verbo e dai nomi (universali linguistici), si genera nel nostro cervello. Inoltre, la rappresentazione grafica è intrinseca al modello: proprio i GRS, per la loro forte impressività, sono i più idonei a rappresentare la simultaneità del processo ideativo, perché ogni elemento, forme, colori, linee di congiunzione, corrisponde a un determinato significato e indica una funzione precisa, senza dover ricorrere a un numero eccessivo di etichette descrittive. E una rappresentazione radiale consente di mettere in luce aspetti che nella rappresentazione lineare sono poco trasparenti.

Inoltre, nella GV, la sintassi non è separata dalla semantica, com'è evidente nel caso dei verbi ad alternanza argomentale (cfr. par. 4.1). E la stessa GV incrementa l'abilità di produzione scritta, poiché abitua l'apprendente a collocare correttamente le parole in una sequenza lineare: in una prima fase rispettandone l'ordine basico e via via modificandolo a seconda del tipo di testo che deve produrre (cfr. par. 4.1).

Infine, il modello testuale correlato alla GV è di supporto alla riflessione metalinguistica, che nell'Unità Didattica (UD)² viene sviluppata a partire dal testo, cardine e base dell'UD stessa. Com'è esperienza comune a molti docenti, "fare grammatica dal testo", al di là della pura morfologia, può presentare delle criticità: applicando questo modello, gli apprendenti si abituano a isolare e ad analizzare il nucleo frasale e a misurare lo scarto tra enunciato testuale e frase-tipo. Considerato poi che nei materiali destinati ai livelli

2 Sotto la denominazione generica di «Unità Didattica» si comprendono anche altri simili modelli operativi (Unità Didattica Testuale, Unità di Apprendimento, Unità di Lavoro ecc.).

basici questo scarto è minimo, a causa della loro struttura rigida, il modello testuale fornisce ai docenti indicazioni preziose per adattare o creare testi "ad alta leggibilità".

4. La grammatica valenziale in contesto di apprendimento: alcune sperimentazioni

4.1. Esempi di applicazione in un corso per adulti immigrati

Si riportano qui alcuni esempi ricavati dalle lezioni condotte tra il 2010 e 2015, presso il CTP (Centro Territoriale Permanente) di Aosta, in corsi per adulti e giovani adulti finalizzati al conseguimento della Certificazione di Italiano Lingua Straniera (CILS) di livello B1 dell'Università per Stranieri di Siena. In questi corsi sono stati impiegati fin dall'inizio i GRS, prevalentemente nella fase di riflessione grammaticale e lessicale, ma spesso anche in altri momenti su richiesta degli apprendenti.

Si è rilevato molto produttivo dotare gli apprendenti di una batteria di schemi radiali vuoti e sollecitarli a formulare delle ipotesi sul loro impiego. Tali schemi manifestano una forte valenza cognitiva: mettono in moto l'*expectancy grammar*, possiedono una componente ludica, di sfida, consentono il lavoro autonomo e collaborativo (Cesarini 1995). Così, mentre gli apprendenti procedono induttivamente, l'insegnante indirizza sull'obiettivo (*focus on form*) le loro scoperte e riflessioni, aiuta la sistematizzazione, imposta i relativi grafici animati e li proietta sulla LIM, attribuendosi il compito di sollecitare, monitorare e facilitare l'apprendimento.

Ecco un caso (cfr. Fig. 2) in cui, partendo da una produzione scritta, grazie a un

GRS, è stato possibile visualizzare sul piano strutturale la distinzione morfologico-sintattica e grafica tra le due forme *hai* e *ai*, identiche sul piano fonetico.

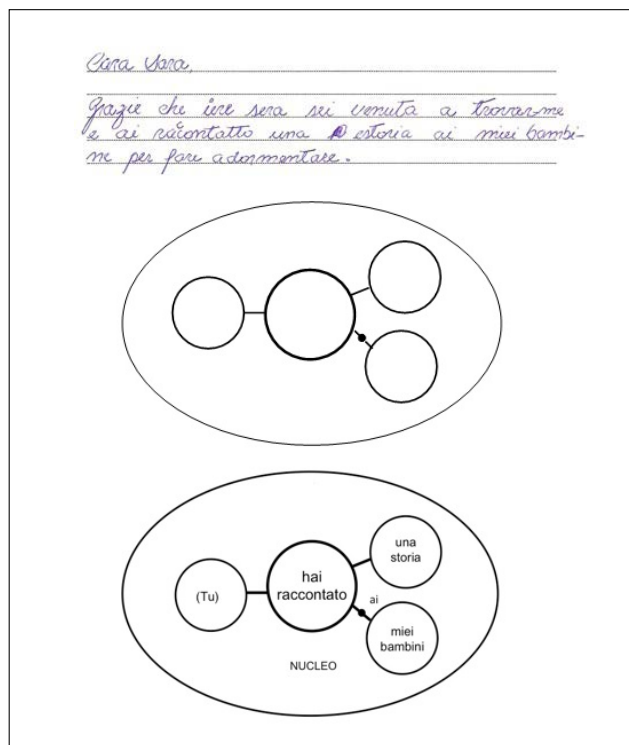


Figura 2. Passaggio dalla linearizzazione alla rappresentazione strutturale.

Sempre passando dalla linearizzazione alla rappresentazione in GRS, si è potuto affrontare il caso dei verbi ad alternanza argomentale. Questa volta l'occasione è stata offerta da un'attività di lettura in cui compariva il verbo «spingere» nel significato di «indurre».

[...] sono quasi quattro milioni gli italiani residenti all'estero [...]. Le motivazioni che li spingono a emigrare sono molto diverse, ma la maggior parte sono legate al lavoro [...]. (R. Bozzone Costa et al., *Contatto. Livello B1*, Torino, Loescher, 2007: 4)

Questo uso figurato del verbo aveva generato qualche difficoltà di interpretazione da parte degli apprendenti, uno dei quali aveva notato la differenza rispet-

to al significato più basilico del verbo. La consultazione del Sabatini-Coletti (DISC in sigla), il *Dizionario della Lingua Italiana*, che riporta per ogni verbo lo schema di valenza, ha chiarito i due diversi significati («1. Esercitare una pressione su qlcu. o su qlco. per spostarlo; 2. Indurre, incitare qlcu. a fare qlco.»). I GRS (cfr. Fig. 3) hanno poi permesso di fissare le due differenti strutture e sono serviti come base per la produzione di frasi analoghe in cui gli argomenti nominali sono stati sostituiti da altri *item* lessicali.

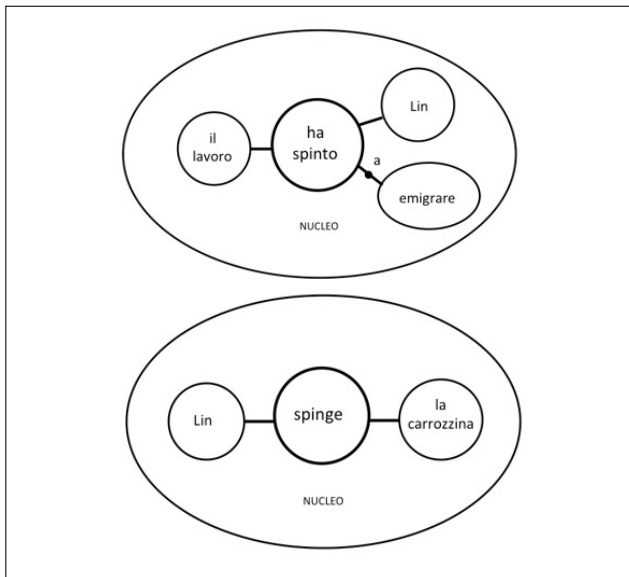


Figura 3. Rappresentazione in schema radiale di un verbo ad alternanza argomentale: «spingere».

Una tecnica che si è dimostrata efficace per incrementare l'abilità di produzione scritta è stata quella di rappresentare con un GRS una frase complessa – completa di circostanti, espansioni e di una o più subordinate – (cfr. Fig. 4) e di chiedere agli apprendenti di linearizzarla, inserendo anche la punteggiatura. Si sono poi confrontate le frasi prodotte e ci si è affidati alla competenza degli stessi per valutarne la maggiore o minore efficacia, determinata sia dalla collocazione, nella lineariz-

zazione, dei costituenti nominali e frasali, sia dall'uso della punteggiatura, che in questo caso assolve la sua funzione sintattica. Passando da una rappresentazione strutturale a una linearizzata, si può anche notare come non sempre costituenti nominali o frasali considerati più «mobili», come le espansioni e le frasi dipendenti, possano essere collocati così liberamente, come dimostra l'esito seguente, dove, in (2), la subordinata temporale assumerebbe un valore limitativo.

- (1) La sera, dopo cena, quando è al mare, Nanette si compra sempre un gelato alla frutta.
- (2) La sera, dopo cena, Nanette si compra sempre un gelato alla frutta, quando è al mare.

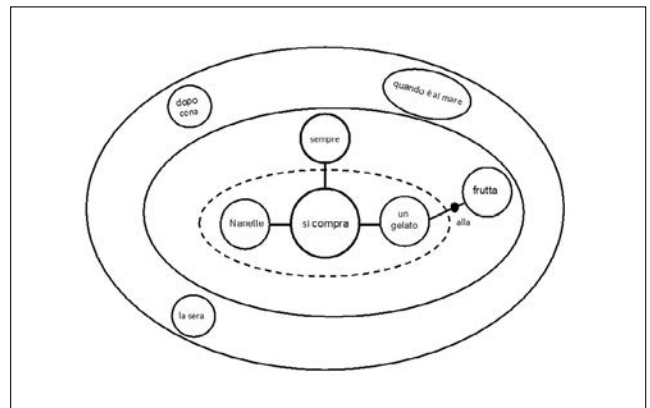


Figura 4. Frase complessa da linearizzare.

L'attività è poi stata variata, fornendo uno schema radiale simile, vuoto o contenente solo il verbo, e chiedendo agli apprendenti di collocarvi una frase di loro invenzione.

4.2. Due ulteriori applicazioni valenziali: un percorso e un progetto

Il lavoro di Pinello (2018), condotto nell'ambito della Scuola di Lingua Italiana per Stranieri – Dipartimento di Scienze Umanistiche dell'Università di Palermo –, si basa su un'esperienza di applicazione della GV (un modulo di sintassi di 50 ore)

con un gruppo di 23 apprendenti sinofoni, nell'ambito di un corso di Lingua e Letteratura italiana da lui tenuto nel 2015 presso la Sichuan International Studies University (SISU) di Chongqing.

Secondo il docente, la GV si presta particolarmente per l'insegnamento dell'Italiano a sinofoni, perché questi apprendenti sono allenati a focalizzare la dimensione semantica della parola. Il modello grammaticale-testuale Sabatini offre la possibilità di operare una sintesi tra le dimensioni di sistema e di testo facendole «dialogare entrambe sia nella fase della definizione di obiettivi e competenze, sia nel tempo ordinario della pratica didattica» (Pinello 2018: 71). Infatti, la natura dinamica della frase valenziale la rende «strutturalmente predisposta alla manipolazione creativa» (Pinello 2018: 77): partendo dal sistema-frase e agendo nell'area dei circostanti e delle espansioni si può giungere dall'enunciato fino alla «fuga verso il testo» (Pinello 2018: 77). Per conseguire questo obiettivo è quindi indispensabile che l'apprendente oltre alla variabilità esterna alla lingua, sia esposto anche a quella interna, «con interventi ad ampio raggio finalizzati alla manipolazione frasale e testuale e con attività di perturbazione creativa e violazione» (Pinello 2018: 80).

Il processo di apprendimento seguito dall'apprendente cinese facilita questo percorso, poiché si avvale di due procedure, quella della memorizzazione e della ripetizione e quella della revisione, della riproduzione e della conoscenza riflessiva: «Istituendo un facile parallelismo con la teoria valenziale, si può affermare che le prime sono di pertinenza della frase-sistema, e le seconde sono di pertinenza

dell'enunciato-testo» (Pinello 2018: 88). Il laboratorio valenziale è quindi il luogo ideale per condurre progressivamente gli apprendenti verso il testo.

Presso l'Osservatorio di Terminologie e Politiche linguistiche dell'Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano è stato elaborato il Progetto VAL-ITAL2 Grammatica VALenziale per l'ITALiano L2, sotto la responsabilità scientifica di Silvia Gilardoni. Il progetto intende promuovere buone pratiche didattiche per lo sviluppo delle abilità linguistico-comunicative e incrementare la riflessione linguistica sull'italiano, attraverso l'applicazione della GV alla didattica dell'ITL2 e ITL5 in diversi contesti di apprendimento. È stata assunta come riferimento l'elaborazione teorica e didattica di Sabatini (Sabatini, Camodeca, De Santis 2015) e ne sono state evidenziate le ricadute glottodidattiche (Gilardoni, Corzuol 2016). Tra gli obiettivi del Progetto – formazione dei docenti di didattica dell'Italiano L2 in Italia e all'estero; creazione di una banca dati digitale per la condivisione di attività e materiali – è compresa la predisposizione di materiali per varie tipologie di corsi. Quest'ultimo punto è illustrato con l'esposizione dei risultati di una sperimentazione che è stata condotta in due scuole secondarie, rispettivamente di I e di II grado, del territorio lombardo durante gli anni scolastici 2014-2015 e 2015-2016 e che ha coinvolto alunni alloglotti di età compresa tra i 15 e i 16 anni.

In questi corsi, che si sono posti l'obiettivo di sviluppare la competenza comunicativa in italiano, con particolare attenzione all'abilità di produzione scritta, è stato seguito un percorso glottodidattico che comprendeva le seguenti tappe:

- selezione di frasi con errori dalle produ-

- zioni scritte degli alunni;
- presentazione della frase corretta, realizzata con GRS animati;
- presentazione della stessa frase priva dei suoi costituenti ad eccezione del verbo;
- completamento della medesima da parte degli allievi;

– confronto con la frase originaria.

Questa modalità di lavoro, a detta degli alunni stessi, ha contribuito a rafforzare la motivazione e a rendere più chiara la struttura della frase italiana; ha inoltre fornito ai docenti la possibilità di valutare in modo più preciso il livello di interlingua degli apprendenti³.

Riferimenti bibliografici

- Benucci, A. (a cura di) 2007.** *Sillabo di italiano per stranieri*. Perugia. Guerra Edizioni.
- Camizzi, L. (a cura di) 2020.** *Didattica della grammatica valenziale: dal modello teorico al laboratorio in classe. Una ricerca sul campo*. Roma. Carocci.
- Camodeca, C. 2011.** *La grammatica valenziale nella didattica dell'italiano L2. Una sperimentazione*. In L. Corrà, W. Paschetto (a cura di). *Grammatica a scuola*. Milano. Franco Angeli: 273-83.
- **2018.** *Rapporto sistema e testo nel modello valenziale*. In A. Pona, S. Cencetti, G. Troiano (a cura di). *Fare grammatica valenziale nella scuola delle competenze*. Napoli. Tecnodid.
- Cesarini, S. 1995.** *L'uso degli schemi vuoti nella riflessione metalinguistica*. «Educazione permanente». 1-2: 11-23.
- 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).
- De Santis, C. 2016.** *Che cos'è la grammatica valenziale*. Roma. Carocci.
- Gilardoni, S., Corzuol, D. 2016.** *Il modello della grammatica valenziale per l'italiano L2. Una sperimentazione in atto in contesto scolastico*. «Nuova secondaria», ottobre, 2: 81-90.
- Hjelmslev, L. 1943/1968.** *Omkring sprogteoriens grundlaeggelse*. Copenhagen. Bianco Lunos Bogtrykkeri A/S (trad. it. *I fondamenti della teoria del linguaggio*. Torino. Einaudi).
- Lo Duca, M. G. 2006.** *Sillabo di italiano L2*. Roma. Carocci.
- Mirto, I. M. 2015.** *Valenza e insegnamento della lingua straniera*. «ÉCHO DES ÉTUDES ROMAINES» 11(1), 137-146.
- Pinello, V. 2018.** *Tra sistema e testo. Percorsi di grammatica valenziale con apprendenti sinofoni in contesto LS*. In Y. Chen, M. D'Agostino, V. Pinello, L. Yang (a cura di). *Fra cinese e italiano. Esperienze didattiche*. Palermo. Palermo University Press: 69-115.
- Sabatini, F. 1999.** «Rigidità-esplicitzza» vs «elasticità-implicitzza»: possibili parametri massimi per una tipologia dei testi. In Id. *L'italiano nel mondo moderno 2011*. Tomo II. Napoli. Liguori: 183-216.
- Sabatini, F., Camodeca, C., De Santis, C. 2011.** *Sistema e testo*. Torino. Loescher.
- **2014.** *Conosco la mia lingua*. Torino. Loescher.

³ I risultati della sperimentazione sono stati presentati il 15.11.2019, durante il seminario «La grammatica va-

lenziale per la didattica dell'Italiano L2», organizzato a Milano nella sede della stessa Università.

- **2015.** *Il modello valenziale, e un modello testuale correlato, nella didattica dell'italiano L1 e L2.* In M. T. Bianco, M. Brambilla, F. Mollica (a cura di). *Il ruolo della Grammatica Valenziale nell'insegnamento delle lingue straniere.* Roma. Aracne: 33-58.
- Tesnière, L. 1959.** *Éléments de Syntaxe Structurale.* Paris. Librairie C. Klincksieck (trad. it. a cura di G. Proverbio, A. Trocini Cerrina. *Elementi di sintassi strutturale.* 2008. Torino. Rosenberg & Sellier).
- Saussure F. De 1916/1967.** *Cours de Linguistique générale.* Paris. Payot (trad. it. a cura di T. De Mauro. *Corso di linguistica generale.* Bari. Laterza).

Sitografia⁴

- Dizionario di Italiano – Edizione online tratta da: il *Sabatini Coletti (Dizionario della Lingua Italiana)*. URL: https://dizionari.corriere.it/dizionario_italiano/
- Accademia della Crusca. URL: <https://accademiadellacrusca.it>

⁴ L'ultima consultazione dei siti Internet è avvenuta in data 10.04.2021.

Esperienze /Attività

Effetti del *feedback* scritto sulla riscrittura del testo: un confronto tra *feedback* diretto e indiretto

Francesca La Russa, *Université Bordeaux Montaigne, Università Roma Tre*

1. Introduzione

Tra le varie tecniche di *feedback* correttivo (FC) scritto, il *feedback* diretto e quello indiretto sono i più studiati, tuttavia, i risultati degli studi che ne confrontano l'efficacia non sono concordi. L'efficacia del FC scritto può essere inoltre influenzata dal modo in cui gli apprendenti reagiscono al FC ricevuto e si impegnano nella sua elaborazione.

In questo contributo, in un primo momento si discuterà più nel dettaglio la distinzione tra *feedback* diretto e indiretto e l'importanza del coinvolgimento degli studenti durante l'elaborazione del FC. Saranno poi presentati i risultati di uno studio sperimentale condotto su 26 studenti francofoni di Italiano lingua straniera (LS) di una scuola secondaria di II grado di Bordeaux, al fine di confrontare gli effetti delle due sopracitate tecniche correttive sulla riscrittura collaborativa del testo.

2. Quadro teorico di riferimento

Il *feedback* correttivo diretto (FCD) consiste nel riformulare l'errore con la forma corretta, mentre il *feedback* correttivo indiretto (FCI) indica semplicemente agli studenti la presenza di un errore al

quale devono loro stessi trovare una correzione (Ferris 2010).

Le due tecniche correttive forniscono agli studenti un diverso tipo di informazione. Il *feedback* diretto è un tipo di *input providing strategy* (Ellis 2010). Non solo offre agli studenti una «evidenza negativa» di ciò che non è corretto nella lingua *target*, indicando che è stato commesso un errore, ma fornisce loro anche una «evidenza positiva» del funzionamento della L2 tramite la riformulazione dell'errore con la forma corretta. Per questo motivo, secondo Ferris e Roberts (2001) questa tecnica correttiva sarebbe più chiara, specialmente per gli studenti con un basso livello di competenza. Bitchener e Knoch (2010) affermano che il FCD fornisce agli studenti le informazioni esplicite necessarie per testare le loro ipotesi sulla L2 e per Leki (1991) e Roberts (1999) dà informazioni sufficienti per risolvere gli errori più complessi, come le forme idiosincratiche e gli errori sintattici. Consente inoltre agli apprendenti di interiorizzare immediatamente la correzione, mentre coloro che ricevono FCI non sanno se le soluzioni che hanno trovato autonomamente sono esatte (Chandler 2003).

Il *feedback* indiretto, invece, è una

output pushing strategy che fornisce solo evidenze negative circa la posizione dell'errore e spinge gli apprendenti a produrre un nuovo *output* come correzione. Alcuni ricercatori (p. es. Lalande 1982; Ferris 1995) sostengono che gli studenti ne traggono maggior beneficio poiché devono impegnarsi in un'elaborazione più approfondita per trovare le soluzioni dei loro errori. Secondo Ferris (2004, 2006), con il FCI, gli studenti devono formulare varie ipotesi sul funzionamento della L2 e tale riflessione metalinguistica promuoverebbe l'interiorizzazione della forma corretta.

Ad ogni modo, i risultati degli studi empirici che mirano a identificare la tecnica correttiva più efficace non sono concordi: alcuni (p. es. Bitchener 2008; Bitchener, Knoch 2008; Ellis *et al.* 2008) dimostrano che il FCD è più efficace mentre altri (p. es. Lalande 1982; Ferris, Helt 2000; Ferris 2006), supportano il FCI. Ciò è in parte dovuto all'adozione di metodologie di ricerca diverse (p. es., se lo studio è condotto in classe di lingua o in laboratorio, a seconda della presenza/assenza di un gruppo di controllo, della durata dello studio ecc.) e all'influenza di numerosi fattori, come le variabili individuali, contestuali o linguistiche (p. es. il livello di competenza degli apprendenti, la loro età, la motivazione, il contesto di apprendimento, il tipo di testo da produrre e la sua lunghezza, il tipo di errori da trattare ecc.). È anche una questione di punti di partenza diversi (Ferris 2010). Due principali orientamenti di ricerca si sono occupati del *feedback* scritto: gli studi condotti in ottica *Second Language Acquisition* (SLA), che generalmente indagano gli effetti del FC sull'acquisizione di una struttura *target*, e gli studi condotti nella prospettiva *Second Language Writing* (SLW), che analizzano gli effetti del FC sulla revisione del testo e sul miglioramento delle capacità di scrit-

tura degli studenti. Sebbene esaminino fenomeni simili, i due orientamenti non si pongono necessariamente le stesse domande e non sempre ottengono le stesse risposte (Ferris 2010).

Al di là della tecnica correttiva adottata dall'insegnante, l'efficacia del *feedback* può essere influenzata dal modo in cui gli studenti lo elaborano e dal loro livello di coinvolgimento in questa fase (Storch, Wigglesworth 2010). Considerata la difficoltà di osservare direttamente i processi interni che hanno luogo nella mente degli studenti, solo pochi studi hanno indagato questo aspetto (Ellis 2010). Tuttavia, alcune ricerche (p. es. Qi, Lapkin 2001; Storch, Wigglesworth 2010) hanno messo in relazione il livello di coinvolgimento mostrato dagli apprendenti durante l'elaborazione del *feedback* con l'assimilazione di quest'ultimo. Gli autori di tali studi hanno rilevato che, quando gli apprendenti mostrano un livello di coinvolgimento elevato nell'elaborazione del FC, soffermandosi a riflettere sulla correzione, producendo commenti e proposte di risoluzione e mostrando di averla compresa, ottengono migliori risultati nelle successive produzioni rispetto agli apprendenti che mostrano un basso livello di coinvolgimento e che si limitano a leggere e prendere atto della correzione ricevuta. Il coinvolgimento durante l'elaborazione del *feedback*, quindi, sembra essenziale «to unlock the benefits of feedback» (Zhang, Hyland 2018: 91).

3. Obiettivi e domande di ricerca

Lo studio presentato in questo contributo mira a confrontare gli effetti del *feedback* diretto e indiretto sulla riscrittura del testo e a osservare come i due tipi di FC vengono elaborati dagli studenti. Le domande di ricerca che lo hanno guidato sono:

1. Quali sono gli effetti del *feedback* diretto e del *feedback* indiretto sulla riscrittura del testo?
2. Qual è la relazione tra il tipo di *feedback* ricevuto e il modo in cui viene elaborato dagli studenti?

4. Partecipanti allo studio

Lo studio è stato condotto in una classe di Italiano LS del liceo «Victor Louis» di Bordeaux, nell'anno scolastico 2016-2017. La classe era composta da 26 studenti di cui 11 ragazzi e 15 ragazze, di età compresa tra i 16 e i 17 anni. Gli apprendenti erano tutti di madrelingua francese e seguivano il corso di Italiano da due anni, con una frequenza di 3 ore alla settimana. Il loro livello di competenza corrispondeva al livello A1.2 del *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue* (QCER) (Council of Europe 2001/2002).

5. Design sperimentale

I partecipanti allo studio sono stati divisi in tre gruppi:

- Gruppo FCD, formato da 8 studenti che hanno ricevuto *feedback* correttivo diretto attraverso la riformulazione dell'errore;
- Gruppo FCI, composto da 9 studenti che hanno ricevuto *feedback* correttivo indiretto attraverso dei codici che indicavano il tipo di errore prodotto (p. es. tempo verbale, preposizione, articolo, lessico, ordine delle parole, parola mancante, ortografia);
- Gruppo di Controllo (GC), costituito da 9 studenti che non hanno ricevuto *feedback*.

La raccolta dei dati è durata un mese e ha previsto quattro sessioni di 30 minuti, durante le quali gli studenti hanno lavorato in coppia alla produzione, revisione e riscrittura di due testi scritti di circa 70-100 parole ciascuno. La scelta del lavoro in coppia ha permesso di esaminare come gli studenti elaboravano la correzione osservando la loro interazione durante la discussione del *feedback* ricevuto. La tabella 1 riporta le diverse fasi in cui si è svolta la raccolta dei dati.

sessione	settimana	fasi del lavoro
1	I	A ogni coppia di studenti è stato assegnato un titolo di giornale ed è stato chiesto di scrivere un testo per raccontare l'accaduto (Testo A). Tutti gli errori nei testi del Gruppo FCD e del Gruppo FCI sono stati corretti con il tipo di <i>feedback</i> assegnato al gruppo, mentre i testi del GC non sono stati corretti.
2	II	Gli studenti dei gruppi sperimentali (FCD, FCI) hanno ricevuto una copia del Testo A da loro prodotto con le correzioni: è stato chiesto loro di leggerlo e di rivederlo in coppia per 15 minuti (Revisione A). La copia corretta è stata quindi tolta ed è stato restituito il testo originale senza <i>feedback</i> . Gli studenti hanno dovuto riscriverlo (Riscrittura A), cercando di correggere gli errori. Gli studenti del GC hanno dovuto semplicemente leggere e riscrivere il loro Testo A. L'interazione tra ciascuna coppia di studenti è stata registrata.
3	III	Tutti gli studenti hanno guardato un cartone animato muto e, lavorando in coppia, hanno scritto la storia che avevano visto (Testo B).
4	IV	Come nella Sessione 2, lavorando in coppia gli studenti del gruppo FCD e quelli del gruppo FCI hanno rivisto (Revisione B) e riscritto (Riscrittura B) il Testo B. Gli studenti del GC hanno letto e riscritto in coppia il Testo B. Le discussioni tra le varie coppie di studenti sono state registrate.

Tabella 1. Fasi della raccolta dati.

6. Analisi dei dati

Per misurare gli effetti del *feedback* diretto e indiretto sulla riscrittura del testo, i Testi A, prodotti nella Sessione 1, sono stati confrontati con le riscritture A della Sessione 2 ed è stata calcolata la percentuale di errori corretti nelle riscritture dei tre gruppi. I risultati dei gruppi sono stati poi confrontati tra loro per identificare quello con la maggiore percentuale di errori corretti. Per verificare la significatività statistica dei risultati è stato eseguito il test del chi-quadrato¹. La stessa procedura è stata seguita nel confrontare i Testi B prodotti nella Sessione 3 con le riscritture B della Sessione 4.

Per osservare come gli studenti hanno elaborato il *feedback*, sono state esaminate le trascrizioni delle loro interazioni durante le sessioni 2 e 4 ed è stata condotta un'analisi qualitativa per descrivere come

gli apprendenti hanno rivisto il testo e discusso il *feedback* ricevuto. In particolare, sono stati identificati i *Language Related Episodes* (LRE), ovvero gli episodi in cui gli studenti discutono di fenomeni linguistici (Storch, Wigglesworth 2010). Una distinzione è stata operata tra:

- LRE a coinvolgimento elevato, in cui gli studenti si soffermano a riflettere e discutere sulla correzione, producendo commenti e proposte di risoluzione dell'errore;
- LRE a basso coinvolgimento, in cui gli studenti si limitano a leggere e prendere atto della correzione ricevuta.

7. Risultati

La tabella 2 mostra i risultati dei tre gruppi nelle riscritture A e B.

Sia nella Riscrittura A che nella Riscrit-

	Gruppo FCD	Gruppo FCI	Gruppo di controllo
riscrittura A	48,60%	71,80%	15,10%
riscrittura B	60,00%	61,50%	10,20%

Tabella 2. Percentuale di errori corretti dai 3 gruppi.

1 Il test del chi-quadrato è un metodo statistico che consente di confrontare le percentuali di efficacia dei trattamenti effettuati in una data popolazione per verificare o rifiutare l'ipotesi, detta «ipotesi 0», che la loro differenza sia dovuta al caso. La significatività del test dipende dal *p-value*, che indica la probabilità con cui la differenza osservata è dovuta al caso. Se *p* è maggiore di 0,05 la differenza tra le percentuali confrontate non è statisticamente significativa; se invece *p* è minore di 0,05 la differenza tra le percentuali confrontate è statisticamente significativa.

2 Il *noticing* è un processo psicolinguistico necessario per l'acquisizione che si verifica quando l'apprendente nota consapevolmente gli elementi linguistici presenti nell'*input* ricevuto (Schmidt 1990).

tura B, la percentuale di errori corretti dai due gruppi sperimentali (FCD, FCI) è superiore a quella del GC. Il test del chi-quadrato ha rivelato differenze significative tra il Gruppo FCD e il GC ($p = 0,000$) e tra il Gruppo FCI e il GC ($p = 0,000$) in entrambe le riscritture.

Il nostro studio conferma, di conseguenza, gli effetti positivi del FC sulla riscrittura del testo. Il FC attira l'attenzione degli studenti sugli elementi linguistici rilevanti per via della presenza dell'errore e facilita il *noticing*² della differenza tra la loro produzione errata e le forme corrette

in L2. La correzione viene poi elaborata dagli studenti e ciò porta generalmente a un *uptake* del *feedback* e, quindi, a una percentuale più elevata di errori corretti nella riscrittura. Gli studenti del GC, che non hanno ricevuto *feedback* e la cui attenzione non è stata attirata sulla forma linguistica, spesso non sono in grado di identificare gli errori e, quindi, di correggerli durante la riscrittura. Questo è quanto si evince dall'analisi delle interazioni tra gli studenti durante la revisione del testo delle Sessioni 2 e 4 e in particolare dall'Esempio 1 in cui l'apprendente afferma di non riscontrare errori nel testo.

esempio 1	traduzione
Lou: non mais comme c'est nous qui l'avons fait, pour nous il n'y a pas d'erreurs là et même s'il y en a je ne le sais sûrement.	no ma visto che l'abbiamo fatto noi, per noi non ci sono errori e anche se ce ne sono io sicuramente non lo so.

Per quanto riguarda il confronto tra *feedback* diretto e indiretto, in entrambe le riscritture il gruppo FCI ha corretto una percentuale maggiore di errori anche se il test del chi-quadrato ha rivelato differenze significative tra i due gruppi (FCD e FCI) nella Riscrittura A ($p = 0,000$) ma non nella Riscrittura B ($p = 0,870$).

Per meglio interpretare questo dato, si è osservato come gli studenti dei due gruppi hanno elaborato il FC ricevuto. Dall'analisi qualitativa delle interazioni emerge che gli studenti del gruppo FCD generalmente leggono il testo corretto, notano errori e accettano le correzioni (cfr. Esempio 2), mostrando un livello di coinvolgimento globalmente basso.

esempio 2	traduzione
Mar: hanno investito ³ ok	—

A volte, commentano l'errore. La maggior parte dei commenti riguarda l'ortografia delle parole, come illustrato dall'esempio (3):

esempio 3	traduzione
Mar: al'ospedale ⁴ deux l	all'ospedale due l

Gli studenti del gruppo FCI mostrano invece un livello di coinvolgimento generalmente elevato. Notano, discutono e commentano l'errore, formulano ipotesi e fanno diverse proposte e controproposte per trovare la correzione. I loro commenti spesso mostrano che hanno capito la causa dell'errore, per esempio quando menzionano la regola linguistica che non è stata rispettata. Questi elementi sono illustrati nell'Esempio 4, in cui Juli e Jule capiscono che l'errore è dovuto a un problema di accordo tra il pronome clitico femminile e il participio passato «trovata» e cercano di trovare la soluzione all'errore formulando diverse ipotesi, richiamando la regola sull'accordo tra il participio passato e il complemento oggetto diretto (turni 2, 3 e 9) e facendo parallelismi con la loro L1 (turni 7 e 8).

I diversi comportamenti durante l'elaborazione del *feedback* da parte dei due gruppi possono essere dovuti alla natura più o meno esplicita delle due tecniche correttive e, in particolare, al diverso tipo di informazione che forniscono agli studenti. Gli apprendenti che hanno ricevuto il *feedback* indiretto, non avendo la correzione, hanno dovuto impegnarsi in

3 Le studentesse intendevano «hanno invertito».

4 Al posto di «all'ospedale».

esempio 4	traduzione
1. Juli: «non l'ha trovato» ⁵ ça c'est accord	«non l'ha trovato» questo è accordo
2. Jule: parce que il y a le COD devant	perché c'è il complemento oggetto diretto davanti
3. Juli: mais justement s'il y a le COD devant faut pas l'accorder	ma proprio perché c'è il complemento oggetto davanti non bisogna accordarlo
4. Jule: bah si avec «avoir»	bah si con «avere»
5. Juli: t'es sur?	sei sicuro?
6. Jule: oui	si
7. Juli: par exemple, «les reines se sont succédées». «Succédé» c'est avec un e, «les reines se sont succédé» ça devrait s'écrire avec un e	per esempio, «le regine si sono succedute». «Succedute» è con una e, «le regine si sono succedute» dovrebbe scriversi con una e
8. Jule: mais c'est le verbe «être» déjà devant donc ça s'accorde	ma c'è il verbo «essere» davanti quindi si accorda
9. Juli: non «se sont succédées», «se» c'est COD donc ça s'accorde	no «si sono succedute», «si» è il complemento oggetto quindi si accorda
10. Jule: fin bref, du coup tu mettrais quoi?	vabbé, alla fine che metteresti?
11. Juli: là je sais pas on verra ça plus tard	non lo so vediamo dopo
12. Jule: l'ha trovata?	l'ha trovata?

una riflessione metalinguistica più approfondita, formulare ipotesi di risoluzione e sviluppare diverse strategie (come stabilire parallelismi con le altre lingue nel loro repertorio verbale, richiamare la regola della L2 ecc.) per trovarla. Ciò potrebbe aiutare gli studenti a migliorare le loro capacità di autocorrezione e, quindi, ad aumentare la loro autonomia.

8. Conclusioni

In questo articolo, sono stati presentati i risultati di uno studio volto a osservare gli effetti del FC diretto e indiretto sulla ri-

scrittura del testo. Per garantire la validità ecologica dei risultati, lo studio è stato condotto in un'autentica classe di lingua. Ciò ha però influito sul numero dei partecipanti. Anche se il campione di riferimento è ristretto e sarebbe consigliabile effettuare ulteriori ricerche su un campione più ampio, i risultati confermano che il FC ha effetti positivi sulla riscrittura del testo e che il modo in cui gli studenti lo elaborano influisce significativamente sulla sua efficacia.

Per beneficiare degli effetti positivi del FC, quindi, ciò che sembra veramente essenziale è stimolare, attraverso il FC, il coinvolgimento degli studenti nella riflessione metalinguistica. Il *feedback* diret-

5 Al posto di «non l'ha trovata» riferito al femminile.

to e quello indiretto forniscono un diverso tipo di informazione agli studenti e, di conseguenza, vengono elaborati in modi diversi. Rispetto al *feedback* diretto, che fornisce la correzione e di solito richiede uno sforzo minimo per essere elaborato, il *feedback* indiretto generalmente porta gli studenti a essere più coinvolti nell'elaborazione.

Lo sforzo cognitivo e la riflessione metalinguistica effettuata nell'elaborare il *feedback* potrebbero aiutarli a sviluppare le

loro conoscenze dichiarative ed elaborare strategie di revisione efficaci che portano all'*uptake* del *feedback* nella riscrittura del testo. La correzione degli errori nella riscrittura non è un indicatore affidabile di acquisizione, ma potrebbe indicare che il processo di apprendimento si è messo in atto (Bitchener, Storch 2016). Ulteriori studi longitudinali sulla scrittura di testi individuali a più lungo termine sarebbero necessari per verificare il consolidamento del processo di acquisizione.

Riferimenti bibliografici

- Bitchener, J. 2008.** *Evidence in Support of Written Corrective Feedback*. «Journal of Second Language Writing», 17: 102-118.
- Bitchener, J., Knoch, U. 2008.** *The Value of Written Corrective Feedback for Migrant and International Students*. «Language Teaching Research», 12: 409-431.
- **2010.** *Raising the Linguistic Accuracy Level of Advanced L2 Writers with Written Corrective Feedback*. «Journal of Second Language Writing», 19(4): 207-217.
- Bitchener, J., Storch, N. 2016.** *Written Corrective Feedback for L2 Development*. Bristol (UK). Multilingual Matters.
- Chandler, J. 2003.** *The Efficacy of Various Kinds of Error Feedback for Improvement in the Accuracy and Fluency of L2 Student Writing*. «Journal of Second Language Writing», 12(3): 267-296.
- 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).
- Ellis, R. 2010.** *Epilogue: A Framework for Investigating Oral and Written Corrective Feedback*. «Studies in Second Language Acquisition», 32(2): 335-349.
- Ellis, R., Sheen, Y., Murakami, M., Takashima, H. 2008.** *The Effects of Focused and Unfocused Written Corrective Feedback in an English as a Foreign Language Context*. «System», 36: 353-371.
- Ferris, D. R. 1995.** *Can Advanced ESL Students Be Taught to Correct Their Most Serious and Frequent Errors?*. «CATESOL Journal», 8: 41-62.
- **2004.** *The "Grammar Correction" Debate in L2 Writing: Where Are We, and Where Do We Go From Here? (and What Do We Do in the Meantime?)*. «Journal of Second Language Writing», 13(1): 49-62.
- **2006.** *Does Error Feedback Help Student Writers? New Evidence on the Short and Long-Term Effects of Written Error Correction*. In K. Hyland, F. Hyland (eds.). *Feedback in Second-Language Writing: Contexts and Issues*. New York. Cambridge University Press: 81-104.
- **2010.** *Second Language Writing Research and Written Corrective Feedback in SLA*. «Studies in Second Language Acquisition», 32: 181-201.

- Ferris, D., Helt, M. 2000.** *Was Truscott Right? New Evidence on the Effects of Error Correction in L2 Writing Classes.* Paper presented at AAAL Conference, Vancouver, BC.
- Ferris, D. R., Roberts, B. 2001.** *Error Feedback in L2 Writing Classes: How Explicit Does It Need To Be?* «Journal of Second Language Writing», 10: 161-184.
- Lalande, J. F. 1982.** *Reducing Composition Errors: An Experiment.* «The Modern Language Journal», 66: 140-149.
- Leki, I. 1991.** *The Preferences of ESL Students for Error Correction in College-Level Writing Classes.* «Foreign Language Annals», 24: 203-218.
- Qi, D., Lapkin, S. 2001.** *Exploring the Role of Noticing in a Three-Stage Second Language Writing Task.* «Journal of Second Language Writing», 10: 277-303.
- Roberts, B. J. 1999.** *Can Error Logs Raise more than Consciousness? The Effects of Error Logs and Grammar Feedback on ESL Students' Final Drafts.* Unpublished master's thesis. Sacramento. California State University.
- Schmidt, R. W. 1990.** *The Role of Consciousness in Second Language Learning.* «Applied Linguistics», 11, 2, 129-158.
- Storch, N., Wigglesworth, G. 2010.** *Learners' Processing, Uptake, and Retention of Corrective Feedback on Writing.* «Studies in Second Language Acquisition», 32: 303-334.
- Zhang, Z. V., Hyland, K. 2018.** *Student Engagement with Teacher and Automated Feedback on L2 Writing.* «Assessing Writing», 36: 90-102.



A cura di
Eleonora Fragai, *Docente di Italiano L2 e formatrice di formatori*
Elisabetta Jafrancesco, *Università di Firenze*



Migranti

In questo numero della Rivista il contributo di Fresi propone alcuni spunti di riflessione sulla relazione che intercorre tra informazione giornalistica, linguaggio discriminatorio utilizzato nella stampa online e *information disorder* in relazione a temi che riguardano i migranti.

In particolare, il contributo presenta le linee guida del protocollo deontologico, noto come *Testo unico dei doveri del giornalista*, e della campagna europea «Media Against Hate», guidata dalla Federazione Europea dei Giornalisti (EFJ) e da organizzazioni della società civile.

Gli aspetti trattati, sia a livello deontologico, sia di caso di studio, mostrano come esistano strumenti e azioni validi per contrastare, anche dal punto di vista culturale, il fenomeno delle notizie false e dei discorsi di incitamento all'odio, che incidono negativamente sul livello di qualità del giornalismo.

Come informare? Contrasto a notizie false e messaggi d'odio

Sara Fresi, *Direttrice responsabile di «Le Muse News»*

1. Introduzione

Attualmente il tema centrale degli operatori dell'informazione è la diffusione del virus Covid-19 che, messo in relazione ai flussi migratori, dà di questi ultimi una rappresentazione negativa. In precedenza, chi arrivava dal mare era denominato «clandestino», adesso è definito «clandestino infetto» e «untore»¹. Nel linguaggio giornalistico la pandemia ha fagocitato

il tema dei migranti trasformandolo a sua immagine, senza alterarne il valore negativo. Viene mistificata l'informazione oggettiva attraverso la diffusione di notizie false e messaggi d'odio strettamente connessi con disinformazione, scarsa prepara-

¹ I termini citati sono stati messi in evidenza nella parte introduttiva di CdR 2020.

zione, stereotipi e pregiudizi, che portano molte persone ad avere atteggiamenti di chiusura².

2. Principi e doveri del giornalista: fondamenti deontologici

Le notizie false hanno messo in crisi l'idea che dal Web arrivi di tutto e non siano necessari specialisti dell'informazione. Non bisogna confondere la libertà di espressione, sancita dall'Art. 21 della Costituzione della Repubblica Italiana (CRI 2012), con l'interesse a diffondere notizie false. Gli operatori dell'informazione sono tenuti al rispetto della verità sostanziale dei fatti. Il *Testo unico dei doveri del giornalista*, Titolo I «Principi e doveri», l'Art. 2, riguardante i «Fondamenti deontologici», recita quanto segue (OdG 2019):

Il giornalista:

- a) difende il diritto all'informazione e la libertà di opinione di ogni persona; per questo ricerca, raccoglie, elabora e diffonde con la maggiore accuratezza possibile ogni dato o notizia di pubblico interesse secondo la verità sostanziale dei fatti;
- b) rispetta i diritti fondamentali delle persone e osserva le norme di legge poste a loro salvaguardia;
- c) tutela la dignità del lavoro giornalistico e promuove la solidarietà fra colleghi attivandosi affinché la prestazione di ogni iscritto sia equamente retribuita;
- d) accetta indicazioni e direttive soltanto dalle gerarchie redazionali, purché le disposizioni non siano contrarie alla legge professionale, al Contratto nazionale di lavoro e alla deontologia professionale;

tologia professionale;

- e) non aderisce ad associazioni segrete o comunque in contrasto con l'articolo 18 della Costituzione né accetta privilegi, favori, incarichi, premi sotto qualsiasi forma (pagamenti, rimborsi spese, elargizioni, regali, vacanze e viaggi gratuiti) che possano condizionare la sua autonomia e la sua credibilità;
- f) rispetta il prestigio e il decoro dell'Ordine e delle sue istituzioni e osserva le norme contenute nel Testo unico;
- g) applica i principi deontologici nell'uso di tutti gli strumenti di comunicazione, compresi i social network;
- h) cura l'aggiornamento professionale secondo gli obblighi della formazione continua.

Il giornalista si riconosce nei principi del presente Testo unico ed è incolpabile a titolo di manifesto disconoscimento dei principi deontologici che regolano l'esercizio della professione, quando sia stato sanzionato con una decisione non più impugnabile e sia nuovamente incolpato, nell'arco di un quinquennio dal precedente provvedimento disciplinare, per aver violato il medesimo principio con il proprio comportamento. Se ricorrono tali condizioni, l'accertamento della reiterazione della stessa violazione disciplinare comporta l'applicazione almeno della sanzione immediatamente più grave.

Nella tabella 1 vengono citati i principali termini della disinformazione e le relative descrizioni utili alla comprensione del fenomeno di disinformazione («*information disorder*») (Peckham 2005).

² Il presente articolo rappresenta in parte la rielaborazione di una ricerca svolta da chi scrive per la tesi di laurea magistrale in Storia e Società sul tema dell'informazione sui migranti (Fresi 2019).

<i>Information disorder</i> (Disinformazione)	Descrizione
<i>fake news</i> («notizie false»)	Notizie false divulgate attraverso il Web, i media o le tecnologie digitali di informazione. Non hanno alcuna attinenza con la realtà, spesso senza scopo politico, ma con l'obiettivo principale di ottenere dei profitti. In italiano corrisponde all'espressione «bufale mediatiche».
<i>hate speech</i> («parole che incitano all'odio»)	Espressioni che diffondono, incitano, promuovono o giustificano l'odio razziale, la xenofobia, l'antisemitismo, l'omofobia, la transfobia, l'integralismo religioso, inclusa l'intolleranza espressa dal nazionalismo aggressivo e dall'etnocentrismo riguardante la discriminazione e l'ostilità verso i migranti e le persone di origine straniera.
<i>hate words</i> («parole d'odio»)	Termini che provocano dolore perché sono dispregiativi per natura. Sono le parole peggiori che si possano usare, soprattutto se si appartiene a un gruppo che esercita il potere su un altro perché costituisce una minoranza o perché ha alle spalle una lunga storia di discriminazione. Gli eterosessuali lo esercitano sugli omosessuali, i bianchi sulle minoranze razziali, gli uomini sulle donne, i cristiani sui fedeli di altre confessioni, le persone cosiddette «normali» sulle persone con disabilità ecc.

Tabella 1. Principali termini della disinformazione.

3. Comunicazione inclusiva: campagna europea «Media Against Hate»

La campagna europea «Media Against Hate», giornalismo contro l'odio, è guidata dalla Federazione Europea dei Giornalisti (EFJ), da associazioni della società civile e da organizzazioni non governative³. La finalità di tale campagna è il contrasto dell'incitamento all'odio e della discriminazione nei media, sia online che offline, attraverso la promozione di *standard* etici, di diritti all'uguaglianza e del rispetto della libertà di espressione, valori essenziali per la dignità umana.

Gli operatori dell'informazione svolgo-

no un ruolo cruciale nel diffondere l'opinione politica e i rapporti sociali in merito alla migrazione e ai rifugiati. Visto che l'incitamento all'odio e gli stereotipi contro i migranti sono aumentati in Europa, è necessaria una presa di posizione equilibrata ed equa degli operatori dell'informazione⁴.

Gli obiettivi della campagna di sensibilizzazione «Media Against Hate» sono i seguenti:

- migliorare la copertura mediatica relativa a migrazioni, rifugiati, religione e gruppi emarginati in generale;

³ Il Progetto, cofinanziato dal Programma dell'Unione Europea Rights, Equality and Citizenship (REC) è attivo dal 2016. Per approfondimenti, cfr. il sito Internet <http://europeanjournalists.org/mediaagainsthate/>.

⁴ I partner europei che partecipano al progetto sono: Articolo 19, Media Diversity Institute (MDI), Associazione dei giornalisti croati (CJA), Cooperazione per lo Sviluppo dei Paesi Emergenti (COSPE), Community Media Institute (COMMIT), Community Media Forum Europe (CMFE) e Federazione Europea dei Giornalisti (EFJ).

- accrescere la capacità di giornalisti, media, OSC⁵ e media comunitari di contrastare l'incitamento all'odio, l'intolleranza, il razzismo e la discriminazione;
- vigilare sull'attuazione dei quadri giuridici che contrastano l'incitamento all'odio e favoriscono la libertà di parola;
- sensibilizzare sui vari tipi di discriminazione attraverso una migliore comunicazione delle suddette questioni;
- fornire supporto agli operatori dell'informazione che denunciano discorsi di incitamento all'odio e qualora divengano vittime di odio e molestie a seguito di segnalazioni e denunce.

4. Conclusioni

Il problema del contrasto ai discorsi d'odio incrocia oggi i dilemmi e le contraddizioni dell'era digitale, le azioni di contrasto al fenomeno hanno bisogno di adattarsi al contesto e all'evoluzione sociale, economica, politica e tecnologica in corso, caratterizzati da carenza di regole e di leggi adeguate ad arginare questi fatti, per dare credibilità alla diffusione delle notizie. Gli operatori dell'informazione, al fine di promuovere l'inclusione, devono evidenziare il contributo positivo dato da migranti e minoranze promuovendo la loro cultura e l'integrazione nella società, ampliando le reciproche conoscenze.

Riferimenti bibliografici

- Altinier, A. Pira, F. 2018.** *Giornalismi. La difficile convivenza con fake news e misinformation*. Limena. Libreriauniversitaria.it.
- CdR (Associazione «Carta di Roma») 2020.** *Notizie di transito. Presentazione VIII rapporto della Carta di Roma*. URL: <https://bit.ly/2QkJKhv> (ultimo accesso: 8.02.2021).
- Costituzione della Repubblica Italiana (CRI) 2012.** *Parte I, Diritti e doveri dei cittadini. Titolo I, Rapporti Civili, Art. 21*. URL: <https://bit.ly/3sMlffY> (ultimo accesso: 6.04.2021).
- EFJ (European Federation of Journalists) 2016.** *Media Against Hate*. URL: <https://bit.ly/3u1tRez> (ultimo accesso: 30.03.2021).
- Fresi, S. 2019 (non pubblicato).** «L'informazione sui migranti in Italia, la diffusione delle fake news e dei messaggi d'odio». Tesi di laurea magistrale in Storia e Società (Prof. Massimo Ghirelli, Prof. Paolo Mattera). Università degli Studi Roma Tre (a. a. 2018-2019).
- ODG (Ordine dei Giornalisti) 2019.** *Testo unico dei doveri del giornalista*. URL: <https://bit.ly/2ld1h3c> (ultimo accesso: 19.04.2021).
- Peckham, A. 2005.** *Urban Dictionary: Fularious Street Slang Defined*. Kansas City. Andrews McMeel Publishing LLC.
- Riva, G. 2018.** *Fake news. Vivere e sopravvivere in un mondo post-verità*. Bologna. Il Mulino.

5 OSC sta per «Organizzazioni della Società civile»: strutture organizzative con membri che agiscono per l'interesse collettivo attraverso un processo democra-

tico, rivestendo un ruolo di mediatore tra le pubbliche amministrazioni e i cittadini.

A cura di
Nicoletta Cherubini, *Ricercatrice indipendente*



Lingue per il futuro: percorsi glottodidattici per trasformare se stessi e il mondo

Recuperare il senso dell'azione educativa è un'impresa irrinunciabile. La didattica langue sullo sfondo farraginoso di una consolidata frammentazione dei saperi che ha bisogno di tornare ai classici per ritrovare integrità. Oggi l'arte di educare, nel senso più elevato di *educēre*, «trarre fuori» la conoscenza, che è poi l'arte di evolvere, risente profondamente di questa ingannevole dispersione. Ispirandosi a un passo del Libro VI della *Repubblica* di Platone sulle modalità dialettiche attraverso cui la conoscenza evolve, si comprende che nelle nostre aule la conoscenza sensibile o opinione («*doxa*») è soggiogata dalla conoscenza intelligibile o scienza («*epistēmē*»); e che quest'ultima si esprime attraverso una pratica del pensiero discorsivo («*diànoia*») piuttosto asfittica e una ancor più sofferente attitudine alla comprensione intellettuale della realtà di ordine più elevato («*noēsis*»).

Dal canto suo la pedagogia, costretta a indossare i panni stretti della frammentazione delle discipline e di talune tecnologie digitali poco consone alla crescita, non riesce pienamente a far proprie le acquisizioni delle neuroscienze e della psicologia del profondo e forse non ha familiarità con le nuove mappature della coscienza conseguite dalla psicologia transpersonale. Nelle aule materiali e virtuali di ogni ordine e grado si sta giocando l'equilibrio instabile delle *epistēmi* (dal gr. *epì-*, «su», e *histēmi*, «stare», «porre», «stabilire»): quell'insieme di conoscenze positive tipiche di un'epoca volte ad assicurare il sapere universale, che ai giorni nostri sono fiaccate dall'esaltazione del sapere specialistico separativo a scapito del sapere interdisciplinare unitivo, che offre respiro alle idee.

Fa difetto una maieutica rispettosa del pensiero, inteso come veicolo *numinoso* (secondo un termine caro a Jung per denotare l'influsso di una presenza invisibile che agisce sul cambiamento della coscienza) al servizio dell'apprendimento e dell'insegnamento in equilibrio fra logica e intuizione, del dialogo che stimola la crescita dell'individuo e della collettività. Il problema è che c'è davvero poco spazio per l'esercizio dell'intellezione pura, di quel «sapere intuitivo» profondo che ci offre le cose nella loro unità e che ci dona il senso di appartenenza.

Gli insegnanti possono scegliere di attivarsi per riequilibrare la «linea della conoscibilità» platonica, rimettendo insieme i pezzi e facendo dialogare all'interno di sé, e della loro ricerca e prassi quotidiana, gli antichi insegnamenti inerenti ai piani del conoscere e le ultime conquiste delle scienze della materia e delle scienze dell'uomo. Senza mai dimenticare l'apporto del quantismo, capace di illuminare l'ineludibile correlazione («*entanglement*») fra il microcosmo di apprendenti e docenti che popolano le nostre aule e il vasto macrocosmo del pensiero creativo a cui le loro menti devono poter attingere¹.

Pedagogia dell'immaginario: *entanglement*, percezione immaginale e linguaggio per risanare il circolo ermeneutico dell'attenzione e del processo cognitivo – Parte I

Nicoletta Cherubini, *Ricercatrice indipendente*

Se non siamo più capaci di parlare dell'immaginario, eccetto che come "fantasia", se non possiamo utilizzarlo o tollerarlo che così, abbiamo probabilmente dimenticato le regole e le norme e l'ordine assiale che sono responsabili della funzione cognitiva o immaginativa. (H. Corbin)

L'immaginazione è più importante della conoscenza. La conoscenza è limitata, l'immaginazione abbraccia il mondo, stimolando il progresso, facendo nascere l'evoluzione. (A. Einstein)

La qualità del rapporto insegnante-studente è determinante per insegnare efficacemente qualsiasi cosa. (T. Gordon)

1. Nuovi linguaggi per cambiare il pensiero

«Volevo solo cercare di vivere ciò che spontaneamente veniva da me. Perché fu tanto difficile?», scrive Hesse (1988) nell'incipit di *Demian*, il romanzo di formazione in cui narra la storia dell'evoluzione spirituale di un adolescente tormentato.

E ancora afferma, in uno dei suoi aforismi: «Gran parte dei nostri sogni li viviamo con assai maggiore intensità della nostra

esistenza da svegli».

La chiave di tutta l'opera di Hesse, che in età adulta frequentò assiduamente lo studio di Jung per uscire da una profonda crisi personale e che ben conosceva la psicologia analitica e la dura lotta per

¹ Si segnala che il contributo si compone di due parti, di cui la prima, presente in questo numero della Rivista, è dedicata al ruolo dell'immaginazione nei processi cognitivi, mentre la seconda, nel prossimo numero («LinguaInAzione, 2, 2021») a un raccordo di matrice quantistica su un nuovo modo d'uso del linguaggio.

la ricerca del sé, insita nel «processo d'individuazione» junghiano, è rappresentata dalla polarità del vivere in due mondi: quello della "realtà" e quello del "sogno". In *L'infanzia del Mago* Hesse (2013) ribadisce che la realtà infatti non bastava mai al giovane protagonista del romanzo. I suoi sogni a occhi aperti erano più ricchi, era necessaria la magia.

Il suo ragionamento è questo:

Se tracci col gesso una riga sul pavimento, è altrettanto difficile camminarci sopra che avanzare sulla più sottile delle funi. Eppure chiunque ci riesce tranquillamente perché non è pericoloso. Se fai finta che la fune non è altro che un disegno fatto col gesso e l'aria intorno è il pavimento, riesci a procedere sicuro su tutte le funi. Ciò che conta è tutto dentro di noi; fuori nessuno può aiutarci. Non essere in guerra con te stesso: così... tutto diventa possibile, non solo camminare su una fune, ma anche volare (Hesse 1999).

1.1. Preambolo: «Il mio studente dorme a occhi aperti in classe...»

Lavorando con alcuni gruppi di insegnanti di vari ordini di scuole² allo sviluppo di conoscenze, competenze e strumenti per la comunicazione efficace, abbiamo chiesto ai corsisti di dire con quali parole si sarebbero rivolti ai loro studenti se li avessero sorpresi a "sognare a occhi aperti" durante le lezioni.

La nostra micro-attività intendeva sottoporre a verifica una scomoda constatazione emersa dalle esperienze dei partecipanti internazionali ai corsi di *Teacher Effectiveness Training* (Gordon 1991).

2 Percorso formativo «L'Insegnante efficace in una classe multilingue: consapevolezza, risorse, strategie, modelli operativi» rivolto a docenti di scuole primarie e del primo ciclo delle secondarie di Reggio Emilia e provincia, progettazione e conduzione a cura di chi scrive (a.s. 2005-2006).

Volevamo scoprire quali parole gli insegnanti rivolgersero agli studenti in quella situazione, e soprattutto se fossero in grado di attribuire correttamente il problema a se stessi o allo studente. Se l'alunno incide il suo nome sul banco il problema appartiene chiaramente all'insegnante; ma se è distratto, guarda fuori dalla finestra e sogna a occhi aperti, chiede Gordon (1991: 60), di chi è il problema? Saper stabilire l'appartenenza del problema è un'abilità fondamentale dell'insegnante, per attuare le strategie volte a diminuire la percentuale di energia da dedicare al mantenimento della disciplina e ricavarsi un adeguato spazio per la didattica.

Le risposte dei nostri corsisti (di cui si riportano alcuni esempi alla Fig. 1) riflettevano la sostanza di quelle raccolte fra i loro colleghi di altri Paesi: l'insegnante che mentre spiega vede un allievo in atteggiamento "sognante" o mentalmente "assente" reagisce talvolta con tatto, ma molto più spesso ricorre a una forma di comunicazione inefficace che Gordon chiama il «linguaggio di rifiuto» (Gordon 1991: 60).

«Dove siamo, nel mondo dei sogni?», «Svegliati Alice! È stato bello stare nel Paese delle meraviglie?», «Terra chiama... Terra chiama... Rispondi», «Pronto, ci sei?», «Hai la testa fra le nuvole, sentiamo: a cosa stai pensando!», «Sei a scuola, coraggio che adesso suona la campanella», «Sei andato a letto tardi ieri sera?», «Francesca, dormi??? Voglio che mi guardi negli occhi quando spiego», «Svegliati!!!», «Ripeti quello che ho detto!», «Finisci la mia frase!», «Se continui così informo i tuoi genitori della tua scarsa autonomia», «Ti distrai continuamente e non pensi mai che ti trovi in classe», «Spiegami il motivo per cui non ti interessa ciò che ti dico», «Pronto? Sei collegato? Forse non te ne sei accorto ma io sono qui!».

Figura 1. «Un mio studente dorme a occhi aperti: cosa dico?».

Le statistiche rivelano che perfino quegli insegnanti che correttamente riconoscono che "sognare a occhi aperti" è un problema che appartiene allo studente assumono un atteggiamento sbagliato nei confronti di chi sposta altrove la sua attenzione durante una lezione. L'insegnante, anziché pronunciare frasi assertive che mettano in chiaro i suoi bisogni e ne rivendichino il rispetto, ricorre al linguaggio di rifiuto, che non facilita affatto il suo compito e anzi sottrae energie e tempo alla didattica.

1.2. Attenzione e coping

E dire che «ritirarsi, fantasticare e sognare a occhi aperti» sono tutti comportamenti utilizzati dai ragazzi quando gli adulti cercano di tenerli sotto controllo (Gordon 2001: 68). I giovani rispondono al controllo con molti tipi di reazioni, che gli psicologi chiamano «meccanismi di coping» (dall'inglese *cope*, «far fronte a qualcosa»). Ognuno di questi comportamenti provoca delle risposte di reazione da parte del controllante; ma la carica negativa del sarcasmo e dell'ironia ha il solo esito di agitare il mare delle frequenze emotive inconcludenti che sciaborda nel gruppo classe, scatenando confusione, perdite di tempo e caos, che rapidamente dilagano nell'ambiente sociale fortemente *entangled*³ dell'aula.

La triste constatazione è che spesso gli insegnanti pensano che il problema sia dell'insegnante anche quando non lo è,

3 Nella fattispecie, stiamo suggerendo di applicare il concetto di «entanglement» o «correlazione quantitica» a tutta una serie di dinamiche che si realizzano fra gli individui che interagiscono nell'aula, in base alle quali il singolo modifica ed è a sua volta simultaneamente modificato dalla rete dei pensieri, delle emozioni e dei comportamenti di tutti gli altri attori del gruppo-classe (in particolare cfr. par. 2.7.).

e cercano di catturare l'attenzione dello studente con frasi o parole *shock* per richiamare l'allievo o addirittura per indurlo volontariamente in imbarazzo. Al contrario, l'insegnante può scegliere di rinunciare a esortazioni del tipo «State zitti e ascoltate quello che dico» e lanciare severi messaggi, facendo capire agli studenti che stanno interferendo con i suoi diritti; e per far questo può imparare a formulare quel tipo di messaggi limitando il rischio di suscitare negli allievi un senso di oppressione, disagio e diffidenza (Gordon 1991). Questo rappresenta un prezioso strumento di *coping* per l'insegnante stesso.

Provocazioni, scherno e dileggio sono la via più facile, sono la resa dell'adulto (sia esso insegnante, genitore o *leader*) di fronte alla sua mancanza di conoscenze e strumenti per la comprensione e la gestione delle dinamiche sottili connesse ai giochi di potere fra educatori e educati, abilità che richiedono un pensiero di ordine più alto.

All'educatore spetta il non facile compito di "entrare" nel privato mondo percettivo dell'altro e di starci comodo; di essere sensibile, attimo dopo attimo, ai cambiamenti di percezione, sentimenti e significati che fluiscono nell'altro: dalla rabbia alla tenerezza, dalla confusione all'*insight* (Graziani 1991: 11).

Qual è l'anello mancante, la strumentazione pedagogica e filosofica che permetterebbe agli insegnanti di salire su un gradino più alto per osservare e facilitare meglio il ruolo fondamentale dell'immaginazione, delle fantasie e dei sogni nello sviluppo della conoscenza?

2. Le funzioni cognitive dell'immaginazione

La questione cruciale è: qual è il ruolo

dell'immaginazione nel circolo ermeneutico della comprensione, nel processo interpretativo? In che modo essa è stata fraintesa e come va riabilitata?

Nel mondo antico il concetto di «immaginazione» coincide con quello di «fantasia» (termine, quest'ultimo, inteso nel suo significato originario di immagine, di prodotto e non nel senso di funzione immaginativa o fantastica). La fantasia è allora la «capacità di conservare e riprodurre interiormente le percezioni sensibili, preparando così la memoria»⁴. Questo è il significato più comune rimasto al termine «immaginazione» anche nell'epoca moderna. «Immaginare» (dal lat. *imaginari*, lat. tardo *imaginare*, der. di *imago -gīnis* «immagine») in generale significa rappresentare alla propria fantasia persone, cose, avvenimenti in forma di immagini.

Ed è proprio quello che si fa seduti ai banchi di scuola quando, per esempio, ci viene narrato un episodio di storia o a lezione di geografia quando si parla del nostro sistema solare e di galassie, o nell'ora di lettere quando si scende con Dante nei cerchi infernali, o quando si recita *San Martino* di Carducci avventurandosi con la mente, i sensi e le emozioni per le vie fragorose di quel borgo dove «dal ribollir dei tini va l'aspro odor dei vini l'animo a rallegrar».

Si tratta della «immaginazione riproduttiva», che presuppone l'esperienza e la rielabora empiricamente. Tuttavia, esiste anche una «immaginazione pura» o «produttiva», una facoltà trascendentale discussa da Kant che, in base alla definizione contenuta nella *Enciclopedia Italia-*

na Treccani online «rende possibile la prima unificazione dei dati intuitivi nell'unità dell'appercezione⁵ e quindi l'intervento sistematore delle categorie: essa è con ciò una facoltà intermedia fra quelle del senso e dell'intelletto, e collaboratrice alla sintesi di entrambe». Ma bisogna arrivare a Fichte affinché, eliminato il presupposto oggettivistico contemplato da Kant, l'immaginazione produttiva diventi una vera e propria funzione creatrice che alimenta i contenuti dell'intuizione.

Osserviamo allora che i suoi prodotti sono, per esempio, quella catarsi estetica o emotiva che ogni poeta si augura di donare ai lettori attirandoli sul terreno di un senso condiviso attraverso la via immaginativa; o quell'«Eureka!» segno di intuizione geniale che ogni matematico spera di raggiungere entrando in una tinozza piena d'acqua. O la «lampadina» che si accende nella mente assorta dell'allievo che ascolta, solo in apparenza distratto, guardando fuori dalla finestra o fantasticando o scarabocchiando durante la spiegazione.

2.1. Il terreno inesplorato del «mundus imaginalis»

A Corbin, filosofo, insigne orientalista e storico delle religioni, si deve la creazione del pregevole concetto di «immaginabile» (sost. e agg.) riferito a un vero e proprio mondo o piano di realtà che egli ha definito «*mundus imaginalis*» o «mondo delle forme e della percezione immaginativa»,

4 La sintetica discussione filosofica in questo paragrafo prende spunto dalla voce «immaginazione» dell'*Enciclopedia Italiana Treccani* online.

5 Per «appercezione» si intende una forma particolare di percezione mentale, contraddistinta da chiarezza e consapevolezza di sé. Il termine fu introdotto dal filosofo Leibniz per definire la «percezione della percezione», situata al più alto livello di autocoscienza; in Kant è altrimenti nota come «io penso».

per distinguerlo dall'«immaginario» (che, nella comune accezione, implica uno stato utopistico, di non-realtà, che si esplica all'interno del soggetto e della sua "fantasia") (Corbin 1979/1986).

Per definizione il «mondo immaginale» è una realtà in parte svincolata dal soggetto; è dotata di *estensione* spazio-temporale e di *sostanza* proprie (nel senso cartesiano di *res extensa*); non subisce affatto l'influsso della fantasia del soggetto ed è collegata alla dimensione interiore del pensiero, alla *res cogitans*.

I mistici sufi la chiamano la «Terra di Nessun-Dove» (*Na-koja-Abad*) ossia un non-luogo, un luogo al di fuori dello spazio, impossibile da "indicare", perché non topografico. Un luogo che, sempre secondo la tradizione teosofica dell'Islam, si trova in una dimensione denominata «ottavo clima»⁶.

L'ottavo clima denota un mondo di forme, dimensioni e colori non accessibile alla nostra percezione sensoriale. Secondo la metafora della «linea della conoscenza» elaborata da Platone nel libro VI della *Repubblica*, siamo fuori dal piano della conoscenza sensibile (*doxa*) e quindi dallo stadio della immaginazione intesa come semplice rappresentazione sensibile delle cose, o (*eikasìa*). L'ottavo clima è un mondo che si lascia vedere dalla nostra *percezione immaginativa*, che fa capo ai nostri sensi psico-spirituali, essi sì, capaci di raggiungere quel luogo posto al di fuori dello spazio e all'interno

del pensiero. A esso si accede con la *visione*, che va ben al di là della "vista" fisica. Il quadro potrebbe sembrare spiazzante rispetto alla linea platonica, che pone il problema della conoscenza dividendo l'opinione dalla scienza, la *doxa* dalla *epistème*; ma la dimensione immaginale è altra cosa e ciò che segue può servire a chiarirlo.

L'esistenza di questo mondo intermedio, *mundus imaginalis*, appare dunque metafisicamente necessaria; le funzioni cognitive dell'Immaginazione sono ordinate su di esso; si tratta di un mondo il cui livello ontologico è al di sopra di quello del mondo sensibile e al di sotto di quello intelligibile; è più immateriale del primo e meno immateriale dell'ultimo. In esso vi è sempre stato qualcosa di fondamentale importanza per tutti i nostri pensatori teosofi. Da questo dipende, secondo loro, la validità della testimonianza visionaria che percepisce e relaziona gli "eventi del Cielo" e la validità dei sogni, dei riti simbolici, dei luoghi creati nella meditazione intensa, la realtà delle visioni immaginative, delle cosmogonie e delle teogonie, e quindi, soprattutto, la verità del senso spirituale percepito dell'istruzione spirituale della rivelazione profetica (Bertagnini 1964).

Il tema di questo «mondo intermedio» indagato da Corbin (1979/1986) presenta numerose e preziose implicazioni interdisciplinari filosofiche, psicologiche, psico-analitiche, cosmogoniche e mistico-spirituali; e qui vorremmo aggiungere, anche pedagogiche.

2.2. L'anticipazione di un senso che abbraccia la totalità

Nelle parole di Gadamer (1983), uno dei maggiori esponenti dell'ermeneutica filosofica moderna (il termine allude a un insieme organico di significati legati all'attività del tradurre, dell'interpretare e del

6 Corbin usa il termine «clima» nell'accezione classica, per indicare «ciascuna delle sette zone in cui i geografi antichi dividevano l'emisfero boreale» ossia quello che per i nostri filosofi è il mondo dell'estensione percepibile nella loro geografia tradizionale» (cfr. *Il Nuovo De Mauro*).

comprendere) il “circolo” della tecnica del comprendere è questo:

Ci domandiamo anzitutto: come si configura il lavoro ermeneutico? [...]. Ricordiamo la regola ermeneutica secondo cui *si deve comprendere il tutto a partire dalle parti e le parti a partire dal tutto*. Essa proviene dalla retorica antica, e l'ermeneutica moderna l'ha trasferita dalla retorica alla tecnica del comprendere. Nell'un caso e nell'altro ci troviamo di fronte ad un circolo. *L'anticipazione di un senso che abbraccia la totalità diventa comprensione esplicita nella misura in cui le parti, che sono determinate dal tutto, determinano a loro volta questo tutto* (Gadamer 1983: 340). [Il corsivo è di chi scrive].

Questa anticipazione che attinge a un senso più vasto, che è come dire a un clima che vibra a una frequenza diversa, si realizza nel soggetto quando sperimenta determinati stati di coscienza attinenti all'esercizio della facoltà immaginale.

Sul piano qualitativo, lo stesso Einstein afferma in un celebre aforisma che «l'immaginazione è più importante della conoscenza, perché la conoscenza per sua natura è limitata, ma l'immaginazione abbraccia il mondo, guidando il progresso generando l'evoluzione». Anche Jung, padre della psicologia del profondo, ha dato grande rilievo al potere immaginale e noetico, avendo vissuto a lungo nell'esplorazione degli intramondi: «Gli anni più importanti della mia vita furono quelli in cui inseguivo le mie immagini interiori. [...]». Quelle prime fantasie e quei sogni furono per me come magma fuso da cui si cristallizzò la pietra che potei scolpire» (Jung 1998: 224).

2.3. *Attenzione e immaginale: studenti in fuga dalle onde Beta*

L'insegnante ha dunque il compito di

non confondere il sogno a occhi aperti e la disattenzione apparente dei suoi allievi con il disinteresse o il rifiuto di imparare; e anche quello di riconoscere l'esistenza di molteplici stati di apprendimento che si confanno perfettamente a comprendere, interpretare e assimilare la conoscenza, seppure attingano e si protendano verso il “mondo di mezzo”.

Vista dalla prospettiva del ruolo dell'immaginale nel processo cognitivo, che qui interessa mettere in luce, la nuova strumentazione pedagogica precedentemente auspicata (cfr. *supra*, par. 1.1.) richiede anche una conoscenza di base delle frequenze cerebrali preposte ai vari stati di coscienza e del loro funzionamento rispetto ai processi di apprendimento, come vedremo nel prossimo paragrafo. Questo suscita inoltre una riflessione sul concetto di immaginazione nelle sue applicazioni fin dalla maieutica antica (cfr. *infra*, par. 2.6).

2.4. *Le frequenze ignorate*

L'insegnante che crede di poter insegnare “solo se” lo studente ha perfettamente attivi i sensi dell'udito e della vista obbedisce a un mito, alla erronea credenza convenzionale di poter fare bene il proprio lavoro solo quando si sta rivolgendo a persone in stato di elaborazione cognitiva attenta ai dettagli, all'uso del linguaggio e ai pensieri logici-razionali, ossia se ha di fronte a sé un gruppo di allievi sintonizzati sulle onde Beta, o ritmo Beta, termine usato per indicare la gamma di frequenza di attività cerebrale umana compresa tra 12,5 e 30 Hz (da 12,5 a 30 transizioni o cicli al secondo). Ma è davvero così?

La consapevolezza delle tipologie di onde cerebrali implicate nei diversi processi cognitivi (dalla ricezione e memorizzazione di semplici nozioni preconfezionate al manifestarsi dei lampi di genio che portano a scoperte originali) è destinata a giocare un ruolo crescente nelle metodiche di insegnamento-apprendimento del futuro. Prima o poi sarà necessario rivoluzionare la didattica integrando in essa alcune vie di apprendimento (oggi trascurate a vantaggio delle onde Beta) che consentono di imparare anche a frequenze minori.

Si "entra nel flusso" della creatività, come ben sanno gli artisti e i creativi, quando le oscillazioni spontanee di potenziale nel cervello si abbassano, cioè quando l'attività elettrica neurale "esce dal seminato" della cosiddetta «prima attenzione», in cui operiamo la maggior parte del nostro tempo di veglia (ritmo Beta) e passa alle onde della seconda attenzione. Nello stato di "flusso" le onde rallentano dalla normale attività Beta alle più lente onde Alfa. La meditazione, la creatività e il sogno a occhi aperti si esplicano attraverso il ritmo Alfa⁷. Quindi, se un docente spiega a uno studente in stato di onde Alfa o in stato di attività Beta, che differenza c'è?

7 Quando le onde cerebrali rallentano ulteriormente si arriva alle onde Theta (da 4 a 7,5 Hz) che sperimentiamo subito prima del sonno e durante il sogno. Esse ci permettono di accedere a stati di coscienza che vanno ben oltre la normale consapevolezza della veglia. Caratterizzano gli stadi del sonno Nrem e Rem perciò, nonostante siano usate in numerosi settori di ricerca sperimentale e siano destinate a un crescente uso nell'apprendimento subliminale, non sono ancora praticabili nell'attuale arena educativa convenzionale e per esserlo in maniera sistemica richiederanno una rivoluzione pedagogica.

2.5. Il processo cognitivo

Sul processo cognitivo si sono scritti fiumi di parole e si continuerà a scriverne, col progressivo mutare della storia del sapere. In parole scarse, il processo cognitivo è un evento orientato all'acquisizione della conoscenza attraverso un insieme di percorsi intellettuali e culturali interconnessi, legati all'ambiente sociale ed esperienziale dell'individuo. La nostra struttura cognitiva di base si fonda su una conoscenza della "realtà" forgiata da abitudini, miti, convinzioni e convenzioni reiterati nel tempo e consolidati nella nostra psiche dall'esperienza.

Questa "realtà" è per noi nel contempo sia una culla (una zona di conforto che ci illude di sapere) sia un recinto (una zona di stagnazione, di autoreferenzialità, di programmazione e auto-programmazione, di semi-cecità e semi-sordità alla gamma completa del percettibile, che ci fa sentire e sapere di non sapere). Sono ambiti dai quali possiamo affrancarci, ma solo se siamo realmente alla ricerca di quella «cosa vitale e vera» che Socrate pone al centro della sua arte maieutica.

2.6. La maieutica socratica

Nel dialogo platonico del *Teeteto*, dedicato al tema della conoscenza, Socrate delinea così il proprio metodo:

La mia arte di maieutico in tutto è simile a quella delle levatrici, ma ne differisce in questo, che essa aiuta a fare partorire uomini e non donne e provvede alle anime generanti e non ai corpi. Non solo, ma il significato più grande di questa mia arte è ch'io riesco, mediante di essa, a discernere, con la maggior sicurezza, se la mente del giovane partorisce fantasticherie e menzogna, oppure cosa vitale e vera (Platone 2005: 151d).

È in presenza di pensieri «vitali» e «veri» che il maestro riesce a portare alla luce il ragionamento che li sottende. Beninteso, il termine «fantasticheria» accostato a «menzogna» non è qui sinonimo di «fantasia» (dal lat. *phantasiā*, gr. *phantasiá*, der. di *pháinō* «mostrare») nell'accezione di «facoltà della mente umana di creare immagini, di rappresentarsi cose e fatti corrispondenti o no a una realtà»⁸. Si direbbe che «fantasticheria» qui indichi non tanto la *facoltà*, quanto l'*oggetto* del fantasticare, definibile come «bizzarra, chimera, sogno, stravaganza, utopia»⁹.

Inoltre nella visione socratica il maestro, pur interrogando costantemente i suoi discepoli ed esigendo da loro risposte, sa di non sapere e non rivela mai il suo pensiero personale, non ha mai «insegnato» niente, non ha mai «fatto scuola» ai suoi allievi:

E proprio questo io ho in comune colle levatrici: anche io sono sterile, sterile in sapienza; e il rimprovero che già molti mi hanno fatto che io interrogo gli altri, ma non manifesto mai, su nulla, il mio pensiero, è verissimo rimprovero. Io stesso, dunque, non sono affatto sapiente né si è generata in me alcuna scoperta che sia frutto dell'anima mia (Platone 2005: 150c).

2.7. Sapere latente e entanglement nelle nostre aule d'insegnamento

Tuttavia, nell'incontro fra Socrate e i suoi discepoli accade anche qualcos'altro di speciale:

Quelli, invece, che entrano in relazione con me, anche se da principio alcuni d'essi si rive-

lano assolutamente ignoranti, tutti, poi, seguendo a vivere in intima relazione con me, purché il dio lo permetta loro, meravigliosamente progrediscono, com'essi stessi e gli altri ritengono. Ed è chiaro che da me non hanno mai appreso nulla, ma che essi, da sé, molte e belle cose hanno trovato e generato (Platone 2005: 150c).

Senza dubbio Socrate parla da precursore di un fenomeno scientifico oggi noto come *entanglement* (letteralmente, in lingua inglese, «groviglio», «intreccio»), termine della fisica quantistica introdotto nel XX secolo e riferito a cose, persone ed eventi in stato di correlazione reciproca.

Si parla qui di verità e bellezza generate nell'allievo dalla presa di contatto con il proprio sapere personale latente, un sapere implicito che affacciandosi alla sua coscienza rivela le «molte e belle cose» che costui o costei custodisce in sé. Sorge inevitabile l'accostamento al ricco *mundus imaginalis* di Corbin, all'immaginazione che supera la conoscenza secondo Einstein, alle immagini interiori, fantasie e sogni di Jung.

L'educazione di tipo socratico trae dall'essere umano ciò che ha di autentico e di suo e l'aiuta a trovarlo non tanto e non solo per la via della conoscenza sensibile (*doxa*) o del pensiero discorsivo (*diánoia*), ma per qualche altra via sinergica risvegliata dalla vicinanza al maestro (prassi del resto diffusa nelle antiche culture sapienziali del mondo e viva ancora oggi in Oriente).

Socrate enuncia, nell'atto maieutico che si attribuisce come «educatore» *stricto sensu* (dal lat. *educare*, intens. di *educēre*, «trarre fuori», «allevare») la presenza di un legame implicito, una relazione che oggi il linguaggio scientifico ci

8 Per le definizioni terminologiche di questo paragrafo, cfr. le rispettive voci del *Vocabolario Treccani online*.

9 Si noti che il verbo «fantasticare», da cui deriva il sostantivo «fantasticheria», sta a indicare sia «lavorare con la fantasia, arzigogolare» sia «raro, con riferimento al passato, ripensare nella fantasia».

potrebbe aiutare a definire un legame «frattale»¹⁰, il quale mette in luce una particolare forma di similitudine fra l'anima generante del maestro e quelle dei suoi allievi.

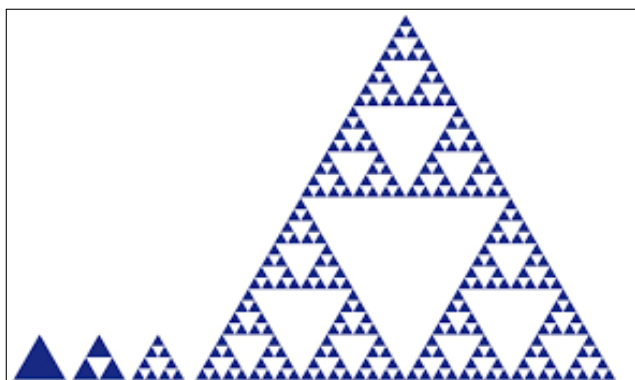


Figura 2. Un frattale non cambia aspetto anche se è visto con una lente d'ingrandimento. (Fonte: Enciclopedia della Scienza e della Tecnica Treccani).

È un legame relazionale profondo, ben noto al maestro, che si guarda bene da un disastroso travaso di saperi e si limita a essere, a incarnare l'intero insondabile che pone quesiti alle parti per educare, mai per istruire imponendo verità generate dal suo Sé. Il maieuta è quindi una sorta di faro che illumina, o meglio è una antenna che risveglia e orienta le menti, predisponendole ad aprirsi. Ma proietta che cosa? Per aprirsi a che cosa?

3. Alla conquista del cosmo interiore

Tutti possono arrivare a incontrare la propria personale verità procedendo dall'interno verso l'esterno, dall'intuizione e da ciò che vi è in noi di più innato, da quell'universo sottile che Bordeaux

¹⁰ Un frattale è un oggetto geometrico dotato di omotetia (dai termini greci *omos*, «simile» e *tithemi*, «pongo») interna: si ripete cioè nella sua forma allo stesso modo su scale diverse. Questa caratteristica spesso prende il nome di «auto similarità» o «autosomiglianza».

Szekely chiama il «cosmo interiore» (Bordeaux Szekely 1969).

È possibile esplorare una dimensione che ci vede risvegliare in noi non solo l'intuizione, che è una facoltà senza tempo, ma anche la reminiscenza o anamnesi (non era forse Platone nel *Fedro* a sostenere che «conoscere è ricordare»?). Si sta parlando del risveglio della memoria e di un sapere innato che era stato dimenticato al momento della nostra nascita, rimanendo allo stato inconscio, indagato sia dalle antiche tradizioni sia dalla moderna psicologia transpersonale attraverso gli stati di coscienza non ordinari.

Per «intuizione» (dal lat. *intueri* «vedere dentro», comp. di *in-* «dentro», e *tueri* «guardare, osservare»)¹¹ si intende «entrare dentro con lo sguardo», termine riferito a una tipologia di sapere non spiegabile a parole, a una percezione immediata che non passa per il ragionamento e che compare per lampi improvvisi; è una sapienza *a priori* che permette di concepire o percepire una o più idee senza averne un'esperienza iniziale, una conoscenza sulla cui origine non vi è certezza.

Bordeaux Szekely, filosofo, eminente filologo delle lingue antiche e psicologo sperimentale ungherese, si è posto alla ricerca di «un sistema che combini tutti i grandi valori dell'umanità» per «trovare una via d'uscita dal caos apocalittico» in cui si dibatte l'essere umano moderno (Bordeaux Szekely 1969: 59). Nella crisi materiale e filosofica che stiamo vivendo, egli sosteneva già decenni orsono, non abbiamo una reale presa su alcuno dei due elementi alla base della concezione del mondo: né l'uomo, né l'universo, divisi

¹¹ Cfr. la voce «intuire» del *Vocabolario Treccani online*.

da un abisso.

Non riusciamo a credere nemmeno in noi stessi, frammenti dispersi nel mondo dal nostro stesso agire. Poiché la fisica, la chimica, l'astrofisica, la biologia e la psicologia hanno ridotto l'uomo alle leggi correlative di particelle separate, siamo altrettanto incapaci di credere in un universo che ha cominciato a dissolversi fra le nostre mani in una relatività universale (Bordeaux Szekely 1969: 58). [Trad. it. a cura di chi scrive].

Su questa separazione dell'essere umano dall'universo e su questa parcellizzazione del sapere, che ci impediscono di avere una concezione del mondo unitaria e "singola", si è espresso anche Bateson (1976), con l'ambizione di gettare le basi di una nuova scienza rivolta alla ecologia del pensiero:

[Propongo] una nuova maniera d'intendere le idee e quegli aggregati di idee che io chiamo «menti». Questa maniera d'intendere la chiamo «ecologia della mente», o ecologia delle idee. È una scienza che ancora non esiste come *corpus* organico di teoria o conoscenza (Bateson 1976: 19).

Dal canto suo Campbell, acclamato studioso di mitologia comparata e storia delle religioni, ha dedicato l'ultimo libro della sua vita proprio alle *Distese interiori del cosmo* (Campbell 2002/2020), esplorando i territori fra scienza e mito, psiche e universo, anima e intelletto, passando al vaglio le più disparate culture e ogni campo del sapere, riuscendo a mostrarci la chiave di espressione universale dell'immaginazione mitica: una facoltà che permette alla nostra dimensione interiore di espandersi oltre ogni suo limite spazio-temporale mettendo la psiche in contatto diretto con le verità universali.

Ricordiamo che anche Gadamer

(1983) afferma che ciò che si deve comprendere è già in parte compreso, e che il percorso circolare dell'interpretazione, il "circolo" del comprendere, vede la comprensione subordinata alla condizione dell'appartenenza a un contesto, o soggiogata da una tradizione. Il circolo ermeneutico sottolinea dunque l'esistenza di uno scambio ininterrotto tra ciò che si conosce e ciò che è ancora da conoscere. Questo scambio si gioca, lo ripetiamo, sulla «anticipazione di un senso che abbraccia la totalità» (Gadamer 1983: 340), dove le cosiddette "parti" quantistiche correlate (nel microcosmo le particelle, nel macrocosmo noi, gli esseri umani) sono modificate e a loro volta possono modificare il grande Tutto che raccoglie il sapere universale a cui esse partecipano.

Questa constatazione rimanda inevitabilmente a un *concetto olografico* di realtà, dove ogni parte dell'ologramma¹² contiene l'intera informazione: tagliando in due o più parti l'ologramma ciascun frammento mostrerà sempre l'oggetto per intero. In tal senso potremmo dire che l'incontro dei nostri mondi interiori ci rispecchia gli uni negli altri, come nell'esperienza dell'empatia, o della compassione, o del piacere estetico – quel *plaisir du texte* di barthesiana memoria (Barthes 1973/1975) – che la psiche ricava dalla finzione letteraria.

3.1. Il gruppo classe come ecosistema olografico

È emblematico che negli ultimi

12 L'ologramma è una figura d'onda o *pattern* (schema ricorrente, struttura ripetitiva) interferente ottenuto per mezzo di un laser col processo dell'olografia, che crea un effetto fotografico particolare poiché a differenza delle normali fotografie offre una rappresentazione tridimensionale dell'oggetto.

trent'anni un gruppo ristretto di ricercatori di prestigiose università ed enti di ricerca internazionali, sebbene contrastati da un sistema ostile arroccato su posizioni evolutiviste da più parti definite obsolete, abbia dimostrato sperimentalmente che tutto ciò che si sapeva sulle particelle poteva essere applicato anche alla vita umana, restituendole potere grazie alla consapevolezza della connessione profonda che ci lega all'universo¹³.

Si deve comprendere il tutto a partire dalle parti e le parti a partire dal tutto. Perché allora non trasferire questo concetto, come una sorta di dima, cioè di modello sovrapponibile, sul piano di realtà delle nostre aule? A livello macrocosmico, perché non concepire il gruppo classe come un *ecosistema* quantistico? Come un agglomerato di persone in tutto simile a un oceano di particelle in continuo movimento: atomi, molecole, organi, corpi, pensieri, emozioni modulati dal moto dell'esistenza; come una immensa opportunità esperienziale al servizio della coscienza di gruppo in stato di flusso, alla continua ricerca di equilibri sociorelazionali, di spazi in cui possa scaturire spontaneamente la motivazione cognitiva ed emozionale, e in cui la psiche possa incontrare la «cosa vitale e vera»? In una simile visione:

L'educazione è essenzialmente un'impresa autogestita. L'insegnante non è più colui che trasferisce il suo sapere agli studenti ma *colui che sa essere con gli studenti in modo funzionale al loro processo di apprendimento* o, meglio ancora, al processo attraverso il quale gli studenti educano se stessi (Graziani 1991: 7). *[Il corsivo è di chi scrive]*.

¹³ Sono molti i divulgatori, scienziati e non, in grado di spiegare con semplicità al grande pubblico questi concetti fondamentali per la vita. Per una sintesi approfondita, cfr. McTaggart 2002.

noèsi s. f. [dal gr. νόησις, der. di νοέω «capire, conoscere, pensare»]. – **1.** Nella gnoseologia aristotelica, atto dell'intelletto (gr. νοῦς) o conoscenza intellettuale, che, in quanto sapere intuitivo o apprensione immediata di un noema o concetto, è distinto dall'attività giudicativa e argomentativa (*diànoia*), di cui però costituisce il presupposto e il fondamento. **2.** Nella fenomenologia husserliana, l'elemento soggettivo dell'esperienza, vale a dire l'atto con cui si coglie l'oggetto (percepire, immaginare, ricordare, giudicare, ecc.) (cfr. *Vocabolario Treccani on line*).

4. A mo' di conclusione: unire le coscienze per recuperare il senso dell'azione educativa

Esploreremo in un prossimo articolo nuovi modi d'uso del linguaggio suggeriti dal quantismo, da nuove mappature della coscienza e da altre giovani discipline nate in Occidente, servendocene per evidenziare il loro potenziale pedagogico.

Per ora impostiamo una riflessione sui cambiamenti rilevati nel lessico degli insegnanti che si avvicinano ai concetti dell'«insegnamento efficace».

4.1. Possiamo riorientare le direzionalità dell'insegnare e dell'apprendere?

Vale la pena riconoscere, nelle seguenti parole di Gordon (1991), un certo pragmatismo e una polarizzazione ormai in parte superati:

È di fondamentale importanza puntualizzare il fatto che insegnare e imparare sono due funzioni completamente diverse, due processi distinti e separati. Una differenza da non sottovalutare è che il processo di insegnamento procede dall'interno verso l'esterno mentre il processo di apprendimento va dall'esterno verso l'interno della persona. [...]. Per fare in modo che i processi di insegnamento-appren-

dimento risultino davvero attivi, è necessario che tra questi due sistemi separati esista un rapporto particolare – una specie di “connessione”, un collegamento tra insegnante e studente. La maggior parte di *Insegnanti efficaci* è dedicata alle tecniche comunicative necessarie all’insegnante per attivare questi collegamenti (Gordon 1991: 22).

Ma è possibile un sostanziale cambio di prospettiva? Un ribaltamento che tenga conto sia dell’insieme di modalità dialettiche attraverso cui la conoscenza evolve (la visione platonica), sia del ruolo gnoseologico dell’immaginabile e della psicologia del profondo?

Ci sembra necessario un passo in avanti che *azzeri il problema della direzionalità dell’invio e della ricezione del sapere* e che celebri piuttosto l’omologazione della dimensione simultanea, pervasiva, atemporale e non spaziale della conoscenza condivisa dalla compagine umana: la fonte universale del sapere che è patrimonio della specie.

È una partita che si gioca fra l’uomo e l’universo, che mira a colmare lo iato della falsa separazione e a ritrovare la dimensione dell’unione nel viaggio della conoscibilità. Questo abbaglio di separazione è uno degli assunti di base derivante dai miti e credenze che ci sono stati inculcati; noi crediamo davvero che esistano cose separate ed eventi separati. Invece *l’esistenza è relazione*, tutto è intrecciato insieme (cfr. Fig. 3). Tuttavia, qualcosa deve cambiare nel senso comune, per permetterci di percepire l’unitarietà. Quel qualcosa è il nostro modo d’uso del linguaggio ed è anche lo studio e la profonda consapevolezza linguistica dell’etimo delle parole che usiamo, la percezione del loro potere costruttivo o distruttivo nell’ecologia del campo unificato.

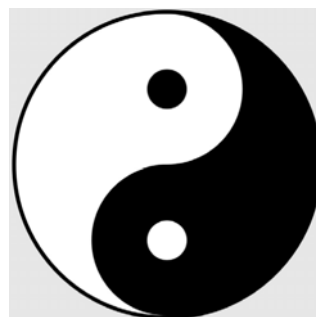


Figura 3. Il Taijitu (T'ai Chi T'u), rappresentazione di Yin e Yang, uno dei più noti simboli dell'interdipendenza. (Fonte: Wikimedia.org)

4.2. Riorientare il linguaggio e il pensiero

In chiusura pare utile segnalare due punti fondamentali. Il primo è la necessità di rinnovare il lessico per portare in essere una diversa visione del mondo quotidiano e del nostro posto al suo interno. Quando gli insegnanti diventano esperti nel ricorso a metodi non coercitivi per ottenere la disciplina e l’ordine scoprono parole nuove per parlare di disciplina:

Gli insegnanti rilasciano gradualmente l’uso di parole come *controllare, dirigere, punire, minacciare, porre dei limiti, mantenere l’ordine, imporre, dettar legge, essere intransigente, rimproverare, sgridare, ordinare, esigere* eccetera. Questo fa sì che il termine stesso di «disciplina» tenda a scomparire dal loro vocabolario dando la preferenza a un nuovo lessico, per esempio: *«Risoluzione dei problemi, risoluzione dei conflitti, influenzare, confrontarsi, collaborare, cooperare, prendere decisioni in comune, stringere patti con gli studenti, andare d’accordo, mediare, rispondere alle esigenze, ottenere risultati»* (Gordon 1991: 33).

Gordon (1991) osserva che le persone iniziano a scartare il linguaggio tradizionale basato sul potere, universalmente utilizzato nella relazione adulto-bambino. Stiamo parlando di termini quali:

autorità, obbedire, esigere, permettere, con-

cedere, fissare limiti, privazioni, disciplina, limitare, punire, proibire, imporre regole, rispetto per l'autorità. Le persone che completano il corso assumono un ruolo di genitore o insegnante completamente diverso, un ruolo non basato sul potere che può essere descritto con termini quali: *facilitatore, consulente, amico, persona che ascolta, che risolve problemi, partecipante, negoziatore, assistente, persona ricca di risorse* (Gordon 1991: 33).

Il secondo punto è che il cambiamento deve partire dall'interno di se stessi. Si può trattare del percorso di una vita. Serve per colmare lo iato che, dall'ottavo clima del *mundus imaginalis* – quello che Hesse (1988) chiama «le stelle» –, ci conduce agli ordini di pensiero più elevati, alla verità personale e universale che vive in ognuno di noi e che può trasformare l'educazione in "un'impresa autogestita".

Come si salvano gli studenti, protagonisti dell'educazione intesa come processo autogestito? In attesa che qualche nuova leva scriva un saggio intitolato *Studenti efficaci*, noi possiamo guidare i nostri studenti alla conquista del cosmo interiore. Possiamo fare molte domande senza mai

dare risposte. Possiamo "unire i puntini" per contrastare la frammentazione del sapere. Possiamo lasciare andare la paura di perdere potere personale se offriamo ai nostri allievi ambienti di apprendimento noetici, dando loro facoltà di portare altrove la loro attenzione e di volare. Su quell'oceano di assonanze e risonanze, noi ci affacciamo e restiamo in ascolto. Là non possiamo (né vogliamo) seguirli. Navigando in solitario nel flusso dell'unità delle cose essi sperimentano per brevi istanti l'anamnesi della conoscenza innata, i loro piccoli e grandi «Eureka». Ma possiamo dar loro certezza che ci troveranno sempre lì ad aspettarli al loro ritorno dalle stelle. Dei libri poi faranno ciò che vorranno.

Sono stato un cercatore e ancora lo sono, ma non cerco più nelle stelle e nei libri: incomincio a udire gli insegnamenti che il mio sangue mormora in me. La mia storia non è piacevole, non è dolce e armoniosa come le storie inventate; sa di stoltezza e confusione, sa di follia e sogno, come la vita di tutti coloro che non vogliono più mentire a se stessi (Hesse 1988: XII).

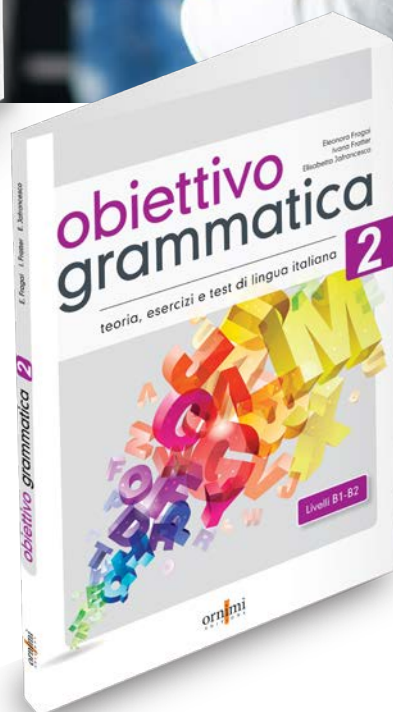
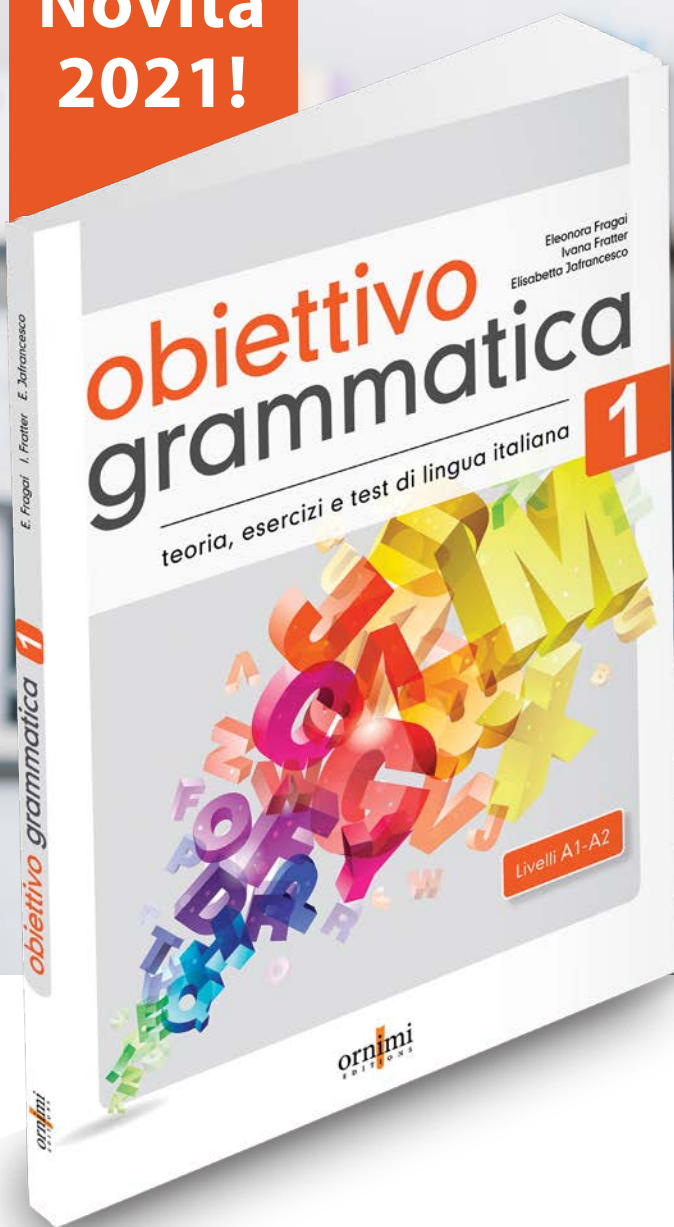
Riferimenti bibliografici

- Barthes, R. 1973/1975.** *Le Plaisir du texte*. Paris. Éditions du Seuil (trad. it. *Il piacere del testo. Contro le indifferenze della scienza e il puritanesimo dell'analisi ideologica*. Torino. Einaudi).
- Bateson, G. 1976.** *Verso un'ecologia della mente*. Milano. Adelphi.
- Berne, E. 1964/1967.** *Games People Play*. New York. Grove Press (trad. it. *A che gioco giochiamo*. Milano. Bompiani).
- Bertagni, G. 1964.** *Mundus Imaginalis, o l'Immaginario e l'Immaginale (Henry Corbin)*. URL http://www.gianfrancobertagni.it/materiali/misticaislamica/corbin_mundus.htm (ultimo accesso: 30.05.2021).
- Boordeaux Szekely, E. 1969.** *Toward the Conquest of the Inner Cosmos*. Tecate (CA). Mille Meditations.
- Campbell, J. 2002/2020.** *The Inner Reaches of Outer Space: Metaphor as Myth and as Religion*. New York. Joseph Campbell Foundation (trad. it. *Le distese interiori del cosmo*. Milano. Nottetempo Edizioni).
- Cherubini, N. 2002.** *Glottodidattica umanistica: dal controllo alla consapevolezza*. In E. Jafrancesco (a cura di). *La gestione della classe plurilingue nella scuola dell'obbligo*. Atti del X

- Convegno ILSA. Firenze, 9 Giugno 2001. Firenze. Assessorato alla Pubblica Istruzione: 39-46.
- Corbin, H. 1979/1986.** *Corps spirituel et Terre céleste: de L'Iran mazdéen à l'Iran shî'ite*. Paris. Editions Buchet/Chastel (trad. it *Corpo spirituale e Terra Celeste. Dall'Iran mazdeo all'Iran sciita*. Milano. Adelphi Edizioni).
- Gadamer, H. G. 1983.** *Verità e metodo*. Milano. Bompiani.
- Gordon, T. 2001.** *Né con le buone né con le cattive*. Molfetta. La Meridiana.
— 1991. *Insegnanti efficaci*. Firenze. Giunti e Lisciani.
- Graziani, V. 1991.** *Introduzione*. In Gordon 1991: 5-18.
- Hesse, H. 1988.** *Demian*. Roma. Newton Compton.
— 1999. *Bella è la gioventù*. Roma. Tascabili Economici Newton.
— 2013. *L'infanzia del Mago*. Viterbo. Stampa Alternativa/Nuovi Equilibri.
- Jung, C. G. 1998.** *Ricordi, sogni, riflessioni*. Milano. Rizzoli.
- McTaggart, L. 2002.** *Il Campo del Punto Zero*. Cesena. Macro Edizioni.
- Platone 2005.** *Teeteto, o Sulla Scienza*. Milano. Feltrinelli.

Per esercitare la grammatica italiana in modo completo ed efficace!

Novità
2021!



Disponibile
a gennaio
2022!

letture

test

regole

chiavi

esercizi

ornimi
EDITIONS

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



Study abroad in Italia

Monica Merli ci presenta un'interessante rassegna e uno stimolante approfondimento a partire da quanto è successo in questo periodo pandemico nel settore dei programmi delle università straniere in Italia.

L'impossibilità di tenere lezioni in presenza e la necessità di utilizzare strumenti tecnologici, sia in asincrono, sia in sincrono, è evoluta da uno stato di costrizione a una occasione per sperimentare nuove forme di didattica in grado di tendere e curvare le corde di quegli strumenti per renderli funzionali alla relazione di apprendimento.

Tanto più interessante è stata l'esperienza di Merli perché si è svolta in due ambienti differenti: *New York University*, che ha mantenuto ogni possibile approccio agli studenti con corsi sia in presenza, sia a distanza, sia *blended*, e *Gonzaga University*, che invece ha scelto esclusivamente l'approccio a distanza.

Panoramica e riflessioni sulla didattica a distanza: il caso degli *study abroad program*

Monica Merli, *New York University in Florence e Gonzaga University in Florence*

Introduzione

La pandemia Covid-19 ha colpito radicalmente ogni aspetto della vita umana in tutto il mondo, dalle attività produttive al turismo, dall'educazione alla cultura, dalle relazioni interpersonali alle più semplici abitudini, per non parlare della perdita della salute e della vita da parte di molti.

In Italia, sono stati segnalati i primi casi intorno al 20 febbraio del 2020; le università lombarde sono state chiuse il 24 febbraio; dal 5 marzo, la misura è stata poi estesa a tutto il Paese; nell'arco di pochi giorni si è entrati in quel lungo periodo di restrizioni alla mobilità che ha visto l'intera popolazione relegata nella propria

abitazione e che è andato sotto il nome di «confinamento» o, più comunemente, «*lockdown*».

Le scuole e le università hanno dovuto investire in tecnologie per ripristinare le classi e le lezioni, tuttavia esclusivamente a distanza, e ognuno l'ha fatto adottando soluzioni diverse, con risultati anch'essi diversi. La scuola, in particolare, ha sofferto gli effetti della pandemia. Un rapporto di *Save the Children* (2020) evidenzia la situazione critica dell'educazione soprattutto nelle regioni meridionali e sottolinea che l'istruzione a distanza ha spostato il peso completamente sulle famiglie, inaspinando le differenze socioeconomiche e

la disparità di mezzi, intesi come dispositivi digitali e opportunità di connessione.

Nel settore di *US study abroad*, ovvero dei programmi universitari americani in Italia, su cui si incentra il *focus* di questo contributo, quando il governo statunitense ha passato l'allerta dal livello 2 al 3, nel giro di un paio di settimane, tra la fine di febbraio e i primi di marzo, gli studenti sono stati richiamati in patria, sconvolgendo un sistema economico che vale più di 700 milioni di Euro annui, circa 11 mila posti di lavoro, con oltre 160 istituzioni situate per lo più tra Firenze e Roma. Sono stati cancellati tutti i corsi estivi e messe in dubbio le speranze di ripresa per il semestre autunnale a partire da settembre (Pieraccini 2020). Oggi sappiamo che in molti casi la ripartenza non c'è stata nemmeno nel semestre di primavera 2021 e che alcune realtà, già in difficoltà per la crisi della *higher education* e degli studi all'estero, hanno chiuso definitivamente i battenti, disperdendo un patrimonio di tradizione e di professionalità di alto livello, come ricorda Matteo Duni, presidente dell'Association of Scholars at American Universities in Italy (ASAUI)¹, ossia l'associazione dei docenti delle università americane in Italia, in vari contributi riportati sul sito della Associazione stessa².

Di seguito, si prenderà in considerazione il tema dell'insegnamento linguistico nei programmi universitari americani³ e si proverà a descrivere alcune reazioni dei docenti nella gestione dell'emergenza e le riflessioni che potranno condurre a una

più efficace pianificazione della nuova normalità.

1. Che cosa si è sperimentato e come "ci si è arrangiati" nell'emergenza

Come si accennava prima, quasi tutti i programmi universitari americani sul territorio si sono trovati a intervenire su un semestre appena cominciato o al massimo a metà, quindi con una porzione di syllabo da coprire così sostanziosa da mettere potenzialmente a repentaglio il successo del semestre stesso. Insomma, non si è trattato di *arrangiarsi per qualche lezione per tirare a finire e poi si starà a vedere*.

Ognuno, dopo il trauma e lo smarrimento iniziali, si è trovato a dover scegliere soluzioni adeguate al proprio contesto, alla varietà delle provenienze degli studenti, al rispettivo grado di supporto tecnologico disponibile e alle piattaforme di cui si serviva. Si rileva che la quasi totalità dei programmi ha deciso di passare all'insegnamento a distanza in *asincrono*, ovvero a una modalità in cui non c'è più alcun contatto "dal vivo" tra il docente e la classe e tra i componenti della classe stessa. L'interazione è totalmente mediata da una cartella postata in *Drive*, in *GSuite* o in *Blackboard* o su qualunque altra piattaforma utile: gli studenti scaricano i materiali da studiare o che li aiutano a studiare, ricevono i compiti da svolgere e riconsegnare tramite lo stesso strumento, al massimo guardano una lezione videoregistrata; alla distanza fisica si aggiunge quella temporale, perché ciascuno si occuperà di quei materiali in momenti diversi della sua giornata, dedicandovi quantità di tempo diverse. Questo è sostanzialmente quanto accade con la modalità asincro-

1 Cfr. il sito della Associazione (www.asaui.net).

2 Vari interventi e iniziative sull'argomento sono riportati sul sito di ASAUI (<https://asaui.net>).

3 Per una rassegna più dettagliata delle scelte adottate dalle differenti università americane dell'area fiorentina, cfr. Carloni 2020.

na quando se ne dia una interpretazione emergenziale e non ponderata.

Alcuni programmi sono riusciti, invece, a ripristinare almeno in parte il contatto tra classe e docente, introducendo prima di altri, almeno su alcuni insegnamenti, la modalità in *sincrono*, che pare ridurre di molto l'effettiva distanza e, in qualche modo, ricrea l'ambiente classe tramite piattaforme come *Zoom* o *Meet* o *Skype*, che permettono in qualche modo di "incontrarsi". Tuttavia, anche in questo caso, diversamente ma comparabilmente a quanto già accennato per la scelta asincrona, la visione deterministica delle risorse tecnologiche ha creato un'illusione: in larga misura, la prima preoccupazione dei docenti è stata proprio imparare a gestire gli strumenti, ma non è semplicemente attivando uno strumento che la classe si fa da sé.

Nelle stesse settimane, è partita la formazione dei docenti e del personale di supporto alla didattica con cui si è cercato di mettere ciascuno in condizione di continuare il proprio lavoro da remoto e tutti quanti, secondo la propria mansione, se già non sapevano farlo, hanno imparato a usare strumenti e *app* per l'insegnamento a distanza. Si è scoperta così la possibilità da un lato di lanciare *input* basati su immagini o riprese video, con i quali gli studenti possono interagire in vario modo tramite la stessa *app*, potendo in questo modo avviare anche discussioni, dall'altro la possibilità di utilizzare altri mezzi con i quali si è cercato di contenere il divario creatosi tra reale e virtuale. In questo specifico aspetto, si è colto uno spirito di partecipazione, collaborazione e sintesi che in condizioni normali fatica a emergere.

Rimanendo sul versante dell'insegnamento linguistico, oltre agli sforzi dei vari dipartimenti, si sono mosse con una prontezza encomiabile anche le maggiori case editrici del settore che hanno moltiplicato l'offerta di *webinar* gratuiti: in pochi giorni, anche i docenti più impreparati hanno avuto l'opportunità di avvalersi, pur con un certo sgomento, di idee, suggerimenti e istruzioni per creare lezioni migliori arginando anche la dispersione di energie.

In questo modo, giorno dopo giorno, si è arrivati alla settimana finale con gli esami, anch'essi rivisitati e trasformati per adattarsi agli strumenti usati per la loro somministrazione e a una situazione in cui il docente non è presente fisicamente per controllare il corretto svolgimento della prova. Riguardo alla correttezza del comportamento dello studente durante l'esame, sia che la classe si tenesse in asincrono sia che si tenesse in sincrono, ci si è dovuti largamente affidare alla fiducia e alla sottoscrizione da parte degli studenti di un impegno di correttezza. Per quanto riguarda invece i tempi di svolgimento dell'esame, in genere nella modalità in asincrono, è venuta in soccorso la tecnologia con l'opportunità di rilasciare dei file a tempo, che si rendono indisponibili dopo un determinato intervallo. A questo punto, dunque, non restava che riprendere fiato e provare a uscire dall'emergenza apprestandosi a pianificare con calma, senza più improvvisare, strategie più articolate e più adatte alle nuove condizioni.

2. La pianificazione della nuova normalità

La pausa estiva, secondo quanto riferito in scambi informali con colleghi di altre

università, ha rappresentato per molti programmi l'occasione per mettere a punto le tecnologie e per incrementare le opportunità di formazione, ma forse avrebbe dovuto costituire soprattutto il momento propizio per la riflessione, che si richiede in momenti come questo di grandi sconvolgimenti, su quali fossero le vie più adeguate da intraprendere.

Non sempre la scelta della tipologia di insegnamento con cui proseguire nel semestre autunnale 2020 ha puntato a riprodurre i contenuti abituali del syllabo di italiano, infatti in alcune circostanze si è preferita la modalità asincrona con un prodotto *ex novo*. È stato questo il caso dell'esperienza della Gonzaga University – a cui chi scrive ha preso parte e contribuito –, tramite la sede fiorentina di Gonzaga in Florence-Mozilo Center, nell'ottica di offrire a quegli studenti che sarebbero voluti venire a svolgere qui il loro semestre di studio all'estero, ma che non l'hanno potuto fare, l'opportunità di sentirsi in qualche modo a Firenze.

A questo scopo sono stati realizzati alcuni percorsi immersivi, ciascuno composto da dodici moduli, a tema sociale, culturale e linguistico nell'ambito della cultura, della storia e della società italiana e, più specificamente, fiorentina. Nel corso, che coinvolgeva gli insegnanti di lingua, si è cercato di ricreare la situazione di contatto che di solito avviene durante il semestre a Firenze, fornendo ai corsisti, tramite la piattaforma *Blackboard*, non una lezione registrata, non una *lecture*, ma un video girato sul campo, nelle vie della città, in un palazzo o presso il laboratorio di un artigiano e simili, accompagnata da *link*, letture, attività di reimpiego.

Il carico di lavoro per gli studenti, che

non hanno mai incontrato in sincrono gli insegnanti e i compagni di corso, è stato stimato in circa tre ore settimanali e le attività si sono svolte nella più classica delle accezioni di asincrono, ovvero in spazi e tempi del tutto indipendenti – anche a causa di un eccessivo scarto di fuso orario tra l'Italia e la casa madre – ad esclusione di un ambiente di *discussion board* in cui si sono creati dei *thread* tra i partecipanti. In questo modo, si è cercato di non perdere il contatto con il bacino di possibili futuri studenti e, non secondariamente, si è manifestata la volontà di lasciare aperta la sede, conservando così i posti di lavoro dei docenti e non disperdendo la professionalità di questi ultimi.

Sul versante delle istituzioni che hanno scelto la riapertura dei corsi in sincrono, molti docenti, in misura e modo diversi secondo il carattere e il contesto, hanno affrontato lo scoramento dovuto principalmente al fatto che era negata loro la *gioia* di andare in classe, ma anche alla oggettiva difficoltà di servirsi delle tecnologie. Come dice Frattoni (2020), tra gli aspetti positivi di questa situazione c'è che gli insegnanti hanno dovuto sviluppare competenze informatiche, anche basilari, che prima non avevano o che avevano trascurato. Il tempo destinato alla preparazione delle lezioni si è dilatato, ma chi aveva precedentemente incontrato e sperimentato soluzioni digitali, si è trovato ad avere una mentalità già disposta a un certo modo di operare e soprattutto un carico di lavoro minore.

Non sfugge che il *focus* della formazione è stato incentrato principalmente sulle competenze tecniche, perché di fatto erano essenziali per "aprire la porta della classe", lasciando al singolo docente gli

aspetti metodologici, riguardanti il come servirsi di determinati strumenti per raggiungere determinati obiettivi, mentre la priorità era come farli funzionare. Sebbene l'argomento sia stato ormai trattato ampiamente da diversi punti di vista, si può tuttavia provare a condividere qualche riflessione su due componenti di questa nuova realtà: da una parte la natura di una didattica a distanza efficace, dall'altra il nodo della socializzazione e dell'interazione tra pari e con il docente.

3. La natura di una didattica a distanza efficace

Una preoccupazione molto diffusa, generata probabilmente dal disorientamento iniziale e da un certo senso di "perdita", è stata quella di come replicare nell'insegnamento a distanza ciò che si usava fare in presenza, così che la scelta della modalità sincrona è apparsa subito come attraente e risolutiva. Alcuni, come chi scrive, per esempio, non hanno intuito da subito che quella non poteva essere la soluzione e, solo alla fine di un primo corso, si sono resi conto che le cose erano andate bene unicamente grazie a una serie di fortunate circostanze, quali avere pochi studenti motivati e socievoli e allo stesso tempo provvisti di dispositivi, Rete e stanze che permettevano loro di dare il meglio, ma che una tale perfetta "congiunzione astrale" difficilmente si sarebbe ripetuta e che era imprescindibile mettere in campo azioni didattiche più organiche e complesse.

Come sottolinea anche Troncarelli (2020), l'adozione piatta e non ponderata della trasposizione online della classe in presenza ben presto ha fatto emergere alcune criticità: l'efficacia dal punto di vi-

sta pedagogico risulta ridotta, in quanto vengono a mancare alcuni punti di forza rispetto alla lezione in presenza, tra cui, per esempio, i contenuti della comunicazione veicolati attraverso i codici extralinguistici e prossemici. Da tenere in considerazione nella didattica a distanza è poi l'impatto generato dalle difficoltà legate alla connessione instabile, ad ambienti familiari non tranquilli, al calo dell'attenzione di discenti e docenti.

Allora, in luogo di «Come posso ricreare la mia classe online?», la domanda corretta, con Aielli, Benavente Ferrera, Celentin (2020) avrebbe dovuto essere un'altra: «Quali sono i miei obiettivi? Come posso conseguirli con gli strumenti di cui dispongo?». È chiaro che l'illusoria speranza coltivata inizialmente di trasferire "pari pari" la lezione in presenza nello schermo del computer non poteva continuare a lungo e quasi tutti gli insegnanti, pur con un *background* tecnologico e metodologico limitato, hanno compreso la necessità di progettare in modo diverso le proprie lezioni ripensando così l'insegnamento. Se da una parte, senza dubbio, è impensabile rinunciare agli applicativi che consentono l'incontro virtuale (e rassicurante!) con/della classe, sia per svolgere la fase di sviluppo delle abilità di produzione orale, sia per momenti di lavoro collaborativo, è necessario però affiancarvi altre occasioni di apprendimento autonomo, a cui con ogni probabilità si adatta di più la modalità asincrona.

Per fare un esempio, l'utilità della gestione individuale del tempo nell'approccio alla comprensione scritta è un'esigenza che certamente si è sperimentata spesso anche durante le lezioni in presenza: studenti con profili sociolinguistici diversi im-

piegano un tempo diverso per leggere e capire un testo e ciò mette l'insegnante nella scomoda posizione di dover invitare gli uni a pazientare e gli altri ad accelerare, finendo, in conclusione, per scontentare tutti. Inoltre, assegnare lo sviluppo dell'abilità di comprensione con materiali online consente di creare attività e esercizi maggiormente interattivi rispetto ai classici, sebbene sempre efficacissimi, vero/falso, rispondi alle domande, cloze ecc., quali le risposte vocali o filmate di *Flipgrid* o *VoiceThread*, gli *hotspot* di *Thinglink*.

Quindi, una buona formula è senza dubbio, come ormai sottolineato da molti, raggiungere il bilanciamento tra la lezione in diretta sincrona e i compiti, diversificati e per lo più intesi come *task*, da completare in asincrono, magari in cooperazione con uno o più compagni. Infatti, uno dei vantaggi della didattica al computer deriva direttamente dalla natura di Internet ossia la flessibilità, la non linearità rispetto al libro di testo, al quaderno, alla lavagna. Questa caratteristica consente di realizzare attività, compiti, percorsi diversi che sostengono l'apprendimento autonomo e personalizzato talvolta meglio che in classe.

Come ricorda La Grassa (2021), l'importante è non perdere di vista gli obiettivi del corso, ma a maggior ragione è importante non perdere di vista gli obiettivi più generali, quelli che dovrebbero guidare sempre l'azione dell'insegnante: promuovere una didattica della scoperta, prediligere l'approccio induttivo, porre gli studenti al centro del processo di apprendimento, sostenendo gli studenti nell'essere artefici e responsabili del proprio percorso di apprendimento, incoraggiare l'interazione tra gli apprendenti e tra

questi e il docente.

4. La socializzazione e l'interazione tra pari e con il docente

Per tornare alle sensazioni spiacevoli che hanno travolto i docenti, oltre alla già ricordata paura di non riuscire a gestire gli aspetti tecnici, si devono menzionare la *solitudine* e la *distanza*. La prima coglie tutti gli insegnanti che erano abituati a lavorare insieme, a confrontarsi nello scambio quotidiano di materiali, impressioni, incertezze. Si ripara solo in parte a questa mancanza con telefonate, e-mail e sessioni in videoconferenza, e tuttavia, con il passare delle settimane e l'incalzare degli impegni, si finisce poi per fare da soli e non sempre bene, ovviamente. La seconda, cioè la distanza, permea invece tutte le relazioni, sia tra colleghi sia con/tra gli studenti, e viene percepita frequentemente in modo negativo.

Un elemento sul quale sembra sia il caso di soffermarsi è l'acronimo DaD, Didattica a Distanza: un'innovazione lessicale, il cui effetto viene definito da Ranieri (2020: 72) «per niente innocuo», poiché già la «mancanza di contatto diretto, l'assenza del corpo e la riduzione delle componenti non verbali della comunicazione costituiscono sicuramente un problema per la relazione educativa». La scelta di tale denominazione sembra aver dimenticato anni di studi sulla formazione in Rete proiettando così «nel passato piuttosto che nel futuro il dibattito sul ruolo delle tecnologie nella formazione online» (Ranieri 2020: 72). La didattica online, continua Ranieri – o come si preferisce l'apprendimento online, la didattica in Rete –, aveva rappresentato il passaggio da forme

didattiche tradizionali, trasmissive e direttive a modelli orientati alla costruzione delle conoscenze tramite la negoziazione tra pari e con l'insegnante. Non si tratta, dunque, di colmare una distanza spaziale, geografica, non basta essere in sincrono o registrare sterili videolezioni frontali, è necessario sostenere la socializzazione e l'interazione con il coinvolgimento dell'intera comunità oltre la porta, fisica o virtuale, della classe, perché senza la relazione che dà valore all'esperienza educativa non si riduce il senso di distanza, di assenza.

In base al principio secondo cui *nessuno si salva da solo*, un concetto divenuto ben chiaro a tutti nell'ultimo anno, l'azione didattica del singolo docente, ripensata e riprogettata per il digitale, dovrà iscriversi in un più ampio scenario in cui altri soggetti svolgono ruoli importanti nell'ottica della costruzione di relazioni. Saranno importanti, a prescindere dalla lingua usata nelle interazioni, le iniziative intraprese dal personale non docente non solo per accompagnare gli studenti nelle questioni burocratiche e nell'espletamento di procedure di vario genere, ma anche per promuovere occasioni e momenti ricreativi in cui incontrare, seppure solo in video, persone diverse dai propri insegnanti e studenti di classi differenti.

A titolo esemplificativo, si ricorda che lo staff di *Office of Academic Support* (OAS) di New York University di Firenze ha allestito a questo scopo un spazio denominato «ViCo, *Virtual Community*», in cui si organizzano incontri di gruppo – in remoto e in presenza (con i pochi studenti presenti a Firenze) – tra i corsisti del semestre per provare a riempire di senso la parola «community» e all'interno di questa proposta c'è anche «Pausa caffè», luogo dedicato

alla lingua e alla cultura italiana. Allo stesso modo, in collaborazione con l'Italian Department della sede centrale, si è dato vita a «*Italian Language Community*» con sezioni tematiche, blog e chat a cui tutti gli studenti delle classi di Italiano di Firenze e di New York sono invitati a partecipare.

Rientrando nel perimetro della classe, per sviluppare la socializzazione e l'interazione tra pari, è possibile attuare alcune *routine* che guidano e facilitano il contatto tra compagni e con l'insegnante. Per la socializzazione tra studenti si può assegnare un breve *task* a coppie o in piccoli gruppi, inizialmente a cadenza settimanale e poi, quando le diffidenze e le timidezze iniziali saranno cadute, i compiti possono essere più distanziati. Con lo scopo, invece, di agevolare la comunicazione tra studente e insegnante, sempre settimanalmente, soprattutto all'inizio, si cercherà di vedere tutti gli studenti almeno per pochi minuti nell'orario di ricevimento perché essi possano parlare di se stessi⁴ e, solo su loro richiesta, anche dei contenuti del corso.

È inoltre importante impegnarsi a offrire agli studenti un ascolto attivo, quasi empatico, e un *feedback* individuale che fa superare la distanza fisica. A questo proposito Aielli, Benavente Ferrera, Celentin (2020) evidenziano che nella comunicazione mediata dal computer – non solo in ambito didattico – la relazione affettiva tra le persone dipende più dagli attori che dal *medium* (computer o piattaforma) di cui la comunicazione si serve e si fonda

4 Chiedere, per esempio, di partire da una *emoticon* che rappresenta lo stato d'animo del momento o di indicare una cosa positiva e una negativa della settimana in corso, non limitarsi, dunque, a domandare «Come stai?».

sull'ascolto reciproco. Infine, è utile mantenere i progetti Tandem, vale a dire lo scambio di conversazione con gli studenti italiani che è replicabile in modo soddisfacente, per esempio, con la funzione «Sale gruppi» di Zoom. Tale funzione, al di là del Tandem⁵, rappresenta probabilmente il mezzo più utile a disposizione degli insegnanti per gestire una didattica basata sull'interazione, nonché per proporre attività di scrittura collaborativa a coppie o in piccoli gruppi⁶.

Aiutare gli studenti a vincere le resistenze emotive nei confronti dei compagni di classe e dei professori, è una sfida già nota per chi insegna qualunque disciplina; affrontarla e vincerla ha una ricaduta doppiamente positiva nei corsi di lingue – e ancor più nell'insegnamento online –, in cui alle difficoltà dovute alla scarsa competenza si aggiunge spesso l'attivazione del filtro affettivo. Inoltre, l'abbattimento di queste barriere agevola le relazioni nella classe composta da studenti internazionali, cioè con culture anche molto diverse tra loro; si pensi alla questione della presa del turno di parola, già così delicata nella classe in presenza, quando alcuni intervengono solo se direttamente interpellati. Nel contatto in remoto, questo aspetto può rappresentare un ostacolo insormontabile ed è facile prevedere che certi studenti si sentiranno disorientati senza riuscire a inserirsi o addirittura a capire quello che dicono i compagni quando

prendono la parola nello stesso momento. Anche in questo caso, come ricorda Fratter (2020), le attività che prevedono la condivisione di lavagne, documenti online e *task* sostengono lo sviluppo delle abilità produttive, forse meglio di quanto accada in presenza.

5. Ricadute sul prossimo futuro in presenza e conclusioni

Con una certa dose di ottimismo è il momento di pensare a come rientrare in classe in presenza. Non sono poche le lezioni apprese da questa esperienza che influenzeranno le attività future, prima fra tutte l'abbandono della diffidenza verso un modo di lavorare diverso, che può rivelarsi un valore aggiunto di innovazione e di crescita a patto che lo si padroneggi con sempre maggiore competenza. Infatti, si può immaginare che ci sia un vantaggio nel pianificare un insegnamento in cui si bilanciano i momenti propri della classe in presenza e l'utilizzo delle risorse tecnologiche non solo per i compiti o l'apprendimento autonomo in asincrono, ma anche per lo sviluppo di abilità diverse durante la presenza⁷. Non si tratterebbe di una gestione in modalità *flipped classroom* in cui il docente fornisce materiali o spiegazioni propedeutici tramite cartelle o videolezioni prima dell'incontro online o in presenza, e neppure di *blended learning*, in cui l'online interseca la didattica in aula. L'idea che suggeriscono Celen- tin e Benavente Ferrera (2019: 19) è una

5 Si segnala che New York University di Firenze ha attivo da molti anni un Progetto Tandem con gli studenti italiani del Centro Linguistico di Ateneo dell'Università di Firenze.

6 L'insegnante può condividere un documento modificabile, per esempio in «Drive» della *Suite di Google*, il cui contenuto può essere monitorato durante la sua elaborazione.

7 Inoltre, senza che ciò risulti di cattivo presagio, ma solo per l'esperienza degli imprevedibili sviluppi della pandemia, non pare superfluo mettersi nella condizione di poter trasmigrare da un giorno all'altro in modalità online o *blended* senza più i traumi e le battute di arresto del passato.

rotazione sistematica di fasi sincrone e asincrone pensate per essere le une di sostegno alle altre, in termini di motivazione e interazione, in cui le attività proposte hanno origine in una fase e si compiono nella successiva e creano «quindi un collegamento concreto tra il lavoro svolto in presenza (reale) e il compito da svolgere in ambiente virtuale» (Celentin, Benavente Ferrera 2019: 19), una modalità didattica mista che integra le sessioni in sincrono con le attività asincrone attraverso attività “ponte”. Come si spiega in Aielli, Benavente Ferrera, Celentin (2020) è un passo ulteriore verso quello che viene definito dalle autrici «*integrated learning*», in cui l’ambiente è potenziato grazie alla circolarità delle fasi.

Per esemplificare, con i dovuti adattamenti del modello proposto da Celentin e Benavente Ferrera (2019) al proprio contesto, si immagini una sessione del syllabo di livello basico in cui sia previsto l’apprendimento del lessico relativo a mesi e stagioni, con le azioni e le consuetudini tipiche di un certo periodo dell’anno; nella parte finale della lezione in presenza (o in sincrono), si organizzano coppie o piccoli

gruppi, si chiariscono gli obiettivi e si assegna un’attività asincrona sulle principali festività del proprio paese, della propria cultura; la lezione successiva si apre con la condivisione, l’analisi e il commento del lavoro svolto.

Si è dovuto “fare di necessità virtù” e abbiamo scoperto che comunque esiste una via proficua che va battuta, non rinunciando a ciò che si sapeva fare meglio, ma integrandolo. Si è ormai capito che le tecnologie non rappresentano né il nemico né il rimedio a tutti i mali: sono piuttosto un potente alleato delle nostre competenze progettuali, un patrimonio che non possiamo disperdere – anche perché spesso acquisito con fatica e sacrificio – e che ci potrà affiancare utilmente nel ritorno in presenza. Infine, abbiamo visto che gli studenti non si aspettano di essere stupiti dagli effetti speciali della tecnologia. Attraverso la competenza dei docenti, il loro costante aggiornamento, la riflessione sulle scelte didattiche, si può ottenere la riduzione delle distanze: la possibilità di includere e far interagire tutti, e di costruire collaborativamente l’apprendimento è già nelle nostre mani.

Riferimenti bibliografici

- Agasisti, T., Soncin, M. 2020.** *Higher Education in Troubled Times: On the Impact of Covid-19 in Italy.* «Studies in Higher Education», 46, 1: 86-95. URL: <https://bit.ly/3rb2OuD> (ultimo accesso: 28.03.2021).
- Carlioni, R. 2020.** *Quali strategie didattiche per la lezione di lingua a distanza?.* «Lingua in Azione», 1: 88-99. URL: <https://bit.ly/3crd91z> (ultimo accesso: 28.03.2021).
- Celentin, P., Benavente Ferrera, S. 2019.** *Utilizzo di attività “ponte” online su Moodle in un laboratorio universitario di Intercomprensione fra lingue romanze: dal reale al virtuale e ritorno.* «Annali online della Didattica e della Formazione Docente», 11, 17, 2019: 9-29. URL: <https://bit.ly/2Oc4149> (ultimo accesso: 28.03.2021).
- Pieraccini, S. 2020.** *Università Usa in Italia, mancano 35mila iscritti.* «Il Sole 24 ORE», 28.05.2020.
- Ranieri, M. 2020.** *La scuola dopo la DaD. Riflessioni intorno alle sfide del digitale in educazione.* «Studi sulla Formazione», 23: 69-76. URL: <https://bit.ly/318DoTV> (ultimo accesso: 28.03.2021).

Save the Children. 2020. *L'impatto del Coronavirus sulla povertà educativa.* URL: <https://bit.ly/3vRQseE> (ultimo accesso: 28.03.2021).

Troncarelli, D. 2020. *Didattica a distanza per l'insegnamento linguistico in modalità sincrona e asincrona.* «Italiano a stranieri», 28: 3-8. URL: <https://bit.ly/318LEn1> (ultimo accesso: 28.03.2021).

Webinar

Aielli, M. C., Benavente Ferrera, S., Celentin, P. (Gruppo di Ricerca ELICom). 10.06.2020. «L'italiano L2 a distanza. Accendiamo il digitale». Firenze. NYU Florence.

Fratte, I. 23.05.2020. «L'insegnamento online: criticità, idee e spunti». Atene. Ornimi Editions. URL: <https://bit.ly/3jC4sT5> (ultimo accesso: 28.03.2021)

La Grassa, M. 12.02.2021. «Insegnare la grammatica online con attività sincrone e asincrone». Atene. Edilingua. URL: <https://adobe.ly/3IE00Ua> (ultimo accesso: 28.03.2021).

A cura di
 Anthony Mollica, *Brock University, St. Catharines (Ontario), Canada*
 Simonetta Rossi, *Docente e formatrice*



Ludolinguistica. Giochiamo con le parole

Una delle categorie dei nomi in italiano è quella dei nomi composti, cioè nomi che si formano con l'unione di diverse parti del discorso. In questo numero della Rivista ci occuperemo dei nomi composti da nome + aggettivo e da aggettivo + nome.

I nomi composti

Anthony Mollica, *Brock University, St. Catharines (Ontario), Canada*
 Simonetta Rossi, *Docente e formatrice*

La prima attività di ciascun gruppo (un cruciverba) offre un elenco di parole che dovranno essere capite e memorizzate dagli studenti e che sono utilizzate in tutte le attività che seguono, e cioè in altri giochi con le parole: crucipuzzle, abbinamenti ecc.

Per quanto riguarda il *primo gruppo* (nomi composti da nome + aggettivo), le attività qui proposte sono tre. Nella n. 1 vanno inseriti nel cruciverba i nomi composti elencati a sinistra. Nella n. 2, delle stesse parole vengono suggerite soltanto le parti che riguardano gli aggettivi, mentre i nomi mancanti andranno cercati nel crucipuzzle. Riportando poi le lettere presenti nelle caselle indicate con un numero, si potrà ricostruire un noto prover-

bio. Anche nella attività n. 3 è presente un crucipuzzle, in cui tutte le parole composte, ormai note allo studente – create con un abbinamento –, vanno individuate. Riportando le lettere che rimangono si potrà rispondere alla domanda formulata nelle consegne.

Nel *secondo gruppo* (nomi composti da aggettivo + nome), le attività sono tre: la n. 4 consiste nello scrivere nello schema del cruciverba le parole elencate. Le attività n. 5 e n. 6 chiedono invece di anagrammare le parole proposte, ricostruendo i nomi composti già conosciuti. Riscrivendo le lettere delle caselle numerate, si scopriranno il nome di un grande poeta italiano (n. 5) e l'annuncio di un matrimonio (n. 6).

Attività 1

area linguistica

competenza/abilità linguistica

attività

istruzioni/consegne

nomi composti (nome + aggettivo)

grammaticale, leggere/scrivere

cruciverba

Inserisci nel cruciverba i nomi composti (nome + aggettivo) elencati a sinistra. Per facilitarti il compito, ti diamo il primo stimolo.

9 lettere

- CAPOFITTO
- FICOSECCO
- GIROTONDO
- POZZONERO

10 lettere

- ACQUAFORTE
- CAMPOSANTO
- CARTAPESTA
- CASSAFORTE
- GATTAMORTA
- PELLEROSSA
- ROCCAFORTE
- TERRACOTTA
- TERRAFERMA
- TERRAPIENO
- TERRASANTA

11 lettere

- ACQUAMARINA

12 lettere

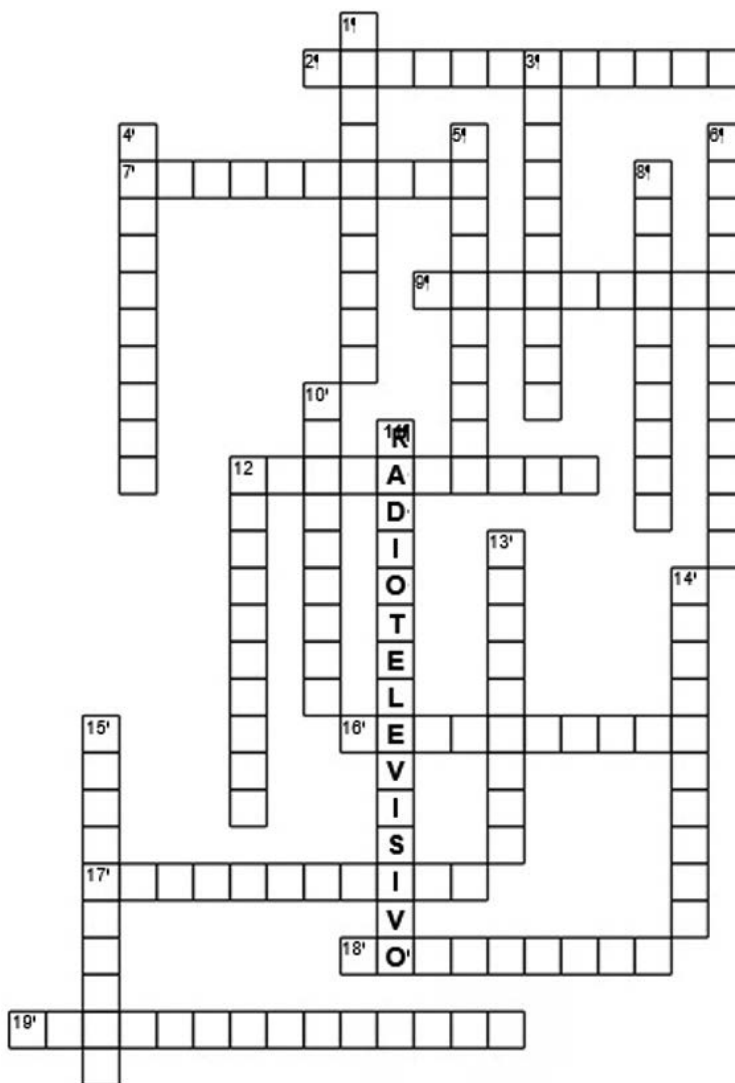
- PALCOSCENICO
- PASTASCIUTTA

14 lettere

- CENTROAFRICANO

15 lettere

- RADIOTELEVISIVO



Attività 2

area linguistica

competenza/abilità linguistica

attività

istruzioni/consegne

nomi composti (nome + aggettivo)

grammaticale, leggere/scrivere

crucipuzzle

Cerca nel crucipuzzle il sostantivo che forma il nome composto (nome + aggettivo). Le lettere che rimangono, inserite una dopo l'altra, ti diranno perché i pesci amano il proverbio «Chi dorme non piglia pesci». Se hai bisogno di aiuto, consulta l'attività precedente.

- _ AFRICANO
- _ ASCIUTTA
- _ COTTA
- _ FERMA
- _ FITTO
- _ FORTE
- _ FORTE
- _ MARINA
- _ MORTA
- _ NERO
- _ PESTA
- _ PIENO
- _ ROSSA
- _ SANTA
- _ SANTO
- _ SCENICO
- _ SECCO
- _ TELEVISIVO
- _ TONDO



 .

Attività 3

area linguistica	nomi composti (nome + aggettivo)
competenza/abilità linguistica	grammaticale, leggere/scrivere
attività	crucipuzzle
istruzioni/consegne	Abbina il nome della Colonna A con l'aggettivo della Colonna B per formare un nome composto (nome + aggettivo). Cercalo nel crucipuzzle. Inserisci in fondo alla pagina le lettere che rimangono e saprai perché il peccato di Adamo ed Eva si chiama «originale».

COLONNA A

- ACQUA
- ACQUA
- CAMPO
- CAPO
- CARTA
- CASSA
- CENTRO
- FICO
- GATTA
- GIRO
- PALCO
- PASTA
- PELLE
- POZZO
- RADIO
- ROCCA
- TERRA
- TERRA
- TERRA
- TERRA

COLONNA B

- AFRICANO
- ASCIUTTA
- COTTA
- FERMA
- FITTO
- FORTTE
- FORTE
- FORTE
- MARINA
- MORTA
- NERO
- PESTA
- PIENO
- ROSSA
- SANTA
- SANTO
- SCENICO
- SECCO
- TELEVISIVO
- TONDO



.

Attività 4

area linguistica

competenza/abilità linguistica

attività

istruzioni/consegne

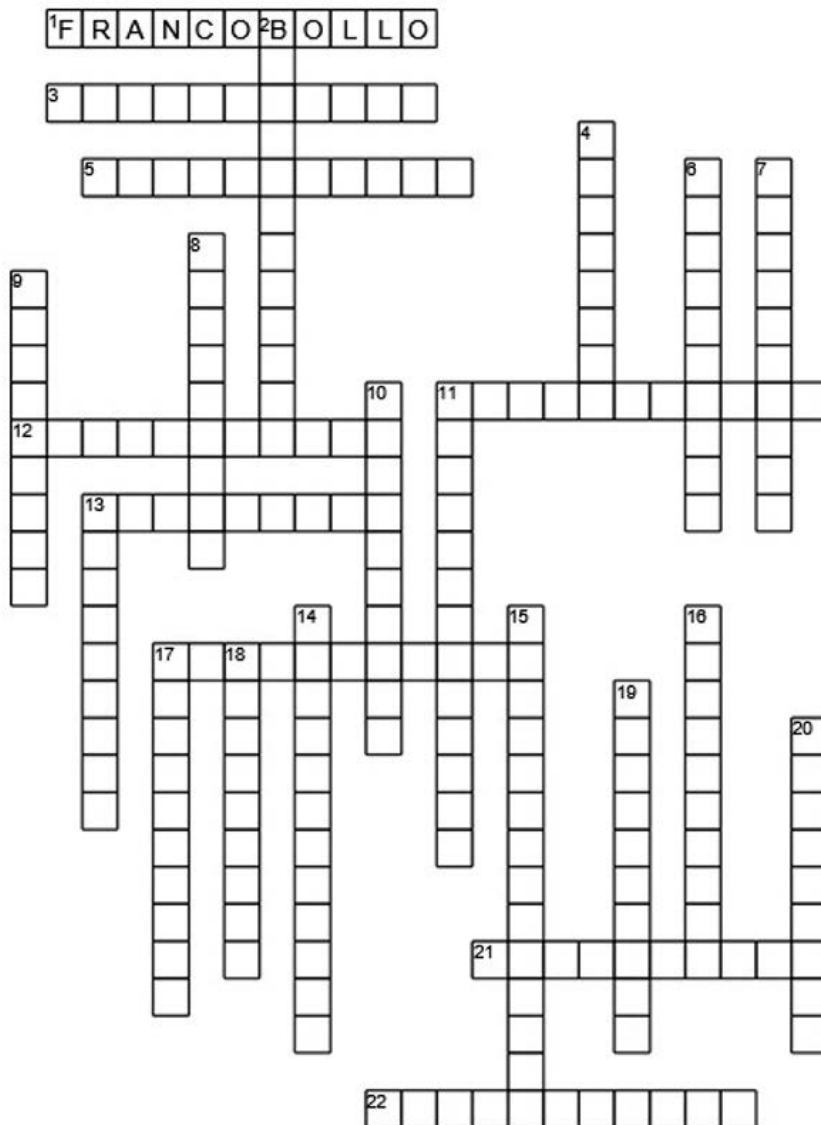
nomi composti (aggettivo + nome)

grammaticale, leggere/scrivere

abbinamento

Inserisci nel cruciverba i nomi composti (aggettivo + nome) elencati a sinistra. Per facilitarti il compito, ti diamo il primo stimolo.

- BASSORILIEVO
- BIANCOSPINO
- BUONAFEDE
- BUONALANA
- BUONANOTTE
- BUONASERA
- BUONGIORNO
- BUONGUSTO
- 1 FRANCOBOLLO
- GALANTUOMO
- GENTILDONNA
- LUNGARNO
- LUNGOMARE
- MALALINGUA
- MEZZACALZETTA
- MEZZACARTUCCIA
- MEZZALUNA
- MEZZAMANICA
- MEZZANOTTE
- MEZZOGIORNO
- MEZZOSOPRANO
- MILLEFOGLIE
- MONOLOCALE
- PUROSANGUE



Attività 5

area linguistica

competenza/abilità linguistica

attività

istruzioni/consegne

nomi composti (aggettivo + nome)

grammaticale, leggere/scrivere

anagramma

Anagramma le lettere a sinistra per formare un nome composto (aggettivo + nome). Trasferisci le lettere in fondo alla pagina e saprai il nome e cognome di un grande poeta di cui l'Italia, quest'anno, ricorda il 700° anniversario della sua morte. A lettera uguale corrisponde il numero uguale.

NUNLARGO

L									
---	--	--	--	--	--	--	--	--	--

3

COLFOORABNL

F													
---	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

2

NOLLEOCAMO

M													
---	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

5

ANNOALABU

B											
---	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

6

POODETPOTPI

D													
---	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

10 4

ZIEMAAMAZNC

M													
---	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

8

TINNEDALONG

G													
---	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

1

MLAANULIAG

M								L					
---	--	--	--	--	--	--	--	---	--	--	--	--	--

7

BAAROENUS

B													
---	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

11

IZMOGOZREON

M													
---	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

9 13 12

--	--	--	--	--

1 2 3 4 5

				H								
--	--	--	--	---	--	--	--	--	--	--	--	--

6 7 8 9 10 11 12 13

Attività 6

area linguistica

competenza/abilità linguistica

attività

istruzioni/consegne

nomi composti (aggettivo + nome)

grammaticale, leggere/scrivere

anagramma

Anagramma le lettere a sinistra per formare un nome composto (aggettivo + nome) e inserisci la risposta nelle caselle accanto. Trasferisci le lettere in fondo alla pagina e scoprirai un annuncio di matrimonio. A lettera uguale corrisponde il numero uguale.

OMEAGURNL

L									
		8	22	15					

FIMLOLGIELE

M										
		24	19			23		7		

TONENBAOTU

B									
	16					4			

ZELAUMAZN

M									
			13	6					

PAGSENRUOU

P									
	26		3	17	28				

BONGUSUOT

B									
		21	14						

NEZAZMOTTE

M									
			2					10	

FUBDENOEAE

B									
		5			11				

LMCAZTETEAZAZ

M										
				1		18				

ZASORPOZNOEM

M										
			27	25			12	9		20

1	2	3	4	5

6	7	8	9

10

11	12	13	14	1	15

16	17	18	19	20	

21	22	23	24

25	26	27	28	24	

Attività 5

NUNLARGO LUNGARNO
3

COLFOORABNL FRANCOBOLLO
2

NOLLEOCAMO MONOLOCALE
5

ANNOALABU BUONALANA
6

POOETPOTPI DOPPIOPETTO
10 4

ZIEMAAMAZNC MEZZAMANICA
8

TINNEDALONG GENTILDONNA
1

MLAANULIAG MALALINGUA
7

BAAROENUS BUONASERA
11

IZMOGOZREON MEZZOGIORNO
9 13 12

DANTE ALIGHIERI
1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13

Attività 6

OMEAGURNL LUNGOMARE
8 22 15

FIMLOGIELE MILLEFOGLIE
24 19 23 7

TONENBAOTU BUONANOTTE
16 4

ZELAUMAZN MEZZALUNA
13 6

PAGSENRUOU PUROSANGUE
26 3 17 28

BONGUSUOT BUONGUSTO
21 14

NEZAZMOTTE MEZZANOTTE
2 10

FUBDENOEAE BUONAFEDE
5 11

LMCAZTETEAZAZ MEZZACALZETTA
1 18

ZASORPOZNOEM MEZZOSOPRANO
27 25 12 9 20

CARTO LINA
1 2 3 4 5 6 7 8 9

E
10

FRANCO BOLLO
11 12 13 14 15 16 17 18 19 20

OGGI SPOSI
21 22 23 24 25 26 27 28 24

Per imparare l'italiano attraverso il calcio!



- ✓ 12 unità + 1 introduttiva
- ✓ Testi informativi sul calcio, la cucina e la storia artistica delle città italiane
- ✓ Diverse tipologie di attività didattiche
- ✓ Varietà di contenuti culturali
- ✓ Attività per ampliare il lessico e la grammatica
- ✓ Brevi e chiare schede grammaticali
- ✓ Glossari sui tecnicismi calcistici e gastronomici
- ✓ Chiavi di tutte le attività

Letti per voi

A cura di
Massimo Maggini, *Presidente ILSA*
Ida Tucci, *Università di Firenze*



1. *Dalle emozioni alla voce. Nuovi orizzonti della comunicazione in italiano L2* (De Marco, Paone 2016)



Il saggio di De Marco e Paone (2016) affronta un tema poco dibattuto nella ricerca sull'insegnamento delle lingue seconde, ossia il ruolo dei fenomeni prosodici del parlato nella formazione della competenza linguistica, emotiva e culturale degli apprendenti. In particolare, il volume esplora il rapporto fra gli aspetti prosodici della lingua e la comunicazione delle emozioni in un'ottica interdisciplinare e interlinguistica. Sul piano glottodidattico, gli studi sperimentali presentati nel libro dimostrano l'utilità di stimolare lo

sviluppo di una competenza comunicativa interculturale attraverso la presa di coscienza dei meccanismi che regolano la vita emozionale di un individuo che agisce in una cultura diversa.

Nel primo capitolo le autrici ci regalano un ampio panorama storico sulla definizione dei fenomeni emotivi. Sul versante filosofico, si soffermano in particolare sulle riflessioni di Aristotele e Cartesio, mentre sul versante più strettamente scientifico, sugli studi di Darwin, James, Lange e Cannon. Si rivelano di particolare interesse per tutti gli studi successivi le considerazioni di Aristotele, secondo cui l'emozione è in grado di modificare l'interpretazione delle circostanze e di innescare un'azione sulla base di credenze e convincimenti personali. Per ciò che riguarda il versante scientifico, spiccano gli studi di Darwin sulle emozioni trasmesse attraverso le espressioni facciali, quelli di James e Lange, che introducono la teoria somatica delle emozioni, e le scoperte del fisiologo statunitense Cannon, il quale dimostra che i fenomeni emotivi sono generati dal talamo, una struttura del sistema nervoso centrale (in seguito denominato «sistema limbico»).

Nel secondo capitolo si indagano i rapporti tra linguaggio e cognizione, e si presentano le riflessioni di numerosi linguisti

sti che si sono interrogati sulla questione delle interdipendenze di lingua, pensiero, biologia e contesto esterno. La disamina parte dalle teorie innatiste di Chomsky, incentrate sull'indipendenza del linguaggio dalla cognizione, fino alle teorie cognitive di Whorf, Boas, Humboldt e Russel, per i quali linguaggio e pensiero sono interdipendenti e i processi cognitivi si creano attraverso l'uso contestuale del linguaggio.

Nel terzo capitolo si passa alla manifestazione delle emozioni. Come sottolineano le autrici, la voce umana è in grado di veicolare significati emotivi differenti attraverso la propria modulazione. Inoltre, la comunicazione orale tiene conto delle possibili reazioni del destinatario a stimoli di natura affettiva. Ciò richiede un uso consapevole di mezzi e strategie capaci di indirizzare l'attenzione verso una direzione precisa. Tali strategie sono adottate da ciascun partecipante allo scambio comunicativo per costruire e negoziare significati, condividendo emozioni e stati d'animo.

Il quarto capitolo è dedicato alle ricerche sul parlato emotivo. Tra i contributi più importanti sono citati gli studi di Banse e Scherer, che alla fine del secolo scorso hanno sintetizzato i correlati acustici delle cinque emozioni di base: collera, paura, gioia, tristezza e disgusto. Le ricerche successive cercano di individuare tendenze comuni nell'interpretazione delle emozioni a livello interculturale.

Gli ultimi due capitoli sono dedicati agli studi sperimentali su parlanti nativi dell'italiano e su apprendenti di Italiano L2. Nel quinto capitolo le autrici presentano uno studio dedicato all'analisi della collera e della tristezza rilevate nelle produzioni semi spontanee di una giovane donna

italiana. In linea generale, l'esperimento ha potuto dimostrare che vi è corrispondenza diretta tra l'intenzionalità del parlante e la percezione degli stati emotivi espressi.

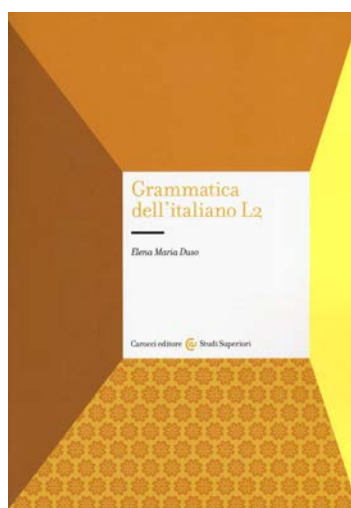
Il sesto e ultimo capitolo è quello che più può entusiasmare i lettori interessati alle applicazioni pratiche dello studio delle emozioni nelle classi di lingua, poiché è incentrato sulle abilità degli apprendenti nel produrre e decodificare il parlato emotivo italiano. Le autrici sottolineano che quando si apprende una lingua è importante conoscerne i tratti intonativi ed emotivi dell'interazione orale: chi apprende e usa una lingua, infatti, è un agente sociale, e in quanto tale deve portare a termine compiti di natura relazionale. Questa competenza "emotiva" consiste in un insieme di abilità volte a promuovere l'auto-efficacia, ossia la fiducia nelle proprie capacità rispetto al raggiungimento di un obiettivo.

Le abilità della competenza emotiva comprendono il saper riconoscere le emozioni e le cause che le provocano, l'essere in grado di affrontare gli stimoli negativi attraverso l'autoregolazione e la capacità di interpretare e partecipare alle emozioni altrui. Lo sviluppo della competenza emotiva interessa il livello prosodico della lingua e richiede l'apprendimento di strutture utili a decodificare e trasmettere stati d'animo, emozioni e atteggiamenti. Le ricerche in questo campo ci dicono che in molti casi il parlato degli apprendenti di una L2/LS è poco modulato. A questo proposito le autrici riportano lo studio di Komar, che all'inizio del secolo ha condotto un'analisi contrastiva del parlato di apprendenti sloveni di inglese e parlanti nativi, i cui risultati evidenzia-

no la tendenza degli sloveni a impiegare un'intonazione meno dinamica rispetto ai nativi. In ambito italiano, è citato uno studio recente di Maffia, Pellegrino e Pettorino, che hanno analizzato il parlato di apprendenti cinesi di italiano. Anche queste produzioni si caratterizzano per un'intonazione poco dinamica e una minore velocità di eloquio. Lo stesso dato è stato rilevato dalle autrici negli studi condotti su apprendenti di origine ecuadoriana, messicana, indonesiana e polacca.

Concludendo, possiamo affermare che le pratiche didattiche trascurano spesso gli aspetti prosodici legati al valore pragmatico ed emotivo della lingua. Interessanti attività di *training* potrebbero invece essere proposte agli apprendenti: per esempio, lo scambio di informazioni sulle modalità di espressione delle emozioni nei paesi di origine, l'esposizione a *input* di natura emotiva tratti da film italiani e da *corpora* orali, attività di *shadowing*, in cui è richiesto di ascoltare uno stato emotivo in italiano e replicarlo, o anche attività di doppiaggio.

2. Grammatica dell'italiano L2 (Duso 2019)



Duso è collaboratrice ed esperta linguistica di Italiano L2 presso il Centro Linguistico di Ateneo di Padova. Sulla base della sua esperienza d'insegnamento e in virtù di un confronto continuo con gli studenti stranieri ha potuto sperimentare i suoi materiali linguistici e realizzare questo manuale di grammatica italiana per apprendenti non italofoni.

Punto di riferimento dell'opera è stato il *Sillabo di italiano L2* pubblicato da Lo Duca nel 2006 (Roma, Carocci). Duso ha cercato di rispettarne l'ordine di sequenziazione degli indici secondo gli studi di linguistica acquisizionale, considerando anche aspetti di ordine linguistico, sociolinguistico, nozionale e funzionale. La grammatica pedagogica realizzata tiene conto della descrizione dell'italiano *standard*, con molti elementi di quello *neostandard*, senza però trascurare alcuni importanti fenomeni dei diversi italiani regionali. Le forme privilegiate appartengono al registro medio, mentre quelle di registro più alto vengono riservate agli apprendenti di competenza linguistica più elevata.

La grammatica pedagogica di Duso non sottende nessuna particolare teoria grammaticale, ma trae alimento dalle più recenti grammatiche descrittive di riferimento per italofoni. L'opera è indirizzata agli studenti stranieri universitari che partecipano a programmi di scambio internazionali di differente competenza linguistica: dal Livello A1 fino al livello più alto C2. Pertanto le schede grammaticali che costituiscono la struttura portante del volume sono differenziate secondo i diversi livelli di competenza linguistica previsti dal *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue*.

La *Grammatica dell'italiano L2* è suddivisa in due parti: la prima affronta la morfologia secondo le classiche parti del discorso, la seconda è invece riservata alla sintassi, e analizza le frasi semplici e complesse. La parte della morfologia è articolata in sette capitoli che presentano sette parti del discorso: nomi, articoli, aggettivi di qualità, verbi, pronomi, preposizioni e avverbi. La parte della sintassi è invece racchiusa in un solo capitolo suddiviso secondo le varie tipologie di frasi.

La struttura di ogni capitolo di morfologia segue un preciso svolgimento. Si parte dalla descrizione dell'elemento linguistico con una scheda grammaticale che specifica a quale livello di competenza linguistica essa è indirizzata e si forniscono esempi di uso con frasi create dall'autrice. Per i livelli A1 ci si avvale anche di supporti iconici (disegni) per facilitare la comprensione della spiegazione. Seguono successivamente gli esercizi che sono sempre costituiti da frasi, i testi vengono riservati solo ai livelli più alti. L'uso di testi autentici è nell'economia dell'opera assai ridotto.

La tipologia degli esercizi è varia: dalle attività di trasformazione degli elementi morfologici, alle attività di completamento e di abbinamento. La trattazione delle parti del discorso in ogni capitolo segue una progressione per livello di difficoltà, pertanto ci sono schede grammaticali con specifici esercizi di Livello A1, A2, B1, B2, C1, C2. Ogni argomento grammaticale viene quindi osservato da prospettive diverse secondo un criterio di minore e maggiore complessità.

La parte della sintassi, tranne le sezioni riservate alle frasi semplici e alle frasi coordinate, che prevedono anche schede

grammaticali di livello di competenza linguistica più basso, è invece indirizzata a studenti stranieri di Livello B1, B2, C1, C2.

Per quanto riguarda il metalinguaggio utilizzato per le spiegazioni grammaticali e le consegne per gli esercizi l'autrice si è sforzata di graduarlo; viene utilizzato per gli studenti di Livello A1, A2 un linguaggio più semplice, vengono evitati non solo i tecnicismi, ma anche, per esempio, le frasi passive o con il *si* impersonale o *si* passivante. Per i livelli di competenza linguistica più alti invece il metalinguaggio adoperato diventa più complesso.

All'inizio del volume compare l'Indice, mentre alla fine viene proposto il Glossario che ha la funzione di spiegare le parole tecniche utilizzate nelle schede. Conclude l'opera un utile Indice analitico.

La grammatica di Duso costituisce sicuramente un prezioso strumento per la riflessione metalinguistica da svolgersi in classe con l'ausilio dell'insegnante e offre agli apprendenti una varietà di schede grammaticali e di attività didattiche graduate per livello di difficoltà che sono di sicuro aiuto per osservare i fenomeni linguistici e acquisire una maggiore consapevolezza di come funzionano i meccanismi regolatori della lingua italiana.

3. Ludolinguistica.

I giochi linguistici e la didattica dell'italiano, I. Imparare una lingua con giochi di parole, II. Parlare e scrivere con creatività, III (Mollica 2019-2020)



Mollica ha rielaborato e aggiornato, rivedendo ogni capitolo e aggiungendo nuove attività, il volume unico *Ludolinguistica e Glottodidattica*, pubblicato nel 2010 e, dopo un decennio, ne ha tratto tre volumi. I tre testi ripetono la bella Prefazione originale di De Mauro, focalizzata sulla potenza semiotica del linguaggio umano. Il celebre linguista sottolinea come due grandi teorici del Novecento, Saussure e Wittgenstein, abbiano fatto ricorso alla stessa nozione di gioco. Analogamente viene ripetuta nei tre volumi la Postfazione di Stefano Bartezzaghi, enigmista, giornalista e scrittore italiano, che condivide con Mollica l'interesse e l'amore per i giochi di parole.

Il primo volume è articolato in dieci capitoli focalizzati su altrettanti giochi di parole: 1. «L'acronimo e la sigla»; 2. «L'acro-

stico, il mesostico, il telestico e il notarico»; 3. «L'anagramma»; 4. «Il rebus»; 5. «Il crucipuzzle»; 6. «Il cruciverba»; 7. «L'intruso»; 8. «Il tris»; 9. «La parola nascosta»; 10. «Faccio la valigia». Molti di questi giochi di parole, così come quelli trattati nei successivi due volumi, non sono in genere presenti nei manuali di Italiano L2 e, come giustamente lamenta l'autore, ciò impoverisce significativamente la strumentazione glottodidattica a disposizione dell'insegnante di lingua.

Con metodo rigoroso, l'Autore ci fornisce di ogni elemento di *Ludolinguistica* trattato informazioni di natura etimologica, storico-linguistica e culturale. Dei vari giochi di parole viene offerta una definizione tratta da vocabolari della lingua italiana, da studiosi e da specialisti della materia. Mollica colloca sempre in precisi contesti storici e teorici gli elementi di *Ludolinguistica* analizzati nei vari capitoli. Inoltre, ogni capitolo presenta alcune applicazioni glottodidattiche che costituiscono una vera miniera di risorse per gli insegnanti di lingua. Colpisce in tutti e tre i volumi l'estrema ricchezza e la varietà delle proposte didattiche che ogni insegnante può adattare al proprio pubblico di apprendenti. È impressionante, per chi non è cultore della materia, il numero delle possibili varianti che Mollica propone per ogni attività di enigmistica, che non sono mai fine a se stesse, ma il punto di partenza di percorsi didattici finalizzati a sviluppare le varie abilità linguistiche, come la comprensione scritta, la produzione orale e scritta e, in alcuni casi, la comprensione orale.

Il secondo volume è suddiviso in nove capitoli basati sui seguenti elementi di *Ludolinguistica*: 1. «I veri e i falsi amici»; 2.

«Ricostruzione: numeri e puntini rivelatori»; 3. «Il labirinto»; 4. «Gli aggettivi qualificativi e avverbi di modo»; 5. «L'abbinamento e l'incastro»; 6. «Gli scioglilingua»; 7. «Il proverbio»; 8. «Il colmo»; 9. «I modi di dire». In questo volume vi è la Presentazione di Vedovelli, in cui lo studioso evidenzia le radici teoriche della Ludolinguistica sul piano filosofico, linguistico e ludologico, sottolineando inoltre che le proposte di Mollica rappresentano un ricco bagaglio di materiali linguistici a cui ogni insegnante può fare riferimento.

Alcune proposte ludolinguistiche del volume fanno parte del patrimonio consolidato di attività e tecniche glottodidattiche che l'insegnante utilizza in classe: i veri e i falsi amici, gli aggettivi e i verbi, l'abbinamento e l'incastro, i modi di dire. Altre proposte come per esempio il colmo, una sorta di indovinello umoristico basato su giochi di parole o su doppi sensi, sono in genere poco utilizzate o assenti fra le attività linguistiche di classe. L'Autore del volume, con i suoi preziosi suggerimenti sul piano pedagogico e didattico, riesce sempre a creare una rete di attività e di tecniche coinvolgenti e motivanti.

Il terzo volume è articolato in nove capitoli incentrati sulle seguenti attività ludolinguistiche: 1. «Il titolo camuffato»; 2. «L'onomastica umoristica»; 3. «L'umorismo»; 4. «L'intervista impossibile»; 5. «L'enigma e l'indovinello»; 6. «I problemi di logica»; 7. «Una immagine vale mille parole»; 8. «Il calendario storico»; 9. «La lettura». Seriani, l'autore della Presentazione del volume, entra in modo puntuale nel merito dei contenuti dei vari capitoli, sottolineando, in particolare, come alcune delle attività proposte sollecitino una fondamentale abilità trasversale a qualsiasi disciplina:

la capacità di ragionamento, e come in altre attività ludolinguistiche (cfr. cap. 3 sull'umorismo) sia presente la dimensione culturale, da cui non si può prescindere insegnando la lingua.

I tre volumi includono all'inizio il saggio «Ludolinguistica e Glottodidattica», pubblicato da Mollica nel 2010, che costituisce una giustificazione teorica a quel ramo degli studi linguistici che chiamiamo «Ludolinguistica», e, come ricorda De Mauro nella Prefazione, trova in altre lingue una diversa denominazione.

Per concludere, evidenziamo che la nuova proposta di Mollica raggiunge certamente i seguenti obiettivi: motivare, divertire, essere strumento consapevole di insegnamento linguistico.

4. Conosco la mia lingua. *L'italiano dalla grammatica valenziale alla pratica dei testi* (Sabatini, Camodeca, De Santis 2014)



Il manuale di grammatica valenziale di Sabatini, Camodeca e De Santis (2014) per la scuola secondaria di I grado, si presenta in due volumi: il volume A dedicato a morfologia, sintassi, fonologia e ortogra-

fia; il volume B, che affronta questioni di punteggiatura, lessico, comunicazione e testualità. I due volumi sono corredati da un eserciziaro con attività relative a tutte le unità e da una sezione finale dedicata alle prove dell'Istituto nazionale per la valutazione del sistema educativo di istruzione e di formazione (INVALSI). La dotazione multimediale dell'opera comprende il formato digitale dei libri, le verifiche interattive, per il recupero e per alunni con Disturbi Specifici dell'Apprendimento (DSA), i test di autovalutazione e numerose mappe di sintesi.

Ricordiamo che Sabatini è uno degli studiosi italiani che più si sono spesi per la diffusione delle idee del modello valenziale e che più hanno cercato di promuovere il loro ingresso nella pratica didattica scolastica. Già a metà degli anni Ottanta Sabatini aveva pubblicato un manuale di lingua italiana per la scuola superiore fondato sul modello valenziale, che rappresentava un'avanguardia nel panorama editoriale dell'epoca; in seguito ha rivisto l'opera in collaborazione con Camodeca e De Santis dando vita a un nuovo manuale per la scuola secondaria di II grado. Nel 2014 i tre Autori hanno presentato il manuale oggetto di questa recensione per la scuola media. Ricordiamo inoltre che dobbiamo a Sabatini e a Coletti (1997) l'elaborazione del primo dizionario italiano che riporta in ciascuna voce verbale le costruzioni valenziali per ogni significato specifico.

Per quanto riguarda il volume A, le unità dedicate alla morfologia (unità 1-10) sono declinate secondo le nove parti del discorso, dando precedenza alle parti variabili (nome, articolo, aggettivo, pronome, verbo) e sottolineando a ogni oc-

casione le relazioni che intercorrono con il nome e con il verbo. Le unità dedicate alla sintassi (unità 11-31) sono invece organizzate secondo il criterio di progressione tipico del modello valenziale e mettono in risalto che la frase, per essere completa a livello di struttura, deve essere costruita attorno a un verbo di modo finito. Il verbo ha un ruolo primario rispetto alle altre parti del discorso e funziona da perno della frase: regola la costruzione della frase attirando a sé altre parole e decidendo quali sono gli elementi indispensabili perché la frase sia di senso compiuto. Da notare che gli esempi di frase proposti e analizzati sono accompagnati da una rappresentazione grafica attraverso schemi radiali che pongono al centro la frase nucleare e attorno gli altri elementi, suddivisi in «circostanti» ed «espansioni».

La frase viene dunque rappresentata con una serie di ovali concentrici: l'ovale centrale contiene il nucleo della frase, costituito dal verbo, rigorosamente posto al centro a fondamento della frase, e dai suoi argomenti; un secondo ovale, che racchiude il primo, contiene i «circostanti» del nucleo, cioè i sintagmi che sono sintatticamente legati ai sintagmi del nucleo; infine un ultimo ovale, che racchiude i primi due, contiene le «espansioni», cioè i sintagmi sintatticamente non legati ai sintagmi del nucleo né ai circostanti. L'ultima sezione del volume (unità 32-33) ha un'impostazione classica ed è dedicata alla fonologia e all'ortografia con approfondimenti utili a prevenire gli errori ortografici e a migliorare la corretta trascrizione dei suoni.

Per ciò che concerne il Volume B, le diverse sezioni sono introdotte da un'unità dedicata al rapporto tra grammatica e

testo stabilito dalla punteggiatura (unità 1); a seguire si trovano una sezione dedicata al lessico (unità 2-7) – con particolare rilievo ai rapporti di significato, ai cambiamenti semantici, alle famiglie di parole e ai linguaggi specialistici –, e una sezione dedicata alla comunicazione e alle funzioni della lingua. Di particolare interesse risultano le due sezioni successive: quella dedicata propriamente alla testualità (unità 11-21), che affronta la questione della genesi del testo scritto e del suo rapporto con l'enunciato parlato, e l'ultima (unità 22-25), incentrata sulle quattro abilità: ascolto, lettura, produzione orale e produzione scritta.

Per concludere, vogliamo sottolineare l'impostazione di questo manuale lo rende facilmente utilizzabile anche in contesti di apprendimento della lingua italiana come L2/LS. Come sottolineano gli stessi Autori, infatti, la grammatica valenziale non è nata in funzione di una lingua specifica, ma è potenzialmente applicabile a tutte le lingue, giacché rivela l'operazione cognitiva con cui il nucleo frasale si genera nel nostro cervello. A nostro avviso, la modalità di rappresentazione grafica della frase risulta particolarmente utile per mettere in moto l'*expectancy grammar* degli apprendenti e grazie alla compo-

nente ludica stimola il lavoro autonomo o di gruppo.

Secondo i docenti che hanno sperimentato l'approccio valenziale nelle classi di Italiano L2/LS, esso si mostra particolarmente efficace nell'insegnamento dell'Italiano a sinofoni, abituati a focalizzare la dimensione semantica della parola e a sviluppare la competenza metalinguistica attraverso ripetizione, memorizzazione e riflessione analitica. Inoltre, il concetto di «valenza del verbo» può rivelarsi particolarmente efficace per tutti i tipi di apprendenti per spiegare il comportamento dei pronomi diretti, indiretti e combinati in relazione ai diversi tipi di saturazione del significato dei verbi ad essi associati.

In ultima analisi, possiamo affermare che l'opera di Sabatini, Camodeca e De Santis, si rivela uno strumento utile a veicolare in modo semplice e intuitivo concetti particolarmente complessi. Tuttavia, l'approccio valenziale presenta anche dei limiti: alcuni docenti fanno notare, per esempio, che non è sempre facile distinguere tra circostanti del verbo ed espansioni e che la nomenclatura usata è difficilmente spendibile nello studio di altre materie che utilizzino i termini classici della grammatica descrittiva.

Riferimenti bibliografici (volumi recensiti)

De Marco, A., Paone, E. 2016. *Dalle emozioni alla voce. Nuovi orizzonti della comunicazione in italiano L2.* Roma. Carocci Editore.

Duso, E. M. 2019. *Grammatica dell'italiano L2.* Roma. Carocci Editore.

Mollica, A. 2019-2020. *Ludolinguistica. I giochi linguistici e la didattica dell'italiano, I. Imparare una lingua con giochi di parole, II. Parlare e scrivere con creatività, III.* 3 voll. Loreto. Eli-La Spiga Edizioni.

Sabatini, F., Camodeca, C., De Santis, C. 2014. *Conosco la mia lingua. L'italiano dalla grammatica valenziale alla pratica dei testi.* Torino. Loescher.

Risorse in Rete

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



In questa sezione della rubrica, si offre ai lettori una selezione di percorsi di lettura di siti Web¹ collegati ai contributi ospitati principalmente nelle sezioni «Riflessioni» ed «Esperienze/Attività» e più in generale all'argomento trattato nella Rivista.

Didattica della grammatica, DaD e riflessi post-pandemici

Nel saggio citato da D. Troncarelli, *“Grammatica” e “grammatiche” per la lingua italiana a stranieri* («EL.LE», 7, 2, luglio 2018: 252-265), A. Benucci (UniStraSi) riflette sull'importanza della riflessione linguistica e sulla scelta dei contenuti formali nell'insegnamento delle lingue straniere.

<https://bit.ly/3kWUPk5>

L'intervento online di M. La Grassa, *Apprendere e insegnare online: l'esempio della grammatica*, descrive in maniera chiara e accessibile con quali strumenti sia oggi possibile realizzare una didattica della grammatica in forma induttiva.

<https://bit.ly/3h4hJoq>

(www.linguisticamente.org)

Nel contributo di D. Troncarelli, *Didattica a distanza per l'insegnamento linguistico in modalità sincrona e asincrona* («Italiano a stranieri», 28, 2020: 5-10), è presente un'accurata descrizione delle criticità che prendono corpo in conseguenza della trasposizione online di attività comune-

mente svolte nella classe in presenza.

<https://bit.ly/3yLdXWQ> (www.edilingua.it).

In *La Scuola dopo la DaD. Riflessioni intorno alle sfide del digitale in educazione* («Studi sulla Formazione», 23, 2, 2020: 69-76), M. Ranieri (UniFi) affronta gli scenari complessi che si sono creati con l'emergenza sanitaria. Esaminando le tendenze emerse durante il *lockdown* in relazione all'impiego di tecnologie educative, l'Autrice propone un'analisi multidimensionale dei fattori da considerare per una didattica digitale di qualità.

<https://bit.ly/3DLbNu9>

(<https://oajournals.fupress.net>)

Higher education in troubled times: on the impact of Covid-19 in Italy («Studies in Higher Education», 46, 1, 2021: 86-95), di T. Agasisti e M. Soncin (Politecnico di Milano), è uno studio sull'impatto del Covid-19 in Italia e più specificamente in Lombardia. Con un approccio centrato sugli studenti e un grande coinvolgimento dell'intera comunità accademica, diviene realizzabile un piano per il futuro, nel quale coesistono i due livelli della fisicità e della digitalizzazione.

<https://bit.ly/3tegh7T> (www.tandfonline.com)

¹ L'ultimo accesso alle risorse individuate è avvenuto il 31.08.2021.

Il rapporto *Riscriviamo il Futuro: una rilettura sulla povertà educativa digitale*, (42 pp.) di Save the Children, pur relativamente datato (maggio 2020), si concentra sul problema della povertà educativa e sull'inadeguatezza di molta offerta formativa, osservandone i fenomeni anche dal punto di vista dei fruitori (studenti, genitori) e tracciando una mappa dei fattori di rischio alla luce di quanto accade nel resto d'Europa. La pubblicazione si conclude con una proposta e un manifesto.

<https://bit.ly/3zZlmm1>

(www.savethechildren.it)

Convegni, pubblicazioni, iniziative

A Pisa (21-23 ottobre 2021), nel XLV Convegno della Società Italiana di Glottologia (SIG), dal titolo «Il cambiamento linguistico tra natura e cultura», sarà celebrato il cinquantenario della prestigiosa società.

<https://sig2021.fileli.unipi.it>

Sono aperte le registrazioni per il LIV Congresso della Società di Linguistica Italiana (SLI, 8-10 settembre 2021), «*Corpora e studi linguistici*», che quest'anno per gli effetti della pandemia si svolgerà in modalità online.

www.sli2020.unifi.it/

The History of Grammar in Foreign Language Teaching, a cura di S. Coffey (Amsterdam, Amsterdam University Press, 2020), è una ponderosa raccolta di saggi sulle origini del concetto di grammatica. Ripercorrendo l'antichità, il Medioevo, il Rinascimento e l'età moderna, fino agli attuali sistemi educativi, il volume offre un

quadro dei motivi sociali, culturali e finanche morali entro i quali si è sviluppata la grammatica.

<https://bit.ly/3kSysvV> (<https://aup.nl>)

Il recente *Foundational Principles of Task-Based Language Teaching*, di M. East (London, Routledge, 2021) fornisce una rilettura delle basi teoriche dell'insegnamento delle lingue basato sui compiti (TBLT). Una lettura accessibile, teorica e pratica, che fa chiarezza sull'utilizzo in classe del TBLT.

<https://bit.ly/3tfHreE> (www.routledge.com/)

Linguisticamente è un sito di divulgazione scientifica che si rivolge a chiunque sia interessato a fatti di lingua e di linguaggio, anche senza essere specialista. Si tratta dunque di uno spazio divulgativo inclusivo nel quale reperire contributi di chi opera nelle scienze del linguaggio: docenti e insegnanti, ricercatori, studenti, professionisti ecc.

www.linguisticamente.org

ASAUI (Association of Scholars at American Universities in Italy), citato nel contributo di M. Merli, ha l'obiettivo di valorizzare la professionalità dei docenti delle università statunitensi in Italia, promuovendo principalmente la ricerca scientifica e la creatività artistica. ASAUI è attiva anche come canale per la ricerca di lavoro e per il dialogo con le istituzioni politiche e le organizzazioni sindacali, locali e nazionali, nonché con l'Association of American College and University Programs in Italy (AACUPI).

<https://asau.net>

Promemoria

A cura di
Elisabetta Jafrancesco
Università di Firenze



In questo numero della Rivista, potrete consultare, come di consueto, una selezione aggiornata di università e centri universitari, con i relativi indirizzi elettronici¹, che si occupano di tematiche di interesse per quanti si occupano di Italiano L2, proponendo attività di vario genere: percorsi formativi, seminari, riviste.

Centri e università impegnati nell'Italiano L2/LS

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

Il Centro si occupa di ricerca nei settori della dell'educazione linguistica, della politica linguistica, dell'insegnamento dell'Italiano L1, L2 e LS, delle lingue straniere e classiche, della comunicazione interculturale e della didattica della letteratura. Il Centro svolge attività di ricerca sull'acquisizione e sull'insegnamento linguistico, di formazione/aggiornamento dei docenti di Italiano L2, di glottodidattica in generale. Il Centro è strutturato in Laboratori: Italiano Lingua Seconda e straniera (ITALS), Didattica delle Lingue Straniere (LADILS), Comunicazione Interculturale e Didattica (LABCOM), Didattica dell'Intercomprensione Romanza (DICROM). Il Centro cura la pubblicazione della rivista «EL.LE». Come le Università per

Stranieri di Siena e di Perugia, offre percorsi formativi di vario livello. In particolare, il Master di I livello in «Didattica e promozione della lingua e della cultura italiane a stranieri ITALS», mira a formare profili professionali specifici per la promozione e l'insegnamento di lingua e cultura italiana a stranieri. Il Master universitario di II livello in «Progettazione avanzata dell'insegnamento della lingua e cultura italiane a stranieri» (ITALS 2), intende qualificare sul piano glottodidattico, fornire conoscenze approfondite nel campo della formazione, sviluppare competenze in nuovi ruoli che richiedono conoscenze e competenze di tipo organizzativo e progettuale.

<https://www.unive.it/pag/16976>

2. Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano. Facoltà di Scienze linguistiche e letterature straniere, Osservatorio di Terminologie e Politiche Linguistiche (OTPL), Servizio Linguistico di Ateneo

L'Università offre il Master in «Didattica dell'italiano L2», che mira ad approfondire conoscenze specialistiche in ambito culturale, linguistico e glottodidattico e di

¹ L'ultimo accesso ai siti Internet presenti in questa sezione della Rivista è avvenuto il 19.01.2021.

fornire le competenze professionali richieste dalla nuova classe di concorso per l'insegnamento della «Lingua italiana per discenti di lingua straniera» (A23).

<https://bit.ly/2Bd6atg>
(<https://www.unicatt.it/>)

3. Università degli Studi di Bergamo. Centro di Italiano per Stranieri (CIS)

Il CIS fa parte del Centro Competenza Lingue (CCL) – un centro, quest'ultimo, che fornisce servizi per l'apprendimento delle lingue straniere – e svolge attività di ricerca, di formazione e di didattica dell'Italiano L2. Il Centro organizza inoltre un convegno-seminario biennale con la pubblicazione degli Atti con Guerra Edizioni di Perugia.

<https://bit.ly/2Ww7b7m>
(<http://www.unibg.it>)

4. Università degli Studi di Macerata

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

<https://bit.ly/2Wx90AD>
(<http://www.unimc.it>)

5. Università degli Studi di Milano «La Statale». Dipartimento di Studi Letterari, Filologici e Linguistici

L'Università offre il Master di I livello «Promozione e insegnamento della lingua e cultura italiana a stranieri» (PROMOITALS), che mira a formare vari profili professionali

che operano in questo settore sia in Italia che all'estero. Il Master cura la pubblicazione della rivista «Italiano LinguaDue»².

<https://bit.ly/3fJC6od> (<http://www.unimi.it>)

6. Università degli Studi di Napoli «L'Orientale». Centro Linguistico di Ateneo Università L'Orientale (CLAOR)

L'Università propone il Master di II livello in «Didattica dell'Italiano L2» di durata annuale. Il Master si articola in attività formative in aula, in laboratorio e online e intende formare la figura professionale dell'insegnante di Italiano L2 che opera in vari contesti formativi. Il Master è tra i titoli di specializzazione riconosciuti per l'accesso alla classe di insegnamento A23.

<https://bit.ly/3fHo06Q> (<http://www.unior.it>)

7. Università degli Studi di Urbino «Carlo Bo». Dipartimento di Scienze della Comunicazione, Studi Umanistici e Internazionali (DISCUI)

L'Università offre il Master di I livello «Insegnare italiano a stranieri: scuola, università, impresa», che mira a formare figure professionali specializzate nell'insegnamento dell'italiano L2, con particolare attenzione alla riflessione interculturale, all'analisi contrastiva dei sistemi linguistici coinvolti nell'apprendimento.

<https://www.uniurb.it/corsi/1755295>

8. Università degli Studi di Udine

L'Università offre il Master di I livello «Italiano lingua seconda e interculturalità», di durata annuale, intende offrire un'occasione di specializzazione nell'ambito dell'I-

² Per il sito Internet della Rivista, cfr. <http://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/index>.

taliano L2/LS (apprendenti minori e adulti) in Italia e all'estero, e delle dinamiche interculturali allo scopo di rispondere alle esigenze di vari tipi di professionalità sia in Italia, sia all'estero e alla domanda di lingua e cultura italiana nel mondo.

<https://bit.ly/2DZDhBV> (<http://www.uniud.it>)

9. Università degli Studi di Verona

Dipartimento di Culture e Civiltà

Il Dipartimento Culture e Civiltà, in collaborazione con il Centro Linguistico di Ateneo propone, il Master di I livello in «Didattica dell'Italiano come Lingua seconda». Il corso ha durata annuale ed è rivolto in particolar modo agli aspiranti insegnanti della classe di concorso A23.

<https://bit.ly/3fVZPlj>
(<http://www.dthesis.univr.it>)

10. Università della Calabria

Il Dipartimento di Studi Umanistici dell'Università della Calabria, offre il Master di I livello in «Didattica dell'italiano come L2 (Didactics of Italian as a Second Language)». Il Master si rivolge a quanti operano nel campo dell'insegnamento dell'Italiano L2/LS con diversi profili di apprendenti. Il Master si propone differenti obiettivi, di tipo didattico, formativo e occupazionale, fra cui la formazione specialistica nel settore dell'Italiano a stranieri, rilevante sul piano sociale, scientifico e occupazionale.

<https://bit.ly/2ZJwkNy>
(<https://www.unical.it/portale/>)

11. Università per Stranieri di Perugia

L'Università svolge attività di ricerca in vari settori scientifici e disciplinari riguardanti la lingua italiana, la linguistica, la glottologia ecc. e, come il CRDL dell'Università

«Ca' Foscari» di Venezia e l'Università per Stranieri di Siena, offre percorsi formativi di vario livello. Per la verifica e la valutazione delle competenze linguistico-comunicative, si vedano le attività del Centro per la Valutazione e le Certificazioni Linguistiche (CVCL).

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

<https://www.unistrapg.it>

12. Università per Stranieri di Siena

L'Università svolge attività di ricerca nel campo degli studi linguistici, glottodidattici, filologici, letterari italiani nelle varie strutture preposte e, come il CRDL dell'Università «Ca' Foscari» di Venezia e l'Università per Stranieri di Perugia, offre percorsi formativi di vario livello. Per la verifica e la valutazione delle competenze linguistico-comunicative, si vedano le attività del Certificazione di Italiano come Lingua Straniera (CILS). Il Master di I livello «DITALS», intende fornire competenze teoriche e operative di vario genere, necessarie a quanti insegnano a stranieri.

Il Master di I livello in «Didattica della lingua e della letteratura italiana», riservato a quanti risiedono all'estero ed erogato dal Consorzio ICoN per le università socie, mira a garantire un migliore inserimento nel mondo del lavoro all'estero. Il Master di I livello «Vini italiani e i mercati mondiali», in collaborazione con Scuola Sant'Anna, Università di Pisa e Associazione Italia-

na Sommelier, mira a formare una figura professionale con conoscenze del settore viticolo-enologico. Il Master di II livello «E-learning per l'insegnamento dell'italiano a stranieri-ELIAS» mira alla formazione

professionale dei docenti di italiano L2, con particolari competenze nell'ambito della didattica a distanza.

<https://www.unistrasi.it/home.asp>

Risorse gratuite online... per le tue lezioni in presenza e a distanza!

Nella sezione "**Risorse gratuite**" del nostro sito web troverete tanti **materiali** da utilizzare in classe o a casa, da scaricare in modo semplice e rapido.



Tanti materiali didattici extra e complementari
ad **accesso libero** e **gratuito!**

LinguaInAzione

ILSA Italiano L2 in classe

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

prossimo appuntamento novembre 2021!

ornimi
EDITIONS

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

