

LinguaInAzione

No 1 05/2019

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, senza arrivare a inutili scontri fisici e offese, evitando di richiedere la mediazione di un adulto, ma piuttosto

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

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

- **La conversazione pubblica sulla questione neologica in Italia, tra giudizi e pregiudizi, Vera Gheno**
- **Le parole della rabbia e dell'odio: spunti per la glottodidattica in prospettiva socioemotiva, Nicoletta Cherubini**
- **I modi di dire, Anthony Mollica**

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

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

L'inventario delle funzioni comunicative delle frasi prese
me copre i seguenti temi: completare il significato della pro-
sizione principale, spiegare e precisare, definire un elemento
della proposizione principale, esprimere una causa, espri-
mere 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

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

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

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

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

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

EDITORIALE	10
<i>Massimo Maggini</i>	
RIFLESSIONI	17
La conversazione pubblica sulla questione neologica in Italia, tra giudizi e pregiudizi <i>Vera Gheno, Università di Firenze</i>	
ESPERIENZE/ATTIVITÀ	27
Portfolio online per l'autocorrezione e l'autovalutazione della produzione scritta attraverso l'uso di Penzu <i>Rowena Burlenghi, University of Cyprus</i>	
Rafforzare le abilità in L2: il case-study di un e-magazine in lingua italiana <i>Patrizia Ronchetti Middleton, Leeds Beckett University</i>	34
MIGRANTI	40
A cura di <i>Eleonora Fragai, Elisabetta Jafrancesco</i> La consapevolezza fonologica in apprendenti stranieri debolmente scolarizzati o analfabeti <i>Katia Raspollini, Centro per l'Istruzione per gli Adulti (CPIA), Prato</i>	
LINGUE PER IL FUTURO: PERCORSI GLOTTODIDATTICI PER TRASFORMARE SE STESSI E IL MONDO	45
A cura di <i>Nicoletta Cherubini</i> Le parole della rabbia e dell'odio: spunti per la glottodidattica in prospettiva socioemotiva <i>Nicoletta Cherubini, Ricercatrice indipendente</i>	
LUDOLINGUISTICA. GIOCARE CON LE PAROLE	56
A cura di <i>Anthony Mollica</i> I modi di dire <i>Anthony Mollica, Brock University, St. Catharines (Ontario), Canada</i>	
LETTI PER VOI	68
A cura di <i>Massimo Maggini</i>	
RISORSE IN RETE	74
A cura di <i>Gerardo Fallani, Francesca Carboni</i>	
PROMEMORIA	77
A cura di <i>Elisabetta Jafrancesco</i> InAltreParole. Scuola di lingua e intercultura per richiedenti asilo e rifugiati <i>Gaia Pieraccioni, Camilla Salvi, Coordinatrice del Progetto «InAltreParole», Docente della scuola «InAltreParole»</i>	

LinguaInAzione. ILSA Italiano L2

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

ISSN 2653-9586

Atene, n. 1, 05/2019

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, Francesca Carboni, Renata Carloni,
Nicoletta Cherubini, Gerardo Fallani, Elisabetta
Jafrancesco, Massimo Maggini, Francesca Peruzzi

Responsabile di Redazione ILSA

Anna Baldini, Elisabetta Jafrancesco

Consulenza grafica

CASUS LIBRI

Editore e Proprietario

CASUS LIBRI
Lontou 8, 10681 Atene
Grecia



Per inviare un contributo scrivere a info@casuslibri.com, www.casuslibri.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 conversazione pubblica sulla questione neologica in Italia, tra giudizi e pregiudizi

Vera Gheno, *Università di Firenze*

All'incirca dal 2016, la conversazione pubblica sui neologismi (o presunti tali) è aumentata a dismisura: se ne discute non solo sui mezzi di comunicazione di massa, ma anche sui *social network*, in termini spesso estremamente accesi e sopra le righe. Tale conversazione mostra anche come i giudizi sui neologismi siano sovente frutto di veri e propri pregiudizi, talvolta molto difficili da smuovere. Ecco una piccola panoramica sulle convinzioni più in-crollabili che si incontrano in Rete, davanti alla quale forse occorrerebbe pensare a una campagna informativa in grado di "controinformare" in maniera scientificamente corretta.

Vera Gheno è una sociolinguista e traduttrice letteraria dall'ungherese. Da vent'anni si occupa principalmente di comunicazione mediata dal computer. È docente a contratto presso l'Università di Firenze, dove tiene il Laboratorio di italiano scritto per il corso di laurea in Scienze umanistiche per la comunicazione. Col-

labora dal 2000 con l'Accademia della Crusca e ne gestisce, dal 2012, il profilo *Twitter*. Collabora con Zanichelli per questioni lessicografiche. Oltre a numerosi saggi e articoli, per Franco Cesati Editore (Firenze) ha pubblicato *Guida pratica all'italiano scritto (senza diventare grammarnazi)* (2016) e *Social-linguistica. Italiano e italiani dei social network* (2017). Nel 2018 ha scritto, a quattro mani con Bruno Mastroianni, *Tienilo acceso. Posta, commenta, condividi senza spegnere il cervello* (Longanesi).

vera.gheno@unifi.it

ESPERIENZE/ATTIVITÀ

Portfolio online per l'autocorrezione e l'autovalutazione della produzione scritta attraverso l'uso di Penzu

Rowena Burlenghi, *University of Cyprus*

In questo articolo si descrive un'esperienza pratica di utilizzo in classe dello strumento *Penzu*, un programma che permette di creare diari personali e che in questo caso è stato utilizzato per creare un *online portfolio* per gli studenti. Lo scopo di questa sperimentazione è stata la volontà di migliorare la competenza grammatica-

le e lessicale dei discenti attraverso modalità volte ad aumentare anche la loro autonomia. A questo scopo si è deciso di lavorare sulla autovalutazione da parte degli studenti e sulla loro capacità di autocorrezione sotto la guida del docente. Hanno partecipato a questa sperimentazione gli studenti di Italiano LS del Centro linguistico dell'Università di Cipro che, per l'intera durata del corso (15 settimane, per un totale di 45 ore di lezione frontale), hanno potuto sperimentare i benefici del processo di autovalutazione e di autocorrezione dei propri elaborati, guidati dalle indicazioni dell'insegnante. La realizzazione online del portfolio sul programma *Penzu* è stata dettata dalla necessità di trovare uno strumento che permettesse di far interagire insegnante e studenti oltre le lezioni in aula. Infatti, il portfolio è stato pensato come la tappa finale del lavoro svolto sia a casa, sia in classe, da presentare alla fine del corso, quando la sua valutazione in presenza non sarebbe più stata possibile.

Rowena Burlenghi consegue la laurea magistrale in Lingue e Letterature straniere moderne presso l'Università di Bologna (2007) e il Master di II livello in Teorie e Metodologie di lingua e cultura italiana a stranieri presso la Scuola IaD dell'Università di Roma Tor Vergata (2011). Insegna Italiano LS presso il Centro linguistico dell'Università di Cipro dal 2007. Si occupa di formazione e ha svolto sessioni di aggiornamento del personale docente presso il Ministero dell'Istruzione e della Cultura di Cipro e l'Università di Cipro, e giornate di formazione per insegnanti a Cipro e in altri contesti. È coordinatrice didattica presso la Società Dante Alighieri

di Nicosia e responsabile degli esami PLIDA. È tra gli organizzatori delle Giornate di Formazione per Insegnanti di Italiano a Cipro e del UCY-LC International Forum of Young Researchers ed è coordinatrice ed editrice della pubblicazione online degli atti delle suddette giornate.

rowena@ucy.ac.cy

Rafforzare le abilità in L2: il case-study di un e-magazine in lingua italiana

Patrizia Ronchetti, Leeds Beckett University, Leeds

In questo contributo si presenta l'esperienza della creazione di un *magazine* online da parte di un gruppo di studenti di Italiano LS di livello B2-C1, i quali, dopo aver liberamente selezionato i contenuti, hanno direttamente raccolto il materiale e redatto gli articoli. La rivista è stata pubblicata sulla piattaforma condivisa del Dipartimento di lingue. Nel contributo che si presenta sarà illustrato l'impatto di questa attività sull'apprendimento, sullo sviluppo emotivo degli studenti coinvolti nel progetto, mostrando come le classi di livelli misti possano sperimentare un elemento di congiunzione, un ponte tra gruppi ad abilità differenziate, grazie a questa attività.

Patrizia Ronchetti è *tutor* di Italiano presso Leeds Beckett University (Gran Bretagna) dal 2005. Ha conseguito il PGCHE (*Postgraduate Certificate in Higher Education*) nel 2011 e la laurea in Lingue e Letterature moderne presso l'Università del Studi di Perugia con una tesi in Antropologia comparata con la lingua inglese. La sua esperienza in Italia come giornalista pubblicista e insegnante di Inglese e di Italia-

no L2 l'ha dotata di abilità utili per interagire con gli studenti e per sperimentare mezzi di comunicazione creativi, efficaci per l'apprendimento. A Leeds è promotrice di *workshop* sulla lingua italiana e ha all'attivo la partecipazione a conferenze internazionali sull'insegnamento di una L2.

p.ronchetti@leedsbeckett.ac.uk

MIGRANTI

A cura di Eleonora Fragai, Elisabetta Jafrancesco

La consapevolezza fonologia in apprendenti stranieri debolmente scolarizzati o analfabeti

Katia Raspollini, *Centro per l'Istruzione degli Adulti (CPIA), Prato*

Lo sviluppo della consapevolezza fonologica favorisce lo sviluppo delle abilità di lettura e scrittura strumentale. Per gli apprendenti adulti stranieri analfabeti lo sviluppo della consapevolezza fonologica è influenzato dalla competenza orale, che a sua volta determina una ricaduta positiva sulle abilità di lettura e scrittura strumentale. Il percorso di sviluppo della consapevolezza fonologica implica la messa in campo di azioni didattiche specifiche, che tengano conto della capacità di memorizzazione a breve termine, della discriminazione uditiva e infine della capacità di articolazione fonatoria. Bisogna dunque tenere conto di questi aspetti nella pratica didattica, mettendo in campo attività e tecniche mirate a favorire il riconoscimento e la produzione dei fonemi dell'italiano, a riconoscere il loro valore distintivo e i modi di articolazione, considerando la co-articolazione e i tratti soprassegmentali. Il presente con-

tributo, partendo dalla consapevolezza fonologica, fornirà alcuni riferimenti scientifici che delineano il rapporto fra oralità e consapevolezza fonologica, proponendo in conclusione, una riflessione sulla didattica in classe fornendo esempi di attività mirate a favorire il riconoscimento e la produzione della fonologia dell'italiano ai fini dell'efficacia comunicativa; le attività proposte prevedono il coinvolgimento attivo degli studenti esercitando la discriminazione e la memoria uditiva, la prosodia e la produzione orale.

Katia Raspollini è docente di Italiano L2 dal 2008. Sul tema dell'alfabetizzazione è intervenuta in diversi convegni tra cui la giornata Pre-LESLLA e il convegno LESLLA 2018 presso l'Università di Palermo. Ha pubblicato sulla rivista «Italiano a Stranieri», «Educazione 2.0», e sul sito «Loescher Italiano L2 e Alfabetizzazione». Attualmente è docente presso il CPIA di Prato. È di prossima pubblicazione un suo testo didattico per le edizioni La Linea di Bologna con attività di classe per l'alfabetizzazione emergente.

katrasp@libero.it

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'Uni-

versità 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. Conduce attività di ricerca, dedicandosi, in particolare, alla valutazione della competenza linguistico-comunicativa in Italiano L2 di figli di immigrati in Italia. È autrice e co-autrice di pubblicazioni scientifiche sulla didattica dell'Italiano L2 e, in questo ambito, di materiali didattici per diversi profili di pubblici.

eleonora.fragai@alice.it

Elisabetta Jafrancesco è laureata in Filologia romanza (Università di Firenze), ha conseguito il diploma di Specialista in Didattica dell'Italiano a Stranieri e il titolo di Dottore in ricerca in Linguistica e Didattica della lingua italiana (ciclo XIX) (Università per Stranieri di Siena). Lavora come CEL di Italiano all'Università di Firenze. Ha al suo attivo collaborazioni con l'Università per Stranieri di Siena e con l'Università di Padova. Svolge attività di ricerca, occupandosi di pragmatica, testualità, *e-learning*, verifica e valutazione, 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: Percorsi Glottodidattici per trasformare se stessi e il mondo

A cura di Nicoletta Cherubini

Le parole della rabbia e dell'odio: spunti per la glottodidattica in prospettiva socioemotiva

Nicoletta Cherubini, *Ricercatrice indipendente*

La tossicità della comunicazione oggi ha raggiunto livelli insostenibili. Un degrado fatto di parole, comportamenti e pensieri tossici si è insinuato in ogni settore del vivere sociale. Perfino il gioco se ne è fatto portatore: dai videogiochi agli episodi di cyberbullismo, il gioco è ormai diventato «crudele», o meglio, la crudeltà si è fatta storditamente gioco, in assenza di meccanismi di autoregolazione e di rispetto delle regole nei bambini e nei ragazzi. La ricerca si impegna da almeno due decenni a contrastare le prepotenze a scuola, ma si è compreso che non basta soffermarsi sui sintomi, occorre andare alla radice del problema. Persiste cioè un forte bisogno di creare contesti educativi significativi, capaci di dare coerentemente a tutti – insegnanti, genitori e ragazzi – le competenze e le conoscenze necessarie per uscire dall'ipnosi delle emozioni distruttive.

La glottodidattica, lavorando in chiave pragmalinguistica, può dare un contributo concreto al risanamento dei rapporti fra lingua e contesto sociale. Nel contributo che segue vi è il racconto di un percorso innovativo che, ispirato dai maggiori studi del settore del *Social and Emotional Learning*, ha trovato una sua strada anche in Italia. Fra i primi ne sono stati protagonisti molti bambini di una scuola primaria e i

loro insegnanti e genitori. Insieme, hanno acquisito strumenti adatti per sostituire l'autostima alla rabbia, la cooperazione alla competizione, l'ascolto e l'empatia al disinteresse, la creatività all'apatia. Alla fine, hanno dimostrato che è realmente possibile favorire simultaneamente nell'adulto e nel bambino un salto di livello socioemotivo, ridando vigore alla consapevolezza del potere delle parole e al senso di responsabilità che il loro uso comporta, sia per l'ecologia interiore personale che per l'ecologia dell'ambiente esterno, che ciascuno di noi chiama "realtà".

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 | zio | ne. Esperienze di educazione all'affettività per la Scuola Primaria* (2014).

contact@nicolettacherubini.it

LUDOLINGUISTICA. GIOCARE CON LE PAROLE

A cura di Anthony Mollica

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

mollica@soleilpublishing.com

LETTI PER VOI

A cura di Massimo Maggini, *Presidente ILSA*

Massimo Maggini già docente di Lingua italiana a stranieri presso l'Università per Stranieri di Siena dal 1982 e direttore scientifico del Centro Audiovisivo dell'Università per Stranieri di Siena (1998-2005); autore di materiali didattici: manuali (*Made in Italy*, 1990; *Dossier Italia*, 1991; *Marco Polo*, 2006; *Turandot*, 2012), saggi sui bi-

sogni comunicativi dei discenti stranieri, sugli audiovisivi e le nuove tecnologie, CD ROM (*Navigare con Colombo*, 1999; *Viaggio interculturale*, 2003) e corsi online (*Avventura italiana*, 2002). È stato Direttore della videorivista «Tendenze Italiane», pubblicata fino al 2008. È inoltre formatore di insegnanti di Italiano L2 in numerosi corsi di aggiornamento/formazione in Italia e all'estero. Presidente dell'associazione ILSA e Direttore della presente Rivista.

magginimassimo13@gmail.com

RISORSE IN RETE

A cura di Gerardo Fallani, Francesca Carboni

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

le L2, con riferimento allo sviluppo delle abilità orali. È attualmente titolare di un assegno di ricerca presso l'Università per Stranieri di Siena e si dedica allo studio di *learning objects* e piattaforme didattiche tracciabili con protocolli SCORM e xAPI.

g.fallani@gmail.com

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

francescacarboni@libero.it

PROMEMORIA

A cura di Elisabetta Jafrancesco



Massimo Maggini
Università per Stranieri di Siena, Presidente ILSA

Editoriale

Nei vari metodi che si sono succeduti nella storia dell'insegnamento linguistico l'apprendimento del lessico ha rivestito rilievi e ruoli differenti. Nel metodo grammaticale-traduttivo il lessico preso in considerazione è solo quello dei testi scritti letterari. Basilare è la procedura della traduzione di singoli vocaboli con l'illusione che una parola e il suo significato o una combinazione di parole abbiano sempre un equivalente corrispondente in un'altra lingua. Anche nei metodi strutturalisti, in cui il vocabolario non è più soltanto quello dei testi scritti letterari, ma anche e soprattutto quello della lingua orale, ogni voce di lessico è trattata singolarmente, come materiale discreto. Il tratto comune dei metodi formali è quindi quello di considerare l'apprendimento del lessico come un apprendimento di singole unità che vengono immagazzinate in cassette separati, senza alcun collegamento con la grammatica. Se da una parte apprendimento del lessico e apprendimento della grammatica sono dunque distinti, dall'altra la centralità delle strutture morfosintattiche nel processo di apprendimento linguistico viene enfatizzata. Il ruolo delle unità lessicali nel processo di insegnamento/apprendimento linguistico cambia radicalmente nei metodi

comunicativi. L'attenzione non è più focalizzata sulle strutture morfosintattiche, ma sulle funzioni comunicative – quindi sulla pragmatica – e sulle nozioni, cioè sulla semantica. Negli anni Settanta il metodo comunicativo è stato caratterizzato proprio da un indirizzo semantico. Il concetto di «nozione» nell'approccio nozionale-funzionale ne è una precisa testimonianza (Wilkins 1976). Anche lo studio grammaticale nella didattica delle lingue straniere è stato orientato verso l'analisi dei significati delle strutture morfosintattiche.

Alla fine degli anni Settanta del secolo scorso nell'ambito del Progetto Lingue moderne Wilkins definì un *notional-functional syllabus*. Già nel 1972 egli aveva redatto un documento preliminare sulle categorie nozionali e su quelle della funzione comunicativa, quali categorie dei significati comunicativi. In realtà Wilkins non chiarisce mai con esattezza che cosa siano le "nozioni", chiama con questo termine tutte quelle categorie concettuali che non sono "funzioni". Quali sono dunque queste categorie concettuali che saranno successivamente riprese dai *Livelli soglia* del Progetto Lingue moderne del Consiglio d'Europa? Sono le categorie concettuali vere e proprie

(quantità, tempo, spazio ecc.), le categorie grammatico-semantiche (comparazione, interrogazione, negazione ecc.) e le grandi categorie lessicali, in qualche modo descrivibili come campi lessicali (cibi, vestiario ecc.). Galli De' Paratesi (1981: 33) nel suo *Livello Soglia* distingue nel concetto di nozione le *nozioni generali* dalle *nozioni specifiche*. Queste ultime sono unità lessicali legate a un particolare argomento e a una situazione comunicativa concreta, mentre le nozioni generali non appaiono solo a proposito di determinati argomenti o in determinate situazioni, ma tendono a essere rilevanti nella maggioranza se non in tutte le situazioni, mostrando di non essere legate solamente ad alcuni argomenti (per esempio, la nozione passato/presente; la nozione prima/dopo e qualità/movimento). L'ipotesi di fondo del metodo nozionale-funzionale è che le nozioni non vadano presentate secondo una prospettiva puramente formale (gli aggettivi comparativi, gli avverbi di tempo), ma siano sempre da riportare al loro valore semantico, al fatto che verbalizzano dei concetti, così come le «funzioni» verbalizzano degli scopi pragmatici.

Nell'ambito della didattica comunicativa si sviluppa una riflessione sul ruolo dell'apprendimento lessicale in relazione all'apprendimento della grammatica: ciò che viene definito approccio lessicale rappresenta, come è stato affermato da uno studioso italiano (Serra Borneto 1998: 227-247), una tendenza, abbastanza diffusa, ma ispirata a studi, approcci teorici che pongono il lessico al centro della prassi didattica e che costituiscono un'evoluzione della didattica comunicativa.

L'approccio lessicale non può dunque fare affidamento a basi teoriche univoche e coerentemente elaborate, esso riposa piuttosto su una serie di principi, di convincimenti che cercheremo di riassumere (Willis 1990; Lewis 1993). Nel *Lexical Approach* viene attribuita preminenza ai contenuti rispetto alla forma, si nota una tendenza a organizzare l'apprendimento in termini di compiti, c'è una rivalutazione della varietà e della creatività linguistica. Nell'approccio lessicale il materiale autentico è essenziale, poiché il discente deve essere esposto a un *input* autentico, ricco e vario. Due concetti sono basilari per la didattica orientata sull'approccio lessicale: il concetto di «lessicogrammatica», basato sull'integrazione tra grammatica e lessico, secondo il quale il lessico è un elemento centrale della lingua e appare in unità complesse e contestualizzate. Tali unità rimandano immediatamente anche a una struttura di relazioni tra le parole che le costituiscono, cioè, in pratica, a una struttura sintattica. La grammatica in questo senso è già implicita nel lessico, perché in esso contenuta. Sempre più si parla di grammatica dei significati, di grammatica semantica. Un'altra nozione fondamentale è quella di «lessico mentale», cioè la rappresentazione delle relazioni semantiche nella nostra mente, che sono organizzate in forma di reti e di nodi interconnessi, diversamente dall'idea dei compartimenti separati e distinti in cui sarebbero immagazzinati i singoli vocaboli. Nella concezione di lessico mentale l'informazione lessicale e quella grammaticale sono codificate simultaneamente.

Nell'ambito delle riflessioni sull'approccio lessicale viene conferita una partico-

lare importanza alle *collocazioni*, cioè alle relazioni di compatibilità tra vocaboli nei contesti di occorrenza. Il lessico è mutevole nel significato ed è accordabile. Le parole non sono tutte uguali, alcune hanno un solo significato, altre sono polisemiche. Il significato delle parole cambia nel tempo ed è codeterminato dalle altre parole con cui esse occorrono. Le parole non si combinano liberamente fra loro, ma seguono alcune preferenze di selezione che sono caratteristiche di ciascun vocabolo.

Sul piano didattico l'approccio lessicale ha comportato una particolare attenzione alle strategie di elaborazione del lessico. Le principali strategie adottate sono *ripetizione*; *elaborazione*, che include l'associare, il contestualizzare, il confrontare, il contrastare e il visualizzare; *strutturazione*, che tende a sistematizzare i significati, raggruppandoli secondo vari criteri; *esercitazione* (o applicazione), che si esplicita nella lettura e nell'ascolto di materiale autentico, nello scrivere brevi lettere, appunti, memorie.

I metodi formali hanno dato particolare enfasi alle strategie di ripetizione, successivamente ridimensionate dai metodi comunicativi, i quali hanno invece privilegiato le strategie di elaborazione. Associare le parole per campi semantici, contestualizzare le unità lessicali sconosciute, confrontare le parole che provengono dalla stessa matrice linguistica sono diventate pratiche didattiche consuete nell'acquisizione del lessico.

Nell'insegnamento/apprendimento del lessico si preferisce sempre più un approccio cognitivista: infatti sempre più si tende a rendere consapevoli gli apprendenti dei legami di opposizione, inclu-

sione, affinità, differenza esistenti tra le parole, in un lavoro di confronto e comparazione che dovrebbe renderne esplicite le relazioni.

Se sapere dare la definizione di una parola non significa saperla usare concretamente, è lecito allora domandarsi che cosa significhi conoscere una parola. La risposta è strettamente correlata al tipo di conoscenza che se ne ha: esiste la conoscenza ricettiva, cioè in ascolto e lettura, e la conoscenza produttiva, ossia in produzione scritta e orale. La conoscenza ricettiva può essere relativa alla forma delle parole per quanto concerne la pronuncia (p. es. quale sequenza di suoni associamo alla parola), l'ortografia, (p. es. quale sequenza di lettere associamo alla parola) e la morfologia (quali radici, suffissi o prefissi possiamo riconoscere). La conoscenza ricettiva può essere relativa anche alla posizione delle unità lessicali con le strutture grammaticali (cioè in quali strutture grammaticali compare l'unità lessicale presa in esame), con le collocazioni (quali parole si trovano prima o dopo). Esiste anche la conoscenza ricettiva relativa alla funzione in merito alla frequenza (quanto è comune una unità lessicale), in merito al registro (in quali contesti ci aspettiamo di trovare una determinata unità lessicale), in merito all'area (p. es. a quale varietà regionale appartiene una determinata espressione idiomatica). Un'ultima importante conoscenza ricettiva appartiene al significato: possiamo domandarci quale concetto indica una particolare unità lessicale, come possiamo definirla, oppure possiamo stabilire delle associazioni (p. es. quali altre unità lessicali ci fa venire in mente), possiamo lavorare sulla polisemia

(a quale dei suoi possibili significati possiamo associare l'unità lessicale presa in considerazione). Un altro ambito è quello della traduzione dalla L2 alla L1, come esprimiamo lo stesso concetto nella nostra madrelingua. La conoscenza produttiva implica che chi vuole usare un'unità lessicale deve sapere che cosa voglia dire, ma anche come può essere usata, a quale registro appartenga, con quali parole più frequentemente si combini (le collocazioni) e in quale rapporto stia con altre parole di significato simile (sinonimi), di significato opposto (antonimi). Il parlante deve sapere se ci sono parole con cui il termine è in rapporto di inclusione di significato (iponimi e iperonimi) o se è una parola che indica una parte di un tutto (meronimo). I parlanti nativi hanno una completa conoscenza produttiva solo di una piccola parte del vocabolario della propria L1, pertanto, negli apprendenti di una L2 lo sviluppo della conoscenza lessicale ricettiva risulta assai maggiore di quello della conoscenza lessicale produttiva. Agli inizi dell'apprendimento i parlanti stabiliscono dei legami tra le unità lessicali della propria L1 e quelle della L2, solo in un secondo tempo si stabilisce un legame tra il concetto e le unità lessicali della L2. Dato il ruolo preminente esercitato dalla madrelingua nell'apprendimento del lessico di una L2, richiamare l'attenzione degli studenti sulle somiglianze tra L1 e L2 è, a nostro avviso, un mezzo efficace per agevolare l'apprendimento. Nei manuali per l'insegnamento di una L2 sarebbe giusto distinguere tra il lessico da apprendere per parlare e scrivere e il lessico da apprendere per capire testi scritti o parlati in L2. Tale distinzione è però assai carente.

Un'altra questione legata all'apprendimento del lessico è l'uso del dizionario. Gli apprendenti stranieri, quando leggono un testo in L2 e non capiscono le parole a loro sconosciute, ricorrono al dizionario bilingue più raramente che al dizionario monolingue, se non per esplicita indicazione dell'insegnante. Determinate tipologie di discenti stranieri consultano il dizionario bilingue parola per parola senza fare alcuno sforzo di comprensione dell'unità lessicale sconosciuta ricorrendo a strategie adeguate. La conoscenza delle regole della morfologia derivativa può aiutare a inferire il significato di parole non conosciute, così come le conoscenze linguistiche pregresse e il contesto in cui esse si trovano. Per la conoscenza delle regole della morfologia derivativa il docente dovrà di volta in volta valutare l'utilità di fornire informazioni morfologiche. Per esempio, è utile sapere che i suffissi *-mento* e *-zione* sono usati per sostantivi deverbali o che il prefisso *contro-* indica opposizione. Prefissi e suffissi molto produttivi, come *sotto-* e *-bile*, facilitano la comprensione del significato delle unità lessicali. Le informazioni morfologiche sono utili anche per memorizzare le parole nuove.

Se l'utilità del dizionario nell'apprendimento di una L1 è fuori di dubbio, la sua utilità nell'insegnamento di una lingua agli stranieri è invece questione ancora assai controversa. È senza dubbio assai consigliabile addestrare gli studenti stranieri a consultare in modo appropriato un dizionario: esiste a questo proposito una didattica delle abilità di consultazione (*reference skills*). Occorre infatti che gli studenti acquistino familiarità con la struttura del dizionario e imparino a ri-

correre a opportune strategie, in base al compito da svolgere. Si ricorre al dizionario quando né con le proprie conoscenze, né con l'aiuto del contesto si riesce a formulare un'ipotesi (parole infrequenti, unità lessicali opache), lo si consulta raramente o in modo inadeguato quando invece si deve verificare l'esattezza di una determinata ipotesi (falsi amici, unità lessicali trasparenti). In molte lingue non esistono solo i dizionari bilingui e monolingui, esistono anche i dizionari pedagogici (*learner's dictionaries*): si tratta di dizionari monolingui semplificati e appositamente pensati per un pubblico straniero. Tuttavia, per quanto concerne l'Italiano L2 c'è una carenza di questi strumenti lessicografici¹. I dizionari pedagogici bilingualizzati, cioè dizionari che contengono allo stesso tempo la definizione e la traduzione, uniscono le funzioni di un dizionario monolingue e bilingue. Per usare adeguatamente un dizionario monolingue o bilingue è importante comprendere il metalinguaggio del dizionario, il significato di abbreviazioni e simboli. Bisogna rendere consapevoli gli studenti che il dizionario non offre solo informazioni sui significati delle parole, ma anche sulla pronuncia, l'ortografia e la morfologia.

L'insegnamento del lessico non può prescindere dalle numerose ricerche che si sono sviluppate sulla base dei *corpora* linguistici. Da svariati decenni nell'ambito della linguistica computazionale sono stati prodotti numerosi contributi teorici finalizzati a dimostrare l'utilità dell'uso

dei *corpora* per la conoscenza del funzionamento della lingua. La linguistica dei *corpora* rappresenta una disciplina scientifica ormai giunta alla sua compiutezza; in cinquant'anni di attività, grazie ai numerosi gruppi di ricerca in essa operanti, è riuscita a conquistarsi una posizione di centralità indiscussa nel panorama scientifico nazionale e internazionale. Servendosi di strumenti di analisi quantitativa e statistica, esplora le regolarità linguistiche che emergono dai testi scritti o parlati e che costituiscono la base per la descrizione della struttura del linguaggio. Possiamo dunque dire che l'utilizzo dei *corpora* si è affermato come strumento assai utile in grado di garantire una corrispondenza reale tra lingua autentica e lingua dei testi utilizzati per l'insegnamento/apprendimento.

Per quanto riguarda la lingua italiana lo sviluppo dei *corpora* è assai più recente². Il primo *corpus* di 500 mila occorrenze testuali è stato il *Lessico di frequenza della lingua italiana contemporanea* (LIF) elaborato dal Centro nazionale universitario di calcolo elettronico di Pisa nel 1971. Nel 1993 è nato il LIP, *Lessico di frequenza dell'italiano parlato*, ospitato sul sito della Banca Dati dell'Italiano Parlato (BADIP), curato da un gruppo di linguisti diretti da De Mauro. Costituito da circa 500 mila parole grafiche, il LIP è uno tra i più utilizzati nella ricerca linguistica. Negli anni successivi (e senza nessuna pretesa di esaustività) sono nati il *Corpus e Lessico di Frequenza dell'Italiano Scritto* (ColFIS), costituito da oltre 3 milioni di oc-

1 Fra i dizionari pedagogici per l'Italiano, cfr. *Benevenuti ABC* (scaricabile gratuitamente da *Edook*), un dizionario interattivo, composto da più di 200 parole di uso comune accompagnate da illustrazioni e dall'audio in inglese, arabo e italiano, pensato per i bambini stranieri della scuola pubblica italiana.

2 Un'esauriente raccolta di banche dati, *corpora* e archivi testuali sull'italiano è reperibile in Rete presso il sito dell'Accademia della Crusca (<http://www.accademiadellacrusca.it>).

correnze lessicali ricavate da quotidiani, periodici e libri di varia natura; il *Corpus di Italiano Scritto contemporaneo* (CORIS 1998) dell'Università di Bologna, con 100 milioni di parole tratte prevalentemente da narrativa prodotta negli anni Ottanta e Novanta; *La Repubblica Corpus* (curato dalla SSLMIT dell'Università di Bologna), che include le annate di Repubblica dal 1985 al 2000. Inoltre dobbiamo menzionare anche il *Corpus Webbit*, raccolta di pagine Web italiane (circa 150 milioni di parole), realizzata da Marco Baroni nel 2007 e il sito *Corpora Unito.it* (Università di Torino), una raccolta di *corpora* e strumenti informatici per le lingue.

Per quanto riguarda la lingua parlata e scritta degli apprendenti stranieri d'italiano L2 segnaliamo il LIPS (Lessico Italiano Parlato da Stranieri), *corpus* di testi raccolti presso l'Università per Stranieri di Siena³ e l'ADIL2 (Archivio Digitale di Italiano L2), un *corpus* di testi orali e scritti prodotti da apprendenti di italiano L2 presso il Centro Linguistico dell'Università per Stranieri di Siena⁴. Tutti i *corpora* consultabili *online* propongono testi autentici che possono essere interrogati in vario modo: dalle liste di frequenza alla lemmatizzazione dei testi, all'analisi degli

usi con le concordanze, a interrogazioni più avanzate. I *corpora* sono stati utilizzati ampiamente nello studio della linguistica. Uno degli strumenti principali per interrogare un *corpus* linguistico sono le *liste di frequenza* degli *item* lessicali. Questo aspetto della frequenza ci pare assai rilevante nell'insegnamento del lessico⁵. Un altro loro utilizzo può essere un'analisi delle frequenze di lemmi in tipi testuali diversi di conversazioni trascritte, come per esempio, quelle raccolte nel LIP. Indicazioni efficaci si possono ottenere anche dalle liste di frequenza di *corpora* specialistici per la pianificazione dei materiali di apprendimento delle microlingue, che permettono di identificare i termini più frequenti, quindi maggiormente necessari per poter interagire in contesto economico, giuridico o tecnologico, da inserire nei materiali di apprendimento e sui quali insistere nella conoscenza produttiva.

Spesso l'unità di significato è data dalle collocazioni e non dalla singola parola isolata e solo quando osserviamo i collocati semanticamente rilevanti di una parola scompare la sua ambiguità. È in questo caso che i *corpora* mostrano la loro grande potenzialità, permettendo di ottenere una gran quantità di concordanze e di individuare le collocazioni utili a comprendere i significati.

3 Vedovelli è il coordinatore di un gruppo di ricerca che raccoglie testi dalle prove d'esame CILS (Certificazione Italiano come Lingua Straniera) che consta di 2198 prove, divise secondo il genere testuale a cui appartengono. È disponibile online in <https://bit.ly/2La5aKy> (<http://www.parlaritaliano.it>).

4 L'ADIL2 è formato da 1168 unità testuali prodotte da 1126 informanti per complessive 432.606 forme. Comprende testi scritti trasversali, testi orali trasversali, testi orali longitudinali. I testi orali corrispondono a oltre 37 ore di registrazione. La banca dati è stata realizzata nell'ambito della linea di ricerca «Le interlingue di apprendimento a base non italiana» dell'Osservatorio Linguistico Permanente dell'Italiano diffuso fra stranieri e delle lingue immigrate in Italia, dell'Università per Stranieri di Siena.

5 Per un'individuazione del Vocabolario di Base decisivo è stato il contributo di De Mauro. La distinzione fra Vocabolario fondamentale, Vocabolario di alto uso e Vocabolario di alta disponibilità è stata assai utile per i compilatori di manuali di Italiano L2. La prima versione del Vocabolario di Base fu pubblicata come appendice a un volume (De Mauro 1980:149-183). A trenta e più anni di distanza una nuova versione è stata pubblicata online, *Il Nuovo vocabolario di base della lingua italiana* (2016) cfr. <https://bit.ly/2W0TgnE> (<https://www.internazionale.it>).

Grazie alle *concordanze* si possono estrapolare indicazioni su come usare un dato *item* lessicale, cioè quali parole usare prima o dopo. I *corpora* possono essere usati anche da studenti e insegnanti per realizzare e verificare descrizioni linguistiche, per ottenere conoscenze sulla lingua, in particolare sulla tendenza degli elementi lessicali a cooccorrere e

legarsi in strutture tipiche (*lexical bundle*, fenomeni sintagmatici, espressioni idiomatiche, collocazioni), che difficilmente si possono spiegare con le regole della grammatica tradizionale. Pensiamo, per esempio, alle espressioni polirematiche. L'uso didattico dei *corpora* linguistici infine può aiutare a comprendere gli aspetti sistematici nel lessico.

Riferimenti bibliografici

De Mauro, T. 1980. *Guida all'uso delle parole*. Roma. Editori Riuniti.

Coste, D., Courtyllon, J., Ferenczi, V., Martins-Baltar, M., Papo, E., Roulet, E. 1976. *Un Niveau Seuil*. Strasbourg. Council of Europe.

Ek, J. A. 1975. *The Threshold Level*. Strasbourg. Council of Europe.

Galli De' Paratesi, N. 1981. *Livello soglia per l'insegnamento dell'italiano come lingua straniera*. Strasbourg. Council of Europe.

Serra Borneto, C. (a cura di) 1998. «L'approccio lessicale». In Id. *C'era una volta il metodo*. Roma. Carocci.

Lewis, M. 1993. *The Lexical Approach. The State of ELT and a Way Forward*. Hove. Language Teaching Publications.

Wilkins, D. A. 1976. *Notional Syllabuses*. Oxford. Oxford University Press.

Sitografia

Accademia della Crusca. URL: <https://bit.ly/2z4yxmS> (<http://www.accademiadellacrusca.it>).

Lessico Italiano Parlato da Stranieri. URL: <https://bit.ly/2La5aKy> (<http://www.parlaritaliano.it>).

Nuovo Vocabolario di Base della lingua italiana. URL: <https://bit.ly/2W0TgnE> (<https://www.internazionale.it>).

Riflessioni

La conversazione pubblica sulla questione neologica in Italia, tra giudizi e pregiudizi

Vera Gheno, *Università di Firenze*

1. Un inedito interesse per le parole nuove

La questione neologica può sembrare, per gli “addetti ai lavori”, perfino banale in alcuni suoi risvolti¹; ma a ben guardare, al di fuori dei consessi di esperti, non se ne sa poi molto: la conversazione pubblica sui *social* e sui mezzi di comunicazione di massa ha reso evidente quante informazioni distorte circolino sul tema.

Per il largo pubblico, una delle informazioni che sembrano più ostiche da assimilare è che chiunque possa creare parole; non quindi così strano se più di una volta, nel confrontarsi con studenti della scuola secondaria di primo o secondo grado, è successo che alla domanda «Chi crea le parole nuove?» qualcuno rispondesse addirittura «Dio».

L'interesse per i neologismi appare aumentato in seguito alla vicenda dell'aggettivo «petaloso», inventato nel febbraio 2016 da Matteo, un ragazzino di terza elementare di Copparo (Ferrara), che scrisse all'Accademia della Crusca su suggerimento della sua maestra – di nome Margherita! – per chiedere come

far entrare la parola nel dizionario; Maria Cristina Torchia, membro della redazione della consulenza linguistica, gli rispose notando che il neologismo era ben formato, ma che per venire registrato nei dizionari necessitava di venire usato da molte persone e per un periodo sufficientemente lungo (Torchia 2016). La notizia esplose sui *social* generando molti fraintendimenti, il principale dei quali, cioè che «petaloso» sia stato inserito nel vocabolario, e proprio dalla Crusca, sopravvive ancora oggi (Gheno 2017b: 66-68). L'aggettivo non risulta registrato in nessun vocabolario e compare solo tra i neologismi censiti da Treccani²; in compenso, lo si ritrova usato spesso nelle conversazioni *social* concernenti la rovina della lingua italiana in senso dispregiativo. È del 13 marzo 2019 un post³ su *Twitter* che contiene la foto della scritta «Misto verdure microondabili» stampata su una confezione di surgelati e il testo a corredo «Ma è lingua italiana?» (peraltro, «microondabile» non è una vera novità, cfr. Gheno 2017c); uno dei primi commenti è «Neolingua petalosa»; paradossalmente, sono proprio gli “odiatori” della parola a mantenerla in qualche modo in circola-

¹ Per una rassegna dei meccanismi di formazione delle parole, cfr. Gheno 2016: 25-29; Adamo-Della Valle 2003, 2017.

² Cfr. <https://bit.ly/2GmsVuu> (<http://www.treccani.it>).

³ Cfr. <https://bit.ly/2Zciz88> (<https://twitter.com>).

zione.

Negli ultimi anni il pubblico osserva con particolare interesse gli elenchi delle parole nuove registrate dai dizionari (cfr. Gheno 2017a; Massaro 2017; s.a. 2019a), e c'è molta attenzione per l'elezione della "parola dell'anno" da parte del quotidiano *La Repubblica* (nel 2017 «Spelacchio» (tra l'altro, un nome proprio!), nel 2018 «manina», cfr. Arcangeli 2017, 2018).

Sono ugualmente compulsate, seppure con non pochi fraintendimenti, come vedremo nel prosieguo, le sezioni «Neologismi» del portale⁴ e del *Vocabolario Treccani*⁵: la prima registra di settimana in settimana qualsiasi termine insolito che rimbalza sui media; la seconda offre delle schede più strutturate, senza che però questo implichi l'ingresso di tali parole nel *Vocabolario* vero e proprio.

Infine, è molto apprezzata la sezione «Parole Nuove» del sito *Web* dell'Accademia della Crusca⁶, che analizza termini nuovi sufficientemente rilevanti e spesso non ancora registrati nei repertori lessicografici, senza alcuna pretesa di completezza, né ponendosi come passo che porti a un'inevitabile registrazione da parte dei dizionari (tantomeno dal *Vocabolario* della Crusca, dato che, al di là di una convinzione estremamente diffusa, l'Accademia ha interrotto l'attività lessicografica nel 1923, e sta solo pianificando di riprenderla⁷). Ciononostante, ogni scheda di approfondimento pubblicata nella sezione scatena reazioni rabbiose. Per esempio, il 29 febbraio 2019 viene

data, sul *Twitter* dell'Accademia⁸, notizia della pubblicazione della scheda su «friendzonare» (dall'inglese *to friendzone*, cioè «mettere qualcuno nella zona amici», quello che una volta avveniva pronunciando la frase «Per me sei solo un amico») (Di Carlo 2018):

«Ti vedo solo come un amico»: è giunto il momento di parlare di FRIENDZONARE. Ecco la scheda di Miriam Di Carlo per la nostra sezione Parole Nuove: [...]».

Un utente replica:

Francamente non vedo il motivo di introdurre questi neologismi o di sdoganarli addirittura. Rappresentano in pieno l'ignoranza assoluta delle nuove generazioni e voi dovrete abborrirli con tutte le vostre forze invece che strizzare l'occhio.

La Crusca tenta di chiarire che non esiste alcuno "sdoganamento":

Un linguista non aborre nulla, perché solo dalla conoscenza approfondita della lingua e dei suoi mutamenti deriva la sua salvaguardia. Le schede non «sdoganano» neologismi, ma li censiscono e studiano. La responsabilità di un eventuale ingresso nei dizionari è tutta dei parlanti.

Ma non convince:

La responsabilità del progressivo e inesorabile imbarbarimento della lingua più bella del mondo non è certamente dei linguisti, ovvio, ma da un Accademico della Crusca ogni tanto ci si può aspettare una presa di posizione netta

4 Cfr. <https://bit.ly/2XfDBRr> (<http://www.treccani.it>).

5 Cfr. <https://bit.ly/2UiAZ39> (<http://www.treccani.it>).

6 Cfr. <https://bit.ly/2XeybG2> (<http://www.accademia-dellacrusca.it>).

7 Per la storia dei *Vocabolari* della Crusca, cfr. <https://bit.ly/1R1Z5lr> (<http://www.accademiadellacrusca.it>).

8 Cfr. <https://bit.ly/2P8db19> (<https://twitter.com/AccademiaCrusca>).

9 Tutti gli esempi tratti dai *social network* sono riprodotti senza alcuna correzione, punteggiatura compresa.

o è chiedere troppo?

È evidente la convinzione di poter “condannare” l’uso di una parola per far sì che non venga usata. Ma non è finita: un altro commentatore aggiunge:

Il punto è che forse vedo un ruolo per voi che invece voi non vedete. La sezione parole nuove nel. Mio ideale del vostro ruolo non dovrebbe essere esserci. Tutto lì.

Si notino le varie imperfezioni grafiche, che sono una costante nelle interazioni online (Baron 2002): sono dovute in parte alla fretta con cui si compone il messaggio, in parte al fatto che la Rete fa vedere dei livelli di uso della lingua (come quello popolare, informale, dei semicolti) che una volta si vedevano meno (Gheno 2018e). Ovviamente, le incertezze nella scrittura sono anche la cartina di tornasole di un pensiero spesso altrettanto incerto (Searle 1990). Qui l’utente manifesta disagio per l’idea che la Crusca si possa occupare di parole nuove. L’Accademia risponde ancora, sempre nell’ottica di spiegare in maniera pacata (su questo atteggiamento, cfr. Gheno 2019):

L’AdC studia la lingua in tutte le sue dimensioni, compresa quella diacronica (dei cambiamenti nel tempo); e di questa dimensione fanno parte le parole nuove esattamente come le parole antiche. Può non piacere a tutti, ma fa parte dei compiti che la Crusca si è data.

Se da una parte l’idea che ci sia una correlazione tra neologismi e “rovina della lingua” appare una costante della discussione pubblica sull’argomento, non è meno forte il desiderio delle persone di segnalare il “loro” neologismo: va bene

che in linea di massima quelli che iniziano a circolare sono “orrendi”, ma il proprio, invece, meriterebbe sicuramente la fama. Nella sezione «Parole Nuove» della Crusca esiste la possibilità di fare delle segnalazioni, e la *wordcloud* o «nuvola» di parole segnalate, al di là di doppioni, *hapax* e termini registrati da più o meno tempo nei repertori lessicografici, è interessante da osservare (cfr. Fig. 1).

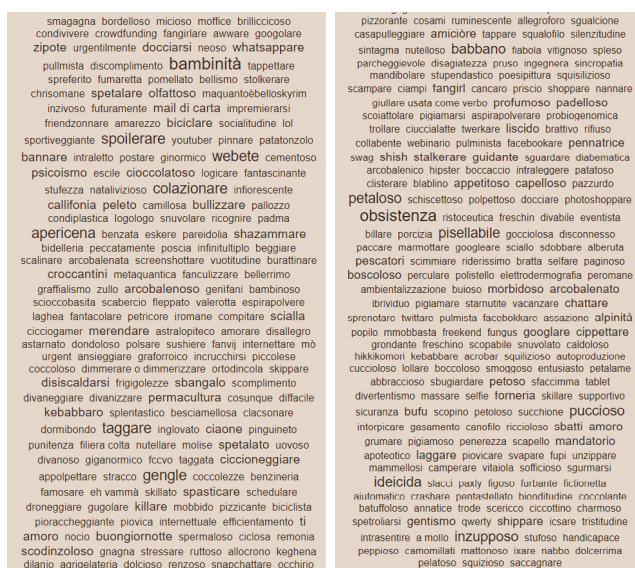


Figura 1. «Parole Nuove» dell’Accademia della Crusca.

Non mancano gli spunti davvero rilevanti dal punto di vista neologico, ma è un dato di fatto che la maggior parte delle persone, forse accecata dalla prospettiva di vivere un momento di gloria come “il bambino di ‘petaloso’”, non legge nemmeno le poche righe di spiegazione che la redazione della Crusca ha provveduto a mettere prima del modulo di segnalazione:

Modulo per segnalare all’Accademia una parola entrata di recente nell’uso, sentita o letta e non presente sui vocabolari. La redazione prenderà in esame

i suggerimenti più frequenti e di maggiore interesse per eventuali schede di neologismi¹⁰.

2. Alla ricerca di certezze

Ciò che risulta piuttosto evidente è la scarsa conoscenza del reale funzionamento di un neologismo che, come ricordiamo, ogni persona può creare, ma che verrà registrato dai dizionari solo se usato da un largo numero di persone per un periodo sufficientemente lungo di tempo e, possibilmente, in contesti differenziati; il procedimento avviene su basi statistiche e nessun ente linguistico ha il potere di promuovere o bocciare un termine; sicuramente, non lo può fare in base alla sua "bellezza" o "bruttezza" (o peggio, "cacofonia": termine abusatissimo nelle discussioni in Rete) (Gheno 2018f). Ciononostante, il sintagma «orrendo neologismo» è ricorrente, in Rete.

Neanche i peggiori socialisti caro #Grillo che tu sfottevi così tanto si sarebbero mai inventati di fare i bonifici screenshottari (perdonate questo orrendo neologismo) e poi ritirarli ...siete veramente il peggio del peggio, certamente non siete uguali agli altri¹¹.

Coniare parole nuove viene considerato segno dei tempi bui che stiamo vivendo, non del livello di vitalità dell'italiano; anzi: ricorre un parallelismo tra neologismi e *neolingua* di orwelliana memoria, soprattutto se le parole nuove arrivano dall'inglese:

Si parla una lingua che é ormai appiattita e piena di neologismi Inglesi e ciò

é funzionale al volere dei mercati che vogliono gente sempre più ignorante in modo tale che i messaggi della neolingua possono facilmente attecchire¹².

E come se non bastasse, i dizionari "si prestano" a questo gioco perverso:

Spesso i dizionari sono pronti a recepire neologismi "vistosi", trendy o comunque molto usati dai mezzi di comunicazione o in rete, lasciando invece indietro molti termini spiccioli di uso comune, particolarmente in ambiti tecnici specifici, come questo "naselli", che la maggior parte degli occhialuti conosce da sempre¹³.

Viene persino considerato affidabile prova dell'esistenza di una parola il correttore ortografico del dispositivo che si sta usando:

Lei si che è colta.....! "Ministra, Presidenta" ecco la sua cultura.... Perfino il correttore mi segnala errore ai due termini. Ma che vada al diavolo¹⁴.

Eppure, qualsiasi correttore funziona tramite un riscontro con le forme registrate nella sua banca dati, che può arricchirsi in vario modo grazie all'uso; verranno quindi segnalate come erronee tutte le forme non contenute in tale archivio.

Lo specchio deformante è spesso quello della propria conoscenza personale: forse sfugge a molte persone non aduse al ragionamento metalinguistico che neanche il più esperto lessicografo conosce tutte le parole della propria lingua, e che quindi è assolutamente naturale che

12 Cfr. <https://bit.ly/2P9EKHr> (<https://twitter.com>).

13 Cfr. <https://bit.ly/2GiQpZH> (<https://www.facebook.com>).

14 Cfr. <https://bit.ly/2Z9i66B> (<https://twitter.com>).

10 Cfr. <https://bit.ly/2VJWD1W> (<http://www.accademidellacrusca.it>).

11 Cfr. <https://bit.ly/2KEOJ96> (<https://twitter.com>).

càpiti di incontrare termini “mai sentiti prima”. Come nell'esempio seguente, nel quale un utente fa riferimento a una dichiarazione di Matteo Salvini sull'esistenza di migranti perbene e «permale»:

Lui distingue le persone perbene e le persone permale* È stata avvertita la @AccademiaCrusca del neologismo testé creato¹⁵?

Come mostra lo Zingarelli 2019, *permale* non solo esiste, ma ha anche diversi secoli: il dizionario la data al 1420.

In sostanza, questa breve disamina mostra la costante manifestazione di un vero e proprio bisogno di certezze e di divieti; negli ultimi anni, questa reazione è stata particolarmente violenta anche nei confronti di termini antichi, ma disusati, e in qualche modo “ripescati” nell'uso, come è successo per «gelicidio» (Gheno 2018c) e per «controlleria», adottata per un breve tempo negli annunci a bordo treno delle Ferrovie di Stato (Cortelazzo 2012).

Nello scompartimento s'annuncia l'inizio delle “operazioni di controlleria del titolo di viaggio”. Subito ci fermiamo perché la lingua italiana s'è buttata sotto il treno¹⁶.

Appena sentita su un treno @fsnews_it regionale: il personale sta effettuando attività di controlleria. Ma l'italiano che fine ha fatto in #Italia¹⁷?

Se, da una parte, sono ricorrenti gli episodi in cui l'appellativo di *neologismo* è usato in maniera connotata negati-

vamente anche nei confronti di termini che nemmeno sono tali, dall'altra, a causa delle informazioni imprecise che circolano sui meccanismi di acquisizione neologica da parte delle opere lessicografiche, sono comuni anche le ondate di indignazione verso il presunto ingresso di un neologismo «nel dizionario» (citato spesso così, in modo generico). La causa di questi eventi mediatici, tuttavia, è spesso da ricercare non nel pubblico, che potrebbe venire considerato l'anello più debole di tutta la catena informativa, quanto piuttosto nei media tradizionali.

3. Il contributo dei mezzi di comunicazione di massa

In particolare, due casi hanno recentemente scosso l'opinione pubblica: la notizia sul supposto “ingresso nel dizionario” dell'acronimo «BUFU» (*By Us, Fuck You*, un modo decisamente poco delicato di mandare a quel paese gli *hater*, usato nel mondo della musica rap e trap) e quella sull'acquisizione, da parte di Treccani, di «Ferragnez», ossia la “crasi” del cognome della nota *influencer* (sul termine, cfr. Gheno 2018b) Chiara Ferragni e di suo marito, Federico Lucia in arte Fedez. *La Repubblica* titola, il 7 giugno 2018, «La Dark Polo Gang con “bufu” entra nel vocabolario Treccani» (Moretti 2018) e il 12 febbraio 2019 fa il bis: «I Ferragnez conquistano la Treccani: la parola diventa ufficialmente un neologismo» (s.a. 2019b). In entrambi i casi, la notizia data nel titolo non corrisponde a verità. Il primo termine, «BUFU», non compare, infatti, nel dizionario vero e proprio, ma è registrato tra i “neologismi”¹⁸, sottoca-

15 Cfr. <https://bit.ly/2Gq4Vqr> (<https://twitter.com>).

16 Cfr. <https://bit.ly/2GfHI94> (<https://twitter.com>).

17 Cfr. <https://bit.ly/2UfnQb7> (<https://twitter.com>).

18 Cfr. <https://bit.ly/2Mgj62b> (<http://www.treccani.it>).

tegoria assai mutevole e che, come già menzionato, rileva ogni sussulto interessante del nostro lessico, anche se temporaneo; «Ferragnez», invece, viene menzionato in una pubblicazione collaterale al *Vocabolario Treccani*, «Il libro dell'anno 2018», una sorta di almanacco degli eventi e dei termini rilevanti dell'anno appena concluso, che ovviamente non è in alcun modo prodromico alla piena lemmatizzazione di un termine. In questo caso, la parola ha l'ulteriore limitazione di essere fondamentalmente un nome proprio, che al momento viene usato solo in relazione ai suoi "proprietari" e non come espressione generica. Chiaramente, un salto semantico non è impossibile, ma al momento non è ancora avvenuto.

Queste notizie hanno avuto un destino comune: riprese da molte altre testate in Rete e cartacee, sono diventate delle bufale praticamente impossibili da eradicare. In entrambi i casi è possibile che bastasse leggere l'articolo con attenzione per chiarire la questione, dato che sovente i titoli sono appositamente di tono sensazionalistico (quando non direttamente fuorvianti); ma il vero problema è che anche gli "addetti ai lavori" si lasciano spesso andare al pressappochismo e alla confusione forse in nome del *clickbaiting*, ossia del portare più clic alla pagina. Non è possibile sapere con certezza né le motivazioni che hanno portato alla creazione di questi finti scoop, né alla buona o cattiva fede con cui le notizie sono state confezionate; ciononostante, è evidente come notizie del genere contribuiscano ad alimentare una specie di torbido *humus* di notizie inesatte riguardanti un settore che, evidentemente, è di grande interesse per il pubbli-

co. Siamo, insomma, al *gossip neologico*.

L'*Huffpost*, per esempio, il 12 febbraio titola così su *Twitter*: «La Treccani registra il neologismo "Ferragnez"»; nell'occhiello visibile anche sul *social network* aggiunge: «Nello stesso libro, compare anche "viadotticidio", riferito al crollo del ponte Morandi a Genova il 14 agosto scorso»¹⁹ (il corsivo è nostro). I commenti sotto al post vanno dal comico al sarcastico all'arrabbiato: «Treccagnez»; «Siamo fot-tutiz»; «Siamo al ridicolo»; «Posso anche essere d'accordo per carità, però vorrei una spiegazione esauriente! Perché? Perché?»; «L'indigesto fast food applicato all'italiano che registra ora un marchio commerciale»; «Il paese andando a puttane e questi ancora???» (quest'ultimo è anche un esempio di *benaltrismo* (Gheno 2018a), altro motivo ricorrente di qualsiasi discussione in Rete).

4. Fare chiarezza... ma chi?

È evidente, dai molti esempi forniti, che abbiamo a che fare con un argomento davvero sensibile, sul quale è necessario fare molta informazione a livello scolastico e culturale e con il supporto dei mezzi di comunicazione di massa. Anche perché le reazioni infastidite tornano di continuo e sono quasi indipendenti dalla specificità del singolo avvenimento. Nel caso seguente (del 4 marzo 2019), il bersaglio diventa l'invenzione di un bambino²⁰:

Ciao @AccademiaCrusca, mio figlio Riccardo di I* elementare, usa spesso la parola LISCIDO, perchè fonde per-

19 <https://bit.ly/2llgod6> (<https://twitter.com>).

20 <https://bit.ly/2Ug1ZjW> (<https://twitter.com>).

fettamente il concetto di liscio e viscido (oltre ad essere vagamente onomatopeica). Quando lo correggo, lui mi dice che non può non esistere questa parola. Che faccio?

La Crusca replica in modo gentile, rimandando a quanto risposto a suo tempo al bambino di «petaloso»:

Forse conviene riciclare una certa risposta di qualche tempo fa: non basta inventare una parola, occorre che le persone la usino per un periodo di tempo sufficientemente lungo... [...].

Interviene un altro utente:

Mi sa che non ho capito la funzione dell'AdC. Quindi inventiamo una parola, la promuoviamo sui social e quando diventa diffusa abbiamo l'ok dell'AdC. Terribile.... per la lingua italiana lo rimango fedele a [...].

Per l'ennesima volta, la Crusca risponde spiegando la questione con tre tweet:

1/3 Premesso che una lingua in cui non si creano più parole nuove è una lingua morta, e premesso che chiunque può creare più o meno volontariamente neologismi (altra questione è che entrino nell'uso), la funzione della Crusca non è quella di promuoverli o bocciarli.

2/3 La Crusca, al massimo, può spiegare come si formano le parole nuove e come vengono acquisite dai vocabolari: in base a parametri statistici che controllano 1) la diffusione nell'uso reale; 2) la longevità dell'uso; 3) possibilmente l'occorrenza in contesti differenti.

3/3 Non a caso, "petaloso" non è registrato nei dizionari: promuovere una parola sui social non basta per farla entrare nell'uso. Insomma, possiamo tutti

inventare parole nuove (e di fatto lo facciamo); ma se rimaniamo gli unici a usarle, non "faranno strada".

Si spiega il meccanismo neologico, insomma, senza perdere la calma, ancora in maniera pacata. Questo non soddisfa un lettore che risponde:

Mah... Oltre alla diffusione e persistenza se ne potrebbe valutare il senso e la necessità... Una lingua dove non nascono nuove parole è morta, vero, una lingua dove nascono solo parole inutili cosa diventa?

Segue nuova replica dell'Ente.

Le parole inutili non entrano nell'uso. Se sono usate, è perché sono reputate utili. Altrimenti, cadono velocemente in disuso.

Ma ormai siamo al battibecco (nuovamente basato su informazioni inesatte: oltre a petaloso, anche «scendi il cane» ha creato un piccolo e inutile caso mediatico²¹):

Petaloso è utile? Scendere il cane è utilissimo... È utile ciò che è usato?

La Crusca continua a cercare di fornire informazioni corrette:

Non a caso, "petaloso" non è registrato nei vocabolari: lo citano principalmente i suoi detrattori. "Scendere il cane", invece, è usatissimo, seppure in contesti regionali e popolari; evidentemente, proprio perché è sentito come utile.

E tutto questo proprio non va giù al polemico interlocutore:

21 Cfr. <https://bit.ly/2UY6t33> (<http://www.accademia-dellacrusca.it>).

La linea é questa: facciamo come ci pare.

Scendere il cane, vado a docciarmi, i pneumatici... Ma si dai facciamo un po' come ci pare ke é meglio (qualche k sarebbe ora di introdurla, si risparmianno caratteri).

Interviene anche una nota personalità pubblica con questo commento rivolto alla presunta insistenza della Crusca:

Ecco come "scendere" la qualità del dibattito: con l'ostinazione nel voler difendere cause perse.

E la discussione si conclude con un *tweet* che ribadisce la posizione e le intenzioni della Crusca sui *social*:

Spiegare, chiarire e fornire informazioni non sarà mai, per la Crusca, una causa persa. Soprattutto quando avviene sulla pubblica piazza, dove tutti possono leggere ed eventualmente trarre vantaggio dal dibattito.

Qui emerge la vera preoccupazione dell'utente:

Quello che mi preoccupa é il "dove tutti" e la "pubblica piazza" cioè i *social*. Allora, visto che siamo nel *we sportivo*, introduciamo anche "sgondola" e "scrolla" usati ironicamente ormai da anni da @guidomeda e @sanchini_mauro.

La *disputa generalizzata* (Mastroianni 2017: 19) evidentemente spaventa molte persone: il passaggio da un mondo elitista, in cui solo pochi avevano il monopolio dell'informazione, non è avvenuto in maniera indolore e queste opinioni, espresse in modo spesso scomposto, ne sono una chiara indicazione, come pure la scarsa propensione, da parte di chi si troverebbe nella posizione di poterlo fare, di prendersene cura. La *deflazione dell'autorità epistemica* (Gironi 2017), d'altro canto, è un fenomeno con cui qualunque intellettuale o divulgatore deve fare i conti. Evitando il rischio di una sorta di *neoa-ventinismo*, in cui l'intellettuale si disiscrive dai *social* per sfuggire a questa sorta di "nuova barbarie", occorre affrontare la sfida della divulgazione senza abbassare la guardia (Gheno 2018d) e, soprattutto, senza cedere alla tentazione di *blastare*, cioè di coprire di scherno l'ignorante facendosi forti delle proprie competenze (Gheno-Mastroianni 2018: 215-229): per questo, chi può deve impegnarsi a comunicare in maniera ancora più chiara le questioni e non abdicare al proprio ruolo di spiegare e rispiegare. La questione dei neologismi sembra marginale, nel mondo di oggi; è invece un ottimo indicatore non solo delle incertezze linguistiche degli italo-foni, ma anche di una certa preoccupante tendenza alla rigidità e intolleranza (linguistica e non).

Riferimenti bibliografici

- Adamo, G., Della Valle, V. 2003.** *Neologismi quotidiani. Un dizionario a cavallo del millennio (1998-2003)*. Firenze. Olschki.
- **2017.** *Che cos'è un neologismo*. Roma. Carocci.
- Arcangeli, M. 2017.** 'Spelacchio', la parola dell'anno che non ti aspetti. «Repubblica.it», 30.12. URL: <https://bit.ly/2U1vfyL> (ultimo accesso: 20.03.2019).
- **Arcangeli, M. 2018.** È manina la parola dell'anno, i risultati del sondaggio di Repubblica. «Repubblica.it», 31.12. URL: <https://bit.ly/2Fo7x7E> (ultimo accesso: 20.03.2019).
- Baron, N. S. 2002.** *Whatever: a new language model?*. URL: <https://bit.ly/2jkCga8> (ultimo accesso: 20.03.2019).
- Cortelazzo, M. A. 2012.** *Inibizioni perditempo. Il lessico impossibile delle Ferrovie italiane*. «Parole. Opinioni, riflessioni, dati sulla lingua», 26.05.2012. URL: <https://bit.ly/2UKAiAX> (ultimo accesso: 20.03.2019).
- De Lorenzo, G. 2016.** *L'inutile battaglia della Boldrini: la Crusca sdogana "presidenta"*. «Il Giornale», 9.03.2016. URL: bit.ly/DeLorenzo2016 (ultimo accesso: 20.03.2019).
- Di Carlo, M. 2018.** *La cortesia di friendzonare VS la brutalità di rifiutare*. «Italiano digitale. La Rivista della Crusca in Rete», IV, 1: 109-112.
- Gheno, V. 2016.** *Guida pratica all'italiano scritto (senza diventare grammarnazi)*. Firenze. Franco Cesati.
- **2017a.** *Neologismi. Un secolo di Zingarelli tra "brexit" e "dronista"*. «Toscana Oggi», 18.12.2017.
- **2017b.** *Social-linguistica. Italiano e italiani dei social network*. Firenze. Franco Cesati.
- **2017c.** *Un aggettivo, molte perplessità: "microondabile"*. «Italiano digitale», 3: 86-88. URL: <https://bit.ly/1yjLTX5> (ultimo accesso: 20.03.2019).
- **2018a.** *8 "tipi social" in cui tutti ci siamo imbattuti almeno una volta*. «Centodieci», 12.01.2018. URL: <https://bit.ly/2FvT0E1> (ultimo accesso: 20.03.2019).
- **2018b.** *Influencer*. «Italiano digitale», 2018/1: 89-91.
- **2018c.** *Ingiustamente accusato di neologia: "gelicidio"*. «Italiano digitale», 2: 30-34. URL: <https://bit.ly/2rll06O> (ultimo accesso: 20.03.2019).
- **2018d.** *La via dell'alfabetizzazione digitale. Speciale Lingua Italiana del Portale Treccani "Sei connesso?" Per un'alfabetizzazione digitale nel mondo dei social network*, 24.12.2018. URL: <https://bit.ly/2ufK3LF> (ultimo accesso: 20.03.2019).
- **2018e.** *Lingua italiana: così evolve sui social network*. «Agenda Digitale», 20.06.2018. URL: <https://bit.ly/2n35Suo> (ultimo accesso: 20.03.2019).
- **2018f.** *Come fa una parola nuova a entrare nel vocabolario*. «Semplice Come», 7.09.2018. URL: <https://bit.ly/2TMGsnJ> (ultimo accesso: 20.03.2019).
- **2019.** *Cultura sui social? Sì, ma bisogna saperci fare*. «Toscana Oggi», 3, 27.01.2019: 11. Gheno, V., Mastroianni, B. 2018. *Tienilo acceso. Posta, commenta, condividi senza spegnere il cervello*. Milano. Longanesi.
- Gironi, F. 2017.** *La verità in dubbio*. «Il Tascabile», 6.12.2017. URL: <https://bit.ly/2OjvD6E> (ultimo accesso: 20.03.2019).
- Massaro, B. 2017.** *Anche "Ciaone" tra i neologismi del nuovo Devoto-Oli*. «Panorama», 14.09.2017. URL: <https://bit.ly/2HuP4c3> (ultimo accesso: 20.03.2019).
- Mastroianni, B. 2017.** *La disputa felice. Dissentire senza litigare sui social network, sui media e in pubblico*. Firenze. Franco Cesati.

Moretti, C. 2018. *La Dark Polo Gang con 'bufu' entra nel vocabolario Treccani.* «Repubblica.it», 7.06.2018. URL: <https://bit.ly/2UJjv0T> (ultimo accesso: 20.03.2019).

s.a. 2019a. *Da "antibufale" a "antivaccinista": nello Zingarelli 2019 i neologismi dell'Italia "contro".* «Repubblica.it», 14.02.2019. URL: <https://bit.ly/2TSA2DD> (ultimo accesso: 20.03.2019).

s.a. 2019b. *I Ferragnez conquistano la Treccani: la parola diventa ufficialmente un neologismo.* «Repubblica.it», 12.02.2019. URL: <https://bit.ly/2BE4INr> (ultimo accesso: 20.03.2019).

Searle, J. 1990. *The Storm Over the University.* «The New York Review of Books», 6.12.1990. URL: <https://bit.ly/2JHznuX> (ultimo accesso: 20.03.2019).

Torchia, C. 2016. *La parola "petaloso" ha possibilità di entrare nei vocabolari?.* Sito web dell'Accademia della Crusca. URL: <https://bit.ly/1KNHjKI> (ultimo accesso: 20.03.2019).

Esperienze / Attività

Portfolio online per l'autocorrezione e l'autovalutazione della produzione scritta attraverso l'uso di *Penzu*

Rowena Burlenghi, *University of Cyprus*

1. Introduzione

In questo articolo si descrive un'esperienza pratica di utilizzo in classe dello strumento *Penzu*, un programma che permette di creare diari personali e che in questo caso è stato utilizzato per creare un online Portfolio per gli studenti. Il bacino di utenza di questa sperimentazione sono stati gli studenti di Italiano LS del Centro linguistico dell'Università di Cipro che, per l'intera durata del corso di 14 settimane, per un totale di 45 ore di lezione frontale, hanno potuto sperimentare i benefici di un processo di autovalutazione e autocorrezione dei propri componenti scritti guidati dalle indicazioni fornite dall'insegnante.

La scelta di questa sperimentazione è nata essenzialmente dalla volontà dell'insegnante di migliorare la competenza grammaticale e lessicale dei discenti e sommamente di farlo in modo da aumentare in contemporanea l'autonomia degli stessi. La realizzazione online del Portfolio sul programma *Penzu*¹ è stata dettata dalla necessità di trovare uno strumento che permettesse di far interagire al di là del tempo delle lezioni frontali insegnante e studenti, essendo

il Portfolio stato pensato come tappa finale del lavoro svolto a casa e in classe, e per questo da presentare alla fine del corso, quando la sua valutazione in presenza non sarebbe più stata possibile.

2. Inquadramento teorico

Parafrasando il manuale sulla didattica dell'Italiano come L2 di Diadori, Palermo, Troncarelli (2009), una parola chiave per la comunità della conoscenza della nostra società potrebbe essere *autonomia*, non solo perché l'autonomia nell'apprendimento è sempre più disponibile in termini di spazio e tempo grazie ai progressi compiuti dal CALL (*Computer Assisted Language Learning*) e MALL (*Mobile Assisted Language Learning*), ma anche nella prospettiva dell'apprendimento permanente voluta dalla Commissione europea. Ma essere autonomi significa essere consapevoli del processo di apprendimento e uno dei vari modi per raggiungere questa consapevolezza è attraverso il processo di *autovalutazione*. Alla luce di queste considerazioni, l'autovalutazione e l'autocorrezione da parte dei discenti devono pertanto diventare un punto cardinale nel processo di insegnamento.

Numerosi sono stati i vantaggi riscon-

¹ Cfr. il sito Internet <https://penzu.com>.

trati grazie all'uso del Portfolio online per l'autovalutazione e autocorrezione da parte degli studenti dei propri elaborati. Tra di essi si possono citare:

- maggiore impegno profuso dagli studenti nella stesura dei testi scritti;
- maggiore interesse per la materia;
- maggiore dimestichezza nell'uso degli strumenti tecnologici e online²;
- maggiore attenzione nell'analisi delle strutture, sia in classe che a casa;
- maggiore consapevolezza delle proprie capacità;
- maggiore consapevolezza del proprio percorso di apprendimento.

Non si sono riscontrati nel caso di quest'esperienza pratica particolari svantaggi. L'unico svantaggio degno di nota ai fini di questa analisi è la dilatazione dei tempi di correzione da parte dell'insegnante, che deve realizzare la sua opera di *monitoring* e *feedback* in due fasi distinte: la prima per dare ai discenti gli strumenti per poter realizzare l'autocorrezione dei propri testi, la seconda per dare un giudizio definitivo sugli elaborati nella loro versione finale.

3. Strumenti utilizzati e obiettivi

Per chi non conoscesse *Penzu*, si fornisce qui una breve descrizione del programma. *Penzu* è uno strumento gratuito nato e pensato per creare diari online, e mette quindi a disposizione uno spazio dove poter scrivere ogni giorno, pro-

prio come sulle pagine di un diario, di cui mima anche la grafica. Ogni pagina può corrispondere a un giorno diverso e per ciascuna di esse si può inserire un titolo, scrivere usando diversi caratteri e colori e aggiungere fotografie ed elementi multimediali. Il diario è protetto da una *password*, e può essere condiviso con chi si desidera. Nella versione a pagamento si ha diritto a una maggiore personalizzazione grafica. *Penzu* è uno strumento molto facile e intuitivo, non richiede alcuno sforzo di utilizzo da parte di insegnanti e discenti e può essere usato senza la necessità di istruzioni e spiegazioni aggiuntive. Inoltre, è di recente disponibile in versione iOS e Android, dettaglio che lo ha reso accessibile anche dai dispositivi mobili.

Data la sua intuitività non è stato necessario dedicare più di pochi minuti alla presentazione dello strumento in classe; più consistente è stato invece il tempo dedicato alla spiegazione della sua finalità di utilizzo nel corso. Certamente il tempo necessario per la presentazione dello strumento dipende dalle caratteristiche della classe ed è suscettibile di variazioni a seconda del gruppo con cui si lavora. Nello specifico, si è deciso di introdurre il *tool* verso la fine del semestre, ma fino dalla correzione della prima composizione si è provveduto a spiegare il concetto e l'importanza di autocorrezione e autovalutazione del proprio lavoro, con esempi in classe e discussione *in plenum*, in modo da dare tutto il tempo al discente di organizzarsi per lo svolgimento dei compiti.

4. Metodo e partecipanti

Come è stato già accennato, i prota-

2 Cfr., per esempio, il programma di scrittura *Word*, inserimento di foto, uso di griglie, uso della piattaforma online *Penzu* ecc.

gonisti dell'esperienza pratica descritta in questo articolo sono stati gli studenti dei corsi di Italiano LS di primo e secondo livello del Centro linguistico dell'Università di Cipro, corsi che portano i discendenti al raggiungimento del livello A1+. Si è scelto di introdurre l'uso del Portfolio online come strumento che accompagni gli studenti durante tutta la durata del corso e sono state date istruzioni chiare agli apprendenti riguardo lo scopo della sperimentazione. Precisamente è stato spiegato che a ogni componimento scritto di tipo creativo assegnato come compito a casa, sarebbe seguita, da parte dell'insegnante, una fase di monitoraggio degli errori grammaticali e/o lessicali nonché delle eventuali migliorie applicabili agli stessi componimenti. Allo studente è stata poi offerta l'alternativa fra leggere semplicemente le note dell'insegnante senza modificare il testo in base alle indicazioni e lavorare in autonomia sul testo seguendo le indicazioni del docente. Alla fine del corso gli studenti che hanno optato per l'autocorrezione dei loro testi hanno potuto presentare un Portfolio completo di tutti i componimenti rielaborati e relative schede di autovalutazione, con la possibilità di aumentare il proprio voto finale. La decisione di lasciare agli studenti la scelta è stata dettata dalla necessità dell'insegnante di trovare un modo per offrire il Portfolio online senza nessun obbligo di uso, poiché non vi è stata uniformità nella sperimentazione dello strumento all'interno del corpo docente del Centro linguistico.

Obiettivo didattico principale era lo sviluppo delle capacità di autovalutazione e autocorrezione dei discendenti in relazione alle proprie produzioni scritte,

che costituiscono il principale canale di produzione per gli studenti in alternativa all'espressione orale. Alla necessità di ottimizzare il numero di ore di lezioni frontali a disposizione (45), si aggiunge l'elevato numero di partecipanti per corso, circa 25 studenti per classe. In questa prospettiva è sembrato naturale cercare modi per incentivare gli studenti a intraprendere un percorso di apprendimento che li rendesse protagonisti dei loro elaborati e non solo utenti passivi di correzioni e suggerimenti da parte del docente.

Si passa ora a elencare brevemente le modalità di assegnazione del Portfolio agli studenti. Come già detto, ai discendenti è stata richiesta la presentazione di alcune composizioni scritte durante il corso, ogni esercitazione scritta era mirata a sviluppare e rinforzare specifici aspetti grammaticali e/o di lessico appresi durante il corso e veniva presentata agli studenti con una scheda di autovalutazione suddivisa in tre macrocategorie:

1. strutture linguistiche;
2. vocabolario;
3. funzioni comunicative.

La scheda presenta in modo schematico tutte le strutture che dovrebbero essere utilizzate per raggiungere l'obiettivo del compito scritto e agli studenti è richiesto di valutare il proprio lavoro usando una delle tre *emoticon* a disposizione per ciascuna delle tre macrocategorie: pienamente soddisfatto, mediamente soddisfatto, non soddisfatto.

Nella fase successiva vi è stata la presentazione del *feedback* dell'insegnante agli studenti. Una volta riconsegnati gli elaborati, al posto di una correzione

esplicita e risolutiva degli errori, agli studenti sono stati segnalati gli sbagli presenti insieme a suggerimenti su come migliorare le produzioni scritte, ampliando, per esempio, il vocabolario, e un giudizio sulla autovalutazione presentata. Questo è il momento in cui è possibile verificare il livello di consapevolezza degli studenti riguardo al proprio processo di apprendimento, verificando inoltre se le loro percezioni si allineano con quelle dell'insegnante. Il *feedback* viene dato agli studenti in forma scritta, ma l'insegnante attento si riserva un congruo spazio, oltre le ore di lezione, per affrontare eventuali dubbi dei discenti e per fornire un supporto anche individuale.

Con l'avvicinarsi della fine del semestre, dopo la prima fase di produzione e di autovalutazione e dopo le considerazioni posteriori al *feedback* ricevuto, gli studenti sono invitati a riflettere sui propri errori, sulle proprie aumentate abilità, e a presentare una versione finale degli elaborati autocorretti e migliorati come online Portfolio.

In quest'ultimo segmento del percorso gli studenti assumono un ruolo maggiormente attivo e sviluppano consapevolezza del proprio processo di apprendimento, poiché correggere autonomamente un'attività è un'abilità che richiede il dispiegarsi di diverse competenze: la comprensione degli errori, il trovare una soluzione agli errori commessi attraverso l'attivazione di conoscenze e strategie apprese durante il corso, la capacità di rielaborare, migliorandolo, il proprio elaborato. Si ritiene che questa fase stimoli fortemente il pensiero critico degli apprendenti e l'autonomia di apprendimento, due obiettivi principali nel-

la didattica moderna.

Con la presentazione del Portfolio in modalità online grazie a *Penzu*, l'insegnante è in grado di commentare gli elaborati finali, dando così la possibilità agli studenti di ottenere un secondo *feedback*, cosa che sarebbe impossibile realizzare alla fine del corso con un Portfolio cartaceo visto il calendario didattico e la fine del semestre. Da non sottovalutare inoltre la possibilità per il docente di monitorare eventuali lacune persistenti e errori sistematici.

5. Risultati e future applicazioni

Attraverso una serie di fotografie tratte dalla presentazione online su *Prezi*³ di quest'articolo, si vogliono proporre alcuni esempi di materiale autentico tratto dagli elaborati degli studenti, sia nella versione precedente che in quella successiva alla autocorrezione, insieme al relativo commento finale pubblicato sulla piattaforma *Penzu*. Per poter accedere alla presentazione *Prezi* e visionare in modo integrale la presentazione e il materiale, è possibile andare al seguente sito Internet: <https://bit.ly/2GqUyS0> (<https://prezi.com>).

Di seguito si presenta una scheda che riassume le varie fasi di lavoro.

³ *Prezi* è un servizio basato su *cloud* (SaaS) per realizzare presentazioni. Cfr. il sito Internet <https://prezi.com>.

Fasi di lavoro	Contenuti
I	Presentazione del primo componimento scritto agli studenti.
II	Presentazione del progetto di Portfolio; spiegazione delle modalità di autovalutazione e autocorrezione dei propri elaborati.
III (pre-autocorrezione)	Prima fase di monitoraggio degli elaborati da parte dell'insegnante; invio agli studenti del primo testo scritto con il <i>feedback</i> su cosa e su come correggere l'elaborato.
IV-XII	Riproposta delle tre fasi di lavoro per tutti e quattro gli elaborati assegnati agli studenti.
XIII	Presentazione della piattaforma <i>Penzu</i> dove proporre il proprio Portfolio online autocorretto.
XIV (post-autocorrezione)	Seconda fase di monitoraggio degli elaborati da parte dell'insegnante; invio agli studenti del <i>feedback</i> definitivo post-autocorrezione attraverso un commento sulla piattaforma <i>Penzu</i> .

Tabella 1. Fasi di lavoro.

La prima fase di lavoro consiste nel presentare agli studenti la prima delle quattro composizioni che sarà richiesto loro di svolgere durante il semestre. Ogni composizione è presentata agli studenti con la relativa scheda di autovalutazione suddivisa, come è stato già ricordato, per ambiti: 1. strutture linguistiche; 2. vocabolario; 3. funzioni comunicative. La scheda di autovalutazione presenta una lista di contenuti imprescindibili di grammatica, vocabolario e funzioni comunicative, che lo studente dovrebbe usare per svolgere il compito scritto previsto. Agli studenti è richiesto di passare in rassegna i punti evidenziati e di riflettere sulla composizione scritta in modo da valutare il proprio lavoro attraverso l'uso di *emoticon* per ognuna delle categorie precedentemente menzionate. Ciò mira a sviluppare negli studenti la consapevolezza del proprio processo di apprendimento, di ciò che devono fare in un compito assegnato e di come sono in grado di farlo.

La seconda fase consiste nella presentazione agli studenti del progetto di Portfolio e nella spiegazione delle modalità di

autovalutazione e autocorrezione degli elaborati.

La terza fase riguarda l'assegnazione del *feedback* agli studenti, che viene a delinearsi secondo tre punti cardine:

- sottolineatura degli errori commessi;
- suggerimenti per migliorare il lavoro presentato;
- commenti all'autovalutazione dei discenti.

In questa fase gli studenti possono misurare il proprio grado di consapevolezza rispetto al processo di apprendimento e verificare se le proprie percezioni corrispondano a quelle dell'insegnante.

Le stesse operazioni si ripetono nelle settimane successive del corso – dalla quarta alla dodicesima fase – con la riproposta di nuovi compiti di produzione scritta, fino al raggiungimento del numero previsto di quattro composizioni.

Con l'avvicinarsi della fine del semestre, a circa due settimane dalla fine delle lezioni, nella tredicesima fase, si presenta agli apprendenti la piattaforma *Penzu*, in cui dovranno depositare il proprio Port-

folio online autocorretto. Ai discenti è chiesto di mostrare di nuovo le produzioni scritte, autocorrette e migliorate, in un unico documento. È inoltre richiesto loro di rivedere l'autovalutazione del lavoro, poiché nel Portfolio deve essere inclusa una sua versione finale, con una singola riflessione per ogni composizione.

Nella quattordicesima fase, vi è la seconda fase di monitoraggio da parte dell'insegnante, attraverso l'invio ai discenti del feedback definitivo successivo alla autocorrezione sotto forma di un commento pubblicato sulla piattaforma Penzu.

Si passa ora a commentare le figure presentate qui di seguito. Nella figura 1 si mostra un esempio di elaborato completamente corretto nelle strutture grammaticali e sintattiche. In particolare si vedono a confronto il lavoro dello studente nella versione precedente alla autocorrezione e il testo nella versione successiva alla autocorrezione. Come si può notare l'elaborato è stato ampiamente corretto dallo studente in modo appropriato.

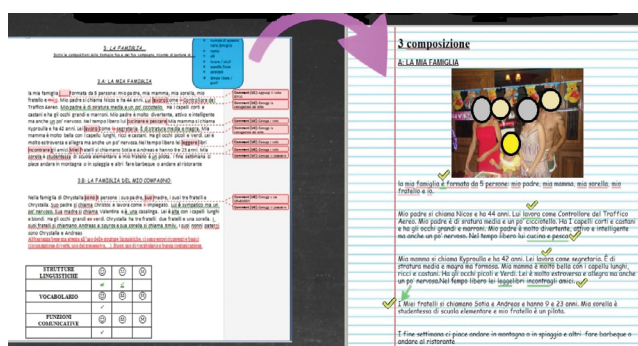


Figura 1. Esempio di Portfolio completamente corretto nelle strutture grammaticali.

Nella figura 2 si mostra un esempio di Portfolio parzialmente corretto nell'uso della grammatica. Nella fotografia si presentano sia il lavoro dello studente come

versione pre-autocorrezione che come versione post-autocorrezione. Si può notare dai colori usati per sottolineare come la correzione dell'elaborato in questo caso sia stata solo parziale.

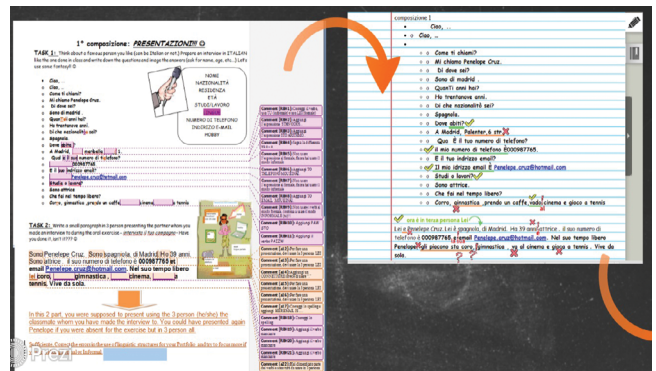


Figura 2. Esempio di Portfolio parzialmente corretto nelle strutture grammaticali.

Infine, nella figura 3 si vede un esempio di Portfolio ampliato nei contenuti lessicali. Si osservano, in particolare, sia il lavoro dello studente nella versione precedente alla autocorrezione, sia il medesimo testo scritto nella versione successiva alla autocorrezione, il tutto corredato dal commento di feedback rilasciato dall'insegnante sulla piattaforma Penzu.

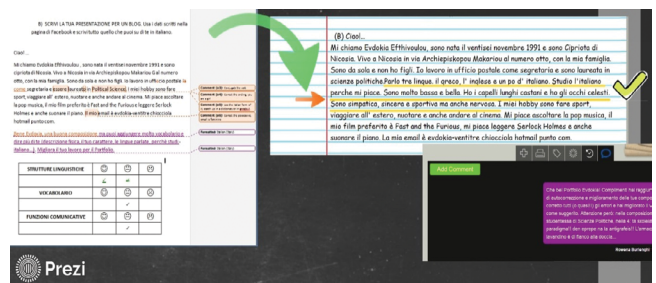


Figura 3. Esempio di Portfolio parzialmente ampliato nei contenuti lessicali.

6. Conclusioni

In questo articolo si è cercato di dare

prova delle potenzialità di uno strumento come il Portfolio nel promuovere lo sviluppo di competenze nella produzione scritta degli studenti di Italiano LS attraverso l'autovalutazione e l'autocorrezione.

Rispetto all'esperienza qui illustrata, si può affermare che gli studenti rispondono abbastanza bene all'uso del Portfolio come strumento di autovalutazione e autocorrezione. Si può affermare che la maggioranza degli studenti presi in esame ha avuto un approccio di tipo "mediocre" alla attuazione del Portfolio, concretizzatosi con la parziale correzione degli errori, con piccole migliorie nei punti più facili del testo e con l'esclusione di miglioramenti nei frammenti più complessi. Solo una piccola minoranza ha invece optato per un approccio di "eccellenza", ovvero di correzione di tutti gli errori e di miglioramento di ogni parte perfettibile del testo. Infine, è stata riscontrata anche una piccola percentuale di studenti il cui approccio al Portfolio può

essere definito "pessimo", con nessuna o solo minime correzioni apportate, oppure con la presentazione del Portfolio incompleto.

Non si deve sottovalutare l'impatto emotivo e motivazionale sugli studenti dell'uso del Portfolio. Nella quasi totalità degli apprendenti è stato riscontrato un incremento nell'interesse alla materia e un aumento significativo della motivazione. È stato riscontrato che gli studenti, sentendosi attivi nel proprio processo di apprendimento, tendono poi ad assumere un atteggiamento maggiormente curioso e critico in classe, e in ogni occasione di contatto con la lingua.

Concludendo, un aspetto critico riscontrato nell'uso del Portfolio come strumento di autovalutazione e autocorrezione riguarda il fatto che il tempo che l'insegnante deve dedicare alle correzioni aumenta in modo consistente rispetto a metodologie di correzione più tradizionali.

Riferimenti bibliografici

Consiglio d'Europa, 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).

Diadori, P., Palermo M., Troncarelli, D. 2009. *Manuale di didattica dell'italiano.* Perugia. Guerra Edizioni.

Mariani, L., 2000. *Portfolio. Strumenti per documentare e valutare cosa si impara e come si impara.* Bologna. Zanichelli.

— **2013.** *Il ruolo dell'autovalutazione come competenza da costruire.* «Lingua e Nuova Didattica», 42 (2): 23-32.

Rafforzare le abilità in L2: il case-study di un e-magazine in lingua italiana

Patrizia Ronchetti, Leeds Beckett University

1. Introduzione

La mia esperienza come insegnante di Italiano L2 inizia in Italia, in un'azienda in Umbria, insegnando *Business Italian* a manager tedeschi. A quel tempo la mia maggiore occupazione era il giornalismo, ma i miei studi da linguista non mi hanno mai abbandonata. Da circa quattordici anni vivo in Inghilterra e proprio qui ho avuto la possibilità di sviluppare le mie competenze come insegnante di Italiano LS e soprattutto di sperimentare nuovi strumenti di insegnamento che possono rendere le lezioni efficaci e molto più comunicative.

Leeds Beckett University ha rappresentato per me non solo il luogo di lavoro, ma il terreno fertile dove fondere la passione per la didattica con il giornalismo. Tutti gli insegnanti sanno bene quanto sia difficile motivare gli studenti e trovare nuovi mezzi per canalizzare le informazioni che devono acquisire per comunicare in una seconda lingua. In particolare, ho notato come sia difficile coinvolgere gli studenti nelle attività di scrittura: i testi scritti prodotti sono i compiti assegnati dall'insegnante spesso troppo brevi o copiati da siti. Manca la volontà, ma soprattutto la motivazione interna.

L'idea di creare una rivista in lingua italiana è nata nel 2013 all'interno del Dipartimento di lingue, grazie alla collaborazione con la professoressa Dina Cormack e ha visto il coinvolgimento di due corsi di Italiano LS, livello B2/C2. Sono state utilizzate le ore settimanali di lezione (2) sotto la guida del *tutor*, dedicando attenzione prima al lavoro individuale e, successivamente, alle attività di gruppo. Il progetto ha visto la creazione di un *magazine* online (attraverso *My Beckett*, la piattaforma intranet della Leeds Beckett University). La rivista è stata redatta direttamente dagli studenti, che hanno scelto il materiale e realizzato gli articoli, dando vita a qualcosa di individuale e unico. Qui di seguito si illustra l'impatto che ha avuto l'esperienza non solo sull'apprendimento, ma anche sullo sviluppo emotivo di questo gruppo di apprendenti, in termini, fra l'altro, di sicurezza nello scrivere nella seconda lingua e di superamento di barriere nel parlato. Il progetto del *magazine* è stato condotto da studenti di Italiano LS di Leeds Beckett University, ma può naturalmente essere adeguato all'insegnamento/apprendimento di ogni altra lingua seconda.

1.1. L'idea

L'idea di creare un *magazine* in lingua italiana scritto dagli studenti di livello B2/C2 è nata in maniera spontanea. Era necessario pensare a un nuovo strumento per motivare alla scrittura, un'abilità che viene spesso considerata noiosa, ripetitiva e ingiustamente sottovalutata nel processo di acquisizione della lingua seconda. Inizialmente esisteva un *magazine* scritto principalmente da me e distribuito poi alla classe. Notando un forte entusiasmo da parte dei miei studenti, ho iniziato a riflettere e a informarmi sulla possibilità di passare a loro la penna e vedere che cosa sarebbe successo. Quello che era stato in origine un tentativo per stimolare l'interesse è diventato poi un appuntamento con cadenza trimestrale all'interno del corso di lingua italiana, sorprendendo me in prima persona, ma anche gli stessi studenti. Il progetto editoriale si chiama *Andiamo!* ed è edito in lingua italiana.



Figura 1. La copertina del numero 1 del magazine online, "Andiamo!".

2. L'importanza della scrittura in L2

Dare vita a questo *magazine* online ha inteso sottolineare l'importanza del processo di scrittura individuale in diversi aspetti dello studio di una L2. L'impronta individuale nella scelta di un argomento di proprio interesse, la raccolta delle idee, la creazione di una trama linguistica e la memorizzazione attraverso la scrittura portano, come conseguenza, alla crescita del vocabolario, all'analisi dello *spelling* e ad attività organizzate, elementi che sono stati individuati nei *feedback* ricevuti dagli studenti. Il processo di apprendimento si dimostra così strettamente legato alla crescita emotiva e di autostima dello studente nell'entrare in una lingua non propria, presentando un qualcosa di unico e connesso agli interessi individuali.

2.1. Fasi operative nella creazione del magazine *Andiamo!*

All'interno della classe gli studenti scelgono, in base a interessi comuni, se possono lavorare a un articolo in gruppo, o lavorare individualmente. La scelta dell'argomento diviene il primo passo per la motivazione a partecipare: lo studente si sente coinvolto in prima persona in un'attività che sente sua, in cui parlerà di qualcosa che lo appassiona da condividere con gli altri. L'arricchimento del vocabolario, in base a uno specifico campo di interesse, rappresenta inoltre un altro importante passo verso l'ampliamento della conoscenza della lingua.

La creazione dell'articolo, consiste in due fasi: 1. la bozza (*draft*); 2. la stesura finale. Durante la *prima fase*, la bozza

viene consegnata al *tutor*, che si limita a evidenziare le lacune e i passaggi da modificare, senza correggere gli errori grammaticali e di sintassi. Una sorta di *error analysis* che poi spetterà allo studente/giornalista rivedere ed editare. Nella seconda fase vi è la possibilità per lo studente di avere un *feedback* individuale sul proprio scritto, un momento in cui l'aiuto del *tutor* è incentrato nel miglioramento delle sue abilità di scrittura. L'articolo prende così forma e viene infine inserito nel *magazine*, visibile tramite la piattaforma online a tutti gli studenti di lingua italiana di ogni livello di competenza.

In precedenza, il *magazine* veniva distribuito agli studenti anche nella versione cartacea, principalmente come strumento da usare in classe per varie attività. La letteratura ne ha sempre evidenziato l'utilità nell'apprendimento di una L2. Gethin e Gunnemark hanno dimostrato come le riviste rappresentino uno strumento particolarmente efficace nell'apprendimento di una L2 (1996).

3. L'esercitazione delle quattro abilità

Nella fase di creazione di un articolo vengono coinvolte in maniera efficace le varie abilità linguistiche: non solo la lettura e, naturalmente, la scrittura, ma anche l'ascolto e l'espressione orale. Tutte sono amalgamate in un solo compito e spesso gli studenti non si rendono conto che stanno attivando tutte le loro *skill* allo stesso momento.

La lettura rappresenta in genere la fonte ispiratrice della stesura dell'articolo. Infatti, dalla lettura di un giornale, di

un libro, di una notizia online nasce il desiderio di volerne sapere di più, di esplorare e di approfondire. La lettura è inoltre presente anche nel momento della revisione del testo che si vuole pubblicare, il momento in cui si possono rivedere e correggere eventuali errori. Tuttavia, non solo dalla lettura può nascere un'idea: l'ascolto di una notizia, di un'intervista, di un documentario, di una storia raccontata può facilmente divenire un *input* all'avvio di un articolo. Molti esempi illustrano come un viaggio in Italia o la semplice conoscenza di persone in situazioni diverse possano evolversi in diari, interviste, resoconti o solo espressione di opinioni personali (commenti e recensioni).

Parlare in una lingua straniera si rivela il *task* più difficile e quello che incontra più barriere sotto molti punti di vista: vi entrano in gioco tratti di personalità che possono contribuire a un vero e proprio "blocco". Lo studente più riservato o con poca autostima sente la pressione di uscire dalla sua *comfort zone* e a volte non desidera rischiare. Tuttavia, condividere una passione, discutere su come trasformarla in parole, lo scambio di idee, l'organizzazione del lavoro sono tutti elementi che facilitano l'espressione orale. Lo studente è più interessato e motivato a parlare di un argomento che gli interessa e che ha scelto piuttosto che eseguire un compito deciso dall'insegnante per esercitare l'uso di specifiche parole.

Le abilità si completano poi con la scrittura finale, l'attività vera e propria di redazione, stesura, correzione e inserimento dei dettagli. La ricerca di nuovi vocaboli, l'uso di espressioni tipiche e colloquiali già sentite (magari durante lo scambio di idee con altri compagni di

studio), la revisione grammaticale. Tutto si somma dando vita a un momento di apprendimento, creatività e motivazione. Ferris (2008) sottolinea che il contributo di ogni studente rappresenta il punto forza nello studio della lingua scelta, nella scrittura come mezzo per l'apprendimento e lo sviluppo delle abilità.

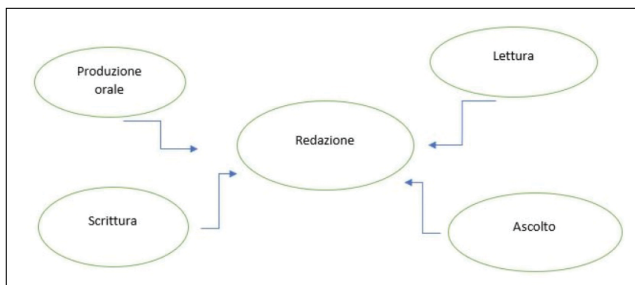


Figura 2. Le quattro abilità.

4. I benefici

Abbiamo già visto alcuni dei benefici per l'apprendimento relativi allo strumento, vediamo ora nello specifico le loro caratteristiche attraverso il *feedback* ricevuto dagli studenti. I principali vantaggi segnalati dagli studenti attraverso un *feedback* orale (discussione in classe) sono i seguenti:

- pratica congiunta delle quattro abilità;
- arricchimento e approfondimento del vocabolario;
- sviluppo delle attività organizzative (sia in gruppo che individuali);
- attenzione ai dettagli e accuratezza nell'esposizione scritta;
- lavoro di gruppo e interazione (*active learning*);
- fiducia nelle proprie abilità e auto-stima (soprattutto nell'esposizione

orale);

- controllo dei contenuti grammaticali (*error analysis*);
- scoperta di nuovi argomenti (scambio di opinioni e idee);
- interazione (didattica ed emotiva);
- scambio individuale di *feedback* con il *tutor*.

Il *tutor*, a sua volta, si vede coinvolto in un nuovo processo di insegnamento ed evoluzione, sia professionale che individuale. La novità del processo riguarda principalmente i seguenti aspetti:

- la scoperta di curiosità e dettagli su uno specifico argomento;
- una maggiore interazione con gli studenti;
- una maggiore conoscenza degli interessi personali degli studenti (p. es. utile per sviluppare materiali didattici motivanti);
- spunti per attività di insegnamento in classe (p. es. dettato basato su un articolo, inserimento di video, esercizi grammaticali sul testo).



Figura 3. Una pagina del magazine "Andiamo!".

5. La produzione scritta individuale in L2: una ricchezza da non sottovalutare

Abbiamo visto come la scrittura possa diventare una parte divertente e motivante all'interno del processo di apprendimento. Quando parliamo di scrivere in una L2, in genere spesso ci focalizziamo su dettati, esercizi di grammatica, o solo pratica automatica delle regole studiate, mentre tramite l'esperienza appena descritta notiamo una maggiore varietà di risultati insiti nelle forti potenzialità della scrittura stessa.

I risultati positivi riguardano, in particolare, la *motivazione*: gli studenti si sentono infatti maggiormente liberi di esprimere le proprie idee nello stile che preferiscono. Vi è inoltre una più efficace *stimolazione della creatività e della curiosità*: anche chi pensava di non essere creativo rimane piacevolmente sorpreso da quello che si può produrre con le parole. Esplorare una passione o solo un ricordo innesca una curiosità che rende il testo prodotto dettagliato e unico. Gli studenti poi sviluppano maggiore *interesse nella ricerca e nell'uso di nuovi mezzi*: la ricerca parte non solo da una notizia o da un giornale, ma anche da una biblioteca, una trasmissione radiofonica, il Web o dal ricordo di una conversazione. Segnaliamo anche un aumento dell'*interazione fra gli studenti*: il lavoro di gruppo, come è noto, costituisce un momento fondamentale per l'apprendimento, attraverso lo scambio, l'ascolto, la negoziazione, tutti elementi importanti nell'acquisizione di una L2, senza dimenticare il valore sociale dell'attività. Un al-

tro aspetto riguarda la *memorizzazione delle parole*: ci piace pensare all'atto dello scrivere come un ponte che porta la parola scritta alla mente, per memorizzarla. La scrittura, a nostro avviso non dovrebbe essere un esercizio meccanico o forzato, ma un modo per liberare i propri pensieri tradotti in una nuova lingua e incanalarli nella nostra memoria. Vi è infine il *potenziamento dell'autostima in L2*: scoprire di avere capacità di scrittura interviene positivamente sul progresso di apprendimento. Mulligan (2010) si sofferma a rilevare quanto le attività pratiche nello studio di una lingua aiutino gli studenti a nutrire e promuovere la propria creatività. Sanaoui (1995: 15) aveva precedentemente evidenziato che la «memorizzazione delle parole e delle espressioni è parte dell'apprendimento indipendente».

6. Conclusioni

Il progetto ha rappresentato inizialmente dei rischi, visto che il processo di ideazione, raccolta e redazione non è sempre semplice o veloce. Tuttavia, l'entusiasmo delle classi, le idee degli studenti e la loro forte partecipazione hanno allontanato ogni dubbio riguardo all'impresa di voler realizzare il *magazine*. La scrittura collaborativa ha un grande potere di coesione e di scambio e una rivista di questo tipo ne è testimonianza. Il *magazine* è stato presentato a conferenze internazionali e nazionali ed è stato straordinario raccogliere commenti e consigli. Attualmente lavoriamo alle nuove edizioni sperimentando anche la sua applicazione in classi di livelli misti (dal Livello A2 al B2). Una nuova sfida a cui siamo pronti.

Riferimenti bibliografici

Ferris, D. 2003. *Response to Students Writing: Implications for Second Language Students*. New York. Routledge.

Gethin, A., Gunnemark, E. 1996. *The Art and Science of Learning Languages*. Oxford. Intellect Books.

Mulligan, J. 2010. *Bringing creativity, risk and reality into the classroom*. «The Assessment, Learning and Teaching Journal», 8. URL: <https://bit.ly/2LDsMYe> (ultimo accesso: 12.05.2019)

Sanaoui, R. 1995. *Adult Learners' Approaches to Learning Vocabulary in Second Languages*. «The Modern Language Journal», 79: 15-28.

Contengono
10 test!

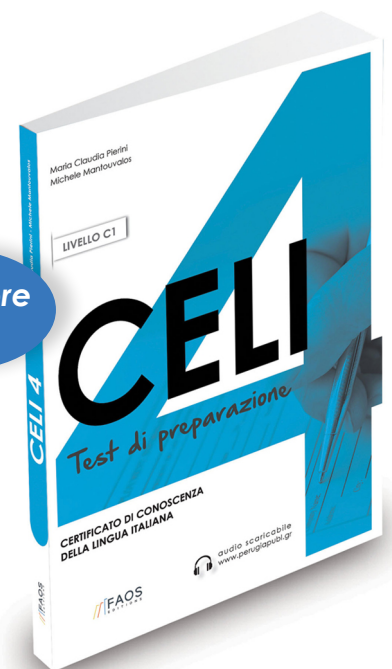


Ogni volume contiene materiale per la:

- ✓ Prova di comprensione di testi scritti
- ✓ Prova di produzione di testi scritti
- ✓ Prova di comprensione di testi orali
- ✓ Prova di produzione orale

Test di preparazione agli esami Celi!

settembre
2019!



I volumi possono essere utilizzati sia in un contesto classe che in autoapprendimento, grazie alle chiavi di tutte le attività alla fine di ogni manuale.

Migranti

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



Il contributo di Raspollini conduce una riflessione sul concetto di «consapevolezza fonologica» come fattore preliminare per lo sviluppo delle abilità di letto-scrittura in Italiano L2 di adulti analfabeti o scarsamente alfabetizzati nella lingua di origine.

Vengono così forniti alcuni riferimenti teorici su tale aspetto della competenza comunicativa, che non è non rapportabile al saper discriminare e riprodurre suoni e tratti prosodici, ma che è correlato anche a componenti cognitive – come la memoria uditiva –, che permettono di riconoscere in un flusso continuo di suoni elementi dotati di significato.

Tali riflessioni sono seguite da indicazioni operative su tecniche e attività, sperimentate nella classe di Italiano L2, che sostengono l'apprendente nella comprensione di fonemi, parole e testi. Le indicazioni fornite dall'Autrice risultano spendibili in percorsi formativi per lo sviluppo della competenza fonetica e fonologica, che non può essere raggiunta solamente attraverso la semplice esposizione a testi orali in un contesto di apprendimento spontaneo.

La consapevolezza fonologica in apprendenti stranieri analfabeti

Katia Raspollini, *Centro per l'Istruzione degli Adulti (CPIA), Prato*

1. Consapevolezza fonologica e oralità, letto-scrittura strumentale

La consapevolezza fonologica interessa la capacità di riconoscere e manipolare le unità sonore della lingua parlata e rappresenta un prerequisito per l'apprendimento della lingua scritta: molti studi fanno emergere infatti connessioni

fra la capacità di lettura e la consapevolezza fonologica, che risultano precedenti all'istruzione formale della lingua scritta (Scalisi *et al.* 2003: 55). È necessario dunque favorire la capacità di discriminazione fonologica attraverso l'ascolto e la produzione orale partendo dall'assunto secondo cui il cervello umano non è geneticamente programmato per la

lettura, ma per comprendere messaggi orali. Svariate ricerche hanno dimostrato che il processo di decodifica scritta poggia largamente su abilità fonologiche che consentono di convertire i grafemi in fonemi (Daloiso 2015: 158).

Quest'ultimo elemento conferma la necessità di sviluppare le abilità percettive e produttive in forma orale per favorire il processo di alfabetizzazione.

1.1. La produzione orale: implicazioni fonologiche e cognitive

Quando pensiamo all'abilità di produzione orale, dobbiamo considerare che

lo sviluppo della percezione uditiva e la capacità di segmentare hanno in generale un andamento lento, per queste ragioni i parlanti di lingue prosodicamente distanti dall'italiano devono essere costantemente esposti all'ascolto della lingua parlata perché acquisiscano progressivamente la capacità di orientarsi nel *continuum* sonoro e riescano lentamente a riconoscere le parole in un contesto prosodico non familiare (Costamagna 2014: 66).

Ma quali sono gli aspetti cognitivi connessi con la riproduzione dei suoni?

Indicazioni ci sono date dalle neuroscienze tra cui la neuropsicologia cognitiva: per riprodurre il suono delle parole entra in gioco la capacità di analisi uditiva necessaria alla riproduzione corretta. L'attivazione del programma fonico-articolatorio infatti prevede il riconoscimento dei suoni per poterli riprodurre:

«Quando udiamo fonemi come /r/ o /f/ li riconosciamo pre-attivando il programma motorio che ci serve per articolarli» (Fadiga 2002, cit. in Nobile, Lombardi Vallauri 2016). Rispetto alle abilità orali, le capacità di percepire e articolare i suoni della lingua interessano processi cognitivi connessi alla memoria e prevedono l'attivazione di più abilità: «La produzione della voce si basa sulla congiuntura di diverse tecniche che includono la sensibilità cinestetica, l'espressione vocale e il movimento» (Jiménez 2010: 206). Questi contributi mettono in evidenza il ruolo rilevante assunto dalla memoria uditiva rispetto alla capacità di riconoscimento ed elaborazione dei suoni del linguaggio.

2. Riflessioni didattiche su percorsi di Italiano L2 ad analfabeti adulti stranieri

Le riflessioni che seguono tentano di coniugare i presupposti scientifici richiamati in precedenza con indicazioni operative per la didattica in classe, facendo riferimento all'esperienza di chi scrive nell'ambito dei percorsi di apprendimento di Italiano L2 e delle abilità strumentali di letto-scrittura rivolti ad adulti stranieri analfabeti in lingua madre.

Lavorando con studenti analfabeti si possono osservare alcuni elementi ricorrevoli: i ridotti tempi di attenzione, la difficoltà di memorizzazione a lungo termine, la gestione autonoma di processi logico-formali e la capacità di astrazione. Le attività orali possono essere proposte quindi secondo uno schema che si ripete con il supporto di immagini.

Di seguito riportiamo un esempio relativo a un corso di livello Pre-Alfa 1 (Borri, Minuz,

Ricca, Sola 2014) composto in prevalenza da studenti adulti provenienti dall'Africa Sub-Sahariana. L'attività prevedeva che ogni studente ripetesse questo schema per presentarsi: «Alzati, prendi la tua foto, mostrala ai compagni e presentati». Si possono così attivare nello stesso momento due tipologie di memoria, quella iconica e quella uditiva (Baddeley 1990, cit. in Cardona 2010).

Rispetto agli *input* scientifici e metodologici richiamati in precedenza e all'esperienza diretta della scrivente – all'interno di percorsi di apprendimento rivolti ad adulti stranieri, con profilo di pre-alfabeta o di analfabeta (Borri, Minuz, Ricca, Sola 2014) con stadio di alfabetizzazione compreso fra Pre-Alfa 1 e Alfa – gli obiettivi di apprendimento relativi alla produzione orale interessano le seguenti capacità:

- a) utilizzare alcune semplici formule sociali ricorrenti;
- b) ripetere parole o espressioni appena ascoltate;
- c) esprimere la curva intonativa di domande nucleari o parziali o semplici espressioni.

Per facilitare lo sviluppo di queste abilità è utile usare supporti grafici come immagini, scritte, simboli e selezionare atti linguistici interni agli scambi comunicativi, sui cui focalizzare la produzione e l'interazione orale, perché gli apprendenti possano riuscire a comunicare con semplici formule, sostenendo l'eloquio attraverso le variazioni prosodiche, esercitando nello stesso momento la produzione orale e la percezione del parlato (Costamagna 2014); proporre attività motorie a coppie o in gruppi durante le quali siano associa-

ti il corpo/il movimento e l'*input* orale (p. es. nominare parti del corpo/sintomi, indicando o toccando il proprio corpo o la consegna: «Vai a destra/sinistra»); dare spazio alla pratica orale individuale, a coppie e in *plenum* (p. es. mettendo una sedia in mezzo alla classe, come spazio dedicato alla pratica della presentazione personale e all'espressione di sé).

La consapevolezza fonologica riguarda anche i tratti sopra-segmentali e quelli inter-segmentali relativi al passaggio da una configurazione articolatoria alla successiva senza soluzione di continuità. Per questa ragione è molto importante esercitare le competenze prosodiche ai fini della consapevolezza fonologica. Nella pratica didattica ricorrono spesso attività mirate all'esercizio della fonetica dell'italiano che tendono a esercitare la segmentazione della catena fonica o la composizione di fonemi, per esempio: «Quanti suoni senti nella parola sale?» o «Che parola hai se metti insieme s/a/l/e?» Quando decidiamo di proporre agli studenti questo tipo di attività occorre invece ricordare che la successione dei fonemi è continua; pertanto l'obiettivo è quello di favorire la riproduzione della successione. Di seguito alcuni esempi di attività che potrebbero essere proposte in classe con l'obiettivo di favorire la riproduzione della co-articolazione all'interno dei percorsi di apprendimento descritti in precedenza e riferiti ai primi stadi di alfabetizzazione (Pre-Alfa 1 e Alfa 1)

- il **passaparola**, volto a riprodurre correttamente il messaggio comunicativo inizialmente;
- il **dettato orale** in coppia o il dettato

orale collettivo, in cui a squadre i componenti di un gruppo devono ripetere a turno quanto pronunciato dal gruppo sfidante;

- la **word repetition**, attività mutuata dalla drammaturgia teatrale che prevede l'esplorazione di differenti curve prosodiche corrispondenti agli stati d'animo del parlante¹;
- la **ripetizione regressiva** di brevi frasi, allo scopo di esercitare la curva intonativa;
- la **ripetizione** in gruppo o in coppia di ritornelli di canzoni selezionate;
- il **parallel speaking**, in cui lo studente si allena a sovrapporre la propria voce a quella di un parlante nativo registrato;
- lo **shadowing** e l'**echoing**, che prevedono la ripetizione interiore di frasi o espressioni significative²;
- la **decodifica di input non verbali**, come attività di lettura delle labbra riproducendo ad alta voce le parole/le frasi corrispondenti ai movimenti articolatori;
- la **ricostruzione del messaggio verbale** presente in enunciati ricorrenti, che lo studente deve

riconoscere assistendo alla rappresentazione di situazioni in cui sono utilizzati (p. es. due studenti si danno la mano e un terzo studente deve verbalizzare il gesto dicendo: «Piacere»).

3. Conclusioni

All'interno di questo contributo abbiamo riflettuto sul concetto di consapevolezza fonologica come elemento propedeutico per lo sviluppo delle abilità di lettura e scrittura strumentale; la consapevolezza fonologica prevede la sensibilizzazione delle capacità uditive per il riconoscimento dei fonemi che successivamente possono essere riprodotti. Si può dunque ritenere che l'identificazione e successiva riproduzione dei suoni avviene mediante la focalizzazione sulle proprietà sonore delle parole o degli enunciati, perché costituisce un naturale terreno favorevole all'acquisizione di altre forme di consapevolezza fonologica tra cui la capacità di riconoscere e manipolare i fonemi (Pinto 2003: 35). Le attività didattiche devono tener conto di questi elementi e favorirli. Gli esempi di attività riportate hanno lo scopo di far riflettere i docenti sulla propria prassi didattica, ai fini di accrescere la frequenza di attività che possano favorire lo sviluppo della consapevolezza fonologica.

1 Per approfondimenti, cfr. Bevilacqua 2002.

2 Per approfondimenti, cfr. Murphy 2006.

Riferimenti bibliografici

Bevilacqua, G. 2002. *Istruzioni sulla voce dell'attore (Dispense annuali per allievi Accademia Silvio D'Amico)*. URL: <https://bit.ly/2DCFDD5> (<http://www.accademiasilviiodamico.it>) (ultimo accesso: 18.03.2019)

Borri, A., Minuz, F., Rocca, L., Sola, C. 2014. *Italiano L2 in contesti Migratori*. Torino. Loescher.

Cardona M. 2010. *La memoria di lavoro e apprendimento delle lingue. Una prospettiva glottodidattica*. Torino. UTET.

Costamagna, L. 2014. *Fonetica e Ortografia*. In A. Borri, F. Minuz, L. Rocca, C. Sola. *Italiano L2 in contesti migratori. Sillabo e descrittori dall'alfabetizzazione all'A1*. «I Quaderni della Ricerca n. 17». Torino. Loescher: 65-69.

Daloiso, M. 2015. *La Neuropsicologia*. In Id. (a cura di). *Scienze del Linguaggio e educazione linguistica*. Roma. Bonacci: 149-175.

Jiménez, P. D. 2010. *Eficiencia vocal para la óptima emisión del sonido*. Mexico City. Universidad Autónoma de Querétaro.

Nobile, L., Lombardi Vallauri, E. 2016. *Onomatopea e fonosimbolismo*. Roma. Carocci Editore.

Murphy, J. 2006. *Perceptions of communication between people with communication disability and general practice staff*. Stirling (UK). University of Stirling.

Pinto, G. 2003. *Il suono, il segno, il significato. Psicologia dei processi di alfabetizzazione*. Roma. Carocci.

Scalisi, T. G., Pelagaggi, D., Fanini, S. 2003. *Apprendere la lingua scritta: le abilità di base*. Roma. Carocci.

A cura di
Nicoletta Cherubini, *Ricercatrice indipendente*



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

Oggi sono in vita più giovani che in qualsiasi altra epoca storica precedente (1,8 miliardi fra i 10 e i 24 anni). Molti di loro stanno creando in tutto il mondo un vasto movimento a difesa della violenza sul clima, che devasta il pianeta. Omologamente, i linguaggi della violenza verbale stanno minando il clima emotivo della nostra specie, diffondendo forme di comunicazione tossica che inquinano l'immaginario collettivo e il futuro di persone, comunità e istituzioni, fra cui in prima linea la scuola. Tuttavia gli educatori, anziché cedere allo sconforto, possono allearsi con i loro allievi per intraprendere insieme *percorsi di apprendimento sostenibili*, incentrati sulla volontà di esplorare in prima persona i nodi di crescita emotiva coinvolti nelle lezioni emozionali.

In queste pagine si raccoglieranno le storie di percorsi innovativi messi in campo da formatori, insegnanti e allievi per riappropriarsi della dimensione ecologica del comunicare. Si porrà particolare attenzione al ruolo che l'insegnamento linguistico – L1, L2 o LS – riesce a svolgere nello sviluppo della consapevolezza comunicativa di adulti e ragazzi, tramite l'infusione della *educazione socioemotiva*. Sull'onda dei «*Fridays for future*», perché non dare avvio a un movimento «*Languages for future*», la prima protesta globale a difesa del nostro clima emotivo?

Le parole della rabbia e dell'odio: spunti per la glottodidattica in prospettiva socioemotiva

Nicoletta Cherubini, *Ricercatrice indipendente*

La semantica può avere conseguenze decisive sul modo in cui gli individui fanno esperienza del mondo. Alcuni antropologi hanno sostenuto che in un certo senso la lingua parlata da una popolazione crea quella che per loro è la realtà.

(Dalai Lama, Daniel Goleman,
Emozioni distruttive)

Vedete, quando *fate* qualcosa lo assemblete, cioè sistemate le sue parti, lavorando dall'*esterno* verso l'*interno*. [...] Tuttavia, quando si osserva qualcosa nell'atto di crescere, il processo muove in direzione inversa, vale a dire dall'*interno* verso l'*esterno*. Il termine di *crescita* indica qualcosa che si espande, si sviluppa, sboccia, e che interessa

simultaneamente ogni sua parte.
(Alan Watts, *Lo Zen e l'arte di imbrogliare la mente*)

1. Toxic: parole che avvelenano

L'aggettivo «*toxic*» è stato proclamato Parola dell'Anno 2018 dagli *Oxford Living Dictionaries*. In quanto tale, si ritiene possa riflettere l'*ethos*, lo stato d'animo e le preoccupazioni che hanno caratterizzato l'anno appena trascorso e riflettere un significato culturale che potrà esercitare un impatto duraturo¹. Riprendendo un concetto psicolinguistico espresso in un saggio sulle emozioni distruttive da un capo spirituale e da un'icona dell'educazione emozionale (Dalai Lama, Goleman 2003: 88), si desume il potere che la lingua parlata da una popolazione ha di «crea[re] quella che per loro è la realtà». Dunque le parole più usate dalla gente nel 2018 denunciano una grave situazione di avvelenamento ambientale («sostanze, scuole, ambienti, rifiuti tossici»), che si fa anche metafora di culture («titoli finanziari tossici»), «cultura tossica», «mascolinità tossica») e di quel tipo di relazioni («rapporti, amicizie, emozioni, pensieri tossici») che ci mettono in condizione di disagio.

Curiosamente, però, la *top ten* delle collocazioni linguistiche del termine elencate dai Dizionari Oxford non fa diretto riferimento alla valanga di *parole tossiche* che si riversa ogni giorno su di noi. Per intenderci, quelle pronunciate fra amici, parenti, colleghi, compagni di scuola o

estranei, o quelle ascoltate alla televisione o su Internet. Eppure l'etimo latino (*toxicum* «veleno»), che si rifà al veleno usato nell'antica Grecia per intingervi la punta delle frecce da scoccare sul nemico, evidenzia un preciso riscontro metaforico in lingua italiana, quando si parla di «frecciate» nel significato di motti, allusioni pungenti e in ogni caso maligne, rivolte a colpire con precisione qualcuno o qualcosa. Davvero c'è ancora così poca consapevolezza da non denunciare il potere intrinseco, distruttivo e devastante delle parole?

2. Il problema

La cronaca nera purtroppo ci insegna che le parole non solo fanno male, ma possono anche uccidere. In seguito a mesi di pesanti insulti una dodicenne americana si è tolta la vita dopo essere stata apostrofata in Rete dalle compagne con queste parole: «Sei proprio brutta», «Ma che fai ancora viva?», «Perché non ti ammazzi?» (notizia riportata dal quotidiano «La Nazione», s. a. 2013: 19). Il fenomeno del cyberbullismo, la forma di bullismo più recente, nata dall'era digitale, ci dimostra che le parole possono avvelenare e prendersi la vita di una persona adolescente, emotivamente fragile, insinuandosi nella rete informatica che lei usa: e-mail, blog, pagine e siti Web, *chat room* e SMS. Nel 2017 in Italia è entrata in vigore una legge sul cyberbullismo², che però protegge solo i minori di età compresa fra 14 e 18 anni, ma è risaputo che

¹ Cfr. *English Oxford Living Dictionaries*, URL: <https://bit.ly/2OL4bx3> (<https://en.oxforddictionaries.com>) (ultimo accesso: 6.03.2019).

² Cfr. Legge 29.05.2017, n. 71, *Disposizioni a tutela dei minori per la prevenzione ed il contrasto del fenomeno del cyberbullismo*, *Gazzetta Ufficiale* 03.06.2017.

anche i bambini più piccoli ormai hanno accesso a queste tecnologie. Simili episodi eclatanti sono noti da tempo anche in Italia (Fonzi 1997: VII).

Alla fine degli anni Novanta, il primo imponente studio sul bullismo in Italia di Fonzi (1997) ha evidenziato che gli alunni italiani (in misura molto maggiore rispetto agli scolari di altri paesi) risultavano vittime di violenza verbale e fisica nel 41% dei casi alle elementari e nel 26% alle medie (Fonzi 1997: 211). Quando, con un apposito questionario, si chiedeva ai bambini: «In che modo hai subito prepotenze?» mettevano più crocette accanto alle offese verbali:

- mi hanno offeso con brutti nomi sul colore della mia pelle o della mia razza;
- mi hanno offeso con brutti nomi per altre ragioni;
- mi hanno minacciato;
- nessuno mi rivolgeva la parola;
- hanno messo in giro delle storie sul mio conto.

Si era di fronte a un «gioco crudele» (Fonzi 1999) fra bulli, vittime e astanti passivi, destinato a diventare «crudeltà violenta» (Fonzi 2006) con l'avvento dell'odio digitale.

A quanto pare il bullismo nel nostro Paese non accenna a diminuire, anzi è in crescita: nel 2014 poco più del 50% degli 11-17enni ha subito qualche episodio offensivo, non rispettoso e/o violento da parte di altri ragazzi o ragazze nei 12 mesi precedenti; e il 19,8% è vittima più volte al mese di una fra le tipiche azioni di bullismo (ISTAT 2015). In sintesi le statistiche affermano che parolacce, offese e prese in giro sono gli atti di bullismo tuttora più

diffusi in Italia.

Questi sono solo *sintomi*. Ma il vero problema qual è? Noi (la scuola, la famiglia, la comunità) non equipaggiamo emotivamente i giovani per affrontare il mondo "là fuori," nonostante non ci sia nulla di più rischioso che scaraventare un adolescente nelle tempeste adolescenziali, lasciandolo privo di abilità, di un sapere unico e speciale che lo sostenga, di adeguati mezzi di compensazione del suo disagio (Dobson 1974). «Questa società non ama i suoi ragazzi», scrive Crepet (2002: 158), noi vediamo l'adolescenza con paura (perché ci rispecchia i nostri fallimenti) e con fastidio (poiché temiamo la sua creatività e le sue critiche) e la concepiamo come un'età che deve trascorrere il più in fretta possibile. E non abbiamo fiducia in loro.

Tanto che, quando arrivano a misurarsi con il mondo del lavoro, molti gettano la spugna: in Italia un giovane su quattro né studia, né ha un impiego e non lo cerca neppure (Eurostat 2018). A tal punto che si è trovata una parola per loro: sono i «NEET» malaugurato acronimo di «*Not in Education, Employment, or Training*». È la generazione di giovani europei non occupati e non in istruzione e formazione che, cedendo all'*apatia*, sta perdendo anche l'*empatia* nei confronti della vita.

Cosa ci aliena dal nostro stato naturale di empatia? Se lo è chiesto Rosenberg, psicologo clinico e noto esperto di training alla nonviolenza, che studia alcune forme di linguaggio e di comunicazione che ci inducono a comportarci in modo violento verso noi stessi e gli altri: «Anche quando non consideriamo "violento" il modo in cui parliamo, le nostre parole spesso portano al dolore e al ferimento,

sia di noi stessi che degli altri» (Rosenberg 1999; cit. in Costetti 2000: 9). Quindi è sopore, mancanza di consapevolezza. Uno dei problemi da superare per ritrovare la nostra perduta carica empatica è proprio un vuoto di consapevolezza – nei bambini, negli adolescenti e in molti adulti – della pena che infliggono le nostre parole: in definitiva, il mondo non è un videogioco, né un cartone animato; le persone non sono personaggi fittizi; le emozioni non sono *smiley*. Eppure l'alfabeto emozionale dell'empatia sta alla base dell'intelligenza emotiva. Ma le nazioni, oggi, sono consapevoli del costo sociale ed economico dell'analfabetismo emozionale? E noi, prigionieri di una comunicazione che, citando Rosenberg, «aliena la vita», fino a che punto abbiamo perso il senso dell'interconnessione di tutte le cose?

3. Il percorso: creare contesti educativi significativi

3.1. Il retroterra dei bisogni educativi

Qual era la situazione di chi si occupava di formazione linguistica dei docenti scolastici e di sperimentazione con gli alunni fra la fine degli anni Novanta e il Duemila? Il sistema immunitario della scuola italiana era sotto attacco. Insegnanti e dirigenti scolastici vivevano una nuova condizione di malessere destinata a durare nel tempo. Primo, affrontavano una emergenza linguistica, dovuta alla crescente presenza di alunni migranti neoarrivati, diversamente alfabetizzati, che sedevano fra i banchi con una conoscenza minima o nulla della lingua italiana. I docenti, essendo logicamente sprovvisti di una formazione di base in di-

dattica dell'Italiano a stranieri, subivano una fase di profonda spersonalizzazione dovuta all'impossibilità di fare il loro mestiere, cioè di insegnare a quegli allievi non italofoni.

Secondo, in quegli anni non si poteva più ignorare l'impatto sulla didattica di nuovi comportamenti inaccettabili e problemi di autoregolazione nei ragazzi. Sebbene il concetto di «bullismo» avesse ormai preso piede in Italia grazie alla traduzione del libro capostipite di Olweus (1996), agli insegnanti mancavano conoscenze e strumenti adeguati per sviluppare una valida azione di contrasto. In Italia si imparava – *tardivamente*, secondo la psicologa Vegetti-Finzi (1996: 126 ss.) – a riconoscere i sintomi di difficoltà di apprendimento collegate all'autismo, alla dislessia, al disturbo di attenzione (ADD/ADHD): un insieme di fenomeni di cui, nel giro di qualche anno, si sarebbe iniziato a studiare la presenza a livello mondiale (Carroll, Tober 2003; Cherubini 2003). Tali disturbi, oltre a incidere sull'abbandono scolastico e sulla crescente, indiscriminata prescrizione ai bambini iperattivi di pericolosi farmaci, che altro non facevano che “spegnere” la loro vitalità, finivano per generare disfunzioni all'interno della famiglia italiana, la quale stava cambiando nei suoi ruoli educativi, nelle tempistiche di presenza a casa dovute agli orari di lavoro di entrambi i coniugi e nei rapporti di potere fra genitori e figli. L'indebolimento della genitorialità si ripercuoteva poi sulla scuola, creando confusione di ruoli e molte false aspettative riferite alla figura dell'insegnante. Per questo era legittimo parlare di *emergenza* educativa.

Si avvertiva un forte bisogno di coeren-

za, di dare spazio alle neuroscienze, di educare alla comunicazione, di costruire e rafforzare i ponti fra scuola e famiglia, offrendo a tutti conoscenze e competenze comuni. Occorreva cioè sforzarsi di creare contesti educativi significativi.

3.2. Nuove strategie di intervento scolastico: alfabetizzazione emozionale «camuffata»

Con l'uscita de *L'intelligenza emotiva* di Goleman (1996) chi scrive ha compreso di aver trovato un punto d'appoggio importante per "contrabbandare" l'intelligenza emotiva fra i banchi di scuola (era questa la sensazione, perché il termine di «educazione all'affettività» non sarebbe apparso che vari anni dopo nei programmi scolastici italiani). Goleman era convinto che fosse possibile «camuffare» l'alfabetizzazione emozionale nelle materie d'insegnamento, senza dover creare una nuova materia incontrando serie difficoltà burocratiche. Un suo concetto chiave, che non ci si stanca mai di ripetere, è: «Le lezioni emozionali possono fondersi naturalmente con materie quali lettura e scrittura, educazione sanitaria, scienze, studi sociali e altre ancora» (Goleman 1996: 314).

Segnalava cioè una strategia emergente, quella di mescolare le lezioni sui sentimenti e sui rapporti interpersonali con gli altri argomenti già oggetto d'insegnamento. Oggi, grazie alle meta-analisi pubblicate nel settore (Durlak *et al.* 2011: 413), sappiamo che i docenti scolastici adeguatamente formati sono perfettamente in grado di condurre con successo gli interventi rivolti all'apprendimento socioemotivo. Tuttavia, come suggerire-

mo meglio in seguito (cfr. par. 4) per fare ciò occorre rispettare un prerequisito importante: il lavoro su se stessi.

Questo lavoro, nel Progetto di cui si sta per riferire³, si è concretizzato grazie alla disponibilità dei singoli insegnanti a lasciarsi alle spalle le aspettative consuete. Hanno scelto di mettersi in gioco, sentire, evocare, elaborare l'esperienza su un piano profondo, introspettivo e allo stesso tempo cooperativo. Hanno portato gli apprendimenti dei singoli nel gruppo dei pari e successivamente li hanno trasmessi con successo ai loro allievi.

Le tecniche della comunicazione efficace, desunte da svariate fonti (Lantieri, Roderick 1993; Gordon 1993, 1994, 2001; Goleman 1996; Novara 1997 e molti altri) sono state opportunamente adattate alle esigenze diverse di insegnanti e di genitori italiani, per offrire a tutti un bagaglio coerente da sfruttare sia a scuola che a casa.

Purtroppo in quegli anni quello dei sentimenti, del tessuto emotivo dei ragazzi, era ancora un tema volutamente ignorato nella maggior parte delle scuole americane, come sottolineava Goleman; invece la tattica vincente consisteva nel trasformare in argomento del giorno le tensioni e i traumi personali nella vita dei ragazzi, quali il dolore di sentirsi esclusi, le invidie, i contrasti fra compagni. Ed è proprio questa la strategia che chi scrive ha infuso in progetti di formazione di insegnanti, ragazzi e genitori tra il 1998 e il 2007 in Toscana e a Reggio Emilia.

3 Progetto di Alfabetizzazione emotiva ideato e condotto da chi scrive, rivolto a insegnanti, alunni e genitori del Secondo Circolo didattico di Scandicci, Firenze (aa.ss. 2001-2004).

3.3. Il lavoro: un Percorso obbligato sulla «rabbia»

Gli insegnanti della scuola primaria fiorentina di cui sopra affrontavano impreparati una serie di problematiche comportamentali in alunni aventi difficoltà di autoregolazione e di rispetto delle regole. In classe si assisteva di continuo a battibecchi, prepotenze e competizioni, non c'era ascolto, i bambini non parlavano delle proprie emozioni e in caso di conflitti si rivolgevano all'insegnante per risolverli. Spesso i più grandi attuavano comportamenti insofferenti e reazioni offensive e violente. Occorreva favorire il miglioramento dei rapporti in classe e la capacitazione emotiva dell'intera micro-comunità.

Sul piano dei contenuti, il nostro Progetto globale guidava innanzi tutto i docenti nel riconoscere, agire e gestire le emozioni negative a livello personale. Si è poi scelto di riprendere ciclicamente gli apprendimenti proponendo a varie classi un percorso sulla rabbia, a partire da due constatazioni: a) la gamma espressiva delle emozioni era molto limitata negli alunni; b) la condizione sia di chi fa sia di chi subisce prepotenze appare particolarmente collegata a difficoltà nel riconoscimento delle emozioni, in particolare della rabbia (Fonzi 1997, 2006).

Si sono dunque concordati tre obiettivi iniziali:

1. sviluppare la consapevolezza del significato lessicale ed emotivo della parola «rabbia»;
2. favorire l'individuazione delle cause scatenanti la propria rabbia e le emozioni correlate;

3. esplorare l'espressione non verbale della rabbia.

Fra molte tecniche e strategie didattiche sperimentate in classe nei tre anni di percorso, a titolo esemplificativo e di spunto si riassume di seguito (cfr. par. 3.4) un modulo incentrato sullo sviluppo dell'autostima come antidoto alla rabbia.

La sfida linguistica posta dalle classi multilingui è stata risolta attuando un CLIL a diversi «gradi di intensità» in base al rapporto tra lingua veicolare e disciplina non-linguistica⁴. Nel nostro Progetto l'educazione affettiva da un lato e l'Italiano L1/L2 dall'altro hanno individuato, formulato e raggiunto simultaneamente *obiettivi di apprendimento socioemotivi a doppia focalizzazione* (cfr. Cherubini 2014, 2016) con le stesse attività; e il contenuto di educazione all'affettività ha prevalso, con marcata attenzione al ruolo della lingua e al tipo di italiano utilizzato per sviluppare l'intelligenza emotiva negli allievi.

Il ricorso all'insegnamento ludico, favorendo l'inclusione dei migranti con le loro particolari carenze linguistiche e i loro bisogni relazionali, ha rappresentato una strategia facilitante, grazie alla tipica natura coinvolgente dell'esperienza di gioco (Freddi 1990), che ha aiutato gli alunni migranti a interagire con i compagni italofofoni. Il gioco ha saputo anche portare l'azione linguistica su un piano multisensoriale, favorendo la fissazione dei concetti sia nell'adulto che nel bambino. È emblematico il caso di un'alunna italofofona – che la madre aveva dovuto portare con sé al laboratorio per i genitori perché

4 Su questo concetto; cfr. Balboni 2002: 201.

quel giorno non sapeva dove lasciarla – la quale, mentre sua madre lottava per formulare un messaggio in prima persona in cui esprimere una sua frustrazione familiare, non ha resistito e ha completato la frase per lei, suscitando grande ilarità nel gruppo e un largo sorriso di complicità fra madre e figlia.

3.4. Il Fiore dell'Unicità

In due classi quarte caratterizzate da continui litigi e critiche, atteggiamenti di insofferenza e reazioni offensive e violente fra compagni è stato realizzato un modulo sull'Unicità finalizzato alla percezione di sé e alla costruzione dell'autostima (cfr. Cherubini 2014: 43-50). I gruppi-classe sono partiti da una riflessione sulla gravità delle ferite che si possono infliggere agli altri con le parole (alcuni bambini offendevano la mamma dei compagni, li apostrofavano con epiteti quali «puzza» o «mani di burro» o li deridevano per i loro difetti fisici). Si è poi passati ai significati del concetto di «talento individuale», esplorandolo a fondo attraverso attività cognitive, affettive e psicomotorie.

Grazie alla costruzione dello spirito di squadra e di un ambiente più favorevole all'espressione di sé, i ragazzi hanno iniziato a verbalizzare i propri punti di forza personali, elicitati dal completamento di una frase-stimolo desunta da uno studio sullo sviluppo dell'autostima (Nelson 1983). Le espressioni di unicità dei singoli poi sono state condivise nel gruppo, che le ha commentate e che infine ha proposto di rappresentarle in un poster a forma di fiore. Gli alunni hanno scelto di usare la metafora dei *petali* (ciascuno con su scritti il nome e il talento unico di un bambino) e del *fiore*, affinché racco-

gliesse e valorizzasse anche visivamente il loro percorso.

Scrivono un celebre studioso di buddhismo Zen: «Il termine di *crescita* indica qualcosa che si espande, si sviluppa, sboccia, e che interessa simultaneamente ogni sua parte» (Watts 2019: 13). Evidentemente, anche i ragazzi hanno intuitivamente concepito la propria crescita emozionale attraverso una metafora naturale, partendo da una *vision quest* all'interno di se stessi che ha fatto portare all'esterno e sbocciare il *Fiore dell'Unicità* di quel particolare gruppo di bambini. Il loro è stato un atto realmente creativo, poiché ha prodotto qualcosa che prima non c'era. Così un ambiente litigioso, caratterizzato da maldicenze, competitività e frustrazione si è evoluto in un ambiente dominato da ascolto, consapevolezza, cooperazione e stima di sé e dell'altro.

3.5. La ricaduta educativa

Gran parte degli apprendimenti esperienziali di tutti i ragazzi partecipanti al Progetto si sono realizzati in classi terze, quarte e quinte nell'arco di tre anni consecutivi. Tutti i docenti hanno evidenziato una ricaduta educativa positiva nei loro *Diari dell'insegnante* (cfr. Cherubini 2014). Pratiche quali l'ascolto attivo, il *brainstorming*, il *problem solving*, la negoziazione senza perdenti e la mediazione fra i pari per la risoluzione dei conflitti, hanno migliorato le relazioni insegnante-alunno e alunno-alunno, facendo acquisire ai bambini maggior fiducia in sé nell'espressione delle emozioni in modo autentico e non precostituito, attraverso linguaggi verbali e non verbali.

In tutte le classi sono visibilmente diminuiti i conflitti fra i pari e l'intensità delle

reazioni emotive; i bambini hanno verbalizzato bisogni, confronti, dispiaceri e frustrazioni che, secondo un'insegnante, altrimenti sarebbero rimasti inosservati se il bambino non avesse ricevuto gli strumenti utili per spiegarsi e chiarire. Nel commentare e discutere eventi in gruppo, spesso i bambini si soffermano spontaneamente su cosa avevano provato e come si erano sentiti, ascoltati con rispetto e in silenzio dagli altri. C'era finalmente interesse per gli interventi e le condivisioni di stati emotivi altrui. Il gioco di ruolo ha risvegliato nei bambini osservazioni interessanti sulle emozioni provate da chi offende e da chi è offeso.

Nelle due classi quarte che hanno realizzato il *Fiore dell'Unicità* l'esperienza ha permesso ai ragazzi di raggiungere l'espressione di potenzialità e talenti individuali che non credevano di avere e ha determinato soprattutto l'evoluzione delle relazioni fra compagni e con gli adulti; inoltre ha ulteriormente inciso sulle attività libere e organizzate. Insegnanti e genitori hanno chiaramente affermato di aver acquisito maggior sicurezza e positività di fronte ai conflitti e hanno convenuto che si può usare un conflitto per migliorare se stessi e gli altri, che ci sono più strade per risolvere i conflitti e che è importante trovare canali di comunicazione più efficaci e positivi.

4. Conclusioni: tracciare percorsi di apprendimento sostenibili

Di fronte al già citato perdurare e peggiorare del fenomeno delle violenze psicologiche e verbali in Italia, è sempre più cruciale mettere in campo sistematicamente l'educazione socioemotiva a

scuola, per infusione nelle materie scolastiche e soprattutto, nell'opinione di chi scrive, nel settore dell'insegnamento linguistico. Occorre coinvolgere tutte le L1, L2 e LS, al fine di tracciare nuovi *percorsi di apprendimento sostenibili*, capaci di sanare la convivenza civile di cui la scuola e la società hanno forte bisogno per prosperare.

Per l'insegnante, il genitore e l'alunno, il successo di un percorso come questo prevede la volontà di esplorare in prima persona i nodi di crescita emotiva coinvolti negli apprendimenti che poi l'individuo scambierà con gli altri. Tale volontà promuoverà abilità orientate verso un processo che muove dall'*interno* verso l'*esterno*, ossia l'*unico* processo per cui abbia senso parlare di vera «crescita».

Occorre sostituire alla frammentazione dei saperi una nuova forma di concertazione educativa, olistica e sistemica, che ristabilisca l'equilibrio fra le vie neurali del sapere cognitivo e del sapere emotivo, fra la testa e il cuore, mirando allo sviluppo globale della persona in quanto essere unico e speciale, sostenendola nella sua ricerca di un equilibrio *interno* che inevitabilmente andrà a riflettersi positivamente sul mondo *esterno*. Scatta qui l'analogia con la legge ermetica della Corrispondenza, che recita: «Come dentro – così fuori, come fuori – così dentro», a indicare che tutto ciò che avviene all'interno di noi influenza la realtà fuori di noi, e viceversa. Se le parole dell'odio attecchiscono *dentro*, se vengono credute al punto da restarne uccisi, è perché in chi le ascolta c'è una rispondenza, una vulnerabilità interiore a quel tipo di ferimento, che deve essere sanata.

In una simile prospettiva, l'ecologia

interiore del docente esercita un impatto costante sull'ecologia dell'aula. Il suo sentire si riflette sul sentire dei suoi allievi. Le sue credenze informano e modellano anche il quadro etologico della sua relazione con l'allievo e col sapere. Per capire il fuori dobbiamo vedere il dentro, per capire il dentro dobbiamo guardare il fuori. Oggi la disfunzionalità emotiva, la guerra delle nostre passioni interne, sta mettendo in crisi il nostro ambiente interiore, familiare, comunitario e globale, che apparentemente non ci sostiene più per la vita. In questo senso il percorso sulle emozioni fatto dagli insegnanti a partire dal lavoro su di sé è stato determinante, per poter riflettere alle loro classi le consapevolezze e strategie acquisite, «in-formando» l'intelligenza emotiva dei loro alunni. Hanno saputo insegnare con l'esempio a prendere consapevolezza del potere distruttivo e costruttivo delle parole, inteso come atto di responsabilità personale, come scelta individuale di linguaggio che i ragazzi decidono di usare per stare al mondo, e per creare «quella che per loro è la realtà quotidiana».

A chi spetta il compito di salvare il futuro dalla comunicazione tossica? Se è le-

cito sperare, perché non augurarsi la nascita, sulle orme della lotta in difesa del clima meteorologico guidata dai ragazzini (Thunberg 2018), anche di un giovane movimento a difesa del clima emotivo della nostra specie? A livello profondo, protestare contro la violenza sul clima non equivale forse a protestare contro la nostra violenza verbale ed emotiva? Le radici sono le stesse («*Deus sive Natura*», insegnava Spinoza) e affondano nella sostanza infinita che genera tutta la vita nelle sue infinite manifestazioni.

Si lotta allora per modificare l'*ethos* della rabbia e dell'odio, per contrastare le tempeste emotive futili e gratuite, i fulmini delle maldicenze, le emissioni di offese, denigrazioni e soprannomi malevoli, le supercelle di odio scatenate dagli *hater*. Ci si unisce per ripulire il linguaggio dalla caligine di parolacce e insulti, per disperdere i miasmi dell'uso punitivo del silenzio nelle famiglie e nella società; si lavora per depurare gli atti linguistici diseducativi e inefficaci attinenti al giudizio, come *insultare*, *incolpare*, *umiliare*, *minacciare*, *etichettare* e *criticare*. Si fa pace con se stessi per riflettere sul mondo esterno le competenze conquistate facendo pace con se stessi. Il processo non può funzionare all'inverso. Ognuno di noi lo può intraprendere. Ogni insegnante e genitore, ogni bambino e adolescente può lavorare per il nostro futuro, se gliene viene data l'opportunità, a partire dalla scuola dell'infanzia fino alle aule scolastiche, e a quelle dei nostri atenei.

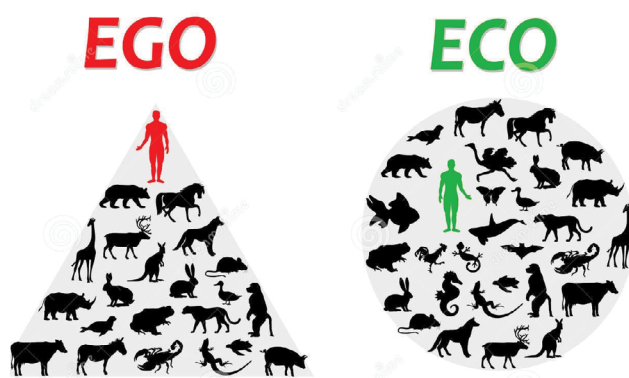


Figura 1. Ego ed Eco. Differenza fra una visione del mondo egocentrica ed ecologica (© Alain Lacroix, Dreamstime.com).

Riferimenti bibliografici

- Balboni, P. E. 2002.** *Le sfide di Babele*. Milano. UTET.
- Carroll, L., Tober, J. 2003.** *I Bambini Indaco. I nuovi bambini sono arrivati*. Cesena. Macro Edizioni. (trad. it. e cura del volume di N. Cherubini).
- Cherubini, N. 2014.** *E | mo | zió | ne. Esperienze di educazione all'affettività per la scuola primaria*. Siena. Becarelli.
- **2016.** *Il CLIL come incentivo all'apprendimento socioemotivo*. In Jafrancesco (a cura di) 2016: 109-146.
- **(a cura di) 2003.** *I nuovi bambini*. Firenze. Comune di Firenze. Assessorato alla Pubblica Istruzione.
- Costetti, V. 2000.** *La comunicazione nonviolenta. Sperimentazione nella scuola elementare*. Reggio Emilia. Edizioni Esserci.
- Crepet, P. 2002⁵.** *Cuori violenti*. Milano. Feltrinelli.
- Dalai Lama, Goleman, D. 2003.** *Emozioni distruttive. Liberarsi dai tre veleni della mente: rabbia, desiderio e illusione*. Milano. Mondadori.
- Dobson, J. 1974.** *Hide or Seek*. Old Tappan (NJ). Fleming H. Revell Company.
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., Schellinger, K. B. 2011.** *The Impact of Enhancing Students' Social and Emotional Learning. A Meta-Analysis of School-Based Universal Interventions*. «Child Development», 82, 1: 405-432.
- Eurostat 2018.** *Young people neither in education nor employment*. URL: <https://bit.ly/2GyiFOz> (<https://ec.europa.eu>) (ultimo accesso: 12.03.2019).
- Fonzi, A. 1997.** *Il bullismo in Italia. Il fenomeno delle prepotenze a scuola dal Piemonte alla Sicilia*. Firenze. Giunti.
- **1999.** *Il gioco crudele. Studi e ricerche sui correlati psicologici del bullismo*. Firenze. Giunti.
- **2006.** *La storia continua... Dal gioco crudele alla crudeltà violenta*. «Psicologia contemporanea», 2006, 197: 28-35.
- Freddi, G. 1990.** *Azione, gioco, lingua*. Padova. Liviana.
- Goleman, D. 1996.** *Intelligenza emotiva*. Milano. Rizzoli.
- Gordon, T. 1993².** *Insegnanti efficaci*. Firenze. Giunti e Lisciani.
- **1994.** *Genitori efficaci*. Molfetta. La Meridiana.
- **2001.** *Né con le buone né con le cattive*. Molfetta. La Meridiana.
- ISTAT 2015.** *Il bullismo in Italia: comportamenti offensivi e violenti tra i giovanissimi. Anno 2014*. URL: <https://bit.ly/2UOW5eF> (<https://www.istat.it>) (ultimo accesso: 12.03.2019).
- Jafrancesco, E. (a cura di) 2016.** *Metodologia CLIL e competenze dei docenti*. Roma. Aracne.
- Lantieri, L., Roderick, T. (eds.) 1993.** *Resolving Conflict Creatively: A Teaching Guide for Grades Kindergarten Through Six*. New York. Educators for Social Responsibility Metropolitan Area & Board of Education of the City of New York.
- Nelson, M. 1983.** *Our Children's Self-Esteem*. Santa Cruz (CA). ETR Associates.
- Novara, D. 1997.** *L'ascolto si impara*. Torino. Edizioni Gruppo Abele.
- Olweus, D. 1996.** *Il bullismo a scuola. Ragazzi oppressi, ragazzi che opprimono*. Firenze. Giunti (trad. it. a cura di A. M. Dema).
- Rosenberg, M.B. 1999.** *Nonviolent Communication*. Del Mar (CA). Puddle Dancer Press.
- s. a. 2013.** *Suicida a 12 anni. Vittima di cyber bulle*, «La Nazione», 14.09.2013: 19.
- Thunberg, G. 2018.** *Non sei mai troppo piccolo per fare la differenza*. Discorso in occasione della 24^a Conferenza delle Parti sul Clima (COP 24). Katowice, dicembre 2018. URL: <https://bit.ly/2GyiFOz>

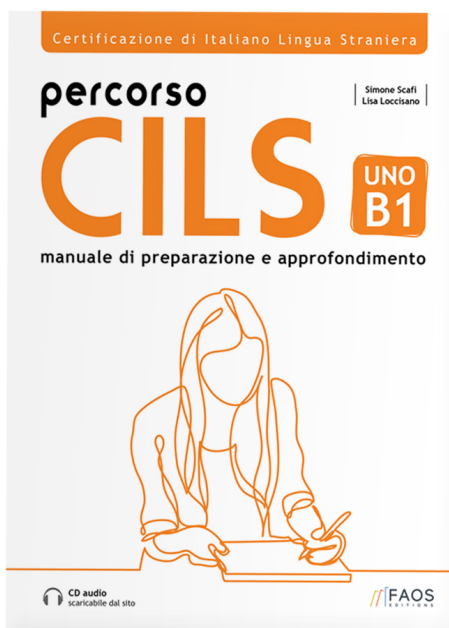
ly/2UC34TX (<https://tg24.sky.it>) (ultimo accesso: 12.03.2019).

Vegetti Finzi, S. 1996. *I bambini sono cambiati.* Milano. Oscar Mondadori.

Watts, A. 2019. *Lo Zen e l'arte di imbrogliare la mente.* Cesena. Macro Edizioni (trad. it. a cura di N. Cherubini).



L'esame CILS più facile che mai!



La collana che ti prepara ad affrontare l'esame di certificazione di italiano come lingua straniera CILS:

- consigli utili
- approfondimenti e spiegazioni
- prove divise per abilità
- spazio online con materiale extra
- + glossario in 3 lingue

A cura di
Anthony Mollica
Brock University, St. Catharines (Ontario), Canada



Ludolinguistica. Giocare con le parole I modi di dire

Anthony Mollica, Brock University, St. Catharines (Ontario) Canada

Che cos'è un «modo di dire»?

Tutti i dizionari consultati in varie lingue sui lemmi «modi di dire», «espressioni idiomatiche», «idiotismi» («*idioms*») o «*idiomatic expressions*» in inglese; «*idiotismes*» o «*expressions idiomatiques*» in francese; «*modismos*» in spagnolo) sono d'accordo sulla stessa definizione: «Locuzione, costruzione particolare di una lingua dotata di particolare espressività e difficilmente traducibile in modo letterale». Si pensi, per esempio, al modo di dire italiano, «costare un occhio», all'equivalente francese «*coûter les yeux de la tête*», a quello spagnolo «*costar un ojo*» e a quello inglese, «*to cost an arm and a leg*», che accentua parti del corpo completamente distinte dal modo di dire delle lingue romanze.

Sarebbe interessante, e anche motivante per gli studenti, che l'insegnante, nel presentare alcuni modi di dire, desse l'origine di queste espressioni. Purtroppo, in molti manuali di lingua i modi di dire vengono presentati senza nessuna spiegazione e spesso alla fine di una lista di singoli vocaboli. Poche sono le opere che presentano queste espressioni (Provenzal 1966; Quartu 1993), che ne spiegano eloquentemente il significato e l'origine, e solo qualche manuale destinato a di-

scendenti di lingua straniera (Aprile 2008) dà le origini di alcune presentandole come lettura o in esercizio di abbinamento.

La maggior parte di altri manuali destinati a studenti che apprendono l'Italiano L2/LS si limitano semplicemente a dare il modo di dire e una spiegazione o definizione (Natale, Zacchei 1996) senza nessun esercizio di contestualizzazione. E spesso qualche autore erroneamente confonde il modo di dire con massime o frasi latine, che possono essere tradotte letteralmente in italiano e con lo stesso significato originale, e quindi non sono da considerarsi «modi di dire». Si tratta di latinismi paracadutati nella lingua italiana: «*carpe diem*», «*a posteriori*», «*a priori*», «*cum grano salis*», «*de gustibus disputandum non est*», «*deo gratias*», «*do ut des*», «*dura lex, sed lex*», «*errare humanum est*», «*essere ad hoc*», «*essere il factotum*», «*essere il non plus ultra*», «*essere sui generis*», «*essere un Deus ex machina*», «*fare mea culpa*», «*fare tabula rasa*», «*fare qualcosa pro forma*», «*inter nos*», «*lupus in fabula*», «*repetita iuvant*», «*sine die*», «*status quo*», «*vox populi, vox Dei*».

Lo stesso si può dire di massime o detti proverbiali che vengono identificati come modi di dire ma che in realtà non lo sono, perché non corrispondono alla «definizione» del modo di dire: «L'abito

non fa il monaco», «La fortuna è cieca», «La matematica non è un'opinione», «La paura fa novanta», «I panni sporchi si lavano in famiglia», «Non c'è rosa senza spine», «Non tutto è oro quel che luccica», «o bere o affogare», «Ogni medaglia ha il suo rovescio», «O mangi questa minestrina o salti dalla finestra», «Paganini non ripete», «Tutte le strade portano a Roma», «Una rondine non fa primavera».

Non ci sorprende trovare spesso nella stessa pubblicazione modi di dire e proverbi o espressioni proverbiali senza che l'autore faccia alcuna distinzione (Pittàno 2009). Né ci sorprende il fatto che molte espressioni vengono usate in modo errato nella lingua parlata, come dimostra una divertente lettura di Bartezzaghi (2006).

I modi di dire hanno varie origini. Craici (2001) suggerisce che essi possono avere un'origine storica, letteraria, biblica, mitologica, favolistica, o anche soltanto curiosa.

Eric Partridge (2017), conoscitore del settore, nel suo *Dictionary of Clichés* afferma che, a differenza dei proverbi, i modi di dire non esprimono saggezza popolare, non hanno un significato profondo o morale, ma sono semplicemente frasi "usa-e-getta".

Lo scopo dei modi di dire, quindi, è di rendere il messaggio linguisticamente più autentico e più colorito sia nella lingua parlata che nella lingua scritta.

Nell'apprendere i modi di dire, bisogna prima spiegarne il significato. Alcuni colleghi iniziano le attività *in medias res*: cioè suppongono che il discente ne conosca il significato. Dopo l'attività iniziale nella quale vi sono le spiegazioni della locuzione, il discente procede a fare delle attività, molte delle quali possono essere usate come fonte di verifica. Sugeriamo qui di seguito una serie di schede di attività con esempi di ludolinguistica volte a facilitare l'apprendimento di alcuni modi di dire.

Riferimenti bibliografici

Aprile, G. 2008. *Italiano per modo di dire. Esercizi su espressioni, proverbi e frasi idiomatiche.* Firenze. Alma edizioni.

Bartezzaghi, S. 2006. *Non ne ho la più squallida idea. Frasi matte da legare.* Milano. Arnoldo Mondadori Editore S.p.A.

Craici, L. 2001. *Dizionario dei Modi di Dire. Oltre 5000 espressioni per dare efficacia e colore alla lingua quotidiana.* Milano. A. Vallardi Editore.

Di Natale, F., Zacchei, N. 1996. *In bocca al lupo! Espressioni idiomatiche e modi di dire tipici della lingua italiana.* Perugia. Guerra Edizioni.

Partridge, E. 2017. *A Dictionary of Clichés.* Abingdon-on-Thames. Routledge.

Pittàno, G. 2009. *Dizionario dei modi di dire, proverbi e locuzioni di italiano.* Bologna. Zanichelli.

Provenzal, D. 1966 *Perché si dice così? Origine dei modi di dire, delle locuzioni proverbiali, di tante frasi dell'uso comune.* Milano. Hoepli.

Quartu, B. M. 1993. *Dizionario dei modi di dire della lingua italiana. 10.000 modi di dire ed estensioni figurate in ordine alfabetico per lemmi importanti e campi di significato.* Milano. RCS Rizzoli Libri S.p.A.

Scheda 1

Completamento

A. Studia le locuzioni e il loro significato.

Modo di dire	Significato
1. <i>ridere sotto i baffi</i>	– ridere con malizia, con compiacenza, di nascosto
2. <i>far venire l'acquolina in bocca</i>	– essere appetitoso
3. <i>allargare le braccia</i>	– esprimere rassegnazione
4. <i>avere qualcuno alle calcagna</i>	– essere seguito da vicino
5. <i>mettersi le mani nei capelli</i>	– disperarsi
6. <i>essere l'amico del cuore</i>	– essere l'amico più intimo, più caro
7. <i>essere con la corda al collo</i>	– trovarsi in difficoltà
8. <i>essere armato fino ai denti</i>	– essere ben forniti
9. <i>mordersi le dita</i>	– provare rabbia
10. <i>avere sulla punta della lingua</i>	– aver qualcosa in mente ma non saperla ricordare esattamente
11. <i>lavarsene le mani</i>	– disinteressarsi
12. <i>fare il passo più lungo della gamba</i>	– impegnarsi in un'impresa superiore alle proprie capacità o possibilità
13. <i>essere tutto orecchi</i>	– ascoltare con la massima attenzione
14. <i>avere le ali ai piedi</i>	– correre velocemente

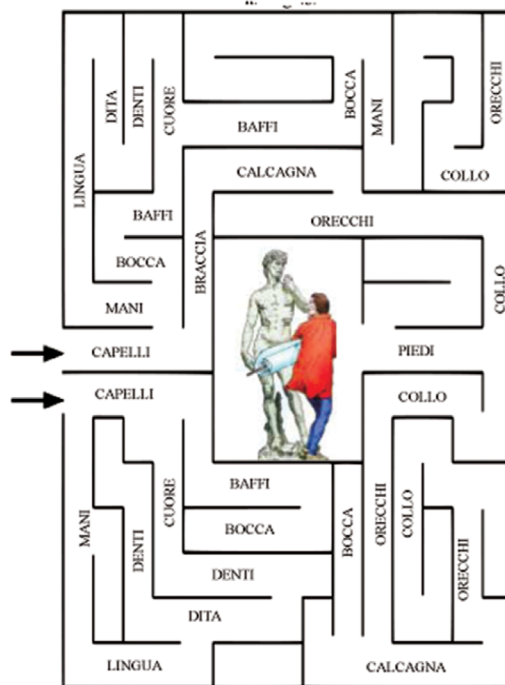
B. Inserisci nelle caselle la parte del corpo che completa l'espressione.

1. *essere armato fino ai*
2. *essere con la corda al*
3. *mettersi le mani nei*
4. *avere le ali ai*
5. *fare il passo più lungo della*
6. *sulla punta della*
7. *essere l'amico del*
8. *lavarsene le*
9. *essere tutto*
10. *allargare le*
11. *avere qualcuno alle*
12. *mordersi le*
13. *ridere sotto i*
14. *far venire l'acquolina in*

Scheda 2

Labirinto

Per entrare e uscire dal labirinto, completa le seguenti locuzioni con la parte del corpo. Le risposte esatte ti permettono di arrivare a vedere una famosa scultura di Michelangelo.



1. mettersi le mani nei
2. lavarsene le
3. sulla punta della
4. mordersi le
5. essere armato fino ai
6. essere l'amico del
7. ridere sotto i
8. far venire l'acquolina in
9. allargare le
10. avere qualcuno alle
11. essere tutto
12. essere con la corda al
13. avere le ali ai

Scheda 3

Crucipuzzle

Trova nel *crucipuzzle* le parti del corpo che completano le locuzioni. Le lettere rimanste ti daranno una locuzione e il suo significato.

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

1. *armato fino ai...*
2. *essere con la corda al...*
3. *mettersi le mani nei...*
4. *avere le ali ai...*
5. *fare il passo più lungo della...*
6. *sulla punta della...*
7. *essere l'amico del...*
8. *lavarsene le...*
9. *essere tutto...*
10. *allargare le...*
11. *avere qualcuno alle...*
12. *mordersi le...*
13. *ridere sotto i...*

Modo di dire

□□□□□ □□□ □□ □□□□□

Significato

□□□□□ □□ □□□ □□□□□□□□□□ □□□□□□□□

Scheda 4

Abbinamento

Abbina il modo di dire della Colonna A con il significato della Colonna B.

Colonna A

1. *ridere sotto i baffi*
2. *far venire l'acquilina in bocca*
3. *allargare le braccia*
4. *avere qualcuno alle calcagna*
5. *mettersi le mani nei capelli*
6. *essere l'amico del cuore*
7. *essere con la corda al collo*
8. *mordersi le dita*
9. *avere sulla punta della lingua*
10. *essere armato fino ai denti*
11. *lavarsene le mani*
12. *fare il passo più lungo della gamba*
13. *essere tutto orecchi*
14. *avere le ali ai piedi*

Colonna B

- a) disperarsi per qualcosa
- b) aver qualcosa in mente ma non saperla ricordare esattamente
- c) correre velocemente
- d) disinteressarsi
- e) ascoltare con la massima attenzione
- f) provare rabbia
- g) essere appetitoso
- h) essere ben forniti
- i) essere seguito da vicino
- j) essere un amico più intimo, più caro
- k) impegnarsi in un'impresa superiore alle proprie capacità o possibilità
- l) ridere con malizia, con compiacenza, di nascosto
- m) trovarsi in difficoltà
- n) esprimere rassegnazione

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14

Scheda 5

Attività creativa

Scegli dieci delle espressioni seguenti e per ognuna scrivi una frase che ne mostri chiaramente il significato.

1. *ridere sotto i baffi*
2. *far venire l'acquolina in bocca*
3. *allargare le braccia*
4. *avere qualcuno alle calcagna*
5. *mettersi le mani nei capelli*
6. *essere l'amico del cuore*
7. *essere con la corda al collo*
8. *essere armato fino ai denti*
9. *mordersi le dita*
10. *sulla punta della lingua*
12. *lavarsene le mani*
13. *fare il passo più lungo della gamba*
14. *essere tutto orecchi*
15. *avere le ali ai piedi*

Scheda 1 – Soluzioni

Completamento

A. Studia le locuzioni e il loro significato.

Modo di dire	Significato
1. <i>ridere sotto i baffi</i>	ridere con malizia, con compiacenza, di nascosto
2. <i>far venire l'acquolina in bocca</i>	essere appetitoso
3. <i>allargare le braccia</i>	esprimere rassegnazione
4. <i>avere qualcuno alle calcagna</i>	essere seguito da vicino
5. <i>mettersi le mani nei capelli</i>	disperarsi
6. <i>essere l'amico del cuore</i>	essere l'amico più intimo, più caro
7. <i>essere con la corda al collo</i>	trovarsi in difficoltà
8. <i>essere armato fino ai denti</i>	essere ben forniti
9. <i>mordersi le dita</i>	provare rabbia
10. <i>avere sulla punta della lingua</i>	aver qualcosa in mente ma non saperla ricordare esattamente
11. <i>lavarsene le mani</i>	disinteressarsi
12. <i>fare il passo più lungo della gamba</i>	impegnarsi in un'impresa superiore alle proprie capacità o possibilità
13. <i>essere tutto orecchi</i>	ascoltare con la massima attenzione
14. <i>avere le ali ai piedi</i>	correre velocemente

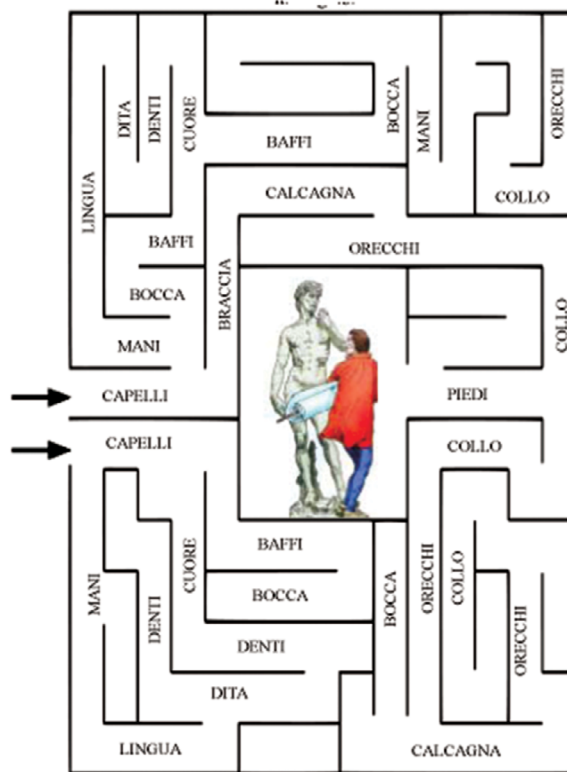
B. Inserisci nelle caselle la parte del corpo che completa l'espressione.

1. essere armato fino ai **DENTI**
2. essere con la corda al **COLLO**
3. mettersi le mani nei **CAPELLI**
4. avere le ali ai **PIEDI**
5. fare il passo più lungo della **GAMBA**
6. sulla punta della **LINGUA**
7. essere l'amico del **CUORE**
8. lavarsene le **MANI**
9. essere tutto **ORECCHI**
10. allargare le **BRACCIA**
11. avere qualcuno alle **CALCAGNA**
12. mordersi le **DITA**
13. ridere sotto i **BAFFI**
14. far venire l'acquolina in **BOCCA**

Scheda 2 – Soluzioni

Labirinto

Per entrare e uscire dal labirinto, completa le seguenti locuzioni con la parte del corpo. Le risposte esatte ti permettono di arrivare a vedere una famosa scultura di Michelangelo.

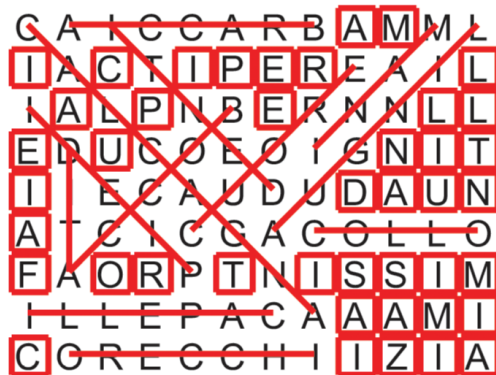


1. mettersi le mani nei **CAPELLI**
2. lavarsene le **MANI**
3. sulla punta della **LINGUA**
4. mordersi le **DITA**
5. essere armato fino ai **DENTI**
6. essere l'amico del **CUORE**
7. ridere sotto i **BAFFI**
8. far venire l'acquilina in **BOCCA**
9. allargare le **BRACCIA**
10. avere qualcuno alle **CALCAGNA**
11. essere tutto **ORECCHI**
12. essere con la corda al **COLLO**
13. avere le ali ai **PIEDI**

Scheda 3 – Soluzioni

Crucipuzzle

Trova nel crucipuzzle le parti del corpo che completano le locuzioni. Le lettere rimanste ti daranno una locuzione e il suo significato.



1. essere armato fino ai **DENTI**
2. essere con la corda al **COLLO**
3. mettersi le mani nei **CAPELLI**
4. avere le ali ai **PIEDI**
5. fare il passo più lungo della **GAMBA**
6. sulla punta della **LINGUA**
7. essere l'amico del **CUORE**
8. lavarsene le **MANI**
9. essere tutto **ORECCHI**
10. allargare le **BRACCIA**
11. avere qualcuno alle **CALCAGNA**
12. mordersi le **DITA**
13. ridere sotto i **BAFFI**

Modo di dire

AMICI PER LA PELLE

Significato

UNITI DA UNA FORTISSIMA AMICIZIA

Scheda 4 – Soluzioni

Abbinamento

Abbina il modo di dire della Colonna A con il significato della Colonna B

Colonna A

1. *ridere sotto i baffi*
2. *far venire l'acquilina in bocca*
3. *allargare le braccia*
4. *avere qualcuno alle calcagna*
5. *mettersi le mani nei capelli*
6. *essere l'amico del cuore*
7. *essere con la corda al collo*
8. *mordersi le dita*
9. *avere sulla punta della lingua*
10. *essere armato fino ai denti*
11. *lavarsene le mani*
12. *fare il passo più lungo della gamba*
13. *essere tutto orecchi*
14. *avere le ali ai piedi*

Colonna B

- a) disperarsi per qualcosa
- b) aver qualcosa in mente ma non saperla ricordare esattamente
- c) correre velocemente
- d) disinteressarsi
- e) ascoltare con la massima attenzione
- f) provare rabbia
- g) essere appetitoso
- h) essere ben forniti
- i) essere seguito da vicino
- j) essere l'amico più intimo, più caro
- k) impegnarsi in un'impresa superiore alle proprie capacità o possibilità
- l) ridere con malizia, con compiacenza, di nascosto
- m) trovarsi in difficoltà
- n) esprimere rassegnazione

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
l	g	n	i	a	j	m	f	b	h	d	k	e	c

Scheda 5 – Soluzioni

Attività creativa

Scegli dieci delle espressioni seguenti e per ognuna scrivi una frase che ne mostri chiaramente il significato.

3. ridere sotto i baffi
4. far venire l'acquolina in bocca
3. allargare le braccia
4. avere qualcuno alle calcagna
5. mettersi le mani nei capelli
6. essere l'amico del cuore
7. essere con la corda al collo
8. essere armato fino ai denti
9. mordersi le dita
10. sulla punta della lingua
12. lavarsene le mani
13. fare il passo più lungo della gamba
14. essere tutto orecchi
15. avere le ali ai piedi

Risposte aperte.



La collana di eserciziari che si adattano a qualsiasi manuale!

Una collana da usare come materiale complementare e supplementare in un corso di lingua. Argomenti trattati tramite un percorso graduale secondo le linee guida del QCER.

- Attività ludiche e coinvolgenti
- Chiavi degli esercizi
- Test di ripasso
- Tabelle grammaticali online

marzo
2020



Letti per voi

A cura di
Massimo Maggini
Presidente ILSA



1. *I gesti dell'italiano* (Nobili 2019)

Nei cinque capitoli in cui è articolato il volume, l'Autore affronta il tema della gestualità da una prospettiva linguistica analizzando i gesti usati nel parlato. Il manuale offre utili suggerimenti e preziosi spunti a chi insegna Italiano L2.

Nel primo capitolo, dopo una definizione della nozione di «gesto», Nobili esamina i due approcci seguiti per la classificazione dei gesti: tipologico e parametrico. Per quanto concerne gli schemi classificatori tipologici, seguendo un'ottica diacronica, si menzionano gli schemi di alcuni psicologi americani, come Ekman e Friesen, elaborati tra la fine degli anni Sessanta e l'inizio degli anni Settanta; in seguito Mc Neill ha creato un diverso schema classificatorio dei gesti che ha modificato in fasi successive della sua

ricerca (2005). Un approccio differente per definire e classificare i gesti è quello basato su criteri parametrici, secondo cui i gesti possono essere distinti in base ai valori di parametri da adattare ai singoli casi concreti. Per l'Autore l'uso dei gesti è legato alle stesse dimensioni che riguardano la variazione linguistica: diatopia, diafasia e diamesia. In particolare, egli discute in che modo i gesti si adattano alla variazione diamesica, in relazione al canale di comunicazione. Negli esempi analizzati si mostrano brani di parlato di due giornalisti italiani tratti da YouTube.

Nel secondo capitolo, Nobili illustra i principali dizionari cartacei di gesti simbolici italiani, editi dagli anni Sessanta del secolo scorso a oggi. Un primo dizionario cartaceo citato è quello dell'artista e designer Munari (1963), che include in prospettiva sincronica quarantave gesti. Il secondo repertorio cartaceo lessicografico di gesti italiani menzionato è quello di Diadori del 1990. In esso l'Autrice raccoglie, secondo un criterio sincronico, cento gesti in uso e diffusi in tutta Italia. La particolare angolatura di questa raccolta è quella della didattica delle seconde lingue. Successivamente è citato il dizionario di Poggi (2006) che, diversamente dall'impostazione didattica di Diadori, ha un'impronta cognitivista e vuole rispecchiare il modo in cui i gesti

sono rappresentati nella mente dei parlanti. Il dizionario menzionato nel capitolo è quello di Caon (2010), diverso dai precedenti, perché assume una prospettiva attenta ai problemi della comunicazione interculturale. Quest'ultimo dizionario, come quello di Diadori, si rivolge tanto a docenti che a studenti di Italiano L1 e L2/LS. Un ultimo dizionario cartaceo dei gesti citato da Nobili e di impianto simile al dizionario di Munari è quello di Cavallo (2017), che opera nell'ambito della fotografia e della grafica editoriale. La disamina dei dizionari cartacei dei gesti è accompagnata dalla riproduzione di schede lessicografiche che esemplificano i gesti illustrati da ciascun dizionario.

Il secondo paragrafo del secondo capitolo è dedicato alle raccolte di gesti simbolici italiani reperibili in Rete. In particolare vi si analizza *l'Italian Hand Gestures Rap* pubblicato sul canale YouTube nel 2004 dal consolato degli Stati Uniti di Milano. Sempre nel secondo capitolo Nobili affronta la variazione dialettale nei dizionari dei gesti, soffermandosi sulle varietà della città di Napoli e di quelle della Sicilia. Il capitolo termina con un breve confronto con le altre lingue: sono presi in esame il dizionario dei gesti del catalano parlato di Payrató (1993), il dizionario dei gesti russi di Kreydlin (2014), il dizionario dei gesti sudafricani di Brookes (2004) e il dizionario dei gesti fisici di contatto nella regione *Mid-Atlantic* degli Stati Uniti di Lynn (2014).

Nel terzo e nel quarto capitolo Nobili esamina un nuovo dizionario di gesti in italiano, *Il Gestibolario* di Dallagà e Tasca (2007), un dizionario sincronico di gesti coverbali usati in italiano, mai redatto prima e destinato in particolare a un fu-

turo interprete di Italiano L1 e L2/LS. I gesti classificati sono pertanto solo quelli che servono ad accompagnare e a illustrare il parlato italiano. I capitoli del volume di Nobili sono corredati da numerose schede lessicografiche tratte dal *Gestibolario*. Il parlante/gestuante eletto nel *Gestibolario* come soggetto rappresentativo di un uso caratteristico e al contempo originale della gestualità è Matteo Renzi e gli esempi riportati sono relativi ai gesti della mano del politico toscano.

L'ultimo capitolo, infine, è incentrato sulla didattica della gestualità: si suggeriscono qui alcuni spunti per progettare un curriculum della gestualità in corsi di studio universitari, sulla base dei risultati di alcune attività incentrate sul cinema italiano, sperimentate dall'Autore con apprendenti stranieri in Slovacchia.



2. Le competenze trasversali dello studente universitario di Italiano L2 (Jafrancesco 2018)

Il volume si rivolge a quanti si occupano di formazione linguistica degli studenti universitari di Italiano L2 e ha come punto di riferimento il *Quadro delle competenze chiave per l'apprendimento permanente*, contenuto nella Raccomandazione del Parlamento e del Consiglio europeo del 18.12.2006. L'opera contiene i contri-

buti presentati al XXIV Convegno nazionale ILSA, organizzato in collaborazione con il Centro linguistico dell'Università di Firenze, sul tema delle competenze chiave trasversali nella formazione universitaria in Italiano L2. Nell'Introduzione, dopo una minuziosa panoramica della politica educativa europea in merito all'apprendimento permanente, alla formazione e alle competenze chiave trasversali, in particolare, alle competenze linguistiche, Jafrancesco passa in rassegna i contributi presenti nel libro, cogliendone sinteticamente e con grande chiarezza gli aspetti più rilevanti.

Il primo saggio di Baggiani e Venturi, che operano presso INDIRE (Istituto Nazionale di Documentazione, Innovazione e Ricerca Educativa), presenta criticamente i più importanti documenti comunitari europei di riferimento in materia di competenze chiave per l'apprendimento permanente.

Il secondo contributo di Cristofori e Girotti, del Consorzio Interuniversitario «Alma Laurea», descrive i risultati di una interessante ricerca svolta dal Consorzio sui laureati negli atenei italiani, che permettono di identificare il profilo del laureato con cittadinanza straniera che nel 2015 ha terminato gli studi presso un ateneo italiano. Tale profilo viene confrontato con quello dei laureati italiani che hanno conseguito il titolo di studio nel medesimo anno. La ricerca mette in evidenza la crescita dei laureati stranieri, caratterizzati da forte motivazione agli studi e dalla consapevolezza di avere acquisito anche delle utili competenze trasversali durante il percorso universitario.

Il terzo contributo, di Mariani, è centrato sull'imparare a imparare, competenza

trasversale ai vari contesti disciplinari e alle stesse competenze denominate «trasversali». Imparare a imparare, secondo Mariani, implica operazioni complesse sul piano cognitivo, socioaffettivo e linguistico-comunicativo. In questo quadro assumono particolare importanza le strategie metacognitive degli apprendenti che, come sottolinea lo studioso, «attraverso la presa di coscienza dei processi vissuti dagli studenti nel vivo delle loro esperienze interdisciplinari possono aiutarli a autoregolare il proprio apprendimento e a procedere sulla via dell'autonomia».

Il quarto contributo è di Balboni dell'Università «Ca' Foscari» di Venezia. Il glottodidatta veneziano descrive con estrema chiarezza i bisogni di uno studente straniero in un'accademia italiana, indipendentemente dal fatto che essa sia una università, un conservatorio musicale o una accademia di belle arti. I bisogni di studio individuati e descritti sono i seguenti: capire il linguaggio burocratico in generale e le espressioni della tradizione accademica italiana, comprendere in senso culturale oltre che linguistico il significato di parole in apparenza universali, ascoltare lezioni monodirezionali, dove si utilizzano microlingue specifiche e la prassi della digressione, sapere interagire in seminari, leggere e studiare testi scientifici, scrivere tesine o tesi o relazioni, sostenere esami scritti e orali.

Il quinto contributo di Troncarelli e Falani è focalizzato sulla comunicazione in Italiano L2 e, in particolare, sulla scrittura accademica. Gli Autori offrono un'analisi rigorosa della varietà dei testi espositivi in ambito accademico. Viene inoltre sviluppata una riflessione su strategie e supporti disponibili in Rete che possano favorire

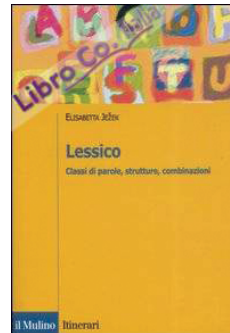
il processo di scrittura e promuovere attività di *peer teaching*.

Nel sesto contributo Fragai, Fratter e Jafrancesco sviluppano il concetto di competenze trasversali applicato alla didattica dell'Italiano L2 a studenti universitari. Dopo un inquadramento normativo dei principali documenti di politica educativa, nazionali e internazionali, che illustrano l'evoluzione del concetto di competenze trasversali, le Autrici esaminano l'impostazione teorico-metodologica di percorsi formativi in Italiano L2, orientati secondo un approccio per competenze trasversali.

Nel settimo articolo, Tarabusi presenta un progetto di ricerca sulla Competenza Comunicativa Interculturale (CCI), adottando il modello di CCI di Byram (1997) e come strumento di valutazione il test Intercultural Competence Assessment (INCA 2004), adeguati al campione preso in esame dalla ricerca. Il progetto di ricerca ha poi realizzato un percorso didattico di cinque unità di apprendimento basate sul modello di CCI di Hofstede, Pedersen (2002). L'Autrice espone con efficacia i risultati della ricerca, sottolineandone le potenzialità e gli aspetti critici.

L'ultimo contributo del volume è di Baldini e si differenzia dagli altri articoli in quanto si propone di presentare la storia dell'Associazione ILSA (Insegnanti di Italiano Lingua Seconda Associati), attraverso la storia del periodico dell'Associazione, che ha conosciuto in fasi storiche diverse formati e tipologie differenziate. È assai utile e interessante per chi opera nel mondo dell'Italiano L2 ripercorrere le pagine di Baldini, in quanto offrono uno spaccato dell'impegno civile degli insegnanti d'Italiano L2 nel corso del tempo,

finalizzato a valorizzare la figura professionale del docente di Italiano a stranieri e a promuoverne la professionalità.



3. *Lessico. Classi di parole, strutture, combinazioni* (Jezek 2005)

Il volume di Jezek nella nuova edizione aggiornata fornisce gli strumenti essenziali per affrontare lo studio del lessico di una lingua, illustrandone l'organizzazione e il funzionamento. I principali temi trattati sono la classificazione delle parole, i tipi di parole esistenti, i principi che regolano la combinazione delle parole, il carattere dinamico del significato lessicale, la costruzione del significato delle frasi, i modi in cui i concetti sono associati alle parole, le interazioni tra il significato delle parole e il loro comportamento sintattico.

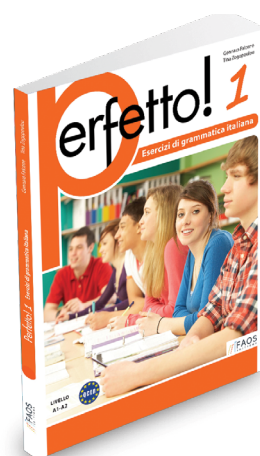
Il volume non descrive il lessico come è immagazzinato ed elaborato nella nostra mente, né descrive il modo in cui si sviluppa la competenza lessicale nell'apprendimento linguistico. Il suo unico obiettivo è descrivere le proprietà fondamentali delle unità lessicali e i principi organizzativi del lessico così come si manifestano nell'uso. Anche se lo scopo dell'opera non è didattico, ci pare opportuno e assai stimolante recensire il saggio di Jezek, perché crediamo che l'insegnante di Italiano L2 possa cogliere le implicazioni sul

piano glottodidattico di questo studio sul lessico. Il manuale si ricollega alla tradizione di studi strutturalista e formale.

L'opera è suddivisa in due parti, ciascuna delle quali costituita da tre capitoli. Nella *prima parte*, il primo capitolo presenta i concetti di base, quali le nozioni di «lessico» e di «dizionario», una riflessione sui tipi di lessicalizzazione (lessicalizzazioni analitiche, sintetiche, descrittive, etichettanti), una analisi dei criteri per definire una parola e dei tipi di parole esistenti. Nel secondo capitolo sono analizzati invece i vari tipi di informazione contenuti nelle parole, per esempio, informazioni sul significato lessicale e grammaticale, con attenzione alle difficoltà riscontrabili nel distinguere l'informazione lessicale dalla conoscenza enciclopedica. Il terzo capitolo, incentrato sulla semantica lessicale e sulla semantica frasale, contiene una sezione dedicata all'ambiguità semantica e alla polisemia delle parole, e una parte finalizzata a illustrare diverse teorie sulla natura del significato.

Nella *seconda parte* l'attenzione è focalizzata sull'analisi delle strutture che si possono individuare nel lessico. Nel quarto capitolo è introdotta la nozione di «classe di parole», esaminando, in particolare, le classi del verbo e del nome, di cui vengono presentate diverse sotto-classi, identificate in base a criteri sintattici e semantici (modello della valenza, struttura argomentale, caratteristiche azionali ecc.). Vengono inoltre indagati a fondo gli aspetti tipologici e mostrati i principali sistemi di classi di parole delle lingue del mondo (sistemi differenziati, flessibili, rigidi). Nel quinto capitolo Jezek affronta le relazioni tra parole basate sul loro significato (sinonimia, iponimia, meronimia,

antonimia ecc.). Questo capitolo risulta assai interessante per l'insegnante di Italiano L2, in quanto offre alcuni elementi di riflessione e spunti per elaborare attività didattiche sul lessico. Infine, nell'ultimo capitolo l'Autrice analizza i vincoli esistenti alla combinabilità delle parole e ne descrive i principali tipi (combinazioni libere, ristrette, collocazioni ecc.).



4. *Perfetto! 1 Esercizi di grammatica italiana. Livello A1-A2 (Falcone, Zogopoulou 2018)*

Perfetto! 1 è il primo volume pubblicato di una serie di tre volumi, che comprende tre livelli di competenza linguistica (A1-A2, B1-B2, B2+/C1). Il volume è consigliato come materiale complementare e supplementare per corsi di lingua e cultura italiana, oppure per l'autoapprendimento. Il testo è ricco di immagini e vario per le tecniche didattiche che accompagnano la comprensione e guidano l'analisi delle strutture linguistiche e degli argomenti grammaticali trattati. Sono inoltre numerose le attività ludiche che si propongono di stimolare l'attenzione dello studente e di rendere l'appren-

dimento più piacevole, cercando di tenere alta la motivazione.

La sequenza degli argomenti grammaticali segue la classica ripartizione delle categorie del discorso: dagli articoli, ai pronomi, ai verbi ecc. Indicato per il livello basico (A1-A2), il primo volume di *Perfetto!* inizia il suo percorso didattico dalle lettere dell'alfabeto italiano e continua presentando in ventisette unità una serie variegata di attività: completamenti, abbinamenti, scelte multiple, riscrittura, attività ludiche (p. es. *crucipuzzle*). Negli esercizi, si privilegia la dimensione frasale, ma nel corso delle attività e con il progredire della competenza linguistico-comunicativa, compaiono anche dialoghi e letture. Per esempio, un passo da *Novecento* di Baricco e uno da *Il giorno prima della felicità* di De Luca. Il volume presen-

ta test di verifica ogni tre-quattro unità e test finali. Inoltre, vi sono in Appendice le chiavi degli esercizi e online, sul sito della casa editrice, sono disponibili le Tabelle grammaticali, nella sezione Risorse gratuite.

Gli apprendenti stranieri richiedono di avvalersi di strumenti didattici di esercitazione grammaticale per approfondire il controllo delle strutture morfosintattiche: *Perfetto! 1* risulta uno strumento molto utile. L'insegnante d'Italiano L2 che utilizzerà questo testo avrà l'opportunità di integrare il proprio corso di lingua e civiltà italiana, incentrato sullo sviluppo delle abilità linguistiche e sull'utilizzo di materiali autentici, con uno strumento didattico orientato alla fissazione e al controllo delle diverse strutture grammaticali.

Riferimenti bibliografici

Falcone, G., Zogopoulou, T. 2018. *Perfetto ! 1. Esercizi di grammatica italiana. Livello A1-A2.* Atene. Faos Editions.

Jafrancesco, E. (a cura di) 2018. *Le competenze trasversali dello studente universitario di Italiano L2.* Siena. Becarelli.

Jezek, E. 2011. *Lessico. Classi di parole, strutture, combinazioni.* 2ª ed. Bologna. Il Mulino.

Nobili, C. 2019. *I gesti dell'italiano.* Roma. Carocci.

Risorse in Rete

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



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

1. Approccio lessicale e collocazioni

La competenza lessicale nei processi di apprendimento L2 e all'interno del metodo FICCS, di M. Bolognesi (supplemento a «EL.LE», giugno 2010). Una riflessione sull'apprendimento del lessico dell'Italiano L2/LS in contesto in parte spontaneo e in parte guidato.

[http://bit.ly/2Hh3r2n2\(www.italis.it\)](http://bit.ly/2Hh3r2n2(www.italis.it))

Si segnala la recensione, pubblicata sul sito del Laboratorio Itals, a M. Cardona, *Apprendere il lessico di una lingua straniera. Aspetti linguistici, psicolinguistici e glottodidattici*, Bari, Adriatica Editrice, 2004.

[http://bit.ly/30iyqT6\(www.italis.it\)](http://bit.ly/30iyqT6(www.italis.it))

Benvenuti ABC, è un app-vocabolario pensata per bambini migranti, ma utile anche per gli adulti. Si ispira a un'iniziativa omonima realizzata in Germania

nell'ottobre 2015.

<https://www.pubcoder.com/BenvenutiABC>

Dal portale di risorse gratuite *Italiano per Stranieri* dell'editore Loescher, una risorsa didattica di livello avanzato da utilizzare nella classe di Italiano L2 dedicata all'individuazione e analisi di alcune collocazioni ristrette molto diffuse nell'italiano contemporaneo, specie giornalistico.

[http://bit.ly/2HWndPO\(www.loescher.it\)](http://bit.ly/2HWndPO(www.loescher.it))

Le collocazioni nell'insegnamento dell'italiano L2, di B. Antić («Strani Jezici», 44, 4, 2015: 260-278.) tratta il fenomeno linguistico delle collocazioni e offre agli insegnanti spunti per attività didattiche su questo tema.

<https://hrcak.srce.hr/file/264871>

L'uso delle collocazioni: due gruppi di apprendenti a confronto, di L. Scinetti («Italiano LinguaDue», 2, 2013: 109-131) presenta altro punto di vista sull'uso delle collocazioni. L'analisi è condotta su un corpus formato da testi autentici prodotti da due diversi gruppi di parlanti: madrelingua italiani e apprendenti olandesi di Italiano L2.

¹ L'ultimo accesso alle risorse individuate è avvenuto il 24.5.2019.

² Gli indirizzi delle risorse sono stati abbreviati per comodità. Quando lo si è ritenuto opportuno, si è indicato il nome del sito di origine.

<http://bit.ly/2W5lyB5> (www.riviste.unimi.it)

Dal lessico di frequenza al lessico di notorietà, di D. Russo (Università degli Studi "G. D'Annunzio", Pescara), in E. Corino, C. Marellò, C. Onesti (a cura di) 2006, *Proceedings of the 12th EURALEX International Congress*, Torino, Edizioni dell'Orso: 457-461.

<http://bit.ly/2K3KdPv>

Recensione di C. Marellò al *Dizionario delle collocazioni. Le combinazioni delle parole in italiano*, di P. Tiberii (Zanichelli, Bologna, 2012).

<http://bit.ly/2VS7KF9> (www.rivistatradurre.it)

2. Corpora

Come si definisce esattamente un *corpus* di italiano? Dal sito della Treccani, una descrizione che contiene anche una rassegna dei principali *corpora* di italiano esistenti.

<http://bit.ly/2HES1o4> (www.treccani.it)

Sul sito BADIP della Karl-Franzens-Universität Graz (Austria), è pubblicata una versione online ben organizzata del Lessico di frequenza dell'Italiano Parlato (LIP).

<http://badip.uni-graz.at/it/>

EsploraCoLFIS è uno strumento indagine creato al Laboratorio di Linguistica della Normale di Pisa (SNS) per fare ricerca nel Corpus e Lessico di Frequenza dell'Italiano Scritto (CoLFIS), una banca dati lessicale dell'italiano scritto basata su un *corpus* bilanciato di oltre tre milioni di parole, che rispecchia le tendenze di lettura degli italiani desunte dai dati ISTAT.

<http://esploracolfis.sns.it/EsploraCoLFIS/>

Pagina di presentazione del *corpus* CO-RIS, progettato, elaborato e coordinato

da R. Rossini Favretti all'Università di Bologna, con lo scopo di costruire un *corpus* generale di riferimento per l'italiano scritto.

http://corpora.dslo.unibo.it/coris_ita.html

Pagina di presentazione del *corpus* LIPS (Lessico Italiano Parlato per Stranieri), che raccoglie le trascrizioni dei testi tratti dall'archivio delle prove d'esame CILS (Certificazione di Italiano come Lingua Straniera) dell'Università per Stranieri di Siena.

<http://bit.ly/2VQToVD>

Pagina dell'Università di Torino dove si trovano riuniti diversi *corpora*, tra i quali VALICO (Varietà Apprendimento Lingua Italiana Corpus Online), il *corpus* di apprendenti creato presso l'Università di Torino nel 2003.

<http://www.corpora.unito.it>

<http://www.valico.org/>

3. E-portfolio, e-journal, e-magazine e scrittura collaborativa

Logbook o Diario di bordo: uno strumento per l'apprendimento dentro e fuori la classe di lingua, di M. Menegale («EL.LE», 7, 1, marzo 2018: 51-73) consente di approfondire l'uso del diario online come strumento per l'apprendimento di una lingua seconda.

<http://bit.ly/2Mbtn3S>

Autonomy in language teaching and learning, di P. Benson («Language Teaching», 40, 1: 21-40) propone una raccolta dei principali studi sull'autonomia nell'insegnamento e nell'apprendimento di una lingua straniera.

http://www4.pucsp.br/inpla/benson_artigo.pdf

Serie essenziale di collegamenti a piattaforme gratuite per la creazione di diari online.

<https://penzu.com/>
<https://journey.cloud/>
<https://www.monkkee.com/en/>

Analogamente, per quanto riguarda la creazione di riviste online.

<https://www.keypress.me/>
<https://issuu.com/>
<https://www.yudu.com/>
<http://www.ownzee.com/openzine/>

Il Project Work come modalità di lavoro per sviluppare la competenza comunicativa orale, di F. Colombo (supplemento a «EL.LE», novembre 2014) è incentrato sullo sviluppo della competenza comunicativa orale.

<http://bit.ly/2VFdPcX> (www.italy.it)

Scrittori, cuochi e fotografi per un giorno: il project work nella didattica dell'italiano a stranieri, di A. Giglio («Rivista ITALS», 7, 21) è stato realizzato con studenti sinofoni con l'obiettivo di realizzare una mostra fotografica.

<http://bit.ly/2Jm2kRa> (www.researchgate.net)

La scrittura collaborativa: lo stato della ricerca internazionale e uno studio di caso, di D. Bellinzani («Italiano LinguaDue», 1, 2014: 163-201), riporta l'esperienza di un racconto collaborativo svolto in un corso di Italiano LS.

<http://bit.ly/2E9GIZq> (www.riviste.unimi.it)

4. Cybercomunicazione

Che cos'è e come si riconoscono bullismo e cyberbullismo? Una circolare del Ministero dell'Istruzione offre una definizione esauriente di entrambi i fenomeni.

<https://www.miur.gov.it/bullismo-e-cyberbul->

[lismo](https://www.miur.gov.it/bullismo-e-cyberbul-)

Per prevenire il bullismo a scuola, è necessario informare gli studenti e stimolare la riflessione, si segnalano alcune proposte da svolgere a scuola elaborate da Amnesty International, sezione Italia, disponibili all'indirizzo:

<http://bit.ly/2XbwqKk>

Bullismo e convivenza in classe, un progetto a cura de L'AltRoparlante, l'iniziativa del «Centro Bilinguismo Conta-Nuovi Cittadini» del Centro CLUSS (Centro Linguistico dell'Università per Stranieri di Siena), che, mediante il ricorso al *translanguaging* e all'uso di tutte le lingue in classe, cerca di affrontare il tema del bullismo in classe.

<http://bit.ly/2HVVY0Vv> (<http://altroparlante.unistrasi.it/>)

Parole tossiche. Cronache di ordinario sessismo, di G. Priulla (Settenove Edizioni, Cagliari, PU, 2014) è un testo di sociologia sul linguaggio, sui modi e le scelte del dire, con un'indagine sugli ambiti della politica e della televisione.

<http://www.settenove.it/articoli/parole-tossiche/308>

The Basics of Non Violent Communication è una serie di video di B. Marshall Rosenberg realizzata allo scopo di approfondire il tema della comunicazione non violenta.

<https://youtu.be/M-129JLTjkQ>

Disarming with Empathy è il video di Jo Barry, dal TEDx di Exeter. Nel *talk* si cerca di argomentare come facendo leva sull'empatia si possono affrontare i conflitti in una classe.

<https://youtu.be/coljnvVH18o>

Promemoria

A cura di
Elisabetta Jafrancesco
Università degli Studi di Firenze



In questo numero della Rivista, troverete nella prima parte della rubrica (par. 1) una presentazione della Scuola di lingua e intercultura per richiedenti asilo e rifugiati di Firenze. Una importante realtà fiorentina al cui interno si sviluppano percorsi educativi per favorire la formazione personale e l'integrazione di richiedenti asilo e rifugiati, e il dialogo interculturale con la comunità locale, in particolare con gli studenti delle scuole fiorentine. Nella seconda parte (par. 2), potrete consultare, come di consueto, una selezione aggiornata di università e centri universitari, con i relativi indirizzi elettronici¹, che si occupano di tematiche di interesse per quanti si occupano di Italiano L2, proponendo attività di vario genere: percorsi formativi, seminari, riviste.

InAltreParole. Scuola di lingua e intercultura per richiedenti asilo e rifugiati

Gaia Pieraccioni, Camilla Salvi, *Coordinatrice del Progetto «InAltreParole», Docente della scuola «InAltreParole»*

È solo la lingua che fa eguali. Eguale è chi sa esprimersi e intendere l'espressione altrui. (Don Lorenzo Milani, *Lettera ad una Professoressa*)

Il progetto «InAltreParole»², finanziato da Agata Smeralda Onlus in collaborazione con l'Istituto comprensivo statale «Giuseppe Verdi» di Firenze, è giunto al suo terzo anno di attività. La scuola, che ha sede presso l'Istituto «Giuseppe Verdi», accoglie circa 120 studenti all'anno, richiedenti asilo e rifugiati provenienti dall'Africa subsahariana, dal Pakistan e dal Bangladesh, ospitati nei centri di accoglienza gestiti

da associazioni del terzo settore (Caritas, Albatros, Cenacolo).

La maggioranza degli studenti, di età compresa fra i 18 e i 30 anni, ha un basso livello di istruzione – pochi anni di scuola primaria o coranica in sistemi educativi molto diversi da quelli delle società europee – o sono analfabeti.



Figura 1. Scuola come laboratorio di scambio, palestra di mediazione sociale e di dialogo interculturale con la comunità ospitante.

1 L'ultimo accesso ai siti Internet presenti in questa sezione della Rivista è avvenuto il 12.04.2019.

2 Cfr. il sito Internet www.inaltreparolefirenze.com.

Il Progetto è nato con la volontà di contribuire al percorso di inclusione dei migranti presenti sul nostro territorio, in particolare sostenendone la formazione linguistica, poiché riteniamo che la lingua sia il primo e più potente strumento di integrazione. La scuola propone corsi di lingua e di cittadinanza, corsi speciali per analfabeti, percorsi di sostegno alla formazione professionale e di preparazione all'esame di licenza media. Alle nostre attività partecipano medici, etnopsichiatri, avvocati ed esperti del mondo del lavoro, che contribuiscono sia alla formazione del personale della scuola che a quella degli studenti.

Collaboriamo inoltre con i docenti dell'Istituto comprensivo «Giuseppe Verdi» e di altre scuole per realizzare percorsi interculturali nelle classi, al fine di promuovere l'esercizio della cittadinanza attiva di tutti gli studenti, italiani e stranieri: la conoscenza diretta, il dialogo, la condivisione quotidiana di spazi, di attività e di esperienze di vita sono infatti occasioni preziose per permettere loro di andare oltre gli stereotipi e i pregiudizi razziali e riconoscersi uguali nella diversità. In quest'ottica, gli studenti della nostra scuola partecipano anche a eventi pubblici sui temi dell'inclusione e della lotta al razzismo.

Infine, in questi ultimi mesi stiamo attivando un servizio di orientamento e informazione per i nostri ex-studenti e per altri rifugiati usciti dal sistema d'accoglienza, a sostegno della loro autonomia lavorativa e abitativa: lo «Sportello Solidarietà» nasce dalla volontà di rispondere con maggiore efficacia a nuovi bisogni emersi a seguito dell'entrata in vigore del cosiddetto «Decreto Sicurezza» (Decreto

Legge 4 ottobre 2018, n. 113), che di fatto ostacola il percorso dei migranti che stanno completando il loro percorso d'integrazione, limitandone la possibilità di rimanere legalmente sul territorio italiano.

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'Intercomprensione 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 letterature straniere, in collaborazione con il CLUC (Centro di Linguistica dell'Università Cattolica) e il SeLd'A (Servizio Linguistico d'Ateneo)
<https://bit.ly/2MW7sIS>
(<https://www.unicatt.it/>)

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

Università degli Studi di Milano, Lettere e Filosofia, in collaborazione con il CALCIF (Centro d'Ateneo per la Promozione della lingua e della cultura italiana «G. e C. Feltrinelli») e con il CTU (Centro d'Ateneo per l'eLearning e la produzione multimediale)
<https://goo.gl/UDMi9h>
(<http://www.unimi.it>)

L'Università offre il Master di I livello «Promozione e insegnamento della lingua e cultura italiana a stranieri» (PRO-

MOITALS), che mira a formare vari profili professionali che operano in questo settore. Il Master cura la pubblicazione della rivista «Italiano LinguaDue»³.

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 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»,

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

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

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

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

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

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

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

Il Master di II livello «E-learning per l'in-

segnamento dell'italiano a stranieri-E-LIAS» mira alla formazione professionale dei docenti di Italiano L2, con particolari competenze nell'ambito dell'e-learning.

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

Anthony Mollica); il corso di Suggestopedia (Prof.ssa Letizia Vignozzi).

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



Il corso orientato all'azione per un apprendimento dinamico e progressivo!



LinguaInAzione

ILSA Italiano L2 in classe

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

prossimo appuntamento novembre 2019!



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

