

# Lingua In Azione

No 2 11/2019

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,

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, dal diario di un amico  
o nell'area comune Com-  
municiamo, fornendo per sé  
e per gli altri input di tipologia.

com. riflessione della an...  
Tutoraggio, strategie...  
monitoraggio: la pres...  
on line permette agli stu...  
vere un supporto agli appren...  
nel proprio percorso di riceve...  
agli insegnanti di ricevere assis...  
e didattica sull'utilizzo degli strum...  
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

Degli aspetti negativi a cui questa forma di  
isolamento può portare è stato parlato  
abbondantemente e non vogliamo esse-  
re noi a negarlo. Tuttavia la presenza  
dei programmi americani porta a  
una circolazione di idee e metodi  
proficua, particolarmente fra i  
docenti che insegnano anche  
nell'accademia italiana. Un  
esempio positivo è la rifles-  
sione su come sostenere  
e rafforzare politiche

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

- **La scrittura documentata: una proposta per l'università, Paolo della Putta**
- **Logogrammi e alfabeto nella concettualizzazione precoce della struttura superficiale e profonda dell'Italiano L1/L2, Nicoletta Cherubini**
- **Didattica del lessico nell'università americana: strategie di insegnamento e apprendimento, Renata Carloni**

landese, 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

Perché la for-  
mazione linguistica  
è di rifugiati  
e di rifugiati  
no alla creazione  
in effetti, sottoli-  
nazione tra persone  
di un linguaggio di  
una persona» (cfr. Fig. 2).

Perché la for-  
mazione linguistica  
è di rifugiati  
e di rifugiati  
no alla creazione  
in effetti, sottoli-  
nazione tra persone  
di un linguaggio di  
una persona» (cfr. Fig. 2).

Perché la for-  
mazione linguistica  
è di rifugiati  
e di rifugiati  
no alla creazione  
in effetti, sottoli-  
nazione tra persone  
di un linguaggio di  
una persona» (cfr. Fig. 2).

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

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

**EDITORIALE**

Massimo Maggini

11

**RIFLESSIONI**

La scrittura documentata: una proposta per l'università

Paolo Della Putta

17

Il lessico orientale di un viaggiatore fiorentino in Mesopotamia (XVIII sec.)

Raweya Molod Arrawi

26

**ESPERIENZE/ATTIVITÀ**

Il filtro affettivo negli studenti USA: uno studio di caso

Rita Barbieri

34

**MIGRANTI**

A cura di Eleonora Fragai, Elisabetta Jafrancesco

La classe di concorso A023: una promessa delusa?

APIDIS

42

**LINGUE PER IL FUTURO: Percorsi Glottodidattici per Trasformare se stessi e il mondo**

A cura di Nicoletta Cherubini

Logogrammi e alfabeto nella concettualizzazione precoce della struttura superficiale e profonda dell'Italiano L1/L2

Nicoletta Cherubini

48

**STUDY ABROAD IN ITALIA**

A cura di Renata Carloni

Didattica del lessico nell'università americana: strategie di insegnamento e apprendimento

Renata Carloni

54

**LETTI PER VOI**

A cura di Massimo Maggini

64

**RISORSE IN RETE**

A cura di Gerardo Fallani

70

**PROMEMORIA**

A cura di Elisabetta Jafrancesco

74

**LinguaInAzione. ILSA Italiano L2 in classe**

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

ISSN 2653-9586

Atene, n. 2, 11/2019

**Organigramma della Rivista**

**Direttore**

Massimo Maggini

**Comitato scientifico**

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

**Coordinamento**

Elisabetta Jafrancesco

**Direttore responsabile**

Orestis Dousis

**Redazione**

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

**Responsabile di Redazione ILSA**

Anna Baldini, Elisabetta Jafrancesco

**Consulenza grafica**

ORNIMI editions

**Editore e Proprietario**

ORNIMI editions  
Lontou, 8 - 10681 Atene  
Grecia



Per inviare un contributo scrivere a [info@ornimieditions.com](mailto:info@ornimieditions.com), [www.ornimieditions.com/it/](http://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 perseguitabili per eventuali atti lesivi di diritti di terzi.



## Abstract e profili degli autori

**EDITORIALE** di Massimo Maggini, *Presidente ILSA*

### RIFLESSIONI

#### **La scrittura documentata: una proposta per l'università**

Paolo Della Putta, *Università di Torino*

Le carenze nella scrittura degli studenti universitari italofofoni sono oggetto di un dibattito molto vivace e attuale che trova oggi fondamento nel concreto bisogno di rinforzo delle abilità di redazione testuale del pubblico universitario. Da almeno un decennio, infatti, molti atenei italiani hanno introdotto corsi di recupero della testualità pensati appositamente per quei neo iscritti che si dimostrano lacunosi nella padronanza della propria lingua madre. Parallelamente, sono sempre più numerosi i percorsi formativi dedicati alla scrittura scientifica in lingue diverse dall'italiano.

Numerosi studi dimostrano come, in Italia ma anche in altri Paesi europei, gli studenti universitari facciano sempre più fatica a usare varietà di lingua diafasicamente alte – il cosiddetto «italiano (o spagnolo, francese ecc.) sorvegliato» – e aderenti alle caratteristiche delle microlingue professionali, ricadendo sempre più in un *pastiche* comunicativo che mescola senza consapevolezza varietà diafasiche diver-

se e che accosta, nello stesso testo, termini specialistici a malapropismi e a lessico semanticamente vago.

In questo contributo recuperiamo e adattiamo una proposta fatta più di un decennio fa per la scrittura scolastica: la scrittura documentata. La scrittura documentata propone un percorso di produzione testuale che prevede la possibilità di consultazione, sintesi e riuso critico di fonti e documenti durante la redazione del testo. Utile per la vicinanza con quanto uno studente universitario è chiamato a fare durante il suo percorso di studi, essa sembra poter essere utilmente introdotta anche in contesto universitario. Si propone qui al lettore un'analisi e un'esemplificazione di questo tipo di produzione testuale.

**Paolo Della Putta** è ricercatore in glottodidattica presso il dipartimento di Studi umanistici dell'Università di Torino, dove insegna Didattica dell'Italiano come lingua straniera. I suoi temi di ricerca sono la relazione fra insegnamento e acquisizione di lingue non materne, la formazione degli insegnanti e la didattica della scrittura. Ha insegnato Italiano L2 per dodici anni e ha scritto alcuni manuali per l'inse-

gnamento dell'Italiano agli stranieri.

**paoloantonio.dellaputta@unito.it**

### **Il lessico orientale di un viaggiatore fiorentino in Mesopotamia (XVIII sec.)**

Raweya Molod Arrawi, Università di Baghdad

Il lessico esotico presente nel testo *Viaggio da Costantinopoli a Bassora* (1781) del viaggiatore Domenico Sestini, accademico della Crusca, potrebbe essere d'interesse per quanti intendono approfondire le tematiche riguardanti il lessico, non solo nell'ambito linguistico, ma anche in altri settori della ricerca scientifica, come in quello botanico, medico, geografico, archeologico. Attraverso le note di lessicografia redatte durante il viaggio fatto verso la Mesopotamia nel 1781, verso luoghi dove le culture si incontravano sull'antica Via della Seta, è possibile avere un quadro dettagliato di villaggi, delle etnie e delle lingue incontrati da Sestini.

**Raweya Molod Arrawi** si laurea in Lingue e Cultura italiana presso l'Università di Baghdad nel 2007, ottiene il diploma di post-laurea nel 2008 presso l'Istituto Italiano di Scienze Umane dell'Università di Firenze con il Progetto «Porta all'Occidente». Consegue il Certificato di competenza in Didattica dell'Italiano per Stranieri DITALS di I livello nel 2008 presso l'Università per Stranieri di Siena. Dal 2009 è docente di Italiano lingua straniera all'Università di Baghdad. Nel 2014 consegue la laurea magistrale in Filologia moderna presso l'Università di Firenze. Attualmente è in aspettativa dall'Università di Baghdad e sta completando il dottorato di ricerca in Lingue, Letterature e Culture in contat-

to presso l'Università «G. d'Annunzio» di Chieti-Pescara.

**raweya.abdulkani@unich.it**

### **ESPERIENZE/ATTIVITÀ**

#### **Il filtro affettivo negli studenti USA: uno studio di caso**

Rita Barbieri, CET Academic Programs Firenze/Siena

L'articolo si pone l'obiettivo di analizzare le cause generali e specifiche dell'innalzamento del filtro affettivo negli studenti USA (*University Study Abroad*) e i possibili effetti di questo sia sull'interazione in classe con i compagni e il docente, sia sull'atteggiamento complessivo verso la L2 oggetto di studio (Italiano).

Nei primi due paragrafi, si delineano i principali aspetti dei programmi *study abroad* in Italia e le caratteristiche rilevanti del profilo, nel terzo paragrafo si approfondisce il modello di insegnamento proposto e la questione dell'uso della L2 in classe. Il filtro affettivo, la motivazione e i riferimenti alle teorie dell'approccio naturale sono oggetto del quarto e quinto paragrafo, in cui si propongono inoltre alcune particolari tecniche didattiche. L'ultimo paragrafo analizza infine il ruolo della *student evaluation*, presentando un caso di studio autentico in cui, analizzando e confrontando i dati raccolti grazie alla collaborazione CET Academic Programs Firenze/Siena con i questionari somministrati agli studenti, si evidenzia l'impatto delle *evaluation* sul filtro affettivo. Si fa riferimento a specifici modelli teorici – principalmente all'approccio naturale e a quello comunicativo – e all'esperienza del docente per interpretare i principali

effetti del filtro affettivo sull'interazione in classe e sull'atteggiamento generale verso la L2.

**Rita Barbieri** si laurea presso l'Università degli Studi di Firenze in Lingue e Civiltà dell'Oriente antico e moderno e inizia a insegnare Italiano L2 ad apprendenti sinofoni sviluppando una grande passione per l'insegnamento. Collabora con varie scuole di lingua fiorentine come docente di Italiano L2 e di lingua cinese, e inizia un progetto con l'Agenzia di Cooperazione Internazionale per la promozione dell'italiano. Interessandosi al mondo delle università americane, collabora con CET Academic Programs Firenze/Siena e con il Centro di Cultura per Stranieri dell'Università di Firenze, come docente di Italiano L2. Consegue il diploma di Master DITALS di primo livello presso l'Università per Stranieri di Siena, specializzandosi nel profilo studenti USA.

[rita.barbieri85@gmail.com](mailto:rita.barbieri85@gmail.com)

## MIGRANTI

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

### **La classe di concorso A023: una promessa delusa?**

APIDIS (Albo Professionale Italiano dei Docenti di Italiano a Stranieri)

L'articolo ricostruisce le fasi dell'istituzione e del funzionamento della classe di concorso A023, relativa all'insegnamento della lingua italiana per discenti di lingua straniera (alloglotti). Si tratta di fare un bilancio anche critico della classe di concorso che molti professionisti avevano salutato – all'annuncio della sua creazione nel 2014 – come una possibilità di

riconoscimento di competenze e esperienze nell'insegnamento dell'Italiano a stranieri, ma da cui sono stati esclusi per mancanza di requisiti generali (l'abilitazione) e specifici (CFU obbligatori e titoli di specializzazione). L'articolo descrive anche le azioni delle tre realtà APIDIS, ILSA e Riconoscimento Nazionale per una definizione in senso inclusivo dei requisiti della classe A023, prima e dopo la pubblicazione del documento di riordino delle classi di concorso per l'insegnamento e in seguito all'emissione del bando di concorso per docenti 2016. Dopo i concorsi banditi per la A023 e le relative immissioni in ruolo, come sono utilizzati gli insegnanti della A023? Il contributo è un'elaborazione aggiornata dell'intervento «La professionalità degli insegnanti di italiano a stranieri oltre i requisiti della CDC A023: un patrimonio di competenze ed esperienze da salvare» dell'associazione APIDIS al XXV convegno ILSA del 2017 dedicato al tema «Dalla classe di concorso A023 nella scuola pubblica ai nuovi contesti d'insegnamento dell'italiano L2: obiettivi formativi e competenze dei docenti».

**APIDIS** è stata un'associazione di docenti specialisti nell'insegnamento dell'Italiano a stranieri, attiva dal 2008 al 2018. Costituitasi ai sensi dell'art. 36 e seguenti del Codice civile, in dieci anni di vita APIDIS ha proposto dei criteri per definire le competenze formative e professionali dell'insegnante di Italiano a stranieri di qualità (tramite i criteri di iscrizione all'associazione); ha promosso insieme ad altre realtà (come ILSA e Riconoscimento Nazionale) azioni finalizzate al riconoscimento della professione (iniziative pubbliche e contatti con le istituzioni); ha curato e gestito

un Albo Professionale Italiano dei Docenti di Italiano a Stranieri (costituito dalla lista dei soci, una proposta offerta ma non riconosciuta dalle istituzioni); ha promosso iniziative di aggiornamento e formazione di soci e simpatizzanti.

**sarcolimaurizio@gmail.com**

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

**eleonora.fragai@alice.it**

**Elisabetta Jafrancesco** è laureata in Filologia romanza (Università di Firenze), ha conseguito il diploma di Specialista in Didattica dell'Italiano a Stranieri e il titolo di Dottore in ricerca in Linguistica e Didattica della lingua italiana (ciclo XIX) (Univer-

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

**elisabetta.jafrancesco@unifi.it**

### LINGUE PER IL FUTURO: CORSI GLOTTODIDATTICI PER TRASFORMARE SE STESSI E IL MONDO

A cura di Nicoletta Cherubini, *Ricercatrice indipendente*

#### **Logogrammi e alfabeto nella concettualizzazione precoce della struttura superficiale e profonda dell'Italiano L1/L2**

Nicoletta Cherubini, *Ricercatrice indipendente*

L'interazione fra un codice iconico (basato sulla scrittura logografica dei Nativi americani) e un codice verbale (la scrittura alfabetica in Italiano L1/L2) viene esplorata da alunni italofoeni e non italofoeni in copresenza, impegnati in un percorso di accoglienza dei ragazzi stranieri nella scuola di base. Uno degli obiettivi didattici prevede di agire produttivamen-

te e ricettivamente sui due tipi testuali per acquisire in maniera induttiva (senza enunciazione di regole grammaticali, che risulterebbero poco comprensibili ai compagni con limitate abilità linguistiche o con difficoltà di apprendimento) la padronanza dei rapporti morfo-sintattici. Sorprendentemente, il lavoro empirico sulle due scritture finisce per rivelare la presenza nei giovani apprendenti di un precoce intuito, capace di cogliere e di rappresentare la struttura profonda del linguaggio, con effetti positivi per entrambe le tipologie di alunni. Infatti, in fase di ricaduta educativa ci si accorge che il “fare logografico,” unito al “fare alfabetico,” si dimostra non solo capace di aprire la mente alla comprensione della dimensione superficiale e profonda degli enunciati, ma serve anche a coltivare un tipo di *reading literacy* che può facilitare l'apprendimento linguistico. Il percorso inoltre, puntando sull'immaginazione creativa dei ragazzi, coinvolge un “fare” animico e un “fare” emotivo, in sintonia con le leggi filosofiche e psicologiche della scrittura.

**Nicoletta Cherubini**, glottodidatta, *Italian Curriculum Consultant* presso il New York State Education Department, autrice, traduttrice editoriale, cofondatrice di associazioni educative olistiche, codirettrice 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 di Firenze; Università per Stranieri di Siena), 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 e l'educazione interculturale. La sua ricerca è orientata alla pragmatica e alla comunicazione efficace in prospettiva socioemotiva (*Social and Emotional Learning*) ed è volta a favorire la crescita emotiva e l'uso consapevole del linguaggio negli adulti e nei ragazzi. 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* (a cura di, 2003); *E | mo | zió | ne. Esperienze di educazione all'affettività per la Scuola Primaria* (2014).

**contact@nicolettacherubini.it**

### STUDY ABROAD IN ITALIA

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

#### **Didattica del lessico nell'università americana: strategie di insegnamento e apprendimento**

Renata Carloni, *New York University Florence*

Il breve articolo vuole ricostruire l'atteggiamento dei professori delle università americane in Italia, ma anche dei dipartimenti in USA, nei confronti del tema dell'apprendimento del lessico nei programmi di lingua italiana. L'apprendimento del lessico è una questione che gli studenti hanno sempre avuto ben presente e che qualche volta è stata trascurata dalla didattica della lingua a vantaggio di altri aspetti, tradizionalmente a vantaggio di grammatica e sintassi e poi, con l'affermazione dell'approccio comunicativo, a vantaggio dell'acquisizione incidentale.

Al bisogno di “parole” espresso dagli studenti nelle università americane si rispondeva venti anni fa, ma anche più recentemente, con la presentazione di liste in doppia lingua che gli studenti dovevano memorizzare. La noia e l'inutilità di questo tipo di lavoro didattico ha spinto i professori presenti nelle facoltà di lingua italiana a esplorare nuove strade e a creare materiali didattici in cui le parole venivano presentate in contesto funzionale. L'articolo si sofferma, basandosi sull'esperienza dell'autrice, sul caso di New York University Florence e poi estende la riflessione ad altre esperienze attraverso l'intervista ai responsabili dei programmi di lingua di diverse università americane in Italia.

**Renata Carloni**, laureata in Filosofia, ha proseguito gli studi con specializzazioni post laurea in Didattica della lingua e Comunicazione e Media. Ha diretto una scuola privata di lingua, un'agenzia di media e comunicazione, ha coordinato progetti europei sull'apprendimento linguistico e ha insegnato presso il CLA dell'Università di Firenze. Da circa quindici anni lavora per New York University Florence come *Language coordinator*. Si occupa dei contenuti del programma di Italiano L2 e delle iniziative collegate. Supervisiona i sillabi, coordina i professori e conduce *workshop* a Firenze e New York. Insegna *Italian Language through Cinema*, *Creative Writing in Italian* e *Academic Discourse in Italian*. Ha scritto letture graduate per Italiano L2. Ha progettato e coordinato il libro di testo *Allora* di NYU (New York University Press, voll. 1-2, 2013-2014), per cui ha inoltre scritto alcuni capitoli. Recentemente la sua ricerca si è focalizzata sul linguaggio di genere.

**carloni.renata@gmail.com**

### LETTI PER VOI

A cura di Massimo Maggini, *Presidente ILSA*

**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: manuali (*Made in Italy*, 1990; *Dossier Italia*, 1991; *Marco Polo*, 2006; *Turandot*, 2012), saggi sui bisogni comunicativi dei discenti stranieri, sugli audiovisivi e le nuove tecnologie, CD ROM (*Navigare con Colombo*, 1999; *Viaggio interculturale*, 2003) e corsi online (*Avventura italiana*, 2002). È stato Direttore della videorivista «Tendenze Italiane», pubblicata fino al 2008. È inoltre formatore di insegnanti d'Italiano L2 in numerosi corsi di aggiornamento/formazione in Italia e all'estero. Presidente dell'associazione ILSA e Direttore della presente Rivista.

**maggini massimo13@gmail.com**

### RISORSE IN RETE

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

**Gerardo Fallani** si occupa di formazione a distanza e del trattamento di testi per il Web. Dopo la laurea in Filosofia si è orientato verso il processo di acquisizione delle lingue e la didattica delle L2. Con il diploma di specializzazione in Nuove Tecnologie nella Didattica della Lingua Italiana a Stranieri, ha unito i due ambiti di interesse in un progetto volto alla creazione di un *social network* professionale per creare

materiali per l'educazione linguistica. In seguito, si è addottorato in Linguistica e Didattica della lingua italiana a stranieri (XXVII ciclo) con una ricerca sul ruolo delle tecnologie di Rete nella didattica delle L2, con riferimento allo sviluppo delle abilità orali. È attualmente titolare di un assegno di ricerca presso l'Università per

Stranieri di Siena e si dedica allo studio di *learning object* e piattaforme didattiche tracciabili con protocolli SCORM e xAPI

**[g.fallani@gmail.com](mailto:g.fallani@gmail.com)**

### **PROMEMORIA**

A cura di Elisabetta Jafrancesco, *Università di Firenze*

Massimo Maggini  
Presidente ILSA



# Editoriale

In questo numero la sezione «Riflessioni» ospita un interessante contributo di Della Putta dedicato alla scrittura documentata presso l'Università. L'Autore ripercorre storicamente il percorso della scrittura documentata nella scuola pubblica italiana a partire dal 1999, quando questa pratica è stata introdotta ufficialmente nel sistema scolastico italiano in seguito alla riforma dell'esame di maturità. Prima di allora all'esame di Stato come prova scritta veniva richiesta un'elaborazione decontestualizzata su un argomento, chiamata «tema», separata dall'abilità della lettura e ispirata a un presunto modello di italiano letterario. Con la riforma venivano introdotte due nuove pratiche di scrittura: l'analisi e il commento di un testo letterario o d'uso e la scrittura documentata di un saggio o di un articolo di giornale. In questo ultimo caso lo studente avrebbe dovuto esaminare con attenzione un *dossier* informativo composto da fonti testuali, numeriche e/o iconografiche con la finalità di redigere un testo espositivo in cui fossero sintetizzati gli argomenti e i dati contenuti nelle fonti documentarie analizzate. Per la prima volta allo studente italiano veniva richiesta la produzione di generi testuali diversi. È stata storicamente una conqui-

sta importante sul piano pedagogico, in quanto la scrittura scolastica veniva per la prima volta ancorata a un preciso contesto, ne venivano definiti i destinatari e ne venivano definiti gli scopi pragmatici.

Della Putta propone ora di introdurre la prassi della scrittura documentata anche in contesto universitario. Tale proposta nasce dalla rilevazione preoccupante di carenze nella scrittura degli studenti universitari italofofoni, che hanno portato alla nascita di numerosi corsi universitari finalizzati a colmare tali lacune, laboratori di scrittura in ambito universitario nei quali si cerca di addestrare il pubblico degli studenti dei corsi triennali e magistrali a scrivere tesine e tesi di laurea, articoli scientifici e revisioni di letteratura accademica. Il bisogno di acquisire le abilità di scrittura accademica ovviamente non è proprio solo degli studenti italofofoni, ma coinvolge anche e soprattutto gli studenti stranieri, abituati culturalmente ad altre modalità di scrittura accademica.

Le carenze registrate negli studenti italiani riguardano le scelte stilistiche e di registro di scrittura, l'organizzazione del discorso, le scelte lessicali e quelle morfosintattiche. Il quadro delineato nel caso della scrittura degli studenti universitari è preoccupante, ciò è dovuto alla lacuno-

sa preparazione e formazione alla scrittura che si è realizzata nella scuola pubblica italiana, nonostante le nuove pratiche introdotte con la riforma del 1999. Alla abilità di scrittura è strettamente legata l'abilità di lettura, che, come evidenziato parlando della scrittura documentata, sono strettamente intrecciate. Gli indicatori nazionali e internazionali che misurano l'abilità di lettura nella scuola pubblica italiana da diverso tempo ci forniscono dati allarmanti. Ultimi in ordine di tempo sono i dati OCSE (Organizzazione per la Cooperazione e lo Sviluppo Economico)<sup>1</sup>: la comprensione di lettura degli studenti italiani è in una costante fase critica. L'Italia precipita nella classifica OCSE: sono penalizzate soprattutto le regioni del Sud. Recentemente sono stati pubblicati i risultati dell'ultima indagine OCSE-PISA (2018) sulle competenze in lettura, matematica e scienze di 600 mila quindicenni di tutto il mondo. A questa edizione hanno partecipato 79 Paesi, fra cui per la prima volta anche la Cina, rappresentata da quattro città e province (Pechino, Shanghai, lo Jiangsu e lo Zhejiang).

In Europa i migliori risultati sono stati registrati nei paesi scandinavi, l'Estonia e la Polonia. In Italia per le competenze in matematica gli studenti sono in linea con la media OCSE, in lettura siamo dieci punti sotto la media degli altri Paesi<sup>2</sup>. Solo il Nord Italia è sopra la media nella capacità di lettura, mentre il Centro Italia rivela preoccupanti carenze e il Sud, come già detto prima, si trova in condizioni assai critiche.

1 OCSE-PISA (*Programme for International Student Assessment*) è un'indagine internazionale promossa dall'OCSE, oggi alla sua settima edizione (2018). Per ulteriori informazioni sull'indagine, cfr. in sito Internet <https://www.oecd.org/pisa/>.

2 In scienze la rilevazione registra dati ancora peggiori.

Ancora più nette sono le disparità fra licei, istituti tecnici e professionali. Mentre nove ragazzi italiani su dieci del classico, dello scientifico e del linguistico ottengono almeno il livello minimo di competenza in lettura, nelle scuole professionali gli insufficienti sono addirittura il 50%. Un ritardo che tende a riprodurre lo svantaggio delle famiglie di origine. Questa indagine rivela molti aspetti, fra cui il blocco della mobilità sociale in Italia. Infatti, se si nasce in classi sociali svantaggiate si frequentano poi le scuole tecniche e professionali, e raramente ci si iscrive all'università. Non ci sono dunque pari opportunità per tutti. Perché si legge male nella scuola italiana e necessariamente si scrive anche male? Le risposte sono molteplici e riguardano le motivazioni degli studenti, le attività didattiche degli insegnanti, la loro motivazione e preparazione. Sicuramente esiste un problema di formazione degli insegnanti che riguarda non solo le abilità di lettura e scrittura, ma coinvolge anche altri aspetti.

Se torniamo al contributo di Della Putta, sulla scrittura documentata all'università troveremo molti stimoli per migliorare la nostra attività di insegnanti sia all'università che nella scuola pubblica di ogni ordine e grado. Della Putta ci descrive infatti minuziosamente le varie fasi di un'attività di scrittura documentata in una dimensione laboratoriale, in cui è possibile lavorare in piccoli gruppi con un coinvolgimento attivo degli studenti e in cui il docente può accompagnare, sostenere i processi cognitivi, discutere il lavoro e i prodotti della scrittura con i partecipanti. L'attività descritta è scandita in cinque fasi: presentazione del lavoro da svolgere, analisi del dossier informativo, riordino dei dati e

degli argomenti del *dossier* precedentemente analizzato, schematizzazione delle idee principali contenute nel *dossier*, preparazione dei "pacchetti ideativi" e di una scaletta propedeutica alla scrittura, stesura vera e propria del testo e infine la revisione, una fase estremamente importante e spesso assai trascurata.

Secondo Della Putta l'introduzione della scrittura documentata all'università può essere molto utile ad altre attività di scrittura richieste dal sistema universitario. Dato che il problema di acquisizione della capacità di scrittura accademica esiste in Italia, questo tema è da diversi anni oggetto di attenzione da parte della letteratura specializzata. Proprio in questo numero della Rivista nella rubrica «Letti per voi» è stato recensito un volume dedicato alla scrittura universitaria *Scrivere all'università. Pianificare e realizzare testi efficaci* (Roma, Carocci, 2014). In questa opera Gualdo, Raffaelli e Telve, sulla base della loro ricca esperienza professionale maturata presso il Laboratorio di italiano scritto assistito al computer, organizzato all'Università degli Studi della Toscana, e del lavoro del medesimo gruppo presso la Sapienza Università di Roma e le Università di Lecce e Cassino, analizzano le caratteristiche linguistiche di alcuni prodotti di scrittura universitaria: tesine, tesi, articoli scientifici su riviste e libri, *curricula*. Inoltre, oggetto di esame nel volume sono anche i prodotti di scrittura nei nuovi media come i messaggi di posta elettronica.

Sempre nella sezione «Riflessioni» di questo numero della Rivista si trova il prezioso contributo di Molod Arrawi, nel quale la giovane studiosa irachena esamina il lessico orientale utilizzato da un viag-

giatore fiorentino del XVIII secolo, l'abate Domenico Sestini, in un suo diario di viaggio. Domenico Sestini era un poliedrico intellettuale: accademico della Crusca, numismatico, archeologo, botanico e bibliotecario. Nel 1781 scrisse un resoconto dal titolo *Viaggio da Costantinopoli a Bassora*, in cui racconta il percorso da lui seguito attraverso l'antica Via della Seta, che passava per le città commerciali dell'Iraq Arabo: Mosul (Mawşal), Baghdad (Bağdād), Bassora (Başra). Il contributo di Molod Arrawi analizza il lessico del Sestini che ricava il proprio vocabolario esotico dall'arabo, dal kurdo, dal turco, dal persiano e dall'armeno. Attraverso il lessico utilizzato dal viaggiatore fiorentino la studiosa irachena ci offre un saggio di molteplice natura: filologica, etimologica e etnolinguistica. Le parole esotiche di Sestini guidano il lettore in un viaggio culturale fra le lingue del XVIII secolo dei popoli dell'area medio-orientale. L'autrice opera una classificazione tematica del lessico orientale di Sestini, suddividendolo per campi semantici: le parole del commercio e delle monete, le parole dei cibi e bevande, le parole della botanica, i termini del vestiario, l'onomastica e i titoli e infine i termini per specificare i tipi di datteri a Bassora.

In questo numero della Rivista troviamo due contributi riguardanti le università americane in Italia, in particolare gli *study abroad program*. La realtà dei *college*, delle università e dei programmi di studio americani in Italia è molto importante in termini economici e culturali<sup>3</sup>. In Italia si distinguono programmi universitari seme-

<sup>3</sup> Attualmente sono circa 146 i programmi di *study abroad* e la Toscana è una delle regioni privilegiate da tali programmi di studio.

strali e annuali offerti da istituzioni statunitensi di istruzione superiore accreditate e le istituzioni di istruzione superiore statunitensi che permettono il conseguimento di un titolo accademico americano. I programmi di studio all'estero semestrali o annuali presenti in Italia sono aperti in genere agli studenti già iscritti presso le sedi principali delle stesse università americane. La maggior parte delle istituzioni di istruzione superiore statunitensi presenti in Italia fa parte dell'*Association of American College and University Programs in Italy* (AACUPI)<sup>4</sup>.

Nella sezione «Esperienze» Barbieri descrive le caratteristiche motivazionali, cognitive del profilo apprendente d'Italiano L2 delle università americane in Italia, in particolare degli studenti americani di programmi di *study abroad*. Vengono illustrate le caratteristiche dei corsi d'italiano e i comportamenti della popolazione studentesca derivati dalle abitudini educative statunitensi. La questione del filtro affettivo viene individuata come centrale per il successo o il fallimento di un corso di lingua frequentato da questa specifica tipologia di studenti. Il paragrafo che presenta alcune proposte in merito alle tecniche didattiche innovative induce a una seria riflessione sull'apparente contraddizione fra il quadro delineato precedentemente, riguardante gli atteggiamenti verso l'apprendimento linguistico, la motivazione allo studio dell'Italiano L2 dell'apprendente statunitense e una didattica ispirata ai moderni principi della glottodidattica. Interessanti sono infine le osservazioni di Barbieri su una delle carat-

teristiche dei programmi di *study abroad*, vale a dire le valutazioni degli studenti sui programmi e sui propri docenti e su come questo tipo di valutazione possa condizionare il processo di insegnamento/apprendimento.

La sezione della Rivista, «*Study abroad in Italia*» presenta il contributo di Carloni nel quale si analizza la didattica del lessico presso le università americane. Nell'introduzione dell'articolo si ricorda come nella didattica dei dipartimenti di italiano negli Stati Uniti negli anni Ottanta prevaleva un insegnamento del lessico basato sulle liste di parole collegate a vari ambiti tematici e rigorosamente tradotte in inglese. Successivamente negli Stati Uniti l'insegnamento del lessico è stato influenzato da due diverse correnti di pensiero linguistico, l'innatismo chomskyano e la linguistica funzionale di stampo cognitivista. Carloni prende poi in esame un caso particolare di insegnamento del lessico presso la New York University a Firenze (NYU Florence), in cui negli anni 2002-2003 si è formato un Dipartimento di lingua italiana. Il gruppo di insegnanti che ne facevano parte aveva come ipotesi di riferimento la linguistica funzionale, un approccio comunicativo e una pratica didattica che cercava di resistere all'insegnamento del vocabolario con liste in doppia lingua. Successivamente la questione dell'insegnamento del lessico viene individuata come un punto critico del programma d'italiano che viene seguito. Inizia così una riflessione fra i docenti d'italiano che ha portato all'ideazione di un progetto per l'insegnamento del vocabolario e per lo sviluppo dei materiali collegati. Carloni illustra con chiarezza i contenuti di questo progetto che prevedeva

<sup>4</sup> Maggiori informazioni su *college* e università americane in Italia sono reperibili presso il sito Web dell'AACUPI (<http://www.aacupi.org>).

una ricca tipologia di esercizi lessicali, aspetto assai rilevante per gli insegnanti d'italiano. Una delle parti dell'articolo più interessanti è quella riservata alle modalità di apprendimento delle parole, in cui si sviluppano una serie di riflessioni in merito all'apprendimento emotivo e cognitivo, alla relazione fra la L1 e L2, al sostegno della tecnologia all'apprendimento del vocabolario. Infine, è da leggere con attenzione il paragrafo dedicato alle testimonianze raccolte presso alcune università americane in Italia sull'insegnamento del lessico, dedotte da interviste informali con professori e responsabili di programmi americani a Firenze e Roma. Secondo l'Autrice dell'articolo tali testimonianze indicano come nell'acquisizione del lessico «nelle università americane in Italia si sia raggiunto un equilibrio fra l'acquisizione incidentale che ha avuto spazio negli approcci naturali e comunicativi degli anni Ottanta e le forme di insegnamento diretto e dedicato che molti docenti considerano importante soprattutto ai livelli iniziali di apprendimento della lingua finalizzati al raggiungimento del livello soglia».

Una delle principali missioni storiche dell'associazione ILSA è stata il pieno riconoscimento professionale della figura dell'insegnante di Italiano L2 all'interno della scuola pubblica e dell'università italiana. Tralasciamo in queste pagine la questione universitaria, a cui in passato abbiamo accordato energie e impegno e di cui abbiamo discusso pubblicamente in convegni e all'interno della Rivista, e affrontiamo invece ora il tema della figura professionale del docente di Italiano L2 nella scuola pubblica italiana. Nei nostri corsi di formazione per insegnanti

della scuola pubblica di ogni ordine e grado abbiamo sempre sollevato il tema di un'attenzione pedagogico-didattica verso i bambini e i ragazzi stranieri, i figli degli immigrati, che popolano le nostre aule scolastiche, sempre più luoghi multiculturali di formazione culturale e alfabetizzazione linguistica. Abbiamo pensato sempre che tutti gli insegnamenti disciplinari della scuola pubblica dovessero essere investiti dai temi della didattica dell'Italiano L2, dall'insegnante di matematica all'insegnante di storia, e che non dovesse esistere una didattica separata per studenti italofoni e non.

Se la presenza nella scuola italiana di un numero sempre più grande di alunni stranieri o di origine straniera deve coinvolgere tutto l'assetto didattico e culturale che si è formato storicamente su base monoculturale e monolingue, è anche vero che si rende necessaria una figura specifica d'insegnante d'Italiano L2 che affianchi e collabori attivamente con tutti gli altri insegnanti. In genere nelle esperienze scolastiche più avanzate e sensibili al tema della presenza degli alunni stranieri si è preferito delegare alla figura esterna del facilitatore il compito di favorire linguisticamente l'inserimento nelle classi plurilingui dei bambini e ragazzi stranieri. Ciò è avvenuto, per esempio, a Firenze con l'esperienza virtuosa dei Centri di Alfabetizzazione L2 per alunni stranieri che si sono formati all'inizio degli anni Duemila su impulso dell'Assessorato alla Pubblica Istruzione del Comune di Firenze<sup>5</sup>. Il servizio offerto da tali centri è finalizza-

5 Proprio in funzione di un sostegno alle attività dei Centri di Alfabetizzazione ILSA ha curato fino al 2005 l'uscita della rivista online «Didattica e Classe Plurilingue», pubblicata con il contributo del Comune di Firenze.

to a facilitare l'inclusione e il successo scolastico degli alunni stranieri, promuovendo in primo luogo l'apprendimento dell'italiano come lingua per comunicare e per studiare. Grazie alla presenza di docenti di Italiano L2, di mediatori linguistici e di docenti bilingue, i Centri di Alfabetizzazione offrono vari servizi in ambito interculturale: laboratori di Italiano L2, laboratori bilingue, percorsi interculturali e di valorizzazione della lingua d'origine, sportelli e interventi di mediazione linguistica-culturale. Nel corso dell'anno scolastico, i servizi dei Centri possono essere richiesti dalle scuole primarie e secondarie di I grado, in particolare dal dirigente o da insegnanti da lui delegati.

Nonostante le attività meritevoli dei Centri o di analoghe strutture presenti nel territorio italiano, l'associazione ILSA si è sempre battuta storicamente assieme ad altre associazioni per l'istituzione di una classe di concorso specifica nella scuola pubblica riservata all'Italiano L2. Quindi è stato accolto con grande favore l'annuncio pubblico della ministra Giannini nell'ottobre 2014, in occasione degli Stati Generali della lingua italiana a Firenze, a favore della creazione di una classe di concorso specifica per

l'insegnamento dell'italiano ai discenti di lingue straniere.

Su questo tema, il numero attuale della Rivista ospita nella rubrica «Migranti» il contributo dell'associazione APIDIS (Albo Professionale Italiano dei Docenti di Italiano a Stranieri). L'articolo offre al lettore una cronaca dettagliata dell'impegno di ILSA assieme ad altre due associazioni<sup>6</sup> per definire meglio e successivamente per modificare i requisiti richiesti per accedere alla classe di concorso A023. Con estrema chiarezza APIDIS svela al lettore i limiti e le contraddizioni dei requisiti della classe di concorso A023, sottolineando che ancora una volta abbiamo avuto una riforma incompiuta, nonostante le buone intenzioni iniziali. Il limite più grande di questa decisione pubblica a favore della nuova classe di concorso è stato che le nuove figure immesse nel sistema educativo nazionale si sono concentrate nei CPIA (Centro Provinciale per l'Istruzione degli Adulti), privando così gli istituti secondari di I e di II grado, ma anche la scuola primaria e dell'infanzia, dell'apporto qualitativo di una docenza preparata in Italiano L2.

---

<sup>6</sup> Le altre due associazioni sono APIDIS e Riconoscimento Nazionale.

## Riflessioni

# La scrittura documentata: una proposta per l'università

Paolo Della Putta, *Università di Torino*

### 1. Introduzione

La scrittura documentata è stata introdotta ufficialmente nel sistema scolastico italiano nel giugno del 1999 a seguito della riforma dell'esame di maturità, firmata dall'allora ministro dell'Istruzione Luigi Berlinguer. Tale riforma, che della "maturità" cambiò anche il nome in «esame di Stato», prevedeva, fra le altre disposizioni, il riordino delle prove di valutazione dell'abilità di scrittura, ampliandone la tipologia. Si decentrava così il ruolo del tema, fino ad allora l'unica forma di verifica delle competenze scritte, affiancato ora da due nuove procedure: l'analisi e il commento di un testo letterario o d'uso e, appunto, la scrittura documentata di un saggio o di un articolo di giornale. Partendo da un *dossier* informativo composto da fonti testuali, numeriche e/o iconografiche, agli esaminandi veniva chiesto di redigere un testo espositivo «di sintesi», in cui fossero presentati con raziocinio gli argomenti e i dati tratti dal *dossier* e in cui fosse scelto e mantenuto un registro pragmaticamente adeguato ai destinatari e agli scopi comunicativi, preventivamente dichiarati nella consegna. La scrittura documentata richiede quindi la contemporanea attivazione di abilità linguistiche e cognitive complesse qua-

li la lettura, la cernita delle informazioni, la loro riorganizzazione e la loro presentazione in un nuovo testo, da collocare scientemente in un contesto comunicativo dato. Coniugare tali abilità in un compito di produzione scritta era cosa nuova, per il sistema scolastico italiano: sino al 1999, infatti, è stato il modello linguistico e testuale "forbito" del tema a essere insegnato e praticato e la scrittura era, nella maggior parte dei casi, una prassi decontestualizzata e disgiunta dalla sua abilità speculare, la lettura.

La riforma dell'esame di Stato ha comportato un'analisi critica delle prassi scritte in atto nella scuola italiana, analisi che, in realtà, era iniziata circa un ventennio prima con le proposte operative e i rilievi teorici fatti da linguisti, docenti e associazioni professionali (cfr. Lavinio 2004: 17 ss.). Da un lato si è dato maggiore valore all'aspetto processuale della scrittura, scandita in fasi (recupero delle informazioni, pianificazione, composizione e revisione) che dovevano opportunamente essere esercitate durante momenti laboratoriali, vere e proprie «officine» di produzione testuale (Guerriero 2014); dall'altro lato si è insistito affinché avvenisse un graduale distanziamento dai *cliché* e dalle modalità espressive di

una spesso mal imitata testualità letteraria per favorire, nella prassi didattica, l'analisi e la produzione di una più ampia varietà di generi testuali.

Tali correnti riformiste, a dispetto della loro solidità scientifica e didattica, sono state accolte piuttosto freddamente dai docenti e dal sistema scolastico italiano. Della scrittura documentata, forse la declinazione concreta più coerente di queste proposte innovatrici, sono state infatti implementate versioni parziali e poco rispettose dei principi cognitivi e didattici a essa sottesi, spesso operativizzati in un meccanico e deleterio «copia e incolla» delle informazioni da un testo all'altro (Guerriero 2019). Nonostante i vantaggi pedagogici sin qui considerati, e nonostante altre possibili ricadute positive sulla competenza scrittoria degli scolari italiani (cfr. Pallotti 2002), la scrittura documentata è stata spesso interpretata troppo semplicisticamente e lo spazio dedicato all'interno della scuola è stato, nella maggior parte dei casi, davvero troppo esiguo.

## 2. Scrivere in università

Proporre la prassi della scrittura documentata in contesto universitario a vent'anni dalla sua introduzione nel sistema formativo potrebbe sembrare anacronistico, oltre che superfluo: al netto di mancanze ed errori applicativi, essa è, in ogni caso, una pratica scrittoria con cui gli scolari italiani si cimentano da due decenni e che, all'entrata in università, si dovrebbe poter considerare quanto meno conosciuta, se non acquisita.

Tuttavia ancora e, forse, soprattutto oggi, le carenze nella scrittura degli studenti

universitari italofoni sono oggetto di un dibattito molto vivace e attuale che, tralasciando alcune sue connotazioni quasi scandalistiche e non scientifiche<sup>1</sup>, trova fondamento nel concreto bisogno di rinforzare le abilità di redazione testuale. Vengono così offerti, ormai da quasi tutti gli atenei, corsi pensati per colmare le lacune nella produzione di testi espositivi e argomentativi, come tesi di laurea, articoli scientifici e revisioni di letteratura accademica (cfr. Simone 2005, cit. in Sposetti 2008). Nella redazione di tali testi si rivelano le difficoltà incontrate dai discenti italofoni: scelte stilistiche improprie, realizzazioni di registro oscillanti, difficoltà nell'organizzazione del discorso e imprecisioni terminologiche e morfosintattiche (Della Putta in stampa). Simili criticità nella scrittura sono sovente rilevate anche in altri Paesi, come negli Stati Uniti (Moore Howard *et al.* 2010) e nel mondo ispanofono (Bocca, Vasconcelo 2009); anche la francofonia è toccata da difficoltà simili, come già nel 2001 Pollet denunciava in un libro dedicato alla didattica delle pratiche discorsive universitarie (Pollet 2001, cap. 3). Questo scenario, se traslato alla didattica dell'Italiano L2/LS, si complica ulteriormente, *in primis* per la competenza linguistica *in fieri* degli studenti alloglotti, ma non solo. Come ben messo in evidenza da Troncarelli (2017), molti materiali didattici dedicati ai non

<sup>1</sup> Cfr. il recentissimo dibattito sulle prove INVALSI, avvenuto nel luglio 2019 sulle pagine di *La Repubblica*, in cui si sono affastellate proposte anacronistiche e certamente poco fondate per risolvere molti problemi del sistema d'istruzione italiano. Illustri linguisti hanno ribattuto, fra cui Alberto Sobrero con la sua lettera *C'è un nuovo analfabetismo?*, pubblicata sul sito del GISCEL (<https://bit.ly/360iEhQ>).

italofoni non prendono in considerazione la dimensione interfrastica e testuale, la cui analisi ed esercitazione è fondamentale per l'apprendimento della scrittura. D'altro canto, anche entrare in contatto con tipologie testuali diverse da quelle più comuni è cosa complessa, per gli studenti stranieri: anche in questo essi vanno guidati e spinti a un riuo critico e proattivo di tipologie scritte sorvegliate e con scopi accademici e scientifici.

Scrivere in e per l'università sembra essere, pertanto, sempre più difficile. I motivi di questa viepiù riconosciuta complessità nella redazione testuale non possono, per ragioni di spazio, essere affrontati qui; richiamiamo soltanto due fattori spesso riportati in letteratura: la massificazione dell'università che ha perduto, per giuste ragioni, la sua patina elitaria, aprendosi a numeri sempre più crescenti di studenti (Hornsby, Osman 2014) e il complesso rapporto con le nuove testualità della comunicazione digitale (Leu *et al.* 2013). I sistemi universitari sono così venuti a ricoprire, nell'ultimo ventennio, ruoli istruttivi che, storicamente, erano in carico al sistema scolastico superiore<sup>2</sup>. La scrittura è, probabilmente, l'abilità che maggiormente si è tentato di rafforzare tramite l'organizzazione dei summenzionati corsi di recupero e approfondimento. È in tale contesto di emergenza formativa che si colloca a ragioni ben vedute, secondo noi, la proposta della scrittura documentata per contesti accademici.

2 È stato ed è tutt'ora, questo, un processo molto articolato, le cui complessità sono ben riassunte in Spisetti 2008: 77-78.

3 Per una descrizione dei sempre più variegati bisogni scrittori dell'università italiana, in Italiano L1, L2 o in altre lingue, cfr. il contributo di Fallani e Troncarelli 2018.

### 3. La scrittura documentata per l'università

La scrittura documentata può collocarsi solidamente all'interno dei corsi di scrittura accademica o di recupero di abilità testuali offerti dagli atenei italiani<sup>3</sup> a condizione che le sue prassi operative vengano conformate alle proprietà del discorso accademico, prendendo come oggetto di riflessione ed esercitazione le caratteristiche linguistiche e testuali delle discipline insegnate in università.

L'introduzione della scrittura documentata può stimolare la consapevolezza delle modalità di variazione diafasica del testo scientifico, favorendo la ricezione della sua organizzazione retorica, delle sue particolarità linguistico-lessicali e delle sue caratteristiche di registro; un paragone interdisciplinare, poi, potrebbe rendere edotti gli studenti di come la concretizzazione di queste dimensioni di variazione muti da scienza a scienza e da lingua a lingua. Sul versante procedurale, la scrittura documentata fa sue molte componenti del modello cognitivo di Hayes e Flower (cfr. Pozzo 2017) e, data anche la sua natura di «sintesi generativa» delle informazioni, favorisce un approccio non lineare, esplorativo, generativo e ricorsivo alla redazione testuale: si inizia con la lettura dei documenti-stimolo, si passa alla cernita delle informazioni e si prosegue con la loro disposizione su pagina. Le fasi finali di correzione e revisione del testo non sono accessorie ma fondanti e spesso obbligano il discente a rianalizzare le fonti informative da cui è iniziato il processo.

Infine, da un punto di vista più operativo, è molto utile dare a un percorso di

scrittura documentata una dimensione laboratoriale, in cui vi sia un diretto coinvolgimento dei discenti e in cui il docente accompagni, sostenga e discuta le attività, i processi cognitivi e i prodotti con i partecipanti, che a loro volta potranno confrontare il loro lavoro con i compagni. Ciò richiede un adeguato tempo operativo, certamente non inferiore alle quattro ore, anche se suddivise in più incontri, e spazi di lavoro adeguati in cui sia possibile far esercitare gli studenti in piccoli gruppi.

Vediamo ora, fase dopo fase, come organizzare e proporre un laboratorio di scrittura documentata.

### 3.1. Prima fase – Presentazione del lavoro e analisi del dossier

Nella prima fase vengono esplicitati gli scopi e le caratteristiche del laboratorio di scrittura che sta per iniziare. Per ridurre il possibile disorientamento degli studenti, messi a confronto con un'attività insolita per il contesto universitario, giova fare riferimenti espliciti alla natura composita della proposta, che ha come fine ultimo la scrittura ma che non la disgiunge dalla lettura e da altre abilità manipolatorie del testo, quali il riassunto, la parafrasi e la divisione in paragrafi.

Si dà poi inizio a un'attività esplorativa del *dossier* documentale in cui l'insegnante ha riunito fonti di carattere scientifico (articoli, saggi, dati numerici, grafici ecc.) inerenti a un nodo tematico<sup>4</sup> della disciplina studiata dai partecipanti; nel caso di un gruppo con interessi di studio disomogenei, è possibile proporre testi accademici di una scienza "morbida" come la sociologia o la storia, la

cui comprensione non è ostacolata da un'alta densità di tecnicismi o da un eccessivo ricorso a linguaggio formalizzato o iconico. Si passa quindi a una lettura esplorativa dei documenti stimolo, non solamente focalizzata sul contenuto ma dedicata, anche, all'individuazione delle loro caratteristiche linguistiche e testuali. Potrebbero quindi venir messi in rilievo e condivisi, grazie a un'attività di recupero e revisione delle analisi condotta *in plenum*, i tratti più tipici della scrittura scientifico-professionale, come i fenomeni di spersonalizzazione, atemporalità e passivizzazione, l'uso rilevante dei connettivi per segnalare relazioni logiche e meta-testuali, l'organizzazione del manoscritto in sezioni ricorrenti<sup>5</sup> e le sue proprietà lessicali. Se i discenti sono già avvezzi alla lettura e alla produzione di testi accademici, il riconoscimento di queste caratteristiche non sarà necessario e potrà essere del tutto eliminato dalla proposta o limitato a una revisione attiva.

A tutti i partecipanti, singolarmente o in piccoli gruppi, viene richiesto di analizzare il contenuto dei documenti stimolo. In questa fase vengono quindi riconosciute e raccolte le informazioni più importanti, i dati numerici e quantitativi più salienti e

4 Con «nodo tematico» intendiamo un aspetto discusso in letteratura e importante per una data disciplina. In linguistica, per esempio, possiamo proporre documenti che dibattono diverse posizioni teoriche (funzionaliste vs. generativiste, per esempio) su uno stesso argomento. Oppure, in psicologia, stimoli che dibattono i diversi risultati di terapie farmacologiche o psicoterapeutiche su un disturbo mentale.

5 Come l'introduzione, la descrizione della metodologia e la discussione dei risultati. Per questa e altre proprietà dei testi scientifici rimandiamo alla rassegna in Lavinio (2004: 93 ss.)

vengono confrontati i documenti, scavandovi le informazioni ripetute o ridondanti. Il percorso induttivo di questa prima fase porterà a una restituzione *in plenum* e a una sistematizzazione, facilitata dal docente, di ciò che è stato identificato dagli studenti. Si raccolgono così le idee nucleari dei testi, le loro relazioni e i loro aspetti opachi, che potrebbero spingere gli allievi ad approfondire alcuni temi o a mettere mano al proprio bagaglio conoscitivo per sciogliere dubbi e incomprensioni. Parallelamente, come visto sopra, si evidenziano le forme e le strategie per presentare adeguatamente i contenuti individuati.

La prima fase della prassi di scrittura documentata implica una notevole mole di lavoro linguistico: gli studenti, alla fine di questo passo iniziale del percorso, avranno letto e schematizzato i documenti stimolo, avranno analizzato le loro caratteristiche formali, avranno appuntato i concetti più importanti e ne avranno parlato, sia con in gruppo sia *in plenum*.

### 3.2. Seconda fase – Riordino e schematizzazione delle idee

Dopo aver identificato nel *dossier* le informazioni e le idee principali occorre riordinarle e schematizzarle in griglie concettuali che aiutino a non perdere di vista, durante la stesura del testo, le relazioni logiche che le legano. Verranno così prodotti schemi, diagrammi o matrici che rendano evidenti rapporti di causa-effetto, di mezzo-scopo e di ipotesi-dimostrazione, oppure attinenze e divergenze fra dati e risultati riportati dai diversi documenti del *dossier*. È questa la fase del «gioco con le idee» (Pallotti 2002: 131) a

cui si è meno abituati nella prassi scolastica e universitaria. Anche qui, a seconda del tempo a disposizione e del gruppo classe, si può favorire il lavoro di gruppo e lo scambio di informazioni e idee fra i corsisti. Sarà cura dell'insegnante verificare se le relazioni fra le informazioni identificate nella prima fase saranno state riordinate correttamente. Gli schemi e i diagrammi ottenuti vanno conservati e usati nella fase di scrittura: servono da ancora concettuale durante l'ideazione e la redazione del testo e favoriscono una maggiore aderenza alla realtà dei dati contenuti nel *dossier*.

### 3.3. Terza fase – Pacchetti ideativi e scaletta

Le informazioni e le loro relazioni logiche, così come sono state rappresentate nelle schematizzazioni del passaggio precedente, vengono ora raccolte e strutturate in «pacchetti ideativi» (Pallotti 2002: 131), ovvero unità argomentative coese, eventualmente articolate in sotto unità, alla cui disposizione testuale si può iniziare a pensare da questa fase. Fra i pacchetti ideativi intercorrono relazioni concettuali e testuali che dovrebbero essere messe in relazione con le caratteristiche strutturali del testo scientifico: dovrà essere adeguatamente individuata, per esempio, l'unità argomentativa che ruota attorno ai dati empirici presentati dai documenti del *dossier*. Una volta determinata l'unità argomentativa, sarà importante stabilire in quale sezione del testo scientifico da produrre bisognerà collocarla. Naturalmente, la rigida organizzazione testuale tipica del testo scientifico renderà più accessibile quest'ultimo compito: non sarà

complesso capire che i dati dovranno essere collocati nella sezione «risultati», e che essi dovranno essere disgiunti dal loro commento a cui, di norma, si dedica la sezione successiva.

Al termine della terza fase verrà così stilata una scaletta, ovvero un piano schematico di come saranno presentati i concetti. Ogni livello della scaletta dovrà essere corredato da una breve descrizione nucleare dei suoi contenuti, che è il primo vero atto di scrittura compiuto dagli studenti.

### 3.4. Quarta fase – Stesura del testo

Arrivati a questo punto, il laboratorio entra nel vivo: i discenti hanno tutte le coordinate necessarie per iniziare a scrivere il testo e l'insegnante deve guidare molto da vicino lo svolgimento di questa fase. Verrà infatti suggerito di espandere i pacchetti ideativi, estendendo e approfondendo i contenuti di ogni sezione della scaletta che diventerà un insieme ancora slegato di paragrafi, ognuno dedicato a un nucleo tematico ben individuabile. L'espansione del testo avverrà, per così dire, dal suo centro e non dalla sua periferia, costruendo lentamente i blocchi concettuali dell'argomentazione. Ciò favorisce un maggior controllo dell'autore sulla disposizione delle informazioni e una certa riflessione sui motivi delle scelte logico-argomentative che sta compiendo durante la stesura del testo. Ben inteso, il ragionamento *in plenum* o in gruppo sulle scelte che si vanno facendo durante la scrittura è più che mai consigliato ed è in linea con i principi e le caratteristiche della scrittura documentata. La guida dell'insegnante in questa fase è quindi

molto importante, non solo per il suggerimento di procedere per espansione di gruppi argomentativi endogeni, altrimenti difficilmente ipotizzabile, ma anche per il richiamo alle norme linguistiche e stilistiche del testo che si sta componendo. Si ritornerà, quindi, alle caratteristiche proprie del discorso scientifico e disciplinare così come esse sono state individuate nella prima fase, eventualmente adattando o correggendo le produzioni degli allievi.

I pacchetti ideativi, una volta adeguatamente espansi, andranno uniti tramite un lavoro di coesione, adoperando adeguatamente i connettivi e facendo riferimento alla struttura caratteristica del testo scientifico. Gli schemi e le mappe concettuali redatti nella terza fase aiutano di molto gli studenti a rispettare le relazioni logiche e tematiche fra i nuclei argomentativi.

### 3.5. Quinta fase – Revisione

Il testo, una volta completato, va rivisto, corretto e ulteriormente adeguato alle norme stilistiche e linguistiche proprie del suo genere. L'ultima fase è dedicata a queste operazioni, spesso ingiustamente viste come superflue dagli studenti. È infatti questo il momento in cui l'autore può guardare alla sua produzione con più oggettività, rivedendone proprietà contenutistiche e formali. I corsisti saranno incoraggiati a interrogare il loro testo, esercitando così un controllo critico sui seguenti punti:

- a) quantità, qualità e coerenza delle informazioni esposte;
- b) aderenza ai contenuti del dossier;

- c) aderenza alle norme stilistiche e di registro del testo accademico e/o scientifico;
- d) adeguatezza al destinatario;
- e) adeguatezza della densità informativa;
- f) presenza di errori morfosintattici e generale chiarezza espositiva.

L'attività di revisione può essere praticata prima a livello macroscopico, prestando attenzione alla dimensione informativa del testo e poi a livello microscopico, dando spazio a un'analisi formale e strutturale del brano poco prima completato. Verrà dunque data risposta ai punti (a), (b), (c) ed (e) durante la fase correttiva macroscopica, mentre i punti (c), (d) e (f) saranno trattati durante la revisione più analitica. Mettiamo in luce, infine, come anche quest'ultima fase del laboratorio di scrittura documentata favorisca l'attivazione di abilità testuali complesse, non solo in produzione ma anche in ricezione: gli studenti saranno molto probabilmente spinti a rileggere alcuni passi dei testi contenuti nel *dossier* e a confrontarne alcune parti con il nuovo testo da loro redatto.

## 4. Conclusioni

Sono molte le attività di scrittura richieste dal sistema universitario che possono giovare dall'introduzione della scrittura documentata. La redazione della tesi di laurea o di dottorato, per esempio, richiede sempre una lunga fase di analisi e sintesi della letteratura, fase cruciale non solo per una buona scrittura dell'elaborato finale ma anche per una corretta appropriazione dei contenuti su cui esso è basato. Inoltre, la scrittura documentata mette in atto ed esercita abilità testuali complesse, utili trasversalmente a tutte le attività di studio: essa implica, infatti, un approccio analitico ai testi durante la fase di lettura, richiede una loro manipolazione tramite sintesi e/o parafrasi e muove i discenti verso un modello di scrittura contestualizzato; sono, queste, abilità fondanti per uno studio efficace e sono esercitate, anche indirettamente, da quanto abbiamo presentato in questo contributo.

Per comodità del lettore e a mo' di conclusione, riassumiamo in tabella 1 le proprietà delle cinque fasi operative della nostra proposta.

Fase	Mosse didattiche	Abilità linguistiche e cognitive	Risultati
1. Presentazione del lavoro e analisi dossier	Spiegazione obiettivi; proposta di testi da leggere; analisi induttiva lessicale e morfosintattica; guida attiva degli studenti; raccolta <i>in plenum</i> delle informazioni e loro schematizzazione.	Lettura globale; lettura cursoria; identificazione informazioni più salienti e nodi tematici di un testo; confronto con compagni e insegnante; analisi linguistica e stilistica di un testo.	Identificazione idee nucleari dei testi; eliminazione idee superflue o ridondanti; collegamento fra testi diversi; eventuali approfondimenti tematici.
2. Riordino e schematizzazione delle idee	Guida nell'identificare relazioni e gerarchie tematiche fra le informazioni raccolte in 1; discussione <i>in plenum</i> con gli studenti; esemplificazione di schemi adatti per questa attività.	Riassunto; parafrasi; lettura analitica; schematizzazione e trasposizione grafica di concetti linguistici.	Rappresentazioni schematiche e/o diagrammatiche delle relazioni che intercorrono fra le informazioni raccolte.
3. Pacchetti ideativi e scaletta	Guida e confronto nello sviluppo delle prime attività scritte; loro riconduzione ai modelli testuali identificati in 1.	Scrittura breve; (ri)lettura cursoria dei brani stimolo; scrittura schematica dello scheletro del testo; riallacciamento con proprietà tipiche del genere testuale in oggetto.	Brevi testi nucleari suddivisi in una scaletta organizzativa del testo finale.
4. Stesura del testo	Focus sull'attività di scrittura; controllo dei testi durante il loro farsi; recupero di informazioni linguistiche e stilistiche; correzione di eventuali devianze rispetto a scaletta e a rappresentazioni ottenuti in 2.	Scrittura; rilettura dei brani stimolo; adesione a schemi fatti in precedenza (scaletta e rappresentazioni); controllo della forma testuale in fase produttiva.	Una prima stesura del testo.
5. Revisione	Incoraggiamento a riprendere in mano il proprio testo; spiegazione dell'importanza di questa attività; richiamo delle proprietà del testo accademico; suggerimenti linguistici per risolvere problemi.	Rilettura analitica; confronto con altri testi; revisione; attività di ragionamento metalinguistico e metacontestuale.	La versione finale del testo.

Tabella 1. Le fasi della scrittura documentata.

La proposta estesa in questo articolo è aperta alla sperimentazione: chi scrive ha sperimentato quanto esposto in diversi anni di lavoro in università, in corsi di Italiano L1 e L2, ma l'efficacia di una metodologia glottodidattica è cosa empirica e va correlata scientemente con il contesto di studio in cui è inserita. Ci au-

guriamo di poter ricevere dei riscontri in merito a quanto delineato in questo contributo: questo significherà che qualcuno avrà praticato la scrittura documentata in contesto universitario e che da questa pratica potranno essere ricavati suggerimenti e miglioramenti.

### Riferimenti bibliografici

- Bocca, A. M., Vasconcelo, N. B. 2009.** *Algunas reflexiones acerca de las prácticas y representaciones sociales en estudiante universitarios; la escritura académica.* «Enunciación», 20: 20-27.
- Della Putta, P. in stampa.** *Difficoltà di adattamento al contesto comunicativo nella scrittura di studenti universitari italofoeni e non italofoeni. Il ruolo dell'esperienza varietistica nella didattica della L1 e della L2.* In R. Grassi (a cura di). *La scrittura e/per l'apprendimento dell'italiano L2.* Firenze. Cesati.
- Fallani, G., Troncarelli, D. 2018.** *Strategie e risorse per lo sviluppo delle abilità di scrittura accademica.* In E. Jafrancesco (a cura di). *Le competenze trasversali dello studente universitario di italiano L2.* Siena. Becarelli: 107-134.
- Guerriero, A. R. 2014.** *Orientamenti didattici e pratiche di scrittura nella scuola secondaria superiore.* In M. E. Piemontese, P. Sposetti (a cura di). *La scrittura dalla scuola superiore all'università.* Roma. Carocci: 161-176.
- Guerriero, A. R. 2019.** *Quadri teorici, pratiche didattiche e tipi di protocolli delle prove di scrittura.* «Italiano LinguaDue», 1: 166-176.
- Hornsby, D., Osman, R. 2014.** *Massification in higher education. Large classes and student learning.* «Higher Education», 67: 711-719.
- Lavinio, C. 2004.** *Comunicazione e linguaggi disciplinari.* Roma. Carocci.
- Leu, D., Kinzer, C., Coiro, J., Castek, J., Hery, L. 2017.** *New Literacies: A Dual-Level Theory of the Changing Nature of Literacy, Instruction, and Assessment.* «Journal of Education», 197: 1-18.
- Moore Howard, R., Serviss, T., Rodrigue, T. 2010.** *Writing from Source, Writing from Sentences.* «Writing and Pedagogy», 2: 177-192.
- Pallotti, G. 2002.** *La scrittura documentata.* In A. R. Guerriero (a cura di). *Il laboratorio di scrittura.* Scandicci. La Nuova Italia: 124-151.
- Pollet, M. C. 2001.** *Pour un didactique des discours universitaires.* Bruxelles. De Boeck Université.
- Pozzo, G. 2017.** *La fatica (e il piacere) di scrivere.* «Lend», XLVI, 4: 23-45.
- Sposetti, P. 2008.** *L'italiano degli studenti universitari.* Roma. Homolegens.
- Troncarelli, D. 2017.** *Lo sviluppo dell'abilità di scrittura in italiano L2: strategie di insegnamento e risorse per l'apprendimento.* «Aggiornamenti», 12: 28-35.

## Riflessioni

# Il lessico orientale di un viaggiatore fiorentino in Mesopotamia (XVIII sec.)

Raweya Molod Arrawi, *Università di Baghdad, Università di Chieti-Pescara*

### 1. Introduzione

Questo lavoro intende ripercorrere, attraverso gli occhi di un illustre viaggiatore toscano, l'abate Domenico Sestini (Firenze 1750-1832). (Franchi 2007), uno storico viaggio – linguistico, geografico, archeologico e culturale – da Firenze all'Iraq. Sestini, accademico della Crusca, nonché numismatico, archeologo, botanico e bibliotecario, scrisse nel 1781 un resoconto dal titolo *Viaggio da Costantinopoli a Bassora* (Sestini 1786), in cui racconta appunto il percorso che lui ha seguito attraverso l'antica Via della Seta, che passava per le città commerciali dell'Iraq Arabo: Mossul (Mawṣal), Baghdad (Baġdād), Bassora (Baṣra)<sup>1</sup>.

A cosa serve analizzare il lessico esotico del diario di un viaggiatore settecentesco? O meglio: come potrebbe essere utile questo lessico? Prima di dare una risposta, è doveroso menzionare *Il Milione* di (Marco Polo 1975) che ha aperto le porte verso l'Oriente, in particolare sotto il profilo culturale, ma anche lessicografico. Il lessico del Sestini, che attinge il proprio vocabolario esotico dall'arabo, dal kurdo, dal turco, dal persiano e

dall'armeno, ci arricchisce certamente di conoscenze nuove sulle culture e sulle lingue dell'epoca, soprattutto nell'area medio-orientale. Inoltre, la profonda erudizione del Sestini nei vari campi della conoscenza, ci permette di spaziare negli ambiti più svariati: dalla scienza alla botanica, dall'architettura alla toponomastica, all'archeologia ecc., fornendo a quanti sono interessati agli studi in ambito linguistico spunti notevoli per la ricerca nel campo della filologia moderna e degli studi etimologici della lingua italiana.

Chi non prova stupore di fronte al Tigri? L'abate di Firenze paragona la larghezza del Tigri con il "suo" fiume, l'Arno: «Passammo il *Tigri* per mezzo di un ponte di barche incatenate l'una con l'altra, essendo rovinato l'antico che era di pietra. Qui il fiume potrà essere della larghezza del nostro *Arno*, in tempo d'Inverno» (Sestini 1786: 141). Un viaggiatore sensibile e attento come il Sestini coglie somiglianze e differenze dei luoghi visitati e le mette a confronto con i *toponimi* del proprio Paese, gettando in questo modo un ponte fra due nazioni, o meglio fra due culture, nonostante la profonda diversità fra i due mondi.

Egli, per esempio, sottolinea anche delle sfumature dialettali locali, parlando

<sup>1</sup> Grazie alla riproduzione di un'antica carta geografica della zona. Cfr. Istituto Geografico Militare 1797.

della lingua kurda e di quella persiana: «La loro lingua è un corrotto dialetto Persiano, in confronto come il Fiorentino, e il Bolognese; *Dest*, *mano*, *Ap*, *acqua*, e che so io, il numerare è l'istessa nomenclatura persiana»<sup>2</sup> (Sestini 1786: 131). A Bassora, nel Sud-Iraq, Sestini ascolta gli indigeni (non è accompagnato dal dragomanno) e riporta delle parole nel loro dialetto<sup>3</sup>; nel capitolo XIII, «Arrivo in Bassora» (domenica 5 agosto 1781), per esempio, leggiamo: «*Fusmà*, è l'osso del Dattero» (Sestini 1786: 254). Infatti, nel dialetto arabo di Bassora troviamo: *فصمة* (*faṣma*).

## 2. Classificazione del lessico esotico per campi semantici

Si propone di seguito una classificazione tematica del lessico esotico di Sestini, organizzato in specifici campi semantici: Commercio e monete (par. 3), Cibi e bevande (par. 4), Botanica (par. 5), Vestiario (par. 6), Titoli e onomastica (par. 7)<sup>4</sup> e Tipi di datteri a Bassora (par. 8). La scelta dei termini è stata compiuta tenendo presente l'importanza, l'uso specifico protratto nel tempo in base ai vari campi di applicazione. A volte il Sestini commette degli errori nell'interpretazione delle parole, come, per esempio, nel caso di *dibs*, che significa «concentrato di datteri», viene confuso con «olio di datteri». Un altro esempio: *dolmà* si riferisce a un piatto tipico iracheno e non a un tipo di verdura, ossia a delle zucche allungate. Sono state evidenziate alcune parole in

grassetto per indicare i termini esotici, che già compaiono il corsivo nell'opera del Sestini.

## 3. Commercio e monete

Sestini ricorda le parole di origine araba legate, al commercio e le città. Nel X capitolo, «Partenza da Merdìn, e arrivo in Nisibìn, a El-Gesirè e in Mosul» (lunedì 2 luglio 1781), ricorre, in particolare, la parola *mussolina*, però utilizzata al plurale: «Il commercio è alquanto decaduto, e non è più in gran fiore, le *Mussoline* non si fanno qui; ma sono così dette, perché vengono dalle Indie a Bassora, e dopo a Mosùl; le Carovane poi le trasportano ad Aleppo, e a Costantinopoli, e da ciò si è principiato a chiamarle *mussoline* da Mosùl; ma ora queste non vengono più qui. Le manifatture consistono nel far del bisso, e delle cotonine, e si tingono o stampano le **mussoline**» (Sestini 1786: 159-160).

Il termine *mussoline*, *موصلية* (*mawṣalyah*), deriva dal nome della città del Nord-Iraq *موصل* (*Mawṣal*), in arabo *موسلين*, (*mawṣalyn*), *muslin*, *musseline*<sup>5</sup>. Il vocabolo si trova già in (Marco Polo 1975), utilizzato al maschile: «Tutti gli panni di seta e d'oro che si chiamano "mosolini" si fanno quivi». Nel *Dizionario etimologico italiano* (Battisti, Alessio 1950-1957), alla voce *mùssolà-om*, si trova la seguente definizione: «Tessuto e tela di cotone o di lana importato in Inghilterra nel XVII sec.». Inoltre, troviamo conferma dell'uso di questo termine in molte lingue, tanto a significare l'importanza che avevano questi prodotti nella sfera delle vie com-

2 Chyet 2003. *Dest* «mano»; alla voce *kur*, *دهست* (*dast*), «hand»; *ab* «acqua»; alla voce *kur*, *آب* (*āp*), «water».

3 I cittadini di Bassora, ai quali è stato chiesto il significato delle parole citate dal Sestini, hanno confermato che tale significato non è cambiato.

4 Per maggiori approfondimenti, cfr. Arrawi 2016.

5 Cfr. l'*Online Dictionary English Arabic* (2010-2019).

merciali dell'antichità.

Lo stesso dizionario ci riporta, per esempio, l'uso di questo termine nelle lingue romanze, come in lingua francese, *mousseline*, in lingua spagnola, *muselina*, nelle lingue anglosassoni, come in tedesco e in inglese, *mousselin*, *muslin* (1706), *muselin* (1715). Mentre la voce *Mosal* si riferisce all'antica città di Ninive, citata già da Ramusio fin dal XVI secolo. La radice *ma-* è un prefisso locativo, che indica un «trivio» o luogo dove si uniscono le strade (dal verbo arabo *waṣala*, che significa «riunire»). Evidentemente si riferisce al crocevia delle vie di comunicazione della Mesopotamia settentrionale: con Aleppo verso ovest, Bassora verso sud e Costantinopoli verso nord. Il termine indicava un tessuto che proveniva dall'India. Infatti è legato alla città di Mossul, perché tutte le merci provenienti dall'India giungevano al porto di Bassora, poi proseguivano verso Mossul e da là procedevano la loro destinazione per tutto l'Occidente, passando per Aleppo, proprio come testimoniano il Sestini e altri. Mentre in Cortelazzo e Zolli (2008), alla voce «mùssola», si legge quanto segue: «Tessuto trasparente di seta, lana o cotone [...]. Dal n. della città irachena di Mossul, come aveva già riconosciuto Andrea Alpago (av. 1521): "Almusoli, est regio in Mesopotamia, in qua texuntur telae ex bombyce, valde pulchrae, quae apud Syrios et apud Mercatores Venetos, appellantur Mussoli, ex hoc regionis nomine"».

Stando alla citazione di Alpago: Mossul è una regione della Mesopotamia, dove vengono prodotti dei tessuti molto belli dalla bambagia. Questi tessuti dai Siriani e dai mercanti veneziani venivano denominati «*mussoli*», dal nome di questa

regione. Si credeva che questi tessuti venissero prodotti a Mossul, ma in verità venivano prodotti in India. De Mauro (2000), alla voce «mussola», segnala che si tratta di un tessuto di cotone o di lana, usato per arredamento o per abbigliamento.

Il Sestini, in quanto archeologo, fu denominato il «Principe della numismatica», come ricorda Franchi (2007), perciò sono note le sue osservazioni sulle monete in uso. Si legga il X capitolo, «Il mezzo Filippo è moneta che passa fra i Kurdi, e si chiama **Rup**, cioè un quarto della loro piastra; questa non passava a Bagdad, ed ora non è molto, che vi ha corso. Un risdale-ro è 60. **parà**; 18. **flùss**, moneta di rame, fanno un **parà**. Vi sono i **Bagadini**, o **Bagdadini** che sono 6. **parà**, e 12 **flùss**, e così 6. fanno una piastra» (Sestini 1786: 160). Inoltre, si riporta qui di seguito una lista di monete in uso nella Mesopotamia del tardo Settecento. Alcune di queste parole sono ancora in uso, come *rub*, *para* e *fluss*.

*Rub* indica in genere una misura applicabile a qualsiasi quantità, pari al quarto. Misure simili le troviamo in uso anche nell'Italia meridionale, come, per esempio, il tomolo, il rotolo<sup>6</sup>. *Rub*, arabo ربيع (*rub'*), «quarta parte del denaro», alla voce ربيع «quarto» (sostantivo) quarta parte; trimestre (di un anno d'esercizio, amministrativo); «moneta siriana, del valore di 25 piastre». E dalla lingua kurda, *para* indica, invece il minimo di soldi. C'è il modo di dire nel Kuridistan «Sono rimasto senza un *parà*», cioè senza un soldo, dal kurdo پارة (*pārah*), «la più piccola moneta in quel tempo». Si usa oggi con si-

<sup>6</sup> Il tomolo è un'antica unità di misura della superficie agraria, mentre il rotolo è per misurare i pesi.

gnificato generico di «soldi» o «moneta» in Kurdistan. Invece in arabo la parola che si usa più o meno come *para* è *fluss*: è un termine generico che indica «soldi», *fluss* فُلوس è il plurale di *filss* فِلس «una moneta antica». Un proverbio arabo conferma l'uso di questa parola: «Non ho alcun *filss!*», cioè «Non ho alcun soldo!». Al plurale indica una moltitudine, un mucchio, riferito, in questo caso a monete. *Fluss* è moneta dell'Iraq e della Giordania ed è presente in tanti altri dialetti arabi, pari a un millesimo di دينار (*dīnār*) «dinaro». Un'altra moneta in uso nel 1700 è *bagadini* o *bagdadini*, arabo بغداديني, (*bağdādiny*) بغداديني, (*bağdādiny*), «moneta antica»<sup>7</sup>.

#### 4. Cibo e bevande

Il Sestini riporta nomi di piatti e di alcune bevande che erano in uso nella cucina locale, naturalmente l'ospitalità ha costituito sempre un valore importante della società araba. La cucina locale si avvicina alla dieta mediterranea, con riso, verdure e carne, bevande a base di yogurt, come l'*ayiran* (Arrawi 2016), uno yogurt diluito, in origine il siero che i pastori usavano dopo la mungitura. In questo contesto è stata fatta la scelta unicamente dei termini più rilevanti, i quali sono in uso ancora oggi. Il *dolmà*, per esempio, confuso dal Sestini con un tipo di zucca, è un cibo molto conosciuto e ancora oggi lo si può gustare: XI capitolo: «La Città [Bagdad] si ritrovava abbondante di Poponi, Cocomeri e di Cetrioli, di più sorti; di **Dolmà** (Zucche lunghe) di Bamia, di Melongiani di una grossezza sorprendente»

(Sestini 1786: 195). In arabo دولمة (*dolmah*) «involtini di pampini d'uva o bietola ripieni di riso, verdure e carne». Altre verdure si riempiono allo stesso modo, qualche volta con l'aggiunta di carne macinata, come per esempio, la bietola, le melanzane, i pomodori, il cavolo. In Barbier (1971) la voce *dolama*, *dolamak* significa «avvolgere, cingere, fasciare». *Dolmah* è un piatto noto in Grecia (gr. *dolmades*).

Il Sestini scrive di un dessert iracheno, il *muhaleb*, cioè una sorta di dolce simile a un budino, fatto di farina di riso, latte, zucchero e qualche volta con cardamomo e mandorle. Nel capitolo, «Partenza da Merdìn, e arrivo in Nisibìn, a El-Gesirè e in Mosul», si legge: «Chi cerca di far provvisioni a Mosul, vi trova del buon biscotto bianco, leggero, e dolce, mentre vi sono dei ceci mescolati, e del **Muhaleb**» (Sestini 1786: 160). *Muhaleb* deriva dall'arabo مُحَلَبِي (*muḥallabī*), detto anche altrove مَهَلْبِيَّة (*muḥallabiya*). Per Adib e Almkhtar (1965: 350), مُحَلَبِي (*muḥallabī*) potrebbe derivare da مُحَلْبِيَّة (*muḥallabiya*) il nome di un quartiere a est di Mossul.

Di bevande abbiamo *scerbet*, cioè uno sciroppo, una bevanda colorata e zuccherata. Nel VIII capitolo, «Arrivo, e Stazione a Diarberkín», si legge: «Le piante che osservai intorno a *Diarberkír* sono *Portulaca-oleracea*. Questa si porta a vendere nella Città, e si mangia cotta in diverse maniere. *Glycirrhiza-glabra* (Biàn) dalla radica ne tirano un sugo; ne fanno un **Scerbèt**» (Sestini 1786: 107). In arabo iracheno شَرْبَت (*šerbet*), in arabo egiziano شَرِبَات (*šarbāt*). Ne parla anche Pellegrini (1972: 123): «Di origine turca è invece *sorbetto* (XVII sec. Magalotti), già attestato in Della Valle (a. 1615) che riproduce il turco *serbèt* [...] con ritocco di *sorbire*, a

<sup>7</sup> Le ricerche fatte finora da chi scrive non permettono di identificare la moneta con precisione.

sua volta dall'arabo (*šarbāt*)». In Battisti e Alessio (1950-1957), alla voce *sorbétto* invece leggiamo: «*šerbet* 'bevanda fresca' (a sua volta dall'arabo *šurba*, *šarba*, cfr. *scioppo*) ma l'etimologia va riportata a *šarbat*, شَرِبَات (*šarab*) شَرِب è il verbo arabo 'bere' di cui è derivato il nominativo (*šarāb*) شَرَاب 'sorbetto': voce nota a Venezia già nel XVI sec. col significato di "bevanda dei turchi" e viene dal turco». Il termine «sorba» (oggi sorbola) indica anche un frutto commestibile simile a una piccola pera, usato per fare sciropi e per ricavarne la grappa. La sorba è il frutto del sorbo, un albero da frutto della famiglia delle Rosacee. A volte con *scerbet* si indica qualsiasi tipo di bevanda e soprattutto ci si riferisce a succhi di frutta, o bevande dolci, fra cui il tè freddo.

## 5. Botanica

Il Sestini era invaghito della vegetazione siciliana, di cui egli ha modo di interessarsi durante la sua permanenza presso il Museo di Biscari, nella provincia di Catania. Di lì nasce la sua passione verso la storia naturale e la botanica. Ecco perché dai suoi viaggi riportava specie di piante presenti nei luoghi visitati, facendo inoltre lunghe liste di vegetali, citati coi rispettivi nomi scientifici in latino e in arabo. Ci si limita a citare sono alcuni casi, molto esemplificativi, come, per esempio, *ard-sciok*.

Nel capitolo XIII si legge: «Del resto abbonda nei suoi tempi di Cavoli fiori, e Cappucci, di Rape (*Lefit*) di Pastinache (*Giesàr*) d'Indivia (*Haz*) di Selleri, o *Sedani* (*Karàz*) di Carciofi (*Ard-Sciok*, cioè spina di terra) da cui **Articiocchi**, di Meli Cotonni, di Noci (*Cohh*), di Piselli (*Framus-Frank*,

introdotti dagli Europei) di Fave (*Fùl*) e di Lenti (*Adés*). Si coltiva pure l'Acetosa che si chiama in Arabo *Hamidè*» (Sestini 1786: 247-248). *Ard-sciok*, in arabo ارضي شوكي (*ardī-šawkī*), la somma di *ardī* «terrigno» e di *šawkī* «spinoso». I due aggettivi in uso nell'arabo sono خرشوف (*al-hršūf*) e ارضي شوكي (*artichaut*, *ardy chaouky*). L'origine della parola araba è ancora sconosciuta, pertanto la forma *ardī-šawkī* sarebbe arbitraria, ma il Sestini conferma l'origine araba della parola *ard-sciok*.

*Kiebrè* «cappero», arabo كُبْر (*kuber*). C'è un noto piatto che prende il nome di *kiebrè*, composto da pane, yogurt, olio e fiori di cappero, in uso nella Mesopotamia settentrionale, prossima alla Siria. In Sestini, V capitolo, si legge: «In questa pianura il villano era occupato a sbarbare una specie di Cappero, an *Capparis-sepiaria*? (**kiebrè**) che nel suo esordio rassembrava ad uno sparagio uscendo della terra; si acconcia dagli armeni con l'aceto, e così si mangia» (Sestini 1786: 48).

## 6. Vestiario

Il vestiario fa parte della cultura e della civiltà di ogni popolo. Qui sono riportati alcuni esempi di abiti tradizionali, che oggi forse possono essere ammirati solo sui libri di storia, tuttavia alcuni si usano ancora, come *abà* (o *abbā*), in tutta l'area del Medioriente. Si tratta di un copri vestito tipo mantella per uomo e per donna: «[A Derinne] il loro vestire è alla lunga, cioè portano primieramente le brachesse di tela bianca in tempo di estate, sopra adattano una lunga camicia, che differisce da quelle turche, mentre i due gheroni finiscono in una lunga

punta, come pure le maniche terminano in due lunghi gheroni. Dopo hanno un *Anterì* che cingono con una cintura di cuojo, è più corto, e sopra portano i loro **Abbà**» (Sestini 1786: 131). L'*abà* rappresenta un regalo prezioso: «Mr. *Sulivan* dette una pelliccia al *Capigilar-buluk-bascì*, un **Abà** al *Basc-Ciausc*, ed un *Benisc* al *Seis-bascì*, che aveva portato il cavallo [...]» (Sestini 1786: 180). In arabo è *عَبَانَة* ('*abā'ah*), *عَبَاء* و *عَبَانَة*, cioè mantello di lana da uomo, talvolta a righe.

Le stoffe maggiormente usate erano lana, cotone e seta. Molti tessuti giungevano dalle Indie e da Bassora poi risalivano a Mossul e poi proseguivano in diverse direzioni. Dal vestiario si riusciva a distinguere anche l'origine delle popolazioni. Non a caso il Sestini riferisce dei tipici vestiti di donne turche, donne arabe e caldee. Oggi l'*abaya fashion*<sup>8</sup> è un mondo molto conosciuto dai stilisti orientali.

## 7. Titoli e onomastica

Nel tardo Settecento, i titoli appartengono soprattutto al linguaggio amministrativo dell'Impero Ottomano. Alcuni non si utilizzano più, come per esempio *pascià*, che vuol dire «signore o capo». Molto simile è lo *Scià* di Persia, usato fino agli inizi del Novecento. *Mullah* esiste ancora, ma è usato poco. Nei modi di dire indica il sapiente: «Sei un *mullah*!», cioè sei uno che sa tutto. La voce *mullah* ha molte varianti: *molla*, *mollàh*, *mollah*, ma significa sempre «capo religioso o insegnante di religione». A questo proposito il Sestini, nel V capitolo afferma: «[A

*Tokat*] è comandata da un *Musselìm*, da un *Serdàr*, da un *Agà* dei *Gianizzeri*, e da un **Mollah**» (Sestini 1786: 50). Dall'arabo, turco, persiano, *الملا* (*mullah*), e anche in lingua kurda con lo stesso significato. Per la lingua turca, araba e persiana, si consulti il Dizionario di Zenker (1864) alla voce *Mullah*. Stranamente Mancini (1992) registra l'attestazione dell'uso del termine solo a partire dal 1981.

## 8. Tipi di datteri a Bassora

Il dattero è un frutto che costituisce un elemento fondamentale della dieta alimentare di tutti i popoli a cui fa riferimento il Sestini nel XIII capitolo «Arrivo in Bassora». A Bassora, in particolare, vi sono dei tipi particolari di datteri, non sempre conosciuti. Quando si accoglie un ospite, di solito, si offre questo frutto. La palma di casa si considera come uno di famiglia, tanto è vero che c'è un detto popolare che dice: «La palma è la nostra zia!» La voce «**Nachl** *Caudex*» (Sestini 1786: 253), cioè «palma da datteri» (*palma dactylifera*), in arabo è *نَخْل* (*nahal*), femminile plurale, e *نَخْلَة* (*nahlah*), femminile singolare<sup>9</sup>.

Solitamente si rompe il digiuno del Ramadan con un dattero. Tutto ciò a sottolineare l'importanza notevole di questo frutto. Nell'opera dell'abate domenicano, sono riportati i vari termini che indicano tecnicamente varie specie di datteri, ancora in uso presso le popolazioni locali. Scrive infatti Sestini: «**Ciabciab**» ed è la pronuncia locale giusta: nell'arabo classico non c'è il fonema /tʃ/, che invece c'è nel dialetto iracheno, che viene dal

8 Per approfondimenti su *abaya fashion*, cfr. <https://bit.ly/2PvscKS>.

9 Per approfondimenti, cfr. Dowson 1921: 74.

persiano o dal kurdo ossia dall'ottomano. «**Ciabciab**, questo si mangia avanti la raccolta, si osserva che chi mangia troppi datteri freschi, non va esente dal solito male, incomodo detto d'Aleppo, che quì egualmente regna» (Sestini 1786: 252). Nell'arabo dialettale di Bassora چبچاب (*chibchāb*), la pronuncia inglese invece *chibchāb*. Nella zona di Fao lo chiamano *būghbūgh*, secondo Dowson (1921: 3), il quale ricorda, nella stessa pagina, il *mektūm* o *mektumy*, un tipo di dattero molto pregiato per fare marmellate e il *dips*, un concentrato di datteri: «**Mektūm**, questo è la specie più grossa, si fa bollire un quarto d'ora nell'acqua, dopo si leva, si asciuga al sole, e serve per trasportarsi a Aleppo, Bagdad, Mosùl, e alle Indie» (Sestini 1786: p. 252). La parola مكتوم (*ma-ktūm*) è una voce ancora oggi utilizzata anche come nome o cognome a Bassora e nei paesi del Golfo.

*Zehedī* è un tipo di dattero molto diffuso in Iraq che si usa per fare bevande alcoliche e che si esporta all'estero: «**Zehedī** serve per fare l'acquavite, e questo pure si porta a Aleppo, e Bagdad; è il dattero che si mangia in Europa» (Sestini 1786: 252); In arabo è زهدى (*zahdy*). È da notare che la parola *dips* non è un tipo di dattero, bensì un estratto, un concentrato di datteri – lo chiamano così anche in Italia –, oppure un miele di datteri: «**Dips**, è l'Olio che si tira dall'osso [del dattero], il quale si vende da 10 in 15 *Mamudī il Men*, e serve per ardere, ma è molto puzzolente. La pasta si dà a mangiare ai Cammelli» (Sestini 1786: 254)<sup>10</sup>. In arabo è دبس (*dibs*). Nel *Vocabolario Arabo-Italiano* (2012) dell'Istituto per l'Oriente di Roma,

alla voce دبس si legge «sciropo, succo concentrato (mediante cottura); mosto, sapa; melassa»; in Iraq si fa con i datteri bolliti e messi per qualche giorno al sole caldo dell'agosto, fino a quando il succo si rassoda e diventa come il miele, ed è chiamato infatti «miele di datteri».

Si è voluto riportare un breve glossario dei termini notevoli di origine orientale, usati più frequentemente nel *Viaggio sestiniano*, giusto per dare un'idea della profondità culturale dello scambio di nozioni, curiosità, esperienze, avuto da questo nostro intellettuale erudito viaggiatore. Nel contempo sono emerse anche delle interpretazioni errate del viaggiatore, dovute forse a confusione e incomprendimento della lingua parlata nel posto.

## 9. Conclusioni

Nel viaggio di andata e ritorno (1781-1786), Sestini ricorda ogni tanto i libri dei viaggiatori italiani prima di lui, la sacra Bibbia, gli storici antichi come, per esempio, Erodoto, Strabone, Plinio, il viaggio del francese Tavernaie in India (1632). Vengono citati poi anche altri viaggiatori italiani, inglesi, portoghesi, francesi, tedeschi.

Il lessico esotico dei viaggi del 1700, fra cui vi è il volume scritto da Sestini, di ritorno da Bassora a Costantinopoli, rientra nel progetto di ricerca, condotta da chi scrive per il Dottorato in Lingue, Letteratura e Cultura in contatto, svolto presso l'Università di Chieti-Pescara. Il principale interesse riguarda la ricostruzione delle vicende legate alla diffusione del lessico<sup>11</sup> esotico di origine orientale. È stata un'e-

<sup>10</sup> Sestini confonde l'olio estratto dall'osso di datteri e il *Dibs*, il concentrato di datteri.

<sup>11</sup> Chi scrive si sta occupando della traduzione in lingua araba dell'opera di Sestini.

sperienza straordinaria di ricostruzione del *logos*, che si esprime in modi diversi a seconda dei popoli e dei tempi. Bacone diceva: «Veritas filia temporis». Muratori aggiungeva anche «filia loci». Questo

studio, frutto di intense ricerche, si spera che possa servire certamente non solo agli esperti del settore, ma anche alla gente comune, a chi ha interessi per ripercorrere questi viaggi settecenteschi.

## Riferimenti bibliografici

- Adib, N., Al Mukhtar, F. 1965.** *Guide for Iraqi cooking and Baghdadi dishes*. Baghdad. Al-Muthanna Library.
- Arrawi, R. M. 2016.** *Il lessico esotico del viaggio di Domenico Sestini da Costantinopoli a Bassora (1781)*, «Quaderni di Filologia Romanza», 24: 155-204.
- Battaglia, S. 1961-2002.** *Grande Dizionario della lingua italiana*. Torino. UTET (supplemento 2004, a cura di E. Sanguineti).
- Battisti, C., Alessio, G. 1950-1957.** *Dizionario etimologico italiano*. Firenze. G. Barbèra.
- Barbier de Meynard, A. C. 1971.** *Dictionnaire Turc-Français*. Amsterdam. Philo Press.
- Chyet, M. L. 2003** (with selected etymologies by Martin Schwartz). *Kurdish- English, Dictionary Ferhenga Kurmancî-İnglîzî*. London-New Haven. Yale University Press.
- Cortelazzo, M., Zolli, P. 2008.** *Dizionario etimologico della lingua italiana*. Bologna. Zanichelli.
- Dowson, V. H. W. 1921.** *Dates and Date Cultivation of the 'Iraq, part I. The Cultivation of the Date Palm on the Shatt Al 'Arab, Printed and Published for the Agricultural Directorate of 'Iraq*. Cambridge. W. Heffer & Sons Ltd.
- De Mauro, T. 2000.** *Grande Dizionario Italiano dell'Uso*. Torino. UTET.
- Dimitrakou, D. 1933-1956.** *Méga lexikón tisellinikís glóssis*. Athenai. Dimitrakou.
- Franchi, F. 2007.** *Il viaggio di osservazione e la sociabilità culturale nel Settecento: L'abate fiorentino Domenico Sestini*. «Ricerche storiche», XXXVII, 1: 113-136.
- Mancini, M. 1992.** *L'esotismo nel lessico italiano*. Viterbo. Università degli Studi della Tuscia, Istituto di Studi Romanzi.
- Pellegrini, G. B. 1972.** *Gli arabismi nelle lingue neolatine con speciale riguardo all'Italia*. Brescia. Paideia.
- Polo, M. 1975.** *Il Milione. Versione toscana del Trecento*. Edizione critica a cura di V. Bertolucci Pizzorusso. Indice ragionato di G. R. Cardona. Milano. Adelphi.
- Sestini, D. 1786.** *Viaggio da Costantinopoli a Bassora, fatto dell'Abate Domenico Sestini, accademico Etrusco, a Yverdun*.
- Zenker, J. T. 1864.** *Dictionnaire Turc-Arabe- Persan*. Leipzig. Handwörterbuch Verlag von Wilhelm Engelmann.

## Sitografia

Online Dictionary English Arabic (2010-2019). «Almaany.com». URL: <http://www.almaany.com> (ultimo accesso: 18.04.2019).

## Esperienze /Attività

### Il filtro affettivo negli studenti USA: uno studio di caso

Rita Barbieri, CET Academic Programs

#### 1. Fenomeno degli *study abroad* program in Italia

Negli ultimi anni, soprattutto in Toscana, si è registrato un incremento delle iscrizioni di studenti americani a programmi di *study abroad* con l'Italia come destinazione prescelta.

L'offerta accademica è pensata sulla base di questa utenza: i programmi spaziano da una permanenza *short term* (8 settimane), *mid-length* (1 semestre) e *long term* (1 anno) con percentuali di iscritti sensibilmente più alte per i programmi di media durata. Esistono due modelli principali: il programma-isola, fornito dalle sedi distaccate delle università americane, e il programma ibrido, offerto da centri studi e agenzie. In entrambi i casi, i corsi si devono conformare rigidamente agli *standard* accademici americani per quanto riguarda il numero di ore, i *syllabus* e i metodi di valutazione: una grande importanza viene attribuita alla costante presenza di quiz, compiti, tesine, esami di metà semestre, esami finali, che rendono matematica l'attribuzione del *grade* (voto) finale.

La maggior parte dei corsi sono offerti in lingua inglese per facilitare il *focus on content* e, nel tempo, la struttura dei pro-

grammi si è progressivamente evoluta da un'impostazione prevalentemente culturale-umanistica a una più orientata sull'economia e sul marketing. Questo cambiamento è significativo proprio perché denota una differenza nella percezione e nelle aspettative che gli studenti hanno sul periodo di studio all'estero e sulla motivazione che li spinge a affrontare questo percorso: non solo arricchimento culturale, ma acquisizione di *skill* specifiche spendibili nel mondo del lavoro.

Per quanto riguarda lo studio della L2 – nello specifico l'italiano – esso è spesso limitato alla sola classe di lingua per 4-6 ore settimanali, senza collegamenti curricolari con altre discipline e questo rende il contesto di apprendimento più simile alla LS che non alla L2. Infatti, se con Balboni definiamo il contesto LS come un ambiente in cui la lingua straniera è utilizzata nella sola classe di lingua e non nell'interazione quotidiana, è evidente che l'impostazione dei programmi *study abroad* tenda di fatto verso questo polo (cfr. Balboni 2012).

Ciò nonostante è altrettanto vero che gli studenti si trovano effettivamente in Italia e quindi, anche se in maniera sporadica e "passiva" sono senza dubbio maggiormente esposti agli *input* linguistici.

stici e culturali da parte dell'ambiente esterno rispetto a quello che avverrebbe in un contesto puramente LS.

## 2. Profilo studenti USA

Gli studenti che frequentano i programmi universitari americani in Italia sono quasi tutti giovani tra i 19 e i 22 anni (*undergraduate*), appartenenti a un gruppo monolingue e monoculturale: essere madrelingua inglese, lingua veicolare per eccellenza, rende lo studio di un'altra lingua non strettamente necessario ai fini della comunicazione globale. Come ci ricordano Merli e Quercioli (2003) i discenti americani hanno bisogno di – ma forse sarebbe più giusto dire si aspettano – un “prodotto” didattico preconfezionato su cui “studiare”, in cui il materiale sia già organizzato secondo categorie riconoscibili come grammatica e lessico e che richiede come unico contributo personale la memorizzazione.

Questa osservazione apparentemente critica, rivela in realtà uno dei punti nodali che distingue un apprendente USA dagli altri: la necessità di riconoscere in una lingua straniera non tanto uno strumento creativo, un ponte gettato verso altre culture, quanto un vero e proprio “prodotto acquisibile/acquistabile” dotato di funzioni e istruzioni chiare: lo studente angloamericano ha un estremo bisogno di capitalizzare il suo studio e quindi molto spesso misura il valore di un corso più dal numero di argomenti (grammaticali) trattati, che in base alla propria capacità di poter effettivamente ed efficacemente reimpiegare quelle nozioni fuori dalla classe e al di là dei test (Merli, Quercioli 2003).

L'importanza dei buoni voti a scuola è un fattore universalmente riconosciuto che esercita una discreta pressione sugli studenti, consapevoli fin da subito che gran parte del loro futuro deriva proprio da quelle lettere: «*Grades do not define you, but they still matter*».

Nonostante esista un movimento di insegnanti, ricercatori ed educatori che cerca di promuovere l'idea che il fallimento è parte integrante del processo di apprendimento (nonché della vita), non si possono sottovalutare quegli aspetti quali la forte competizione interpersonale e la presa di coscienza del valore individuale del *self made man* a cui gli studenti sono abituati fin dall'infanzia.

Il fallimento non è un'opzione e questo genera una forma di “ansia da prestazione” – o *test anxiety* – che si manifesta chiaramente sia durante gli esami, sia nel bisogno continuo e ossessivo di avere riscontri positivi. Questo tipo di atteggiamento può determinare anche una forma di resistenza psicologica a mettersi in gioco e a sfidarsi.

Secondo recenti statistiche la maggior parte degli studenti in età scolare soffre di disturbi legati all'ansia e alla depressione: si parla di almeno un caso su 5 e molti fanno uso di ansiolitici e/o psicofarmaci. L'ansia per i risultati scolastici unita a quella sociale carica gli apprendenti di un pesante fardello: un sempre maggior numero di studenti acquista farmaci online per favorire la concentrazione; sostanze normalmente utilizzate nella cura del deficit dell'attenzione facilmente reperibili sul Web diventano delle vere e proprie “pillole per l'attenzione” da assumere per favorire i risultati scolastici e migliorare le proprie *performance*.

I fattori sopra citati, quali la necessità di “capitalizzare” tempi e risultati negli studi, l'ansia legata al profitto, la forte competizione e l'inaccettabilità del fallimento, possono contribuire a spiegare la difficoltà e la resistenza che questi studenti manifestano nell'apprendimento delle lingue straniere.

### 3. Uso della L2 in classe e modello d'insegnamento americano

Soprattutto in fase iniziale, gli studenti appaiono irrigiditi e bloccati se il docente inizia a parlare esclusivamente in L2: si tratta di un vero e proprio *shock* culturale (cfr. Capovilla *et al.* 2012), oltre che linguistico. Nonostante sia auspicabile che l'insegnamento della L2 avvenga direttamente in lingua fin da subito, con questo tipo di apprendenti si è notato che, nella maggior parte dei casi, questo metodo può risultare controproducente proprio perchè porta a un irrigidimento generale, a una mancanza di comunicazione tra il docente e la classe e, negli studenti più fragili, perfino all'abbandono prematuro del corso.

Infatti nel continuo ricorso alla *comfort zone* linguistica della L1, si nasconde anche il tentativo di non minare la propria posizione sociale all'interno del gruppo: perdere la faccia di fronte ai pari e al docente sembra essere un danno irreparabile. La paura del fallimento è sempre in agguato.

Il corso di lingua, come gli altri, deve seguire rigidamente il *syllabus* cioè «un contratto tra docenti e studenti, un documento ufficiale di riferimento, [...] uno strumento didattico» (cfr. Capovilla *et al.*

2012: 64) che sancisce doveri, obblighi e sanzioni per entrambe le parti e, in alcuni programmi, rappresenta perfino un parametro di giudizio della capacità del docente. I libri di testo sono fatti su misura per questo tipo di apprendenti, prevedono una sequenziazione chiara degli argomenti, principalmente grammaticali, delle liste di vocaboli da memorizzare e degli esercizi di reimpiego e manipolazione, spesso utilizzano l'inglese per le istruzioni e le spiegazioni grammaticali, mantenendo l'italiano solo nei testi *input* e nelle schede di approfondimento.

Si cerca quindi di andare incontro il più possibile alle aspettative, alle esigenze e alle abitudini degli apprendenti: si adatta, nei limiti del consentito, il corso sulla base degli utenti. Ricordiamo infatti che, oltre che studenti, essi sono anche dei clienti paganti, dei *consumer* che investono molti soldi nella loro formazione e nel programma di studi all'estero e che, pertanto, si aspettano di ottenere risultati non tanto e non solo in termini di apprendimento; quanto piuttosto nel numero di crediti acquisiti e *grade* riconosciuti.

### 4. Motivazione generica e specifica e filtro affettivo

Un altro fattore da tenere in considerazione è la motivazione: definiamo «generica» quella che spinge a fare un'esperienza *abroad* e «specificata» quella che invece stimola a studiare l'italiano.

Per quanto riguarda la motivazione generica, l'interesse per l'arte e la cultura, unito all'immagine positiva del nostro Paese, contribuisce certamente a rendere l'Italia una delle destinazioni preferite. Alcuni studenti, figli di immigrati italiani,

sperano di riscoprire così le proprie origini e, grazie all'avvento delle compagnie *low cost*, esiste anche la possibilità reale di viaggiare liberamente in tutta Europa nei fine settimana e nei periodi di *break*.

Risulta quindi abbastanza comprensibile che lo studio della lingua italiana non rientri, nella maggior parte dei casi, nelle prime motivazioni che spingono a fare quest'esperienza. In molti programmi, l'italiano è inserito come una materia obbligatoria («*core course*»), ma il numero dei crediti e il valore attribuito può cambiare. Gli studenti quindi, il più delle volte, non sono genuinamente interessati allo studio della lingua e molto probabilmente non lo continueranno una volta tornati nel loro Paese.

Per questo, la motivazione specifica nella frequenza al corso e la partecipazione attiva allo stesso è generalmente medio-bassa: il corso è percepito come un dovere, una necessità da espletare, piuttosto che come un'occasione per integrarsi con una cultura diversa e per imparare una nuova lingua. L'italiano infatti non è considerato "utile" nel mondo professionale, al contrario dello spagnolo, maggiormente diffuso e insegnato anche a causa della forte presenza ispanica negli Stati Uniti.

Se quindi la motivazione generica ad affrontare un periodo di studio all'estero è abbastanza solida, quella specifica legata allo studio dell'italiano è piuttosto debole e poco resistente. Questo risulta evidente nelle prime difficoltà: se da un lato il desiderio di fare un'esperienza all'estero "giustifica" e aiuta a tollerare alcuni inconvenienti, dall'altro la fatica e il sacrificio mentale che comporta lo studio di una lingua non è spesso supporta-

to e compensato da una motivazione e da un desiderio altrettanto forte.

Con queste premesse, appare evidente che il filtro affettivo in classe, in molti casi, sia già alzato ancora prima dell'inizio della lezione.

Secondo Krashen (Krashen 1989), ma non solo (Krashen, Terrel 1983; Dulay *et al.* 1982), il filtro affettivo alzato può inibire o inficiare il processo di acquisizione linguistica. Nell'approccio naturale è importante lasciare agli studenti il tempo di ambientarsi e di "prendere confidenza" con la lingua, rispettando i "tempi naturali" e fornendo stimoli adeguati e motivanti. Ma come conciliare tutto questo con la pratica linguistica effettiva e soprattutto con le strette scadenze dettate dai sillabi e dai vari test? Come applicare i principi del metodo naturale a un corso generalmente di breve durata, con studenti poco motivati e con programmi ricchi e ben poco flessibili?

## 5. Tecniche didattiche: proposte

Il compito di un buon docente è senz'altro quello di creare, *in primis*, un clima classe che faciliti l'apprendimento. Giocare d'anticipo, prendere in contropiede le possibili difficoltà, permette di preparare meglio il terreno: coinvolgere l'intero gruppo, sfruttando la competitività e l'individualismo insiti, consente di evitare di scendere sul piano "personale" senza urtare la sensibilità degli studenti più fragili e nutrire l'ego di quelli dominanti.

In questo senso, l'approccio cooperativo può risultare funzionale allo scopo perché permette di calibrare e scambia-

re ruoli e posizioni, sviluppando l'interdipendenza e la responsabilità del singolo oltre a quella individuale. Anche il *Project Work* o le attività *task based* possono essere utili sotto diversi punti di vista: se da un lato agiscono sul meccanismo psicologico della *challenge*, sfruttando la componente competitiva e di autopromozione, dall'altro obbligano gli studenti a lavorare *in team* a un obiettivo comune, trasversale, scivolando da un piano prettamente personale a uno collettivo.

Spesso si tratta di attività da svolgersi fuori dall'orario e dal contesto scolastico, inducendo gli studenti a cercare e produrre nuovi spazi e momenti per la pratica linguistica: proponendo attività che abbiano direttamente a che fare con la L2 e l'ambiente esterno, si offre la possibilità di interfacciarsi con la cultura ospitante, sviluppando la competenza e la riflessione pragmatica e interculturale, oltre a quella comunicativa. Esempi di questo possono essere *sight visit* al mercato cittadino con interviste ai clienti, attività di *geo-catching* in città, oppure semplicemente compiti "pratici" come ordinare una pizza, chiamare un taxi, che si possono introdurre prima come *role play* in classe e poi attualizzare nel contesto L2. È importante però che gli studenti siano dotati di *worksheet* mirati (tabelle da riempire, domande da fare, mappe da completare) in modo da far capire chiaramente che si tratta di un'attività didattica vera e propria, con scopi e finalità precise.

Inoltre questa modalità permette allo stesso tempo di allenare l'abilità linguistica della produzione scritta: chiedere per esempio di fare un report sull'esperienza o rispondere in modo completo a delle

domande fornite, può contribuire a lavorare su questo aspetto fondamentale della pratica linguistica.

Durante queste attività si rinforza anche la costruzione della motivazione. Un buon insegnante è anche e soprattutto un motivatore che fornisce supporto e consigli nel percorso di apprendimento. Come sostiene Carloni (2015: 24) la costruzione della motivazione – nei suoi variegati aspetti – è un processo dinamico che non può essere considerato un prerequisito, ma va invece integrato nel percorso di apprendimento. Gli studenti, come singoli individui, devono scoprire la loro motivazione entrandoci in contatto durante il corso di studi.

Per costruire la motivazione è poi indispensabile fornire *feedback* adeguati e continui agli studenti sui loro progressi e utilizzare in maniera propria l'arma a doppio taglio del "voto". Se da un lato è giusto ridurre l'ansia e la pressione che questo crea, dall'altra rimarcare l'importanza dell'italiano come vero e proprio *subject* – che si tradurrà alla fine in un *grade* – permette di alzare lo statuto della lingua al livello delle altre materie. Non dimentichiamo infatti che, accanto a una motivazione personale e intrinseca, esiste anche una motivazione strumentale ed estrinseca cioè la necessità di superare un corso e raggiungere uno scopo accademico.

Instillare la curiosità, il gusto della sfida e del gioco di squadra negli studenti, dividere equamente compiti e responsabilità, creare un buon clima classe e mantenere l'armonia è uno degli obiettivi extra linguistici che un docente deve perseguire, in modo da abbassare il filtro affettivo e rinforzare la motivazione allo studio.

## 6. Evaluation e osservazioni: lo studio di un caso

Una delle caratteristiche peculiari dei programmi di *study abroad* è che i docenti sono valutati dai propri studenti in forma anonima. Questo ha ripercussioni in materia di filtro affettivo perché i risultati delle valutazioni possono produrre dei cambi di rotta e alterare gli equilibri pregressi in un senso o nell'altro: il filtro affettivo può subire, a ridosso di questo momento, alcune variazioni dovute proprio alla somministrazione e ai risultati delle *evaluation*.

Bisogna infatti ricordare che il filtro affettivo non si manifesta solo all'inizio del corso, ma è un aspetto onnipresente e fluido – simile a un sipario che si alza e si abbassa – che risente delle variabili, delle persone e dei momenti che formano la classe: non si può realisticamente pensare che esso sia sempre alzato né perennemente abbassato e soprattutto che lo sia nella stessa misura per tutti gli apprendenti. Il filtro affettivo è un fattore individuale e personale, prima che collettivo.

In relazione al tema delle *evaluation* e del filtro affettivo, facciamo riferimento all'analisi delle risposte di un questionario di valutazione, riguardanti il corso di italiano, degli studenti di tre classi di Livello A2/B1, che partecipavano a un programma di *study abroad* a Siena e a Firenze, presso CET Academic Programs (a.a. 2018-2019). Abbiamo preso in esame studenti *undergraduate*, di età compresa tra i 19 e i 22 anni, provenienti da varie università, che avessero già frequentato in precedenza almeno un corso di italiano negli Stati Uniti.

Tutti gli studenti hanno frequentato il

corso di italiano in esame perché espressamente richiesto dal programma, alcuni hanno aggiunto che avevano anche un interesse personale e culturale per la materia. Molti di loro lo hanno trovato difficile, ma stimolante (cfr. Fig. 1).

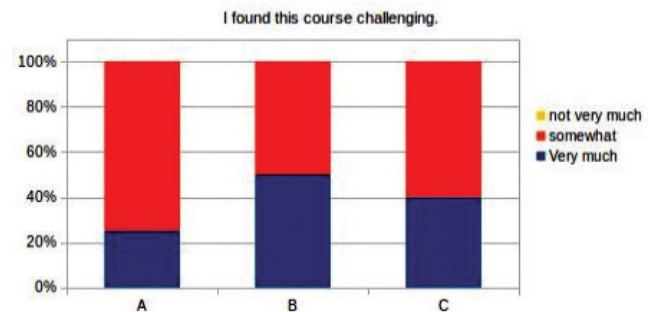


Figura 1. Analisi quantitativa e qualitativa di dati emersi dalle risposte al questionario di valutazione (CET Academic Programs Firenze/Siena, a.a.).

Altri fattori in esame, riguardano l'atteggiamento complessivo del docente: il suo modo di approcciarsi alla classe, l'efficacia comunicativa e la puntualità nel fornire *feedback* agli studenti oltre alla disponibilità fuori dalla lezione per dubbi e varie ed eventuali. Ci sono anche domande sui materiali, sui compiti e sulle attività assegnate oltre a quesiti di autovalutazione sul livello e sulla competenza linguistica-comunicativa che pensano di aver raggiunto.

È comunque necessario sottolineare che le *evaluation* non sempre rappresentano un punto di vista "sincero" e oggettivo degli studenti: spesso, come in questo caso, vengono fatte a metà corso a ridosso del *midterm* e, data l'importanza attribuita ai voti, possono risentire dell'andamento di questi.

Accanto alle valutazioni degli studenti, è opportuno quindi anche inserire il punto di vista del docente, il quale in ogni caso

“vive” la classe: ne è parte integrante e spesso, oltre a gestirla, deve anche “crearla”.

Un ruolo difficile quello del docente di Italiano L2 per studenti USA, in quanto deve attenersi a regole precise e soddisfare *standard* elevati, cercando al contempo di non snaturare l'insegnamento e di trasmettere il più possibile la lingua e la cultura italiana, provando a entrare in quella “bolla” in cui gli studenti sono immersi, senza romperla.

Per questo, prestare attenzione al filtro affettivo è un elemento importante: non solo nell'interazione dinamica con la

classe, ma anche nell'approccio complessivo alla materia e nella messa in atto delle tecniche didattiche. Il filtro affettivo risulta un indicatore nella maggior parte dei casi efficace del “clima” generale della classe, della disposizione degli apprendenti rispetto alla lingua e al docente, dei loro progressi, nonché un parametro individuale su cui studente e docente – *one to one* – possono soffermarsi a riflettere e confrontarsi, per proseguire sulla stessa strada oppure per correggersi e venirsi incontro in quel cammino, insidioso ma bellissimo, che è l'acquisizione di una nuova lingua.

### Riferimenti bibliografici

- Balboni, P. E. 2012.** *Le sfide di Babele*. Bologna. Il Mulino.
- Barbero, T. 2006.** *Insegnare in lingua straniera: quali sfide? Quali difficoltà?*. URL: <https://bit.ly/363L7Dr> (ultimo accesso: 15.05.2019).
- Begotti, P. 2007.** *La glottodidattica umanistico-affettiva e funzionale*. «Studi di Glottodidattica», V 1, 2: URL: <https://bit.ly/2qgoTyJ> (ultimo accesso: 13.05.2019).
- Capovilla, M., Faggi, A., Zaiantz Ambrosi, M. C. (a cura di) 2012.** *Culture shock? Studenti statunitensi in Italia: una sfida transculturale*. Milano. Franco Angeli Editore.
- Carloni, R. 2015.** *Italiano fra LS e L2 in una università globale: riflessioni sull'input e sull'output linguistico*. «Insegno», 2, 2015: 22-34.
- Dall'Olio, S., Monami, E. 2014.** *Come insegnare italiano agli studenti USA? Un'introduzione*. In P. Diadori (a cura di). *La DITALS risponde 9*. Perugia. Guerra Edizioni: 131-139.
- Danesi, M., Diadori, P., Semplici, S. 2018.** *Tecniche didattiche per la seconda lingua straniera*. Roma. Carocci Editore.
- De Mauro, T., Vedovelli, M. 2002.** *Italiano 2000. I pubblici e le motivazioni dell'italiano diffuso tra stranieri*. Roma. Bulzoni.
- Diadori, P. (a cura di) 2015.** *Insegnare italiano a stranieri*. Milano. Le Monnier-Mondadori Education.
- Dulay, H., Burt, M., Krashen, S. 1982.** *Language two*. New York. Oxford University Press.
- Krashen, S. D. 1982.** *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford. Pergamon Press Inc.
- **1989.** *Language Acquisition and Language Education: Extensions and Applications*. Hemel Hempstead. Prentice Hall International.
- Krashen, S. D., Terrel, T. D. 1983.** *The Natural Approach: Language Acquisition in the Classroom (Language teaching methodology series)*. Oxford. Pergamon Press.

**Merli, M., Quercioli, F. 2003.** *Prospettive nell'insegnamento dell'italiano a discendenti angloamericani.* Supplemento a «EL.LE». URL: <https://bit.ly/2DELQ1o> (ultimo accesso: 20.05.2019).

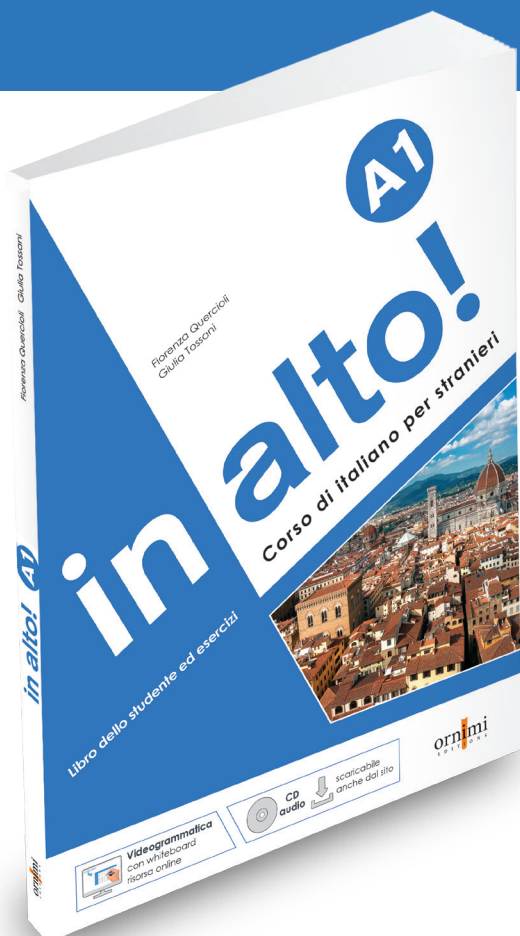
**Santonino, M., Du Terroil, M. 2012.** *The American Study Abroad Industry in Italy.* «International Journal of Arts and Sciences», 5 (5): 109-120.

## Disponibile in alto! A1

**Il nuovo corso di italiano per stranieri:  
innovativo, semplice, chiaro e preciso.**

- ✓ Libro dello studente ed esercizi
- ✓ Videogrammatica animata
- ✓ La mia Grammatica con schede da completare
- ✓ CD audio
- ✓ Soluzioni e trascrizioni

**In preparazione!**





# Migranti

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



In questo numero della Rivista, il contributo dell'associazione APIDIS (Albo Professionale Italiano dei Docenti di Italiano a Stranieri) è incentrato sull'impegno di APIDIS, insieme alle associazioni ILSA e Riconoscimento Nazionale della Professionalità degli Insegnanti di Italiano L2/LS (RiNPit), per la definizione dei requisiti richiesti per accedere alla classe di concorso A023, creata per l'insegnamento dell'Italiano L2 ad alunni stranieri o di origine straniera nella scuola italiana e introdotta con il DPR 19/2016, recante il nuovo regolamento di riordino delle classi di concorso (CDC).

## La classe di concorso A023: una promessa delusa?

di APIDIS (Albo Professionale Italiano dei Docenti di Italiano a Stranieri)

### 1. Premessa

Il presente articolo è un'elaborazione aggiornata dell'intervento dell'associazione APIDIS «Dalla classe di concorso A023 nella scuola pubblica ai nuovi contesti d'insegnamento dell'italiano L2: obiettivi formativi e competenze dei docenti» al XXV Convegno nazionale ILSA del 2017<sup>1</sup>. L'associazione APIDIS ha chiu-

so nel dicembre 2018, il testo dell'articolo è quindi anche debitore del contributo sullo stesso tema inserito nel quaderno 2008-2018. *L'associazione APIDIS da un'idea teorica a una realtà concreta*, presentato a Bologna nel settembre 2018 per il decennale APIDIS.

### 2. Un po' di storia

Nell'ottobre 2014, alla prima edizione degli Stati Generali della lingua italiana a Firenze, la ministra Stefania Giannini (Governo Renzi) annunciò la creazione di una classe specifica per l'insegnamento dell'italiano ai discenti di lingue straniere. Nel febbraio 2016 uscì il nuovo regola-

<sup>1</sup> Il XXV Convegno nazionale ILSA-Centro Linguistico dell'Università di Firenze, dedicato al tema oggetto del presente articolo («Dalla classe di concorso A023 nella scuola pubblica ai nuovi contesti d'insegnamento dell'italiano L2: obiettivi formativi e competenze dei docenti»), e si è svolto presso la Scuola di Studi umanistici e di Scienze della formazione dell'Università di Firenze il 10 giugno 2017.

mento di riordino delle classi di concorso (DPR 19/2016), comprendente anche le tabelle con i requisiti di accesso alla CDC A023 per l'insegnamento della «Lingua italiana per discenti di lingua straniera». Per la A023 la tabella dei requisiti prevedeva (e prevede) quattro caratteristiche:

- una lista chiusa di lauree umanistiche vecchio ordinamento, specialistiche e magistrali;
- il possesso di un determinato numero di CFU (Crediti Formativi Universitari) in alcuni insegnamenti indicati (72 CFU, tra cui 12 relativi a Lingua e letteratura latina);
- il possesso di titoli di specializzazione in Didattica dell'italiano a stranieri (la lista dei titoli ammessi è nel DM 92/2016).

Oltre le prime tre caratteristiche specifiche, il Governo ha previsto – come per le altre CDC – il possesso di un'abilitazione in alcune CDC del regolamento precedente. Dato però che la A023 era nuova, nessun insegnante risultava abilitato. Il Governo per risolvere la contraddizione ha fatto valere per la CDC A023 alcune abilitazioni in altre CDC considerate "affini" (p. es. l'abilitazione nella ex CDC per l'insegnamento di Italiano Storia e Geografia alle medie, A043).

La CDC era attesa da molto tempo come opportunità per valorizzare le competenze sviluppate negli anni da molti professionisti del settore attraverso la formazione specifica e l'esperienza diretta sul campo. Quali problemi ha creato la scelta politica di prevedere il possesso delle caratteristiche sopra riasunte per avere accesso alla nuova CDC A023? I laureati con titoli di specializzazio-

ne in Didattica dell'Italiano a stranieri in gran parte non hanno potuto accedere al concorso docenti 2016 (e ai successivi) perché erano privi dell'abilitazione nelle precedenti classi di concorso indicate dalla tabella della A023 e di alcuni dei 72 CFU obbligatori (molti percorsi di laurea anche in Didattica dell'Italiano a stranieri precedenti all'introduzione dei requisiti della tabella non li comprendevano). Soltanto dall'anno accademico 2016-2017 in poi gli atenei sono stati chiamati a ridefinire i percorsi di laurea triennale e magistrale in modo che alla fine del percorso 3+2 i laureati in Didattica dell'Italiano a stranieri (o lauree analoghe) possedano i CFU previsti. Ma chi si era già laureato prima? Semplicemente rimase fuori dal concorso 2016 (e dai successivi) anche se abilitato in una classe di concorso "affine" e ha eventualmente potuto partecipare al successivo concorso 2018 soltanto recuperando (a proprie spese) i CFU necessari per la CDC A023, nonostante magari fosse un/una professionista con una formazione universitaria specifica e svolgesse incarichi da anni all'interno delle istituzioni scolastiche e/o universitarie in Italia e all'estero.

In aggiunta ai vincoli riportati, la ministra Fedeli (Governo Gentiloni) nel 2017 ha emanato i Decreti attuativi della legge di riforma della scuola 107/2015 tra i quali c'era il DLgs 59/2017 che ha previsto 24 CFU obbligatori per l'accesso ai bandi di concorso per docenti, per qualsiasi CDC, alcuni sono comuni e trasversali e altri specifici di ogni classe di concorso (tali CFU sono stati ottenuti tramite riconoscimento di esami già sostenuti, oppure percorsi formativi e test universitari attivati *ad hoc*).

### 3. La reazione delle realtà del settore

APIDIS insieme a ILSA e a Riconoscimento Nazionale della Professionalità degli Insegnanti di Italiano L2/LS (RiN-Pit), dopo l'annuncio del 2014, ma anche dopo l'uscita del regolamento e del bando 2016 (con gli altri documenti collegati) scrisse e cercò di parlare con la ministra Stefania Giannini e il sottosegretario competente Davide Faraone, chiedendo di impostare (prima) e modificare (poi) i requisiti delle CDC A023 in senso inclusivo dei professionisti già attivi sul campo e formati, ma sempre senza un riscontro significativo. Le proposte comuni delle tre organizzazioni erano contenute nei documenti inviati alle istituzioni in più occasioni (al MIUR, ma anche ad alcuni parlamentari) ed esposte in una iniziativa pubblica comune a Bologna nell'ottobre del 2015: nel settembre 2015 le tre realtà avevano incontrato a Roma una funzionaria MIUR e una senatrice che si occupavano a diverso titolo della CDC A023. L'ultima occasione di ascolto delle istanze comuni è stata nel 2017: l'audizione di RiNPit nella settima commissione del Senato, in occasione della discussione sui Decreti attuativi della Legge 107/2015 di riforma della scuola (audizione alla cui preparazione APIDIS ha contribuito con un parere). La proposta in sintesi era la seguente:

a) permettere l'accesso alla CDC per le lauree che consentivano la frequenza ai percorsi universitari di formazione specifica in Didattica dell'Italiano a stranieri: per esempio le lauree in Filosofia o la LM37, escluse dalla tabella requisiti della

tabella requisiti A023 del 2016;

b) considerare abilitante all'accesso alla CDC A023 il titolo di specializzazione conseguito, unito a un'adeguata esperienza professionale (tramite una norma transitoria).

Gli sviluppi successivi hanno mostrato che tali richieste hanno coinciso solo in parte con le scelte del Governo: l'introduzione del vincolo dei titoli di specializzazione in Didattica dell'Italiano a stranieri (DM 92/2016) ha caratterizzato la CDC A023 senza però risolvere il problema dell'abilitazione mancante. Inoltre, nel maggio 2017 è stata diffusa dal MIUR una nuova versione delle tabelle requisiti per le classi di concorso (DM 259/2017): per la A023 è stata inclusa la laurea LM37 (Lingue e Letterature moderne europee e americane) e LS42 (Lingue e Letterature moderne euroamericane), e sono state aggiunte come titoli di accesso al concorso le abilitazioni affini 91/A (Italiano seconda lingua nelle scuole medie in lingua tedesca) e 92/A (Lingua e Lettere italiane – seconda lingua – negli istituti di istruzione secondaria di II grado in lingua tedesca).

### 4. Specificità della CDC A023 e sovrapposibilità con altre CDC

Il percorso di creazione della CDC A023 nel 2016 e i bandi di concorso finora usciti non hanno risolto la contraddizione tra la specificità della A023 e la quasi completa sovrapposibilità del suo profilo (abilitazioni, titoli d'accesso, CFU obbligatori ecc.) con altre CDC delle scuole secondarie ritenute dal MIUR affini: in particolare le CDC A012 e A022, Italiano,

Storia e Geografia; ma anche quelle per l'insegnamento delle lingue straniere (ex 45/A e 46/A). L'"affinità" delle abilitazioni (cfr. anche paragrafo 1) ha permesso a molti dei candidati ai bandi del MIUR per la A023 di partecipare contemporaneamente anche per altre CDC, nelle quali erano abilitati, e magari entrare di ruolo con le altre CDC, pur risultando vincitori anche per la A023. Lo stesso vale per gli incarichi dalla terza fascia (ovvero le graduatorie di istituto il cui ultimo aggiornamento è del 2017). A oggi non è ancora stato bandito un concorso per soli laureati (che abbiano i CFU previsti dalle classi di concorso e i 24 CFU obbligatori), come era previsto invece nel DL 59/2017. Moltissimi professionisti che a proprie spese hanno recuperato tutti i CFU necessari restano esclusi dalla mancanza dell'abilitazione, che non è mai stata attivata in modo specifico per la CDC A023.

Un'altra contraddizione è quella relativa all'utilizzo della CDC A023: tutti i posti immessi in ruolo o gli insegnanti di terza fascia della CDC A023 sono impiegati dal MIUR nei CPIA (Centri Provinciali per l'Istruzione degli Adulti) con un pubblico adulto, anche se la CDC era stata creata per la scuola secondaria. Ultimamente nei gruppi di condivisione informali (in presenza o sui social) alcuni docenti immessi in ruolo (o chiamati dalle graduatorie di istituto) per la A023 condividono addirittura l'intenzione di chiedere il passaggio a un'altra CDC. Ma perché? Per le condizioni di lavoro poco sostenibili: dalla collocazione nell'organico di potenziamento dei docenti A023 (senza una cattedra chiaramente definita), fino alla difficoltà di negoziare con i dirigenti la specificità del proprio insegnamento:

per esempio nei CPIA gli A023 vengono utilizzati in alcuni casi per i corsi di monoennio, per l'accesso al terzo anno delle superiori, o in corsi di rinforzo del primo periodo didattico delle medie.

Su questo argomento Deiana (2019a, 2019b), dottorando dell'Università per stranieri di Perugia, ha presentato i primi risultati di una ricerca sugli insegnanti della classe A023 all'interno dei CPIA, durante il quarto Convegno Internazionale di Linguistica e Glottodidattica Italiana (CILGI). La ricerca è stata condotta tramite un questionario (76 risposte) rivolto ai docenti A023 impiegati nei CPIA negli anni scolastici 2017-2018 e 2018-2019. Tra i risultati risalta la pregressa esperienza in didattica italiano L2 della quasi totalità degli informanti, all'interno di contesti di lavoro coerenti con la A023 e diversificati: oltre gli stessi CPIA anche scuole private, progetti extracurricolari nelle scuole, CAS (Centri di Accoglienza Straordinaria), SPRAR (Sistema di Protezione per Richiedenti Asilo e Rifugiati), volontariato, Centri linguistici universitari e università estere.

Il dato è significativo poiché i requisiti della CDC A023 hanno escluso la maggior parte dei professionisti del settore (cfr. par. 1). Le persone intervistate inoltre condividono un senso di isolamento e malcontento, da un lato per i pochi posti A023 messi in organico<sup>2</sup>, dall'altro anche per la mancanza di linee guida per l'utilizzo dei docenti A023; a oggi, infatti, non risulta l'esistenza di indicazioni MIUR specifiche per l'utilizzo degli A023. Le risposte evidenziano anche la percezione da

2 Si segnala che si è verificato il caso di posti disponibili in organico senza candidati, anche nella terza fascia (forse per alcuni CFU obbligatori per la A023, ma non previsti dai corsi di laurea precedenti al 2016?).

parte dei docenti A023 intervistati della scarsa competenza degli altri colleghi e colleghe dei CPIA per quanto riguarda la didattica dell'Italiano L2 (con alcune eccezioni di colleghi formati specificamente). Quest'ultimo dato richiama per contrasto la lettera del DM 92/2016, il quale all'art. 1 prevede il riconoscimento dei titoli di specializzazione elencati «ai fini dell'utilizzo del personale docente in compiti connessi all'insegnamento dell'italiano lingua seconda (italiano L2)».

## 5. Concludendo...

La scelta del MIUR di concentrare le figure A023 nei CPIA priva gli istituti secondari di I e II grado, ma anche la scuola primaria e dell'infanzia, di una dotazione di organico preparato e dedicato a offrire un'educazione linguistica di qualità in Italiano L2, che consenta una maggiore integrazione dei minori stranieri inseriti

nella scuola italiana, la cui percentuale è del 9,7% (per l'a.s. 2017-2018, fonte MIUR). La conclusione quindi, anche se provvisoria, è che la promessa della A023 è finora rimasta incompiuta più che tradita: la definizione del profilo, i titoli di accesso e gli insegnamenti relativi alla A023 sono a oggi poco specifici e poco chiari. Senza un dibattito pubblico consapevole e orientato alla negoziazione del suo significato, la A023 sembra sia destinata a mantenere il basso profilo e la collocazione confusa che ha adesso. La soluzione per uscire da questa fase è quindi rilanciare l'interesse di politici, sindacati e professionisti (e associazioni) verso la scuola e in particolare verso la CDC A023, focalizzando il suo valore simbolico e pratico per trasformare la nostra scuola (e in generale la nostra società) multiculturale e divisa in (apparenti) monolinguismi, in una scuola (e una società) interculturale e plurilingue.

## Riferimenti bibliografici e sitografici

- Andreoletti, C. 2018.** *Il docente A023: formazione e competenze.* «Italiano a stranieri. Rivista semestrale per l'insegnamento dell'italiano come lingua straniera/seconda», 23: 15-19. URL: <https://bit.ly/2ZQTAaX> (<http://www.edilingua.it>) (ultimo accesso: 15.11.2019).
- APIDIS, ILSA, RiNPiI 2016.** Lettera inviata congiuntamente al Ministro dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca On. Stefania Gianni. «Stranieri in Italia». URL: <https://bit.ly/2ueO0nb> (ultimo accesso: 15.11.2019).
- Deiana, I. 2019a.** *Do the CPIA's educational programs and teaching reproduce social inequality?*. Intervento alla «First International Conference della Scuola democratica: Education and Post-Democracy», Cagliari 6-8 giugno 2019. (PPT consultato su cortesia dell'autore). URL: <https://www.scuolademocratica-conference.net/> (ultimo accesso: 15.11.2019).
- **2019b.** *A023: facciamo il punto!*. Intervento al IV Convegno Internazionale di Linguistica e Glottodidattica Italiana (CILGI) «Alfabetizzazione e cittadinanza, Campobasso, 26-28 settembre 2019» (PPT consultato su cortesia dell'autore). URL: <https://cilgi2019.wordpress.com/> (ultimo accesso: 15.11.2019).

- Giardini, D. 2016.** *Una lingua seconda per l'italiano: quali scenari per la disciplina e la professione.* «Bollettino ITALS», 14, 66. URL: <https://bit.ly/2Fd0y0F> (<http://www.itals.it>) (ultimo accesso: 15.11.2019).
- MIUR 2016a.** DPR 19/2016. *Regolamento recante disposizioni per la razionalizzazione ed accorpamento delle classi di concorso a cattedre e a posti di insegnamento (GU Serie Generale n. 43 del 22.02.2016. Suppl. Ordinario, n. 5).* URL: <https://bit.ly/2ZM1ORL> (<http://www.gazzettaufficiale.it>) (ultimo accesso: 15.11.2019)<sup>3</sup>.
- **2016b.** DM 92/2016 (sui titoli di specializzazione riconosciuti per CDC A023). URL: <https://bit.ly/2rUb21S>. (ultimo accesso: 15.11.2019).
- **2017a.** DL 59/2017. *Riordino, adeguamento e semplificazione del sistema di formazione iniziale e di accesso nei ruoli di docente nella scuola secondaria per renderlo funzionale alla valorizzazione sociale e culturale della professione (GU Serie Generale n. 112 del 16-05-2017. Suppl. Ordinario, n. 23).* URL: <https://bit.ly/36lrMOn> (ultimo accesso: 15.11.2019).
- **2017b.** DM 259/2017. *Decreto di revisione e aggiornamento delle classi di concorso. (Tabella Allegato A. Nuove classi di concorso: denominazione, titoli di accesso, insegnamenti relativi).* URL: <https://bit.ly/2tp7mWb> (ultimo accesso: 15.11.2019).
- **2019.** *Gli alunni con cittadinanza non italiana (Anno Scolastico 2017-2018).* URL: <https://bit.ly/35jf7du> (ultimo accesso: 15.11.2019).
- RiNPit 2017.** *Per audizione presso Ufficio di Presidenza 7ª Commissione (Istruzione) sui decreti attuativi della legge 107/2015, 16.02.2017.* URL: <https://bit.ly/2SLbudP> (<https://www.senato.it>) (ultimo accesso: 15.11.2019).
- Porcaro, E. 2019.** *Adulti stranieri analfabeti o debolmente scolarizzati nei CPIA: aspetti normativi*, in F. Caon, A. Bricchese (a cura di). *Insegnare italiano ad analfabeti*. Torino. Bonacci Editore-Loescher: 193-204.
- Troncarelli, D., La Grassa, M. 2018.** *La didattica dell'italiano nel contatto interculturale*. Bologna. Il Mulino.

2 Cfr. Tabella Allegato A «Nuove classi di concorso: denominazione, titoli di accesso, insegnamenti relativi» (<https://bit.ly/36j1zz>).

A cura di  
Nicoletta Cherubini, *Ricercatrice indipendente*



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

Le attività parallele su codici di scrittura diversi possono allentare il senso di inadeguatezza espressiva rispetto al mezzo di scrittura alfabetica, avvertito sia dai non italo-foni sia dagli italo-foni della scuola primaria. Esse raggiungono tale obiettivo abbinando la *scrittura logografica*, più vicina alla realtà concreta, con la *scrittura alfabetica*, meno sentita e più descrittiva, per “giocare” con le regole della lingua italiana.

Oltre a semplici compiti di apprendimento volti ad aiutare i bambini a padroneggiare gli elementi dei due codici, altre proposte più complesse li incoraggiano a esercitare la loro creatività *disegnando nuove icone* per codificare nuovi referenti sia concreti che astratti. In questa fase può avvenire qualcosa di sorprendente, che rivela la presenza nei bambini una precoce vena “generativista”, da cui discende la capacità intuitiva di identificare, disegnare e contestualizzare nuove icone, rappresentative di unità linguistiche afferenti alla struttura profonda della lingua italiana. Per non trascurare quello che Platone chiama «l'esercizio della memoria», pur confidando nella scrittura, o meglio nelle scritture.

### Logogrammi e alfabeto nella concettualizzazione precoce della struttura superficiale e profonda dell'Italiano L1/L2

Nicoletta Cherubini, *Ricercatrice indipendente*

Quando giunsero all'alfabeto: «Questa conoscenza, mio re, renderà gli Egiziani più sapienti e più capaci di ricordare: memoria e scienza hanno trovato il loro farmaco». E il re rispose: «Tu che sei il padre delle lettere, per troppa benevolenza hai attribuito loro effetti contrari a quelli che hanno. Questa conoscenza infatti farà calare l'oblio sulle anime di chi l'apprende, trascurando l'esercizio della memoria; perché confidando nella scrittura non eserciteranno più la memoria dall'interno di se stessi ma dall'esterno, da caratteri estranei: hai trovato insomma un farmaco non per la memoria ma per richiamare alla memoria».

(Platone, *Fedro*)<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Platone, *Fedro*: 274e-275a. (Platone 2011).

## 1. Abbasso la scrittura (alfabetica)

Platone nel *Fedro* rimprovera il dio Theuth (o Thot, l'Ermete dei greci), inventore dell'alfabeto, affermando che la sapienza non proviene dallo scritto, che si limita a riportare la voce del maestro assente. Essa proviene piuttosto *dall'interno di se stessi*, grazie al dialogo diretto col maestro, che genera ricerca e conoscenza. La scrittura alfabetica, ammonisce, indurrà la dimenticanza nelle anime di chi la imparerà poiché, fidandosene, costoro richiameranno le cose dal di fuori di se stessi, attraverso «segni estranei».

Quanto a noi, della generazione dei *baby boomer*, chi ci ricompenserà della fatica e delle macchie d'inchiostro sulle dita e sui quaderni, mentre si era obbligati a riconoscere fonemi, a separare sillabe, a scrivere parole fino ad allora custodite solo nella testa, trasformandole in grafemi? Calare suoni e concetti in uno spazio a due dimensioni: un'operazione alchemica, un compito arduo per un bambino di sei anni, che deve cominciare a domare il suo pensiero, per natura libero, sconfinato e immaginale, per portarlo sul rigo e renderlo *informativo*. Il nostro primo "pensierino" alle elementari fu divulgativo, ma piatto e avvilito: «La zanzara punge». Ci avevano insegnato a sottomettere la mente alla scrittura, l'infinito e simultaneo al finito e sequenziale, l'intuito alla logica.

Questo ci riporta alla sostanza dell'obiezione platonica, poiché purtroppo un oggetto bidimensionale è privo della terza dimensione, la *profondità*. Una volta ho chiesto a un mio allievo giapponese di scrivere il mio nome di battesimo nella

sua lingua. Lui mi ha risposto: «Non posso». «Perché?», ho domandato senza riflettere. «Perché prima lei mi deve dire che cosa *significa*». Tetsuya non voleva ricorrere alla scrittura sillabica e intendeva produrre un singolo ideogramma, che andasse dritto all'essenza del nome. Presa nota dell'etimologia, mi ha presentato un foglio bianco su cui aveva tracciato un armonioso segno, ahimè del tutto alieno. Ogni tanto, se quel foglio mi ricapita fra le mani, mi ricorda l'arcana (saussuriana) corrispondenza fra una cosa e il suo referente, quando il rapporto viene *dis-sacrato* nel passaggio dal pensiero alla scrittura.

Va pur detto che nella sua forma migliore la scrittura figlia dell'immaginazione, secondo la visione profondamente riformatrice della psicologia operata da Hillman (1984), sa «fare anima». Riesce cioè a suscitare piacere estetico ed effetti taumaturgici in autori e lettori. Non si tratta però di un piacere insito nell'ordine naturale delle cose. La scrittura si *impara*. Nel senso che implica un lavoro, una *techne*, un'arte, un saper fare secondo le regole che crea artefatti linguistici, ma che, per contrappasso, può ostacolare l'espressione delle idee.

## 2. Superare l'inadeguatezza del mezzo di scrittura

La psicologia evolutiva insegna che quando un bambino scrive non può fare a meno di adeguarsi alle regole della lingua per esprimersi chiaramente e che, per questo motivo, non sempre riesce a mettere sulla pagina ciò che pensa. Poiché le sue conoscenze linguistiche sono incomplete, spesso deve *rinuncia-*

re a esprimere un concetto perché non riesce a trovare le parole e la forma per farlo. Uno studio sul significato del disegno infantile sottolinea che questo fatto è molto frequente nella scuola elementare e media: «Accade ai ragazzi quello che può accadere a un adulto che conosce malamente una lingua straniera: si accorge di dovere sistematicamente scartare frasi elaborate a favore di frasi semplici costruite su concetti elementari per incapacità a trovare un modo accettabile d'espressione» (Oliverio Ferraris 1978: 26-27).

### 2.1. Le diverse funzioni del disegno e della scrittura

Le funzioni del disegno e della pittura da un lato e della scrittura dall'altro sono molteplici: entrambi i mezzi possono assolvere intenti narrativi, o comunicativi, o informativi, ma nella rappresentazione figurativa l'inadeguatezza del mezzo rispetto al contenuto è meno marcata. Le funzioni del disegno grafico-pittorico sono utili per esprimere emozioni e sentimenti personali, mentre le funzioni della scrittura alfabetica sono pertinenti alla comunicazione.

Nella prospettiva della glottodidassi è importante osservare che questi due mezzi espressivi, la rappresentazione e la scrittura, hanno un'opposta tempistica di sviluppo evolutivo. Infatti, fin da piccolo il bambino riesce a impartire con immediatezza alle sue attività grafico-pittoriche i caratteri di un «ripiegamento» interiore, di un'analisi delle sue emozioni e sentimenti, dei suoi impulsi e tratti temperamentali, dei suoi modi di vedere le cose e il mondo; mentre la scrittura,

che richiede anche maggiore destrezza manuale, gli permetterà di fare ciò solo dopo molti anni (Oliverio Ferraris 1978: 26). Come vedremo, l'insegnamento linguistico può così sfruttare con interessanti risultati le opposte tempistiche di sviluppo delle funzioni del disegno e di quelle della scrittura alfabetica, lavorando simultaneamente con entrambe.

### 2.2. L'incontro di due codici di scrittura

Con un gruppo di insegnanti e bambini della scuola primaria<sup>2</sup> abbiamo lavorato sui due sistemi di scrittura proprio per aggirare l'ostacolo dell'inadeguatezza del mezzo di scrittura di fronte a livelli disomogenei di competenza linguistica rilevabili in classi aventi alunni italo-foni e non italo-foni in copresenza. Le attività sul codice dei Sioux che stiamo per illustrare rientrano nello studio dell'italiano L1/L2 e propongono una sperimentazione sull'utilizzo di un codice *logografico* affiancato a un codice *alfabetico*.

Si rende qui necessaria una precisazione terminologica. La *pittografia* è un tipo di scrittura in cui il segno grafico (*pittogramma*) rappresenta visivamente, anziché acusticamente, l'oggetto percepito: si disegna un albero per indicare «albero», a differenza di ciò che avviene nelle scritture alfabetiche. Se però si disegna un serpente per indicare lo «spirito dell'acqua» si realizza un *ideogramma*, poiché il segno rappresenta un concetto definito dal codice e non dal disegno. Poiché spesso non è semplice distinguere

<sup>2</sup> Laboratori di formazione docenti e sperimentazione didattica di Italiano L1/L2, condotti da chi scrive negli anni scolastici 1998-2002 per il Progetto Accoglienza del Comune di Pontassieve (Firenze).

fra pittogrammi e ideogrammi, si preferisce ricorrere al termine *logogramma*, nel senso generico di «segno che indica parole».

Il codice dei Sioux è un sistema di scrittura «semasiografico», che non fornisce alcuna informazione linguistica e che rappresenta le parole non articolate. Non è un metalinguaggio funzionale semplificato di una lingua naturale, ma un sistema di segnali autonomo, cui è possibile agganciare la funzione mnemonica di narrazioni di tipo più linguistico (Barbera 2003, par. 1.6.4). Vale a dire che, nel nostro caso, per esprimere la frase «Il fuoco è nell'accampamento» il bambino dispone di due semplici icone: «fuoco» e «accampamento» e deve sopperire le parti mancanti ricorrendo alla scrittura alfabetica e inserendo l'articolo, il verbo e la preposizione articolata, mettendoli ciascuno al suo posto.

Sotto certi aspetti, per un madrelingua questo è un compito di apprendimento relativamente semplice, ma come vedremo (cfr. par. 3) sia per lui/lei che per il non italofono il lavoro va oltre. Una stessa frase può infatti essere interpretata in base alla sua struttura grammaticale (componente sintattica) o in base a come esprime un pensiero (componente semantica). La prima denota la sua struttura superficiale, la seconda la sua struttura profonda (Chomsky 1964). Esplorando simultaneamente la struttura di un codice logografico e di uno alfabetico, la glottodidattica può sollecitare nel discente sia lo sviluppo di competenze morfosintattiche sia il riconoscimento di conoscenze innate sulla struttura generale del linguaggio. Tutto sta nell'individuare le chiavi giuste.

### 3. Esigenze mentali dei bambini e struttura profonda del linguaggio

Sintonizzarsi sulle esigenze mentali del discente è un modo per farlo. Come già anticipato, il disegno, grazie alla sua immediatezza rappresentativa, risponde meglio dell'alfabeto alla *forma mentis* del bambino, perché la raffigurazione si avvicina di più alla realtà (Oliverio Ferraris 1978: 27). Quando il bambino disegna il fuoco, lavora su qualcosa di più reale della parola scritta «fuoco». Ecco allora che, sollecitato a inventare una frase contenente qualche immagine desunta dal codice indiano, inizia a far leva sulla *composizionalità* del linguaggio e si raffigura un enunciato, per esempio: «Nell'accampamento c'è il fuoco e regna la pace». Poi, come richiesto, scrive quell'enunciato in lettere dell'alfabeto e lo disegna anche, servendosi delle unità del codice Sioux che ha sottomano, col seguente risultato (cfr. Fig. 1): i due sistemi di scrittura dialogano e ciascuno, su piani diversi, dà il suo apporto all'espressione dei significati.

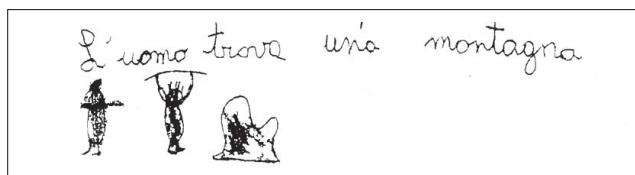
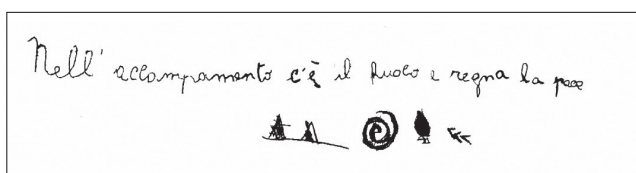


Figura 1. «L'uomo trova una montagna» (Cherubini 2003. «Libro delle Attività»: 42).

Ma durante la trascrizione può verificarsi anche qualcosa di interessante. Razionalmente, il bambino non sa che esistono due livelli di rappresentazione della frase (uno superficiale e l'altro profondo) e che grazie a una serie di trasformazioni si può passare dall'uno all'altro.

Senonché, lavorando con due sistemi di scrittura diversi, si accorge che nel codice indiano trova solo i disegni di «accampamento», «fuoco» e «pace». Tuttavia, vuole “trascrivere” la frase con maggior precisione, quindi si inventa un nuovo segno, una piccola spirale, a cui assegna arbitrariamente il significato di «c'è» (cfr. Fig. 2):



**Figura 2.** «Nell'accampamento c'è il fuoco e regna la pace» (Cherubini 2003. “Libro delle Attività”: 42).

Cosa lascia intravedere questa “contaminazione” fra i due mezzi di scrittura? Sappiamo che il bambino ha una struttura mentale simile a quella del primitivo (Werner 1971, cit. in Oliverio Ferraris 1978: 27); in entrambi il pensiero si affida molto più alla concretezza degli oggetti; inoltre nelle rappresentazioni mentali entrambi utilizzano le immagini mentali riprodotte la realtà molto più dei materiali simbolici astratti, come le parole. Questo potrebbe aiutare a spiegare la sua esigenza di introdurre nell'enunciato la piccola spirale “esistenziale” (simbolo molto appropriato!) che appartiene al mondo delle idee?

Si potrebbe azzardare che il bambino percepisca intuitivamente che la struttura superficiale dell'enunciato alfabetico è più “completa”? E che quindi senta il bisogno di innestare un elemento di superficie linguistico nella struttura profonda, evocata dall'enunciato logografico? E che nel passaggio da un sistema di scrittura all'altro, dimostri una conoscenza innata delle regole trasformative?

Forse sull'esigenza, espressa da alcuni dei bambini in quei laboratori, di creare un nuovo segno grafico per esprimere il concetto di «c'è», potrebbero attecchire ulteriori studi di matrice generativista.

Un altro aspetto emerso dal lavoro laboratoriale è quello del verbo. È emblematico il caso dell'insegnante della primaria che, qualche tempo dopo aver svolto queste attività con alunni delle classi prime e seconde, ci ha segnalato che nell'affrontare la spiegazione scolastica del concetto funzionale di verbo quei bambini comprendevano più rapidamente di altri tutti i passaggi della spiegazione. Chiaramente, possedevano già le basi, avendo padroneggiato l'uso dei logogrammi per rappresentare cose, animali, persone e, naturalmente, azioni.

Il loro pensiero analogico era quindi uscito rafforzato dal lavoro sui due mezzi di scrittura, maturando un processo di riconoscimento di somiglianze tra unità pittoriche esprimenti azioni («camminare», «udire», «sognare» ecc.) e unità linguistiche esprimenti voci verbali in analisi grammaticale. Sarebbe interessante anche capire se il bambino dimostri la capacità di costruirsi una sua gerarchia di valori rispetto alle unità linguistiche che decide razionalmente di trascrivere/non trascrivere per rappresentare visivamente la struttura dell'enunciato. E come questo influisca sulla sua capacità di inferire azioni (verbi) soggiacenti negli enunciati semasiografici, come indicherebbe l'omissione del verbo *regnare*, presente come unità linguistica ma assente nella stringa logografica (cfr. Fig. 2).

Un ultimo aspetto degno di nota è quello relativo al riconoscimento e alla “iconicizzazione” di marker temporali nei

tempi verbali. Sollecitato a scrivere frasi al passato, presente e futuro, per esempio, il bambino può decidere di creare un segno (per esempio una piccola freccia orizzontale) per indicare l'idea di futuro (cfr. Figura 3).



**Figura 3.** «Il lago diventerà vuoto» (Cherubini 2003. “Libro delle Attività”: 42).

#### 4. Lode al «discorso che è scritto con la scienza nell'anima di chi impara»

Il bambino che, di fronte a un sistema di scrittura imperfetto, sente il bisogno di intervenire sintatticamente, inserendovi un suo segno inventato riferito al concetto di esistenza, dimostra interesse per la componente profonda, filosofica, generativa del linguaggio. Anche il suo com-

pagno che, dopo essersi avvicinato al concetto di «azione» mentre lavora sulla “grammatica” di un codice logografico, riesce a padroneggiarlo nella grammatica del codice alfabetico, dimostra di avere accesso a un «discorso che è scritto con la scienza nell'anima di chi impara», che proviene dall'interno di sé e deriva dal fare, dallo sperimentare e dal confronto, come predica Platone; un discorso che «può difendere se stesso, e sa a chi gli convenga parlare e a chi tacere» (Platone 1967: 792).

Questo è anche in sintonia col cambiamento del ruolo degli insegnanti di oggi, che riconoscendo talune inadeguatezze dell'apprendimento lineare, cessano di concepire la didattica come qualcosa che va dal “semplice” al “complesso” e si ingegnano per offrire «vera sapienza» agli scolari, attuando una dimensione sistemica fatta di reti di elementi complessi che presi insieme generano apprendimento attraverso la co-costruzione della conoscenza.

#### Riferimenti bibliografici

- Barbera, M. 2003.** *Introduzione alla linguistica generale.* (Corso online). Par. 1.6.4. *Un esempio di scrittura semasiografica.* URL: <https://bit.ly/2rWjkX6> (ultimo accesso 15.11.2019).
- Cherubini, N. 2003.** *Diapason! Italiano lingua seconda nella scuola di base. Libro dell'Insegnante. Libro delle attività.* CD. Guerra Edizioni. Perugia.
- Chomsky, N. 1964.** *Current Issues in Linguistic Theory.* The Hague. Mouton.
- Hillman, J. 1984.** *Le storie che curano.* Milano. Raffaello Cortina Editore.
- Oliverio Ferraris, A. 1978.** *Il significato del disegno infantile.* Torino. Bollati Boringhieri.
- Platone 2011.** *Fedro.* Torino. Einaudi.
- Platone 1967.** *Opere.* Vol. I. Bari. Laterza.
- Werner, H. 1971.** *Comparative Psychology of Mental Development.* New York. International Universities Press.

# Study abroad in Italia

## Didattica del lessico nell'università americana: strategie di insegnamento e apprendimento

Renata Carloni, *New York University Florence*

### 1. Introduzione

Negli anni Ottanta le linee guida prevalenti nell'ambito dell'insegnamento della lingua straniera e seconda si rifacevano alle teorie di Krashen. La *Input Hypothesis* (Krashen 1981) di questo autore si basava sull'assunto che l'acquisizione di una lingua seconda (L2) per quanto riguarda il vocabolario non richiede una attenzione specifica ad attività dedicate a costruire le nuove abilità lessicali o a testare la produzione delle parole. Il vocabolario, secondo l'ipotesi di Krashen<sup>1</sup>, si apprende attraverso l'esposizione a un *input* ricco e variato in cui le parole siano presentate in contesto, cioè fondamentalmente con la lettura e l'ascolto di testi autentici. Compito dell'insegnante è selezionare i testi e i contesti che possano fornire all'apprendente *input* comprensibile e nello stesso tempo stimolante. L'apprendimento

del vocabolario sembra poter avvenire in modo incidentale e naturale attraverso l'esposizione a questo tipo di testi, in modo analogo a quanto avviene in sede di apprendimento della lingua prima.

Nella pratica dell'insegnamento degli anni Ottanta, al di là probabilmente di quanto auspicato da Krashen, questo approccio si risolveva in una superficiale attenzione al lessico come area di apprendimento: il lessico veniva considerato come un aspetto della lingua che si poteva assimilare in modo naturale attraverso un *input* ricco e stimolante e non veniva vista la necessità di un lavoro specifico. Tuttavia, gli apprendenti sentivano il bisogno di "parole" per comunicare anche nella vita quotidiana e di questo facevano richiesta esplicita. Il risultato era spesso che in sede di insegnamento si fornivano elenchi di vocaboli, mentre il quando e il come imparare era lasciato alla buona volontà degli studenti. Nella didattica dei dipartimenti di italiano negli Stati Uniti si assisteva al trionfo delle liste, liste di parole collegate a vari ambiti tematici e rigorosamente tradotte. Come insegnanti avevamo la percezione che l'alternativa, e anche la combinazione,

<sup>1</sup> L'*Input Hypothesis* (IH) di Krashen riguarda solo l'acquisizione e non l'apprendimento, vale a dire l'apprendimento inconscio simile al processo di apprendimento della lingua madre (L1) e non l'acquisizione mediata dall'insegnamento, che Krashen valuta come non fondamentale. Secondo questa ipotesi, lo studente progredisce nell'apprendimento di una L2 quando riceve un *input* che sia a un grado di difficoltà oltre la sua fase di competenza linguistica.

fra semplice esposizione ai testi e memorizzazione di liste non funzionasse come strategia di apprendimento, ma avevamo difficoltà a proporre altre su cui fondare queste intuizioni.

Guardando ai decenni successivi, si può dire, schematizzando, che la didattica del lessico è entrata in contatto con due prospettive: la prima, che chiamiamo innatista, poggiava sulle teorie di Chomsky<sup>2</sup> e sul *Learning Acquisition Device* (Chomsky 1965), cioè un meccanismo che – anche in presenza di povertà di stimolo – permetteva all'apprendente di riconoscere i parametri della cosiddetta «Grammatica Universale» e causava l'acquisizione linguistica delle strutture di una determinata lingua; il lessico non era al centro della ricerca chomskyana come non lo era a didattica della L2, ma certamente l'innatismo ha avuto una decisiva importanza nel far emergere le debolezze dei metodi audio-oral di memorizzazione e studio di parole singole e di frasi. La seconda, che chiamiamo funzionale (e cognitiva), ha avuto molte madri e padri, anche se, parlando specificamente di apprendimento del lessico, si può fare riferimento a Halliday<sup>3</sup> soprattutto per l'idea di non considerare le parole e le strutture grammaticali come

indipendenti, ma invece reciprocamente dipendenti e con un livello di interfaccia reciproco (Halliday, Hasan 1976). La linguistica funzionale ha avuto stretti legami con la linguistica applicata, con la linguistica dei *corpora* e con la linguistica acquisizionale. Per la linguistica funzionale l'apprendimento avviene attraverso l'uso e attraverso l'attivazione di abilità cognitive generali. Parlare di "uso" implica che l'apprendente faccia esperienza di modelli linguistici originati da bisogni pragmatici, ma non per questo privi di significato simbolico. Secondo l'ipotesi funzionale la grammatica non si svilupperebbe grazie a uno specifico meccanismo linguistico, ma attraverso processi di categorizzazione, generalizzazione, astrazione e grammaticalizzazione. A causa della sua attenzione all'uso (e alla variazione sincronica e al mutamento diacronico), la linguistica funzionale si è concentrata sulle funzioni comunicative del linguaggio e, per quanto riguarda l'apprendimento del lessico, ha considerato la sintassi non un dominio separato dalla semantica e dalla pragmatica.

Nella pratica didattica, pur mantenendola sempre sullo sfondo, si è andati oltre la IH e, nel caso dell'apprendimento del vocabolario, si è sperimentata l'utilità di attività di *skill-building* e di *output-feedback*. Nel primo caso (*Skill-Building Hypothesis*, SBH<sup>4</sup>) si prende in conside-

2 Chomsky, fondatore della grammatica generativa-trasformativa ha pubblicato i suoi primi fondamentali lavori sessanta anni fa ed è ancora un punto di riferimento nel panorama della ricerca linguistica mondiale.

3 Halliday si inserisce in una linea di ricerca che va da Firth, negli anni Quaranta, e arriva a Halliday e Sinclair, negli anni Ottanta e Novanta del secolo scorso. Per Halliday (Halliday, Burns 2006) l'uso linguistico è fortemente determinato dal contesto e i significati delle singole parole si comprendono quando si collegano alle altre parole con cui si combinano usualmente. Halliday parla del lessico come un livello linguistico autonomo, con una sua grammatica.

4 *Skill-Building Hypothesis* (SBH). L'ipotesi, definita un presupposto della linguistica applicata e sintetizzata da Krashen (1991) con intenti polemici, afferma che si acquisisce il linguaggio imparando consapevolmente le regole grammaticali e praticando l'applicazione delle regole quando produciamo risultati e che la correzione degli errori è una parte importante del rafforzamento delle abilità: quando veniamo corretti, dovremmo cambiare la nostra regola conscia provvisoria (certamente è una ipotesi confortante per degli insegnanti e può avere diverse modalità di applicazione).

razione una strategia di insegnamento che costruisce delle abilità nel settore del vocabolario facendo riferimento all'apprendimento consapevole anche di singole parole, con esercizi collegati (riempimento, abbinamento parola-definizione ecc.), con categorizzazioni semantiche, con indicazioni ortografiche e giochi. Nel secondo caso (*output-feedback*, *Output Hypothesis*, OH<sup>5</sup>) – l'ipotesi sostiene che si impara la lingua producendola. Se sperimentiamo il successo comunicativo, la nostra ipotesi (cosciente) sulla regola o sull'oggetto è confermata. Se sperimentiamo un fallimento comunicativo, o una correzione, la nostra ipotesi è invalidata e procediamo a modificarla<sup>6</sup>.

## 2. Una vicenda significativa: il caso di New York University Florence

Una vicenda paradigmatica sulla questione dell'apprendimento del lessico nel panorama dei programmi americani in Italia è stata quella di New York University (NYU) Florence.

A NYU Florence si formò un Dipartimento di Lingua italiana nell'anno accademico 2002-2003 e il gruppo di docenti che ne facevano parte aveva come ipotesi di riferimento la linguistica funzionale, un

approccio comunicativo alla didattica e una formazione che resisteva all'insegnamento del vocabolario con liste in doppia lingua. Quasi immediatamente, dal 2004-2005, la questione del vocabolario venne individuata come il punto più debole del libro di testo a quel tempo adottato (Merlonghi 2002) e furono prodotte delle dispense per affrontare il problema. Le domande a cui si voleva dare una risposta con la produzione di nuovi materiali didattici orientati all'insegnamento del vocabolario erano le seguenti.

- Per che tipo di apprendenti è il prodotto?
- Quali strategie di insegnamento possiamo attivare? Come presentiamo le parole? Come elicitarle? Che tecniche usare?
- Quali e quante parole? Come raggruppare le parole?
- Quale significato? Come viene scoperto il significato di parole in L2?
- Dove possiamo trovare queste parole (solo testi scritti? di che tipo? oppure?)
- È utile introdurre l'uso del dizionario? E introdurre un confronto con L1?
- Pronuncia e intonazione sono inscindibili all'apprendimento del vocabolario?
- Ha senso occuparsi di grammatica collegandola al lessico? In quale modo?
- Quali stili di apprendimento attivare? Come ricordano gli studenti? Come immagazzinano? Possiamo insegnare loro qualcosa su questo piano?
- Se si parla di approccio umanistico, dove risiede il contesto emotivo

5 *Output Hypothesis* (OH). L'ipotesi (Swain 1985) afferma che acquisiamo linguaggio quando proviamo a trasmettere un messaggio ma falliamo, dobbiamo riprovare e infine arriviamo alla forma corretta della nostra espressione quando il nostro interlocutore capisce. A questo punto acquisiamo la nuova forma che abbiamo prodotto. Swain (1985: 235-236) non sostiene che la OH sia responsabile di tutte le nostre competenze linguistiche. Piuttosto, afferma che «a volte, in alcune condizioni, l'*output* facilita l'apprendimento della seconda lingua in modi che sono diversi o migliorano quelli dell'*input*».

6 Per approfondimenti su OH, cfr. Carloni 2015.

nell'apprendimento del vocabolario?

- È necessaria una parte della lezione che serve per ripetere/testare anche giocosamente quanto è stato imparato?

Il risultato di questa riflessione collettiva fra i membri della *Italian Faculty* produsse un progetto per l'insegnamento del vocabolario e per lo sviluppo dei materiali connessi<sup>7</sup>. Vennero individuate delle aree di interesse e una struttura che prevedeva le seguenti tre sezioni.

1. Sezione di *Presentazione* (i titoli delle sezioni facevano riferimento a una lista di aree di interesse). Le aree di interesse erano introdotte da testi, vale a dire dialoghi, letture, disegni, foto ecc. che presentavano:

- a) una qualche rappresentazione dell'insieme lessicale in oggetto;
- b) un testo con la situazione di uso delle parole.

Questi i due momenti della presentazione:

- a) presentazione delle parole raggruppate per area di interesse;
- b) presentazione delle parole in azione erano presenti in ogni unità, nella parte iniziale, nell'ordine e nelle modalità che l'autore del capitolo preferiva.

2. Sezione *Attività* (un altro titolo proposto era: «Parole in azione»). Questa sezione

era dedicata agli esercizi, considerati indispensabili per memorizzare, consolidare, ripetere. Importante era considerata anche la variazione, cioè la presenza di esercizi differenti fra le varie unità. Inoltre, si cercava di proporre esercizi innovativi. Si riteneva che l'innovazione, cioè la possibilità di sperimentare una nuova esperienza linguistico-emotiva in una lingua differente da quella nativa, avrebbe fissato in memoria le parole in L2 con cui gli apprendenti erano venuti in contatto. La sezione *Attività* si doveva soffermare soprattutto sulla parte di vocabolario che si voleva diventasse "attivo", cioè non fosse solo riconosciuto dall'apprendente, ma entrasse a far parte delle sue abilità produttive. Le tipologie di esercizi proposte erano le seguenti: abbinamenti (*matching*), drammatizzazioni, completamenti/ordinamenti di reti e griglie, anagrammi, cruciverba, *cruci-puzzle*, *cloze*, giochi.

3. Sezione *Italiano di tutti i giorni*. Questa sezione era dedicata alle espressioni idiomatiche, con particolare attenzione al linguaggio giovanile. Anche in questo caso le espressioni non erano isolate, ma collocate in contesti testuali significativi. C'era la consapevolezza che il linguaggio giovanile fosse una variabile con forte mutamento diacronico e che quindi la finalità non fosse fornire un repertorio esaustivo, ma esporre gli studenti a una selezione delle espressioni del linguaggio idiomatico per renderli sensibili al fatto che esiste una variazione linguistica.

Un punto interessante che si vuole sottolineare a proposito dell'aspetto culturale è il riferimento ai rapporti uomo-donna. La lingua italiana, come altre lingue romanze, ha marche morfologiche di genere e, nello specifico, i soggetti animati

<sup>7</sup> Le dispense sul vocabolario, prodotte dai docenti di New York University, sono divenute poi libro con il titolo *Parole per Oggi* (Department of Italian Studies, NYU Edition, 2013).

sono categorizzati nell'opposizione binaria maschile-femminile con riferimento a un substrato biologico. Agli inizi degli anni Duemila, quando è stato intrapreso il progetto di scrivere un testo dedicato all'apprendimento del vocabolario, non c'era la consapevolezza da parte nostra che tali marche di genere potessero avere una ricaduta semantica<sup>8</sup>. Tuttavia è stato rilevato immediatamente, stendendo i testi introduttivi, come la nostra tradizione culturale fosse segnata da un aspetto sessista, per cui il genere femminile grammaticale era sempre rappresentato da signore/signorine con lavori tradizionali femminili, a cominciare dalla mamma casalinga e dalla coppia con ruoli stereotipati. È stato utile il confronto con i nostri colleghi di NYU New York per arrivare alla consapevolezza dello stereotipo e al tentativo di superarlo.

### 3. L'uso delle banche dati

Come accennato all'inizio, il lavoro sopra descritto aveva i suoi riferimenti nella ricerca di Halliday e nella riflessione sviluppata attorno alle strategie di apprendimento del vocabolario che partiva dalla linguistica dei *corpora*. Halliday (Halliday, Burns 2006) ha descritto la continuità fra grammatica e lessico. Le sue teorie sono state fondamentali per la linguistica applicata; nel campo dell'apprendimento/insegnamento del vocabolario tali teorie hanno significato che vocabolario e sintassi sono visti e quindi insegnati in modo interdipendente. L'analisi e l'uso dei *corpora* hanno enfatizzato il fatto che il vocabolario non è fatto di parole isolate,

8 Per approfondimenti, cfr. Carloni 2017.

ma è frasale e che ogni frase è collocata in un testo e in un contesto, e che le parole non si concatenano a caso, ma seguono modelli di collocazione. L'analisi e l'uso dei *corpora* ha significato che, mentre l'analisi di tipo chomskyano sulla struttura della lingua ci dicevano poco su come le persone effettivamente usavano il linguaggio e di conseguenza cosa questo fosse realmente, invece un corpus di campioni di milioni di esempi e di parole di testo in esecuzione ci svelavano come le parole e le strutture si comportavano e interagivano nell'uso.

Per tornare all'esperienza di NYU Florence, all'epoca sono stati consultati i repertori e *corpora* disponibili all'inizio degli anni 2000<sup>9</sup>. Oggi esistono una serie di banche dati, *corpora* ed archivi testuali decisamente più ricchi e accurati, disponibili anche in Rete<sup>10</sup>.

### 4. Come si imparano le parole?

Sappiamo che non basta incontrare le parole o essere esposti a nuovi vocaboli per apprenderli. L'incontro deve in qualche modo avere un carico emotivo e cognitivo particolare, deve in poche

9 Le banche dati utilizzate sono state: a) la BANCA Dati dell'Italiano Parlato (BADIP), sito della Karl-Franzens-Universität Graz (Austria), che pubblica una versione online del corpus su cui è basato il *Lessico di frequenza dell'italiano parlato* (LIP) (De Mauro et al. 1993); b) *Vocabolario di base della lingua italiana*, per la consultazione, cfr. De Mauro 1980, 1997; c) *Livello soglia dell'insegnamento dell'italiano come lingua straniera*, cfr. De Paratesi 1981; d) *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue* (Council of Europe 2001/2002) e il *Profilo della lingua italiana* (Spinelli, Parizzi 2010). Mentre il primo stabiliva principi comuni, il secondo li applicava alla specificità della lingua italiana; e) il *Grande dizionario italiano dell'uso* (GRADIT) di De Mauro (2000).

10 A questo proposito, cfr. il sito Internet dell'Accademia della Crusca (<https://bit.ly/2RS0JpG>).

parole essere memorabile e significativo, affinché le parole si fissino nella memoria. Ogni studente segue strategie personali di apprendimento, sviluppa cioè una varietà di processi collegati al proprio profilo emotivo e cognitivo che definisce lo stile di apprendimento individuale. Dal punto di vista didattico la capacità di mantenere in memoria le parole deve essere esercitata e stimolata con adeguate attività. Si deve tener conto di come si sia evoluta nell'ultimo decennio la tipologia di studenti presente nelle università americane: la durata della concentrazione si è contratta, i canali di assorbimento delle informazioni sono diventati multimediali e quello visivo costituito da immagini si è espanso enormemente. L'accesso a Internet ha cambiato profondamente il contesto di apprendimento.

Tuttavia, alcuni elementi propri di una buona pratica di insegnamento rimangono costanti anche in un panorama in evoluzione. In primo luogo l'apprendimento delle parole non può essere noioso, esso ha un impatto maggiore quando viene promosso da esperienze innovative; in secondo luogo l'apprendimento non può prendere in considerazione la parola isolata, ma deve coinvolgere le collocazioni, le associazioni culturali, i campi semantici e le metafore; in terzo luogo l'apprendimento non è un processo meramente intellettuale e solipsistico, ma è interattivo e coinvolge le relazioni con il gruppo e il contesto classe; in quarto luogo è importante riappropriarsi, in alcuni specifici settori e in alcune aree semantiche, della base sensoriale del vocabolario e giocare con le categorizzazioni sensoriali dei singoli studenti, anche per bilanciare il contesto demateria-

lizzato del Web; infine la ritenzione delle nuove parole non è un processo lineare, ma si muove per associazioni ramificate e per zone che si allargano si restringono come polle d'acqua in mezzo alla pianura e la didattica deve riuscire a sostenere questa non linearità dell'apprendimento.

Un altro punto importante di cui tener conto in un contesto come quello delle università americane, che usano come lingua di lavoro l'inglese, è la relazione fra L1 e L2. Non bisogna vedere la L1 come un impedimento per l'insegnamento e l'acquisizione della L2, ma come uno strumento che può essere utilizzato per abbassare il filtro affettivo, insegnando agli studenti a trovare le somiglianze fra la loro lingua e la lingua *target* e, nello specifico, lavorando su alcune specifiche parole. Per esempio, l'analisi contrastiva inglese-italiano della coppia *casa/appartamento-home/house* che ha campi semantici differenti e spinge a indagare approcci culturali differenti all'unità abitativa.

## 5. Strategie di apprendimento del vocabolario: la tecnologia può facilitarla?

Insegnare le strategie di apprendimento è una questione delicata. La strategia di apprendimento è una scoperta personale da parte di ogni singolo apprendente, non è un sistema di regole che si possono insegnare. L'insegnante può tuttavia sostenere gli studenti nella ricerca e riflessione di quali sono le loro individuali strategie. Appare già un buon risultato riuscire a focalizzare l'attenzione degli studenti sul fatto che esistano diverse strategie per impadronirsi del vocabolario. In un'interessante pubblicazione LEND

(Lingua E Nuova Didattica) si parla di diverse esperienze e teorie a proposito delle strategie di apprendimento (Prat Zagrebelsky 1998). Le esperienze riportate si riferiscono a pratiche didattiche che hanno considerato la memorizzazione dei vocaboli tramite procedimenti analogici di collegamento a immagini, di attività di gioco, di memorizzazione di filastrocche e canzoni, di creazioni di rubriche ragionate collegate a lavori su dizionari monolingue e bilingue, di riflessione metacognitiva sul processo di memorizzazione, di creazione di mappe semantiche, di lavoro sui *corpora*. Dopo aver chiarito che non si trattava di una ricerca scientifica, ma di un sondaggio di opinione, gli studenti interrogati sulle proprie strategie di apprendimento del lessico nuovo hanno risposto variamente: la maggior parte memorizzano ripetendo ad alta voce le parole, altri scrivendole attorno ad alcune parole chiave in una sorta di mappa semantica, altri non memorizzano e ricorrono in continuazione ai dizionari online. Al di là delle singole strategie personali, alcune ricerche (Prat Zagrebelsky 1998) hanno dimostrato che la combinazione di strategie globali (inferire il significato dal testo, operare negoziazioni comunicative con i pari o i parlanti L1, costruirsi un lessico mentale) e strategie analitiche (preparare liste di parole in traduzione, ricorrere al dizionario, memorizzare oralmente), forniscono migliori risultati. Sarebbe quindi opportuno rendere consapevoli gli studenti della strategia da loro privilegiata, globale o analitica, e spingerli a prendere in considerazione l'altro approccio. In questo contesto di strategie globali e analitiche possiamo collocare i giochi di vocabolario da svol-

gere utilizzando la tecnologia.

Tutti i programmi delle università americane affermano di usare le attività ludiche per consolidare il vocabolario. Il gioco è fondamentale sia per abbassare il filtro affettivo, sia per stimolare una emozione positiva, sia per sfruttare l'aspetto competitivo nell'apprendimento. Queste caratteristiche ritornano nel gioco che usa piattaforme online. Ad esempio a NYU Florence si usa *Quizlet*, integrato nella piattaforma *Sakai* con cui sono gestite tutte le classi, per giocare con il vocabolario dell'unità di riferimento. Ogni capitolo del libro di testo ha un set di vocabolario che viene ripreso da *Quizlet* e si può usare anche sullo *smartphone*. Un altro strumento usato abbastanza frequentemente a NYU Florence per "giocare" con il vocabolario è *Kahoot*, che ha il vantaggio di creare competizione non fra persona e sistema, ma fra i partecipanti della stessa classe, quindi di essere più divertente e motivante. Questi sono solo alcuni esempi di applicazioni e strumenti utilizzati comunemente nelle università americane.

## 6. Testimonianze dai programmi di alcune università americane

In base alle riflessioni precedenti è utile indagare quali siano gli approcci all'acquisizione del vocabolario da parte di altre università americane presenti in Italia. Di seguito sono sintetizzati i risultati di interviste informali condotte con docenti e responsabili di alcuni programmi americani a Firenze e a Roma, come Stanford University Florence, Syracuse University

<sup>11</sup> Si ringraziano calorosamente le colleghe che si sono prestate a rispondere alle domande: Loredana Tarini (Syracuse University Florence), Ada Bertini Bezzi (Cabot University Rome), Fiorenza Quercioli (Stanford University Florence).

Florence e Cabot University Rome<sup>11</sup>. Le domande rivolte sono state le seguenti.

1. Come selezionate e graduate il lessico da insegnare?
2. Come lo presentate?
3. Presentate lessemi, parole isolate o famiglie di parole?
4. Che differenza operate fra livelli elementare e intermedio/avanzato?
5. Quante parole nuove considerate per unità?
6. Come lavorate sulla differenza fra lessico produttivo e ricettivo?
7. Utilizzate dei corpora?
8. Prendete in considerazione un lessico fraseologico?
9. Insegnate strategie di apprendimento e/o tecniche di memorizzazione del lessico?
10. Con quali strumenti valutate la competenza lessicale?

*Domanda 1.* Le risposte evidenziano una omogeneità fra le diverse istituzioni che indica come i bisogni degli studenti – che sono gli stessi indipendentemente dall'università a cui sono iscritti – siano al centro della pratica didattica. Per i livelli elementari, quelli definiti con i codici 101 e 102, il vocabolario selezionato è costantemente collegato ad argomenti propri della quotidianità: presentazione, famiglia, acquisti generi alimentari, albergo, vacanze ecc. La presentazione del lessico avviene in contesto comunicativo mediante testi scritti, video o audio, che nei livelli elementari sono collegati ad aree tematiche codificate nelle situazioni e nelle routine necessarie alla interazione quotidiana e alle funzioni comunicative.

In alcune università si usa un libro di

testo, in altre schede di vocabolario o brevi filmati prodotti appositamente per i principianti, anche per far fronte a richieste specifiche su alcuni set di parole. Quando si passa al livello intermedio la questione diventa più delicata, si abbandona la standardizzazione e si rilevano due approcci: o si riprende il vocabolario basico ampliandolo con strutture più complesse, aggiungendo aggettivi e verbi, oppure si personalizza il lessico selezionato sulla base di bisogni del gruppo classe.

*Domanda 2.* Non c'è uniformità fra le diverse università. Viene ricercata una variazione per mantenere attiva l'attenzione degli studenti. Alcuni programmi presentano set di lessico in contesto, aggancian-doli a elementi grammaticali, (per esempio il corpo e la famiglia con i possessivi) altri si concentrano su un testo da comprendere attraverso una riflessione analitica sul lessico, partendo dal presupposto che i primi passi nella costruzione testuale da parte degli studenti siano le parole.

*Domanda 3.* Le risposte confermano che non vengono presentate parole isolate o liste da imparare a memoria. Da un testo lo studente viene condotto a estrapolare un vocabolo e capirne il significato e poi da questo contesto si risale all'area semantica, alle famiglie di parole che lo studente può arricchire con la sua esperienza e in base ai suoi interessi.

*Domanda 4.* Emerge che il livello elementare è il più semplice da gestire, mentre il livello intermedio è più complicato e soprattutto coinvolge lo stile di insegnamento. L'esposizione al nuovo vocabolario può diventare incidentale durante la comprensione dei testi, oppure si può lavorare in modo più specifico sulla

formazione delle parole e sull'uso dei sinonimi.

*Domanda 5.* Non ci sono risposte univoche o chiare. Chi risponde indica un numero di 20-30 parole.

*Domanda 6.* Le risposte sono di vario tipo. Mentre sembra scontato che il lavoro vada organizzato sul livello sia ricettivo sia produttivo, viene tuttavia sottolineato da una delle intervistate un aspetto di difficoltà significativo: il fatto cioè che gli studenti siano in grado di produrre un testo accettabile nel momento in cui possono lavorarci prima, ma abbiano difficoltà nella fase della comprensione linguistica perché, vivendo in un ambiente non italo-parlante, non sviluppano sensibilità alla tonia e alla fonologia italiana.

*Domanda 7.* Le risposte rivelano che solo in una delle università si lavora con i *corpora* nei livelli B1/B2, anche se in modo episodico.

*Domanda 8.* C'è accordo generale: si introduce il lessico fraseologico anche ai livelli elementari, collegandolo a volte alla dinamica grammaticale della frase.

*Domanda 9.* Le risposte indicano che agli studenti vengono dati dei consigli – riconosciuti tuttavia come abbastanza banali – su diverse strategie: si tratta di preparare dei cartelli da appendere in giro per casa con i nomi, di registrare sul proprio cellulare le parole nuove da riscoltare durante la giornata, di costruire una rubrica sul *tablet*.

*Domanda 10.* Dalle risposte non sembra che negli esami ci siano sezioni specifiche sul lessico. Più che altro la conoscenza e appropriatezza del lessico si ricava dalla comprensione orale, da esercizi in contesto, da frasi che vengono composte dagli studenti nell'esame scritto e dall'intervista che è parte dell'esame orale.

## 7. Conclusioni

La ricerca sull'acquisizione del lessico e l'esperienza didattica indicano come nelle università americane in Italia si sia raggiunto un equilibrio fra l'acquisizione incidentale che ha avuto spazio negli approcci naturali e comunicativi degli anni Ottanta e le forme di insegnamento diretto e dedicato, che molti docenti considerano importanti soprattutto ai livelli iniziali di apprendimento della lingua, quelli finalizzati al raggiungimento del livello soglia. Si nota anche una costante attenzione al lessico frasale e al lavoro sulle collocazioni svolto in modi differenti secondo il livello linguistico di riferimento. Le strategie di apprendimento vengono curate attraverso giochi e altre attività ludiche; in questo ambito hanno un ruolo importante le risorse tecnologiche. Molta strada è stata fatta dunque dall'iniziale e tradizionale presentazione di glossari in doppia lingua da imparare a memoria e altra ancora ci aspetta.

## Riferimenti bibliografici

- Carloni, R. 2017.** *Note sulla questione del genere nella lingua Italiana.* «Voyages. Journal of Contemporary Humanism», 6. URL: <https://bit.ly/2Q6MF9g> (ultimo accesso: 20.12.2019).
- **2015.** *Italiano fra LS e L2 in una università globale: riflessioni sull'input e sull'output linguistico.* «InSegno», 1: 22-33. URL: 2015, <https://bit.ly/2EMWeVn> (ultimo accesso: 20.12.2019).
- Chomsky, N. 1965.** *Aspects of the Theory of Syntax.* Cambridge. Massachusetts Institute of Technology Press.
- 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 Mauro, T. 1980.** *Guida all'uso delle parole.* Roma. Editori Riuniti.
- **2000.** *Grande dizionario italiano dell'uso.* Torino. UTET.
- De Mauro, T., Mancini, F., Vedovelli, M., Voghera, M. 1993.** *Lessico di Frequenza dell'italiano parlato.* Milano. ETASLIBRI.
- De Paratesi, N. 1981.** *Livello soglia dell'insegnamento dell'italiano come lingua straniera.* Strassburgo. Consiglio d'Europa.
- Krashen, S. D. 1981.** *Second Language Acquisition and Second Language Learning.* Oxford. Pergamon.
- Krashen, S. D. 1989.** *We Acquire Vocabulary and Spelling by Reading: Additional Evidence for the Input Hypothesis.* «The Modern Language Journal», 73 (4), 440: 464.
- Krashen, S. D. 1991.** *The Input Hypothesis: An Update in Georgetown University Round Table on Languages and Linguistics 1991 (GURT).* A cura di J. E. Alatis: 409-431. Washington (DC). Georgetown University Press.
- Halliday, M. A. K., Hasan, R. 1976.** *Cohesion in English.* London. Longman.
- Halliday, M. A. K., Burns, A. 2006.** *Applied Linguistics: thematic pursuits or disciplinary moorings? A conversation between Michael Halliday and Anne Burns.* «Journal of Applied Linguistics and Professional Practice», 1 (1). 113:128.
- Merlonghi, F. C. Merlonghi, F., Tursi, J. A., O'Connor, B. R., 2002.** *Oggi in Italia: a first course in Italian.* 7th ed. Boston. Houghton Mifflin.
- Morgan, J., Rinvoluceri, M. 2004.** *Vocabulary.* Oxford. Oxford University Press.
- Prat Zagrebelesky, M. T. (a cura di) 1998.** *Lessico e apprendimento linguistico. Nuove tendenze della ricerca e pratiche didattiche.* Firenze. La Nuova Italia.
- Swain, M., 1985.** *Communicative Competence: Some Roles of Comprehensible Input and Comprehensible Output in Development.* In S. Gass, C. Madden (eds.). *Input in Second Language Acquisition.* Rowle (MA). Newbury House: 235-253.
- Spinelli, B., Parizzi, F. 2010.** *Profilo della lingua italiana. Livelli di riferimento del QCER A1, A2, B1 e B2.* Firenze. La Nuova Italia.
- Tucker, G. H. 1998.** *The Lexicogrammar of Adjectives: A Systemic Functional Approach to Lexis.* London. Bloomsbury Publishing.

## Sitografia

- Accademia della Crusca.** «Banche dati, corpora e archivi testuali. Italiano scritto e parlato». URL: <https://bit.ly/38y1WbD> (<https://accademiadellacrusca.it/>) (ultimo accesso: 7.12.2019).
- Council of Europe Language Policy Portal.** URL: <https://bit.ly/34naSNU> (<https://www.coe.int/en/web/portal/home>) (ultimo accesso: 07.12.2019).
- Lessico di frequenza dell'italiano parlato (LIP). De Mauro et al. 1993.** URL: <http://badip.uni-graz.at/it/> (ultimo accesso: 20.12.2019).

# Letti per voi

A cura di  
Massimo Maggini  
Presidente ILSA



## 1. Potere alle parole. Perché usarle meglio (Gheno 2019)

Il volume di Gheno è frutto dell'esperienza ventennale dell'autrice presso il servizio di consulenza linguistica dell'Accademia della Crusca, di cui ha curato anche la presenza su Twitter. Si tratta di una sorta di *vademecum* su importanti questioni linguistiche, assai utile per chi inizia la carriera d'insegnante d'Italiano L2. L'opera ha carattere divulgativo, è di facile lettura e presenta al lettore in forma sintetica una piccola rassegna di informazioni di carattere linguistico corredate da aneddoti personali della studiosa. Il volume è articolato in cinque brevi capitoli.

Nel *primo capitolo* si affronta il tema di che cosa sia una lingua e a che cosa serva. Si definiscono le tre principali funzioni di una lingua e si ripercorrono le ancora molto limitate conoscenze sul funzionamento cerebrale delle lingue. Nel *secondo capitolo*, dedicato alla norma linguistica, si precisa il concetto di «norma linguistica» e si distinguono due diversi approcci, uno descrittivo e uno prescrittivo. L'autrice offre ai lettori una serie di esempi di cambiamenti della norma linguistica nell'uso parlato della lingua. Un paragrafo del capitolo è dedicato alla

nozione di «errore». Si esaminano anche dei punti critici dell'italiano contemporaneo, che in alcuni casi sono diventati delle fissazioni linguistiche per i parlanti colti: l'uso pleonastico dei pronomi personali indiretti di prima persona singolare, la morte presunta del congiuntivo, l'uso degli accenti, il valore nell'italiano della doppia negazione, l'impiego della «d» eufonica. La studiosa affronta anche il tema assai discusso dell'invasione dell'inglese e saggiamente ci ricorda come l'italiano sia stato sempre molto accogliente nei confronti dei forestierismi. Gheno sottolinea come occorra trovare il difficile equilibrio tra la norma e l'uso.

Il *terzo capitolo* esamina in forma sintetica la storia dell'italiano, caratterizzata per molti secoli da un divario tra la lingua scritta letteraria e l'uso parlato dialettale. In particolare si ripercorre la storia della codificazione grammaticale cinquecentesca dell'italiano, il ruolo dell'Accademia della Crusca e si descrive il processo di diffusione della lingua italiana fra tutti i parlanti. Ci sono voluti cento anni per arrivare all'italofonia, dopo circa settecento anni di immobilità dovuta al fatto che nessuno parlava l'italiano. La studiosa analizza i cambiamenti avvenuti nella lingua dell'uso che alcuni linguisti italiani hanno cercato di descrivere con diverse

denominazioni: «italiano dell'uso medio» (Sabatini), «italiano neostandard» (Berruto) e «italiano tendenziale» (Mioni). Il capitolo esamina anche le principali caratteristiche dell'italiano della Rete, dell'uso linguistico nei *social network*.

Il quarto capitolo è dedicato al lessico dell'italiano e alla sua espansione. Temi del capitolo sono l'uso dei sinonimi, l'utilità delle marche d'uso che distinguono il lessico fondamentale, il lessico di alto uso, il lessico di alta disponibilità, le parole comuni, i regionalismi, i dialettismi, gli esotismi, i termini tecnico-specialistici e quelli letterari, le parole di basso uso e quelle obsolete. Ampio spazio viene dedicato all'interno del quarto capitolo ai neologismi. Viene ricostruita tutta la storia dell'aggettivo «petaloso», che ha costituito un vero caso mediatico. L'autrice descrive in maniera dettagliata le varie funzioni dei neologismi, le esigenze a cui cercano di corrispondere e i criteri secondo i quali le parole nuove vengono accolte nei dizionari. Altro tema esaminato è quello della composizione dei neologismi e la loro provenienza. Un arricchimento endogeno, cioè dall'interno della lingua, e un arricchimento dall'esterno, i prestiti linguistici. Per quanto concerne quest'ultimo aspetto viene analizzato il ruolo dell'inglese nel coniare le parole nuove. Un paragrafo assai interessante è dedicato alla questione linguistica dei femminili professionali, di cui si illustrano due posizioni differenti del femminismo storico: una a favore dell'uso del maschile sovraesteso, l'altra invece a favore di due forme differenziate di genere per nominare le professioni. L'ultimo capitolo ha la funzione di riepilogare le questioni linguistiche affrontate nel volume e

di mettere dei punti fermi. Nelle pagine finali Gheno sottolinea come la competenza linguistica sia trasversale a tutte le altre, l'importanza di riflettere sull'uso linguistico e di imparare altre lingue al fine di avere visioni diverse del mondo.

## 2. Scrivere all'università. *Pianificare e realizzare testi efficaci* (Gualdo, Raffaelli, Telve 2014)

Il volume è indirizzato agli studenti universitari dei corsi triennali e magistrali ed è consigliato anche agli studenti della scuola secondaria che si devono preparare all'esame di stato. Il tema su cui si sviluppa l'opera è la scrittura universitaria, in particolare brevi elaborati argomentativi, tesine, tesi più lunghe, articoli scientifici su riviste e libri e *curricula*. L'attenzione è rivolta anche alla scrittura nei nuovi media, in particolare ai messaggi di posta elettronica. Nell'Introduzione gli autori definiscono l'italiano scritto contemporaneo come una lingua duttile e adatta a più forme di comunicazione, meno formale e meno dipendente dai modelli letterari tradizionali. Secondo gli autori del volume l'italiano scritto per l'università deve essere corretto dal punto di vista ortografico, grammaticale e sintattico e rispondere pienamente alle attese del destinatario o dei destinatari.

L'opera nasce dall'esperienza del LISA (Laboratorio di Italiano Scritto Assistito dal computer), organizzato all'Università degli Studi della Tuscia da Gualdo e Telve e raccoglie anche le riflessioni degli autori nel corso di molti anni di lavoro alle Università La Sapienza di Roma, di Lecce e di Cassino. Il volume è articolato in quat-

tro grandi capitoli suddivisi in numerosi paragrafi.

Il primo capitolo è dedicato agli strumenti e alle risorse impiegate nella scrittura universitaria: le componenti dell'*editing*, la grammatica, in particolare alcuni frequenti errori di punteggiatura e ortografia e alcuni costrutti e usi colloquiali non particolarmente adatti a un testo scritto formale o di media formalità. Un paragrafo è centrato sulla videoscrittura, su *software* e applicazioni dedicati, sugli strumenti disponibili di modifica, correzione e traduzione. Come i precedenti, questo capitolo termina con alcuni consigli bibliografici per approfondire i temi trattati.

Il secondo capitolo è incentrato sulla scrittura di una tesina o una tesi universitaria. Vengono esaminate alcune importanti fasi del processo di scrittura universitaria: la fase di lettura e riassunto di un testo, in particolare di un testo argomentativo, la fase di gerarchizzazione dei contenuti al fine di individuare l'argomento al centro del testo e distinguere tra contenuti fondamentali, importanti e secondari, la fase di pianificazione e scrittura di un testo argomentativo, con una particolare attenzione all'uso dei coesivi e dei segnali discorsivi e dei connettivi, infine la fase di progettazione del paratesto, di redazione dell'*abstract*, della bibliografia e dell'indice. Il capitolo è corredato di esempi tratti da testi di tipo argomentativo, da tesine originali e corrette.

Il terzo capitolo esamina la fase di revisione e correzione del testo. In particolare, la fase di revisione è concentrata sugli aspetti dell'articolazione del testo (introduzione, analisi e discussione dei

dati, conclusioni), sulla stesura dei titoli, sulla gerarchia dei contenuti adottata, sulle argomentazioni scelte per la tesi, e sulla mappa delle connessioni utilizzate. Anche in questo capitolo viene presentato un esempio di revisione su più livelli di una tesi di laurea. La fase di revisione affronta inoltre l'aspetto dell'impaginazione del testo e la correzione delle bozze di stampa. L'ultimo capitolo è dedicato a un particolare tipo di scrittura: i messaggi di posta elettronica e la redazione di un *curriculum vitae*. Per come è stato ideato e realizzato, il volume è consigliabile anche per gli studenti stranieri che devono cimentarsi con le abilità di studio a carattere universitario, in particolare per coloro che devono redigere tesine e tesi più lunghe. L'opera è assai ricca di consigli e indicazioni operative, trascritte in modo chiaro e semplice, che potranno essere di ausilio agli studenti stranieri non abituati alla scrittura universitaria in una lingua diversa dalla propria lingua madre.

### 3. *In alto! Corso d'italiano per stranieri A1 (Quercioli, Tossani 2019)*

Il corso d'italiano per stranieri di Quercioli e Tossani è indirizzato a studenti di Livello A1 e comprende dieci unità didattiche oltre a una unità introduttiva. Le autrici propugnano un approccio testuale orientato all'azione, come suggerito nel *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue*. Il corso si basa sulla storia di tre giovani stranieri di cui presenta gli eventi comunicativi e le relazioni con i parlanti nativi. Ogni unità è organizzata attorno a una serie di funzioni comunicative, di strutture grammaticali e di unità

lessicali, e comprende l'analisi testuale di testi scritti e audio, presentando sempre l'approfondimento degli aspetti culturali mediato attraverso testi scritti per parlanti nativi. A conclusione di ogni unità viene proposta una mappa mentale riepilogativa di tutte le funzioni comunicative, le unità lessicali e le strutture grammaticali impiegate. Il corso offre anche cinque test intermedi come momenti di verifica e valutazione degli obiettivi prefissati e fornisce inoltre quattro schede di autovalutazione. Vi sono anche una videogrammatica con animazione *whiteboard*, un CD audio con i testi delle unità, gli esercizi con chiavi per lo studio individuale, la Guida per l'insegnante e risorse supplementari scaricabili dal sito Web dedicato. L'unità introduttiva è incentrata su pronuncia e ortografia a partire dall'alfabeto e presenta un lessico utile per la sopravvivenza in una prima fase di apprendimento.

Le unità hanno un testo *input* con attività di comprensione globale, a cui segue una sezione denominata «Parola per parola» dedicata al lessico. Vi è poi la sezione «Cosa dici per...», sulle funzioni comunicative, in cui si invitano gli studenti a utilizzare gli esponenti linguistici idonei a esprimere determinate funzioni comunicative. La sequenza dell'unità prevede la sezione «Strutture della lingua» sulla riflessione grammaticale, in cui, mediante esercizi appositi, gli studenti focalizzano l'attenzione sulle strutture morfosintattiche presenti nei testi precedentemente presentati. La prosecuzione di ogni unità prevede poi la fase di analisi testuale «Dentro il testo», in cui lo studente è guidato a osservare peculiari caratteristiche testuali dei materiali affrontati all'inizio

dell'unità. Le varie fasi di esplorazione dei testi prima descritte vengono riproposte nel corso dell'unità con una varietà di esercizi e testi. Le unità si concludono con una sezione culturale denominata «L'Italia in pillole», caratterizzata da un testo autentico che approfondisce un aspetto culturale collegato agli argomenti trattati nell'unità. La mappa mentale riepilogativa di tutti gli aspetti linguistici trattati chiude ogni unità didattica. In appendice a ogni unità si propone un quaderno degli esercizi finalizzato allo studio individuale. L'attività finale invita lo studente a completare alcune schede grammaticali, così da sistematizzare le riflessioni effettuate nel corso dell'unità.

Il corso di Quercioli e Tossani presenta le varie fasi di lavoro di ogni unità in modo chiaro e semplice, le varie sezioni delle unità sono ben collegate fra di loro e le attività didattiche ideate favoriscono un apprendimento attivo e dinamico. Inoltre, le scelte grafiche e i disegni che caratterizzano le unità sono ben congegnate. Il testo risulta pertanto un ulteriore strumento di facilitazione all'apprendimento linguistico.

#### 4. *Lingua e lavoro* (Braddell, Grünhage-Monetti 2018)

Il contributo *Lingua per il lavoro. Una guida rapida* è la traduzione italiana del testo *Language for Work. A Quick Guide* del Consiglio d'Europa (2017). La Guida, curata da Braddell e Grünhage-Monetti, ha vinto il Label europeo delle lingue 2018 ed è indirizzata al settore formazione e istruzione professionale.

Il volume raccoglie le esperienze pratiche e i risultati di ricerche della rete in-

ternazionale *Language for Work* del Consiglio d'Europa<sup>1</sup>. Ricercatori e insegnanti di Danimarca, Francia, Germania, Gran Bretagna, Paesi Bassi, Svezia e Svizzera presentano i loro lavori in altrettanti contributi e offrono elementi di riflessione per sviluppare innovative soluzioni locali in merito alla formazione linguistica di lavoratori immigrati adulti. Lingua e lavoro sono infatti aspetti fondamentali e interdipendenti per l'integrazione degli immigrati adulti. I corsi di lingua, benché costituiscano un valido punto di partenza, si rivelano insufficienti per un'integrazione sostenibile, in particolare nel mondo del lavoro. I vari contributi raccolti nel volume, frutto di ricerche ed esperienze pratiche in vari paesi d'Europa, dimostrano come il lavoro possa essere strumento di sviluppo linguistico e come l'apprendimento non formale e informale della lingua possa integrare e rendere più efficace l'insegnamento formale. La Guida è indirizzata a quanti operano a favore dell'integrazione linguistica degli immigrati adulti, in particolare a chi si occupa di insegnamento della lingua, a chi stende programmi di integrazione nel campo di istruzione e formazione professionale, a chi lavora nell'ambito della istruzione ed educazione degli adulti e alle agenzie per l'impiego.

Nella Guida si cerca di definire che cosa si intende per competenze linguistiche per il lavoro e il livello di competenze necessarie a questo scopo. Vengono

inoltre delineati i modi in cui è possibile aiutare gli immigrati adulti a sviluppare tali competenze, analizzando le conoscenze necessarie per fare ciò, nonché gli ostacoli che rallentano e gli elementi che facilitano l'apprendimento linguistico. Uno dei contributi più importanti della Guida propone le modalità per facilitare l'apprendimento negli immigrati adulti al di fuori della classe, in particolare sul posto di lavoro.

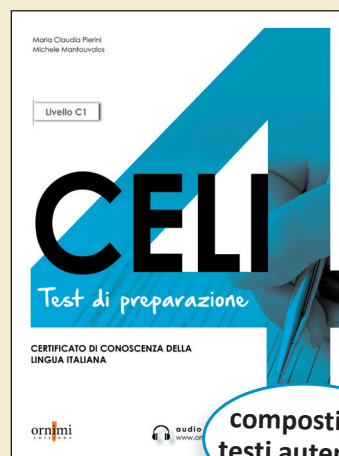
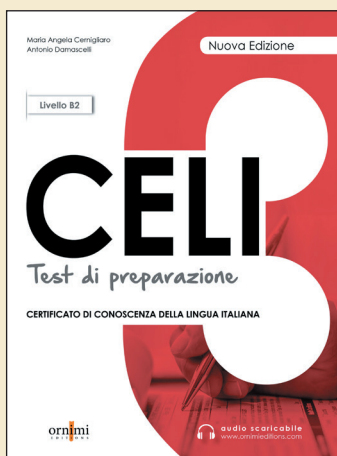
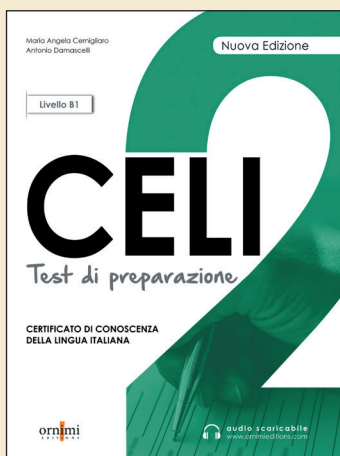
Nel testo gli operatori nel settore della formazione linguistica degli immigrati adulti troveranno fonti e risorse utili per approfondire lo sviluppo delle competenze linguistiche per il lavoro. Il volume contiene un'interessante Prefazione a cura della Direzione Generale dell'Immigrazione e delle Politiche di Integrazione del Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali, l'Introduzione dei curatori della Guida e dodici contributi di sette studiosi di diversi paesi europei. Nella Prefazione Guidi sottolinea come l'apprendimento digitale sia una delle vie maestre da percorrere per l'integrazione linguistica degli immigrati adulti, indica le applicazioni digitali sperimentate in vari paesi, a partire da *Toolkit*, uno strumento basato sul Web realizzato dal Consiglio d'Europa (*Linguistic Integration of Adult Migrants*, LIAM) per il supporto linguistico ai rifugiati adulti, anche analfabeti e scarsamente scolarizzati. I curatori del volume precisano infine la natura della Guida, le sue finalità e i destinatari.

<sup>1</sup> Cfr. [www.languageforwork.ecml.at](http://www.languageforwork.ecml.at).

## Riferimenti bibliografici

- Braddell, A., Grünhage-Monetti, M. (a cura di) 2018.** *Lingua e lavoro*. Quaderni della Ricerca, 40. Torino. Loescher Editore.
- Gheno, V. 2019.** *Potere alle parole. Perché usarle meglio*. Torino. Einaudi Editore.
- Guaraldo, R., Raffaelli, L., Telve, S. 2014.** *Scrivere all'università. Pianificare e realizzare testi efficaci*. Roma. Carocci Editore.
- Quercioli, F., Tossani, G. 2019.** *In Alto! Corso d'italiano per stranieri A1*. Atene. Ornimi Editions.

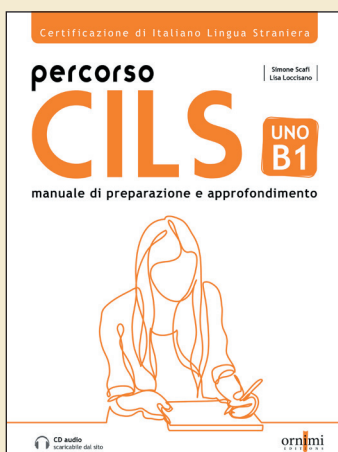
# Preparazione alle certificazioni linguistiche



composti da  
testi autentici!

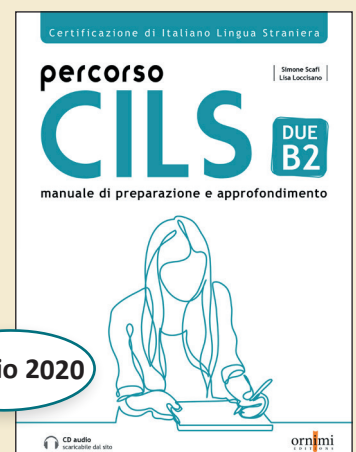
Ogni test contiene  
prove per:

- la comprensione di testi scritti
- la produzione di testi scritti
- la comprensione di testi orali
- la produzione orale



- ✓ Consigli utili per docenti e studenti
- ✓ Soluzioni, approfondimenti e spiegazioni
- ✓ Divisione delle prove per abilità
- ✓ Utilizzabile in autoapprendimento
- ✓ Un utile glossario in tre lingue
- ✓ Spazio online dove è possibile scaricare le tracce audio

maggio 2020



A cura di  
Gerardo Fallani, *Università per Stranieri di Siena*<sup>1</sup>



## Risorse in Rete

In questa sezione della rubrica, si offre ai lettori una selezione di percorsi di lettura di siti Web<sup>2</sup> collegati ai contributi ospitati principalmente nelle sezioni «Riflessioni» ed «Esperienze/Attività» e più in generale all'argomento trattato nella Rivista

### 1. Scrittura documentata

Si è occupato di scrittura documentata G. Pallotti, in A. R. Guerriero (a cura di), *Laboratorio di scrittura. Non solo temi all'esame di Stato. Idee per un curriculum* (Quaderni del GISCEL, Firenze, La Nuova Italia, 2002). L'Autore propone la scrittura documentata al fine di sviluppare le interrelazioni tra lettura e scrittura, tra l'uso consapevole delle fonti e la loro successiva rielaborazione e riesposizione.

<https://bit.ly/36KTu7N> ([www.giscel.it/](http://www.giscel.it/))

Si segnala la pubblicazione di A. Cicalese, *Imparare a scrivere* (Roma, Carocci, 2001), che evidenzia come l'abilità di scrittura risulti un'aggregazione progressiva di saperi. Questo libro, pensato in primo luogo per gli studenti universitari, è una guida alla scrittura sia dal punto di vista teorico che pratico.

<https://bit.ly/2pTm1aP>

1 Hanno collaborato a questo numero di «Risorse in Rete» Vanessa Foscoli (Università per Stranieri di Siena) e Alice Gasparini (Università degli Studi «G. D'Annunzio» Chieti-Pescara).

2 L'ultimo accesso alle risorse individuate è avvenuto il 5.12.2019.

Il volume di M. Cerruti e M. Cini, *Introduzione elementare alla scrittura accademica* (Laterza, Roma-Bari, 2018), è una guida pratica e ricca di esempi per la preparazione e stesura di un testo accademico, fondata sulle esperienze dirette dei laboratori di scrittura.

<https://bit.ly/2WXmAwj>

Il testo di G. Fiorentino, *Aspetti problematici del discorso accademico: un'analisi dei riassunti delle tesi di laurea* («Cuadernos de Filología Italiana», 2015, 22: 263-284), nel più ampio ambito degli studi sul discorso accademico, focalizza la sua analisi sulle capacità di scrittura formale, con riferimento alla redazione del riassunto della tesi di laurea alla fine del percorso triennale o magistrale di un campione di studenti universitari.

<https://bit.ly/2JY9BFo>

AIWL (*Academic Italian Word List*) è una lista di frequenza delle parole italiane non tecniche più usate nella comunicazione accademica scritta. Sono i 400 lemmi più comuni dell'italiano accademico scritto. La lista, pubblicata da Spina nel 2010, è legata all'esigenza di rafforzare il lessico

accademico degli studenti universitari non italofoni.

<https://bit.ly/2CkWxWe>

Il frasario di *bab.la* è un valido aiuto per la redazione di tesi, saggi, relazioni e studi. Questo glossario per la compilazione di scritti e lavori accademici include numerosi esempi e i formati più comuni per la redazione di testi accademici. Si può imparare a fare una citazione, compilare una bibliografia o scrivere una conclusione.

<https://it.bab.la/frasi/scrittura-accademica/>

## 2. App per lo sviluppo dell'abilità di scrittura

*Inklewriter* è una app gratuita per avviare in classe la scrittura di storie interattive. La storia interattiva permette di inserire la condizione «IF» e così aprire nuove possibilità a una trama. La app consente inoltre di lavorare su più racconti contemporaneamente; per ognuno sarà creata una pagina Web con un *link* condivisibile. L'insegnante potrà guidare gli studenti a costruire storie interattive senza bisogno di particolari competenze in materia di programmazione.

[www.inklestudios.com/inklewriter/](http://www.inklestudios.com/inklewriter/)

*Penzu* è un diario online progettato per la scuola, per esercitare e migliorare le abilità di scrittura o per abituarsi a riassumere ciò che si è appreso in classe. È infatti possibile creare diari di classe online e lasciarvi commenti. È inoltre possibile creare e inviare compiti e istruzioni di lavoro con le date di scadenza. *Penzu* è disponibile anche in versione app per Android e iOS.

<https://penzu.com/>

*Twine* è un software per creare racconti interattivi e trame a bivio. Una volta scaricato (pc/mac), o accedendovi direttamente da browser, si può iniziare a impostare i vari passaggi della trama. Presa dimestichezza con gli strumenti di base, si possono creare anche storie più complesse, con molteplici variazioni sulla trama. Il sistema tiene traccia delle scelte effettuate dal lettore.

<https://twinery.org/>

## 3. App per l'apprendimento del lessico

*Duolingo* è una delle app più utilizzate per imparare le lingue. Lanciata nel 2011, *Duolingo* ha iniziato con l'impiego di *flash-card* per aiutare a memorizzare il vocabolario della lingua. Oggi è disponibile una gran varietà di lingue e il principio di base resta quello di imparare divertendosi.

<https://it.duolingo.com/>

*MosaLingua* è una app a pagamento per apprendere le L2. *MosaLingua* usa un sistema di carte interattive per consentire l'apprendimento di parole nuove e della loro pronuncia. Questa app si basa sul metodo SRS (*Spaced Repetition System*) un sistema di ripetizione temporalmente distribuita che, per ipotesi, permettere la memorizzazione a lungo termine.

<https://www.mosalingua.com/it/>

*Babbel* è una app molto nota che dà la possibilità di lavorare su più campi lessicali. Il suo utilizzo è semplice e il vocabolario è facilmente accessibile. Tramite un efficace sistema di ripasso programmato, *Babbel* facilita la memorizzazione dei vocaboli appresi. Qui di seguito presentiamo la sezione dedicata all'apprendi-

mento dell'Italiano L2.

<https://it.babbel.com/>

*Mondly* è una *app* pensata per offrire lezioni gratuite di italiano. Il sistema permette di memorizzare le parole chiave, scrivere e imparare frasi, anche per la conversazione. Non solo consente di ampliare il proprio vocabolario, ma anche di esercitare la pronuncia.

<https://www.mondly.com/learn-italian-online>

*Busuu* è “sistema” (sito, *community* e *app* per dispositivi mobili) che si basa sull'interazione tra pari e sull'apprendimento rapido di frasi e parole essenziali e pratiche per chi abita un paese straniero. L'apprendimento si fonda sulla ripetizione di parole e frasi, con l'ausilio di *flashcard* e l'ascolto della pronuncia di un madrelingua. Nella sezione «Il mio Vocabolario» si trova un riepilogo delle parole apprese e si possono fare test sulle lezioni svolte.

<https://www.busuu.com/it>

#### 4. Il lessico orientale e Domenico Sestini, viaggiatore fiorentino del Settecento

La figura di Domenico Sestini è ben delineata nella voce del dizionario biografico degli italiani di Treccani.

<https://bit.ly/2NUDY0j>

Il testo completo di Domenico Sestini, *Viaggio da Costantinopoli a Bassora* è disponibile in versione digitale.

<https://bit.ly/2NUEJXF>

Estratto di una tesi di dottorato che esplora il tema degli orientismi e il lessico esotico.

<https://bit.ly/2Q1ZmDP>

Le puntuali *slide* di S. Cascioli (Università di Macerata) per rivedere le principali definizioni relative al lessico italiano.

<https://bit.ly/2NYLZ4x>

#### 5. Filtro affettivo e studenti *University Study Abroad*

Un approfondimento sul filtro affettivo si trova in *SesamOnline*, sezione del sito di Giunti Scuola al servizio di docenti, dirigenti e del vasto mondo dei professionisti e dei volontari, dedicato alla didattica multiculturale a partire dalla scuola dell'infanzia.

<https://bit.ly/36R9gOE>

Un interessante, per quanto informale, contributo di P. E. Balboni sul filtro affettivo e la motivazione è *Motivazione ed affettività nell'acquisizione di una lingua straniera*.

<https://bit.ly/2NvT91c>

Si segnala l'articolo di M. Merli e F. Quercioli, *Prospettive nell'insegnamento dell'Italiano a discendenti angloamericani* (supplemento a «EL.LE», giugno 2003), una riflessione sulle caratteristiche di questi programmi e del loro specifico pubblico di riferimento.

<https://bit.ly/32xE4Aw>

Atti del convegno *Educating in Paradise: The Experiences of North American Institutions of Higher Learning in Italy* (Firenze, ottobre 2000), sulle esperienze di apprendimento, anche di Italiano L2, da parte degli studenti angloamericani delle università americane presenti in Italia.

<https://bit.ly/2K85hDL>

Il Centro DITALS dell'Università per Stranieri di Siena ha dedicato un profilo della certificazione glottodidattica di I livello

agli studenti angloamericani impegnati nei programmi di *study abroad*. Si riporta il *link* alla bibliografia dedicata.

<https://bit.ly/2p9YfqM>

## 6. Classe di concorso A023

Si segnala una *app* con lo scopo di aiutare l'aspirante docente a visualizzare sia le classi di concorso cui può accedere con il titolo di studio posseduto che l'associazione tra vecchie e nuove classi di concorso e abilitazione. La ricerca può avvenire per titolo di studio o per classi di concorso e di abilitazione.

<http://classiconcorso.flcgil.it/home>

*Una lingua seconda per l'italiano: quali scenari per la disciplina e la professione* («Bollettino ITALS» 14, 66, 2016: 31-56), di D. Giardini, dà un quadro riassuntivo del settore dall'istituzione della A23 al primo concorso per i docenti di questa disciplina. L'Autrice opera anche un confronto con le politiche educative in altri paesi europei.

<https://bit.ly/2JXY8p8> ([www.italis.it](http://www.italis.it))

Nel sito della Fondazione Migrantes è possibile consultare il *XXVIII Rapporto Immigrazione Caritas-Migrantes 2018-2019*. Vi è presente il collegamento alla sintesi che, nella sezione «SCUOLA», riporta l'incidenza degli alunni stranieri sul totale della popolazione scolastica.

<https://bit.ly/2NoPnXj> ([www.migrantes.it](http://www.migrantes.it))

Il sito DITALS (Docenti di ITALiano a Stranieri) offre un servizio di orientamento ai corsi di Didattica dell'italiano a stranieri

in aula e online, nonché alle certificazioni di competenza per i docenti di Italiano L2. Vi si trovano articoli che rimandano direttamente alla classe di concorso A23 e che si elencano qui di seguito.

<https://bit.ly/33q01Tz> ([www.ditals.com](http://www.ditals.com))

<https://bit.ly/2Co8FpH>

<https://bit.ly/2NMvb0Q>

Nei gruppi *Facebook*, sempre più docenti o futuri docenti di Italiano L2/LS di ogni formazione e provenienza si riuniscono per seguire gli sviluppi normativi della nuova classe di concorso A23. Ci limitiamo a un piccolo campione:

<https://bit.ly/2Np78ps> (Insegnare italiano a stranieri: dalla teoria alla pratica)

<https://bit.ly/36BzKUh> (Classe di Concorso Italiano L2 A-23)

<https://bit.ly/2PTdkrt> (Insegnanti di italiano L2 e LS)

<https://bit.ly/2pR6Ezt> (Riconoscimento Nazionale)

A fianco di APIDIS (Albo Professionale Italiano dei Docenti di Italiano a Stranieri), segnaliamo RINPIT (Riconoscimento Nazionale della Professionalità degli insegnanti di Italiano L2/LS) e naturalmente ILSA (Insegnanti Italiano Lingua Seconda Associati). Tutte queste associazioni hanno l'obiettivo di promuovere il riconoscimento professionale e giuridico dell'insegnante di Italiano L2 nell'università e nella scuola pubblica.

<https://bit.ly/2WSR1nx> (pagina *Facebook* di APIDIS)

<https://riconoscimentoitaliano2ls.wordpress.com/>

<https://www.associazione-ilsa.it/>

## Promemoria

A cura di  
Elisabetta Jafrancesco  
*Università degli Studi di Firenze*



In questo numero della Rivista, potrete consultare, come di consueto, una selezione aggiornata di università e centri universitari, con i relativi indirizzi elettronici<sup>1</sup>, 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

Centro di Italiano per Stranieri (CIS),  
Università degli Studi di Bergamo  
<https://goo.gl/SrLRzj> (<http://www.unibg.it>)

Il Centro svolge attività di ricerca, di formazione e di didattica dell'Italiano L2. Il Centro organizza inoltre un convegno-seminario biennale con la pubblicazione degli Atti con Guerra Edizioni di Perugia.

Centro di Ricerca sulla Didattica delle Lingue (CRDL), Università «Ca' Foscari» di Venezia  
<https://goo.gl/DjEmKH> (<http://www.unive.it>)

Il Centro, strutturato in Laboratori stabili (ITALS, Italiano Lingua Seconda e straniera; LADILS, Didattica delle Lingue Straniere; COMINT, Comunicazione Interculturale; DICROM, Didattica dell'Inter-

comprensione Romanza), svolge attività di ricerca sull'acquisizione e sull'insegnamento linguistico, di formazione/aggiornamento dei docenti di italiano L2, di glottodidattica in generale.

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

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

Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano, Facoltà di Scienze linguistiche e

<sup>1</sup> L'ultimo accesso ai siti Internet presenti in questa sezione della Rivista è avvenuto il 12.12.2019.

letterature straniere, in collaborazione con il CLUC (Centro di Linguistica dell'Università Cattolica) e il SeLd'A (Servizio Linguistico d'Ateneo)

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

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

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

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

L'Università offre il Master di I livello «Promozione e insegnamento della lingua e cultura italiana a stranieri» (PROMOTALS), che mira a formare vari profili professionali che operano in questo settore. Il Master cura la pubblicazione della rivista «Italiano LinguaDue»<sup>2</sup>.

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

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

L'Università propone il Master di II livello

in «Didattica dell'Italiano L2» di 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 come L2/LS che opera in vari contesti formativi. Il Master è tra i titoli di specializzazione riconosciuti per l'accesso alla classe di insegnamento A23.

Università degli Studi di Macerata

<https://goo.gl/GeU9qg> (<http://www.unimc.it>)

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

Università degli Studi di Udine, Lingue e Letterature straniere

<https://goo.gl/J5EXCC> (<http://www.uniud.it>)

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

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

<https://goo.gl/8m9ihW> (<http://www.uniurb.it>)

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

<sup>1</sup> Per il sito Internet della Rivista, cfr. <http://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/index>.

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

Università degli Studi di Verona,  
Dipartimento di Culture e Civiltà  
<https://goo.gl/Nnrq2J> (<http://www.dtesis.univr.it>)

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

Università per Stranieri di Perugia  
<https://goo.gl/MmQkw8> (<https://www.unistrapg.it>)

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

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

Per la verifica e la valutazione delle com-

petenze linguistico-comunicative, si vedano le attività del Centro per la Valutazione e le Certificazioni Linguistiche (CVCL).

Università per Stranieri di Siena  
<https://goo.gl/e3jkjg> (<http://www.unistrasi.it>)

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

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

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

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

Si vedano, in particolare, le iniziative del Centro CILS (Certificazione di Italiano come Lingua Straniera), del Centro DI-TALS (Didattica dell'Italiano come Lingua

Straniera), del Centro FAST (Formazione e Aggiornamento anche con Supporto Tecnologico).

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



- Nuovo layout!
- Suddiviso in due parti
- Test intermedi e test finali
- Diverse tipologie di attività
- Soluzioni per procedere in totale autonomia



Nuova copertina!

In arrivo!

# LinguaInAzione

ILSA Italiano L2 in classe

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

*prossimo appuntamento maggio 2020!*

**ornimi**  
EDITIONS

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

