

AperTO - Archivio Istituzionale Open Access dell'Università di Torino

SAPERI PER INSEGNARE. Formare insegnanti di italiano per stranieri. Un'esperienza di collaborazione fra Università e scuola

This is a pre print version of the following article:

Original Citation:

Availability:

This version is available <http://hdl.handle.net/2318/20958> since 2020-12-09T20:11:01Z

Publisher:

Loescher

Terms of use:

Open Access

Anyone can freely access the full text of works made available as "Open Access". Works made available under a Creative Commons license can be used according to the terms and conditions of said license. Use of all other works requires consent of the right holder (author or publisher) if not exempted from copyright protection by the applicable law.

(Article begins on next page)

a cura di

Franca Bosc, Carla Marello, Silvana Mosca

Saperi per insegnare

Formare insegnanti di italiano per stranieri.

Un'esperienza di collaborazione fra università e scuola



LOESCHER EDITORE





© Loescher - 2006
<http://www.loescher.it>

I diritti di traduzione, di memorizzazione elettronica, di riproduzione e di adattamento totale o parziale con qualsiasi mezzo (compresi i microfilm e le copie fotostatiche) sono riservati per tutti i paesi.

Fotocopie per uso personale (cioè privato e individuale) nei limiti del 15% di ciascun volume possono essere effettuate negli esercizi che aderiscono all'accordo tra SIAE - AIE - SNS e CNA - Confartigianato - CASA - Confcommercio del 18 dicembre 2000, dietro pagamento del compenso previsto in tale accordo.

Per riproduzioni ad uso non personale l'editore potrà concedere a pagamento l'autorizzazione a riprodurre un numero di pagine non superiore al 15% delle pagine del presente volume. Le richieste per tale tipo di riproduzione vanno inoltrate a:

Associazione Italiana per i Diritti di Riproduzione delle Opere dell'Ingegno (AIDRO)
 e-mail: segreteria@aidro.org

L'editore, per quanto di propria spettanza, considera rare le opere fuori del proprio catalogo editoriale. La riproduzione a mezzo fotocopia degli esemplari di tali opere esistenti nelle biblioteche è consentita, non essendo concorrenziale all'opera.

Non possono considerarsi rare le opere di cui esiste, nel catalogo dell'editore, una successiva edizione, le opere presenti in cataloghi di altri editori o le opere antologiche.

Nel contratto di cessione è esclusa, per biblioteche, istituti di istruzione, musei ed archivi, la facoltà di cui all'art. 71 - ter legge diritto d'autore.

Maggiori informazioni sul nostro sito: <http://www.loescher.it/fotocopie>

Ristampe

6	5	4	3	2	1	N
2011	2010	2009	2008	2007	2006	

Loescher Editore S.r.l. opera con sistema qualità
 certificato CERMET n° 1679-A
 secondo la norma UNI EN ISO 9001-2000

Direttore Generale dell'Ufficio Scolastico Regionale per il Piemonte: Anna Maria Dominici
Coordinatore del progetto di collaborazione tra Università e Scuola: Silvana Mosca
Responsabili scientifici: Carla Marello, Franca Bosc

Si ringraziano la Regione Piemonte per il sostegno finanziario offerto alla sperimentazione e l'équipe di ricerca-azione del progetto Litos.

Il presente volume potrà essere riprodotto per l'utilizzo da parte delle scuole per le attività di formazione del personale.

Esso non potrà essere riprodotto per essere utilizzato, parzialmente o totalmente, per altre pubblicazioni o per usi diversi da quelli sopraindicati.

Per gli aggiornamenti, in attesa della ristampa, vedere il sito www.piemonte.istruzione.it

Stampa: Tipografia Gravinese - Torino



Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca

Ufficio Scolastico Regionale per il Piemonte

Direzione Generale

Ai lettori

Il libro "Saperi per insegnare" è un volume che può essere letto, consultato, studiato, da soli o con altri, per informarsi, discutere, conoscere, sviluppare la propria professionalità o preparare le basi per una valida competenza nel nuovo settore dell'insegnamento dell'italiano agli stranieri.

L'approccio all'insegnamento dell'italiano come lingua seconda è condotto su più livelli e da diverse prospettive e presenta risultati aggiornati della ricerca didattica che possono interessare non solo gli insegnanti in servizio, ma anche gli studenti-futuri insegnanti e i ricercatori.

Il CD-rom collegato, ricco di strumenti ed esempi pratici, potrà essere di concreto supporto all'impegno quotidiano dei docenti delle sempre più numerose scuole che accolgono allievi stranieri.

L'Italia, e il Piemonte in particolare, è una delle aree europee a più rapida e intensa immigrazione contemporanea. Il fenomeno è strutturale, copre tutti i livelli scolastici dalla scuola dell'infanzia alla scuola secondaria, e presenta una sovrapposizione, tra prime e seconde generazioni, di particolare rilevanza.

La ricchezza e la qualità delle esperienze e delle attività svolte a partire dagli anni '90 nella Regione, con ampi e vivi contatti nazionali e internazionali, sono documentate nel volume in funzione degli sviluppi più recenti che hanno visto l'Università e la scuola collaborare per la formazione dei docenti e la produzione di materiali didattici.

Con vivo piacere e apprezzamento per gli autori e per la generosità dell'editore, presento "Saperi per insegnare" al mondo della scuola e degli studi superiori, e auguro a tutti una felice ed efficace lettura.

Anna Maria Dominici

Direttore Generale
Ufficio Scolastico Regionale per il
Piemonte del Ministero dell'Istruzione,
dell'Università e della Ricerca

INDICE

Carla Marello Un libro, molte voci	pag. 7
--	--------

PARTE 1 - Il percorso formativo

Carla Marello La formazione dell'insegnante di italiano L2 tra scuola e Università	pag. 10
--	---------

Silvana Mosca Il terreno preparato	pag. 21
--	---------

Arturo Tosi Comunità, competenze ed educazione linguistica in una società multiculturale: la situazione italiana	pag. 46
---	---------

Franca Bosc Modi di formare: lezioni e laboratori	pag. 59
---	---------

PARTE 2 - Aspetti della formazione

Mario Squartini L'insegnante di fronte alle "lingue" degli allievi	pag. 70
--	---------

Cecilia Andorno Varietà di apprendimento tra ricerca e didattica	pag. 86
--	---------

Fernanda Minuz I manuali scolastici: problemi di lingua	pag. 112
---	----------

Giovanna Turrini Addizionario: il dizionario visto dalla parte dei bambini	pag. 129
--	----------

Rosa M. Torrens Guerrini Identità del discorso e discorso sull'identità. Tra emigrazione e insegnamento	pag. 137
--	----------

PARTE 3 - Il retroterra degli allievi

Antonella Ceccagno, Sergio Scalise Facile o difficile? Alcune riflessioni su italiano e cinese	pag. 153
Claudia Tresso Note d'arabo	pag. 178
Manuel Barbera Informatica per la didattica: cinese ed arabo	pag. 187
Andrea De Benedetti Liscio come l'aceite. Errori di interferenza (e non) nell'apprendimento dell'italiano L2 in parlanti ispanofoni.	pag. 205
Alessandro Vietti "Andamos a Italia": apprendimento dell'italiano da parte di ispanofoni peruviani	pag. 218

PARTE 4 - I laboratori

Franca Bosc "Andare a spasso per il testo": tra teoria e pratica	pag. 228
Anna Cattana, Maria Teresa Nesci Analisi e correzione degli errori in chiave contrastiva	pag. 244
Aura Malandra Mela o arancia? Aquila o passerotto? Esercizi sui prototipi nei bambini delle elementari	pag. 252
Fabia Gatti Educazione all'abilità di ascolto	pag. 264
Franca Bosc Il favoloso mondo di Stra-Addizionario	pag. 274
Elisa Corino MorFo morfemi fondamentali per capire l'italiano	pag. 285
Carola Garosci La formazione docenti sul tema dell'italiano a stranieri	pag. 298
<i>Indice analitico per soggetti</i>	pag. 305



INDICE del Cd – Rom

Abilità di ascolto

Il messaggio nascosto
Perché il cane è amico dell'uomo

Stra-addizionario

Italiano L2 con Addizionario: alcuni esempi delle esperienze in laboratorio

Analisi e correzione degli errori

Analisi e correzione degli errori in chiave contrastiva - 1
Analisi e correzione degli errori in chiave contrastiva - 2
Analisi e correzione degli errori in chiave contrastiva - 3

La lingua per studiare

Il testo scolastico di geografia
I mari, i fiumi e i laghi
A spasso per il testo
Approccio allo studio della geografia
La pianura

Il prototipo

Un'esperienza in una classe plurilingue

Il protocollo

Il questionario di auto-osservazione

Il docente in aula tra teoria e pratica

Spunti pedagogici e didattici

MorFO

Morfemi fondamentali per capire l'italiano
Avvertenze per la lista
MorFO-lista

I programmi

Il calendario dei corsi

L'attestato

Un esempio

I partecipanti

2000/2001
2001/2002



Carla Marello

UN LIBRO, MOLTE VOCI

Sapere per insegnare. Insegnare per sapere come insegnare.

In questo apparente giro di parole sta il succo del libro. Un volume che cerca di dar voce alle sue molte anime, senza avere la pretesa di far diventare un coro armonioso ciò che nel divenire fu una serie di cantate di solisti o di piccoli gruppi. Con la consapevolezza, però, di testimoniare un programma di formazione coerente, messo alla prova e sviluppato nel corso di sei anni, un programma che ci è parso riproponibile e che quindi abbiamo voluto documentare in questo inizio di secolo così ricco di studi e esperienze nell'ambito dell'insegnamento dell'italiano L2.

Quando nel 1999 per iniziativa del MIUR si decise di avviare la formazione degli insegnanti in servizio coinvolgendo le Università di varie regioni italiane, in Piemonte l'Università e gli uffici regionali preposti alla formazione stavano già collaborando per la sperimentazione di materiali di progetti europei di autoformazione e formazione a distanza. Il progetto nazionale fu ovviamente un nuovo decisivo impulso a rafforzare la collaborazione.

La reiterazione del corso di formazione nel 2001 diede la possibilità di correggere il tiro, perfezionare il materiale, organizzare in modo più efficace i laboratori, scambiare idee e formatori con altre regioni partecipanti al progetto.

Quando infine la Direzione Generale prese la decisione di non disperdere il patrimonio di competenze e esperienze fatte nei due corsi precedenti, ma anzi di farlo arrivare al più grande numero possibile di formandi grazie alla modalità detta e-learning integrato, l'Università di Torino e la Direzione Regionale hanno aderito, pur continuando a cooperare nelle forme già collaudate di formazione¹.

Nel quadro di questi corsi di lunga durata e complessa gestione i docenti universitari non hanno fatto solo conferenze agli insegnanti, ma hanno partecipato ai laboratori, imparando a loro volta da chi si trova in prima linea.

Anzi, grazie alla fattiva collaborazione fra formandi e studiosi all'avanguardia nella linguistica acquisizionale, si può ben dire che sono state fatte prove di didattica acquisizionale fra le più precoci in Italia. La collaborazione con l'Università non ha coinvolto solo i docenti universitari, ma anche dottorandi e studenti. Freschi neolaureati hanno avuto la soddisfazione di vedere applicate le loro tesi di laurea sul significato prototipico a situazioni di didattica dell'italiano L2. Un lavoro sui morfemi fondamentali svolto da studenti universitari italiani e stranieri è sfociato in uno strumento per insegnanti che comincia a dare i suoi primi frutti, sia in versione informatica che in versione cartacea, grazie all'opera di due dottorande del Dottorato in linguistica dell'Università di Torino.

I protocolli di osservazione in classi con stranieri, oltre ad essere uno strumento per valutare quanto lo studente universitario di Didattica della lingua italiana come lingua straniera ha saputo usare ciò che ha studiato, sono diventati oggetto di tesi di

⁽¹⁾ La presente pubblicazione viene distribuita gratuitamente ai partecipanti dei corsi di formazione dell'USR Piemonte in tema di insegnamento di italiano area L2.

laurea e sono poi sfociati in un questionario che guida i docenti in un percorso di autoosservazione. Tale questionario è utile all'insegnante per inquadrare meglio i propri bisogni formativi e, una volta riempito, è utile pure agli enti di formazione per incanalare e organizzare l'offerta di corsi.

L'apporto di docenti esterni all'ateneo torinese è importante: sia quando è stato nel segno della continuità con le precedenti attività formative in Piemonte, come nel caso del contributo di Arturo Tosi, di Giovanna Turrini, di Fernanda Minuz, sia quando si è fatto ricorso a studiosi affacciatisi da poco alla ricerca.

Tre contributi insistono sull'italiano di ispanofoni da angolazioni diverse: spagnoli che imparano italiano in Spagna in istituzioni differenti, lavoratori dell'America Latina che imparano in Italia. Un contributo tratta del cinese e dei sinofoni alla prese con l'italiano, uno è dedicato all'arabo.

Non tutti coloro che hanno scritti in questo libro hanno tenuto lezioni direttamente, in prima persona, nei corsi: abbiamo sollecitato il contributo di Scalise e Ceccagno perché, avendolo ascoltato in una sua precedente versione, ci è parso la risposta ideale alla domanda: "Ma l'italiano è facile o difficile da imparare/da insegnare?".

Per converso non abbiamo un testo scritto di tutti coloro che hanno tenuto lezioni nei corsi: ci piace qui ricordare le lezioni di Joseph Dichy, Lorenzo Coveri, Tullio Telmon, Gian Luigi Bravo che si svolsero sulla scorta di materiali già pubblicati e forniti ai corsisti.

Nella quarta parte e nel Cd – Rom i protagonisti sono i formatori che hanno coordinato i laboratori e alcuni degli insegnanti formati che propongono le loro concrete esperienze didattiche prima, durante, dopo il corso o prospettano interventi che giudicano attuabili sulla scorta di quanto affrontato nel laboratorio. Ve li proponiamo perché li riteniamo interessanti, talvolta decisamente in linea con gli intenti del laboratorio, talvolta anche meglio di quello che ci si aspettava, talvolta buoni o discreti esempi di osservazione degli allievi corredati da proposte di esercizi poco creative.

Li abbiamo voluti, questi contributi degli insegnanti, perché vorremmo che il libro aiutasse anche la formazione dei formatori (universitari, parauniversitari, delle Direzioni Regionali o degli IRRE): guardando con occhio partecipe e attento quanto dicono e propongono i formati si ricava moltissimo. Soprattutto il linguista e il docente universitario di didattica delle lingue capiscono che cosa delle loro lezioni è arrivato all'insegnante in ruolo e ha dato dei risultati. Il docente universitario può decidere di mantenere i contenuti delle proprie lezioni, chiarendoli con esempi e argomentazioni più efficaci, può pure decidere di riconsiderare l'importanza di alcune parti. Di sicuro potrà modificare la propria didattica agli studenti universitari, perché in prospettiva abbiano già certi strumenti e certe nozioni che gli insegnanti in servizio attualmente debbono acquisire con sacrificio, poiché la loro Università era diversa.

Questa interazione e retroazione a più livelli dovrebbe portare ad avere in futuro docenti con richieste di formazione più esigenti, stimolando l'università a stare al passo con la ricerca per poterle soddisfare.

Vediamo la formazione avviarsi tumultuosamente verso un libero mercato. Dietro facciate efficientiste non sempre si garantisce la scientificità e la serietà di sperimentazione che la ricerca glottodidattica universitaria persegue con i suoi mezzi non pingui e con i suoi tempi, anche in considerazione del fatto che l'impegno di docenti specialisti nella formazione post-universitaria è stato visto finora come un di più, un

volontariato facoltativo, rispetto ai doveri del docente universitario che non sia di Scienze della formazione.

La didattica linguistica delle lingue, come si è cercato di fare in questi corsi, ma si potrebbe dire altrettanto della didattica psicopedagogica delle lingue, della didattica della antropologia, della storia, della geografia, difficilmente ci pare possa essere fatta da agenti esterni all'università. Nella ricerca linguistica moderna c'è bisogno del rapporto con chi insegna per far progredire la ricerca. Un'agenzia formativa cerca l'apporto dell'insegnante per migliorare la propria capacità formativa, cosa che anche i docenti universitari avvisati fanno, ma non è interessata a far diventare l'insegnante partecipe del progresso scientifico. L'universitario rende la vita più difficile all'insegnante-formando, non perché lo vuole sfruttare per le proprie ricerche, ma perché pretende rigore nella raccolta dei dati e non vuole che si salti a facili conclusioni, perché vuole dall'insegnante in ruolo ancora più consapevolezza e partecipazione al proprio percorso formativo di quanta non ne pretenda dai propri studenti universitari.

Sa che, attraverso l'insegnante, può già influenzare l'apprendimento di giovani che qualche anno dopo arriveranno nelle aule dell'Università. Aggiornando e formando gli insegnanti in servizio, il docente universitario sta lavorando per la scuola e per l'università. Cerca anche di far progredire la ricerca nell'ambito delle applicazioni didattiche della propria disciplina. Nel caso della ricerca glottodidattica è praticamente la norma.

Come ha ricordato il Rettore dell'Università degli studi di Torino, Prof. Ezio Pelizzetti, nella relazione inaugurale dell'anno accademico 2004-2005 "*La causa vivendi dell'Università è il nesso tra la ricerca, la libertà della ricerca e la formazione dei giovani. [...] Il fatto che la formazione degli studenti e l'avanzamento delle conoscenze attraverso la ricerca debbano essere misurati separatamente non significa affatto che siano reciprocamente autonomi né tanto meno che possano essere prodotti da individui o da strutture non capaci di svolgere entrambe le attività*".

Carla Marello

LA FORMAZIONE DELL'INSEGNANTE DI ITALIANO L2 FRA SCUOLA E UNIVERSITÀ

1. La formazione non finisce mai

Come gli esami, la formazione dell'insegnante di lingue non finisce mai. Quando si crede di aver descritto e compiuto, per esteso, sistematicamente, un percorso¹, la lingua da insegnare è già cambiata, perché è viva. Nel caso della lingua italiana, poi, questo è particolarmente vero per due motivi concomitanti.

In primo luogo l'italiano sta cambiando in fretta perché è stato fermo per troppo tempo. La sua norma scritta e la sua norma parlata si stanno vertiginosamente avvicinando e questo è un problema specie per l'insegnante che insegna a stranieri in Italia.

In secondo luogo la ricerca in glottodidattica sta facendo balzi in avanti, spinta da un lato dalla linguistica acquisizionale, e dagli studi sul funzionamento del cervello, dall'altro dalle nuove tecnologie per l'archiviazione e il trattamento delle lingue naturali e dai nuovi media, che mettono a disposizione dell'insegnante, e soprattutto dell'autore di materiali didattici, corpora di italiano vasti e diversi, motori di ricerca per vagliare l'italiano in rete, programmi che permettono di scomporre frasi e parole, di ricondurre le parole ai lemmi, dizionari su supporto elettronico che consentono allo studente adulto di leggere molto più facilmente testi in lingua italiana, specie se sono anche loro in formato elettronico.

Ci sono tuttavia fenomeni linguistici e approcci metodologici ai problemi destinati a durare e altri di cui si può ragionevolmente prevedere lo sviluppo: su questi si è focalizzata la nostra attenzione nel formare docenti di oggi e di domani.

2. Incontri a distanza

Il primo e più tipico contatto fra università e scuola sul terreno della formazione è indiretto: gli insegnanti in servizio leggono i manuali, i testi di riferimento che i professori universitari scrivono per i loro studenti e cercano di capire che cosa ne possono ricavare per risolvere i loro problemi sul campo. Testi di questo tipo sono ad esempio le grammatiche descrittive dell'italiano pubblicate negli ultimi venti anni in Italia e all'estero².

Fino a non molto tempo fa, spentasi l'onda lunga delle Dieci tesi per l'educazione linguistica (1975)³, la descrizione linguistica dell'italiano ha avuto ricadute più

(1) Questo testo raccoglie parte degli scritti introduttivi e finali dei corsi di formazione per il personale in servizio coordinati dall'autrice come responsabile scientifico universitario. Ne traccia un bilancio alla luce della nuova dinamica centrale-regionale innescata dal progetto pilota del MIUR (Direzione Generale per la formazione e l'aggiornamento del personale della scuola) "Italiano L2: lingua di contatto e lingua di culture"; avviato in modalità e-learning integrato, a partire dall'inverno 2005 in venti università italiane.

(2) Alcuni spunti sono già stati pubblicati in Bosc - Marello (2000), e in Squartini, Marello (2004).

(3) Bach, Schmitt Jensen (1990), Maiden, Robustelli (2000), Lepschy, Lepschy (1988), Schwarze (1998).

(3) A Roma, il 18 aprile 2005 si è svolta una giornata di studi intitolata "A trent'anni dalle 'Dieci tesi per l'educazione linguistica democratica' in cui è stato detto che la didattica dell'italiano a stranieri ha rinverdito il dibattito suscitato trenta anni fa dalle Tesi.

immediate sull'insegnamento dell'italiano nelle università straniere, ovviamente, che non sull'insegnamento (a stranieri e non) nelle scuole italiane.

I linguisti stranieri, specie se di lingua madre non romanza, descrivono l'italiano in modo più esaustivo e a volte più lucido dei grammatici italofofoni proprio perché guardano all'italiano "dal di fuori" e sono stati loro stessi degli studenti stranieri di italiano.

Con il nuovo secolo si può dire che la didattica dell'italiano a stranieri ha risvegliato l'impegno applicativo dei linguisti e ha fatto scoprire a molti insegnanti di lettere, che non si erano mai posti il problema di insegnare la sintassi o la morfologia dell'italiano – perché "gli allievi italiani le avrebbero dovute sapere" – come l'italiano d'oggi non si possa descrivere con l'impianto grammaticale con cui si insegna (o insegnava) il latino o il greco. E anche ha fatto loro capire che se si decide di imparare a spiegarlo, la via è affascinante ma irta di difficoltà.

Inoltre l'ottica pragmatico-testuale nella didattica delle lingue, cioè l'attenzione ai fenomeni coesivi, al tipo di testo, al registro linguistico in relazione alla funzione dei testi, ha avvicinato la didattica della lingua madre alla didattica della stessa lingua come L2 o LS. Le strategie pragmatico-testuali sembrano meno caratteristiche di ciascuna lingua di quanto non siano fonetica e morfosintassi, almeno all'interno della cultura occidentale. Questo ha fatto sì che molti insegnanti di lettere si siano fatti da soli una formazione, chiedendo testi di glottodidattica ai colleghi di lingue straniere.

Nel caso dei manuali universitari di glottodidattica, il professore che li scrive cerca di sperimentare prima i propri manuali, o meglio trasforma in manuale le lezioni fondamentali dei corsi che tiene, e perciò scrive qualcosa che è stato messo alla prova. Se poi è impegnato sul territorio, allora il suo manuale riporta anche i risultati di sperimentazioni nel mondo della scuola fatti in Italia, oltre ai risultati degli esperimenti condotti nelle scuole di altri paesi.

2.1. *Incontri a distanza più ravvicinata*

All'Università di Torino, negli anni '90 del secolo scorso, i colleghi di tedesco attivi in un progetto europeo per la preparazione di materiali di autoformazione e formazione a distanza per l'insegnamento del tedesco L2, proposero a docenti di linguistica italiana e linguistica applicata di entrare nel progetto con il compito di prepararne di simili per la didattica dell'italiano L2. Bice Mortara Garavelli e chi scrive cominciarono l'avventura di trovare "una via italiana" all'insegnamento dell'italiano lingua straniera, pur muovendosi all'interno di un percorso valido e sperimentato, tracciato in Germania, ma per così dire sovranazionale.

La gestazione fu piuttosto laboriosa e comportò l'avvicinamento agli insegnanti per sperimentare "su di loro" l'efficacia di ampie parti dei dodici libri che poi furono preparati⁴. Si posero le basi per una collaborazione che è proseguita nei corsi di formazione promossi a partire dal 1999 dal Ministero e che dura tuttora.

⁽⁴⁾ Dal 1999 al 2001 uscirono dodici volumi per i tipi della Paravia Scriptorium Torino prima e della Paravia Bruno Mondadori Torino-Milano, poi, finanziati dal Progetto di cooperazione europea LINGUA-SOCRATES *Formazione e aggiornamento autonomo e a distanza di insegnanti di italiano lingua straniera*. I volumi riguardavano l'insegnamento della grammatica (C. Andorno, P. Ribotta) del lessico (A. Corda, C. Marellò) e della fonetica (L. Costamagna), l'analisi degli errori (A. Cattana, M.T. Nesci), le routine della comunicazione (A. De Benedetti, F. Gatti), le abilità di ascolto (N. Beretta, F. Gatti), parlato (C. Brighetti, F. Minuz), lettura (A. Agati) e scrittura (M. Beltramo), l'insegnamento col computer (F. Bosc., A. Corda, M. Conoscenti, A. Malandra) e col video (F. Bosc., A. Malandra) e la lettura dei testi letterari (E. Ardissino, S. Stroppa). La collana è attualmente ripresa presso

Gli autori dei manuali erano già un gruppo ben miscelato di universitari, neolaureati con tesi sulla didattica dell'italiano a stranieri e esperienze di insegnamento nel volontariato, professionisti dell'italiano a stranieri in scuole e università private. Portarono ai docenti della scuola primaria e secondaria attività di autoosservazione e proposte di esercizi da fare in seguito con la classe. Li avevano pensati appositamente per allievi più giovani di quelli con cui avevano solitamente a che fare o li avevano tratti da corsi di italiano per stranieri in commercio. Raccolsero le reazioni e i suggerimenti dei docenti di area torinese.

Come curatore della collana chi scrive insistette sull'opportunità che di questi passaggi restasse in qualche modo traccia nelle soluzioni commentate degli esercizi. Infatti la collana era pensata dagli organismi europei che la sovvenzionarono come fatta di strumenti che potessero funzionare anche per chi si autoformava in assenza di un corso. Le soluzioni commentate erano quindi fornite come sobrio estratto di discussione e confronto con altri alle prese con gli stessi compiti.

I manuali della collana sono stati e sono nel frattempo utilizzati da allievi delle scuole interateneo per la preparazione alla professione di insegnante e in alcuni corsi universitari. L'autoosservazione in queste situazioni viene modificata; anziché partire dall'esperienza didattica personale, si chiede agli studenti di ricordare come si comportavano i loro insegnanti di italiano lingua madre e gli insegnanti di inglese, francese o tedesco che hanno avuto durante gli studi. Agli studenti della facoltà di lingue si chiede anche di riflettere sulla didattica nei corsi e nei lettori delle lingue straniere che studiano.

Non era usuale adottare manuali universitari di questo tipo in Italia nell'ambito della didattica delle lingue, di sicuro non fra chi si occupava di italiano. Il programma di un corso universitario prevedeva di solito una seria grammatica descrittiva e un manuale di glottodidattica, in cui gli esempi citati erano per lo più esempi relativi a sperimentazioni nell'insegnamento dell'inglese o del francese. Il docente poi portava in aula corsi di lingua italiana e faceva vedere come i tipi di esercizi visti o commentati per l'inglese erano stati realizzati anche per l'italiano.

Col senno di poi si capisce che i volumi della collana sono stati organizzati come si farebbe adesso con l'e-learning, ma senza il computer. Bisogna raccomandare a formandi e studenti di sforzarsi di rispondere da soli, di scavare in quello che già sanno o hanno appreso dal libro per dare delle risposte prima di vedere le risposte che vengono date dagli autori in fondo al libro. L'impianto dei volumi della collana era ed è rimasto nell'ottica che guida la formazione autonoma assistita da computer.

Gli studenti universitari non frequentanti ne hanno tratto un indubbio beneficio, gli studenti frequentanti e i docenti che li hanno usati nei corsi di formazione, e ne hanno discusso poi con gli autori in veste di formatori, hanno apprezzato il fatto che partendo da quella base comune, "che uno si poteva fare da solo a casa", negli incontri si potessero costruire nuovi esercizi meglio inseriti nel programma di classe.

Guerra di Perugia. Nel 2003 e 2004 sono già state pubblicate le nuove edizioni dei volumi sull'insegnamento della grammatica e del lessico e sono in preparazione un volume sulla fonetica, uno sull'insegnamento dell'italiano della letteratura con un maggior spazio al teatro, e un volume che cerca di disegnare un percorso dall'ascolto al parlato.

3. Un matrimonio ben combinato

Su questo terreno già dissodato si sono inseriti i corsi promossi dal MIUR⁵. Poiché gli organismi scolastici piemontesi avevano affrontato da tempo gli aspetti interculturali, come sinteticamente spiegato nel contributo di Silvana Mosca che segue in questo volume, i corsi svoltisi a Torino hanno privilegiato aspetti più linguistici e glottodidattici.

Scopo principale dei corsi è stato far riflettere sulla lingua italiana insegnanti in servizio che di certo conoscevano bene le caratteristiche dell'italiano, perché erano stati formati in precedenza per insegnarlo e lo insegnavano da tempo.

Tuttavia gli insegnanti delle elementari erano stati formati per insegnare a scrivere l'italiano a italofoni che avevano già appreso a parlarlo prima della scuola e gli insegnanti delle medie erano stati formati soprattutto per insegnare la letteratura in lingua italiana e ultimamente per affrontare i tipi testuali.

A monte s'impondeva perciò una presa di coscienza della norma, dello standard che si intende insegnare a parlare e a scrivere ai propri allievi (stranieri e italiani). È un passo che, insegnando a stranieri, deve essere esplicitato il più possibile, fino ad ammettere che esiste una norma per l'orale e una per lo scritto, individuando i nodi in cui le due norme più si distanziano.

Per facilitare gli insegnanti in questo prendere coscienza, abbiamo usato due mezzi, un test per così dire induttivo e un questionario vero e proprio.

Il test "Che correttore sei?" pubblicato in Cattana, Nesci (1999: 15-18 e 2004: 15-21) è accessibile a tutti in rete⁶. Proponendo delle frasi italiane chiede se le si correggerebbe sempre, mai, a seconda della situazione (orale-scritto, formale-informale). Dalle scelte viene fuori la norma a cui ci si rifà.

Il questionario "Quando l'insegnante si interroga" pone invece apertamente domande su quali categorie di errori si correggono⁷. Chiedere se si corregge un errore nel parlato e anche nello scritto, se lo si corregge sempre fin dalle prime lezioni oppure solo dopo un po', se lo si corregge solo negli adulti, obbliga l'insegnante a stilare una personale graduatoria di priorità di correzione e a confrontarle con quelle di altri. O magari, come consigliamo noi nei corsi di formazione, a confrontare come si è risposto al questionario prima di aver letto il saggio di Andorno riprodotto in questo libro e come si risponderebbe dopo averlo letto.

3.1. Accesso ai significati attraverso le forme dei testi italiani

Quando si insegna la propria lingua madre solo un abito professionale riesce a far considerare le forme così come appaiono agli stranieri, cioè importanti chiavi d'accesso ai significati.

(5) Il primo corso di formazione "Insegnamento dell'italiano lingua seconda nella scuola dell'obbligo" si svolse dal 6 aprile 2000 al 29 marzo 2001 e il secondo dal 27 giugno 2001 al 7 maggio 2002 entrambi per un totale di 80 ore fra lezioni, seminari e laboratori. Rimando al testo di Bosc in questo volume e alle relazioni dei coordinatori dei laboratori per una dettagliata descrizione.

(6) Il test si può fare in rete ottenendo il punteggio immediatamente; si trova nel sito della Facoltà di lingue www.lingue.unito.it, Home-page docenti e iniziative scientifiche, Progetti formazione insegnanti.

(7) Il questionario è riprodotto nel Cd - Rom ed è disponibile anche in rete nel sito docente <http://hal9000.cisi.unito.it/carlamarello>. È stato elaborato da Chelia Schifano con l'aiuto diretto e indiretto di molti. Parte dal rovesciamento di alcune delle domande del protocollo di osservazione degli studenti di Didattica della lingua italiana come lingua straniera che era stato approntato da Carla Marellò, Silvana Mosca, Franca Bosc con suggerimenti di autori del gruppo del progetto europeo menzionato in nota 4. Ha una forma un po' ripetitiva perché è già predisposto per essere eventualmente fatto in rete alimentando una base di dati.

All'interno dei corsi questo effetto di straniamento è stato perseguito tramite la riflessione sulla lingua, svolta lungo due filoni principali:

- a) risultati della ricerca linguistica recente sulla lingua italiana;
- b) la lingua italiana rispetto alle altre lingue.

Si intendeva sviluppare (o, con alcuni, approfondire) nei partecipanti una chiara percezione dei piani distinti di osservazione degli enunciati linguistici. Si voleva che gli insegnanti padroneggiassero la sintassi dei sintagmi e da quella partissero per analizzare i sintagmi nei loro costituenti e per combinare i sintagmi in frasi. È infatti una base indispensabile per poter cogliere le principali differenze fra la struttura della lingua madre dell'allievo e l'italiano.

L'ottica contrastiva è stata costantemente affiancata all'analisi degli errori in chiave acquisizionale, tenendo cioè conto di concetti come sovraestensione di un morfema, marcatezza, varietà di apprendimento, strategie di evitamento.

Spazio nei corsi e soprattutto nei moduli è stato dato all'analisi dei materiali per studiare italiano, partendo dalla convinzione che un insegnante può scegliere bene i testi da proporre a allievi italiani e stranieri solo se tiene conto anche della loro forma.

Supponiamo infatti che la ragione primaria per cui un insegnante sceglie di lavorare in classe con un testo sia una ragione di contenuti, di messaggi veicolati dal testo. Una volta scelto un testo sulla base di ragioni extralinguistiche, l'insegnante che voglia insegnare anche lingua deve esaminare freddamente questo testo e chiedersi come è fatto:

- quanto sono lunghe le sue frasi?
- le sue frasi sono lunghe perché formate da più frasi o perché contengono sintagmi molto complessi?
- i sintagmi sono molto complessi perché contengono sintassi nominalizzata?
- i sintagmi risultano difficili perché formati di parole relativamente poco frequenti?
- il testo segue uno sviluppo lineare nella descrizione di eventi o stati?
- il testo segue un'argomentazione chiara?
- quanto è implicito, cioè non scritto o non detto, in questo testo? E soprattutto quanto di questo implicito è indispensabile sia capito dal destinatario perché il destinatario possa comprendere il testo?

Con un allievo straniero bisogna dare più importanza alla forma: l'insegnante di lingua madre italiana tende a trascurare il fatto che lo straniero giunge ai significati attraverso le forme dei testi italiani. Perciò l'insegnante di italiano L2 deve sfruttare tutte le forme già familiari per l'allievo e insistere su quelle nuove perché caratteristiche dell'italiano.

Se il testo scelto sulla base di ragioni extralinguistiche risulta, alla luce dell'esame fatto, troppo difficile per uno straniero, allora tale testo va semplificato oppure glossato. O va introdotto dopo opportuni esercizi di avvicinamento lessicale e/o sintattico o di esplicitazione di scopi e sovrascopi.

4. La grammatica delle domande e delle risposte

Fra i materiali esaminati c'è stato il testo Benvenuta Benvenuto⁸, predisposto per la prima accoglienza a scuola dell'alunno straniero. Marcella Ciari nel rivedere il

⁽⁸⁾ Per una presentazione del progetto e dello strumento, si veda oltre il paragrafo 3.6 nel contributo di Silvana Mosca

testo per la versione su Cd – Rom, ha accolto l'appello, più volte fatto nei nostri corsi di formazione, a fare sintassi dei sintagmi attraverso sequenze dialogiche utili per gli scambi linguistici quotidiani e ha valorizzato il rapporto testuale fra domanda e risposta per innescare induttivamente riflessioni sulle regolarità della lingua italiana.

Ecco alcuni esempi concreti di questa “grammatica delle domande e delle risposte”⁹.

Un enunciato di partenza, che coglie un aspetto della scena precedente, è seguito da una domanda e tre risposte: una o due sono giuste. Quelle che sono sbagliate lo sono solo sul piano del significato, mai dal punto di vista della correttezza ortografica, morfologica e sintattica.

Si è cercato di inseguire oltre alla correttezza anche la naturalezza pragmatica. Ma qualche volta lo scambio domanda-risposta risulta un po' libresco, perché la delicata e complicata naturalezza del parlato è stata sacrificata alla chiarezza e all'intento di insegnare piuttosto forme linguistiche o contenuti, che non le strategie degli scambi comunicativi.

Es. Febbraio viene prima o dopo gennaio?
Viene dopo
Viene prima
Non viene prima (risposta vera ma innaturale)

Chi chiede “quanto costa?”
La venditrice
La compratrice
La signora che compra (scambio decisamente scolastico, motivato dall'indurre una comprensione del valore del morfema *-trice* e del modo di parafrasarlo, che può essere anche una strategia utile in chiave produttiva, quando non si conosca la parola che indica chi fa un'azione, ma si conosce il verbo che indica tale azione).

Più spesso però le risposte non sono solo corrette ma anche naturali, anzi con gradi diversi di naturalezza e di accettabilità. Oltre alla risposta secca *sì / no*, viene data la tipica risposta che dà un parlante italiano, cioè *sì* o *no* accompagnati da un sintagma verbale che contiene di solito un pronome.

Es. Mentre alcuni ragazzi suonano, altri ballano
Ci sono dei ragazzi che ballano?
Sì.
Sì, ce ne sono
No, nessuno

Altre volte la risposta più naturale per un italiano è quella più breve, con ellissi del noto:

Es. Fra gli alberi c'è un castello

⁹ Ringrazio la Direzione Scolastica Regionale del Piemonte per avermi dato il permesso di riprodurre qui un'ampia parte di quanto ho scritto nel fascicolo che accompagna il Cd – Rom Benvenuta-Benvenuto, 2004

Dov'è il castello?
 Fra gli alberi
 Il castello è fra gli alberi
 Il castello è sotto gli alberi.

Come si vede, oltre alle domande polari (sì/no) ci sono domande su costituenti, che aiutano insieme al titolo di partenza dell'esercizio a capire induttivamente come sono fatti "dentro" questi costituenti e come si possono pronominalizzare.

I pronomi contenuti nella risposta sono una notevole difficoltà per lo studente straniero che li deve imparare prima a memoria, incorporati per così dire nella risposta, e poi con l'aiuto dell'insegnante scoprire che il loro uso obbedisce a regole abbastanza complesse.

Es. Il giovane biondo chiede alla signorina bruna "Vuoi del vino?", lei risponde "No, grazie".

La signorina vuole del vino?

Sì.

Sì, lo vuole.

No, non lo vuole.

All'uomo piace far da mangiare, ma non gli piace stirare

All'uomo piace stirare?

No

No, non gli piace.

Sì, gli piace

Es. In un euro ci sono cento centesimi

Quanti centesimi ci sono in un euro?

Cento

Ce ne sono cento.

Ce ne sono mille

L'averne più di una risposta giusta, e averne con pronomi e senza, dovrebbe portare l'apprendente a rendersi conto che l'ordine dei costituenti della frase in una domanda e in una risposta non è determinato solo dalla posizione reciproca di soggetto, predicato e complementi, ma anche dal fatto che uno dei costituenti, o una sua porzione, sia pronominalizzato. Si veda nell'esercizio seguente come la riflessione metalinguistica sia in questo caso fondata sul confronto fra risposta (contenutisticamente sbagliata, ma linguisticamente impeccabile) non pronominalizzata e risposta giusta "lunga" con pronome.

Es. Al mercato si vendono tante cose

Si vendono tante cose al mercato?

Sì

Non si vendono tante cose

Si, se ne vendono tante

L'ordine dei costituenti della frase viene esercitato nel Cd – Rom Benvenuta Benvenuto anche da numerosi esercizi di ricomposizione e riordino messi di seguito a quelli di domanda e risposta. Se l'allievo non mette nell'ordine prestabilito i costituenti, li può trascinare con il mouse tutte le volte che vuole, ma ritornano con tranquillità caparbietà ai piedi dell'esercizio. L'ordine prestabilito a volte non sarebbe l'unico possibile, ma è di sicuro il più comune.

4.1. Sintassi iconica e correzione degli errori

Oltre all'individuazione dei costituenti della frase nei corsi si è insistito sul loro ordine. La grande differenza fra la norma dello scritto e quella dell'orale sta infatti nel cosiddetto "iconismo sintattico"; molto studiato dai linguisti, ma entrato lentamente nei manuali scolastici di grammatica¹⁰.

Innanzitutto bisogna delimitare la verità dell'asserzione "in italiano non c'è un ordine fisso dei costituenti di frase". Non è vero che nella frase italiana non c'è una sequenza tipica dei costituenti, se mai ce ne sono parecchie. C'è una sintassi del gruppo o sintagma nominale abbastanza rigida al suo interno; così pure il sintagma verbale ha una sua struttura interna. Le posizioni dei vari sintagmi l'uno rispetto all'altro non sono "libere": obbediscono a criteri pragmatici, a strategie comunicative e a modelli di iconismo sintattico che i docenti di italiano a stranieri in Italia devono saper riconoscere.

Eccone qualche esempio:

Che cosa è che hai detto?	scissa
Quello che volevo dire è che	pseudoscissa
È lui che non voleva venire	scissa
Le vacanze le ho passate al mare	dislocazione a sinistra

Queste costruzioni sono penetrate lentamente nelle grammatiche pedagogiche forse perché parlarne sarebbe stato come avallarne l'uso. Le scisse e le dislocazioni a sinistra del complemento oggetto sono diffusissime nell'orale, ma continuano ad essere sconsigliate e quindi oggetto di correzione nello scritto a scuola, benché piuttosto presenti nell'italiano dei quotidiani, che ne sfruttano la spettacolarità. Chi insegna a stranieri residenti in Italia deve tener conto che l'input scritto e orale a cui i suoi studenti sono esposti è pieno di tali costruzioni. Ad esempio correggere l'enunciato prodotto da uno straniero adulto

A me piace tantissimo la natura per questo motivo che ho scelto Torino.

Con A me piace tantissimo la natura; per questo motivo ho scelto Torino.

significa ignorare che il modello di frase a cui mirava la studentessa è la frase scissa *A me piace tantissimo la natura; è per questo motivo che ho scelto Torino.*

⁽¹⁰⁾ Si vedano i capp. relativi in Andorno, Bosc, Ribotta (2003), in Salvi, Vanelli (2004) e in Andorno (2004).

Così pure aiuta sapere che l'enunciato
Mio amico è suo compleanno, suo compleanno sua mamma a prendere a scuola me a scuola

non è poi così mostruoso, se si tiene conto che ci sono lingue con ordine pragmatico (topic oriented) dei costituenti e che quindi significa

È il compleanno del mio amico e sua mamma mi viene a prendere a scuola

5 I frutti e il futuro della collaborazione

Dal punto di vista dell'università la collaborazione è stimolante e almeno per chi si occupa di didattica delle lingue decisamente da ricercare per le ragioni esposte nell'introduzione¹¹. Se mai le istituzioni dovrebbero agevolare maggiormente formandi e formatori, non chiedendo loro di essere formati e di formare al di là delle ore di rispettivo impegno lavorativo. Perché l'impegno che si richiede non è "da doposcuola".

Prendiamo per esempio le difficoltà nell'insegnare la funzione dell'imperfetto indicativo. Come fa osservare Squartini (cf. Marellò, Squartini 2004), le ricerche sull'acquisizione dell'abitudine sono agli inizi. Il caso dell'imperfetto abituale suggerisce che il lavoro necessario per sensibilizzare l'insegnante potrà produrre in cambio un'analisi più raffinata dei dati della linguistica acquisizionale. Ma il lavoro di entrambi, linguisti e insegnanti, sarà molto.

La linguistica acquisizionale, sottolineando la sistematicità del processo di acquisizione delle L2, ha aumentato la nostra percezione del plurilinguismo in classe. Gli insegnanti di lingua straniera non debbono solo fare i conti con la lingua che insegnano e la lingua madre degli apprendenti (che nel contesto attuale della immigrazione in Europa sono portatori di repertori complessi e sociolinguisticamente stratificati cf. Mioni 1998), ma devono anche tener conto delle varietà di apprendimento. Tutti questi codici linguistici nella stessa classe finiscono per essere visti più come uno scoglio che come una risorsa (Ghezzi, Grassi 2002, 95) dall'insegnante che vorrebbe disporre di strumenti teorici e didattici più efficaci.

In teoria, l'adozione delle sequenze acquisizionali sembrerebbe rispondere ai bisogni dell'insegnante che si trova in situazione di notevole plurilinguismo in classe e che si sente autorizzato a ignorare i diversi background linguistici degli apprendenti. In realtà le poche ricerche finora disponibili mettono in guardia dai rischi di una trasposizione pura e semplice di sequenze, tratte da processi di apprendimento spontaneo, alla situazione di apprendimento guidato. (cf. Salaberry, Shirai 2002, 14-16). Non sono pochi coloro che tuttavia nutrono speranze nell'utilità del travaso di conoscenze (Véronique 2000; Vedovelli, Villarini 2003, Lo Duca 2003).

La strada ancora da percorrere insieme presenta quindi nuove svolte che richiederanno di valorizzare maggiormente il patrimonio di conoscenza dei formandi. Si cercherà di far prendere in considerazione all'insegnante anche la procedura inversa di quella che sembra più naturale: non solo adattare agli stranieri esercizi preparati per gli italiani, ma somministrare esercizi elaborati per l'italiano LS ai ragazzi italiani della scuola media inferiore e superiore.

Si sta costituendo il corpus VINCA (Varietà di Italiano di Nativi Corpus Appaia-

⁽¹¹⁾ Rimando all'introduzione del volume *Un libro, molte voci*.

to) per affiancarlo a VALICO, il corpus di apprendenti stranieri di italiano costituito presso l'Università di Torino¹².

Studenti italofofoni saranno chiamati a svolgere le stesse attività affrontate da studenti universitari stranieri apprendenti di italiano, in particolare scrivere un racconto partendo da una storia disegnata senza parole¹³. Avremo così la possibilità di confrontare ampiezza lessicale, collocazioni, sintassi.

Non abbiamo a disposizione ricerche a largo raggio che dimostrino l'efficacia di questa proposta. Confortano, però, i successi di "trasferimenti" avvenuti in passato con esercizi pensati per la didattica dell'inglese lingua straniera e riadattati all'insegnamento dell'italiano. Ovviamente si farà riferimento ad attività elaborate per studenti stranieri con una conoscenza a livello intermedio o avanzato della lingua italiana.

Una maggior sensibilità a casa nostra nei confronti dell'insegnamento della nostra lingua si tradurrà presto in una classe insegnante più consapevole e preparata ad affrontare la concorrenza che le sorelle neolatine più "internazionali" (spagnolo e francese) ci muovono sul mercato delle lingue. O quantomeno sfocerà in una classe insegnante più preparata a interagire con gli insegnanti delle altre lingue parlate in un'Unione Europea che si spera resti ricca del suo plurilinguismo.

(12) Si veda www.corpora.unito.it per una prima versione di VALICO, che ha raggiunto nel 2006 le 500.000 parole etichettate per parte del discorso

(13) La variabile età sarà da tenere ben presente, d'altra parte è difficile trovare scuole straniere in cui si impari l'italiano a livello di secondaria superiore.

Bibliografia

- Andorno C., 2004, *Grammatica italiana*, Milano, Paravia Bruno Mondadori.
- Andorno C., Bosc F., Ribotta P., 2003, *Grammatica: impararla e insegnarla*, Perugia, Guerra.
- Bach S., Schmitt Jensen J., 1990, *Større Italiensk Grammatik*. København, Munksgaard.
- Brunet J., 1978-1986, *Grammaire critique de l'italien*, 8 voll., Parigi, Université de Vincennes.
- Bosc F., Marellò C., *Italiano L1→LS/L2: andata e ritorno*, in "Comunicare letterature lingue", 1, 2000, pp. 107-125.
- Carrera Diaz M., 1985, *Manual de gramatica italiana*, Barcelona, Ariel Editorial.
- Ghezzi C., Grassi R., 2002, *Interazione e plurilinguismo in classe*, in Dal Negro S., Molinelli P. (a cura di), *Comunicare nella torre di Babele. Repertori plurilingui in Italia oggi*, Roma, Carocci, pp. 95-122.
- Lepschy A. L., Lepschy G., 1988, *The Italian Language Today*, London Hutchinson.
- Lo Duca M. G., 2003, *Sulla rilevanza per la glottodidattica dei fatti di acquisizione di lingue seconde: "narrare" in italiano L2* in Giacalone Ramat A. (a cura di), *Verso l'italiano. Percorsi e strategie di acquisizione*, Roma, Carocci, pp. 254-270.
- Maiden M., Robustelli C., 2000, *A Reference Grammar of Modern Italian*, London, Arnold.
- Mioni A., 1998, *Gli immigrati in Italia. Considerazioni linguistiche, sociolinguistiche e culturali*, in Bernini G., Cuzzolin P., Molinelli P. (a cura di), *Ars linguistica. Studi offerti da colleghi ed allievi a Paolo Ramat in occasione del suo sessantesimo compleanno*, Roma, Bulzoni, pp. 377-409.
- Renzi L. (a cura di) 1988-1995, *Grande Grammatica italiana di consultazione*, Vol. I, Bologna, Il Mulino.
- Salaberry R., Shirai, Y. (eds.) 2002, *The L2 Acquisition of Tense-Aspect Morphology*. [*Language Acquisition and Language Disorders* 27.], Amsterdam / Philadelphia, John Benjamins.
- Salvi R., Vanelli L., 2004, *Nuova grammatica italiana*, Bologna, Il Mulino.
- Schwarze, Ch., 1988, *Grammatik der italienischen Sprache*, Tübingen, Niemeyer.
- Serianni L. (con la collab. di A. Castelveccchi), 1989, *Grammatica italiana: italiano comune e lingua letteraria*, Torino, UTET (nuova ed. 1997 con glossario a cura di S. Patota).
- Squartini M., Marellò C., 2004, *Plurilinguisme et didactique des langues: quelques applications de l'Aspect Hypothesis* in *Revue française de Linguistique appliquée* Volume IX -2 Décembre 2004, pp. 95-104.
- Tosi A., 1995, *Dalla madrelingua all'italiano*, Firenze, la Nuova Italia.
- Vedovelli M., Villarini A., 2003, *Dalla linguistica acquisizionale alla didattica acquisizionale: le sequenze sintattiche nei materiali per l'italiano L2 destinati agli immigrati stranieri* in Giacalone Ramat A. (a cura di), *Verso l'italiano. Percorsi e strategie di acquisizione*, Carocci, Roma, pp. 270-304.
- Véronique D., 2000, *Recherches sur l'apprentissage des langues étrangères: friches et chantiers en didactique des langues étrangères*, in *Études de linguistique appliquée*, 120, pp. 405-417.

Silvana Mosca

IL TERRENO PREPARATO

L'elaborazione di un progetto di formazione degli insegnanti in servizio in tema di insegnamento dell'italiano L2 deve affrontare innanzitutto due nodi cruciali: da un lato la ricerca del collegamento più idoneo verso l'esperienza didattica posseduta dai singoli docenti e dall'altro lato l'individuazione dell'approccio da utilizzare nell'analisi dell'insegnamento dell'italiano da parte di insegnanti parlanti nativi che sono chiamati ad insegnare ad allievi parlanti non nativi.

Entrambi gli aspetti sono presenti fin dall'inizio delle prime esperienze formative realizzate dall'Ufficio Scolastico Regionale del M.I.U.R. (allora Provveditorato agli Studi) e costituiscono oggetto di attenzione nel corso degli anni nei quattro progetti che si susseguono fino ad oggi:

- LITOS
- REPEAT
- EUROSADICE
- MULTILINGUISMO IN CLASSE - progetto BENVENUTA-BENVENUTO.

Relativamente all'esperienza professionale pregressa si assume come fondamento essenziale della nuova formazione il patrimonio di metodologie e di pedagogie di educazione linguistica e di educazione alla socialità cooperativa, ampiamente presenti nei docenti e nelle pratiche del "fare scuola".

Si affrontano pertanto interventi più propriamente di *sviluppo professionale* nei quali il *framework* di ciascun progetto propone di volta in volta forme e strategie pertinenti per collegare nuove proposte teoriche alla pratica in atto e per favorire il confronto di esperienze in vista della produzione di materiali utili alla didattica.

Circa l'approccio all'insegnamento dell'italiano come lingua seconda, dopo i primi tentativi desunti dalla didattica delle lingue straniere, viene assunto il *framework* generale del bilinguismo e del biculturalismo, vengono esplorati alcuni tentativi di linguistica contrastiva e di linguistica acquisizionale.

Ne deriva un percorso di sviluppo professionale degli insegnanti con modalità altamente definibili di ricerca-azione.

Il presente contributo illustra le diverse azioni realizzate negli anni tra il 1987 e il 2000, prima che l'interazione con l'università fornisca un contributo determinante allo sviluppo del modello formativo dei docenti in servizio nel collegare la pratica riflessiva posta in essere con il contributo fondamentale dello studio della lingua italiana: sapere per insegnare.

1. Le origini

La formazione degli insegnanti di italiano agli stranieri inizia negli anni tra l'87 e il 90, quando l'impatto dei primi arrivi di allievi da altri paesi nelle scuole primarie esige nuove modalità didattiche.

Dapprima vengono sostenuti e sviluppati l'intuizione e lo spirito di iniziativa di docenti e dirigenti scolastici delle scuole del centro storico di Torino, inizialmente

toccate dal fenomeno (poche centinaia di allievi in prevalenza cinesi); due anni dopo viene avanzato un progetto dal forte carattere sperimentale, strutturalmente attrezzato ad analizzare i dati, elaborare ipotesi ed applicare strumenti, verificare la praticabilità e l'efficacia delle soluzioni, riformulare, se del caso, le modalità di intervento.

Diversamente da altri casi di innovazione, le scuole con maggiori difficoltà, ove più alto è il numero degli allievi stranieri di recente e continuo arrivo in Italia, vengono individuate come "sede privilegiata" di un progetto di sperimentazione di nuove strutture organizzative e di rinnovamento didattico-metodologico (scuole Pacchiotti, Lessona, Sclopis, cui si aggiungono ben presto le scuole Fontana, Parini, Rayneri, Pellico e Lagrange di Torino).

Nelle prime fasi il progetto sperimentale si concentra prevalentemente sull'osservazione iniziale e l'analisi dei bisogni degli alunni, l'insegnamento linguistico dell'italiano come lingua seconda, l'educazione interculturale.

Le attività si svolgono secondo una organizzazione flessibile quanto a tempi, spazi, gruppi di alunni e utilizzo dei docenti e ai raccordi tra l'istituzione scolastica e i servizi sociali della città.

L'opportunità di poter disporre in ogni scuola di uno o due docenti specificamente addetti all'insegnamento linguistico e all'educazione interculturale, consente di esplorare modi e forme di attività specifiche e, soprattutto, di sviluppo professionale.

2. La formazione sul campo

Il progetto di sperimentazione sul campo esige di essere coordinato; contestualmente gli insegnanti che operano nelle scuole sono tutti alle prime esperienze in tema di didattica dell'italiano L2 e di approcci interculturali.

Si dà vita ad un gruppo di lavoro interscuola che ogni settimana (il giovedì) si riunisce cooperativamente per:

- Informare circa nuovi arrivi, casi particolari;
- Segnalare criticità, questioni ardue da affrontare, necessità;
- Raccontare tratti di esperienza, ascoltare esempi di pratiche svolte da colleghi, scambiare esempi e strumenti;
- Fare e farsi domande, esprimere aspirazioni, comunicare notizie di altre esperienze, di esperti da contattare.

La raccolta e l'analisi delle domande e le discussioni si sviluppano e diventano più fruttuose quando intervengono i primi esperti, ai quali il gruppo presenta le proprie domande per poi riflettere sulle proposte e risposte.

La ricchezza e varietà di materiali didattici si accrescono nelle scuole, ove insegnanti e bambini si impegnano con sorprendente energia e motivazione.

La produzione e lo scambio di materiali didattici danno identità al gruppo e soddisfano bisogni concreti.

Si tratta di materiali autoprodotti dagli insegnanti, che attestano grande perizia e sensibilità educativa, in cerca talvolta di conferma e valorizzazione, altre volte di verifica e di rielaborazione.

Il terreno è pronto per incontrare il mondo della ricerca e dell'alta formazione.

L'identità critica del gruppo di lavoro sostiene da un lato l'estendersi del fenomeno e l'aumento delle richieste di aiuto da parte di nuovi docenti e dall'altro la ricerca

di approfondimenti basati sulla teoria da cui trarre indicazioni solide per la pratica, in un percorso di va e vieni, tra mondo dei pratici e mondo dei teorici.

3. Progetto LITOS

L'intraprendenza dei docenti e le soluzioni pragmatiche individuate non sono sufficienti a rispondere ad alcuni problemi non ancora affrontati e ad assicurare validi risultati su cui predisporre modelli e mezzi di intervento che si prevedono necessari ormai su più ampia scala. Già nel marzo del '90 gli allievi stranieri a Torino sono più di 500 e vengono segnalate le prime presenze anche in altre zone.

3.1. *Le attività sperimentali nelle scuole multiculturali*

Il progetto LITOS (acronimo di Lingua Torino Stranieri e anche "pietra" in lingua latina, simbolo di solida base su cui fondare nuovi approcci all'educazione linguistica, in presenza del fenomeno delle classi multiculturali) ha origine a Torino con ricerche e sperimentazioni didattiche negli anni '90 e riceve il sostegno e il riconoscimento della Commissione Europea e del Ministero italiano dell'istruzione.

Le sperimentazioni nelle scuole affrontano il problema di come intervenire nella scuola di tutti, a fronte di:

- una nuova immigrazione (di prima e seconda generazione) in una città industriale, già sede dell'immigrazione interna degli anni '60;
- un'alta differenziazione delle culture e delle lingue di provenienza degli alunni stranieri;
- una concentrazione del domicilio degli immigrati stranieri nel centro storico, zona già degradata, con un consistente numero di casi isolati nella realtà urbana, suburbana e anche periferica della provincia;
- una domanda/bisogno di educazione espressa in forma globale, di natura complessa e nuova;
- una forte mobilità degli alunni stranieri le cui famiglie mostrano progetti migratori incerti;
- una generale impreparazione pedagogica e didattica dei docenti e dei capi istituto;
- una complessa e intensa richiesta di servizi (anagrafici, sanitari, sociali ecc.);
- la necessità via via più rilevante di assicurare opportunità reali di riuscita nella vita e nella scuola ai figli delle minoranze;
- l'importanza di perseguire risultati scolastici di qualità per tutti gli allievi;
- l'urgenza di prevenire i rischi di conflitti interetnici, il razzismo e la xenofobia.

Le risposte formulate per affrontare i problemi individuati seguono in generale alcuni criteri di fondo:

- esplorare in alcune realtà rappresentative modelli-tipo di intervento, anche con un incremento di risorse (insegnanti e fondi aggiuntivi);
- assegnare priorità ai processi di formazione degli insegnanti;
- sostenere, qualificare, coordinare e comparare progetti, azioni e risultati del nuovo funzionamento didattico, con il metodo della ricerca-azione che vede impegnati nei gruppi di progettazione-verifica sia i docenti sia gli esperti;
- assistere e verificare la sperimentazione attraverso un impegno continuativo degli ispettori tecnici impegnati nel settore;

- sollecitare, valorizzare e diffondere i materiali didattici prodotti e le esperienze, per consentire alle scuole isolate, o non ancora esperte e prive di risorse aggiuntive, di fruire di indicazioni e supporti di comprovata utilità.

Le specifiche ipotesi organizzative e didattiche, messe a punto e verificate, sono le seguenti:

- inserimento degli alunni stranieri provenienti da paesi comunitari o non comunitari nelle classi comuni, a livello immediatamente successivo a quello per cui è stato conseguito il titolo di studio nel paese di origine (criterio recepito dalla normativa tuttora in vigore);
- particolare attenzione all'età, all'inserimento sociale nelle classi e nella scuola, alle necessità di interventi socio-assistenziali;
- organizzazione flessibile dei gruppi degli alunni, dei tempi di apprendimento, degli spazi e delle competenze dei team docenti;
- struttura del laboratorio di italiano lingua seconda condotto da un insegnante specializzato sul campo e in corso di ulteriore formazione;
- formazione continua degli insegnanti in apposito gruppo interscuola di ricerca-azione;
- interventi specifici per l'educazione bilingue;
- studio delle discipline di base, comprensione dei linguaggi specifici delle singole discipline in italiano lingua seconda;
- introduzione nel programma di studio di tutti gli alunni di elementi di educazione interculturale e di attività di valorizzazione delle diversità linguistiche e culturali;
- interventi di integrazione reciproca, di programmazione in comune e di stretta collaborazione didattica tra insegnanti di classe e insegnanti di laboratorio;
- coordinamento degli interventi di enti e programmi diversi attraverso modalità di lavoro interistituzionale.

Gli strumenti e le condizioni organizzative che si possono mettere in atto nelle scuole per analizzare le situazioni e formulare i programmi di intervento di istituto sono molteplici. Si elencano i seguenti, tratti dai rapporti di ricerca e sperimentazione di molte e diverse istituzioni scolastiche:

rilevazioni statistiche e conoscitive

- quantitative e qualitative
- iniziali, in itinere, finali

commissione di scuola per l'inserimento stranieri

piano di studio individualizzato/personalizzato

- conoscenza dei bisogni educativi e linguistici degli allievi;
- conoscenza dei comportamenti linguistici a casa e a scuola degli allievi e delle aspirazioni di educazione linguistica delle famiglie;
- valutazione diagnostica del bilinguismo individuale in funzione educativa;
- osservazione delle strategie cognitive e sostegno alle dinamiche socio-affettive;
- delineazione e messa a punto progressiva di un percorso di apprendimento graduato attento allo sviluppo spontaneo dell'acquisizione linguistica

funzioni prevalenti degli insegnanti

- accoglienza/inserimento;
- educazione interculturale per tutti gli alunni;
- valorizzazione della programmazione linguistica in accezione multilingue;
- attenzione alle eventuali differenze tra curriculum nazionale e curricula dei paesi d'origine;
- rapporti con le famiglie degli alunni

attivazione di laboratori di italiano lingua seconda e di educazione interculturale

- interventi specifici, mirati, individualizzati (a piccolo gruppo) per l'apprendimento dell'italiano lingua seconda per comunicare e per studiare;
- attivazione di tecnologie povere e di sistemi multimediali per sollecitare i diversi tipi di intelligenze e di modalità di apprendimento;
- valutazione diagnostica iniziale e monitoraggio dei progressi di apprendimento di ciascun alunno;
- raccordo con altre scuole e centri di documentazione e ricerca;
- rapporti tra scuola e famiglie degli alunni;
- ricerca-azione
- documentazione dell'esperienza.

Un progetto di istituto, nel suo complesso, è chiamato a:

- rispondere ai bisogni educativi in fase di cambiamento di tutti gli allievi le cui esperienze all'interno e al di fuori della scuola sono, o saranno, profondamente influenzate dalle diversità culturali e linguistiche;
- promuovere l'interesse e l'accettazione delle diversità culturali e linguistiche in quanto aspetti positivi della società contemporanea;
- salvaguardare le ampie funzioni di integrazione sociale svolte dalla scuola, la quale svolge un ruolo basilare nelle società democratiche.

Sono obiettivi irrinunciabili:

- lo sviluppo del massimo delle potenzialità di tutti gli alunni;
- l'uguaglianza di opportunità e il perseguimento di competenze e abilità reali per le minoranze;
- la realizzazione di programmi di insegnamento per tutti gli allievi in grado di presentare e valorizzare la diversità multilingue e multiculturale come risorsa.

A questi fini si possono specificare alcuni criteri e obiettivi di educazione linguistica:

- la lingua è una dimensione trasversale a tutte le discipline di insegnamento e la sua specificazione in L2 esige parimenti di essere trattata in relazione all'insegnamento di tutte le materie e nei progetti interdisciplinari;
- l'apprendimento linguistico a scuola deve tener conto dell'acquisizione della lingua che avviene fuori scuola, sia nei programmi di L2 sia nei programmi di L1;
- l'acquisizione/apprendimento della L2 e della L1 in età evolutiva avviene in stretta connessione con i processi cognitivi, sociali e culturali ed è fortemente influenzata dai processi psicologici;

- “imparare ad imparare le lingue” è di vitale importanza poiché l’aumento della diversità rende anche più difficile prevedere di quali lingue e di quali linguaggi gli allievi necessiteranno da adulti.

È infine evidente che l’attuazione di un progetto, anche locale, di simile portata, dovrà avvalersi di un’equipe dalle qualità umane e professionali all’altezza del compito di rinnovamento come:

- la flessibilità, l’autonomia, l’iniziativa, il senso di responsabilità, la capacità di pianificazione;
- la disponibilità al cambiamento, la capacità di decentramento, di giudizio critico e di relativismo culturale, l’interesse per il futuro;
- la capacità di collaborare, di interagire; la curiosità verso il nuovo; l’interesse a capire, valutare e migliorare le competenze;
- l’impegno a perseguire risultati di incremento dell’apprendimento e di qualità nei traguardi generali e specifici dell’educazione.

3.2. Contesto e fasi del progetto

Motivazioni/Contesto

Il progetto LITOS (Lingua Torino Stranieri) affronta il problema dell’educazione linguistica nella scuola multiculturale ed elabora risposte a questioni quali:

- Come aiutare gli insegnanti a capire e ad affrontare le difficoltà linguistiche dei figli degli immigrati?
- Come diagnosticare i bisogni linguistici degli allievi non nativi?
- Come sostenere lo sviluppo delle competenze linguistiche nei bambini che a casa parlano una lingua diversa da quella della scuola?
- Come organizzare l’ambiente di apprendimento nella classe multilingue?
- Quale programma di lingua seconda insegnare a scuola ai bambini parlanti non nativi?
- Quale curriculum di educazione linguistica per tutti?
- Quale didattica per i parlanti non nativi e per l’intera classe?
- Come rinnovare la professionalità dei docenti in funzione dei bisogni educativi specifici in contesti di immigrazione?

Le questioni elencate e molte altre vengono approfondite con particolare attenzione alle realtà dei paesi con immigrazione recente e con scarse esperienze precedenti sul tema. Nel corso del lavoro ci si occupa in generale delle nuove esigenze rappresentate dall’evoluzione del fenomeno in Europa e dalle mutate richieste dei sistemi scolastici dei diversi paesi. Particolare attenzione viene assegnata al rapporto scuola-territorio in ambito locale.

I due paesi partner (Gran Bretagna e Francia) scambiano esperienze e competenze e confrontano antiche prassi consolidate con nuove esigenze e prospettive.

Nella fase finale, LITOS dà luogo ad un apposito progetto di formazione degli insegnanti, REPEAT (Retraining to promote equality and achievement), Comenius, e confronta e diffonde i risultati con altri partner, in particolare con la Grecia.

I soggetti impegnati nel progetto LITOS e nel progetto REPEAT sono di diverso livello: autorità scolastiche locali, università, scuole (primarie).

Obiettivi

Il progetto LITOS persegue obiettivi di:

- studio e ricerca;
- formazione continua degli insegnanti e qualificazione di formatori;
- produzione di strumenti per la professionalità dei docenti;
- costruzione di materiali didattici per gli allievi;
- diffusione e disseminazione dei risultati.

Attività e sviluppo del progetto

Fasi del progetto:

1. Cooperazione (e scambio di esperienze) tra insegnanti delle scuole con alta frequenza di immigrazione.
2. Il gruppo di lavoro degli insegnanti inizia una ricerca/azione coordinata dalla scrivente.
3. Gli insegnanti diventano “ricercatori” e collaborano direttamente alla realizzazione di tre indagini:
 - Interviste agli adulti/genitori per l’analisi partecipata dei bisogni e delle aspirazioni di educazione linguistica verso i figli;
 - Ricerca-gioco sulle lingue dei ragazzi per l’analisi dei bisogni e la formazione di capacità metalinguistiche in contesto bilingue;
 - Profilo Bilingue Millepunti per la valutazione e il sostegno dello sviluppo bilingue degli alunni.
4. Gli insegnanti “ricercatori” (o meglio collaboratori di ricerca) trasferiscono nella classe i risultati e cambiano la didattica.
5. Gli insegnanti formati collaborano con i direttori di scuola e formano una piccola task force di istituto per l’educazione interculturale.
6. Il gruppo di lavoro si trasforma in un Gruppo di formatori che diffondono a nuovi colleghi le conoscenze, le metodologie, i materiali.
7. Il Centro C.I.D.I.S.S. (Centro di Informazione e Documentazione per l’Inserimento Scolastico degli alunni Stranieri), sorto per favorire l’inserimento scolastico degli alunni non parlanti nativi (*non native speakers*), diventa un Centro per insegnanti: organizza corsi e convegni per insegnanti, produce e diffonde i prodotti dei progetti LITOS e REPEAT e di altri progetti. Attualmente si è ristrutturato in UTS (Unità Territoriale di Servizi) secondo la normativa propria del decentramento e dell’autonomia scolastica.

Dopo il progetto

- Conduzione di una nuova indagine sui bisogni e le aspirazioni di educazione linguistica dei ragazzi bilingui della migrazione.
- Diffusione dello strumento didattico “Ricerca-gioco sulle lingue dei ragazzi”.
- Nuova edizione e diffusione del libretto illustrato “Benvenuta/Benvenuto” in 11 versioni bilingui (aggiornato all’euro e ai nuovi sistemi di comunicazione).
- Costruzione della versione su Cd – Rom interattivo (audio/video) del percorso didattico Benvenuta/Benvenuto.

- Realizzazione di una guida multilingue “Vieni a scuola”, con l’illustrazione del sistema scolastico e le regole pratiche per l’accesso a scuola.
- Realizzazione dell’esperienza pilota “Scuola delle mamme”: laboratorio di ascolto, conversazione, alfabetizzazione di mamme straniere e italiane con figli a scuola di diverse lingue e culture.
- Collaborazione tra l’USR, l’Università di Torino e le Reti di scuole per la formazione di insegnanti specializzati nell’insegnamento dell’italiano come L2.

3.3. I quattro cardini del progetto

Il gruppo di lavoro

La novità dei fatti, la sofferenza dei casi drammatici, l’imprevedibilità e l’irregolarità dei flussi, il succedersi di provvedimenti generali dettati più dall’emergenza che da un disegno programmatico creano un clima e un insieme di atteggiamenti molto positivi: gli insegnanti direttamente impegnati nell’inserimento scolastico degli allievi stranieri e alcuni dirigenti scolastici iniziano a riunirsi in un gruppo di lavoro interscuola, coordinato dagli ispettori tecnici.

La costruzione di un progetto in un settore quasi inesplorato, quale l’educazione linguistica per una classe multilingue, può generare un clima di grande novità e un insieme di atteggiamenti inaspettati e positivi: innanzitutto si possono manifestare un impegno e una disponibilità non comuni; emerge poi un risveglio della curiosità intellettuale e dell’interesse per la ricerca e questi finiscono coll’esprimersi in una propensione al rinnovamento professionale accompagnata da un forte coinvolgimento morale e ideale.

Saper cogliere questo momento di motivazione alla operosità empirica, di disponibilità al cambiamento, consente di valorizzare nell’immediato (spesso molto più di quanto si possa ipotizzare) il lavoro di alcuni docenti e dirigenti. Pone quindi delle buone premesse per superare – nel concreto della classe e del lavoro quotidiano – l’intuizione individuale e per arrivare alla riflessione collettiva su dati e informazioni, che sono poi quelli che costituiscono le basi per un progetto di qualità. Mai come in questi casi una consulenza sia scientifica sia didattica risulta efficace, ma è importante che nel corso del progetto venga mantenuto, attraverso un linguaggio comune, il collegamento tra una leadership teorica e un lavoro curato e quindi affidabile di rilevazione dei dati, di osservazione continua dei fatti, di riflessione.

Il gruppo di lavoro interscuola – a Torino – costituisce la sede naturale della ricerca-azione di LITOS e gli insegnanti che ne fanno parte acquisiranno nel corso del tempo una preparazione al livello di formatori: molti di loro svolgono ancora oggi funzione di tutor di nuovi colleghi, danno consulenza a scuole che si trovano alla prima esperienza, collaborano alla conduzione di corsi di aggiornamento di sensibilizzazione e di divulgazione.

Collaborazione scuola-città

La molteplicità dei soggetti implicati nell’educazione linguistica e interculturale delle scuole multietniche richiede un’organizzazione del lavoro dei docenti molto attenta alle interazioni, alla collegialità, al coordinamento dei diversi piani di intervento, all’apertura della scuola alla città. Per realizzare interazioni e collaborazioni di questa natura le scuole multiculturali si trovano a dover cercare un centro di coordi-

namento delle attività e delle decisioni tale da implicare che le scelte rivolte alle minoranze siano coerenti e complessive rispetto a quelle rivolte agli allievi autoctoni. Emerge la rilevanza del ruolo dei dirigenti scolastici e dei responsabili locali dell'educazione e scaturisce la necessità del lavoro interprofessionale e del collegamento interistituzionale per realizzare quello che viene definito lavoro di rete.

A Torino il Comune, la Provincia e la Regione collaborano per dar vita al Centro Informazione Documentazione per l'Inserimento Scolastico degli allievi stranieri.

L'operatività interistituzionale in generale e in specifico quella tra scuola e città presenta, oltre a legami ricchi e articolati, anche piani diversi di analisi, decisione e responsabilità. Si tratta di coordinare il tutto adeguatamente, di non rinunciare da parte di alcuno al proprio ruolo, di perseguire i medesimi obiettivi svolgendo intensamente i propri compiti. Analogo gruppo (o commissione) si costituisce in ogni scuola, per conoscere esigenze e bisogni educativi, chiarire i percorsi, individuare mezzi e risorse sia interne sia esterne.

L'ambito di analisi e di intervento per l'educazione di tutti diventa allora la città, quale entità culturale e sociale di convivenza fra diverse lingue e culture, di maturazione, di crescita, di cittadinanza comune. Si parla in proposito di "città educativa" o di "città che apprende", a seconda che si sottolinei l'intenzionalità educativa degli adulti nei confronti dei bambini e dei giovani oppure l'iniziativa e lo sviluppo di competenze da parte di tutti, secondo la concezione dell'educazione continua.

Il rapporto scuola-famiglia e il progetto Scuola delle Mamme

Un ruolo insostituibile nella trasformazione della scuola come centro di collaborazione e della città come ambiente educativo spetta ai genitori. Per riuscire a coinvolgere le famiglie e ad assegnare loro questo ruolo occorre però saper predisporre apposite aperture.

I genitori sono una componente fondamentale della partecipazione democratica nella scuola e nelle scelte relative ai programmi di educazione di tutti gli allievi. Da questa premessa si possono sviluppare iniziative miranti a una gestione interculturale della scuola valorizzando la partecipazione prevista dai normali rapporti scuola-famiglia. Due attività prioritarie sono l'accoglienza dei figli e le opportunità di collaborazione tra docenti e genitori.

Scrivo un insegnante di una delle scuole sperimentali, ubicata in zona svantaggiata:

"l'accoglienza si connota su due dimensioni: una squisitamente di relazione quando si parla, si conversa, ci si confronta ed una più strettamente organizzativa quando il genitore è coinvolto come risorsa. La scuola, dal canto suo, è sempre più stimolata a ricercare il dialogo, ad ascoltare le idee e le ragioni degli altri, ad operare nella prospettiva di un reciproco arricchimento e – soprattutto – a capire il contesto in cui opera, ad interrogarsi. Su queste basi si fonda anche gran parte della formazione professionale di noi insegnanti".

L'intensa e ricca ricerca-azione di LITOS relativa allo studio e alla costruzione di percorsi per l'educazione linguistica in chiave interculturale, alle indagini socio-linguistiche di territorio, al multilinguismo in classe e all'aggiornamento degli insegnanti, si rivolge al rapporto con i genitori per:

- conoscere e costruire saperi e reti di comunicazione tra la scuola e le nuove famiglie, e tra queste e i nuclei nativi;

- rispondere, con nuove pedagogie, alla sfida che nuovi bisogni rivolgono a regole, principi e abitudini di vita.

Dopo la conclusione del progetto (vedi paragrafo “La ricerca-azione di LITOS”), i risultati ottenuti sollecitano l’ideazione di soluzioni pratiche alle prospettive individuate.

Si sceglie di iniziare con le mamme, considerando essenziale il loro ruolo, data l’età dei bambini, per una positiva integrazione e per facilitare la costruzione di un’identità biculturale e bilingue, ipotizzando contestualmente una adesione motivata da bisogni di:

- contatti e rapporti sociali (non frequenti neanche con mamme connazionali);
- conoscenza della scuola, degli spazi, dell’ambiente e delle regole del paese ospite;
- aiuto per la fase di transizione e la conquista di sicurezza nell’alternanza tra mondi, culture e lingue diverse;
- sviluppo del proprio patrimonio linguistico e conoscitivo per esercitare il proprio ruolo genitoriale alla pari con le mamme italiane;
- uscire dall’invisibilità e dal silenzio, troppo spesso interpretati come delega e disinteresse dagli operatori e dagli altri genitori della scuola.

La Scuola delle Mamme è un laboratorio di incontro-ascolto-conversazione-alfabetizzazione-conoscenza culturale-animazione teatrale, costruzione di oggetti per la scuola dei figli. Aiuta a parlare la nuova lingua, ad usarla quando serve per scrivere e leggere, per conoscere i propri diritti e rispondere ai propri doveri.

Scrivono le due insegnanti che allestiscono la prima scuola delle mamme a Torino nel 2000:

«Cosa facciamo?

Parliamo di noi, dei nostri bambini che vanno a scuola, della loro crescita, della loro salute, dei posti dove li portiamo a giocare con gli amici, a fare la spesa, a fare i certificati... Una mamma ha sempre tante cose da fare; e quando i suoi bambini vanno a scuola si fa tante domande... spesso si chiede: “Sarò una brava mamma?” Se poi è arrivata a Torino da un’altra città o da un altro stato ci sono per lei tante cose da sapere, da farsi spiegare... da imparare. E dalle amiche e con le amiche si impara meglio e prima: a parlare un’altra lingua, a usarla quando serve per scrivere e leggere, per vivere la città e i suoi servizi.» [...]

Nell’anno 2004-2005 le scuole delle mamme vengono realizzate in tutto il territorio regionale in 20 scuole, con un contributo finanziario straordinario della Regione Piemonte.

La formazione insegnanti

1) *La formazione continua degli insegnanti.* I destinatari di questa parte del progetto sono gli insegnanti di tutte le scuole che accolgono allievi migranti o che si preparano ad accoglierli. Il piano di formazione dell’Ufficio Scolastico Regionale si occupa soprattutto di questi temi: il bilinguismo, la didattica dell’italiano L2, le lingue e le culture altre (ad esempio araba e cinese), i problemi dell’accoglienza e del funzionamento globale della scuola, gli aspetti normativi e di gestione, il ruolo del capo istituto, la collaborazione fra istituzioni e fra scuola e città. Gli ‘stage’ e i corsi di aggiornamento sono organizzati a livelli diversi: di sensibilizzazione e di approfondimento.

dimento. L'UTS (Unità Territoriale di Servizi) si occupa della diffusione dei materiali elaborati dagli esperti.

2) *La formazione continua degli insegnanti delle scuole sperimentali.* Il gruppo è formato da circa 15 insegnanti di scuole diverse che svolgono il ruolo di collaboratori del capo istituto e dei colleghi. Essi si occupano degli allievi neo-arrivati nell'atelier di italiano L2 e dell'educazione interculturale rivolta a tutti gli alunni. Gli insegnanti partecipano ad un gruppo di lavoro inter-scuola che opera secondo una modalità affine a quella della ricerca-azione. Le riunioni del giovedì pomeriggio consentono di elaborare itinerari didattici e materiali, di valutare l'efficacia delle proposte attuate in classe, di analizzare le difficoltà di insegnamento. Il gruppo è impegnato a reperire esperti e consulenti per risolvere dubbi, verificare ipotesi, affrontare nuovi temi e a tradurre in progetti didattici concreti i risultati della ricerca-azione di LITOS.

3) *Il gruppo di ricerca-azione LITOS.* Per rispondere alla domanda degli insegnanti che vogliono meglio conoscere il comportamento linguistico degli allievi bilingui – che sviluppano contemporaneamente l'italiano e la lingua materna – vengono costruiti e utilizzati tre particolari strumenti che caratterizzano il progetto LITOS come modello di formazione professionale degli insegnanti delle scuole multiculturali: “A casa e a scuola: un'indagine linguistica del territorio”, “Quante lingue parli? Un progetto di multilinguismo in classe” e il “Profilo Millepunti: utilità e uso di un profilo bilingue”.

I docenti che conducono le indagini di LITOS diventano formatori di primo livello. Essi ottengono effetti formativi soddisfacenti soprattutto per quanto attiene alla coscienza delle diversità linguistico-culturali e alla comprensione dei meccanismi di acquisizione linguistica.

La ricerca risulta positiva anche per migliorare la motivazione degli insegnanti verso il proprio lavoro: si constata che essi si rivolgono con modalità più idonee ed efficaci sia agli allievi che alle famiglie, perché sembrano meglio capire bisogni, desideri e preoccupazioni di ciascuno.

3.4. Elementi per la valutazione iniziale degli allievi

Occorre occuparsi fin dall'inizio di valutazione innanzitutto a fini di analisi della situazione dei singoli o dei gruppi, in funzione della programmazione di interventi mirati di scuola, di classe e individuali. Si possono analizzare i bisogni educativi e linguistici degli allievi delle minoranze, attraverso la commissione o il gruppo di lavoro di scuola che raccoglie informazioni sempre più analitiche, quali la scolarità pregressa, le conoscenze possedute, i programmi svolti nel paese d'origine, oppure il contesto familiare, l'ambiente culturale, le richieste educative delle famiglie.

Una buona valutazione diagnostica iniziale è da considerare decisiva per un efficace progetto educativo. Nei primissimi giorni ogni allievo deve essere osservato rispetto al grado di competenza linguistica nelle quattro abilità: ascoltare, parlare, leggere, scrivere in lingua italiana. Occorre anche registrare alcuni dati anagrafici di base. Inizialmente sono da privilegiare le due abilità di ascolto e parlato

ed ogni alunno, a seguito dei contatti dei primi giorni di frequenza a scuola, può essere classificato in uno dei sei possibili livelli: *non parlante italiano*, *parlante intermittente*, *parlante molto limitato*, *parlante limitato*, *parlante intermedio*, *parlante competente*.

Secondo un adattamento di Carroll tratto da: "Make your own language tests" di J.Carroll e J.Hall - Pergamon Press 1985, ogni livello è descritto dai seguenti profili:

non parlante italiano

Non conosce il nuovo codice linguistico o possiede unicamente qualche vocabolo o frase di appiglio.

parlante intermittente

Molto al di sotto di una conoscenza d'uso della lingua. La comunicazione avviene con grande sforzo. Necessita di molta cooperazione da parte dei parlanti nativi. Può avere limitatissime aree di comunicazione coerente.

parlante molto limitato

Non possiede una conoscenza della lingua adeguata ai bisogni ma è al di sopra del parlante intermittente soprattutto per quanto concerne l'abilità ricettiva orale. L'uso della lingua e delle relative strategie di comunicazione sono ancora scarsamente utilizzate. Ci sono dei vuoti nella comunicazione. Se gli si dà il tempo e il relativo aiuto riesce a comunicare ma con difficoltà e incertezza.

parlante limitato

Sebbene si esprima senza frequenti interruzioni, il messaggio è talvolta confuso. Necessita ancora di fluenza e accuratezza. L'interferenza della lingua materna, sia dal punto di vista tecnico che comunicativo, è ancora rilevante. Nel complesso però riesce a comunicare per quanto concerne argomenti relativi alla propria sfera personale e alle più frequenti relazioni sociali.

parlante intermedio

Possiede una buona capacità di uso della lingua. Comunica in modo efficace e personale allontanandosi dagli schemi linguistici mutuati dall'ambiente circostante. Nonostante ciò persistono ancora incertezze nella comunicazione poiché si notano con una certa frequenza espressioni poco accurate o inadeguate alla situazione di comunicazione. Ciò è dovuto principalmente all'interferenza con la lingua materna (ad esempio: omissione dell'articolo determinativo, sovraestensione della terza persona, omissione dell'ausiliare ecc.).

parlante competente

È globalmente in grado di affrontare la maggior parte delle situazioni. Lingua generalmente corretta e appropriata anche se, in particolare nell'espressione orale poiché più spontanea e controllata, di tanto in tanto ci possono essere imperfezioni o limiti. La sua competenza linguistica è prossima a quella di un coetaneo di lingua madre soprattutto se ha frequentato progressivamente la Scuola Elementare.

La pratica concreta di questa forma descrittiva anticipa, per certi versi, quello che sarà l'articolato di molte declinazioni del quadro comune europeo e dà luogo alla produzione di schede per la valutazione progressiva di educazione all'Ascolto e alla Lettura. Le schede si rivelano di grande utilità per i docenti e di particolare pertinenza, in quanto autoprodotte dai docenti stessi con il supporto degli esperti (cfr. bibliografia).

Sul piano organizzativo di scuola, vengono messe a punto liste di voci come le seguenti.

Osservazione dell'alunno

- Alunno / paese di provenienza / data di nascita;
- Classe;
- Data della 1^a iscrizione;
- Documenti scolastici presentati;
- Documenti anagrafici;
- Documenti sanitari;
- Lingua madre;
- Lingua straniera conosciuta.
- Cultura d'origine;
- Lingua/e parlata/e a casa con ciascuno degli adulti presenti (vedi ricerca-azione LITOS);
- Lingua/e parlata/e a casa e nell'ambiente con i diversi coetanei (fratelli, amici ecc.) (vedi ricerca-azione LITOS);
- Lingua/e parlata/e a scuola nei diversi contesti della giornata (aula, altri ambienti, pranzo, gioco ecc.);
- Livello di competenza linguistica globale;
- Lingua/e scritta/e, letta/e a scuola, a casa, nell'ambiente;
- Lingua/e di scuola relativa/e alla scolarità precedente;
- Lingua specifica degli insegnamenti e apprendimenti nella scuola attuale;
- Altre lingue conosciute;
- Altre lingue che si desidera apprendere.

Per la raccolta di tutti i dati sopra elencati, che sono indispensabili alla costruzione di un progetto efficace sul piano educativo, è determinante la modalità del loro reperimento, perché essendo le famiglie le fonti principali delle informazioni, chi le contatta e intervista dovrà essere persona sensibile ai loro problemi e capace di rivolgersi agli intervistati con le dovute precauzioni.

La dinamica interattiva – quale si attua in un colloquio – è sempre ricca di implicazioni e attese, per cui dovrà essere preferita a rilevamenti con moduli da compilare, anche se, proprio perché è diretta, richiede seria preparazione e attenzione individuale. In questo settore non si tratta tanto di compiere rilevazioni – anche quando interessino sinteticamente dei numeri – quanto delle indagini su situazioni di pertinenza educativa. Qualsiasi richiesta di dati personali in un'intervista o con un questionario, è sempre una nuova esperienza per chi la conduce e un evento di grande emozione per il soggetto cui è richiesto di rivelare questioni talvolta delicate.

Metodi di raccolta indiretta dei dati, cioè senza la possibilità di un dialogo, sono in genere inadeguati, sia perché le informazioni da ottenere spesso richiedono spiegazioni dagli intervistati, sia perché questi ultimi spesso oscillano tra reazioni di

eccessiva confidenzialità ed altre di chiusura o superficialità che vanno capite per poter essere adeguatamente sbloccate.

Il training interculturale che si realizza in questi casi è di grande efficacia. Ma occorre un gruppo di riferimento per la supervisione e il monitoraggio continuo. Nell'esperienza di LITOS la conduzione della ricerca-azione con contatti diretti con famiglie ed alunni è stata un'esperienza di formazione dei docenti veramente determinante ed ha applicato modalità di autovalutazione di istituto quasi in forma inconsapevole, dando luogo a situazioni descritte in letteratura con l'immagine della scuola come "organizzazione che apprende".

3.5. *La ricerca-azione di LITOS*

La ricerca-azione di LITOS affronta inizialmente il rapporto tra lingua e cultura d'origine e lingua e cultura del paese ospite, a partire da un'analisi comparata di esperienze straniere.

Consulente principale del progetto, condotto con fondi della Commissione Europea, è il Prof. Arturo Tosi del Dipartimento di Italianistica dell'Università di Londra, il quale collabora in interazione continua con il gruppo dei docenti di Torino.

LITOS esplora il bilinguismo, il plurilinguismo, la diglossia (coesistenza di forme linguistiche e dialettali nel medesimo parlante). Si occupa di BICS (*basic interpersonal communication skills*) e di CALP (*cognitive academic language proficiency*).

Studia le prime generazioni dei figli di stranieri e si prepara a capire le future seconde generazioni.

Conduce tre indagini conoscitive con scopi di elaborazione di proposte di intervento conseguenti.

Indagine linguistica del territorio

La prima ricerca, "Indagine linguistica del territorio", indaga sui comportamenti e le aspirazioni di educazione linguistica dei genitori stranieri, analizza i bisogni degli adulti attraverso la ricerca "A casa e a scuola".

Si tratta di una interazione degli insegnanti più sensibili con i genitori degli allievi stranieri, condotta in colloqui guidati da una griglia. Le sezioni dell'intervista guidata sono relative a:

- paesi e lingue d'origine
- multilinguismo di ieri e di oggi
- conoscenza della lingua d'origine
- uso dell'italiano
- la lingua di casa
- la lingua del paese d'origine a scuola
- la lingua sul posto di lavoro
- la lingua d'origine e l'italiano in altri posti
- desideri e aspettative per il futuro
- dati di sfondo.

Ecco alcune domande tipo:

Dove ha cominciato ad imparare l'italiano: a casa, a scuola o altrove?

In quale lingua parla lei con i suoi figli?

Lei desidera che i suoi figli mantengano la lingua d'origine?

Vengono intervistati 100 genitori di diverse lingue e culture.

Scaturiscono informazioni autentiche, sorprendenti, riflessioni, sintesi conoscitive variegate, profonde. Molti insegnanti provano emozioni arricchenti, rielaborano le proprie pedagogie.

L'indagine esplora principalmente la lingua degli adulti stranieri con figli in età scolare con lo scopo di facilitare la ricostruzione della propria esperienza linguistica di genitori, sulla quale basare la comprensione dello sviluppo linguistico e socio-culturale dei figli. Con questa indagine si tenta di capire il ruolo mantenuto in Italia dalla lingua e dalla cultura d'origine, soprattutto in relazione alle aspirazioni di educazione linguistica dei figli da parte degli immigrati di diversi gruppi.

Le interviste/colloquio vengono condotte per la più parte da insegnanti, preparati allo scopo con appositi seminari.

Nel caso delle famiglie cinesi viene impegnata una mediatrice madrelingua, opportunamente preparata allo scopo, che opera da sola o congiuntamente agli insegnanti.

La fiducia e la stima reciproche ne risultano rafforzate con effetti benefici e di livello nettamente elevato sui rapporti tra scuola e famiglia e per lo sviluppo professionale degli insegnanti.

I risultati scientifici dell'indagine vengono pubblicati nel volume "Dalla madrelingua all'italiano" (cfr. Tosi 1995). Tutti gli stranieri adulti intervistati dichiarano di usare quotidianamente la lingua d'origine anche in Italia; molti dichiarano di ricordarla benissimo, ma mentre gli europei dell'Est e i sudamericani dichiarano di leggere e scrivere benissimo nella lingua d'origine, i cinesi affermano di saper leggere e scrivere abbastanza bene, i nordafricani si differenziano tra affermazioni come "benissimo" e come "per niente".

Interessanti i dati sulla conoscenza e la pratica della lingua italiana, confrontata con quella d'origine. Ad esempio, su 39 nordafricani, 19 ricorrono ad un interprete e 20 no; su 19 sudamericani nessuno ricorre ad un interprete; su 6 europei dell'est, 3 leggono libri per divertimento in italiano, 1 in lingua d'origine e 2 in entrambe le lingue; su 100 intervistati 49 scrivono lettere solo in lingua d'origine, 3 solo in italiano, 24 in entrambe e altri 24 non scrivono.

L'uso linguistico viene esplorato nel rapporto con i figli, sia nel caso del padre che della madre.

Di particolare pregnanza educativa è la riflessione sulla lingua utilizzata nell'intrattenere i figli piccoli.

Si osservino le seguenti tabelle (Tosi 1995).

Lingua parlata dal padre ai ragazzi e dai ragazzi al padre

	<i>solo italiano</i>	<i>solo lingua d'origine</i>	<i>entrambe</i>
sudamericani	0 / 9	13 / 12	25 / 18
cinesi	2 / 4	30 / 25	18 / 21
europei dell'Est	4 / 3	16 / 17	14 / 16
nordafricani	5 / 16	37 / 19	44 / 49
filippini	2 / 2	1 / 0	1 / 2

Lingua parlata dalla madre ai ragazzi e dai ragazzi alla madre

	<i>solo italiano</i>	<i>solo lingua d'origine</i>	<i>entrambe</i>
sudamericani	4 / 7	10 / 9	26 / 23
cinesi	2 / 2	31 / 31	17 / 17
uropei dell'Est	1 / 1	17 / 11	10 / 16
nordafricani	4 / 9	56 / 37	31 / 37
filippini	1 / 1	–	3 / 3

Lingua delle fiabe e canzoni

	<i>solo italiano</i>	<i>solo lingua d'origine</i>	<i>entrambe</i>	<i>mai</i>
sudamericani	2	9	4	4
cinesi	5	15	2	2
uropei dell'Est	–	6	3	5
nordafricani	4	21	3	11
filippini	1	1	1	1
totale	12	52	13	23

Multilinguismo in classe

Contestualmente LITOS, con una seconda indagine, “Multilinguismo in classe”, approfondisce l’espressione dei bisogni, delle motivazioni, delle riflessioni metalinguistiche degli allievi attraverso la “**Ricerca-gioco sulle lingue dei ragazzi**”.

Viene applicato un libretto a fumetti dal titolo “**Quante lingue parli?**”.

Esempi di domande:

Prima di andare a scuola, che lingua parlavi a casa con i genitori?

Oggi capisci questa lingua quando la gente la parla?

Con mio padre di solito uso... e uso anche...

Con mia madre di solito uso... e uso anche...

Con mio fratello di solito uso... e uso anche...

Oltre alle lingue che studi a scuola ce ne sono delle altre che ti piacerebbe imparare?

Le sezioni in cui si articola lo strumento sono: origine linguistica, composizione familiare, conoscenza della lingua d’origine, usi delle due lingue a contatto, aspirazioni di conoscenze linguistiche.

Vengono intervistati 100 ragazzi fra 10 e 16 anni di diversa provenienza linguistico-culturale.

I risultati quantitativi portano in luce, ad esempio, che mentre 98 ragazzi su 100 dichiarano di capire abbastanza bene la lingua d’origine, solo 41 su 100 dichiarano di saper ancora leggere e 40 di saper scrivere bene.

Circa l’uso dell’italiano e della lingua d’origine con diverse persone, emergono dati interessanti di alternanza delle due lingue (Tosi 1995).

 «A scuola con gli amici parlo...?»

lingua d'origine	31
italiano	30
entrambe	19
non mi capita	20

 «Fuori scuola con gli amici parlo...?»

lingua d'origine	2
italiano	51
entrambe	43
non mi capita	4

Viene anche chiesto al ragazzo il grado di conoscenza della sua lingua d'origine con una scala a quattro livelli: 1 = abbastanza bene; 2 = un po'; 3 = non più; 4 = mai.

I ragazzini di lingua araba dichiarano di sapere parlare in arabo abbastanza bene (per molti si tratta del dialetto), saper leggere un po', non saper più scrivere e non capire abbastanza.

I cinesi dichiarano di saper parlare abbastanza bene, di saper leggere abbastanza bene, di non saper più scrivere e di non capire più bene la lingua.

Molti ragazzini peruviani e romeni (neoarrivati) affermano, invece, di sapere abbastanza bene sia leggere e scrivere sia parlare e capire.

Interessante, infine, la sensibilità dei ragazzini italiani che, compilando un questionario analogo, dichiarano che nell'ambiente si sentono e si leggono tante lingue diverse e che essi stessi desidererebbero imparare varie lingue.

In generale, tutti i ragazzi mostrano curiosità e scelte non consuete: segno di impatto certamente positivo verso una cittadinanza plurale.

Il libretto è utilizzato nelle classi multiculturali con tutti gli alunni (stranieri e non) e dà luogo ad attività didattiche: ad esempio indagini d'ambiente sulle lingue che si sentono o si vedono scritte per strada.

Le pareti delle aule delle scuole in cui si realizza LITOS si riempiono di poster con scritte in diverse lingue. Nelle classi si parlano, si ascoltano e si registrano suoni di lingue diverse, si scrivono e leggono segni differenti, si ragiona di lingua con approccio metacognitivo.

Nasce la biblio-mediateca multilingue. Si impara a imparare le lingue.

Per molti figli di stranieri questa è la prima occasione in cui parlare della diversa esperienza di vita e di istruzione nel paese di provenienza e della ricchezza di competenze linguistiche possedute. Molti allievi possono mostrare ai compagni di classe di saper parlare, leggere o scrivere in un'altra lingua; altri possono mostrare di conoscere anche tre lingue diverse.

Una circostanza diffusa è quella derivata dalla coesistenza di una lingua classica tradizionale usata per lo studio e altre attività culturali nella scuola del paese d'origine, ed una lingua regionale o nazionale che è presente nella vita di tutti i giorni. In questo caso i ragazzi stessi sottolineano di non conoscere due dialetti di una stessa lingua ma due lingue davvero diverse.

Le conseguenze pedagogiche dei risultati della ricerca-azione rivolta contestualmente a genitori e ragazzi sottolineano elementi socio-linguistici cruciali per inquadrare la specificità del bilinguismo proprio dei figli di immigrati e la grande varietà di casi presenti negli allievi di ogni scuola o classe. In particolare il bilinguismo appare chiaramente distinto dal biculturalismo e le aspirazioni linguistiche dei genitori non sempre appaiono consonanti con i desideri dei figli. La scuola si rende conto che uno dei suoi compiti principali, forse il più importante, è aiutare gli allievi a crescere tra due lingue e due culture e a sviluppare competenze elevate, a partire dal proprio ricco background.

Profilo Bilingue Millepunti

La terza indagine della ricerca-azione di LITOS si occupa dell'osservazione e valutazione dello sviluppo delle due lingue – di casa e di scuola – presenti negli allievi migranti.

Viene elaborato uno strumento del tutto nuovo denominato “Profilo Bilingue Millepunti”, che mette a confronto non i livelli di competenza ma i campi d'uso delle due lingue.

Lungi dal presentarsi come uno strumento di valutazione oggettiva o comunque riferita a presunti standard dei monolingui nativi parlanti italiano, il profilo cerca di illustrare lo sviluppo linguistico delle due lingue presenti nel medesimo parlante, che molte volte funzionano a compartimenti separati. Il Profilo Bilingue Millepunti è quindi uno strumento che gli insegnanti utilizzano in ciascun caso individuale di bambino bilingue, per osservare l'evoluzione del bilinguismo dell'allievo e per aiutare la scuola e la famiglia a valutare la crescita o il rallentamento delle competenze in settori di uso diverso (LITOS, Rapporto Finale, 1997).

Il prototipo di strumento viene messo a punto e validato con un numero limitato di studi di caso e sarebbe oggi interessante e utile riprenderne lo studio elaborativo con una popolazione assai diversificata (allievi di prima e seconda generazione, gruppi linguistico-culturali nuovi, ad esempio i romeni).

3.6. Il progetto Benvenuta-Benvenuto

Gli insegnanti, di fronte alle lingue degli allievi, si attrezzano per sviluppare le proprie competenze professionali: studiano la struttura dell'italiano, in sé e a confronto con le altre lingue; si avvicinano alla conoscenza di altre lingue; approfondiscono la psicolinguistica dell'acquisizione delle lingue native e delle seconde lingue; compiono osservazioni sempre più puntuali sulla tipologia degli errori e sulle espressioni di interlingua degli allievi stranieri.

Gli sviluppi più recenti di LITOS diffondono la didattica del multilinguismo in classe e si misurano con le tecnologie multimediali attraverso il progetto Benvenuta-Benvenuto.

Il progetto Benvenuta-Benvenuto nella classe multilingue (di Marcella Ciari) si basa su un materiale didattico multimediale – libro-audiocassetta-Cd – Rom – per l'apprendimento dell'italiano come lingua seconda rivolto all'alunno straniero della scuola di base.

Il materiale a stampa e multimediale viene offerto alle scuole dall'Ufficio Scolastico Regionale del MIUR e dalla Regione Piemonte.

Il libretto Benvenuta-Benvenuto e l'audiocassetta

BENVENUTA-BENVENUTO è un libretto illustrato per l'apprendimento dell'italiano lingua seconda rivolto agli alunni stranieri della scuola di base (5-16 anni). L'offerta bilingue (11 versioni: italiano e albanese, arabo, cinese, francese, greco, inglese, portoghese, rumeno, russo, spagnolo, tedesco) non vuole essere uno strumento per apprendere l'italiano attraverso la lingua di provenienza, ma vuole esprimere attenzione e interesse alla lingua e alla cultura dei nuovi arrivati e dare spunto a possibili percorsi didattici interdisciplinari e interculturali.

Alcuni aspetti pedagogico-didattici sono enunciati nella seguente presentazione dell'autrice che ha operato dapprima come insegnante di laboratorio per stranieri e poi come consulente didattica di tutti i progetti qui esposti.

«È utilizzabile a casa e a scuola, in funzione della didattica dell'italiano, a cominciare da qualunque pagina, a seconda delle attività singole o del gruppo classe.

È offerto agli alunni stranieri al loro arrivo a scuola come segno di calda accoglienza; come risposta a primi inespressi interrogativi sui dove e i che cosa del nuovo paese; come invito a guardarsi intorno, a scuola, a casa, in città; come messaggio alla famiglia che, insieme ai ragazzi, può trovarvi stimoli linguistici e di conoscenza dell'ambiente.

La presenza di uno strumento didattico bilingue, come "Benvenuta-Benvenuto", semplice ed essenziale per un primo incontro dello straniero con la lingua italiana, tende a rispondere anche ad alcune curiosità dell'intera classe, in cui l'alunno straniero non sia lasciato solo in un libero uso della sua lingua e tutti siano interessati ai segni e ai suoni delle lingue diverse, da cui far scaturire ricerche etimologiche ed esperienze interdisciplinari ed interculturali.

Aprire e mantenere viva l'attenzione per le lingue motiverà, in modo seduttivo e sfaccettato, la scelta futura di studi sistematici di ogni alunno.

Inoltre: se non confermiamo allo straniero l'accettazione della sua lingua utilizzandola in classe, rischiamo, forse, di mandare un messaggio non esplicito di rifiuto più ampio.

È come se gli dicessimo: "Dimentica quello che sei stato. Qui c'è un nuovo paese e una nuova lingua per te: 'la lingua'. In questo momento sei inadeguato, insufficiente; cerca di fare in fretta a colmare le tue carenze".

Messaggi simili sono spesso in sintonia con vissuti degli stessi alunni stranieri che, nel nuovo a cui sono obbligati, sentono di dover recidere i legami col precedente mondo, vivendolo come totalmente negativo, se lo percepiscono diadicamente contrapposto, e visto che sono stati costretti ad abbandonarlo.

Mondo che ingloba paese e lingua e cultura, nella corsa impari in 'questo nuovo che deve essere il positivo', nonostante difficoltà imprevedute e incomprensibili, in cui compagni e amici e saperi sono sempre irraggiungibili.

La scuola non può ratificare le rotture col passato, per quanto possa essere stato duro e doloroso, ma, con atteggiamento positivo, deve aiutare elaborazioni e costruttività.

Come destreggiarsi in classe fra le varie lingue e culture è una delle scommesse didattiche dell'oggi, da inventare, sperimentare e confrontare, innanzitutto nelle reti di scuole che vivono esperienze simili» (Ciari 2004).

Il Cd – Rom Benvenuta-Benvenuto

«Il Cd – Rom interattivo “Benvenuta-Benvenuto” è la logica evoluzione, didattica e tecnologica, di un materiale nato come libro bilingue (in 11 versioni) di prima accoglienza e una audiocassetta omologa.

Evoluzione possibile, data la flessibilità intrinseca alla prima forma del materiale prodotto, il libro, con cui il cd ha legami di continuità per operazioni che portano dall'uno all'altro e viceversa, a seconda del bisogno, per l'arricchimento e la verifica nelle varie fasi dell'apprendimento e dell'esercitazione.

Dopo le prime indicazioni dell'insegnante, ci potranno essere momenti in cui sarà più utile usare il libro senza supporti sonori, per esercitarsi a osservare e a riferire a voce o per scritto sollecitati dalle immagini;

momenti in cui l'anticipazione della lettura avrà riscontri sulle proprie assimilazioni con l'ascolto della audiocassetta;

momenti in cui, col cd, si mette in gioco una serie di implicazioni analoghe o di diversa abilità attentiva e operativa.

Del cd si possono stampare pagine-modello per far ripetere esercizi già fatti, per strutturarne di simili, per integrare altri strumenti didattici.

Si riportano qui di seguito alcuni aspetti didattici caratteristici.

- *A chi è rivolto*

Tutto il materiale è rivolto all'alunno straniero, ovviamente: lo straniero può fare confronti lessicali e di fraseologia semplice con la propria lingua, per la curiosità che naturalmente s'innesci, per la nostalgia verso la lingua che parlava e studiava nel suo paese, per giustificare, in un secondo momento e con l'aiuto dell'insegnante, qualche produzione di interlingua nel suo percorso verso l'auspicabile bilinguismo.

È rivolto anche a tutta la classe per sollecitare, negli italiani e negli alunni di diverse provenienze linguistiche, curiosità su grafie e suoni delle varie lingue, parallelismi e similitudini.

- *Vocabolario e articoli*

Le immagini, il lessico e la fraseologia di base del cd sono quelle del libro, nelle due lingue di volta in volta abbinata.

Ci sono, inoltre, altre parole, solo in italiano, che sono date in ordine alfabetico e con articolo determinativo.

Questa offerta è particolarmente utile per l'alunno straniero che proviene da lingue in cui l'articolo non esiste o è presente in una sola forma indifferenziata per numero e genere dei nomi.

- *Le immagini, lo scritto, la voce*

Le illustrazioni del libro e del cd sono contestualizzate e ricche di particolari da scoprire in ripetute osservazioni.

Alcuni nomi e frasi semplici sono ripetuti più volte perché l'alunno possa ritrovarne i significati in diversi contesti.

C'è l'opportunità di aprire finestre su vari elementi grammaticali segnalati da apposite icone.

La lettura in lingua italiana di tutto quello che si presenta, in parole e frasi, con la giusta intonazione contribuisce in modo determinante a darne significato.

- *L'impianto di base degli esercizi*

Gli esercizi ricorrenti hanno un Enunciato, una Domanda e tre Risposte (che si riferiscono all'enunciato) una o due delle quali giuste.

Le frasi possono essere capite nei dettagli o intese in senso globale, a seconda del livello della competenza linguistica dell'alunno.

- *L'errore*

Le frasi degli esercizi sono sempre coese, cioè linguisticamente corrette.

L'errore può stare nella coerenza, cioè nella semantica, nel contenuto.

I distrattori possono avere una maggiore o minore evidenza che rende più o meno facile l'esecuzione dell'esercizio.

Si può decidere di cliccare le risposte giuste prima di proseguire, ma l'impianto prevede che, per passare oltre, si debbano ascoltare anche le risposte sbagliate: questo, mentre tranquillizza circa le proprie incertezze, fa acquisire giuste tipologie fraseologiche e innesca riflessioni (linguistiche e non) per ampliamenti lessicali e strutturali» (Ciari 2004).

4. La dimensione internazionale: Progetti REPEAT e EUROSDICE

Le modalità educative didattiche e di sviluppo professionale degli insegnanti esperite da LITOS trovano uno sbocco e una sistematizzazione nel progetto di formazione degli insegnanti REPEAT (Retraining to Promote Equality and Achievement) e nel progetto di documentazione e diffusione EUROSDICE (European Strategies of Dissemination of Intercultural Experiences), entrambi co-finanziati dalla Commissione Europea.

Con REPEAT viene elaborato un modello corredato da un insieme di materiali di formazione, articolato in tre livelli per tre diversi tipi di destinatari:

- un livello preliminare di comprensione di questioni fondamentali da parte di tutti i professionisti nelle scuole multiculturali
- un livello intermedio per professionisti interessati all'esame di ulteriori problematiche, in vista di una formazione per la ricerca-azione
- un livello superiore per professionisti che desiderano familiarizzare con alcune questioni di fondamento scientifico, in vista di una eventuale funzione di formatori dei colleghi in questo campo.

Il Dossier "Lingua italiana e immigrazione straniera" viene prodotto in due lingue, inglese e italiano, e poi tradotto in francese, per consentire a gruppi di docenti di tre paesi (Italia, Inghilterra, Francia) di sperimentarne l'uso.

I contenuti affrontati concernono:

- bilinguismo e biculturalismo nei genitori e nei figli, diglossia
- apprendimento della L1, della L2 e delle lingue straniere
- nozioni di comunità linguistica, identità culturale, trasmissione della lingua d'origine
- educazione interculturale, analisi dei libri di testo

- sviluppo cognitivo, competenza comunicativa, interdipendenza fra competenze comunicative superficiali (BICS) e padronanza linguistica a livello intellettuale e conoscitivo (CALP).

La struttura delle Unità di aggiornamento presenta paragrafi brevi e articolati in piccoli blocchi, completati da glossari/parole chiave e da domande di auto-comprensione. Si è assai prossimi a testi e schemi propri dell'istruzione a distanza.

Con un'ulteriore fase elaborativa viene prodotto il Cd – Rom interattivo “L’italiano a portata di mano” che avvicina anche genitori, decisori politici locali e divulgatori ai contenuti socio-linguistici e pedagogico-didattici di LITOS e del post-LITOS.

La possibilità di illustrare con il media tecnologico gli ambienti e le attività linguistico-interculturali ottiene al progetto un valore aggiunto consistente.

Il Cd – Rom è concepito in funzione della diversità e della flessibilità progettuale propria delle scuole autonome. Non fornisce un curriculum o materiali già pronti, ma propone i temi e i criteri su cui riflettere per individuare i percorsi idonei agli specifici contesti. Prospetta scenari e dibattiti di respiro internazionale, ancorati da un lato al passato migratorio e dall'altro alle prospettive di integrazione multietnica, con particolare riferimento al contesto europeo e alle nuove cittadinanze multilingui e interculturali.

Lo strumento formativo-divulgativo, si propone anche come facilitatore delle discussioni e delle programmazioni dei progetti di scuola, a supporto del lavoro dei dirigenti scolastici e dei collaboratori di direzione impegnati nel concertare le decisioni fra diverse componenti: insegnanti, genitori, allievi e attori del territorio.

Gli aspetti più propriamente socio-linguistici e le modalità di presentazione vivamente legate alla realtà concreta delle aule scolastiche e dell'ambiente si rivelano infine utili per laboratori e seminari in sede universitaria, dedicati alla formazione degli insegnanti.

Il materiale multimediale e il modello formativo vengono sperimentati e diffusi in un corso residenziale transnazionale di REPEAT nel maggio 2001: vi partecipano docenti, ispettori e formatori di 12 diversi paesi europei. La validazione del materiale e delle metodologie è severa e vivace: l'impatto di proposte di educazione linguistica, quantunque scaturite da tre paesi, è sorprendente: l'insegnamento della lingua seconda, l'organizzazione della scuola, il contesto socio-culturale di territorio sono largamente diversi nei vari paesi (Germania, Lettonia, Grecia, Spagna, ecc.). Il percorso di qualificazione dei formatori ex LITOS raggiunge un altro importante traguardo di apertura internazionale.

Si affaccia, nel frattempo, la proposta di organizzazione documentale di EUROSDICE.

LITOS si misura comparativamente con i risultati e i processi di educazione interculturale di altri progetti europei realizzati in 6 paesi (Belgio, Portogallo, Spagna, Svezia, Francia, Italia). Nel 1996, a Roma, si svolge una Conferenza europea che evidenzia la necessità di giungere ad una definizione a dimensione europea dell'educazione interculturale, sia educativa che linguistica.

A tale esigenza il Ministero italiano risponde lanciando appunto il progetto EUROSDICE che sostiene la circolazione delle informazioni e lo scambio strutturato fra le esperienze, situando i progetti sia nella realtà nazionale che in quella transnazionale, in un'ottica di confronto e di comparazione.

Ne scaturisce un Catalogo di progetti e prodotti per l'educazione interculturale che utilizza le regole del thesaurus europeo dell'educazione per descrivere i materiali e che si articola in 6 sezioni:

- modelli di formazione;
- apprendimento/orientamento (educazione linguistica, elaborazione del curriculum);
- relazioni interpersonali (interazioni sociali, rapporti scuola-famiglia, relazioni interculturali);
- organizzazione della scuola (rapporti interistituzionali, rapporti scuola-territorio, organizzazione del tempo scolastico);
- strumenti (biblioteche, laboratori, centri di formazione);
- supporti informativi.

Inoltre viene costruito uno studio comparato dei processi di educazione interculturale basato su una checklist per l'analisi delle "buone pratiche" così definita:

- *iniziativa*: meccanismi decisionali nell'avvio del progetto;
- *progetto*: analisi dei bisogni e delle aspirazioni dei diversi attori, percorso, ostacoli, supporti facilitanti, ecc.;
- *attori*: organismi a diversi livelli, scuole, insegnanti, capi istituto, allievi, genitori, esperti, altri.
- *organizzazione*: orari, spazi, centri di formazione, reti;
- *materiali*
- *relazioni*
- *clima*: atmosfera, rischi di conflitti, tensione, incomunicabilità, piacevolezza, aiuto;
- *situazione*: contesto oggettivo, presenze di diverse lingue e culture, iniziative;
- *modalità di lavoro*
- *eventi inattesi*: sorprese gradite/sgradite, incidenti critici;
- *valutazione*: indicatori, condivisione;
- *sviluppo*: diffusione, trasferibilità, disseminazione;
- *qualità educativa interculturale*: valori (accoglienza, condivisione, solidarietà, differenza, uguaglianza), obiettivi (capirsi e capire), equità, reciprocità.

La documentazione completa del progetto viene inserita nel Catalogo EUROSDI-CE accanto alla narrazione strutturata di alcune interviste a testimoni privilegiati del percorso sviluppatosi negli anni.

Il presente capitolo illustra il lavoro svolto con dedizione e intelligenza da molti protagonisti, ai quali la scuola e l'università non possono che dire grazie e, di conseguenza, accogliere le proposte più valide per sviluppare ulteriormente la ricerca e la formazione.

Bibliografia

- AA.VV. 1996-2000, *Allievi stranieri a scuola con noi*, Rapporti statistici vari anni, Torino, MIUR-USR Piemonte e Regione Piemonte.
- AA.VV. 2003, *Al Karim*. Racconto bilingue italiano-arabo, scritto e illustrato dalle mamme per essere donato ai bambini, Torino, MIUR-USR Piemonte e Regione Piemonte.
- AA.VV. 2003, *Vieni a scuola*, Guida per le famiglie in 7 versioni bilingui, Torino, MIUR-USR Piemonte e Regione Piemonte.
- AA.VV. 2004, *Insegnare Italiano L2 e L1*, Quaderni per i corsi di formazione insegnanti, Torino, MIUR-USR Piemonte e Regione Piemonte, versione provvisoria, sito web www.piemonte.istruzione.it.
- AA.VV. 2004, *Minori stranieri a scuola*, Guida per le segreterie delle scuole, CSA Torino, disponibile sul sito web: <http://utsstranieri.scuole.piemonte.it>
- Attanasio A.M. 1995, *Educazione interculturale*, in Scuola democratica n° 1/2/3, Firenze, Le Monnier.
- Attanasio A.M., Gallo I. (a cura di) 2001, Progetto Eurosdice (Socrates Comenius 2.1), *Catalogo dei progetti e prodotti di educazione interculturale*, Roma, Ministero dell'istruzione.
- Attanasio A.M., Menna L., Mosca S. (a cura di) 2005, Progetto Eurosdice (Socrates Comenius 2.1), *Cd – Rom dei progetti e dei processi di educazione interculturale*, Roma, Ministero dell'istruzione (in corso di produzione).
- Barzanò G., Mosca S., Scheerens, J. 2000, *L'autovalutazione nella scuola*, Milano, Bruno Mondadori.
- Bertiglia M. 1997, *Immigrazione e città*, in Mosca S. e Tosi A., *Le lezioni della diversità. Professionalità ed educazione linguistica in contesto multiculturale a Torino*, Torino, Eurelle Edizioni.
- Bianco M., Gatti F., Libra M. 2005, *La scatola delle storie*, Cd – Rom, Torino, MIUR-USR Piemonte e Regione Piemonte.
- Ciari M. (a cura di) 1995, *Le storie di Giuhà*, Torino, L'Harmattan.
- Ciari M. 2004, *Progetto multilinguismo in classe*, Guida al materiale multimediale, Torino, MIUR-USR Piemonte e Regione Piemonte.
- Ciari M. 2005, *Benvenuta-Benvenuto*, Libretto, Cd – Rom interattivo e audio-cassette, per l'apprendimento dell'italiano L2 da parte di allievi con età 6-12 anni; n° 11 versioni bilingui (italiano e albanese, arabo, cinese, francese, greco, inglese, portoghese, rumeno, russo, spagnolo, tedesco), Nuova edizione, Torino, MIUR-USR Piemonte e Regione Piemonte.
- Città di Torino, Prefettura di Torino (et al.) 2004-2005, Osservatorio interistituzionale sugli stranieri in Provincia di Torino (vari anni).
- Mosca S. 1995, *Le voci dell'educazione interculturale*, in Scuola democratica n° 1/2/3, Firenze, Le Monnier.
- Mosca S. 1996, *L'educazione linguistica nelle scuole multiculturali*, in Atti della Conferenza europea "Diversità culturale e integrazione sociale", Torino, Commissione Europea.
- Mosca S. 1997, *Bambini extracomunitari a scuola. Il caso di Torino*, in Modelli di integrazione possibile, Rivista di scienza dei processi conoscitivi e del comportamento, n° 3 novembre 1997, Genova.
- Mosca S., Tosi A. (a cura di) 1997, *Le lezioni della diversità. Professionalità ed educazione linguistica in contesto multiculturale a Torino*, Rapporto finale del progetto LITOS – Comenius, Torino, Eurelle Edizioni.
- Negrino M., Paleari, G. 2003, *Scuola delle mamme*, Rapporto di esperienza di laboratorio per mamme straniere e italiane, Torino, MIUR-USR Piemonte e Regione Piemonte.
- Olivi L., Bodda A., Fera E., Franchino S., Mauro E. 2000, *Ascolto e penso, Leggo e capisco*,

- Schede per la valutazione progressiva in italiano L2, edizione provvisoria in fotocopie, Torino, MIUR-USR Piemonte.
- Tosi A. 1995, *Dalla madrelingua all'italiano. Lingue ed educazione linguistica nell'Italia multietnica*, Firenze, La Nuova Italia Editrice.
- Tosi A. 1996, *Imparare dalla diversità*, Educazione linguistica e relazioni interculturali nei grandi centri urbani, versioni in lingua francese, inglese e italiana, Bruxelles - Commissione Europea e Eurocities, Eurydice, Bruxelles - Firenze.
- Tosi A. 1996, Progetto REPEAT, *Lingua italiana e immigrazione straniera*, Dossier di formazione, Torino, MIUR-USR Piemonte (Provveditorato agli Studi di Torino).
- Tosi A. 2000, *L'italiano a portata di mano*, Cd – Rom interattivo per insegnanti, genitori, personale non docente e operatori del territorio, Torino, Provveditorato agli Studi di Torino, Comenius.
- Tresso C.M. 2003, *Lingue a confronto italiano-arabo*, Torino, MIUR-USR Piemonte, Collana Strumenti per la scuola.

Siti web:

www.utsstranieri.scuole.it

www.istruzione.it

www.avimes.it

Arturo Tosi

COMUNITÀ, COMPETENZE ED EDUCAZIONE LINGUISTICA IN UNA SOCIETÀ MULTICULTURALE: LA SITUAZIONE ITALIANA

0. Introduzione

È da anni che anche in Italia si è aperto un dibattito sull'impatto dell'immigrazione che ci ha invitato a tenere sotto osservazione trasformazioni in corso nella nostra comunità nazionale che potrebbero coinvolgere lingua, competenze ed educazione linguistica. Le prime ricerche e discussioni in questo settore hanno seguito il corso degli avvenimenti ormai più veloce di altri paesi, e si sono rifatte ad una letteratura di ricerca che sollevava qualche quesito che spesso veniva raccolto da molti con sorpresa e qualche perplessità. Talora le conclusioni di queste ricerche sembravano sorprendenti, proprio perché riguardavano questioni che corrispondevano a priorità nella scuola e nella società di altri paesi che sembravano incredibili perché da noi non erano ancora diventate tali.

Si discuteva ad esempio di questioni riguardo l'identità culturale mista delle nuove generazioni, cioè dei figli degli immigrati che non si sentono di appartenere per lingua e cultura né al gruppo dei coetanei del paese d'origine, né a quello dei loro nuovi amici e compagni in Italia. Si è parlato anche dei fenomeni di variazione mistilingue, con la lingua del nuovo paese che si mescola a quella del paese d'origine, e ci si chiedeva se queste manifestazioni linguistiche dovevano essere tollerate o piuttosto stigmatizzate. Ha poi fatto parlar molto di sé anche la madrelingua etnica, cioè la lingua del paese d'origine degli immigrati, che in alcuni casi possono coincidere ma non sempre, e ci si è domandato se entrambe dovrebbero essere accantonate a casa come a scuola, o se la scuola doveva incoraggiare l'uso della prima invece della seconda, o viceversa, anche per mantenere il rispetto dei suoi giovani parlanti, i quali spesso si trovano combattuti tra la volontà dei genitori e le diverse pretese degli insegnanti.

A questa prima fase di letture talvolta affrettate e di discussioni concitate, sono poi seguite analisi che si sono arricchite di contatti più intensi e di confronti più specifici con gli altri paesi, e questo ha portato anche ad osservazioni più rigorose del nostro contesto nazionale (Tassinari et al. 1992). Ci si è quindi accorti che le problematiche che derivano dall'immigrazione, dal suo impatto con una comunità nazionale, dall'interazione complessa tra gente del posto e i nuovi arrivati, dal ruolo dell'educazione scolastica e della ricerca scientifica, possono avere sì dei temi generali comuni, ma ci sono anche delle importanti variazioni sociali e scientifiche che non possono essere ignorate (Vedovelli 1991, Favaro 1991). Queste variazioni corrispondono proprio alle questioni più complesse, in quanto la loro specifica contestualizzazione le rende di difficile lettura indipendentemente da quello che dice il dibattito internazionale (Giacalone Ramat 1988). E della novità e specificità del fenomeno dell'immigrazione in contesti diversi – forse bisognerebbe aggiungere anche in momenti storici diversi – ne

abbiamo prova convincente nella nostra realtà nazionale. Infatti la grande e lunga esperienza dell'emigrazione italiana all'estero non ha insegnato nulla di nuovo – ma lo stesso vale per gli altri paesi mediterranei – al fine di interpretare e spiegarci meglio il fenomeno dell'immigrazione straniera nel nostro paese (Tosi 1991).

C'è poi una terza fase dell'evoluzione del dibattito, che è forse quella che ci interessa più da vicino oggi, e che mi sembra anche quella che ha ispirato il progetto di pubblicazione di questo libro che è stato concepito per stimolare riflessioni e confronti su idee da diffondere tra gli addetti nel mondo della scuola (parallelamente sono usciti anche Chini 2000, 2004 e Giacalone Ramat 2003). Questa fase attuale è espressa soprattutto dall'esigenza di inquadrare le nostre interpretazioni su lingua, competenza ed educazione linguistica in una cornice internazionale, o meglio, in contesto Europeo (a questo proposito si veda anche "Integrating Immigrant Children into Schools in Europe", Eurydice, 2004). Questa urgenza mi sembra dettata soprattutto da una premura professionale, anche ministeriale, di adeguare gli interventi nazionali alle politiche Comunitarie. A me sembra che questa nuova esigenza, soprattutto se ispirata dalla buona volontà di stabilire una comunicazione su queste questioni con il mondo della scuola (a tal proposito sono usciti Barni 2000, Barni e Villarini 2001, e De Mauro, Vedovelli, Barni e Miraglia 2002), non dovrebbe far perdere di vista le caratteristiche del contesto nazionale del nostro paese, e in particolare del rapporto tra lingua e società in Italia, che è diverso da quello di altri paesi (a questo proposito sono molto utili Zanfrini, e poi Ambrosini e Molina, entrambi del 2004). Basti pensare al fenomeno del multilinguismo e dell'intercultura, che sono sopravvissuti per secoli da noi, a differenza di altri paesi, e che sono ancora ben visibili oggi in quel complesso rapporto tra identità nazionale e identità municipale che non ha confronti in altri paesi d'Europa (per questi ultimi si vedano soprattutto Breton, 1996 e Barbour e Carmichael, 2000).

Questo saggio si propone quindi di invitare il mondo della scuola a prestare attenzione alle caratteristiche del rapporto tra lingua e società in Italia prima di arrivare a conclusioni su come si affermeranno multilinguismo e multiculturalismo seguendo i modelli di lettura derivati da altri paesi. Ho voluto quindi partire da una panoramica internazionale per spiegare i contesti e le priorità di paesi diversi, prima di soffermarmi su alcune questioni fondamentali sul tema d'immigrazione e lingua che sono arrivate anche da noi in Italia. Terminata questa rivista di temi e contesti nazionali diversi nella prima parte, nella sezione successiva ho cercato di distinguere problemi che si prestano a una riflessione generale e situazioni contestuali che dovrebbero suggerire l'approfondimento di questioni specifiche e il ridimensionamento di altre. Nell'ultima parte esamino alcuni problemi specifici del nostro contesto nazionale e cerco di analizzarne gli effetti nel mondo della scuola, soprattutto in merito alla questione della competenza nella lingua nazionale e della sua valutazione. Ritengo questo rapporto tra competenza e valutazione una delle problematiche più affascinanti ma anche forse quella tra le più controverse. Questo dipende non solo dal dibattito sull'educazione interculturale che è in corso, i cui toni romantici ed ottimisti potrebbero mettere in ombra un altro problema, che è quello di come insegnare la nostra lingua a chi non la parla o la parla diversamente da noi. In un sistema scolastico come il nostro, dominato da un secolo di politica del "lasciar fare e lasciar passare", secondo le famose parole di Gramsci e Don Milani poi riprese dalla lezione di Tullio De Mauro,

qualsiasi proposta di valutazione linguistica purché sia sistematica e strutturata potrebbe essere accolta dalla scuola in modo fin troppo benevolo. La valutazione delle competenze nella lingua nazionale coinvolge invece questioni di metodo e di modelli linguistici, e la sistematicità operativa non basta a proteggere contro le classificazioni improprie e le eventuali discriminazioni sociali. Basti pensare che la questione della valutazione è talmente importante e scottante in certi sistemi scolastici che è riuscita a far saltare l'alleanza tra governo laburista e corpo insegnante in un paese tradizionalmente progressista che ha oggi un governo conservatore – e non viceversa come vuol presentarsi – che è la Gran Bretagna dell'inizio di questo secolo.

1. Una panoramica internazionale

Fino ad anni recenti per insegnamento della lingua nazionale s'intendeva solamente lo sviluppo e l'apprendimento della madrelingua nell'ambiente formale della scuola. Anche questo settore educativo non era privo di complicazioni: esisteva ad esempio il problema di chi parlava varietà sociali o geografiche della lingua nazionale – spesso chiamati dialetti che ha costituito un elemento non indifferente nel dibattito sull'insegnamento della cosiddetta lingua materna. Ancora più importante e serio è stato il problema dell'apprendimento della lingua nazionale da parte di chi parlava lingue delle minoranze storiche, che talvolta hanno ispirato simpatia ed altre volte intolleranza a seconda delle diverse circostanze politiche. Va ricordato quindi in via preliminare che ovunque in Europa si è diffusa l'abitudine di equiparare la madrelingua dei cittadini europei con la lingua nazionale del loro paese di residenza o di origine; e da questo ne è derivata una serie di problemi scolastici per chi aveva una madrelingua diversa. Nella seconda metà di questo secolo ci si è accorti che questa nozione di competenza linguistica normale (cioè nata dalla presunta equivalenza tra nazionalità e conoscenza nativa della sua lingua nazionale standard) stava dimostrandosi irrealistica. Infatti, ovunque in Europa l'aumento della popolazione di origine straniera è stato tale che gli insegnanti si sono accorti che l'apprendimento della lingua nazionale non era per tutti gli allievi un processo di rafforzamento della madrelingua, ma per molti di loro era piuttosto quello di acquisizione di una lingua diversa (Bernstein 1971).

Nonostante la coscienza di queste nuove circostanze, l'integrazione degli stati europei in un'unione e il coordinamento dei loro sforzi educativi hanno avuto un impatto di gran lunga superiore nell'insegnamento delle lingue straniere piuttosto che in quello delle lingue nazionali. In nord America invece la ricerca sulla diversità linguistica, su questioni di bilinguismo e sull'educazione dei bilingui è condotta in stretta cooperazione tra autorità scolastiche e il mondo della ricerca scientifica. Oggi se chiedessimo nei grandi paesi d'oltreoceano che si sono formati con l'immigrazione, come Stati Uniti, Canada e Australia, perché la presenza degli'immigrati deve cambiare il funzionamento della scuola ci troveremmo di fronte a due argomentazioni diverse. La prima argomentazione riguarda la responsabilità di ogni società civile di rendere ogni suo servizio accessibile a chiunque viva nel paese indipendentemente dalla sua origine. La seconda argomentazione interessa l'evoluzione di qualsiasi società che si realizza attraverso trasformazioni sociali, demografiche e culturali che devono essere riflesse dai curricula delle scuole. Queste due argomentazioni sono

ovviamente interdipendenti. Chi più facilmente si identifica con i valori della scuola non vede la necessità di modificarli; chi non si identifica affatto o addirittura corre il rischio di essere emarginato, perché quei valori non gli appartengono, si impegna affinché venga dato maggior riconoscimento alla propria identità, lingua e cultura (Cummins 1984).

Dal momento che non esistono società monoculturali, il concetto stesso di multiculturalismo è da considerarsi un'astrazione fuorviante o quantomeno ambigua nel contesto di qualsiasi realtà sociale. Va considerato però che ogni lingua, a differenza della sua cultura, si fonda su un sistema codificato di regole che una volta acquisite permette di comunicare valori, tradizioni e idee ad essa intimamente legate. Per questo, tutte le società più evolute, riconoscendo l'importanza della lingua come veicolo delle proprie tradizioni, hanno deciso che la sua trasmissione alle nuove generazioni non debba essere lasciata al caso. Mentre nessun paese si è mai impegnato ad insegnare formalmente le regole e il significato della propria cultura, proprio perché è in grado di trasmetterla con successo all'interno della lingua. Una conclusione importante di queste considerazioni preliminari è che una politica scolastica, che non affronti e risolva il problema dell'educazione linguistica in una società culturalmente diversificata, non dovrebbe avere il diritto di proclamarsi impegnata in un'opera di educazione interculturale (Boos-Nunning et al. 1986).

Australia e Canada sono gli unici due paesi nel mondo anglofono con ministeri che si occupano specificamente di politica della lingua e della cultura delle minoranze. In Canada il *Ministry of Multiculturalism* e in Australia il *Ministry for Immigration and Ethnic Affairs* hanno avuto un ruolo fondamentale nella guida dell'evoluzione linguistica del paese e nel sostegno del bilinguismo tra le comunità delle minoranze etniche. Il Canada, che ha due lingue nazionali, ha oggi una politica di educazione bilingue per i parlanti delle due lingue ufficiali, che è diversa dalla politica di educazione multiculturale diretta alle minoranze etniche che parlano lingue non ufficiali. L'Australia, che ha una sola lingua nazionale, dimostra invece eguale interesse per il bilinguismo di tutte le comunità che parlano lingue diverse dall'inglese. E questo è il motivo per cui in Australia, ancor più che in Canada, la svolta multiculturale, nonostante l'alterno consenso politico, ha prodotto varie ricerche e programmi che stanno all'avanguardia, sia per la difesa delle lingue delle minoranze sia per la promozione del bilinguismo tra le nuove generazioni. Molti studiosi ricordano che negli Stati Uniti ha avuto luogo la più massiccia trasformazione linguistica di tutti i tempi moderni. A detta di molti osservatori sembrava che la società americana fosse nel suo insieme disposta a tollerare un po' di più le sue differenze etniche, linguistiche e culturali; mentre era ancora lontana dal consenso necessario a realizzare un programma destinato a sostenere e mantenere la diversità etnolinguistica con una politica nazionale (Fishman 1967). Non a caso sarà pubblicamente criticata dalle comunità etniche, ma rimarrà sostanzialmente incontrastata politicamente, la decisione di Reagan di tagliare i fondi ai programmi nazionali di educazione bilingue. In quell'occasione molti ricordarono che fu proprio Reagan il primo presidente a usare prima l'inglese e poi lo spagnolo nel suo saluto inaugurale al popolo americano dopo la vittoria elettorale, per ragioni ovviamente d'immagine pubblica piuttosto che di impegno multiculturale.

2. La situazione in Europa

In Europa in seguito alla crescita del numero di stranieri nelle scuole, sulla base delle indicazioni raccolte dall'esperienza di vari Stati membri, il Consiglio dei Ministri dell'Istruzione della Comunità approvò prima una Risoluzione (CEE 1976) e poi una Direttiva riguardante specificatamente il problema della scolarizzazione dei figli dei lavoratori migranti (CEE 1977). La normativa della Comunità sembrava voler adottare nei suoi principi generali la filosofia liberale del pieno diritto alla scolarizzazione nel nuovo paese, con qualche riconoscimento alla diversa identità linguistica e culturale degli stranieri. Per quanto riguarda l'insegnamento della madrelingua, la Direttiva non ne sanciva l'insegnamento, ma si accontentava che venisse «promosso» il suo apprendimento nelle scuole. Un altro passo della Direttiva spiegava ulteriormente che queste misure dovevano essere prese dagli Stati membri conformemente alle loro situazioni nazionali ed ai loro ordinamenti giuridici: una clausola che dava ampia libertà ad ogni paese di decidere quale impegno e quali risorse fossero da destinarsi ad entrambe le operazioni. Le carenze del diritto comunitario sono oggi da molti ricercate nei limiti dell'applicabilità della Direttiva CEE non tanto per la popolazione dei cittadini della Comunità, quanto nei confronti della popolazione emigrata che in tutta Europa coinvolge soprattutto stranieri extracomunitari. È interessante leggere nella documentazione e negli studi in cui viene richiamata l'attenzione dei politici degli Stati membri su questo problema, come queste preoccupazioni dell'Unione stiano perdendo progressivamente la loro enfasi sulla diversità multiculturale e sull'educazione al rispetto multirazziale, per colorarsi di argomentazioni più convincenti, di natura esplicitamente socioeconomica.

Fa riflettere in particolare un argomento che era apparso per la prima volta in un documento di lavoro per la conferenza degli Stati membri del 1991, e che poi è stato pubblicato in Italia negli atti di un convegno (Wittek et al. 1992). L'alto livello di competitività raggiunto fino ad oggi, soprattutto con la crescita dell'alfabetizzazione e della formazione professionale, tra qualche anno inizierà una fase di drammatica discesa. Con i primi decenni di questo nuovo secolo, la popolazione economicamente attiva nell'Unione Europea è infatti destinata a scendere, sia per una diminuzione demografica generale, sia per lo squilibrio tra la popolazione qualificata e la popolazione senza formazione professionale o con un basso rendimento scolastico. Si deve quindi concludere che per poter salvaguardare il futuro dell'economia e l'unità stessa dell'Europa c'è urgente bisogno di una nuova generazione altamente specializzata, cioè di giovani ancora meglio qualificati di quelli d'oggi. Un buon rendimento scolastico tra le comunità di emigrati non è dunque solo un lusso ispirato dai nuovi ideali multiculturali, ma un bisogno di prima necessità che dipenderà da un uso oculato delle risorse umane per un futuro che è ormai alle porte.

Ci sono molte ragioni che dovrebbero dissuadere dal confondere la realtà dell'Italia multietnica di oggi con quella delle grandi società d'oltremare, che sono nate e cresciute con l'immigrazione, e dalle quali sono derivati molti dei problemi ma anche importanti soluzioni, riguardo il complesso rapporto tra lingua e cultura che da qualche tempo ha cominciato a interessare anche il nostro paese.

3. Un quadro italiano ancora confuso

Molti studi sottolineano la natura completamente diversa di questa nuova fase dell'immigrazione mondiale che ha ormai coinvolto l'Italia in modo massiccio, raffrontandola con i diversi fattori e le condizioni degli afflussi del dopoguerra dall'Europa rurale o dalle ex colonie alle grandi aree industriali. In quegli anni le motivazioni erano soprattutto l'opportunità di un lavoro stabile con l'accesso ai diritti e ai servizi. Questi erano governati da una selezione, ma anche premiati da concrete possibilità di successo e di inserimento, spesso con l'assistenza culturale ed emotiva offerta dai congiunti o dalla comunità di connazionali già installatisi nel paese d'approdo. Quelle che ieri erano considerate condizioni minime di sopravvivenza, oggi si distinguono come un raro lusso per gli immigrati più privilegiati. I nuovi afflussi non portano ormai quasi più nuclei, familiari collegati tra loro da un forte senso di solidarietà e di comunità, proprio per il fatto che sono sempre più numerosi gli individui isolati, provenienti da zone disastrose, spesso poco inclini al rapporto con i propri connazionali, e quindi sospettosi di incontri e contatti con altri membri del proprio gruppo etnico. Queste circostanze danno da sole un'idea dell'isolamento sociale di molti stranieri in Italia che, per sopravvivere e per evitare una denuncia, sono disposti ad accettare condizioni di grave sfruttamento sul lavoro e di forte emarginazione sociale nella vita quotidiana (Melotti 1992).

Il panorama generale è frammentario e variabile da zone a zone, ma ci sono anche tendenze sociali e demografiche che sono abbastanza significative a livello nazionale. Il quadro complessivo rappresenta una situazione ancora molto varia, ma con una forte tendenza all'isolamento individuale, alla sporadicità di contatti tra individui dello stesso gruppo etnolinguistico, e alla segregazione tra sessi diversi, soprattutto nei gruppi con la più forte osservanza della tradizione religiosa e culturale del paese d'origine. Sono queste condizioni che scoraggiano l'aggregazione di gruppi di individui attorno ad iniziative sociali comuni, per cui è difficile immaginare come negli anni a venire le attività delle associazioni, dei loro leader e di tutti gli individui di uno stesso gruppo, potranno stabilire una rete di rapporti pari a quelle oggi reperibili nelle comunità di italiani, o di altri stranieri di origine mediterranea, residenti nei paesi europei interessati dall'immigrazione nell'ultimo dopoguerra. Questo non significa, tuttavia, che non esistano importanti differenze tra i nuovi gruppi etnolinguistici in Italia: e di queste bisognerà tener conto sia per capire le difficoltà o il desiderio d'integrazione da parte degli adulti, sia per valutare meglio le capacità dei figli di partecipare ad un'esperienza di scolarizzazione in un paese diverso da quello d'origine. Esistono tuttavia una serie di circostanze comuni che indicano con sufficiente certezza che l'integrazione di questi gruppi incontrerà difficoltà nuove e più complesse rispetto a quelle che già conosciamo tra le comunità etniche che si sono stanziate ormai da anni sia in Europa che nelle grandi società multietniche e multiculturali d'oltreoceano (Boissevain 1976, Appel e Muysken 1987).

Una prima difficoltà è che, nonostante i livelli di educazione siano superiori a quelli degli emigrati del passato, l'emarginazione individuale e la disponibilità ad accettare condizioni di vita e di lavoro disperate mostrano una tendenza alla ricerca di soluzioni personali piuttosto che collettive. La seconda difficoltà è che questa tendenza, combinata al diffuso fenomeno della clandestinità e del lavoro abusivo, scoraggia i contatti tra individui dello stesso gruppo etnico; mentre addirittura tra i pro-

fughi e i rifugiati politici l'inclinazione più diffusa è quella di dimenticare il passato piuttosto che rinsaldare rapporti con altre famiglie della stessa origine nazionale. Una terza difficoltà è che i ragazzi delle nuove generazioni non hanno molte possibilità di incontrare regolarmente coetanei o altri bambini fuori del proprio gruppo familiare, sia per la dispersione etnica nel contesto urbano, sia per la scarsa inclinazione delle famiglie a creare o a cercare delle strutture di raccolta. Un'altra ragione di disagio è la difficoltà per i giovani adulti di entrare in contatto e stabilire dei rapporti amichevoli nell'ambito dello stesso gruppo etnico in Italia. Una conseguenza prevedibile di queste restrizioni all'evolversi di una vita di "comunità", nel vero senso del termine (Doughty e Doughty, 1974), avrà senz'altro come effetto l'accelerazione del processo di auto-identificazione individuale con la cultura del nuovo paese, o addirittura un ulteriore isolamento di coloro che, essendo più gelosi della propria identità etnica, trovano insuperabile la barriera d'accesso all'ambiente e alla gente del nuovo paese. Un altro problema da non escludere per alcuni gruppi è quello che si potrebbe verificare nel caso in cui le nuove generazioni si sentissero inclini all'identificazione con l'ambiente e la cultura italiana, mentre la loro nuova immagine di stranieri italianizzati – ad esempio italo-marocchini o italo-cinesi – risulterebbe poco gradita o addirittura stigmatizzata nella mentalità di una parte della popolazione locale poco preparata ad accettare un'integrazione multietnica con culture miste e identità ibride. Diversamente da quanto avviene nelle grandi società multietniche, per le nuove generazioni non sembra profilarsi invece l'altra alternativa, che è quella del rifugio dignitoso nelle tradizioni e nei valori dalla propria comunità etnica locale (Maciotti e Pugliese 1994).

Un'ultima complicazione, che non faciliterà la messa a punto di interventi di educazione linguistica, riguarda la dispersione degli stranieri nelle scuole, la quale riflette a sua volta la dispersione dei nuovi gruppi etnolinguistici nel paese che fa da contrasto oggi con la pronunciata concentrazione nelle aree urbane degli stanziamenti degli immigrati in Europa del periodo postbellico. Ed è questa una circostanza che potrà avere conseguenze non indifferenti nella scelta di certe misure scolastiche e nel programma di educazione linguistica delle nuove generazioni che sono attuali questioni di esame e di dibattito nel settore ormai bene avviato in Italia dell'educazione interculturale (Tosi 1995).

4. Comunità etnica e competenza linguistica

Un fatto caratteristico della vecchia immigrazione, che è stato messo in evidenza solo negli anni più recenti, è che l'attaccamento ai tradizionali valori etnici e la tendenza all'integrazione nella nuova società non sono affatto in conflitto, perché la prima circostanza è strumentale alla realizzazione della seconda. La solidità interna della comunità etnica è quindi un requisito per un'efficace integrazione, che invece diventa molto più difficile quando le famiglie di origine etnica sono disorientate e disorganizzate. Questa tendenza all'aggregazione era fenomeno diffuso in molte comunità di immigrati che si sono formate nell'immediato dopoguerra. In quegli anni, dopo che le spose e i figli riuscirono a raggiungere i lavoratori che erano stati i primi ad essere accolti nei nuovi paesi, i primi stanziamenti etnici si erano formati all'interno di ostelli e di grandi condomini-caserme. Col passare degli anni il sovraffollamento iniziale si dileguò con un graduale esodo dalle zone adibite alla

prima accoglienza: questa frattura nella concentrazione geografica venne anche facilitata dalle diverse aspirazioni della seconda generazione, che preferiva una vita di comfort e maggior prestigio sociale alle tendenze al risparmio e alla continuità etnica che erano invece caratteristiche delle scelte dei genitori. Superata quindi la fase della prossimità fisica, un elemento che presto la sostituì fu la coesione all'interno della comunità che era basata sulla tradizione struttura del un nucleo familiare esteso.

La famiglia estesa, come istituzione centrale di tutte le comunità rurali, riusciva ad offrire una serie di diritti e doveri ai suoi membri, ed era quindi in grado di mantenere i valori tradizionali e di salvaguardare allo stesso tempo un collegamento importante tra il presente e il futuro nella realtà vissuta dalle nuove generazioni. In pratica questo significava che ogni membro della comunità era automaticamente sotto la protezione di un gruppo familiare e questo meccanismo di assistenza reciproca era in grado di perpetuarsi da una generazione all'altra con più vantaggi che traumi. La ricerca scientifica più recente ha spiegato bene come questa struttura tradizionale della comunità riusciva a mettere a disposizione una formidabile difesa contro gli shock culturali e lo stato di isolamento che tutti gli immigranti – sia dalle ex colonie che dal sud dell'Europa – sperimentarono nel periodo post-bellico una volta arrivati nei centri urbani delle zone più industrializzate dell'Europa. Nei primi anni in cui l'Europa conobbe l'immigrazione, il concetto di comunità era basato soprattutto sul concetto di prossimità fisica in uno stesso quartiere, mentre più tardi perdettero la connotazione di prossimità geografica per riferirsi soprattutto a varie forme di organizzazione sociale e ai loro apporti culturali. Il più importante veicolo di questa transizione fu appunto l'associazionismo etnico che stabiliva e contribuiva a mantenere coesione e solidarietà all'interno del gruppo, anche oltre i confini del vicinato. Le associazioni etniche divennero dunque l'espressione della consapevolezza di appartenere a una stessa comunità, e le manifestazioni di condivisione degli stessi valori e di una solidarietà socio-economica, contribuirono a creare una coesione interna anche più forte della religione stessa. Il confronto tra varie comunità in diversi paesi sembra far capire che quando la consapevolezza di appartenere ad una comune cultura viene rafforzata e trasmessa dalle associazioni etniche, allora la coesione culturale del gruppo può sopravvivere anche senza segregazione fisica. E questo dovrebbe essere una prova che si sono affermate le infrastrutture di una comunità nel vero senso del termine, perché tutti i suoi membri sono in varia misura impegnati nello sforzo collettivo di mantenere la lingua e nel tentativo sistematico di utilizzare la scuola per trasmetterla alle nuove generazioni come veicolo della propria identità e patrimonio culturale diverso (Alladina e Edwards 1991).

L'apporto dell'associazionismo e di altre infrastrutture etniche alla formazione di una vera comunità hanno quindi importanti conseguenze sia per l'educazione interculturale, che per l'educazione linguistica. Innanzitutto la minoranza etnica può riferirsi ai propri sforzi di mantenimento linguistico non come un'espressione dell'interesse di qualche individuo ma come un processo naturale messo in moto da tutta la comunità: come tale dovrà essere tenuto in considerazione dalla scuola locale per l'educazione linguistica dei figli e da tutto il sistema di istruzione pubblica per le sue conseguenze nell'educazione interculturale di tutti. In secondo luogo, se un determi-

nato gruppo etnico è in grado di presentarsi come una vera e propria comunità, e se la competenza verbale dalle nuove generazioni è sviluppata soprattutto nella madrelingua etnica, queste due importanti circostanze non potranno essere ignorate dalle autorità scolastiche locali. Innanzitutto dal punto di vista della comunità cittadina, la madrelingua etnica non è quindi più una lingua portata dal di fuori dagli immigrati, ma ha invece già acquisito le caratteristiche di una lingua indigena che è stata trasmessa localmente da una generazione all'altra: e sviluppa quindi connotazioni emotive e culturali che marcano quotidianamente la percezione e la descrizione dell'ambiente di vita di chi è nato e cresciuto in quel paese. Inoltre, da un prospettiva educativa, quando i ragazzi portano a scuola questa competenza verbale sviluppata in una lingua diversa da quella degli altri allievi, genitori e organizzazioni nella comunità etnica potrebbero risentirsi se ad una parte così importante dell'esperienza emotiva e culturale dei figli viene negata una funzione educativa proprio da una scuola che si proclama attenta alla vita culturale del territorio (Rosen e Burgess 1980).

È quindi molto importante capire il rapporto tra comunità linguistica e competenza individuale, perché la competenza nella madrelingua etnica riflette le vere aspirazioni di una comunità etnica. Anzi la competenza linguistica dei più giovani nelle nuove generazioni è dovuta all'impegno continuato delle generazioni precedenti che si è espresso attraverso l'organizzazione di una vita di comunità fondata su associazioni etniche ormai adattate alle dinamiche della vita pubblica locale. Il concetto di "una madrelingua etnica completamente sviluppata", che si sente spesso ripetuto nei paesi di vecchia immigrazione con grandi comunità multietniche è significativo e va analizzato nei diversi contesti di immigrazione. In altre parole, quando i bambini delle nuove generazioni sono in grado di sviluppare un repertorio linguistico diverso nell'ambito di una comunità etnica ben consolidata, sia la loro competenza che la loro motivazione non vanno confuse con quelle dei figli di migranti arrivati da poco da un altro paese. Proprio in vista di queste differenze il concetto di comunità, quando viene oggi applicato a stanziamenti di recente immigrazione, merita di essere esaminato attentamente sia per comprendere meglio l'infrastruttura sociale di un particolare gruppo etnico, sia per apprezzarne le conseguenze in termini di interazione culturale e linguistica (Tosi 1996).

Nel caso delle comunità più consolidate i bambini hanno sviluppato il bilinguismo a causa della transizione tra l'uso di una lingua a casa diversa da quella di scuola: ma nel loro caso è importante tener presente che la competenza nella madrelingua etnica è costruita su esperienze che vanno ben oltre l'interazione immediata e quotidiana con i genitori. Per loro esistono spesso esperienze di comunicazione in un ambiente culturalmente diverso ma ricco di iniziative, che si è sviluppato nel nuovo paese soprattutto per merito degli sforzi di ricostruzione della comunità messi in atto dalle diverse generazioni precedenti. Nel secondo caso, invece, non solo gli adulti immigrati spesso non hanno a disposizione una comunità in grado di aiutarli a preservare le tradizioni linguistiche culturali del paese d'origine; ma la competenza nella madrelingua etnica delle nuove generazioni è spesso ristretta ad un minimo repertorio che riflette un'elementare comunicazione di sopravvivenza tra genitori e figli. Anche questa distinzione dunque dovrebbe avere delle conseguenze importanti nella formulazione di politiche scolastiche e di pedagogie differenziate sia per l'insegnamento della madrelingua etnica, sia per la scelta delle migliori pratiche per l'insegnamento della lingua nazionale.

5. Educazione linguistica e pari opportunità

È già stato ricordato che nel dibattito internazionale sono due le argomentazioni con cui si spiega perché un sistema scolastico farebbe bene ad introdurre nelle sue scuole misure a sostegno delle lingue e culture etniche (Tosi 1979). Con la prima argomentazione si sostiene che la scuola deve coadiuvare lo sviluppo linguistico di ogni bambino, dal momento che la sua costituzione democratica garantisce pari opportunità a tutti i membri della comunità nazionale. Con la seconda argomentazione si richiamano le trasformazioni culturali di ogni comunità nazionale, che devono essere sostenute da una politica scolastica aperta ai cambiamenti e alle diverse aspirazioni delle nuove generazioni. Si è anche ricordato che questo tipo di argomentazioni sono abbastanza recenti ed hanno acquistato credibilità soprattutto nelle società multietniche che sono nate e cresciute con l'immigrazione. In passato la tesi più diffusa era che la comunità nazionale stabilisse un patto con i suoi immigrati, per cui veniva concesso loro ospitalità, a condizione che i nuovi gruppi etnolinguistici accettassero le regole di vita civile, comprese la lingua e la cultura se non la religione del nuovo paese. Oggi questa pretesa sta perdendo corso sia negli ambienti scientifici che in quelli politici, non solo perché il disadattamento degli emigrati non contribuisce a mantenere la solidarietà nazionale, ma anche perché la libertà di scelta è un bene che ogni democrazia moderna assicura di voler garantire a tutti.

Nel dibattito che da vent'anni a questa parte ha esaminato la controversa questione dell'insegnamento della madrelingua ai figli degli emigrati, si sono mescolate posizioni di cristiana pietà ad altre di accesso radicalismo: posizioni che non sempre hanno aiutato a chiarire i vantaggi per gli interessati – cioè gli alunni stranieri – o le difficoltà per i loro fornitori – cioè la comunità nazionale nel suo complesso. La situazione italiana non è paragonabile né a quella dell'Europa centro-settentrionale né a quella d'oltreoceano; per questo alcune considerazioni sociolinguistiche sull'insediamento dei nuovi gruppi etnolinguistici nel suo territorio sono preliminari ad ogni saggia decisione di politica scolastica. Una prima considerazione è che la popolazione emigrata da noi differisce dalle comunità multietniche di paesi come il Nordamerica o l'Australia, dove nei grandi agglomerati urbani, come Toronto o Melbourne, una sola comunità etnica – ad esempio quella italiana – ha una popolazione equivalente a quella di una grande città italiana della dimensione di Torino o Bologna. La parola "comunità" emerge non a caso in questi contesti, dove un individuo di origine etnica diversa da quella del gruppo maggioritario può vivere quotidianamente abitudini di vita del paese d'origine nel nuovo paese usando la lingua della propria comunità (Tosi 1984).

In queste circostanze le nuove generazioni vivono l'esperienza dell'infanzia e della crescita circondate da tradizioni, da convenzioni sociali e da consuetudini religiose nel proprio quartiere etnico, che li aiutano a sviluppare una madrelingua che ha un repertorio forse non equivalente, ma abbastanza prossimo a quello di un coetaneo che vive nel paese d'origine. In questi contesti quindi, insegnare la madrelingua etnica a scuola significa stabilire un rapporto tra quartiere-scuola-nazione, nel quale la scuola si inserisce con obblighi verso il quartiere, ma anche con doveri precisi nei confronti della comunità nazionale che è ormai multietnica.

Si è anche visto che a differenza della grande società multietnica d'oltremare, nei paesi d'Europa che hanno sperimentato afflussi di emigrazione ben maggiori che in Italia, situazioni analoghe sono già più rare, anche se non inesistenti: e alcuni stati

nazionali dimostrano un vero impegno sociale e scolastico al mantenimento dell'identità etnica delle minoranze. In Europa si sono sviluppate situazioni ben diverse, dove la massima aspirazione degli immigrati era l'integrazione, soprattutto in certe società che cercavano di ostacolarla, accentuando la diversità etnica e usandola come scusa per intensificare le misure di segregazione dei gruppi etnolinguistici diversi da quello nazionale (Dittmar e Sobrero 1990). Di fronte a questo panorama l'Italia dovrà quindi prestare molta attenzione al fatto che due delle maggiori preoccupazioni dei suoi emigrati oggi sono proprio il rimpatrio forzato e la discriminazione dei loro figli a scuola. L'esperienza internazionale insegna che, a meno che non venga instaurato un dibattito di fiducia con i genitori, e che questo sia seguito da una libera scelta degli alunni, l'insegnamento della madrelingua può essere mal interpretato e rifiutato, con conseguenze gravi per il senso di identità personale delle nuove generazioni e per il loro atteggiamento nei confronti del nuovo paese e della sua scuola.

6. Conclusioni

L'urgenza di inquadrare l'immigrazione e la conseguente trasformazione di una società multiculturale in una cornice teorica internazionale, e la premura di adeguare le politiche di intervento sociale al funzionamento delle istituzioni delle grandi società multietniche d'oltremare non devono far perdere di vista le caratteristiche del nostro contesto nazionale, ed in particolare il rapporto che si è stabilito tra lingua e società nella tradizione italiana. Innanzitutto nel nostro paese è ancora molto ricca la varietà di lingue e culture minoritarie che appartengono alla storia nazionale, anche se non sono mai state sorrette da una tradizione politica pluralista; anzi a questa eterogeneità interna ha sempre fatto da contrasto una forte tendenza centralista, che solo da qualche tempo è stata mitigata da un impegno più attento alla città e al suo territorio. In secondo luogo è certo che la popolazione multietnica in Italia aumenterà nei prossimi anni, ma è anche vero che oggi i suoi gruppi di recente immigrazione non hanno ancora sviluppato quell'aggregazione socioculturale che riesce a far conservare a molte comunità etniche all'estero la lingua, la cultura e le tradizioni del paese d'origine, anche dopo tre o quattro generazioni.

Sono quindi due le principali lezioni da tenere bene a mente quando ci si sofferma ad osservare la politica di integrazione degli immigrati fuori d'Italia (Tosi 1996). La prima lezione, che riguarda il dibattito scientifico internazionale, è che le conclusioni che vengono proposte da altri paesi per quanto riguarda la posizione delle lingue e culture degli immigrati nella società ospite, non sempre si adattano ad un contesto nazionale come il nostro che è diverso sia da quello delle grandi società multietniche d'oltremare sia da quello dei paesi d'oltralpe di più antica industrializzazione. La seconda lezione si riferisce all'esperienza quotidiana di molti paesi stranieri che, pur non avendo pronte soluzioni da offrire all'Italia, hanno tutti un'importante esperienza da farci capire: l'apprendimento della lingua non potrà mai risolvere da solo il problema più complesso dell'inserimento sociale degli stranieri. Infatti la padronanza e l'uso di una lingua dipende solo in minima parte da un esercizio individuale, perché è prima di tutto un'esperienza sociale che coinvolge delicati aspetti dell'identità personale, del rispetto degli altri e della percezione di sé stessi, oltreché naturalmente del rapporto con la propria cultura.

Bibliografia

- Alladina S., Edwards V. 1991, *Multilingualism in the British isles*, 2 voll., London, Longman.
- Ambrosini M., Molina S. 2004, *Seconde generazioni - Un'introduzione al futuro dell'immigrazione in Italia*, Torino, Edizioni Fondazione Giovanni Agnelli
- Appel R., Muysken P. 1987, *Language contact and bilingualism*, Baltimore, Edward Arnold.
- Barbour S., Carmichael C. 2000, *Language and Nationalism in Europe*, Oxford University Press.
- Barni M. 2000, *Immigrazione e lingua italiana: condizioni di sviluppo della competenza in italiano L2* in Studi Emigrazione, vol. 140, pp. 949-961.
- Barni, M., Villarini A. 2001, *La questione della lingua per gli immigrati stranieri: insegnare, valutare e certificare le competenze in italiano L2* Milano, Franco Angeli.
- Bernstein B. 1971, *Class, codes and control: theoretical studies towards a sociology of language*, London, Routledge and Kegan Paul.
- Boissevain J.F. 1976, *The Italians of Montreal: Social Adjustment in Plural Society*, Ottawa: Studies of the Royal Commission on Bilingualism and Biculturalism.
- Boos-Nunning V. et al., 1986, *Towards intercultural education: a comparative study of the education of migrant children in Belgium, France and the Netherlands*, London: Centre for Information on Language Teaching and Research.
- Breton R. 2003, trad. it. *Le dinamiche delle comunità etnolinguistiche come fattore centrale nella politica e nella pianificazione linguistica*, in Giannini S., Scaglione S. (a cura di), *Introduzione alla sociolinguistica*, Roma, Carocci 2003, pp. 209-227.
- CEE 1976, Risoluzione del Consiglio e dei Ministri della Pubblica Istruzione, 9 febbraio 1976.
- CEE 1977, Direttiva del Consiglio sull'educazione dei figli dei lavoratori migranti, 486/CEE, 25 luglio 1977.
- Chini M. 2000, *Apprendere una seconda lingua: principi, fattori, strategie e problemi*, in De Nigris E. (a cura di), *Educazione interculturale*, Milano, Bruno Mondadori, pp 259 – 341.
- Chini M. 2004, *Plurilinguismo e immigrazione in Italia*, Milano, Franco Angeli.
- Cummins J. 1984, *Bilingualism and Special Education: Issues in Assessment and Pedagogy*, Avon, Multilingual Matters.
- De Mauro T., Vedovelli, M., Barni, M., Miraglia, L. 2002, *Italiano 2000. I pubblici e le motivazioni dell'italiano diffuso fra stranieri*, Roma, Bulzoni.
- Dittmar N., Sobrero A. 1990, *L'italiano in Europa: dalla parte di chi emigra*, in Lo Cascio V. (a cura di), *Lingua e cultura italiana in Europa*, Firenze, Le Monnier.
- Doughty A., Doughty P. 1974, *Language and Community*, London, Edward Arnold.
- Eurydice 2004, *Integrating immigrant Children into schools in Europe*, Commissione Europea, Bruxelles (disponibile sul sito www.eurydice.org).
- Favaro G. 1991, "Stranieri a scuola", in Mazzoleni M., Pavese M. (a cura di) *Italiano lingua seconda*, Milano, Angeli, pp. 99-109.
- Fishman J.A. 1967, *Language loyalty in the United States: the maintenance and perpetuation of non-English mother tongues by American ethnic and religious groups*, The Hague, Mouton.
- Giacalone Ramat A. (a cura di) 1988, *L'italiano tra le altre lingue: strategie di acquisizione*, Bologna, Il Mulino.
- Giacalone Ramat A. (a cura di) 2003, *Verso l'italiano. Percorsi e strategie di acquisizione*, Roma, Carocci
- Maciotti M.L., Pugliese E. 1994, *Gli immigrati in Italia*, Roma-Bari, Laterza.
- Mazzoleni M., Pavese M. (a cura di) 1991, *Italiano lingua seconda*, Milano, Angeli.
- Melotti U. 1992, *L'immigrazione: una sfida per l'Europa*, Ascoli Piceno, Editrici Associate.

- Rosen, H., Burgess T. 1980, *Language and dialects of London school children*, London, Ward Lock Educational.
- Tassinari G. et al. 1992, *Scuola e società multiculturale*, Firenze, La Nuova Italia..
- Tosi A. 1979, *Mother tongue teaching for the children of migrants*, *Language Teaching and Linguistics, Abstracts*, 12, 4, 213-231.
- Tosi A. 1984, *Immigration and bilingual education: a case study of movement of population, language change and education within the EEC*, Oxford, Pergamon Press.
- Tosi A. 1991, *Italian overseas: the language of Italian communities in the English-speaking world, L'italiano d'oltremare: la lingua delle comunità italiane nei paesi anglofoni*, (bilingual text) Firenze, Giunti.
- Tosi A. 1995, *Dalla madrelingua all'italiano: lingue ed educazione linguistica nell'Italia multietnica*, Firenze, La Nuova Italia..
- Tosi A. 1996, *Learning from diversity: language education and intercultural relations in the inner city, Brussels: European Commission and Eurocities*. Traduzione italiana: *Imparare dalla diversità: educazione linguistica e relazioni culturali nei grandi centri urbani*, I Quaderni di Euridice, 13.
- Vedovelli M. 1991, "Immigrazione straniera in Italia: note tra sociolinguistica ed educazione linguistica" in *Studi Italiani di Linguistica Teorica e Applicata*, XX, 2, pp 411-435.
- Wittek F. et al.1992, "Diversità culturale e linguistica nei sistemi educativi della comunità Europea: la sfida degli anni '90", in Tassinari G. et al., *Scuola e società multiculturale*, Firenze, La Nuova Italia..
- Zanfrini L. 2004, *Sociologia delle migrazioni*, Bari, Laterza

Franca Bosc

MODI DI FORMARE: LEZIONI E LABORATORI

1. La formazione docenti: teoria e buone pratiche

La Commissione europea per l'educazione sostiene che "appare ... essenziale, in vista di un miglioramento della pratica educativa, conoscere meglio e prendere in considerazione le pratiche effettive degli insegnanti" (Commission européenne 1999:82) e, a questo proposito, Ferreri (2002:49) afferma con convinzione che nel mettere a punto una proposta didattica innovativa si deve partire dalle esperienze didattiche e raccordarsi con il saper fare degli insegnanti.

È quanto abbiamo cercato di fare nella nostra esperienza pluriennale tenendo anche in considerazione le indicazioni della ricerca-azione¹ (RA) che si rivolge a quegli aspetti dell'azione formativa e didattica che gli insegnanti percepiscono come problematici, suscettibili di cambiamenti in positivo e tali da richiedere risposte pratiche, efficaci ed idonee. Essa implica un'intensa circolazione di informazioni e di idee tra coloro che partecipano all'attività di ricerca.

Le fasi della ricerca – azione si possono così riassumere:

- individuazione degli argomenti o dei progetti da affrontare
- analisi della situazione e/o del problema
- definizione di un piano d'azione fondato su solide basi teoriche
- realizzazione operativa del piano d'azione
- valutazione del progetto realizzato
- revisione del piano, se giudicato inadeguato rispetto ai risultati conseguiti

La RA è caratterizzata dalla collaborazione e dal confronto tra ricercatori e operatori nella definizione dei problemi concreti da indagare, nello svolgimento della ricerca nell'impostazione pedagogica, oltre che dal superamento delle pretese neutralità del ricercatore che deve diventare agente dello scambio socio-educativo.

Chiaramente abbiamo seguito nel nostro lavoro un'impostazione *sui generis* cercando di superare la dicotomia tra versante teorico, affidato in questi caso ai formatori universitari, e quello pratico, affidato agli insegnanti e di mettere in atto nuove forme di collaborazione che garantiscano l'aderenza ai problemi e ai loro contesti concreti e la loro verifica, con rigorosità teorica. Del resto una delle finalità del progetto ministeriale era la formazione di formatori che potessero poi svolgere attività formative.

Abbiamo pertanto voluto che i docenti sperimentassero le loro idee relative alla pratica didattica per migliorare e approfondire le conoscenze riguardo l'insegnamento attraverso una modalità di lavoro che collega la teoria e la prassi.

La ricerca educativa coincide con la pedagogia didattica che trova il suo principale punto di riferimento nel fare degli insegnanti; il docente quindi deve essere messo nelle condizioni di fare ricerca sull'azione didattica. Si vuole cercare un equilibrio tra il ricercatore-esperto (proprio del metodo classico) e l'attore-insegnante con la genuinità delle esigenze immediate.

⁽¹⁾ Su questo argomento in Italia abbiamo una ricca bibliografia; si veda in particolare Becchi, Vertecchi (1998), Pozzo (1998), Scurati, Zaniello (1993). Interessante è l'esperienza riportata in Faudella, Truffo (2005).

Gli insegnanti arrivano con un bagaglio di esperienze individuali notevoli mancanti, spesso, di sistematizzazione teorica e tendono a risolvere il problema didattico della loro classe sul momento, senza farlo seguire da una validazione scientifica. A questo proposito può risultare sorprendente che la maggior parte dei docenti coinvolti nella formazione sia piuttosto restia a condividere con i colleghi i materiali grigi prodotti nel corso di questi anni e utilizzati con buoni risultati nella prassi d'aula².

Sembrano quasi inconsapevoli che tali materiali rappresentano un patrimonio educativo inesauribile e che il saper fare costituisce un tassello educativo mai obsoleto. Il *know how* dei docenti rappresenta sempre la base di partenza di ogni progetto formativo che voglia arrivare a dei risultati validi.

È anche però importante, come sostiene Vedovelli (2001), che idee ed ipotesi elaborate dentro le aule universitarie possano incontrarsi, e talvolta scontrarsi, con le proposte che arrivano dalla pratica didattica quotidiana e possano essere validate e confermate nella loro applicabilità didattica.

Si è cercato di arrivare a delle buone pratiche, ossia a validi esempi per la didattica, con una buona fondatezza teorica. La Commissione Europea da anni insiste sulla raccolta delle buone pratiche e dà particolare enfasi alla formazione pedagogica dei docenti, all'osservazione dei processi di apprendimento con i loro relativi risultati, al ruolo del docente in una classe plurilingue, alla figura del docente che utilizza le nuove tecnologie, all'apertura della scuola verso la formazione continua.

Nel nostro caso l'interazione tra formatori universitari e docenti è stata molto proficua perché lo scambio delle informazioni è stato bidirezionale, anzi ha operato circolarmente e ciò ha permesso di affrontare il tema dell'educazione linguistica degli stranieri non totalmente separata dalla didattica al resto della classe.

2. L'articolazione dei corsi

Si è partiti dalle esperienze dei docenti attraverso la compilazione di un questionario, distribuito all'inizio del corso, che ha avuto anche l'obiettivo di far riflettere sullo stato dell'arte della loro formazione: in questi anni il problema dell'insegnamento dell'italiano L2 sia per comunicare che per studiare è molto sentito e i docenti, senza una formazione specifica e con sempre più numerosi studenti stranieri in aula, si sono adoperati per seguire corsi utili alla gestione di una classe plurilingue.

Si può dire che sia mancato quello che C. Dell'Ascenza (2002) definisce "la possibilità di acquisire, in momenti formativi specifici, le molte e complesse competenze necessarie a garantire il godimento del diritto all'istruzione dei bambini migranti".

Il questionario metteva in evidenza i nodi critici e i punti fermi dell'insegnamento in atto e tendeva a far emergere le aspettative nonché a far riflettere sulle competenze metalinguistiche, glottodidattiche e interculturali necessarie per insegnare italiano L2 e per consentire una vera integrazione dei giovani migranti nell'ambiente scolastico e nel tessuto sociale italiano.

Esaminare le aspettative significa andare oltre le difficoltà quotidiane e pensare a una didattica a lungo termine che metta in evidenza le esigenze dei docenti e i bisogni degli allievi stranieri.

⁽²⁾ A conferma di ciò Ferreri (1992:68) scrive che "dai questionari distribuiti si ricava che non ascoltano i commenti dei loro colleghi, neanche per ricavarne spunti o riflessioni sui bisogni di lettura dei loro allievi. Inoltre, per quanto consapevoli di aver bisogno di aiuto, mai riferiscono di aver discusso con altri colleghi: al più confidano nel libro di testo o negli articoli di didattica."

**Insegnamento dell'italiano lingua seconda
nella scuola dell'obbligo**

**Traccia per l'autoanalisi dello sviluppo professionale
del docente di italiano L2**

Docente

Scuola

Tel.

Fax

E-mail

1. Esperienze di insegnamento in atto

- nodi critici
- punti fermi

2. Esperienze di formazione in servizio e di aggiornamento specifiche

- caratteristiche della lingua italiana e delle L1 degli allievi
- didattica dell'italiano L2
- dimensione interculturale

3. Aspettative rispetto al corso

4. Richieste specifiche rispetto al programma

5. Informazione relative alle attrezzature disponibili

- specificare le caratteristiche del PC
- PC con scheda audio e microfono
- numero di PC utilizzabili dal docente e dagli allievi

Le risposte dei docenti sono state diverse in base al ciclo di studi:

- la scuola primaria ha dato più enfasi alla necessità di avere un retroterra teorico. Del resto i docenti torinesi da oltre dieci anni accolgono studenti stranieri in classe e l'esperienza a livello territoriale è molto positiva;
- la scuola secondaria di primo grado ha richiesto materiali da utilizzare in classe (più domanda che aspettativa) e interventi operativi. In questi ultimi anni, con il ricongiungimento familiare, sono stati inseriti molti ragazzi stranieri che presentano una notevole complessità sociolinguistica;
- la scuola superiore di secondo grado ha sottolineato la necessità di avere più contatti con la realtà dei CTP (Centri Territoriali Permanenti) che lavorano con studenti adulti.

Riassumiamo qui brevemente le aspettative per la scuola primaria e secondaria:

<i>Scuola primaria</i>	<i>Scuola secondaria di I e II grado</i>
<ul style="list-style-type: none"> • approfondimento • competenze teoriche • didattica dell'italiano L2 • quale lingua italiana insegnare • riflessioni sull'italiano scritto ed orale • interazione tra teoria e pratica • imparare a gestire la comunicazione con i non parlanti italiano • progettazione di materiali per rispondere ai bisogni degli alligloti 	<ul style="list-style-type: none"> • imparare a programmare il lavoro in una classe plurilingue • saper gestire un ambiente plurilingue • ricaduta operativa nel contesto d'aula • indicazioni per la preparazione di materiali • progettazione della formazione d'istituto • sviluppo delle abilità linguistiche • collegamenti con altri istituti • raccordo con i CTP

Tre erano i quadri di riferimento del progetto ministeriale “*Didattica dell’Italiano L2*”, avviato nel 1999 dalla Direzione Generale Istruzione Media non statale, ufficio Coordinamento Formazione Insegnanti: *linguistico* (descrizione del sistema linguistico e comparazione di quello italiano con quelli di provenienza degli allievi immigrati); *glottodidattico* (processi, strategie e metodi di insegnamento/apprendimento della lingua e della lingua seconda in particolare); *interculturale* (aspetti materiali e valoriali delle culture e delle società di provenienza, diversità dei paradigmi cognitivi, tratti caratterizzanti lo sviluppo storico, politico-economico dei paesi di provenienza degli allievi immigrati).

Nella nostra scelta gli aspetti dell’insegnamento interculturale sono stati meno trattati perché molti dei partecipanti avevano già goduto di precedenti offerte formative in questo ambito o comunque avevano trovato più agevole formarsi anche autonomamente

La lingua italiana, filo trasversale delle conoscenze teoriche, della programmazione, dei materiali e della gestione della classe è stata l’obiettivo prioritario del corso e con la morfosintassi, il lessico e l’organizzazione testuale ha costituito anche il filo conduttore dei moduli di lavoro: si fa italiano anche quando si insegna geografia, si sviluppano le abilità di ascolto e si lavora con strumenti multimediali.

Un risultato complessivo è aver suscitato nei partecipanti la coscienza che se l'insegnante adotta una didattica in cui vuol fare riflessione metalinguistica, allora la deve fare da professionista, cioè deve prestare molta più attenzione alla forma, alle diverse funzioni che forme diverse veicolano. E lo deve fare anche quando insegna italiano a italiani.

Nella consapevolezza che non si debba delegare il compito dell'insegnamento linguistico al solo docente di italiano (L1 e L2), è stata colta la necessità di tenere in considerazione il profilo professionale dell'insegnante in classi plurilingui elaborato negli incontri di Fiuggi nell'ambito del progetto citato.

1. Il docente "disciplinare". Da un lato il docente di una qualsivoglia disciplina (il docente "disciplinare"), oltre ai saperi e alle specifiche competenze relative alla materia di insegnamento, dovrà acquisire, nel corso di interventi formativi opportuni, atteggiamenti, conoscenze e competenze necessari a governare i complessi processi di inserimento, anche linguistico, dell'allievo non italofono nella comunità di apprendimento. In particolare, egli saprà adottare una didattica interculturale e saprà lavorare collegialmente, a livello interdisciplinare e trasversale, gestendo opportunamente dinamiche di gruppo. Avrà inoltre padronanza dei fondamenti di linguistica generale – e di linguistica italiana in particolare – collegati alla comunicazione didattica disciplinare; avrà padronanza dei presupposti teorici per un'educazione interculturale (conoscenza e valorizzazione delle culture di appartenenza, superamento del pregiudizio e dello stereotipo, gestione del conflitto nella classe plurilingue).

2. Il docente di italiano L2. Quanto alla figura professionale dell'insegnante di italiano L2, oltre alle competenze individuate per il docente disciplinare, è stata colta la necessità di una preparazione relativa agli ambiti più specifici della linguistica (linguistica generale e applicata, linguistica italiana, psicolinguistica e sociolinguistica applicate all'apprendimento, acquisizione di una L2, pedagogia interculturale) e della glottodidattica (abilità linguistiche di base e integrate, analisi delle interlingue, tipologia testuale applicata alla glottodidattica, sillabo e curriculum, quadro di riferimento europeo, sussidi didattici e nuove tecnologie).

Il programma del corso ha tenuto conto di queste indicazioni e nella prima fase si sono tenute lezioni con temi linguistici e glottodidattici: le caratteristiche delle L1 degli apprendenti, la dimensione sociolinguistica dell'italiano, riflessioni sulla fonetica italiana, ricerche recenti sull'acquisizione di italiano, gli errori in chiave contrastiva, gli strumenti multimediali per l'insegnamento dell'italiano L2, le abilità di ascolto, la lingua delle discipline.

Dopo questa prima parte più teorica aperta a tutti i docenti, si sono formati i gruppi di lavoro misti (scuola elementare, media e superiore) e nell'arco dei due anni si sono affrontati i seguenti argomenti³:

- analisi degli errori in chiave contrastiva *
- analisi degli errori in chiave di interlingua
- le abilità di ascolto *
- la lingua per lo studio*
- Addizionario *
- il prototipo

⁽³⁾ L'asterisco indica che il laboratorio è stato attivato per due anni.

L'articolazione del lavoro ha previsto incontri seminariali per affrontare l'argomento dal punto di vista teorico e per fornire indicazioni e strumenti che potessero aiutare i docenti nella preparazione di un percorso di lavoro.

Ogni docente, dopo aver valutato la sua situazione d'aula e le sue esigenze di formazione, ha deciso quale modulo seguire.

L'impostazione teorica data nelle lezioni ha trovato un'immediata applicazione pratica in laboratorio e sia i docenti che i formatori hanno potuto "mettere le mani in pasta".

La possibilità poi di incontrarsi *in itinere* ha permesso a una parte di verificare le ipotesi teoriche attraverso la pratica didattica e all'altra di rafforzare l'agire didattico con la teoria. Un altro aspetto apprezzato è stata la possibilità di confrontarsi, di scambiare esperienze e di elaborare con altri colleghi il materiale.

I moduli inerenti l'analisi degli errori in chiave di interlingua (Andorno, *infra*) e l'analisi degli errori in chiave contrastiva (Cattana, Nesci, *infra*) hanno avuto un'impostazione di ricerca, mentre gli altri moduli sono stati di applicazione glottodidattica.

Gli insegnanti di lingua hanno dedicato molto tempo alla rilevazione delle interlingue, cioè degli stadi linguistici che man mano attraversano i loro allievi.

Le ragioni sono molteplici, ma la principale è che l'analisi contrastiva da sola non spiega perché certi errori si manifestano prima di altri e perché fra le possibili fonti di errore derivanti dal confronto tra lingue solo alcune danno effettivamente luogo ad errori.

Una certa conoscenza dei percorsi acquisizionali permette all'insegnante di stabilire gradi diversi di "gravità dell'errore" e soprattutto lo aiuta a capire meglio quanto ha imparato l'allievo di ciò che l'insegnante pensa di avergli insegnato, anche in assenza di errori veri e propri, là dove operano efficaci strategie di evitamento.

Tuttavia, se per un'ottica contrastiva dell'errore "basta" avere qualche nozione sulla struttura dell'altra lingua o delle altre lingue, per guardare agli errori in prospettiva acquisizionale bisogna sia avere nozioni circa le strutture delle lingue in gioco, sia diventare un po' linguisti.

Nel modulo della lingua dello studio (Bosc, *infra*; Minuz, *infra*) la lingua italiana è stata affrontata in relazione alla disciplina e si sono prese in considerazione le caratteristiche delle lingue speciali con particolare attenzione ai libri di testo che attuano un passaggio di semplificazione per arrivare a uno scheletro di dati puri, non strutturati, decontestualizzati.

Nonostante il lessico fornisca elementi distintivi che distinguono il discorso disciplinare, anche la morfosintassi e il livello di organizzazione testuale sono essenziali per comprendere questo discorso. Consapevoli di ciò, alcuni lavori hanno posto l'accento sull'organizzazione testuale: la gerarchia delle informazioni lungo i tre assi naturali dello spazio, tempo e causa-effetto, secondo lo schema tema-rema, la trasparenza della gerarchia delle informazioni (la gerarchia delle informazioni e la struttura concettuale sono evidenziate a livello formale dalla strutturazione in paragrafi, sottoparagrafi, da accorgimenti grafici e supporti extralinguistici) e l'uso dei connettivi. Il percorso di avvicinamento al testo si è rivelato utile sia per gli studenti stranieri sia per gli studenti italiani.

Nel modulo di ascolto (Gatti, *infra*) gli insegnanti sono stati sensibilizzati all'im-

portanza di questa abilità, all'attenzione da rivolgere ai testi per svilupparla: tipologia dei testi, analisi delle loro caratteristiche, grado di difficoltà, adeguatezza al livello di competenza linguistico/comunicativa e agli interessi degli allievi.

Il modulo ha portato i docenti a realizzare attività che aiutino gli allievi nella comprensione orale, con particolare attenzione alla progressione delle attività, alla graduazione delle difficoltà, alla varietà delle esercitazioni, all'integrazione delle attività d'ascolto nel programma, ai supporti extralinguistici da fornire per facilitare la comprensione.

Nel laboratorio sul prototipo (Malandra, *infra*) si è pensato di proporre la metodologia applicata a italofoeni in una ricerca svolta nell'area torinese, perché gli insegnanti l'adottassero in classi con allievi stranieri.

La scelta di *Addizionario* (Bosc, *infra*) si è rivelata utile per stimolare la riflessione metalinguistica, ampliare il bagaglio lessicale, sviluppare le strategie di memorizzazione, creare collegamenti con la lingua d'origine, visualizzare la creazione e la rete di concetti.

Si può considerare un'espansione dei laboratori MorFo (Morfemi Fondamentali per capire l'italiano), un supporto multimediale e interattivo per lo studio dei morfemi che, oltre a dare la definizione dei suffissi e prefissi, spiega il funzionamento dei processi di derivazione e fornisce testi esemplificativi ed esercizi di riconoscimento.

MorFo è nato dall'esigenza di far riflettere gli studenti universitari, futuri docenti di italiano L2, sui meccanismi di derivazione e di composizione ed è il risultato della collaborazione tra studenti italofoeni e stranieri (Corino, *infra*).

3. L'influenza dell'e-learning nei laboratori

La conduzione di gruppi di lavoro è stata in qualche modo influenzata dalle esperienze di *e-learning* dei formatori dell'Università di Torino che da anni sono coinvolti in progetti europei concernenti la formazione docenti. Si è partiti dal progetto europeo Socrates "Italiano Lingua Straniera – Formazione degli insegnanti" il cui obiettivo è stata l'elaborazione di vari volumi monografici (sul lessico, sulla grammatica, sulla fonetica, sulle diverse abilità, sulle nuove tecnologie) in collaborazione con il Goethe Institut di Monaco, la Generalitat de Catalunya e l'Istituto Cervantes.

In questa collana i risultati delle ricerche linguistiche e didattiche sono stati ripensati in chiave applicativa e con suggerimenti concreti per l'insegnante. Perciò, oltre alla parte discorsiva, ogni volume contiene:

- attività (domande di riflessione teorica o esercizi destinati agli insegnanti)
- proposte di lavoro (esercizi che si possono svolgere in aula con i propri studenti)

Nella fase di sperimentazione è stata attivata una formazione mista che prevedeva dei momenti di aula e dei momenti di studio individuale; questa seconda parte era corredata da una serie di schede con esercitazioni che i docenti dovevano svolgere e poi discutere in aula.

Al termine del corso i formandi hanno eseguito un test articolato in domande teoriche, osservazioni sulla pratica didattica ed esercitazioni.

Un altro progetto europeo (Comenius), ancora in corso, prevede l'elaborazione di un set di moduli che permettono di conseguire una certificazione per l'utilizzo delle

nuove tecnologie per l'insegnamento delle lingue, secondo un accordo stipulato tra le 14 Università partecipanti.

Le esperienze di formazione recenti hanno dimostrato che la formula integrata di materiali *on line* scaricabili da un sito in formato Web o pdf e l'intervento di un tutor, ossia l'interfaccia "umana", rappresentano un efficace modello di formazione mista.

I moduli presentano la seguente articolazione:

- 50% delle ore *on line* per la fruizione dei moduli e per l'interazione nei forum animati e coordinati da un tutor di studio
- 50% in presenza per discutere dei materiali, per la costituzione del gruppo di lavoro, per l'analisi e la condivisione di esperienze di sperimentazione, per la progettazione di azioni didattiche per la ricerca-azione.

Il forum deve stimolare la riflessione individuale e compito del tutor è fare il moderatore e organizzare la discussione su alcuni filoni precisi, per evitare che il tutto sia estremamente dispersivo e poco efficace.

Queste due esperienze hanno rafforzato la convinzione che anche la ricerca-azione *on line* dà buoni risultati per la formazione dei docenti.

Innanzitutto "l'anfiteatro telematico" come sostiene Calvani (1998) può trasformare l'attore in un una sorta di "ricercatore collettivo"; gli attori sperimentatori possono agire in collegamento l'un con l'altro, tenendo conto anche delle esperienze dei colleghi.

La rete consente inoltre l'ingresso in campo di diversi personaggi (facilitatori, esperti, consiglieri) che possono interagire con gli attori ricercatori e l'attore-ricercatore può sentirsi inoltre maggiormente motivato dal fatto di riconoscersi parte di una comunità che coadiuva il suo lavoro.

La RA è vista come un processo dialogico, ricorsivo e pluriprospettico; la possibilità di avere un consulente in linea crea delle opportunità totalmente diverse rispetto all'intervento dell'esperto solo nella fase iniziale e finale.

Questa impostazione aiuta a superare la tendenza che spesso hanno i docenti quando devono affrontare l'emergenza in classe, ossia il tentativo di risolvere il problema quotidiano senza poi confrontarsi con gli altri colleghi.

La partecipazione a un forum, con tutti gli aspetti negativi e positivi che può comportare questa nuova forma di comunicazione, aiuta in un certo qual modo a sbloccarsi e a condividere con altri colleghi problemi didattici e a scambiarsi materiali.

4. La scelta dei materiali

E proprio i materiali costituiscono i prodotti dell'esperienza formativa; essi rappresentano un esempio di buone pratiche che possono essere prese a modello, riviste e adattate alle esigenze della classe.

Per la selezione dei materiali inseriti nel Cd – Rom abbiamo tenuto in considerazione le indicazioni date dalla Guida alla Qualità dei materiali (Lasnier et al. 2000), progetto correlato al quarto obiettivo del White Paper (1995) che intende promuovere la conoscenza di tre lingue comunitarie. Riguardo a ciò la Commissione Europea propone la realizzazione di sistemi di valutazione, ivi compreso l'elaborazione di indicatori di qualità.

La seguente tabella riporta i principi della qualità e i relativi sub-principi che abbiamo tenuto in considerazione per la scelta dei materiali.

RILEVANZA	Centralità dell'apprendente Affidabilità	<i>bisogni individuali e professionali obiettivi generali dell'istruzione</i>
TRASPARENZA	Chiarezza di obiettivi Chiarezza di risultati Chiarezza di presentazione Chiarezza di impostazione	<i>scopi, abilità, livelli risultati attesi struttura chiara e logica approccio didattico utilizzato</i>
AFFIDABILITÀ	Coerenza funzionale Coerenza interna Coerenza metodologica Praticità	<i>tra obiettivi e realizzazione tra unità e parti tra metodologia e realizzazione degli esercizi</i>
GENERATIVITÀ	Trasferibilità Integrazione Sviluppo cognitivo	<i>a diversi contesti di apprendimento con concezioni già esistenti i strategie di apprendimento e abilità di studio</i>
FLESSIBILITÀ	Individualizzazione Adattabilità	<i>caratteristiche dell'apprendente espansione, riduzione, modifica</i>

I principi della qualità sono in realtà nove; abbiamo tralasciato, non perché non rilevanti, ma perché impliciti nella nostra impostazione del lavoro: la gradevolezza, la partecipazione, l'efficienza e la socialità.

Spesso, lavorando con i docenti, si sente dire che il loro lavoro può funzionare solo con la loro classe e il concetto di trasferibilità e di adattabilità è piuttosto difficile da far passare; vogliamo invece con questa raccolta dimostrare che un materiale sperimentato e validato può, con opportune modifiche in base alle esigenze degli studenti, essere utilizzato in altre classi.

Tra i nostri obiettivi la trasferibilità dei materiali ha avuto un ruolo importante.

Questi criteri ci hanno aiutato nelle scelte che riguardano i materiali rivolti agli studenti: le abilità di ascolto, la lingua per lo studio, Addizionario.

Per quanto riguarda Analisi degli errori in chiave contrastiva e Analisi degli errori in chiave di interlingua il lavoro, come già detto, è stato di ricerca, per cui il per-

corso e la modalità della ricerca costituiscono un modello che ogni docente può seguire.

La selezione dei materiali non si è rivelata facile, perché i prodotti finali erano numerosi e ciascuno rappresentava un'esperienza vissuta in certo qual modo in classe e presentava dei risultati concreti.

Vorremmo che questa raccolta di materiali potesse essere utilizzata da altri docenti, con opportune modifiche, in contesti plurilingui dove l'italiano è sia L1 sia L2; sarebbe la conferma che gli ostacoli della gestione di una classe plurilingue, realtà ormai sempre più frequente nella scuola italiana, cominciano a cedere.

E sarebbe la conferma dell'utilità di corsi di formazione impostati in direzione di approfondimenti plurilingui-acquisizionali-conversazionali anche per chi insegna italiano a italiani: rafforza infatti nell'insegnante la fiducia nelle possibilità di affrontare una didattica a stranieri non totalmente separata dalla didattica al resto della classe.

E in una realtà in cui gli stranieri nella scuola italiana sono sempre più presenti e a livelli di scuola diversi questa fiducia è indispensabile.

Bibliografia

- Becchi E., Vertecchi, B. 1984 (a cura di), *Manuale critico della sperimentazione educativa*, Milano, Franco Angeli.
- Calvani A. 1998, "Ricerca azione on line: nuovi modelli per l'innovazione e la sperimentazione educativa", TD, Rivista di Tecnologie didattiche, 16.
- Commission européenne 1999, *L'enseignement initial de la lecture dans l'Union européenne*, Etudes, Communautés européennes, Lussemburgo.
- Dell'Ascenza C. 2002, *Formazione in servizio dei docenti per l'insegnamento di italiano L2*, MIUR Roma, Paper di lavoro.
- Faudella P., Truffo L. 2005, *I laboratori a scuola*, Roma, Carocci.
- Ferreri S. (a cura di) 2002, *Non uno di meno*, Firenze, La Nuova Italia.
- Lasnier J.C., Morfeld P., North S., Serra Borneto C., Späth 2000, *Una guida alla qualità nella progettazione e controllo dei programmi e materiali per l'insegnamento e apprendimento delle lingue moderne*, Le Havre, A.C.I.F./AGERCEL.
- Pozzo G. 1998, *Insegnando s'impara, ricerca azione in classe e sviluppo professionale dell'insegnante*, Torino, IRRSAE Piemonte.
- Scurati C., Zaniello G. 1993, *La ricerca azione*, Napoli, Tecnodid
- Vedovelli M. 2001, *La questione della lingua per l'immigrazione straniera in Italia e a Roma*, in Barni M., Villarini A. (a cura di), *La questione della lingua per gli immigrati stranieri*, Milano, Franco Angeli.
- White Paper on education and training 1995, *Towards a learning society*, Office for general publications of the European Communities, Luxembourg.

Mario Squartini

L'INSEGNANTE DI FRONTE ALLE "LINGUE" DEGLI ALLIEVI

Insegnare in una classe multietnica vuol dire necessariamente avere a che fare con allievi il cui retroterra linguistico è molto diverso dal proprio. Le loro lingue appartengono spesso a famiglie linguistiche non solo lontane dall'italiano, ma anche molto diverse fra di loro. A seconda della direzione dei flussi migratori l'inventario delle lingue degli immigrati in Italia è poi destinato a modificarsi nel tempo, rendendo ancora più difficile per l'insegnante districarsi di fronte a tale varietà e diversità. Le pagine che seguono intendono fornire alcuni strumenti di base per affrontare il retroterra linguistico dei propri allievi, cercando di offrire risposte alla seguente domanda: Che cosa è utile che l'insegnante sappia a proposito di tali lingue?

A questa domanda si potrebbe sicuramente rispondere osservando che l'efficacia dell'insegnamento di una lingua straniera non ha niente a che fare con ciò che l'insegnante sa delle lingue dei propri allievi. Una tale risposta sarebbe pienamente giustificata da vari punti di vista, sia pratici che teorici. Prima di tutto perché non è concretamente possibile per un insegnante acquisire delle conoscenze su tante lingue così diverse l'una dall'altra. Più in generale è poi evidente che l'attenzione dell'insegnante si deve concentrare sulla lingua che sta insegnando, senza tener conto delle lingue d'origine degli allievi.

In ciò che segue tenterò di dimostrare che conoscere "qualcosa" della lingua d'origine dei propri allievi può aiutare a prevedere il comportamento linguistico degli allievi stessi nel momento in cui essi apprendono l'italiano e a calibrare di conseguenza l'insegnamento.

Alcune osservazioni basate sull'apprendimento spontaneo dell'italiano da parte di cinesi immigrati in Italia serviranno come prima esemplificazione di quali conoscenze sulla lingua materna dei propri allievi possono essere utili per un insegnante. Nelle produzioni linguistiche sia di bambini che imparano l'italiano come lingua materna che di stranieri per i quali si tratta di seconda lingua vengono frequentemente rilevate forme errate della prima persona del presente indicativo del tipo *leggio* invece di *leggo*. Il fenomeno è facilmente spiegabile ipotizzando che l'apprendente costruisca *leggio* sulla base dell'analogia con altre forme del paradigma dello stesso verbo, ad esempio *leggere*, *legge* o *leggiamo*. Valentini (1992) ha mostrato che i cinesi che acquisiscono l'italiano, pur facendo molta fatica ad apprendere le forme del paradigma verbale, producono pochi errori del tipo *leggio*, se confrontati con apprendenti di lingua materna diversa dal cinese. Una plausibile spiegazione di questo comportamento si basa sulla particolare struttura linguistica del cinese, che è una lingua isolante, una lingua cioè in cui le parole hanno una conformazione molto più semplice che in italiano (vedi § 2.1). In generale, un verbo cinese ha sempre la stessa forma e non viene coniugato per persona, tempo e modo, così come un sostantivo non viene modificato per genere e numero. Sembra quindi che questa struttura molto semplificata delle parole del cinese influenzi anche il modo in cui i

cinesi apprendono una lingua come l'italiano. All'inizio, come è prevedibile, fanno molta fatica a coniugare un verbo e sono in generale molto più lenti rispetto ad altri apprendenti. Una volta che cominciano a usare attivamente forme diverse del paradigma di un verbo producono però relativamente pochi errori basati sull'analogia (come *leggio* per *leggo*). L'ipotesi di Valentini (1992:73-74) è che la struttura della loro lingua d'origine li costringa a imparare ciascuna forma del verbo singolarmente, non collegando le diverse forme tra di loro ed evitando così confusioni tra di esse¹. Si osservi che saper spiegare questo fenomeno non vuol dire sapere il cinese, nel senso di saperlo parlare, ma soltanto avere alcune nozioni generali che permettono di individuare una proprietà strutturale importante del cinese, come di altre lingue che con il cinese condividono la caratteristica di essere lingue isolanti (ad esempio il vietnamita).

L'esempio dei cinesi dimostra come possedere nozioni generali, ad esempio sapere che il cinese è una lingua isolante, possa aiutare l'insegnante ad analizzare e quindi a prevedere il comportamento linguistico degli allievi. Conoscenze generali di questo genere verranno fornite nelle pagine che seguono, concentrando l'attenzione sugli strumenti elaborati da quel settore della linguistica contemporanea che va sotto il nome di **tipologia linguistica**. Tradizionalmente la tipologia linguistica si occupa di classificare le lingue per tipi strutturali, sulla base di alcune caratteristiche che, come la struttura interna delle parole, costituiscono delle proprietà fondamentali delle lingue stesse. In un'accezione più moderna la ricerca tipologica non si limita a classificare le lingue per tipi strutturali, ma tenta anche di mostrare correlazioni tra fenomeni linguistici, in base alle quali sia possibile stabilire i limiti della diversità delle lingue e produrre delle generalizzazioni sul linguaggio umano in generale. In questo lavoro si intenderà la tipologia nella sua accezione più tradizionale di classificazione delle lingue del mondo per tipi strutturali che, pur avendo un minore impatto teorico, offre strumenti utili per lo studio dell'acquisizione di lingue seconde (Giacalone Ramat 1994) e quindi anche per la pratica dell'insegnamento.

Seguendo la falsariga dell'esposizione di Mioni (1998), che costituisce la fonte principale di ispirazione del presente lavoro, l'esemplificazione dei parametri tipologici riguarderà le principali lingue parlate dalle popolazioni la cui presenza in Italia è attualmente più massiccia (arabo, cinese, albanese, ma anche serbo e croato, bambara-malinké, wolof, ful, yoruba e tagalog)².

Oltre alla classificazione tipologica delle lingue, che verrà trattata nel § 2, nel § 3 si forniranno alcune indicazioni generali che permettono di prendere coscienza della diversità delle lingue degli immigrati non solo dal punto di vista strutturale, ma anche da quello sociolinguistico (anche su questo si veda Mioni 1998).

(1) Per una visione complessiva dei processi di acquisizione dell'italiano da parte di cinesi si vedano ora i saggi contenuti in Banfi (2003).

(2) Tra le lingue citate le più "esotiche" richiedono qualche nota di commento: il wolof è parlato soprattutto in Senegal, mentre ful e bambara-malinké sono parlate sia in Senegal che in Mali. Lo yoruba è una delle lingue parlate in Nigeria. Il tagalog è la principale lingua della comunità filippina.

Il campione trattato da Mioni (1998) non comprende lingue come il rumeno o lo spagnolo, che pur essendo parlate da ampie comunità di emigrati, mostrano un basso grado di diversità tipologica rispetto all'italiano; un confronto sulla base di parametri molto generali come quelli considerati nel § 2 risulterebbe quindi poco significativo per queste lingue.

1. Tipologia linguistica e interlingua

Prima di affrontare la tipologia linguistica è opportuno discutere una questione più generale che riguarda il ruolo della lingua materna nel processo di apprendimento. L'idea che sia utile per l'insegnante avere strumenti di tipologia linguistica per trattare la diversità tra le lingue degli allievi si basa sul presupposto che la lingua materna influenzi in qualche modo l'acquisizione della lingua seconda o straniera. In realtà, gli studi acquisizionali basati sulla nozione di interlingua hanno dimostrato come il percorso di acquisizione mostri delle regolarità comuni a tutti gli apprendenti, indipendentemente dalle singole lingue di partenza. Seguendo questo approccio, l'insegnamento dovrebbe quindi essere calibrato sul livello di interlingua dei propri allievi, senza tenere conto delle loro lingue d'origine. D'altra parte, dopo una prima fase più radicale, in cui si tendeva a disconoscere completamente l'influenza della lingua materna, i più recenti studi sull'interlingua rivalutano il ruolo dell'interferenza dalla lingua materna confermando l'ipotesi che alcuni comportamenti linguistici degli apprendenti dipendano dalla lingua di partenza³. Nel suo complesso, il processo di acquisizione andrà quindi visto come l'interazione tra l'interlingua e la lingua materna dell'apprendente.

Come esempio dell'interazione tra interlingua e lingua materna si può citare il caso dell'acquisizione della categoria grammaticale del genere (maschile/femminile) in italiano da parte di apprendenti di lingue diverse⁴. Lo studio di Chini (1995; ora anche in Chini, Ferraris 2003:53-64) dimostra chiaramente la presenza di caratteri comuni nelle interlingue degli apprendenti, indipendentemente dalla loro lingua materna. L'acquisizione dell'accordo di genere procede per tappe successive, che prevedono un primo stadio in cui gli apprendenti marcano la differenza di genere soltanto negli articoli, prima determinativi poi indeterminativi. Successivamente la marca del genere si estende ad altre categorie grammaticali (aggettivo, participio passato) in un ordine fisso per tutti gli apprendenti, come dimostra lo schema in (a):

(a) articolo determinativo > articolo indeterminativo > aggettivo attributivo > aggettivo predicativo > participio passato

Questa sequenza di acquisizione significa ad esempio che prima di saper accordare al femminile un participio passato in una forma verbale come *Maria è uscita*, gli apprendenti hanno appreso l'accordo tra aggettivo e nome in un sintagma nominale come *La casa rossa*.

La presenza di tappe comuni a tutti gli apprendenti dimostra senza dubbio la presenza di un sistema di interlingua, che risponde a principi cognitivi universali, indipendenti dalle singole lingue. D'altra parte lo studio di Chini (1995) ha dimostrato anche che esiste una scala di difficoltà acquisizionale (b), in cui la lingua materna degli apprendenti torna a giocare un ruolo importante:

(b) francese > tedesco > inglese > persiano

(3) Per una presentazione chiara e sintetica dell'evoluzione del concetto di interlingua si veda Chini (2000). Per un quadro generale e aggiornato degli studi sull'acquisizione dell'italiano lingua seconda in rapporto all'interlingua si veda ora Giacalone Ramat (2003).

(4) Sull'acquisizione della morfologia nel sintagma nominale si veda il contributo di Andorno in questo volume, oltre a Chini, Ferraris (2003).

Per quanto passino attraverso le stesse tappe, gli apprendenti mostrano gradi di difficoltà diversi nel percorrere tutto il processo di acquisizione. Il livello di difficoltà è connesso alla loro lingua materna, per cui i francofoni hanno minori difficoltà nell'acquisire il genere rispetto ad apprendenti che hanno il tedesco come lingua materna, che a loro volta hanno minori difficoltà degli anglofoni. Gli apprendenti di lingua materna persiana dimostrano di avere il grado massimo di difficoltà nell'acquisizione del genere in italiano.

Una possibile spiegazione di questi dati viene offerta dalla tipologia linguistica: il persiano condivide con altre lingue del mondo (vedi § 2.2 per altri esempi) l'assenza di una marca esplicita di genere in tutte le categorie grammaticali, compresi i pronomi personali. È ovvio quindi che i persiani abbiano particolari difficoltà nell'apprendere il sistema di marcatura del genere dell'italiano. La tipologia linguistica permette anche di spiegare il comportamento degli apprendenti di lingua materna inglese, che dopo i persiani rappresentano il gruppo linguistico con maggiori difficoltà nell'acquisizione del genere. Anche in questo caso l'ordinamento relativo tra francese, tedesco e inglese non è casuale, dato che l'inglese è una lingua in cui la struttura interna delle parole è molto più semplice che in tedesco o in francese e in cui il genere è marcato nei pronomi personali di terza persona singolare (*he* 'lui'/'*she* 'lei'), ma non nelle altre categorie grammaticali, come articolo, aggettivo o participio.

L'esempio sull'acquisizione del genere in italiano dimostra come facendo reagire insieme i risultati degli studi sullo sviluppo delle interlingue con alcune nozioni di base sul tipo linguistico a cui appartengono le lingue degli allievi sia possibile dar conto in modo strutturato del loro comportamento linguistico, dando all'insegnante la possibilità di prevederlo.

2. Caratteristiche tipologiche delle principali lingue degli immigrati in Italia

Sulla base di Mioni (1998), a cui rimando per ulteriori approfondimenti, verranno qui considerati alcuni criteri di classificazione tipologica (tipo morfologico, espressione delle categorie morfologiche, ordine degli elementi della frase), che permettono di dar conto di alcune caratteristiche di base delle lingue considerate.

2.1. Tipo morfologico

La classificazione morfologica delle lingue si basa su due parametri fondamentali, l'indice di sintesi e l'indice di fusione. Per arrivare all'esplicitazione di questi parametri si deve prima di tutto aver presente la distinzione tra la parola e i suoi componenti interni, cioè quelle unità (**morfemi**), che pur facendo parte integrante di una parola, sono dotate di un significato autonomo. Una parola italiana come *altezza* è costituita da tre unità autonome dal punto di vista del significato, cioè da tre morfemi, scomponibili linearmente come *alt-*, che ha il significato lessicale dell'aggettivo *alto*, *-ezz-*, che ha un significato di tipo grammaticale, indica cioè l'appartenenza della parola alla classe dei sostantivi italiani che comprendono altre parole formate allo stesso modo (*bellezza*, *grandezza*, etc.) e *-a*, che porta l'informazione grammaticale di genere e numero.

In italiano esistono parole non ulteriormente scomponibili al loro interno, cioè costituite da un unico morfema (ad esempio le preposizioni *con, per*, gli avverbi *mai, sempre*), ma la maggior parte delle parole italiane sono costituite da più di un morfema; questo non è però un fenomeno universale, comune a tutte le lingue del mondo. Come abbiamo già accennato, esistono lingue, ad esempio il cinese, in cui la maggior parte delle parole ha una struttura molto più semplice, caratterizzata da un numero molto ridotto di morfemi. L'**indice di sintesi** è il parametro che permette di dar conto di queste differenze misurando il rapporto tra morfemi e parole. Viene definita **sintetica** una lingua che tende ad accumulare il maggior numero possibile di morfemi per parola, mentre sarà **analitica** una lingua che tende a ridurre la complessità interna delle parole e quindi il numero di morfemi per parola. Il caso estremo, rappresentato ad esempio dal vietnamita o dal cinese, in cui le parole presentano un numero molto ridotto di morfemi, viene definito **isolante**. Il caso opposto, in cui le parole contengono un elevato numero di morfemi viene definito **polisintetico**.

Oltre all'indice di sintesi, le lingue del mondo vengono poi classificate in base ad un altro parametro morfologico, l'**indice di fusione**, che misura il numero di informazioni morfologiche presenti in ogni singolo morfema. Il morfema *-i* nella parola italiana *libri*, contiene due informazioni morfologiche, in quanto esprime la categoria grammaticale del genere (maschile) e del numero (plurale). Il cumulo di più informazioni morfologiche in un unico morfema non si riscontra però in tutte le parole italiane: il morfema *-mente* di *abilmente* contiene un'unica informazione morfologica, indica cioè soltanto che questa parola appartiene alla classe degli avverbi. Una lingua in cui prevalgono morfemi cumulativi, come il morfema *-i* in *libri*, viene chiamata **fusiva**, mentre una lingua in cui prevalgono morfemi portatori di un'unica informazione morfologica viene definita **agglutinante**.

La tab 1, che deriva con molte semplificazioni dalla tab. 3.2 di Mioni (1998:384), classifica le principali lingue degli immigrati in Italia in base al tipo morfologico, distinguendo tra i due parametri fondamentali (indice di fusione e indice di sintesi).

Tab. 1. *Tipo morfologico* (da Mioni 1998:384)

	<i>Indice di fusione</i>	<i>Indice di sintesi</i>
ITALIANO	fusiva	analitico-sintetica
SERBO E CROATO	fusiva	sintetico-analitica
ALBANESE	fusiva	analitico-sintetica
WOLOF E FUL	agglutinante	analitico-sintetica
BAMBARA-MALINKÉ	(agglutinante)	isolante
YORUBA	(agglutinante)	isolante
ARABO LETTERARIO	fusiva	sintetica
TAGALOG	agglutinante	polisintetica
CINESE	(agglutinante)	isolante

La scelta di impiegare etichette miste, come **analitico-sintetica** e **sintetico-analitica**, vuole esprimere il carattere graduale dell'opposizione tra tipo analitico e tipo sintetico. È molto raro che una lingua rappresenti un tipo allo stato puro; il caso più frequente è invece quello di lingue che mostrino una compresenza di tratti analitici e

di tratti sintetici. La struttura interna delle parole italiane esemplifica sia il tipo sintetico che quello analitico: un aggettivo come *lodevole* rappresenta il tipo sintetico in quanto “sintetizza” in un’unica parola diversi morfemi (*lod-evol-e*), mentre una categoria grammaticale come il comparativo, essendo espressa da due parole (*più alto*) esemplifica il tipo analitico. La differenza tra lingue analitico-sintetiche e lingue sintetico-analitiche dipende da quale strategia (sintetica o analitica) risulti prevalente: il confronto tra il sistema morfologico dell’italiano e quello del serbo e del croato permette di ordinare queste lingue in punti diversi del *continuum* tra tipo sintetico e tipo analitico, per cui il serbo e il croato risulteranno più spostati verso il polo sintetico, mentre l’italiano tenderà verso il polo analitico.

Nella tab. 1 l’uso dell’etichetta ‘agglutinante’ tra parentesi sta a segnalare che bambara-malinké, yoruba e cinese possono essere considerate solo debolmente agglutinanti. Sono comunque molto povere di morfologia (dal punto di vista dell’indice di sintesi sono infatti lingue isolanti), ma in quei casi in cui le parole di queste lingue presentino morfologia si tratta di agglutinazione.

Seguendo e sviluppando la proposta di Lo Duca (2003:269), che suggerisce la possibilità di percorsi didattici che tengano maggiormente conto dell’interferenza dalla L1, gli strumenti conoscitivi offerti all’insegnante dalla tab. 1 potrebbero trovare un’applicazione concreta per prevedere e forse prevenire certi comportamenti linguistici degli allievi. Ho già citato il caso dei cinesi, che in quanto parlanti di una lingua con morfologia molto limitata (isolante), impiegano più tempo, rispetto ad apprendenti di altri gruppi linguistici, ad impadronirsi attivamente e produttivamente del sistema morfologico di una lingua analitico-sintetica come l’italiano. La previsione di questo comportamento potrà spingere l’insegnante a curare maggiormente la trattazione della morfologia per questo tipo di apprendenti. Come si vede dalla tab. 1 il tipo isolante non caratterizza solo il cinese, ma anche altre lingue attualmente parlate dagli immigrati in Italia (bambara-malinké, yoruba)⁵.

2.2. *Categorie morfologiche*

Oltre alla struttura interna delle parole, un altro importante parametro di variazione tra le lingue del mondo consiste nell’individuazione di quali sono le categorie grammaticali che vengono espresse da morfemi specifici. Non tutte le lingue del mondo distinguono ad esempio tra genere maschile e femminile, o tra singolare e plurale, tra indicativo e congiuntivo come è abituato a fare un parlante italiano. La casistica della variazione di questo parametro è molto complessa e la tab. 2 (esemplata sulla tab. 3.3 di Mioni 1998:385) intende soltanto fornire alcuni esempi di possibile variazione tra le lingue del mondo. Nella tab. 2 il segno + indica la presenza di morfemi specifici per esprimere una data categoria, un – la loro assenza.

⁽⁵⁾ Come si mostrerà nel § 3, la possibilità di prevedere un dato comportamento linguistico deve però tenere conto anche del fatto che alcuni immigrati, come i cinesi, sono tendenzialmente monolingui, mentre gli immigrati provenienti dall’Africa sub-sahariana sono tipicamente caratterizzati da un repertorio plurilingue, che comprende spesso anche una varietà della lingua europea di tradizione coloniale (francese, inglese, portoghese). Nei parlanti plurilingui è possibile immaginare che non sia solo la lingua “materna” a influenzare il processo di acquisizione dell’italiano, ma anche le altre lingue che il parlante domina.

Tab. 2. *Espressione delle categorie morfologiche* (da Mioni 1998:385)

	<i>genere</i>	<i>numero</i>	<i>caso</i>	<i>tempo aspetto</i>	<i>modo</i>
ITALIANO	+	+	–	+	+
SERBO E CROATO	+	+	+	+	+
ALBANESE	+	+	+	+	+
WOLOF E FUL	+	+	–	+	+
BAMBARA-MALINKÉ	–	–	–	+	–
YORUBA	–	–	–	+	–
ARABO LETTERARIO	+	+	+	+	+
TAGALOG	–	–	–	+	+
CINESE	–	–	–	+	–

Uno sguardo complessivo alla tab. 2 permette di notare che i segni – non hanno una distribuzione casuale. Le lingue che hanno il numero maggiore di – nella tab. 2 sono quelle che nella tab. 1 vengono definite isolanti. Questa correlazione è assolutamente prevedibile in base alla definizione stessa di lingua isolante, una lingua con pochissima morfologia, che di conseguenza esprimerà anche poche categorie grammaticali. In base a questo l'insegnante potrà quindi dosare il materiale didattico tenendo conto del fatto che alcune categorie grammaticali espresse dalla morfologia dell'italiano non hanno una realizzazione morfologica specifica in alcune delle lingue degli immigrati in Italia.

D'altra parte anche lingue che marcano le stesse categorie dell'italiano possono in realtà essere molto diverse l'una dall'altra. Mi limiterò qui a segnalare alcune eclatanti differenze di concettualizzazione della stessa categoria grammaticale, prendendo come esempi l'espressione del genere (su cui si veda anche § 1) e le nozioni di tempo e aspetto.

Come si evince dalla tabella il **genere** grammaticale viene espresso sia in italiano che in wolof e ful. Bisogna però tener presente che in wolof e ful la categoria del genere funziona in modo molto diverso dall'italiano e consiste in un complesso sistema di classificazione nominale, che distingue morfologicamente umani da non umani, animati da non animati, concetti astratti, etc. In un'altra lingua africana, lo swahili, il sistema di classificazione nominale è ancora più complesso: si distingue morfologicamente tra esseri umani, piante, frutti, esseri inanimati, animali, oggetti lunghi, liquidi.

Anche la categoria grammaticale indicata da Mioni (1998) come **tempo/aspetto**, pur essendo espressa morfologicamente in tutte le lingue qui considerate, viene realizzata in modo molto differenziato. In italiano i tempi verbali esprimono sia differenze di tempo (passato/presente/futuro), che di aspetto, distinguendo tra situazioni perfettive, espresse ad esempio da un passato prossimo, e situazioni imperfettive, espresse ad esempio da un imperfetto. L'aspetto, a differenza del tempo, non riguarda la collocazione temporale, passata, presente o futura di una situazione, ma il modo di visualizzarne la struttura interna. Un imperfetto italiano permette di visualizzare la situazione dall'interno, come in (1), in cui viene focalizzato un istante (*in quel momento*) all'interno della situazione stessa.

(1) In quel momento Anna *scriveva* una lettera
A differenza dell'imperfetto, il passato prossimo visualizza una situazione nella sua globalità presentandola come compiuta:

(2) Ieri Anna *ha scritto* una lettera
È importante notare che da un punto di vista strettamente temporale non c'è differenza tra un imperfetto e un passato prossimo, che possono riferirsi a situazioni collocate sullo stesso punto della linea del tempo, come in (3) e (4), che hanno la stessa collocazione temporale (*ieri alle 5*):

(3) Ieri alle cinque *uscivo* di casa, quando ho incontrato Carlo

(4) Ieri alle cinque *sono uscito* di casa

Oltre a questo tipo di distinzione aspettuale, il sistema verbale italiano è caratterizzato anche dalla presenza di forme che si oppongono dal punto di vista temporale, come il presente e il futuro in (5) e (6), che si distinguono solo in base alla diversa collocazione temporale (*oggi/domani*), senza implicare differenze di visualizzazione aspettuale:

(5) Oggi Anna è in casa

(6) Domani Anna sarà in casa

L'italiano è dunque caratterizzato da un sistema misto, in cui sia il tempo che l'aspetto vengono marcati dalla morfologia verbale. Questa distribuzione non è però universale e tra le lingue del mondo esistono esempi di lingue in cui soltanto l'aspetto viene marcato, mentre le informazioni sulla collocazione temporale di una situazione spettano ad avverbi di tempo (*ieri/oggi/domani*). Tra le lingue considerate nella tab. 2 il cinese, il tagalog, e in gran parte anche l'arabo, sono lingue in cui l'espressione morfologica dell'aspetto è prevalente su quella del tempo.

Le frasi (7-9), che in italiano prevedono l'impiego di tre forme verbali diverse, rispettivamente un presente, un futuro e un imperfetto, in cinese presenterebbero la stessa forma verbale

(7) Oggi Anna *scrive* le lettere

(8) Domani Anna *scriverà* le lettere

(9) Una volta Anna *scriveva* molte lettere

Il cinese prevede l'impiego di una forma verbale diversa soltanto in un caso come (10), che viene così differenziato da (7-9):

(10) Ieri Anna *ha scritto* la lettera

La stessa forma che il cinese impiegherebbe in un caso come (10) ricorre anche in (11), in cui l'italiano prevede l'impiego di un futuro anteriore:

(11) Quando Anna *avrà scritto* la lettera, tornerà a casa

Pur ammettendo minori distinzioni morfologiche dell'italiano il cinese utilizza quindi una forma diversa nei casi in cui la situazione esprime aspetto perfettivo (10-11). Utilizza invece un'altra forma in tutti gli altri casi (7-9) senza tenere conto che tra (7), (8) e (9) ci sono differenze di tempo. La prevalenza dell'aspetto sul tempo nel sistema verbale cinese è dimostrata anche dall'impiego di una stessa forma sia in (10) che in (11), che sono distinti dal punto di vista della collocazione temporale (passato/futuro).

La prevalenza delle distinzioni aspettuative su quelle temporali è uno dei fattori che spiega l'effettivo comportamento linguistico di quei cinesi che apprendono l'italiano senza ricevere istruzione scolastica specifica. Nelle loro varietà di apprendimen-

to (interlingue) si può riconoscere una fase in cui utilizzano soltanto due forme verbali diverse: il passato prossimo, che spesso si presenta con il solo participio senza ausiliare, e un'altra forma, spesso un presente indicativo o un infinito. Come avviene in cinese, il sistema verbale si presenta quindi ridotto a due forme, di cui una, il passato prossimo, marca sistematicamente le situazioni di aspetto perfettivo, mentre l'altra svolge tutte le altre funzioni. Lo stesso fenomeno si riscontra anche in parlanti di altre lingue, come ad esempio il tagalog, il cui sistema verbale tende a marcare soltanto opposizioni aspettuali. Un esempio concreto di questo comportamento è offerto dal seguente brano tratto da un'intervista a un filippino immigrato in Italia (Orletti 1988:152):

Io racconto una storia con la mia prima famiglia dove io lavoro. Lì non si parla inglese, certo noi no mai capisce. Adetto /ha detto/ a me mi fai un favore prende la mia borsa en camera mia. Io noloso che vogla dire quella parola. Invece ho dato macchina de fotografia no mai la borsa. En mio paese camera vogla dire machina de fotografia en Italia e una stanza. Questo e la mia esperienza en Roma

Significativamente, le forme verbali contenute in questo brano sono riconducibili a due tempi della grammatica italiana, il presente e il passato prossimo. Il passato prossimo viene impiegato soltanto nei casi di situazioni visualizzate nella loro compiutezza (aspetto perfettivo). L'altra forma, il presente, è invece usata in tutti gli altri casi, indipendentemente dalla loro collocazione temporale: *lavoro* va infatti inteso come un imperfetto (*lavoravo*), dato che l'intervistato non lavora più presso quella famiglia ("la mia prima famiglia"). Evidentemente questo parlante utilizza il sistema verbale italiano marcando soltanto l'opposizione aspettuale tra perfettivo e imperfettivo e tralasciando le differenze temporali.

Questi dati sull'acquisizione del sistema verbale⁶ ci offrono lo spunto per mostrare ancora una volta l'interazione tra l'influsso della lingua materna (*interferenza* o *transfer*) e le tendenze acquisizionali generali indipendenti dalla lingua materna di partenza (interlingua). È stato osservato che la presenza di una fase in cui gli apprendenti marcano soltanto distinzioni aspettuali, trascurando quelle di tempo, si riscontra non solo nelle interlingue di apprendenti cinesi o tagalog, ma è comune a tutti gli apprendenti, indipendentemente dalla loro lingua materna. Come nel caso dell'acquisizione dell'accordo del genere (vedi § 1) è stata formulata una sequenza di acquisizione del sistema verbale che può essere generalizzata a tutti gli apprendenti (Giacalone Ramat 1993:369-383, 2001, 2003: 90). In una prima fase ricorre una sola forma verbale, spesso un presente o un infinito, che viene utilizzata indiscriminatamente. Successivamente compare anche il participio, che viene ad assumere valore aspettuale perfettivo, opposto alla forma di presente o infinito, precedentemente appresa, che viene impiegata in tutti i casi aspettualmente non perfettivi. Ciò significa che il *transfer* dal cinese o dal tagalog non fa altro che rinforzare una tendenza comune a tutti gli apprendenti, non esclusiva di cinesi e filippini. In questo caso l'insegnante ha quindi strumenti comuni per affrontare non solo l'in-

⁽⁶⁾ Per un quadro sistematico del processo di acquisizione del sistema verbale in italiano L2 si veda Andorno, in questo volume.

flusso di alcune lingue materne degli apprendenti, ma anche le varietà di apprendimento (interlingue) che gli apprendenti di italiano come lingua seconda tendono comunque a sviluppare.

2.3. Ordine degli elementi della frase

Per poter affrontare la diversità tra le lingue è importante considerare non solo la morfologia, ma anche avere alcune nozioni sui principali parametri di variazione sintattica. Un parametro sintattico tradizionale negli studi di tipologia linguistica riguarda l'ordine degli elementi principali della frase, o per meglio dire, dei costituenti sintattici, in particolare l'ordine tra **S(oggetto)**, **O(ggetto)** e **V(erbo)**. La prima colonna della tab. 3 (anche questa una semplificazione della tab. 3.4 di Mioni 1998:385) riporta l'ordine di base dei costituenti in italiano e nelle principali lingue degli immigrati in Italia.

Tab. 3. *Ordine degli elementi della frase* (da Mioni 1998:385)

	<i>Ordine basico</i>	<i>Modificatore Testa</i>	<i>Esempi</i>
ITALIANO	SVO	a destra (a sinistra)	N _{Agg} /A _{gg} N NG DimN PossN NumN
SERBO E CROATO	SVO	a sinistra	A _{gg} N NG
ALBANESE	SVO	a destra	N _{Agg} NG
WOLOF E FUL	SVO	a destra	N _{Agg} NG
BAMBARA-MALINKÉ	SOV	a sinistra	A _{gg} N GN
YORUBA	SVO	a destra	N _{Agg} NG
ARABO LETTERARIO	VSO (SVO)	a destra	N _{Agg} NG
TAGALOG	VSO	a destra (a sinistra)	NG N _{Agg} /A _{gg} N N _{Dim} /DimN
CINESE	SVO	a sinistra	A _{gg} N GN

Come si può notare esistono significative differenze tra le lingue considerate, in particolare rispetto alla collocazione del verbo, che segue il soggetto in italiano e in molte altre lingue, ma in bambara-malinké occupa la posizione finale di frase, mentre si trova in posizione iniziale assoluta in arabo letterario e in tagalog. Per l'arabo viene indicato tra parentesi anche l'ordine SVO, che è più frequente nelle diverse varietà di arabo parlato, mentre l'ordine VSO è tipico dell'arabo letterario (vedi § 3).

Quando si parla di ordine basico dei costituenti si deve tenere presente che un certo ordine non esclude la possibilità che la stessa lingua presenti anche ordini alternativi. L'italiano è una lingua SVO, ma la sintassi italiana non impedisce che si costruiscano frasi OSV del tipo di:

(12) Il libro, Anna l'ha comprato ieri.

Una frase come (12) non viene però considerata rappresentativa dell'ordine basico perché si tratta di una struttura marcata rispetto all'ordine basico in:

(13) Ieri Anna ha comprato il libro

La marcatezza è dimostrata dalla presenza di un pronome di ripresa dell'oggetto che rende (12) una frase più complessa da un punto di vista sintattico rispetto a (13).

Quando si parla di ordine basico dei costituenti si deve comunque tener presente che le lingue del mondo variano anche rispetto al grado di rigidità di tale ordine. In serbo e in croato, come nelle altre lingue slave, l'ordine basico SVO è molto meno rigido di quanto non lo sia in italiano. Ciò significa che in serbo e croato la posizione relativa di S e O rispetto a V può essere modificata con molta libertà, senza che le frasi prodotte si connotino sintatticamente come frasi marcate.

Si deve anche aggiungere che in alcune lingue, ad esempio in cinese, l'ordine basico interagisce con la tendenza a organizzare le frasi mettendo in prima posizione il **tema** o **topic**, ovvero il punto di partenza della struttura informativa della frase, indipendentemente dalla sua relazione sintattica (soggetto, oggetto, oggetto indiretto etc.). Come dimostra (12) anche in italiano l'ordine di base può essere modificato spostando un oggetto in prima posizione per farne il *topic* della frase. A differenza dell'italiano, in cinese la presenza di un oggetto in prima posizione non viene però segnalata da marche sintattiche come il pronome di ripresa impiegato nella frase italiana in (12). Confrontare il cinese con le altre lingue rispetto all'ordine dei costituenti tenendo conto solo delle tradizionali relazioni sintattiche di S(oggetto) e O(oggetto) sarà quindi una forzatura. Così come è una forzatura parlare della relazione sintattica di S(oggetto) riferendola ad un solo costituente per una lingua come il tagalog, in cui le proprietà sintattiche che in altre lingue sono associate alla nozione di soggetto si ripartiscono tra due diversi costituenti, entrambi, in un certo senso, interpretabili come soggetti della frase.

Un contributo importante della tipologia linguistica consiste nell'aver raggiunto delle generalizzazioni riguardanti non solo l'ordine basico dei costituenti nella frase, ma anche l'ordine dei costituenti di un singolo sintagma, proponendo anche delle correlazioni tra i due livelli sintattici. La tab. 3 mostra alcune generalizzazioni rispetto ai costituenti del sintagma nominale, cioè di quel sintagma che ha come elemento principale un N(ome). Mioni (1998:385) tratta sintagmi nominali che, oltre al Nome, contengono un Agg(ettivo) = *la bella casa*, un Dim(ostrativo) = *questa casa*, un Poss(essivo) = *la mia casa*, un Num(erale) = *due case*, e un G(enitivo), inteso non nel senso stretto di caso morfologico genitivo, ma nel senso generico di nome che modifica un altro nome ad es. in *la casa di Gianni*. Come si può vedere dalla tab. 3 la collocazione dei modificatori del nome (Agg, G, Dim, Poss, Num) non è casuale. In molte delle lingue considerate i diversi modificatori tendono a disporsi in maniera armonica rispetto al nome che modificano. Ad esempio, se l'aggettivo precede il nome, anche il genitivo precederà il nome (bambara-malinké, cinese); se, viceversa, l'aggettivo segue il nome, anche il genitivo seguirà il nome (albanese, wolof, ful, yoruba, arabo). Alla collocazione relativa del nome, che è l'elemento più importante (la **Testa**) del sintagma nominale, e dei **Modificatori** (Agg, G, Dim, Poss, Num), si riferisce anche il parametro denominato nella tab. 3 come (**Ordine**) **Modificatore/Testa**: se i modificatori si collocano a destra della testa, cioè del nome, si avrà un ordine a destra, mentre nell'ordine a sinistra i modificatori precedono il nome che modificano.

Come dimostrano anche i dati delle poche lingue qui considerate la tendenza all'armonia nel parametro Modificatore/Testa non è sempre rispettata. L'italiano, il

serbo, il croato e il tagalog sono esempi di lingue in cui non c'è armonia sintattica da questo punto di vista. In serbo e in croato l'aggettivo precede il nome (Modificatore/Testa), ma il genitivo lo segue (Testa/Modificatore); anche in italiano alcuni modificatori precedono il nome (Dim, Poss, Num), ma il genitivo lo segue. L'italiano mostra anche il caso di un modificatore, l'aggettivo, che in alcuni casi precede il nome (*un pover uomo*), ma può anche seguirlo (*un uomo povero*). In tagalog l'alternanza nella collocazione riguarda non solo l'aggettivo ma anche il dimostrativo. Sulla base di questi dati è prevedibile che la possibilità di collocare un aggettivo italiano sia a destra che a sinistra del nome possa creare particolari difficoltà agli apprendenti, dato che in molte delle lingue attualmente parlate dagli immigrati in Italia l'aggettivo ha una posizione fissa (Mioni 1998:387). L'insegnante dovrà quindi fare attenzione ad evitare nell'allievo generalizzazioni errate: un allievo esposto troppo precocemente a sintagmi nominali italiani come *un bel viaggio*, *un caro ragazzo* tenderà a costruire la generalizzazione che l'aggettivo precede il nome in italiano. Visto che in molte lingue la posizione dell'aggettivo è fissa tenderà anche a considerare la posizione prenominali dell'aggettivo come l'unica possibile.

3. Variabilità sociolinguistica dell'italiano e delle lingue degli immigrati

Il retroterra linguistico degli immigrati non si differenzia dall'italiano soltanto per la diversità delle strutture morfologiche e sintattiche delle loro lingue d'origine. Si deve anche considerare che gli immigrati provengono da situazioni sociolinguistiche molto diverse da quella dell'italiano di oggi. Prima di tutto perché, come ricorda Mioni (1998: 394-397), coloro che emigrano dai paesi in via di sviluppo sono raramente monolingui⁷. Gli immigrati da molti paesi africani conoscono ad esempio una o più lingue locali, una o più lingue di scambio che permettono la comunicazione con parlanti di altre lingue, oltre ad una varietà della lingua europea imposta in epoca coloniale⁸.

Da un punto di vista sociolinguistico un caso a parte è rappresentato dagli arabofoni, il cui repertorio è caratterizzato dalla compresenza di due 'lingue', strutturalmente anche molto diverse l'una dall'altra, l'**arabo** letterario o arabo standard moderno, basato sulla lingua classica, che in quanto lingua coranica è comune a tutte le comunità arabofone, e l'**arabo parlato**, che si presenta in forme diverse nei singoli paesi arabi. L'arabo letterario è la varietà 'alta', appresa a scuola, ristretta a situazioni formali, e non impiegata nella conversazione ordinaria. La distanza strutturale tra le due varietà è dimostrata ad esempio da una differenza macroscopica come quella dell'ordine dei costituenti nella frase, VSO in arabo letterario e SVO in molte varietà locali di arabo (vedi tab. 3). La netta differenziazione di funzioni tra le due varietà di arabo rappresenta una distribuzione sociolinguistica molto particolare, chiamata **diglossia**, che non trova confronti diretti nelle condizioni d'uso dell'italiano di oggi. Neppure le situazioni di compresenza tra dialetti e italiano possono essere considera-

(7) Per un quadro complessivo sulla condizione di plurilinguismo degli immigrati in Italia si veda ora Chini (2004).

(8) Per un esempio concreto del grado di differenziazione di repertori sociolinguistici che entrano in contatto in contesto di emigrazione si veda Guerini (2002), che descrive il caso della comunità ghanese in Italia, nonché Andorno, Interlandi (2004) sulle comunità arabofone. Alcune osservazioni sulla funzione veicolare della lingua 'coloniale' nel contesto dell'apprendimento scolastico di italiano L2 si trovano poi in Bertolino (2001-2002) e Schifano (2001-2002).

ti come casi di vera e propria diglossia, dato che la varietà alta, l'italiano, può essere comunque impiegata in contesti informali come la conversazione quotidiana. Nelle comunità arabofone la differenziazione funzionale è invece molto più netta, essendo rigidamente evitate le zone di sovrapposizione tra le due varietà. È probabile che questa particolare distribuzione sociolinguistica abbia delle influenze sul modo in cui gli arabofoni percepiscono la situazione sociolinguistica dell'italiano di oggi. In generale risulta che gli arabofoni tendono a sovraestendere il modello sociolinguistico della loro lingua anche all'italiano che stanno imparando, proiettando la stessa rigida separazione funzionale tra varietà alta e varietà bassa che caratterizza la loro lingua (Cuzolin 2001).

Anche sulla scorta di queste sommarie osservazioni risulta chiaro che il contatto linguistico tra italiano e lingue degli immigrati andrà inteso anche come un contatto di situazioni sociolinguistiche, e ciò costituisce un'ulteriore sfida per la funzione di mediazione linguistica svolta dall'insegnante. Un primo passo per poter mediare rispetto alla variabilità sociolinguistica degli immigrati è sicuramente una presa di coscienza strutturata del fatto che anche l'italiano con cui gli immigrati vengono a contatto è un sistema tutt'altro che unitario. Per concludere sarà quindi utile fornire qualche nozione generale per poter affrontare le diverse dimensioni della variabilità sociolinguistica dell'italiano contemporaneo e per poterle più coscientemente confrontare con il retroterra sociolinguistico degli immigrati.

Pur non essendo caratterizzato come l'arabo da un sistema di diglossia, nell'italiano di oggi convivono numerose varietà, che dipendono dal livello socioculturale del parlante, dal grado di formalità della situazione in cui usa la lingua e dal mezzo impiegato (scritto o parlato). È evidente che la varietà di lingua impiegata in una situazione molto formale, come può essere una conferenza o un discorso in Parlamento, sarà diversa dalla varietà di lingua impiegata dallo stesso parlante in una conversazione informale in famiglia. Allo stesso modo la varietà di lingua usata in un testo scritto sarà diversa da quella di un testo orale e la differenza si accentuerà se si tratta di un testo scritto ad alto grado di formalità (una lettera ufficiale è scritta in un modo diverso dalla cartolina ad un amico). Come sommario delle diverse varietà di lingua di fronte alle quali si trova un immigrato si confrontino le tre frasi seguenti, che possono avere lo stesso significato, ma non sono certo interscambiabili dal punto di vista sociolinguistico:

- (14) Ho detto *loro* di venire più tardi
- (15) *Gli* ho detto di venire più tardi
- (16) *Ci* ho detto di venire più tardi

Nonostante l'opposizione delle grammatiche normative, il pronome *gli* in (15) può essere interpretato anche come un plurale (*a loro*), così che (15) può avere lo stesso significato di (14). Per alcuni parlanti anche il pronome *ci* in (16) può essere interpretato come il plurale di terza persona (*a loro*). Da un punto di vista **normativo-prescrittivo** potremmo limitarci a osservare che l'unica frase corretta è (14), considerando (15) e (16) come entrambe ugualmente scorrette. Se ci poniamo però su un piano **descrittivo**, se vogliamo cioè descrivere le forme che effettivamente vengono impiegate nell'italiano contemporaneo, non possiamo considerare (15) e (16) allo stesso livello di inaccettabilità. Tra (14) e (15) c'è infatti una differenza di registro o **diafasica**, per cui (15) è adeguata soltanto in una situazione informale, mentre (14) è

richiesta in situazioni di maggiore formalità. (14) e (16) si oppongono invece soprattutto da un punto di vista della dimensione **diastratica**, legata al livello socioculturale del parlante. È difficile immaginare che il parlante che produce una frase come (14) e il parlante che produce una frase come (16) siano la stessa persona, mentre è del tutto possibile che sia uno stesso parlante a produrre sia (14) che (15), a seconda del grado di formalità della situazione in cui si trova. Pur rappresentando entrambe uno scarto rispetto alla norma prescrittiva le frasi (15) e (16) hanno quindi uno statuto sociolinguistico diverso, basato sulla distinzione tra diafasia e diastratia.

Oltre alla diafasia e alla diastratia si deve anche tener conto di un'altra importante dimensione della variazione sociolinguistica, quella **diamesica**, legata al mezzo espressivo usato (scritto/parlato). In italiano di oggi esistono ad esempio dei fenomeni linguistici, che, a differenza di (14), sono esclusivi di testi scritti, come l'impiego dell'onorifico *S.V. (Signoria Vostra)* in alternativa alla forma di cortesia (*Lei*). Una distinzione diamesica si può riscontrare anche nel caso dei pronomi *loro/gli* in (14-15). Dato che, a parità di condizioni, lo scritto tende ad essere più formale del parlato, (14) sarà marcata rispetto alla frase in (15) anche sul piano diamesico. (14) è infatti preferita in testi scritti, nei quali, soprattutto se si tratta di testi con un certo grado di formalità, si tende a evitare (15). A differenza di *S.V.* l'impiego del pronome *loro* in (14) non è però ristretto al mezzo scritto, così come *gli* in (15) non è limitato a produzioni orali.

Già questi pochi esempi⁹ dimostrano che, se si esce dalla prospettiva normativo-prescrittiva, sono molti i fattori sui quali si fonda il giudizio di adeguatezza sociolinguistica. La mediazione di questo genere di competenze è in generale un aspetto molto complesso dell'educazione linguistica, ma diventa evidentemente ancora più delicato per l'insegnamento a stranieri che provengano da situazioni sociolinguistiche spesso molto diverse da quelle delle lingue di cultura dell'Europa occidentale.

Ho iniziato questo scritto osservando come non sarebbe possibile, e non avrebbe neanche senso, pretendere che un insegnante acquisisca nozioni dettagliate sulla struttura delle lingue degli immigrati. Allo stesso modo non è pensabile che un insegnante abbia una conoscenza sistematica dei diversi repertori sociolinguistici degli immigrati attualmente presenti in Italia. Possedere alcune nozioni sociolinguistiche di base, come ad esempio il concetto di diglossia o la distinzione tra diastratia, diafasia e diamesia¹⁰, può però aiutare l'insegnante a prevedere le necessità specifiche dei parlanti delle lingue che si troverà di volta in volta ad affrontare.

⁽⁹⁾ Un approfondimento sulla situazione sociolinguistica dell'italiano contemporaneo si può trovare in Berruto (1993a, 1993b).

⁽¹⁰⁾ Oltre a Berruto (1993a, 1993b) si rimanda a Berruto (1995) per una presentazione sistematica delle principali nozioni teoriche di sociolinguistica.

Bibliografia

- Andorno C., Interlandi G. 2004, *Gli arabofoni fra le comunità immigrate a Torino: un rilevamento sociolinguistico*, in Vedovelli M., Massara S., Giacalone Ramat A. (a cura di), *Lingue e culture in contatto. L'italiano come L2 per gli arabofoni* (seconda edizione), Milano, Franco Angeli, pp. 233-267.
- Banfi E. (a cura di) 2003, *Italiano/L2 di cinesi. Percorsi acquisizionali*, Milano, Franco Angeli.
- Berruto G. 1993a, *Le varietà del repertorio*, in Sobrero A., *Introduzione all'italiano contemporaneo. La variazione e gli usi*, Bari, Laterza, pp. 3-36.
- Berruto G. 1993b, *Varietà diamesiche, diastratiche, diafasiche*, in Sobrero A., *Introduzione all'italiano contemporaneo. La variazione e gli usi*. Bari, Laterza, pp. 37-92.
- Berruto G. 1995, *Fondamenti di sociolinguistica*. Bari, Laterza (seconda ed. 2005).
- Bertolino V. (2001-2002), *Sapere l'inglese e poi imparare l'italiano: risultati di una indagine fra apprendenti di italiano L2 in Piemonte*, Tesi di laurea, Facoltà di Lingue e Letterature straniere, Università di Torino.
- Chini M. 1995, *Genere grammaticale e acquisizione. Aspetti della morfologia nominale in italiano L2*, Milano, Franco Angeli.
- Chini M. 2000, *Interlingua: modelli e processi di apprendimento*, in De Marco A. (a cura di), *Manuale di glottodidattica. Insegnare una lingua straniera*, Roma, Carocci, pp. 45-69.
- Chini M. 2004, *Plurilinguismo e immigrazione in Italia. Un'indagine sociolinguistica a Pavia e Torino*, Franco Angeli, Milano.
- Chini M., Ferraris S. 2003, *Morfologia del nome*, in Giacalone Ramat A. (a cura di), *Verso l'italiano. Percorsi e strategie di acquisizione*, Roma, Carocci, pp. 37-69.
- Cuzzolin P. 2001, *Percezione del contatto di lingue: arabo classico, arabo moderno, italiano, dialetto*, in Vedovelli M., Massara S., Giacalone Ramat A. (a cura di), *Lingue e culture in contatto. L'italiano come L2 per gli arabofoni*, Milano, Franco Angeli, pp. 89-107.
- Giacalone Ramat A. 1993, *L'italiano di stranieri*, in Sobrero A., *Introduzione all'italiano contemporaneo. La variazione e gli usi*, Bari, Laterza, pp. 341-410.
- Giacalone Ramat A. 1994, *Il ruolo della tipologia linguistica nell'acquisizione di lingue seconde*, in Giacalone Ramat A., Vedovelli M. (a cura di), *Italiano. Lingua seconda / lingua straniera. Atti del XXVI Congresso della Società di Linguistica italiana*, Roma, Bulzoni, pp. 27-43.
- Giacalone Ramat A. 2001, *L'italiano appreso dagli immigrati stranieri* in Vedovelli M., Massara S., Giacalone Ramat A. (a cura di), *Lingue e culture in contatto. L'italiano come L2 per gli arabofoni*, Milano, Franco Angeli, pp. 67-74.
- Giacalone Ramat A. (a cura di) 2003, *Verso l'italiano. Percorsi e strategie di acquisizione*, Roma, Carocci.
- Guerini F. 2002, *Plurilinguismo e immigrazione: la comunità ghanese in provincia di Bergamo*, in Dal Negro S., Molinelli P. (a cura di), *Comunicare nella torre di Babele. Repertori plurilingui in Italia oggi*, Roma, Carocci, pp. 62-77.
- Lo Duca M.G. 2003, *Sulla rilevanza per la glottodidattica dei dati di acquisizione di lingue seconde: "narrare" in italiano L2*, in Giacalone Ramat A. (a cura di), *Verso l'italiano. Percorsi e strategie di acquisizione*, Roma, Carocci, pp. 254-270.
- Mioni A. 1998, *Gli immigrati in Italia. Considerazioni linguistiche, sociolinguistiche e culturali*, in Bernini G., Cuzzolin P., Molinelli P. (a cura di), *Ars linguistica. Studi offerti da colleghi ed allievi a Paolo Ramat in occasione del suo sessantesimo compleanno*, Roma, Bulzoni, pp. 377-409.

- Orletti F. 1988, *L'italiano dei filippini a Roma*, in Giacalone Ramat A. (a cura di), *L'italiano tra le altre lingue. Strategie di acquisizione*, Bologna, Il Mulino, pp. 143-159.
- Schifano C. 2001-2002, *Sapere il francese e poi imparare l'italiano. Risultati di un'indagine fra apprendenti di italiano L2 in Piemonte e Valle d'Aosta*, Tesi di laurea, Facoltà di Lingue e Letterature straniere, Università di Torino.
- Valentini A. 1992, *L'italiano dei cinesi. Questioni di sintassi*, Milano, Guerini.

Cecilia Andorno

VARIETÀ DI APPRENDIMENTO FRA RICERCA E DIDATTICA*

1. Acquisire una seconda lingua

Che cosa significa imparare una seconda lingua? Come avviene che, messa di fronte agli stimoli opportuni e in una situazione favorevole, una persona – non importa di quale livello di cultura, età o capacità intellettive – impari a comunicare in una lingua diversa dalla propria?

È esperienza comune che il processo di acquisizione di una seconda lingua possa innescarsi spontaneamente, in assenza di qualunque forma di insegnamento istituzionalizzato ed esplicito. La riuscita e lo sviluppo di questo processo dipendono da diversi fattori – qualità e quantità del contatto con la lingua seconda, tipo e livello di motivazione dell'apprendente, sue peculiarità intellettive e caratteriali –, ma non sembrano necessariamente vincolati al supporto dato da un insegnamento esplicito: si può imparare molto bene una seconda lingua, anche ad un livello quasi nativo, senza l'ausilio di alcuna forma di insegnamento esplicito.

La constatazione che esiste un processo naturale di acquisizione, che accomuna l'acquisizione di una seconda lingua e della lingua materna, ha portato diversi studiosi – psicologi e (psico)linguisti in particolare – a interessarsi dei meccanismi attraverso cui tali processi si esplicano. I due processi non sono naturalmente equivalenti: apprendere la lingua materna – o le lingue materne, nei casi di bilinguismo – significa anche, e soprattutto, apprendere il linguaggio tout-court, ovvero impararne di un oggetto cognitivo: un sistema di simboli per la comunicazione. Negli stessi anni in cui si acquisisce la lingua materna, sono in corso numerosi altri processi di sviluppo cognitivo, che si intersecano con l'acquisizione del linguaggio. Ad esempio, le diverse tappe attraverso cui il bambino giunge all'elaborazione cognitiva del concetto di 'tempo', con tutte le categorie ad esso connesse – l'idea dell'asse del tempo e della sua irreversibilità; di un "prima" e un "dopo"; dell'estensione temporale degli eventi, degli stati e delle azioni – non possono non intervenire considerevolmente nel percorso di elaborazione delle categorie linguistiche attraverso cui la sua lingua esprime tali concetti – cioè, in italiano, diversi elementi lessicali di varie categorie linguistiche (avverbi, preposizioni, nomi, aggettivi) e alcuni settori della grammatica verbale (la flessione tempo-aspettuale). Quando si impara una seconda lingua in età adulta, il compito cognitivo è diverso: si tratta infatti di imparare ad

* Il presente contributo nasce da una rivisitazione di due precedenti manoscritti non pubblicati, che hanno avuto però una certa circolazione come "materiali grigi": *La lingua degli apprendenti dal punto di vista delle varietà di apprendimento*, relazione conclusiva del laboratorio *Analisi degli errori in chiave di interlingua* interno al corso di formazione nazionale *Insegnamento dell'italiano nella scuola dell'obbligo* (a.a. 2000/01) coordinato per il Piemonte dalla prof. Carla Marengo, e le *Premesse teoriche* contenute nella relazione conclusiva del corso *Interlingua dell'allievo straniero. Elementi di teoria e ricerca applicata* (a.s. 2002-03), organizzato e patrocinato dall'USR Piemonte – UTS per iniziativa dell'ispettrice Silvana Mosca.

esprimere in una nuova lingua concetti che già si possiedono e che già si sa esprimere nella propria lingua materna.

Si sente talvolta dire che certi concetti vadano “imparati” nella seconda lingua perché nella lingua materna “non esistono”, ma questo è un caso – ammesso che si possa verificare – molto più raro di quanto non si possa pensare. Tutte le lingue umane infatti, almeno per quanto se ne sa fino ad ora, sono equipotenti, ovvero potenzialmente in grado di esprimere gli stessi concetti. Ciò che cambia sono le modalità attraverso cui le diverse lingue esprimono uno stesso concetto: una lingua può ad esempio esprimere attraverso opposizioni flessive del verbo la diversa temporalità delle azioni – così fa l’italiano –, mentre un’altra lingua può servirsi di mezzi lessicali come avverbi o preposizioni – così fa il cinese –: le opposizioni temporali sono però esprimibili in ogni lingua. Ciò che l’apprendente sinofono di italiano L2 deve imparare non sono i concetti di tempo, di futuro, presente e passato, l’esistenza di un prima e un dopo, ma piuttosto il fatto che tali concetti in italiano possono – e di solito devono – essere espressi anche nelle forme dei verbi, e che in italiano esiste un sistema di flessione per questo scopo.

Apprendere una seconda lingua non equivale però ad un colossale lavoro di traduzione da un sistema ad un altro: piuttosto, si tratta di un lavoro di ristrutturazione di concetti cognitivi che in lingue diverse sono espressi e organizzati in modo diverso. Un po’ come, quando si entra in una nuova casa, imparare a viverci non significa quasi mai solo “trasportare” gli oggetti e le abitudini dalla vecchia, così imparare una nuova lingua non significa solo “tradurre” parola per parola e concetto per concetto, ma significa riorganizzare i propri pensieri e le proprie modalità espressive: alcuni “mobili” potranno essere semplicemente trasferiti, ma la diversa disposizione degli spazi nella nuova casa costringerà anche a ristrutturare radicalmente oggetti e funzioni; se nella nuova casa non c’è un locale lavanderia come invece nella vecchia, non basterà “trasferirne” le attrezzature in un’altra stanza, ma occorrerà probabilmente riorganizzarle e ridistribuirle nei diversi locali, che acquisteranno quindi nuove funzioni, e anche cambiare le proprie abitudini riguardo alle attività connesse.

Esempi del lavoro che spetta all’apprendente sono conosciuti per esperienza personale da chiunque ha prima o poi imparato una seconda lingua. Ad esempio, le difficoltà che incontriamo noi italiani nell’apprendere il sistema verbale dell’inglese non sono tanto dovute alla necessità di apprendere nuove forme dei tempi verbali, che non sono fra l’altro più numerose nel nuovo sistema di quanto siano nel nostro; la difficoltà risiede soprattutto nel capire la funzione dei diversi tempi del sistema verbale inglese, cioè nel capire come la lingua inglese organizza il concetto della temporalità, organizzazione che in buona parte differisce da quella del nostro sistema.

Descritta in questo modo, l’acquisizione di una seconda lingua appare come un compito piuttosto complesso, che infatti sappiamo procedere attraverso un cammino piuttosto lungo e quasi mai destinato al completo successo. Tuttavia, purché si sia messi a contatto con un input comprensibile e sufficientemente variato, purché siano cioè dati i giusti stimoli, il meccanismo si avvia e procede con una sua sistematicità. Vale la pena allora che chi si occupa di didattica delle seconde lingue sappia qualcosa di più sui meccanismi di acquisizione spontanea, per poter valutare se e come appoggiare il proprio intervento su tali meccanismi, per modificarli laddove possano essere causa di deviazioni o di arresto dell’apprendimento, o per potenziarli laddove

possano essere troppo lenti o limitati rispetto agli obiettivi che ci si propone. In una prospettiva più forte, vale la pena conoscere qualcosa di più su tali meccanismi per capire fino a che punto è possibile costruire il proprio intervento didattico su principi divergenti da quelli naturali, ovvero per capire quanto l'insegnamento influisca e possa influire sull'apprendimento.

2. Varietà di apprendimento

Le ricerche sull'acquisizione delle seconde lingue, avviati oramai da diversi decenni, hanno portato ad alcuni risultati condivisi da tutti gli studiosi. Il risultato probabilmente più importante è stato la definizione del concetto di *interlingua*. Si intendono, con *interlingua*, le *varietà di apprendimento* di una lingua, ovvero la lingua così come è usata da coloro che stanno apprendendo quella lingua come lingua non materna. L'enunciato:

1) *Io palale italiano no bene*

è un esempio di varietà di apprendimento (o *interlingua*) di italiano, così come l'enunciato:

2) *Si informa la gentile clientela che siamo in arrivo nella stazione di Asti*

è un esempio di varietà di italiano burocratico, in particolare degli annunci ferroviari.

L'adottare l'etichetta di *interlingua* o di varietà di apprendimento per enunciati come quello in (1) non è una semplice operazione di *restyling* sul concetto di 'errore' (cioè non significa semplicemente chiamare 'interlingua' ciò che avremmo potuto chiamare 'enunciato italiano realizzato in modo scorretto, probabilmente da uno straniero'), ma porta a mutare considerevolmente l'approccio che si ha ai dati di apprendimento. Parlare di *interlingua* o di varietà di apprendimento significa infatti:

- riconoscere che nell'uso che gli apprendenti fanno della seconda lingua esistono regolarità tali da poter riconoscere a questi usi lo statuto di vera e propria lingua;
- ipotizzare che gli apprendenti, di fronte alla lingua non conosciuta, non reagiscano copiando in modo confuso e casuale frammenti di enunciati recepiti dai parlanti nativi, ma si servano di questi enunciati come indizi per ricostruire un vero e proprio sistema di regole, cioè una grammatica; questa grammatica, diversa da quella della lingua dei nativi, si modifica costantemente nel corso del tempo assomigliando sempre più alla grammatica della lingua dei nativi.

Un esempio renderà immediatamente evidente che cosa si intende con 'grammatica di *interlingua*'. Un parlante adulto nativo di italiano (cioè di italiano L1), per indicare un evento già accaduto e concluso, si serve di una forma del verbo per lo più terminante in *-to* (il participio passato), preceduta da una forma dell'indicativo presente del verbo *avere* o *essere*:

Parlante adulto di italiano L1:

evento accaduto e concluso ↔ *ho mangiato, ho detto, sono caduto, ho spinto...*

Un apprendente di italiano di livello iniziale¹ per indicare un evento già accaduto e concluso, si serve di una forma del verbo per lo più terminante in *-to*:

Apprendente iniziale di italiano L2:

evento accaduto e concluso \longleftrightarrow *mangiato, mangeto, detto, dicito,*
cadato, spingiato, spingiuto...

Pur nell'estrema variabilità delle forme, e pure se esse spesso non coincidono con quelle dell'italiano nativo adulto, non possiamo negare che esista una regolarità, una regola appunto. Queste forme di passato, che somigliano al participio passato dell'italiano dei nativi – anche se non sempre coincidono con esso –, sono una delle prime regole della grammatica di interlingua dell'italiano, che potremmo grossomodo descrivere così: «in italiano, per indicare un evento già accaduto e concluso, si usa la forma 'verbo-*to*'». Nel corso del tempo, a queste regole se ne aggiungeranno altre, come: «per indicare un evento del passato mentre si sta svolgendo, si usa la forma verbo-*va* (ad es.: *mangiava, diceva, cadeva, spingiava*)»; inoltre, la regola iniziale diventerà più complessa, ad esempio: «per indicare un evento già accaduto e concluso, si usa la forma 'verbo-*to*' preceduta dal verbo *avere*: *ho, hai, ha (ho mangiato, ho detto, ho dicito, ho cadato, ho spingiato)*». In questo modo, a poco a poco, la grammatica dell'interlingua diventa sempre più simile a quella nativa dello stadio finale.

Gli esempi proposti e il loro commento riflettono il metodo osservativo che si è fatto a poco a poco strada negli studi sulle varietà di apprendimento. Da un approccio iniziale prevalentemente orientato sulle lingue di arrivo, ovvero orientato a valutare – in termini di errore – la “differenza” fra la lingua degli apprendenti e quella dei nativi, si è sempre più passati ad osservare le produzioni degli apprendenti “di per sè”, cercando di ricostruire il sistema di regole che ne è alla base. Intendiamo quindi nel seguito illustrare queste due prospettive:

- analisi dell'interlingua in prospettiva “contrastiva” (per confronto con la varietà dei nativi);
- analisi dell'interlingua in prospettiva “interna”.

2.1. Analisi in prospettiva “contrastiva”

La prima prospettiva è quella che viene adottata quando ci si serve della nozione di errore, cioè nella descrizione delle divergenze esistenti fra le produzioni degli apprendenti e quelle “corrispondenti” dei nativi². Ad esempio, si può osservare che un apprendente che dica una frase come:

3) *Io arabo*

intendendo con questo che proviene da un paese di cultura e lingua araba, sta commettendo un errore di omissione della copula: immaginiamo infatti che un enunciato corrispondente in italiano dei nativi sarebbe stato *io sono arabo*:

(1) Le stesse osservazioni svolte qui per un apprendente di italiano come seconda lingua (apprendente di italiano L2) possono essere valide per un apprendente di italiano come madrelingua (apprendente di italiano L1).

(2) Evidentemente il discorso condotto qui è piuttosto semplificato e ipotizza, fra l'altro, una “competenza dei nativi” e una “produzione dei nativi” che, come qualunque insegnante sa bene, sono ben lontane dall'essere uniformi.

Prospettiva contrastiva: descrizione di un errore di omissione

Produzione dell'apprendente ↔ Struttura corrispondente della lingua di arrivo
Io arabo *Io sono arabo*

Chi ha esperienza e pratica con gli apprendenti di lingue sa di solito “riconoscere” certi errori, ovvero sa che alcuni errori si manifestano con regolarità in tutti gli apprendenti, alcuni sono tipici di parlanti di certe lingue materne, alcuni scompaiono più precocemente, alcuni sono più a rischio di non scomparire, ovvero di fossilizzazione... Esistono insomma delle regolarità nel modo in cui si manifestano gli errori; l'esistenza di regolarità ha spinto a cercare delle possibili motivazioni degli errori. Nel fare questo è molto importante tenere distinte le considerazioni sul modo in cui si manifesta l'errore (la sua *descrizione*) da quelle sulle sue possibili cause (la sua *spiegazione*). Ad esempio, un osservatore che noti il fenomeno dell'omissione della copula in un gruppo di apprendenti arabofoni di italiano, sapendo che in molte varietà di arabo la copula non è usata in predicati nominali al presente, potrebbe riconoscere in questo errore un caso di *interferenza*: si spiega un errore attraverso l'interferenza o *transfer* quando si ipotizza che esso sia causato dal trasferimento nella produzione linguistica nella lingua che si sta imparando (lingua di arrivo) di una forma o struttura propria di una lingua già conosciuta (lingue di partenza).

Prospettiva contrastiva: spiegazione di un errore sulla base dell'interferenza:

Produzione dell'apprendente ↔ Struttura corrispondente della lingua di partenza
io arabo *'anā 'arabī* (letteralmente: *io arabo*)

Tuttavia, se si spinge l'osservazione più oltre, si osserva che l'omissione della copula è un fenomeno più generale, che riguarda tutti gli apprendenti di italiano a un certo livello del proprio percorso evolutivo:

Prospettiva contrastiva: descrizione più approfondita di un errore di omissione:

Produzione dell'apprendente ↔ Struttura corrispondente della lingua di arrivo
io arabo *io sono arabo*
io cinese *io sono cinese*
io rumeno *io sono rumeno*

La spiegazione di tale errore allora dovrà appoggiarsi su strategie più generali, come la *semplificazione*: si spiega un errore attraverso la *semplificazione* quando si suppone che una struttura errata prodotta da un apprendente non sia altro che una forma semplificata di una struttura esistente nella lingua di arrivo³.

(3) Si osservi che questa spiegazione è però ancora poco accurata, perché prende come punto di partenza quello che dovrebbe essere il punto di arrivo: noi osserviamo che la forma dell'interlingua *io arabo* è semplificata rispetto alla nativa *io sono arabo*, ma non possiamo dire che l'apprendente la produca “semplificando” una forma, quella nativa, che non conosce e non usa: possiamo parlare di semplificazione, piuttosto, in fase di processazione dei dati (l'apprendente “non si accorge” della copula), non di produzione (l'apprendente omette la copula).

2.2. Analisi in prospettiva “interna”

Riflettere in prospettiva di interlingua significa soprattutto imparare ad osservare le forme dell’interlingua (IL) confrontandole fra loro, cioè osservando l’interlingua di per sé e interrogandosi sulle regolarità delle sue *forme* e delle *funzioni* con cui tali forme sono usate. Questo consente di ricostruire la vera grammatica di cui l’apprendente si sta servendo.

Facciamo l’esempio di due apprendenti che usano rispettivamente, nel raccontare ciò che essi hanno detto in passato o dicono abitualmente, le forme seguenti:

Prospettiva interna: descrizione delle forme dell’IL per confronto fra forma e funzione

Apprendente a.	Funzioni	
	azione passata	azione abituale
Forme	<i>detto, dico, dire</i>	<i>dici, dimmi, detto, dire</i>

Apprendente b.	Funzioni	
	azione passata	azione abituale
Forme	<i>detto, dicito, diciato, dettato</i>	<i>dici, dico, dire</i>

Entrambi gli apprendenti usano per lo più forme – esistenti o meno in italiano – scorrette da un punto di vista della grammatica nativa. Tuttavia, se si osserva come sono usate le forme nelle due funzioni proposte, si osserva che le forme dell’apprendente b., pur nella loro variabilità, presentano una regolarità:

Prospettiva interna: descrizione delle forme dell’IL per confronto fra loro

Apprendente b.	Funzione	Regolarità
	azione passata	
Forme	<i>detto</i> <i>*diciato</i> <i>*dicito</i> <i>*dettato</i>	} verbo- <i>to</i>

e mostrano che l’apprendente ha acquisito una regola generale – la regola appunto per cui l’espressione del passato richiede una forma uscente in *-to* – e oscilla fra alcune regole di formazione specifiche, tutte ricostruite per analogia da altre coppie di forme dell’italiano stesso:

Prospettiva interna: spiegazione delle forme dell’IL sulla base di ipotesi sulla grammatica dell’IL

Apprendente b.	Possibile regola costruita per analogia	
	<i>detto</i>	forma irregolare ricavata direttamente dall’input
Forme	<i>*dicito</i> ← <i>dire, dico</i>	(come <i>partito</i> ← <i>partire, parto</i>)
	<i>*diciato</i> ← <i>diciamo</i>	(come <i>mangiato</i> ← <i>mangiamo</i>)
	<i>*dettato</i> ← <i>detto</i>	(come <i>parlato</i> ← <i>parlo</i>)

L'esempio appena proposto illustra come, nel ricostruire la grammatica di interlingua, le forme vadano prese in considerazione non in modo isolato ma in modo sistematico, e sempre con una riflessione congiunta sulle funzioni che esprimono.

Questo tipo di descrizione, che a prima vista può apparire artificioso e complesso, permette di descrivere la competenza dell'apprendente in una prospettiva che non può essere recuperata da una semplice descrizione degli errori commessi, ovvero per semplice confronto di ogni espressione con la rispettiva espressione della varietà nativa. Con un approccio "per errori" infatti non riusciamo tanto a "catturare" le conoscenze possedute dall'apprendente, quanto piuttosto quelle che *non* possiede. Ad esempio, per l'apprendente b. dell'esempio precedente, relativamente alla morfologia potremmo al più segnalare l'omissione dell'ausiliare, la mancata padronanza del sistema di terminazioni personali (tutte cose che lo accomunano all'apprendente a.), ma non saremmo in grado di dire nulla di *positivo* sul modo in cui le forme sono usate né sulla funzione che esse hanno nell'interlingua.

3. Grammatica delle varietà di apprendimento italiane

Per quanto riguarda l'italiano L2, una rassegna dei risultati osservativi finora raggiunti è stata approntata nel volume *Verso l'italiano*, a cura di A. Giacalone Ramat, 2003. Diamo qui di seguito alcuni spunti desunti da tale lavoro. Per ulteriori informazioni sui diversi livelli di analisi e sulla loro interpretazione in chiave tipologica, si veda il contributo di Squartini in questo volume.

3.1. L'organizzazione dell'enunciato.

Dal punto di vista dell'organizzazione complessiva dell'enunciato, le ricerche svolte hanno individuato tre fasi evolutive fondamentali, caratterizzate ciascuna da specifici principi di organizzazione. Il passaggio dall'una all'altra fase è legato a due fondamentali "scoperte".

Nelle prime fasi dell'apprendimento, le espressioni che costituiscono il sistema di interlingua dell'apprendente possono avere un valore piuttosto ampio e non sono differenziate per classi di parole, ad esempio non sono distinti nomi (parole designanti entità) da verbi (parole designanti evento o azione) da aggettivi (parole designanti proprietà). Ad esempio un'espressione come *cinese* può valere, nel parlato di un apprendente in questa fase, per 'in Cina', 'la Cina', 'i cinesi', 'quando ero in Cina'; *andato* può valere per designare un qualsiasi evento o azione che includa il movimento, per fissare la conclusione di un evento, per designare un viaggio. La sequenza seguente, pronunciata da un bambino cinese in Italia:

- 4) Nativo: *E conosci delle parole del dialetto cinese, lo usi?*
 Non nativo: *Cinese, sì parlo. Andato, no parlo*

può quindi valere come: 'quando ero in Cina, conoscevo / usavo parole dei dialetti cinesi; adesso che sono qui / adesso che quel periodo è finito, non conosco / non uso più quelle parole'.

Come anche questo esempio mostra, oltre a elementi lessicali "pieni", cioè dotati di contenuto lessicale autonomo, le interlingue iniziali dispongono anche di *elementi funzionali*, come marche di negazione (ad esempio *no*, *niente*, *basta*) e di asserzione (*sì*), connettori come *poi*, *e*, *anche*, forme per designare le persone (*io*, *tu*, *lui*, *lei*).

Per la disposizione degli elementi nell'enunciato le varietà iniziali non seguono criteri sintattici ma piuttosto pragmatici, legati cioè al valore informativo degli elementi: gli enunciati prodotti possono essere dotati di un solo elemento, quello indispensabile a trasmettere l'informazione mancante (il *focus* dell'enunciato), oppure di più elementi, di cui quello maggiormente informativo, il *focus*, è posto al fondo e/o porta l'accento dominante dell'enunciato. In posizione iniziale tendono invece a disporsi, quando sono espressi, gli elementi di *setting* (che forniscono le coordinate spazio-temporali per le quali vale l'enunciato) e il *topic*, l'argomento intorno al quale verte l'affermazione che viene fatta. Nel caso dell'enunciato precedente:

<i>cinese,</i>	<i>sì parlo.</i>	<i>andato,</i>	<i>no parlo</i>
setting	focus	setting	focus

Le varietà di apprendimento così descritte portano il nome di *varietà prebasiche*.

È evidente che la comprensione di queste prime produzioni richiede da parte dell'interlocutore un'ampia conoscenza del contesto in cui esse vengono pronunciate. Per capire l'esatto valore della sequenza citata in (4) è necessario ad esempio conoscere la domanda che è stata posta e avere alcune informazioni sul vissuto dell'apprendente (il fatto che abbia abitato in Cina, che ora sia in Italia). La forte dipendenza dal contesto è una delle caratteristiche di queste varietà iniziali; ciò non toglie che gli apprendenti possano essere in grado di costruire enunciati anche piuttosto complessi. Traiamo dalla Banca Dati di Pavia il seguente enunciato, pronunciato da Markos, un apprendente eritreo di madrelingua tigrina a circa un mese dall'arrivo in Italia⁴:

- 5) \MK\ la + *geography – geography* eh ++ venti anni quindici_anni fa – la *geo*/
la *geographic map* – eh + Kasala Eritrea + adesso – la + *geography* – adesso
Kasala non Sudan + non Eritrea

Markos sta spiegando la situazione politico-geografica della sua città, Kasala. L'enunciato significa pressappoco: "Per quanto riguarda la situazione geografica, venti quindici anni fa sulla carta geografica Kasala era in Eritrea; adesso non è in Sudan e non è in Eritrea".

Un momento evolutivo fondamentale che porta al passaggio alle varietà successive è legato alla differenziazione delle parole dell'interlingua in classi, in particolare nel costituirsi di una classe di parole di tipo verbale. A questo punto, l'organizzazione sintagmatica dell'enunciato non è più dipendente esclusivamente da principi di tipo pragmatico, ma anche da principi di tipo semantico legati alla struttura attanziale del verbo, ovvero all'insieme di ruoli semantici (agente, paziente, destinatario, ecc.) che un certo verbo attribuisce ai partecipanti all'azione⁵. La posizione dei costi-

(4) La Banca Dati di Pavia dispone attualmente delle trascrizioni di conversazioni-interviste fra italiani nativi e venti apprendenti di italiano di otto diverse lingue di partenza. Per informazioni sui contenuti di questa Banca Dati cfr. <http://www.unipv.it/wwwling>.

(5) Il ruolo semantico di un costituente, cioè la sua funzione semantica rispetto al verbo, non va confuso con il suo ruolo sintattico. Ad esempio, nelle due frasi *Io gradisco la frutta* e *a me piace la frutta*, i costituenti *io* e *a me* svolgono, dal punto di vista sintattico, due ruoli diversi (rispettivamente, soggetto e complemento indiretto), ma il ruolo semantico è sempre lo stesso, ed è quello di esperiente. Viceversa, il soggetto *io*, nelle due frasi *io mangio la frutta* e *io ascolto la musica*, ha, rispettivamente, il ruolo semantico di agente e di esperiente.

tuenti nell'enunciato in questa fase non segnala più solo il loro valore informativo (costituenti focali, topicali e di setting), ma anche il loro ruolo semantico rispetto all'azione designata dal verbo: il costituente con il maggior grado di controllo sull'azione occupa normalmente la posizione preverbale, ponendosi cioè come topic, mentre gli altri attanti del verbo si collocano di seguito al verbo; inoltre, un costituente che ne modifica semanticamente un altro si colloca normalmente dopo di esso (ad esempio, il genitivo e l'aggettivo si pongono dopo il nome).

In questa fase l'incremento del lessico riguarda sia gli elementi lessicali sia gli elementi funzionali (aumentano e si diversificano i pronomi, i possessivi, le preposizioni, le congiunzioni, gli avverbi): in particolare, le preposizioni vengono sfruttate per segnalare il ruolo semantico che i costituenti rivestono rispetto al verbo, secondo un sistema di forme-funzioni che non sempre rispecchia quello della varietà di arrivo ma che è dotato di una sua sistematicità⁶.

Il nuovo sistema di organizzazione a base verbale, unito all'ampliamento del lessico, consente all'apprendente una maggior autonomia nella produzione e una minor dipendenza dal contesto per l'interpretazione. Gli enunciati risultano composti da frasi prevalentemente "ben formate", ovvero corrispondenti alla varietà nativa di italiano, dal punto di vista della sintassi, anche se diversi aspetti morfologici della flessione sono per lo più assenti.

Le varietà di apprendimento così caratterizzate portano il nome di *varietà basiche*.

Vediamo un esempio di enunciati prodotti a questo livello di sviluppo dall'apprendente Markos, di cui abbiamo già parlato, a circa due mesi dall'arrivo in Italia. Markos descrive qui una sua giornata tipica:

- 6) \MK\ io studiare + primo io studio + ogni giorno + dopo studio + eh – io apro la – televisione – e guar/ guardo la musica dopo + andare + latta/ lattèria e siete caffè + basta

Come l'esempio mostra, le frasi sono organizzate intorno al verbo, del quale però è ancora assente la morfologia: le forme del presente e dell'infinito alternano senza che a questa alternanza corrisponda un valore funzionale preciso. I verbi cioè portano il loro valore lessicale, ma, indipendentemente dalla forma selezionata, sono privi di valore modale, temporale, aspettuale.

Il successivo importante passo evolutivo nelle varietà di apprendimento riguarda la "scoperta" delle categorie flessive. Gli apprendenti di italiano in questa ultima fase, detta di *varietà postbasica*, cominciano a sfruttare le possibilità flessive dell'italiano, sia per la morfologia legata – cioè la morfologia portata dalle desinenze delle classi di parole variabili –, sia per la morfologia libera – gli articoli, gli ausiliari. Lo sviluppo avviene su più fronti: nuove forme entrano nell'interlingua; una volta entrate nell'interlingua, le forme espandono e stabilizzano le loro funzioni; le coppie di forme-funzione si conformano progressivamente all'uso proprio della varietà nativa. Di alcuni processi di sviluppo si è in grado oggi di tracciare un quadro piuttosto preciso, che descriveremo nei paragrafi successivi.

⁶ Ad esempio, *a* tende ad essere usato per il complemento oggetto, *per* per i complementi di termine, di vantaggio; *in* per il complemento di luogo...

La tabella seguente riassume le tappe e i momenti evolutivi che abbiamo descritto finora:

	Varietà prebasica	Varietà basica	Varietà postbasica
Principi organizzativi dell'enunciato	pragmatici	pragmatici semantici	pragmatici semantici sintattici
Principi organizzativi del lessico	–	classi di parole	classi di parole morfologia

3.2. La morfologia: il sistema verbale.

Il sistema verbale italiano ha una morfologia piuttosto elaborata: attraverso la flessione e/o l'ausiliare ogni forma verbale esprime infatti contemporaneamente un valore di tempo, di modo, di aspetto e di persona. A fronte dell'alto grado di complessità funzionale, il sistema verbale è però, rispetto ad esempio al sistema nominale, piuttosto regolare e trasparente, cioè l'identificazione delle regole di formazione delle singole forme è relativamente semplice.

Forme semplici	radice: valore lessicale	suffisso: modo-tempo-aspetto	suffisso: persona
	<i>parl -</i>		<i>- o</i>
	<i>parl -</i>	<i>- av -</i>	<i>- amo</i>
	<i>parl -</i>	<i>- ass -</i>	<i>- ero</i>
	<i>parl -</i>	<i>- are -</i>	

Forme composte	ausiliare: modo-tempo-aspetto	ausiliare: persona	participio: valore lessicale
		<i>ho</i>	<i>parlato</i>
	<i>avev -</i>	<i>- amo</i>	<i>parlato</i>
	<i>avr -</i>	<i>- ebbe</i>	<i>parlato</i>
	<i>aver</i>		<i>parlato</i>

Complicazioni nell'elaborazione delle forme sono dovute ai casi di irregolarità del paradigma (*perdere - perso* vs. *credere - creduto*), ai fenomeni di alternanza di forme radicali (*tolgo - togliamo; tengo - teniamo*), di suppletivismo (*vado - andiamo*), oltre alla presenza di tre classi flessive che appannano la regolarità fra forme e funzioni (*lui parla* ma *lui scrive*; *parla!* ma *scrivi!*).

Fin dall'inizio i verbi usati nelle varietà di apprendimento sono dotati anche dell'elemento flessivo: non compaiono mai, cioè, verbi privi di desinenza⁷: le forme che si trovano sono, di solito, forme costituite dalla radice più una vocale (*parla, parli, parlo*), forme in *-re* (*andare, dire*), forme in *-to* (*venuto, finito*)⁸. Tuttavia nelle varietà iniziali queste forme non sono portatrici di valore distintivo di tipo morfologico, ma portano il solo valore lessicale del verbo, come nell'esempio (6) di Markos.

Si può parlare di inizio dello sviluppo del sistema flessivo quando si individua, per

almeno un verbo, un'alternanza d'uso di almeno due forme con diverso valore funzionale. Di solito si stabilizza per prima un'opposizione fra la forma tematica e quella terminante in *-to*, ad esempio: *parla* (o *parli*) vs. *parlato*. Questa opposizione ha un valore temporale-aspettuale: la forma in *-to* marca l'aspetto perfettivo, ovvero indica un'azione conclusa, terminata nel momento preso in considerazione. Normalmente questa forma si riferisce quindi agli eventi passati, ma non è necessariamente così. L'esempio seguente, tratto da un'intervista a una apprendente marocchina, dodicenne, Rariba, a sette settimane dall'arrivo in Italia, può illustrare più precisamente il valore aspettuale perfettivo:

- 7) RA - la prima c'è biove..
 IT - lui cosa fa? il bambino
 RA - andare. entrare a casa. c'è piove, poi non fa questa
 IT - non usa l'ombrello
 RA - sì, ombrello. e quanto antato a casa, dopo entra casa poi lascia questo de.. eh fuori.

Rariba descrive una sequenza di vignette che ha di fronte: la sequenza mostra una prima vignetta in cui il bambino cammina per strada e una seconda in cui è in casa (cioè è *arrivato* a casa). In questo contesto, l'azione marcata dalla forma in *-to* (*andato a casa*) non è "passata" rispetto alle altre (*andare, entrare*) che sono "presenti", ma piuttosto è un'azione presentata come "conclusa" nel momento considerato, ovvero nel momento della seconda vignetta, in cui si svolge l'azione di entrare in casa (*entra casa*). Che l'uso di una forma in *-to* per trasmettere questo significato di conclusione sia consapevole è suggerito dalla presenza, nello stesso contesto, della forma *andare*, che indica la stessa azione in corso di svolgimento (la prima vignetta).

Nell'evoluzione successiva del sistema verbale anche la forma in *-re*, che in una prima fase alterna con la forma tematica senza distinguersene funzionalmente, si stabilizza per segnalare azioni che si intendono compiere (quindi eventualmente azioni future), abitudini, doveri, possibilità, azioni incerte o la cui realizzazione è legata a qualche condizione. Ciò che accomuna questi usi è la non completa fattualità, cioè la non effettiva collocazione dell'azione in questione in un preciso punto temporale. Si dice perciò che le azioni marcate dall'infinito sono caratterizzate da una modalità non-fattuale.

Allo specializzarsi e stabilizzarsi dell'uso delle forme iniziali (forme tematiche, forme in *-to*, forme in *-re*) si accompagna, di solito dopo un certo intervallo di tempo, l'ingresso di nuove forme. I principali fenomeni evolutivi riguardano l'ingresso delle forme verbali non tematiche, ovvero la copula e gli ausiliari, e quello dell'imperfetto, con valore temporale-aspettuale di passato imperfettivo e modale⁹. Più tardo è invece l'ingresso del futuro, sia con uso temporale che modale, della perifrasi progressiva *stare* + gerundio, e ancor più quello del condizionale, del congiuntivo imper-

(7) Possono in realtà comparire in apprendenti che neutralizzano le vocali terminali producendo un suono indistinto finale.

(8) È facile riconoscere in queste forme il presente, l'infinito e il participio. Queste forme sono le prime a comparire probabilmente per la loro frequenza nell'input.

(9) L'imperfetto con valore modale sostituisce, anche nell'italiano dei nativi, molti usi del condizionale e del congiuntivo, in realizzazioni di tipo colloquiale ma non sempre sentite come incolte: *volevo due etti di prosciutto, se lo sapevo non venivo*.

fetto e presente, del gerundio e del passato remoto, che in varietà settentrionali entra nel sistema di interlingua solo se l'apprendente è sottoposto a insegnamento esplicito o a particolari input scritti.

La tabella seguente illustra in forma schematica le prime tappe di sviluppo del sistema verbale nell'interlingua, indicando per ogni forma (in tondo) le relative funzioni d'uso (in corsivo). Ogni colonna individua una tappa del percorso di acquisizione, segnata dall'ingresso di una nuova forma o di una nuova spartizione d'uso delle forme sulle funzioni.

FORME TEMATICHE				
I	II	III	IV	V
forme base (forma in <i>-re</i> , f. tematica, forma in <i>-to</i>) <i>solo valore lessicale</i>	forme base (forma in <i>-re</i> , f. tematica) <i>non perfettivo</i>	infinito <i>non attuale</i>	infinito <i>non attuale</i>	infinito <i>non attuale</i>
				futuro <i>futuro</i>
		presente <i>non perfettivo attuale</i>	presente <i>presente</i>	presente <i>presente</i>
	participio <i>perfettivo</i>	participio <i>perfettivo</i>	imperfetto <i>imperfettivo pass.</i>	imperfetto <i>imperfettivo pass.</i>
		participio <i>perfettivo</i>	participio <i>perfettivo</i>	participio <i>perfettivo</i>
FORME ATEMATICHE				
—	—	copula	copula	copula
—	—	—	ausiliari	ausiliari

La tabella presenta alcune semplificazioni. Innanzitutto, anche se spesso i due processi procedono parallelamente secondo le tappe suggerite, lo sviluppo delle forme atematiche non è vincolato a quello delle forme tematiche: ad esempio, può accadere che queste ultime si sviluppino ampiamente mentre il sistema degli ausiliari resta scarsamente utilizzato. In secondo luogo, la tabella non illustra la progressione di apprendimento del paradigma di persona, che avviene parallelamente a quello temporale ma con ritardo: la corretta selezione del tempo si stabilizza cioè prima che non la corretta selezione delle relative forme personali. Questo ci porta a sottolineare un aspetto fondamentale del processo evolutivo: esso non avviene, come la tabella potrebbe suggerire, per paradigmi, ma piuttosto per singole forme: l'"acquisizione dell'imperfetto" non riguarda cioè tutte le forme del paradigma dell'imperfetto contemporaneamente, ma singole sottosezioni di esso.

Ancora, bisogna distinguere fra la comparsa delle prime forme di un paradigma, la sua completa e sistematica acquisizione e il suo uso stabile in tutti i contesti richiesti. E, infine, occorre considerare che la comparsa di un tempo verbale non interessa necessariamente tutti i verbi usati, ma può riguardare solo alcuni di essi: ad esempio, per restare ancora al caso dell'imperfetto, esso fa inizialmente la sua comparsa con le forme del verbo essere *ero, era*, ma l'estensione alle forme di altri verbi è molto più

tarda. Nell'estensione di una categoria flessiva a verbi diversi giocano un ruolo importante le caratteristiche semantiche inerenti del verbo stesso: l'imperfetto si trova inizialmente con verbi di tipo stativo o continuativo, cioè verbi che designano stati o azioni dotate di estensione temporale, come appunto *essere* e successivamente *volare*, *avere*, e solo molto più tardi compare con verbi di tipo puntuale o risultativo, come, ad esempio, *cadere* o *dire*. Questo perché il tipo di azione descritto da questi verbi mal si combina con la sfumatura aspettuale di imperfettività.

Un altro fattore "perturbante", che sfrangia ulteriormente il quadro descritto sopra, è la regolarità o irregolarità del paradigma: i verbi regolari sono più facilmente flessi e correttamente usati dei verbi altamente irregolari o con forme suppletive, perché la difficoltà di ricondurre forme diverse allo stesso paradigma, può far persistere a lungo usi scorretti: è il caso del verbo *andare* (cfr. *vado* vs. *andato*). La difficoltà di usare forme irregolari, cioè di ricondurle a un paradigma unico "riconoscendole" come forme diverse di un unico lessema è un segnale dell'attività di ricostruzione di regole che opera nell'apprendente, così come lo sono i fenomeni di *regolarizzazione analogica* di forme.

Infine, è esperienza comune che non tutti gli apprendenti sviluppano pienamente il sistema verbale dell'italiano: l'arresto ad un sistema dotato delle sole forme di presente, participio, imperfetto e infinito (la fase IV dello schema), con uso più o meno sistematico di copula e ausiliari, è un fenomeno piuttosto frequente specialmente negli apprendenti che non sono stimolati da un input ricco, frequente e vario. Questo fenomeno è detto *fossilizzazione* e le sue cause e i suoi sintomi non sono ancora stati chiariti.

3.3. La morfologia: il sintagma nominale

Il sistema di flessione per genere e numero è in italiano altamente pervasivo, nel senso che riguarda ogni componente del sintagma nominale: tutte le forme appartenenti alle classi del nome, dell'aggettivo, dell'articolo, oltre che, in parte, le forme del pronome e del verbo (per i participi). Questa flessione presenta difficoltà legate alla sua *scarsa salienza fonica* (il valore di genere e numero è affidato a elementi liberi di esiguo corpo fonico come gli articoli e le desinenze nominali e aggettivali, di norma costituite di una sola vocale), alla *scarsa trasparenza*, cioè alla presenza di desinenze di uguale forma e diverso valore (ad esempio: *il cane* – maschile singolare, e *le bambine* – femminile plurale) e, viceversa, di desinenze di uguale valore ma diversa forma (ad esempio: *le bambine* – femminile plurale, e *le tigri* – femminile plurale). A causa di questa variabilità, l'unico modo per un apprendente di poter stabilire con certezza il genere e il numero di una forma che sente per la prima volta è la presenza dell'articolo.

Inoltre, a differenza del sistema di flessione del verbo, al quale è possibile associare una variazione di significato rilevante, il sistema di flessione del sintagma nominale, almeno per quanto riguarda la flessione di genere, è in buona parte un fatto puramente formale, a cui non corrisponde una variazione di significato: i casi come *il bambino / la bambina* (e quelli di altre opposizioni di genere come *-e / -essa*; *-tore / -trice*; *-e, -o / -ina...*), in cui al cambiamento di desinenza corrisponde un mutamento del sesso del referente indicato dal nome, sono una minoranza rispetto ai numerosi

casi in cui la desinenza di per sé non è funzionale a differenziare il sesso dei referenti, come i casi in cui tale opposizione è espressa da lessemi diversi (come *il padre / la madre, il fratello / la sorella*), i casi in cui a un'opposizione di sesso non corrisponde un'opposizione di nome maschile / femminile (come *la giraffa, il rinoceronte...*), i casi in cui l'opposizione maschile / femminile è visibile solo dall'articolo (come *il nipote / la nipote...*), senza contare tutti i nomi per i quali, avendo un referente inanimato, l'appartenenza al genere maschile o femminile non può rimandare ad alcuna distinzione di sesso¹⁰.

In conclusione, l'apprendente di italiano si trova a dover fronteggiare un sistema di elementi scarsamente percepibili, ma molto frequenti, dei quali non è semplice individuare la motivazione funzionale e le regolarità. Di fronte a questo compito, come nel caso del sistema verbale, l'apprendente procede per gradi.

Come per i verbi, possiamo parlare inizialmente di una forma base anche per i nomi e per gli aggettivi: l'apprendente esprime attraverso queste forme il puro valore lessicale e le desinenze usate non esprimono valori di genere e numero (anche in questo caso, come per i verbi, è raro che ci siano forme prive di desinenza: ciò che manca è un valore funzionale, non la desinenza di per sé). In questa fase iniziale sono assenti anche gli articoli, oppure sono inanalizzati (possono cioè essere interpretati come parte del nome. Questo spiega la presenza di forme come *questa la casa*, in cui probabilmente *la-casa* è considerato un unico lessema nominale).

In fasi successive comincia ad essere riconosciuta e usata l'opposizione di genere e numero. La prima regola a svilupparsi per l'assegnazione di genere ai nomi è quella di tipo formale che assegna i nomi in *-a* al femminile e i nomi in *-o* al maschile, mentre il genere dei nomi appartenenti ad altre classi flessive è appreso più tardi. Per quanto riguarda l'accordo degli elementi del sintagma nominale con il nome, sembra avere un certo peso la distanza dal nome: sono accordati correttamente prima gli articoli (*una bambina*), quindi gli aggettivi in funzione di attributo (*una bella bambina*) e infine gli aggettivi in funzione di predicato (*la tua bambina è piccola*) e i participi (*la tua bambina è tornata*). Anche per gli aggettivi, come per i nomi, si apprende prima a flettere le forme in *-o / -a* (*piccolo, simpatico*) che quelle in *-e* (*felice, importante*).

Una certa importanza hanno, infine, fattori semantici, per cui i nomi che hanno un genere reale e gli elementi ad essi riferiti sono flessi correttamente più precocemente, e ha una certa importanza, come del resto anche nei parlanti nativi, il fenomeno dell'accordo a senso (per cui si attribuisce il genere e numero reale indipendentemente dal genere e numero formale, anche con modifiche della desinenza: *i genti sono cattivi con me*).

3.4. Problemi aperti

Nonostante i promettenti risultati finora ottenuti, la descrizione e la riflessione teorica sulle varietà di apprendimento è lungi dall'essere conclusa anche nelle

⁽¹⁰⁾ La categorizzazione maschile / femminile può essere tuttavia dovuta ad altri ordini di motivazioni: alcune sono di tipo semantico, come il fatto che i nomi di frutti, ad esempio, sono tendenzialmente femminili, mentre i relativi alberi sono maschili (*la mela / il melo*); altre sono di tipo formale, come la tendenza dei nomi in *-o* ad essere maschili o dei nomi in *-a*, oppure in *-zione* o terminanti con vocale accentata ad essere femminili.

domande fondamentali. Citiamo qui di seguito alcuni punti tuttora al centro del dibattito e che interessano particolarmente chi si occupa di insegnamento:

- Da che cosa è messo in moto l'apprendimento, quali meccanismi lo guidano? Da questo punto di vista, possiamo citare almeno due posizioni fondamentali. La prima, detta "innatista", chiama in causa l'esistenza di facoltà mentali innate che "formano" il percorso di acquisizione: un essere umano, messo di fronte all'input linguistico, organizzerebbe tali dati grazie a schemi mentali innati, che fanno parte del suo bagaglio cerebrale in quanto essere umano: la somiglianza dei percorsi di acquisizione sarebbe data dalla fondamentale omogeneità strutturale di ogni cervello umano. La seconda posizione, detta "funzionalista", chiama in causa l'esistenza di necessità comunicative ed espressive universali, che "guidano" il percorso di acquisizione: un essere umano, messo di fronte all'input linguistico, "cercherebbe" in esso le forme utili ad esprimere distinzioni concettuali di primaria necessità per la comunicazione (ad esempio l'io e il tu, lo scorrere del tempo, le opposizioni spaziali...).
- Quanto conta la lingua materna nell'apprendimento di una seconda lingua? La posizione inizialmente assunta dagli studi sull'interlingua, e anzi il termine stesso di interlingua, vedeva l'apprendimento come un percorso "dalla L1 alla L2", ovvero come un progressivo sostituire alle strutture e regole di L1 le strutture e le regole di L2. Come gli esempi sopra riportati hanno mostrato, questa prospettiva è stata successivamente corretta; lo sviluppo dell'interlingua è stato visto allora come un percorso che partendo da principi più generali, non specifici di una lingua particolare, si orienta progressivamente alle regole della L2: l'interlingua non è più vista quindi come una lingua mista di L1 e L2, ma come una varietà di L2, più o meno elaborata e vicina alla varietà nativa. Oggi gli studi sul ruolo della L1 sono nuovamente in fase di espansione, ma, al di là di vari risultati osservativi, si è ancora lontani dal giungere a costruire un modello che renda conto dell'interazione fra forze "universali", indipendenti dalle conoscenze linguistiche pregresse, e "specifiche", dovute alla conoscenza precedente di singole lingue.
- Qual è il ruolo dell'insegnamento sull'apprendimento e, questione in parte collegata a questa, qual è il rapporto fra apprendimento conscio e inconscio¹¹? Alcune posizioni più estreme tendono a negare l'esistenza di un qualsiasi rapporto fra apprendimento consapevole, che porta alla conoscenza metalinguistica delle regole, e inconsapevole, che porta all'uso corretto delle regole nella produzione: secondo queste posizioni, apprendere (esplicitamente) non ha effetti sull'appropriatezza dell'uso e acquisire (inconsapevolmente) non porta alla conoscenza esplicita della regola. Ad esempio, aver appreso esplicitamente che in italiano:
 - il passato si esprime con il passato prossimo, cioè con l'ausiliare flesso più il participio;
 - la flessione dell'ausiliare e del participio;
 - il valore d'uso delle varie persone;
 - le regole di selezione dell'ausiliare per i diversi verbi;
 - il valore d'uso del tempo passato prossimo;

⁽¹¹⁾ A questa opposizione ci si rifa anche parlando di 'apprendimento' e 'acquisizione'.

non implicherebbe necessariamente l'acquisizione del passato prossimo, ovvero il fatto di usare il passato prossimo in modo corretto e appropriato nella produzione spontanea; viceversa, l'uso corretto e appropriato del passato prossimo non implicherebbe necessariamente una qualche forma di consapevolezza delle sue regole d'uso: si tratterebbe semplicemente di due forme di conoscenza separate, che non si escludono ma nemmeno si implicano¹². Altre posizioni sono meno radicali e, pur riconoscendo che si tratta di competenze diverse, sono più favorevoli a vedere la possibilità dell'una di aiutare e potenziare, o accelerare, l'altra. Anche in questo campo, di centrale importanza per la glottodidattica, i risultati sono oggetto di ampia discussione e non hanno portato ancora a conclusioni definitive.

4. Linguistica acquisizionale e glottodidattica

4.1. *La nozione di interlingua e le sequenze di apprendimento in chiave glottodidattica*

Il concetto di interlingua è nato in seno alle riflessioni di studi di ricerca glottodidattica e di linguistica applicata, ma ha progressivamente interessato anche i linguisti generali e teorici quanto più esso sembrava in grado di fornire indicazioni su percorsi di apprendimento non specifici di un singolo apprendente o di una singola lingua, ma piuttosto su percorsi di apprendimento molto generali che interessano tutti coloro che imparano una seconda lingua, o accomunano costoro a chi impara la lingua materna. Lo studio di questi meccanismi può infatti dire cose importanti sulla natura del linguaggio e della sua organizzazione nella mente umana. Questa attenzione ha dato enorme impulso agli studi di acquisizione, ma, d'altro canto, la riflessione non è così spesso penetrata nella riflessione glottodidattica, da cui pure essa è nata.

L'etichetta di "interlingua" per definire le varietà di apprendimento, cioè la lingua parlata da chi impara una nuova lingua, sta a poco a poco entrando nell'uso, anche in ambito italiano. Non sempre però l'adozione di questa etichetta rimanda ai concetti e ai principi che essa richiama. Come abbiamo detto, il fatto di chiamare 'interlingue' le lingue degli apprendenti non è solo un'operazione di *restyling* estetico, e neppure l'uso di questa etichetta ha puramente la funzione di mettere in risalto l'aspetto graduale e progressivo dell'apprendimento di una lingua.

Dal punto di vista didattico, lavorare in termini di errori e varietà di apprendimento come descritto nei paragrafi precedenti porta con sé – almeno – le seguenti conseguenze:

- la consapevolezza che errore non significa solo o semplicemente mancato apprendimento, anzi, spesso un'analisi approfondita dell'errore mostra i segni dell'apprendimento in corso e della direzione in cui esso sta evolvendo;
- di conseguenza, l'analisi dell'errore è almeno altrettanto importante della sua cor-

⁽¹²⁾ Per capire la differenza fra questi due tipi di competenze, possiamo pensare alla competenza di un atleta di salto con l'asta, al quale la conoscenza di principi di fisica meccanica può non dare alcun vantaggio per migliorare le proprie prestazioni, rispetto al professore che sa descrivere le forze fisiche che consentono all'atleta di saltare con l'asta, senza che questo lo agevoli minimamente nell'acquisire la stessa competenza ginnica.

reazione perché consente di mettere in evidenza ciò che l'apprendente sa, oltre a quello che ancora deve apprendere;

- un'accurata descrizione degli errori, di come essi si producono e delle regolarità cui eventualmente rimandano consente di mettere in evidenza la complessità delle regole che l'apprendente deve acquisire, e di conseguenza:
 - consente di calibrare e graduare meglio l'insegnamento, sulla base delle difficoltà di cui noi, come parlanti nativi oramai competenti, non siamo (più) in grado di renderci conto¹³;
 - consente di guardare al compito dell'apprendente con un atteggiamento di maggior fiducia e rispetto: non vale l'equazione per cui chi non parla / scrive l'italiano come un nativo è per questo tout court non in grado di esprimersi.

Accanto a queste considerazioni più generali sullo “sguardo” che la prospettiva dell'interlingua autorizza, permette o incoraggia, indicazioni più operative possono venire nella direzione di orientare la didattica secondo una maggior armonizzazione con i percorsi di apprendimento naturale, sia nei metodi di insegnamento – aspetto questo già spesso tenuto in considerazione: l'approccio comunicativo è un esempio in questa direzione – sia nella costituzione del sillabo degli argomenti. Inoltre la prospettiva di interlingua è fondamentale per la diagnosi del punto in cui si trova l'apprendente, delle conoscenze che possiede e di quelle che gli mancano; le ricerche sulle interlingue possono consentire all'insegnante di sapere su quali conoscenze dell'allievo può, di volta in volta, appoggiare le nuove, adottando proposte glottodidattiche che prevedono un sillabo a spirale, secondo il quale il processo di apprendimento è graduale non solo per una sorta di “inerzia” del meccanismo di apprendimento, ma anche per una questione di prerequisiti necessari – ovvero, si apprende solo ciò che si è pronti ad apprendere.

Questo non significa che l'insegnamento debba adeguarsi all'apprendimento, limitandosi a verificare il percorrimto di tappe già previste. L'insegnamento deve anzi “spingere” l'apprendimento di volta in volta nella direzione più efficace e, in questo senso, i risultati degli studi di interlingua possono indicare una strada: la direzione più efficace in cui esercitare una forza (didattica) per ottenere uno spostamento nella direzione voluta (l'apprendimento) dipende infatti anche dalla direzione delle altre forze in gioco (l'acquisizione spontanea).

Al momento non abbiamo sequenze di apprendimento complete, da poter trasmettere agli insegnanti come un sillabo confezionato, quindi non è ancora possibile una spendibilità immediata dei risultati delle ricerche sull'interlingua in questa direzione, quale può esserci per l'approccio contrastivo; tuttavia, alcune proposte di percorsi glottodidattici che seguono i principi delle varietà di apprendimento sono state avanzate e attendono una messa a punto e una verifica sperimentale della propria efficacia.

Svolgiamo qui di seguito ulteriori spunti di riflessione sulle modalità di organizzazione dell'interlingua che possono essere tradotti in stimoli alla riflessione linguistica dell'allievo: anche questi spunti attendono ovviamente una sperimentazione sul campo.

- Il passaggio dal livello prebasico al livello basico avviene con la “scoperta” che il

⁽¹³⁾ Ma di cui forse, guardando al lavoro che richiede ai bambini l'apprendimento della loro L1, possiamo essere consapevoli.

lessico è organizzato in classi di parole e inaugura l'organizzazione dell'enunciato secondo le categorie del verbo e dei suoi attanti: per gli apprendenti iniziali può essere quindi utile esercitare l'ampliamento del lessico, curando la classificazione in classi lessicali fondamentali come 'nome', 'verbo' e 'aggettivo'; esercitare l'acquisizione dei primi elementi funzionali liberi come pronomi e avverbi temporali e spaziali, dell'avverbio assertivo e negativo; esercitare al riconoscimento e alla costruzione di "frasi" a configurazione attanziale corretta, curando la posizione dei costituenti e l'uso delle preposizioni fondamentali (es. *a* come oggetto indiretto, preposizioni di luogo) e ignorando invece la presenza / assenza di elementi morfologici liberi e legati.

- Il passaggio dal livello basico a quello postbasico avviene con la "scoperta" delle categorie flessive: per gli apprendenti alle soglie di questo livello può quindi essere utile esercitare il riconoscimento della struttura di parola in radice e desinenza; esercitare la conoscenza di categorie flessive come quelle di tempo e persona, genere e numero; guidare al riconoscimento delle parole funzionali (articoli, pronomi, ausiliari, copula).
- L'evoluzione del sistema postbasico segue tappe che richiedono lo sviluppo congiunto di forme e funzioni: può quindi essere utile favorire lo sviluppo del sistema verbale attraverso contesti e casi paradigmatici, in cui emerga chiaramente la funzione delle forme usate (ad es. opposizione passato-presente-futuro; I-II-III persona; la flessione di genere a partire dai nomi animati).

Un ulteriore risultato pratico che ci sembra perseguibile è l'elaborazione di materiali per l'indagine del livello di apprendimento a cui è giunto l'apprendente. Un lavoro di questo tipo può basarsi sui risultati acquisiti già oggi dalla linguistica acquisizionale; sfruttando congiuntamente le competenze di insegnanti e ricercatori.

È in questo snodo fra ricerca e sperimentazione didattica che il ruolo di docenti opportunamente formati ai metodi e ai principi della linguistica acquisizionale può – e dovrebbe – diventare primario. L'interesse attuale della linguistica acquisizionale per la didattica a nostro parere infatti non è tanto – non ancora e non solo – nella possibilità di fornire un sillabo più o meno dettagliato di argomenti, quanto piuttosto nella riflessione generale sui principi secondo cui un sillabo viene organizzato. Come in molti fenomeni complessi, così per i fenomeni di apprendimento non si possono individuare "leggi" deterministiche, ma meccanismi ricorrenti e reciprocamente influenzanti, che occorre riconoscere per poter intervenire in modo adeguato. L'apprendimento mostra di essere l'evoluzione sistematica di un sistema strutturato, non per somma di conoscenze che si aggiungono progressivamente al già noto: l'acquisizione di ogni elemento deve trovare posto nel sistema così come è strutturato in quel momento, altrimenti probabilmente non verrà acquisito; ora, il "sistema" posseduto di volta in volta dall'apprendente non è quello della lingua di arrivo, nemmeno in forma ridotta, ma il sistema di interlingua (le forme che l'apprendente conosce e usa, anche se superficialmente simili a forme della lingua nativa, possono non avere lo stesso ruolo e la stessa funzione, dato che sono collocate in un sistema diverso). Dal punto di vista del sistema nativo, può seguire percorsi tortuosi, risultando in una competenza incompleta o frammentaria, ma essa può avere una organizzazione propria e coerente nel sistema di interlingua: abbiamo visto che si apprendono, nel senso che si iniziano ad usare

e ancor più nel senso che se ne stabilizza l'uso corretto, singole forme o sistemi parziali, non interi paradigmi (cioè ad esempio "la prima persona", non tutta la flessione personale del verbo); si apprendono paradigmi singoli e non serie di paradigmi (cioè non le tre coniugazioni contemporaneamente, non le due classi di flessione dei nomi e degli aggettivi contemporaneamente). Infine, la linguistica acquisizionale fornisce una chiave interpretativa degli errori non solo per ciò che l'apprendente non sa, ma anche per ciò che sa e, quindi, per ciò che può imparare. Ogni insegnante con una certa pratica sa riconoscere agevolmente gli errori tipici di un apprendente, ma occorre un certo occhio "linguistico", di tipo acquisizionale, per capire come è fatta e quindi eventualmente che cosa non va in una varietà di apprendimento nel suo complesso. Vediamo qui di seguito due casi di apprendenti marocchine molto diverse fra loro alle prese con un compito simile, quello di descrivere delle vignette. La prima, arrivata in Italia da circa un mese, precocemente scolarizzata, mostra di avere sviluppato un sistema "basico", cioè a base verbale, nonostante fortissime lacune lessicali:

- 8) IT- guardi questa storia per piacere poi me la racconti.. cosa succede in questa storia?
 RA- questo.. questo bambino, questo tutti bambini, no andare, poi fa così a questo bambini..
 IT- vuole rubarlo. e allora lui cosa fa?
 RA- ...
 IT- questo qui vuole rubare questa cosa..
 RA- sì. questa poi questo. poi quando non è trovato.. eh quanto è trovato fatto così, fare questo, poi.. eh, detto questo

La seconda, in Italia da più di tre anni, presenta una varietà postbasica molto fluente, ma a forte rischio di fossilizzazione per il sistema ausiliare (si noti quanto è sviluppato il sistema verbale tematico a confronto con la fragilità del sistema atematico):

- 9) ZH- dunque, questo ragazzo va a scuola, e la professoressa aveva dato i compiti da fare, e lui andato sulla cattedra e scrive, e sta scrivendo. poi ha aperto la finestra, con freddo, e la carta volata, il foglio. poi dopo è andato su una macchina. lui è salito col/ sulla macchina, presa. dopo di nuovo è andata, scivolato con freddo. andato dentro eh sotto, vicino muro. quello muro c'è una pecora indietro, e l'ha mangiata. e allora lui è venuto dalla professoressa e lei detto dov'è compiti?

Ovviamente, anche di fronte alla presenza di uno stesso errore (ad esempio, gli errori nell'uso delle forme verbali) il lavoro didattico con queste due apprendenti dovrà essere conseguentemente diverso.

4.2. Riflessioni e risultati di un'esperienza formativa

Esponiamo qui il metodo di lavoro, gli obiettivi e i risultati di due esperienze di formazione: il laboratorio *Analisi degli errori in chiave di interlingua* svolto all'interno del corso "Insegnamento dell'italiano nella scuola dell'obbligo" e il corso *L'in-*

terlingua dell'allievo straniero. Elementi di teoria e ricerca applicata, patrocinato dall'USR Piemonte – UTS¹⁴. Entrambi i corsi erano animati dai seguenti obiettivi di fondo¹⁵:

- far conoscere i principi e i risultati della ricerca in linguistica acquisizionale, in particolare relativamente alle caratteristiche dell'interlingua degli apprendenti di italiano L2;
- far acquisire un metodo osservativo e diagnostico per avviare alla costruzione di un profilo dell'interlingua dell'allievo;
- stimolare la riflessione sulle implicazioni pedagogico-didattiche della sperimentazione.

Dopo una formazione teorica attraverso lezioni frontali introduttive e letture individuali¹⁶, i docenti partecipanti sono stati coinvolti in un lavoro di raccolta di dati analogo a quello svolto dai ricercatori nel campo della linguistica acquisizionale. Sono stati individuati dei metodi di raccolta (dati scritti e orali registrati, elicitati attraverso stimoli di diverso tipo: narrazione spontanea di eventi; narrazione di vignette; dati anagrafici sugli apprendenti registrati), trattamento (trascrizione e catalogazione) e infine analisi dei dati.

L'obiettivo era quello di acquisire un metodo di osservazione del parlato di allievi stranieri in chiave di interlingua, integrando due punti di vista osservativi:

- l'osservazione in termini di analisi dell'errore;
- l'osservazione in prospettiva di interlingua.

In particolare l'attenzione è stata concentrata, nel primo laboratorio, sull'analisi delle forme verbali e della subordinazione; nel secondo laboratorio, sull'analisi dell'espressione di due funzioni proprie della narrazione: il riferimento ai personaggi e la temporalità. Come si vede, nel primo laboratorio si è privilegiata una riflessione a partire dalle forme, nel secondo una riflessione a partire dalle funzioni: questo spostamento di interesse è stato motivato dai risultati cui ha condotto l'esperienza dei partecipanti del primo corso, che hanno avvertito l'insufficienza di un'analisi limitata al livello formale. Motivazioni che hanno guidato, in entrambi i casi, la selezione dei temi di ricerca, sono state le seguenti, che possiamo ricondurre all'utilità per la didattica di L2, alla significatività per la ricerca, all'efficacia esemplificativa per la formazione dei docenti:

- si tratta di forme/funzioni in cui la competenza dell'apprendente si sviluppa già in fase iniziale in modo molto evidente: i dati avrebbero quindi sicuramente fornito spunti pertinenti per l'analisi;
- si tratta di forme/funzioni che coinvolgono diversi livelli della competenza (il lessico, la morfosintassi, l'organizzazione del testo) e che si prestano quindi a riflettere sulla necessità didattica di intrecciare l'insegnamento dei diversi livelli;

⁽¹⁴⁾ Il secondo corso, organizzato per iniziativa dell'ispettrice Silvana Mosca, ha costituito lo sviluppo e il proseguimento del primo, coinvolgendo docenti di italiano L2 non solo della scuola primaria ma anche della scuola secondaria con una precedente formazione nel campo dell'italiano L2.

⁽¹⁵⁾ Cfr. presentazione del corso in Circ.Reg. n.56.

⁽¹⁶⁾ L'organizzazione del secondo corso, specificamente destinato ad approfondire le possibilità di interscambio fra glottodidattica e ricerca acquisizionale, è stata più articolata: la formazione teorica è stata divisa in lezioni frontali aperte a tutti i docenti interessati, mentre successive lezioni di taglio seminariale sono state riservate ai docenti che intendevano svolgere il lavoro di ricerca: in questa parte del corso, le docenti Carola Garosci e Rosa Storchi, già partecipanti al primo corso, hanno relazionato sulla precedente esperienza e hanno avuto quindi la doppia veste di conduttrici e partecipanti esperte.

- si tratta di forme/funzioni che coinvolgono aspetti importanti della morfologia (la flessione del sistema verbale, il sistema dei pronomi personali), cui di solito è dedicato ampio spazio nella didattica dell'italiano L2: la riflessione sarebbe quindi stata collegata a temi su cui il docente si interroga normalmente;
- si tratta di forme/funzioni su cui la ricerca in linguistica acquisizionale ha lavorato da tempo e su cui esistono risultati di una certa sistematicità: ciò avrebbe permesso di guidare la riflessione in modo più sicuro di quanto sarebbe stato il lavoro su campi ancora inesplorati e avrebbe dunque facilitato sia il lavoro di analisi dei docenti-partecipanti sia la guida da parte della conduttrice.
- si tratta di forme/funzioni su cui, magari con altra terminologia e altro approccio, il docente è abituato a lavorare relativamente alla didattica del testo narrativo, indipendentemente dalla didattica dell'italiano L2: la competenza del docente-partecipante diventava quindi una risorsa da sfruttare, e la riflessione didattica avrebbe potuto gettare un ponte fra la didattica dell'italiano L1 e L2.

Il laboratorio “Analisi degli errori in chiave di interlingua”¹⁷

Dopo la raccolta dei dati, il lavoro di analisi nel laboratorio *Analisi degli errori in chiave di interlingua* si è svolto in due fasi. In una prima fase, dopo aver ottenuto un primo campione di dati, questi sono stati analizzati e discussi comunitariamente, per fissare i criteri di etichettatura delle forme verbali e di subordinazione dei testi. Questa discussione comunitaria e i successivi incontri dedicati alla discussione di casi particolari, dubbi e problematici, hanno consentito un'articolata riflessione sulla nozione di errore:

- si è evidenziata l'opportunità di considerare in modo diverso gli errori puramente ortografici rispetto agli errori morfologici; di distinguere gli errori nella flessione personale dagli errori nella flessione temporale; di tenere separata l'analisi delle forme verbali nelle frasi indipendenti da quella delle frasi dipendenti;
- le forme verbali delle frasi dipendenti valutate come ‘non appropriate’ hanno ricevuto una doppia descrizione, che ha tenuto conto sia di quale forma era stata effettivamente usata sia di quale forma appropriata non era stata usata. In questo modo, la descrizione finale comprendeva un quadro non solo degli errori, ma anche delle direzioni tendenziali dell'errore (ad esempio, non solo “forme dell'infinito usate in modo scorretto”, ma piuttosto “forme dell'infinito sovraestese su forme del presente”);
- è emersa chiaramente la necessità di adottare una prospettiva di analisi più ampia, che non tenesse conto delle forme isolate ma del testo nel suo complesso. In particolare è emerso come scelte diverse sul modo di affrontare il compito proposto influissero sulla scelta delle forme verbali e, quindi, sulla valutazione della loro appropriatezza: una sequenza di vignette può essere descritta ‘vignetta per vignetta’, con un continuo riferimento indicale alle vignette (“qui il bambino va al Luna Park...”, “questo bambino va al Luna Park”), addirittura perdendo da una vignetta all'altra il riferimento ai personaggi (ad esempio, il bambino può restare sempre “un bambino”, generico, mai identificato con lo

⁽¹⁷⁾ Al laboratorio hanno partecipato le docenti Carola Garosci, Paola Panico, Rosa Rigato e Rosa Storchi.

stesso delle vignette precedenti), oppure le vignette possono essere cucite in una narrazione, a cui possono eventualmente essere aggiunte premesse (“era una bella giornata”), motivazioni, interpretazioni (“il bambino era contento, perché aveva vinto un pesce”). Inoltre, la storia può essere narrata – o descritta – con le forme del presente (“un bambino va al Luna Park”) o del passato (“un bambino è andato al Luna Park”), fino a tramutare la storia in una sorta di favola, narrata con tutti gli stilemi del caso (il titolo, l’introduzione “c’era una volta”, l’uso del passato remoto);

- considerazioni analoghe sulla limitatezza descrittiva della semplice categoria di errore sono emerse anche nell’analisi delle subordinate: forme di dipendenza più o meno articolate possono produrre tipi di errore in cui non incorrono gli apprendenti che usano strutture sintattiche più semplici. In questo senso, la sola segnalazione di assenza di errore non rende conto della capacità di articolazione sintattica e testuale.

Tutti questi aspetti sono risultati fondamentali non solo per la valutazione globale della competenza dell’apprendente, ma anche per giudicare dell’appropriatezza delle singole forme. Il lavoro sul campo ha quindi mostrato come l’analisi dell’errore, seppure momento importante della valutazione “oggettiva” della lingua di un apprendente, non è attuabile se non all’interno della valutazione della competenza comunicativa e testuale complessiva. Altre considerazioni emerse hanno riguardato poi le diverse possibili modalità di esecuzione del compito, in parte legate alla natura del compito proposto, in parte a modalità didattiche specifiche cui gli alunni possono essere abituati, e l’influenza che tali fattori hanno nel risultato della prova stessa: in questo senso ci si può chiedere quali prove siano più efficaci per valutare la competenza di un parlante straniero.

Nell’ultima fase, ciascun partecipante al gruppo ha raccolto individualmente propri dati con l’obiettivo di confrontare gruppi di soggetti in base a variabili diverse e osservare eventuali differenze sistematiche (al variare dell’età, della permanenza in Italia, della scolarizzazione, della madrelingua, della modalità comunicativa scritta e orale). Tenendo conto delle considerazioni svolte nei diversi incontri, e sulla base di questa prospettiva comune, le partecipanti al gruppo hanno infine steso una relazione sui propri dati, precisando le modalità di lavoro cui si sono attenute, presentando i risultati e commentandoli, osservando infine eventuali tendenze omogenee e correlazioni fra la competenza linguistica e le variabili da ciascuna prese in considerazione.

Il laboratorio “L’interlingua dell’allievo straniero”¹⁸

Nella conduzione del secondo laboratorio si è voluto valorizzare maggiormente il momento di lavoro individuale. Gli incontri collettivi sono stati quindi dedicati dapprima all’illustrazione e discussione delle griglie di analisi – predisposte dalla conduttrice – da adottare nell’osservazione dei dati; in seguito gli incontri sono stati

⁽¹⁸⁾ Al laboratorio hanno partecipato i docenti Maria Teresa Agnesod, Anna Maria Barra, Cristina Barroero, Barbara Bianchi, Serena Bruni, Anna Cantino, Anna Ciquera, Lenka Husak, Marco Lombardo, Roberta Massirio, Percival e, in veste di co-conduttrici, Carola Garosci e Rosa Storchi.

destinati all'esposizione individuale in pubblico da parte dei diversi docenti partecipanti dei risultati ottenuti; nell'intervallo fra queste due fasi, le conduttrici erano a disposizione per un servizio di tutoraggio a distanza per eventuali singoli problemi e difficoltà verificatesi nelle fasi di raccolta e analisi svolte autonomamente.

L'analisi richiesta era articolata in due punti: catalogazione degli errori riscontrati sulla base della griglia di analisi predisposta; individuazione dei mezzi espressivi per il riferimento ai personaggi e alla temporalità. I risultati osservativi salienti portati alla luce sono i seguenti:

- sono state riscontrate differenze legate al tipo di compito comunicativo (narrazione personale o racconto di vignette). La narrazione personale può essere maggiormente fonte di errori, che sono ricondotti alla maggior "urgenza espressiva", alla maggior emotività che esso mette in campo; d'altronde, questa stessa urgenza espressiva è vista come la causa di una maggior complessità sintattica e articolazione del testo: l'apprendente, cioè, ha maggior desiderio di raccontare, e per esprimere il proprio contenuto sfrutta fino in fondo gli strumenti che possiede, curandosi meno della forma e della correttezza. Il racconto di vignette è vissuto maggiormente come "compito scolastico": ci sono maggiori esitazioni, richieste di aiuto; inoltre, la possibilità di ricorrere costantemente al supporto visivo provoca una "navigazione a vista" dall'una all'altra vignetta, una scarsa coesione testuale e un più forte ricorso alla deissi linguistica (*qui, lui, questo*) e all'indicazione gestuale;
- la fluenza del discorso e la presenza di errori non appaiono correlati in modo significativo: in generale, gli insegnanti segnalano soprattutto la presenza di esitazioni e pause, che sono interpretate da un lato alla luce dell'imbarazzo per la novità del compito dall'altro allo sforzo di accuratezza nel discorso; questo obiettivo è raggiunto con mezzi diversi: la richiesta di aiuto da parte del nativo, l'auto-correzione, l'evitamento di strutture che potrebbero essere fonte di errore. Apprendenti diversi, dunque, rivelano strategie diverse di discorso, che possono essere correlate a stili di acquisizione diversi più che al livello di competenza posseduto;
- sono state individuate diverse fonti di errore: errori ricondotti all'*interferenza* sono individuati soprattutto a livello fonetico (ad esempio, è spesso segnalato lo scempiamento delle consonanti intense (doppie) e la semplificazione dei nessi affricati (/ts/ > /s/) negli apprendenti rumeni); fra gli errori di *semplificazione*, quelli più segnalati riguardano la morfologia libera: se copula e ausiliari sono per lo più presenti, gli articoli sono talvolta omessi, specie in alcuni contesti, come in presenza del possessivo o con il *c'è* presentativo; si osserva talvolta il ricorso a strategie di aumento dell'*esplicitezza*, ad esempio il ricorso alla riformulazione di elementi referenziali, prima con pronomi e poi con nome, in soggetti che esitano sull'uso dei pronomi personali: *dopo che lui / dopo che paperino*; sono osservati con una certa frequenza errori di *regolarizzazione*, specie nella flessione di verbi irregolari (*avo* per *avevo*, *capivevo* per *capivo*, *spariscito* per *sparito*), e nell'accordo nominale (*nel mano*, con riconduzione al genere maschile di nome terminante in -o; *altre professore* con armonizzazione delle vocali terminali degli elementi del sintagma); infine, è individuata come causa di errore l'input stesso, in colloquialismi come l'uso ridondante di pronomi clitico e tonico (*a me mi*), san-

zionati nell'italiano standard ma perfettamente ricorrenti nel parlato dei nativi, specialmente quello più trascurato¹⁹;

- altre riflessioni hanno riguardato le reazioni degli apprendenti esaminati di fronte all'insolito compito comunicativo cui erano sottoposti: quasi tutti i docenti indicano una discreta o buona capacità di narrare in modo autonomo, sia pure ricorrendo talvolta alla gestualità, all'indicazione deittica (specie nel caso della narrazione di vignette); se la circostanza dell'intervista davanti a un microfono è stata vissuta da alcuni come un momento di verifica di fronte al quale ci si sente inadeguati, da altri è stato vissuto come una gratificante occasione di parlare, specialmente nel caso della narrazione personale; in questo caso, alcune docenti segnalano con favore la reazione positiva di studenti molto taciturni in classe, dove del resto le occasioni di parlare sono poche e spesso ancor più inibite dalla situazione "pubblica".

5. Conclusioni

Le riflessioni conclusive che qui riportiamo traggono spunto da considerazioni e valutazioni emerse da parte dei docenti partecipanti nelle fasi di discussione e nelle successive relazioni individuali orali e scritte a proposito del lavoro svolto. In generale, l'esperienza di ricerca è stata vissuta come momento di formazione molto impegnativo, ma utile a "saper leggere" l'interlingua dei propri studenti, soprattutto nel senso di:

- acquisire un metodo per poter valutare non solo l'acquisizione delle forme, ma più complessivamente l'acquisizione delle modalità espressive per esprimere diverse funzioni;
- acquisire un metodo per valutare l'abilità espressiva, soprattutto del parlato, in modo meno impressionistico, basandosi su dati analitici;
- in generale, riuscire a vedere maggiormente ciò che "c'è" nell'interlingua, ovvero ciò che è acquisito, valutando in modo positivo ciò che l'apprendente sa già fare.

L'esperienza formativa è stata inoltre vissuta come momento di gratificazione e di rassicurazione perché ha consentito di rendere maggiormente "familiare" e "comprensibile" ciò che altrimenti può rischiare di apparire come una congerie di mostruosità linguistiche; "leggere" e "spiegare" gli errori, anche in chiave evolutiva, consente di comprenderne le motivazioni e di accettarne maggiormente l'esistenza come passaggio ineludibile o, anche, come segno dell'acquisizione in corso, evitando la sensazione di fallimento personale – come insegnante – o dell'allievo come discente.

Infine, alcuni docenti hanno apprezzato l'aspetto di gratificazione intrinseca del puro lavoro di ricerca, l'occasione di poter riflettere sull'oggetto del proprio lavoro con categorie nuove.

⁽¹⁹⁾ Sono poi segnalate due interessanti formazioni autonome, già osservate in altri apprendenti di italiano L2 studiati ad esempio nel progetto pavese. La prima riguarda l'uso di *come* con funzione di sistematico separatore topic-comment, in strutture di tipo presentativo come: *guardo le foglie / le foglie come caduta; guardo oca come correre*. Questi enunciati sono sistematicamente strutturati secondo uno schema "*guardo* + elemento topic + *come* + elemento focus", seguendo una strategia di segmentazione dell'informazione che è stata osservata anche in apprendenti di altre L2. La seconda riguarda un caso, isolato, di marcatura del valore medio del verbo *arrabbiarsi* effettuata attraverso il verbo supporto *fare*: *s'ha fatto arrabbiato* per *s'è arrabbiato*. Sempre nell'ambito del sistema verbale, sono osservati sporicamente casi di marca pronominale di verbi di forma attiva: *si guarda la finestra per guarda dalla finestra*.

In definitiva, le due esperienze formative svolte hanno prodotto risultati della direzione attesa di avvicinare i metodi e i risultati della linguistica acquisizionale al pubblico dei “non addetti ai lavori” esperti quali sono i docenti di lingue; soprattutto, lo sviluppo di un diverso “modo” di considerare e osservare l’apprendimento è stato favorito dall’approccio diretto dei partecipanti a un’esperienza di ricerca personale; sperimentazioni formative di questo tipo, oltre a contribuire ad approfondire la formazione professionale del docente di lingue (e non solo lingue straniere o seconde) costituiscono, nell’opinione di chi scrive, un possibile primo passo nella formazione di un profilo di insegnante-ricercatore in grado di porsi come interlocutore fra i mondi della ricerca acquisizionale e della ricerca e dell’applicazione glottodidattica.

Bibliografia

- Andorno C. 2005, *Sviluppare la competenza (meta)linguistica. Spunti e suggerimenti dalla linguistica acquisizionale*, in Atti del III Convegno CIS, Bergamo, 14-16 giugno 2004.
- Andorno C., Bosc F., Ribotta P., 2003, *La grammatica: impararla e insegnarla*, Perugia, Guerra.
- Chini M. 2006, *Introduzione alla linguistica acquisizionale*, Roma, Carocci.
- Giaccalone Ramat A. (a cura di), 2003, *Verso l'italiano*, Roma, Carocci.

Fernanda Minuz

I MANUALI SCOLASTICI: PROBLEMI DI LINGUA

1. Il libro di testo: un problema per allieve e allievi stranieri¹

I manuali sono difficili per le allieve e gli allievi stranieri. Essi presentano spesso difficoltà che sono gravi anche per allievi di lingua madre italiana: da tempo diversi studi critici ne hanno messo in luce l'inadeguatezza linguistica in relazione agli obiettivi e ai destinatari, ragazzi e ragazze in età scolare. In molti casi i libri di testo si caratterizzano per densità informativa e insieme astrattezza concettuale: presentano molte nozioni, tuttavia non sufficientemente dettagliate da avvicinarle a realtà verificabili e confrontabili con il presente di ciascuno. Presentano inoltre difficoltà di ordine lessicale, sintattico, e testuale. In alcuni casi ci sono troppe parole che non sono comprese nel vocabolario di base e il carico di tecnicismi è eccessivo; le frasi sono lunghe, con una struttura sintattica complessa. A livello testuale si lamentano la distribuzione poco chiara delle informazioni, la complessità degli schemi testuali, la mancanza di segnali espliciti delle relazioni concettuali, nonché l'insufficiente organizzazione dei capitoli in paragrafi e sottoparagrafi ben segnalati da titolazioni. Su alcuni di questi aspetti torneremo nelle sezioni successive².

Nelle materie storiche e sociali che qui esaminiamo (inclusa la geografia), critiche come queste, ed un'intensa ricerca nella didattica delle discipline, hanno portato alla redazione di testi innovativi che recepiscono, in maniera più o meno radicale, alcune indicazioni pedagogiche da tempo circolanti. Si è colta la necessità di collegare lo studio delle discipline all'esperienza diretta dell'allievo e alle conoscenze che già possiede, di favorire le capacità di argomentazione, induzione, rielaborazione, lettura critica della realtà, di orientare il manuale a diverse azioni didattiche: non solo all'esposizione dei contenuti disciplinari, ma anche all'attività di laboratorio, al lavoro di gruppo e individuale, alla verifica. Compare una certa attenzione all'organizzazione delle informazioni e agli aspetti linguistici. Le difficoltà dovute all'uso di termini presumibilmente poco noti o poco chiari sono prevenute attraverso glossari o parafrasi nel corpo del testo; sembra invece minore la consapevolezza di altri fattori di difficoltà, di tipo morfo-sintattico, testuale o stilistico-retorico³. Infine gli autori hanno tenuto conto talvolta di una prospettiva interculturale, soprattutto sul piano

(1) Questo articolo presenta alcune considerazioni svolte in numerosi corsi di aggiornamento con insegnanti delle scuole medie; alcuni di loro hanno elaborato materiali e percorsi didattici che hanno tenuto conto di alcuni suggerimenti qui accennati. I corsi sono stati occasione di approfondimento e confronto, per i quali ringrazio tutti i partecipanti.

(2) Si vedano a questo proposito le due indagini condotte dal GISCEL (Gruppi di Intervento e di Studio nel Campo dell'Educazione Linguistica) a dieci anni di distanza l'una dall'altra: Guerriero (1988) 1988 e Calò, Ferreri (1997).

Per la nozione di *adeguatezza linguistica*, si veda in particolare Piemontese, Cavaliere (1988). Si confronti inoltre GISCEL Lombardia (1988) che presenta tra l'altro una "griglia di analisi del testo" utile, crediamo, nel momento della scelta del manuale. Per quanto riguarda le caratteristiche testuali dei manuali scolastici, si veda Lavinio (2000).

(3) Per quanto riguarda lo stile espositivo, che questo articolo non tratterà, occorre almeno segnalare la coesistenza di due modelli di riferimento: la lezione orale in classe, di cui si riprendono ad esempio fatismi come "guardate, osserviamo ora", e il testo scientifico, caratterizzato da neutralità espositiva.

della selezione dei contenuti: più attenzione alle aree fuori dell'Italia e dell'Europa occidentale, alle connessioni storiche e attuali tra parti del mondo e culture.

La strutturazione dei capitoli in unità didattiche e la suddivisione in moduli, una più attenta scelta delle informazioni, elementi di ipertestualità e chiari riferimenti intratestuali, il suggerimento di attività che stimolino alla rielaborazione dei contenuti appresi, il ricorso a glossari, l'integrazione nel testo di fonti di informazione non linguistiche (immagini, grafici, mappe, tabelle) facilitano senza dubbio l'apprendimento della disciplina. Tuttavia permane la difficoltà dei manuali per allieve e allievi stranieri e per alcuni italiani.

Si tenga presente che accanto ai manuali più innovativi esiste una produzione di carattere più tradizionale o che recepisce solo alcuni aspetti superficiali tra quelli ora accennati, produzione di cui anche occorre tenere conto parlando della lingua dei manuali e degli allievi stranieri. Il punto di vista qui adottato, infatti, è quello di chi si trova a predisporre interventi didattici in L2 che facilitino lo studio delle discipline, a partire dalla situazione non come dovrebbe essere, ma così com'è, nel bene e nel male. I ragazzi e le ragazze stranieri entrano in classe in momenti diversi dell'anno scolastico e vengono inseriti in un punto del percorso didattico che non coincide quasi mai con quello lasciato nel paese d'origine. Si confrontano con docenti più o meno preparati a insegnare in classe multilingui e multiculturali, con manuali buoni o cattivi, con ambienti accoglienti o indifferenti o ostili.

Per le allieve e gli allievi stranieri le difficoltà nell'uso dei manuali si collocano potenzialmente a più livelli tra loro interagenti, e costituiscono maggiore o minore ostacolo in relazione alla personalità di ciascuno, alle conoscenze pregresse nella materia, al livello di competenza linguistico-comunicativa e dagli altri fattori che costituiscono il profilo dell'apprendente⁴.

Le difficoltà possono essere a livello cognitivo e metacognitivo: che cosa allieve e allievi già sanno all'ingresso nella scuola italiana, come lo sanno, cioè come è strutturato e come strutturano il loro sapere generale sul mondo e sulle singole discipline, quali strategie di apprendimento e abilità di studio hanno affinato, quanto ne sono consapevoli.

Per quanto riguarda la conoscenza pregressa di una data disciplina, non si tratta solo della quantità delle nozioni possedute ma anche dello statuto che essa ha nel sistema educativo del paese di origine. Il nel sistema educativo del paese di origine. Il curriculum scolastico, i programmi delle discipline, gli approcci suggeriti dall'istituzione educativa rispondono, com'è noto, a scelte valoriali che si riflettono nel discorso didattico. Alla matematica, ad esempio, può essere attribuita una valenza operativa in vista di uno sviluppo tecnologico o l'accento può essere posto invece sulle procedure logico-matematiche in vista di uno sviluppo cognitivo dell'allievo. Queste considerazioni valgono a maggior ragione nelle discipline storiche e sociali, inclusa la geografia. Qui entra in gioco anche un insieme di valori identitario, perché l'insegnamento della storia ha una funzione di memoria e di identificazione, di costruzione di un noi collettivo.

Le difficoltà sono a livello culturale: nelle diverse esperienze del mondo, non sempre commensurabili, a cui la prassi didattica rimanda, nella concezione della disciplina

⁽⁴⁾ Per le informazioni che la scuola deve acquisire nell'accogliere allieve e allievi stranieri, si veda Favaro (a cura di) 1999, Balboni (a cura di) 2000 e Favaro (a cura di) 2000. Per una introduzione alla comunicazione interculturale, Balboni (1999).

e della sua collocazione nel “progetto pedagogico” portato avanti dall’istituzione educativa, negli elementi culturali veicolati dal linguaggio e non apertamente esplicitati.

A livello linguistico le difficoltà sono legate ai livelli differenziati di competenza linguistica: come è stato detto da Cummins (1989)⁵, si tratta di imparare cose nuove e concettualmente impegnative in una lingua non ben posseduta.

Nelle pagine seguenti si esaminerà la lingua dei manuali con particolare attenzione al livello linguistico e, lateralmente, al culturale. In specifico si stringerà il campo a due aspetti, l’organizzazione delle informazioni disciplinari e il lessico. Il punto di vista adottato è quello dell’insegnamento delle lingue specialistiche, in generale, e del loro insegnamento ad allievi con limitata competenza linguistica, in particolare. Si esaminerà pertanto la collocazione dei manuali scolastici nell’insieme dei testi tecnico-scientifici e le soluzioni che alcuni hanno adottato circa il rapporto tra trasmissione dei contenuti disciplinari e scelte linguistiche. Emergono punti problematici, la cui valutazione è un passaggio necessario nella predisposizione di percorsi di insegnamento della L2 per lo studio.

2. Le lingue specialistiche e il discorso didattico

Una lingua specialistica è definita come una varietà di lingua che dipende da una sfera di attività o da un settore di conoscenze specialistiche e è utilizzata da un gruppo di parlanti più ristretto della totalità dei parlanti per soddisfare i bisogni comunicativi di quel settore⁶. Essa, in estrema sintesi, è in relazione alla conoscenza del mondo modellizzata da una disciplina nonché al suo apparato epistemologico, e risponde ai bisogni comunicativi di una comunità scientifica o professionale, tra cui, in primo luogo, quelli di chiarezza, precisione, rapidità. Tali comunità scientifiche o professionali sono “comunità discorsive”, caratterizzate da convenzioni di comportamento, incluso, non da ultimo, il comportamento linguistico: attraverso esso i membri di una data comunità si riconoscono tra loro, delimitando i confini verso i profani.

La definizione sopra riportata individua quella che è stata chiamata la “dimensione orizzontale” delle lingue specialistiche, cioè l’articolazione in branche del sapere e settori di attività: si distinguono dunque le lingue della climatologia, della geologia, della demografia, per citare alcune scienze connesse alla geografia. Esse si discostano dalla lingua della comunicazione quotidiana per aspetti testuali, morfosintattici e lessicali.

L’organizzazione testuale segue schemi vincolanti e altamente prevedibili, la coesione e coerenza del testo è trasparente per il modo in cui si organizzano le informazioni e per l’uso di connettori che lo strutturano, orientando il lettore. Per quanto riguarda la morfosintassi, le lingue specialistiche si distinguono per la maggiore occorrenza, rispetto alla lingua comune, di alcuni fenomeni che possono essere riportati a due caratteri del discorso scientifico-professionale: da un lato, l’orientamento verso gli oggetti, gli eventi e i processi più che verso l’agente, dall’altro, la tendenza all’economicità. Di qui caratteristiche come la sinteticità espressiva (ad esempio, l’uso di forme nominali del verbo in sostituzione della frase relativa), la nominaliz-

⁽⁵⁾ <http://www.iteachilearn.com/cummins/>

⁽⁶⁾ Si adotta qui la dizione “lingua specialistica” pur essendo ben consapevoli delle diverse denominazioni proposte, discusse in Balboni (2000). Per le caratteristiche delle lingue speciali, cfr. inoltre Ciliberti (1981), Gotti (1991), Gotti (1992), Sobrero (1993), Berruto (1993) e Vannini (2001).

zazione e l'uso di una rosa ristretta di verbi generici, la spersonalizzazione del soggetto (con il ricorso al soggetto impersonale "si"), l'uso del passivo, la semplicità del periodo consentita dal fatto che la complessità è piuttosto nel gruppo nominale. I testi scritti scientifici e professionali si caratterizzano per la densità lessicale: la percentuale delle parole piene, cioè delle parole con un contenuto semantico preciso, sul totale delle parole è elevata. Il lessico inoltre tende ad essere referenziale (non emotivo, non conativo), non ambiguo nella misura in cui all'interno di una data lingua specialistica ad un termine è attribuito un solo significato (monoreferenzialità) e ad un significato è attribuito un solo termine (assenza di sinonimi), relativamente stabile nel tempo, in grado di ampliarsi in base a regole derivative condivise (per esempio attraverso prefissi e suffissi).

Il brano che segue è un esempio di lingua specialistica. Esso è tratto da una "comunicazione" ad un congresso specialistico. Dal punto di vista testuale, la comunicazione qui esaminata presenta con chiarezza la ripartizione tipica del genere, evidenziata dai titoli premessi alle sezioni: titolo, autori e loro istituzioni di afferenza, riassunto (in italiano e in inglese), introduzione, metodologia, risultati, conclusioni, bibliografia; è corredata inoltre da una tabella e da tre diagrammi, spiegati da didascalie. I paragrafi sono suddivisi tenendo conto di blocchi informativi coerenti o di specifici atti comunicativi, spesso introdotti da espliciti segnali discorsivi, come nella frase "*entrando nel particolare delle transizioni, si può notare...*"

Benché il testo sia trasparente nella sua struttura, esso appare oscuro al profano, per le caratteristiche lessicali e morfosintattiche prima richiamate e ben illustrate in questo paragrafo tratto dall'introduzione:

Esempio 1

Il territorio collinare della città di Napoli si situa all'interno del più ampio sistema dei suoli delle colline vulcaniche flegree, sviluppatasi su depositi di pomici e ceneri da caduta e da flusso piroclastico ricoprenti il tufo giallo, o talvolta le lave. Tali aree sono coperte da vegetazione naturale e da aree abbandonate, oggetto, queste ultime, di fenomeni di ricolonizzazione da parte della vegetazione spontanea (4566 ha di aree verdi su 11855 ha totali di territorio comunale)⁷.

La "comunicazione congressuale", il "rapporto di ricerca", l'articolo su riviste specializzate rappresentano forme di comunicazione tra esperti, il cui scopo è presentare i risultati della ricerca e sottoporli alla discussione dei colleghi. Definiscono generi testuali specifici, caratterizzati da un alto grado di formalità. Quando conducono delle rilevazioni sul campo, quegli stessi geologi ora citati usano senza dubbio una lingua che, pur rispondendo ai criteri di non ambiguità ed economicità, varia da quella del rapporto di ricerca in relazione al canale (orale e non scritto), al livello di formalità e alle esigenze che derivano dall'essere strumento per realizzare delle attività in comune. La comunicazione assume forme diverse, ma è ancora comunicazione tra esperti. In altri casi, invece, la comunicazione su temi scientifici o professionale avviene al di fuori del gruppo degli esperti, ad esempio con gli abitanti della zona, che devono essere informati dei rischi di frane, o con i decisori politici, che sulla base dei rapporti tecnici stanzeranno i fondi per gli interventi.

⁽⁷⁾ Migliozzi, Vitelli, De Riso, Mazzoleni (2000).

Se si prendono in considerazione lo scopo e il destinatario della comunicazione specialistica si individua, accanto alla dimensione “orizzontale”, una “dimensione verticale”⁸.

Lo scopo può essere conoscitivo, quando si discute un argomento tra “esperti” o si insegna a esperti in formazione, oppure operativo, quando si parla di un argomento tecnico-scientifico per realizzare un’azione, ad esempio quando si collabora in laboratorio o nella soluzione di un problema d’ingegneria.

Per quanto riguarda il destinatario della comunicazione tecnico-scientifica, un importante fattore di variazione è la competenza specialistica presupposta. Nell’interazione con i profani esistono forme di adattamento sia dei contenuti disciplinari sia delle forme linguistiche in relazione alla capacità che si presume il destinatario abbia di comprendere gli uni e le altre, nonché alla situazione in cui la comunicazione avviene. L’aula scolastica, lo studio televisivo, l’ambulatorio medico sono luoghi che circoscrivono modalità diverse di comunicazione. Esse delimitano un continuum di variazione linguistica che si estende dalla comunicazione interna al gruppo ristretto degli specialisti alla comunicazione su temi specialistici rivolta a profani, cioè alla divulgazione, lungo una scala che va da un massimo a un minimo di tecnicità e di scostamento della lingua specialistica dalla lingua comune.

In questo modello i manuali delle scuole medie costituiscono testi di divulgazione, più specificamente testi divulgativo-pedagogici. In estrema sintesi, essi aspirano da un lato a rendere accessibili contenuti specialistici attraverso procedure di semplificazione concettuale e linguistica, dall’altro a introdurre al discorso scientifico, attraverso una sistematica acquisizione da parte di allievi e allieve di nozioni, metodi, habitus mentali ed anche di linguaggi.

La divulgazione consiste in un lavoro di ponte tra l’esperienza e le conoscenze presupposte nel pubblico e un sistema codificato di sapere. Sul piano linguistico esso consiste nell’uso della lingua dell’uso medio come metalingua per la lingua specialistica, come attestano gli esempi riportati nelle pagine che seguono. Essa opera sul discorso specialistico con diverse procedure: attraverso la sostituzione di alcuni costrutti tipici delle lingue specialistiche con costrutti più frequenti nella lingua comune (il participio presente con una frase relativa, ad esempio), la sostituzione dei termini specialistici con parole della lingua comune, l’introduzione di definizioni, glosse ed esempi, ed altre procedure ancora. A livello concettuale la divulgazione si richiama all’esperienza quotidiana dell’ascoltatore o lettore attraverso esempi e metafore, per rendere familiari o intuitive concettualizzazioni scientifiche o tecniche.

Tuttavia, proprio l’esame di queste due procedure, la parafrasi esemplificativa e il ricorso alle esperienze quotidiane dell’ascoltatore/lettore, consente di evidenziare i limiti e le cautele con cui esse vanno adottate nella comunicazione con parlanti non nativi di differente retroterra culturale e/o di insufficiente competenza linguistica. La sostituzione di un termine scientifico con uno della lingua comune non garantisce una maggiore comprensione, se non ci si accerta della padronanza lessicale dell’allievo straniero. Il ricorso all’esperienza comune dovrebbe tenere conto del fatto che le esperienze quotidiane e il modo di organizzarle cognitivamente possono differire tra le diverse culture. La stessa procedura di parafrasi potrebbe risultare complessa a chi non padroneggia le forme linguistiche attraverso cui essa è realizzata.

⁽⁸⁾ Per approfondimenti si veda Cortelazzo (1994).

3. Termini tecnico-specialistici e parole comuni

Anche se le lingue specialistiche si differenziano dalla lingua comune per l'insieme delle caratteristiche linguistiche, a partire dalla testualità, e per l'uso specifico di risorse non verbali, è il lessico che le rende immediatamente riconoscibili. Il vocabolario delle lingue specialistiche si compone di parole aggiuntive rispetto a quelle della lingua comune, o di parole della lingua comune ridefinite con esattezza, per rispondere a specifiche esigenze di denominazione. Il lessico tecnico-specialistico tende a presentare caratteristiche congruenti con quelle di economia, precisione e appropriatezza tipiche in genere delle lingue specialistiche. Come si è detto, esso è tendenzialmente referenziale (non emotivo, non conativo), non ambiguo, quindi monoreferenziale e privo di sinonimia, trasparente nelle derivazione e nell'organizzazione in nomenclature, stabile, produttivo. Si tratta tuttavia di caratteristiche che vanno intese con precise restrizioni: lo stesso rigore semantico è valido in un ambito temporale ristretto e nel discorso di una comunità definita e, propriamente, "è verificabile con certezza all'interno di un testo e non necessariamente all'interno di un corpus di testi"⁽⁹⁾(Cortelazzo 1991:11)⁹.

Come opera sul lessico la divulgazione didattica nei libri di testo delle scuole medie? Le scelte lessicali dei diversi autori si ispirano da un lato all'esigenza di rigore terminologico, dall'altra a quella di risultare comprensibili. Il prevalere dell'una o dell'altra considerazione porta a risultati molto diversi.

Alcuni manuali ricorrono costantemente a tecnicismi, senza prevedere dispositivi linguistici e concettuali che ne garantiscano la comprensione. Si osservi questo passaggio tratto da un manuale di geografia scelto a caso nella vasta produzione per la scuola media¹⁰.

Esempio 2

Le risorse della terra in Calabria sono state sfruttate all'estremo in una lotta disperata contro un ambiente ostile. Notevoli interventi sono stati effettuati nel secondo dopoguerra. I più importanti sono stati i lavori di consolidamento dei suoli franosi, il rimboschimento dei pendii, la bonifica delle aree paludose e l'estensione della rete di irrigazione che ha permesso una migliore utilizzazione delle superfici agrarie.

La descrizione degli interventi attuati potrebbe essere tratta da un rapporto tecnico stilato da un ufficio di protezione territoriale. In quel rapporto il termine *suolo* che ricorre nella locuzione *suoli franosi* sarebbe usato nella accezione tecnica (geologica) di "strato superficiale della crosta terrestre, derivante dall'alterazione di un substrato roccioso per azione chimica, fisica e biologica di tutti gli agenti superficiali e degli organismi presenti, considerato rispetto alle sue caratteristiche e alla sua composizione", e non in quella comune di "superficie del terreno sul quale si sta o si cammina"¹¹.

⁽⁹⁾ Si discute la sinonimia in campo medico e la funzione conativa nel linguaggio economico di Keynes.

⁽¹⁰⁾ AA.VV., *Sistema Italia*, Edizioni Scolastiche Bruno Mondadori, Milano, 1995. La scelta dei manuali qui esaminati è volutamente casuale: sono i libri di testo di recente pubblicazione usati da insegnanti e allievi conosciuti da chi scrive. Ci mettiamo così nella situazione di un allievo o un'allieva che si trova a lavorare con un manuale scelto in base a criteri che, di necessità, solo in parte possono soddisfare le sue esigenze.

⁽¹¹⁾ Le definizioni sono da De Mauro (2000), versione Cd - Rom.

Tra il significato attribuito dai geologi e quello della lingua nell'uso comune esiste uno scarto informativo e concettuale che il manuale non segnala, consentendo una comprensione intuitiva e immediata della locuzione. In altri termini, nell'uso della terminologia tecnica c'è un'ambiguità che ha un effetto paradossale: l'eccesso di rigore terminologico impedisce proprio quella comprensione precisa dei concetti scientifici a cui dovrebbe contribuire. D'altra parte l'autore si affida alla competenza linguistica presunta nel lettore per una prima comprensione della informazione; la terminologia in questo caso dovrebbe avviare, e non seguire, la determinazione disciplinare del concetto.

Esiste poi una seconda difficoltà legata all'uso non guidato della terminologia tecnico-scientifica: una stessa parola compare con significati specifici in diverse discipline. Ciò a che fare con la formazione del lessico scientifico, poiché nel denominare nuove entità, oggetti, fenomeni o concetti i tecnici e gli scienziati spesso rideterminano parole già in uso nella lingua comune o prese a prestito da un'altra disciplina. Si notino le accezioni del lemma *depressione* riportate dal *Dizionario della lingua italiana* di Tullio De Mauro¹².

de·pres·sió·ne

s.f.

1. AU TS geogr. porzione di terraferma la cui altitudine è inferiore al livello del mare o all'altitudine media delle zone circostanti: *la depressione del Mar Morto*; estens., avvallamento | TS anat. parte del corpo, organo e sim. che si presenta infossato o cavo.
2. AU stato di abbattimento fisico e psichico che porta stanchezza, malinconia, malumore, pessimismo, sfiducia: *essere in depressione, avere momenti di depressione, superare la depressione* | estens., debolezza, abbattimento: *provavo un senso di depressione* | AU TS psic. □ depressione psichica.
3. TS meteor. bassa pressione atmosferica | □ area ciclonica.
4. TS fis., tecn. pressione inferiore a quella atmosferica.
5. TS mecc. nei motori a combustione interna a quattro tempi: la caduta di pressione subita dalla miscela di aria e combustibile quando entra nei cilindri.
6. TS econ. fase discendente del ciclo economico, caratterizzata da rallentamento della produzione, ristagno negli affari, discesa dei prezzi, fallimenti, disoccupazione | situazione di inferiorità economica di un paese rispetto ad altri | minore vivacità economica che caratterizza un periodo dell'anno rispetto ad altri periodi.
7. OB LE biasimo, umiliazione: *a depressione de li malvagi uomini d'Italia che commendano lo volgare altrui e lo proprio dispregiano* (Dante).

Dei significati tecnico-specialistici (TS) del termine, 1., 3. ed eventualmente 6. ricorrono in un libro di geografia, gli altri sono possono essere presenti nei manuali di altre materie. L'allievo di lingua madre italiana può associare intuitivamente il termine, ovunque si presenti, ad un'idea di "giù, basso", magari connotata negativamente come nella frase "sono depresso". Anche in questo caso l'autore fa leva su una competenza linguistica che l'allievo possiede¹³. È una risorsa che manca a un parlan-

⁽¹²⁾ Le sigle indicano la marca d'uso del vocabolo: AU, alto uso, TS, tecnico-specialistico; OB, obsoleto, LE, di solo uso letterario.

⁽¹³⁾ Per le difficoltà che può creare nei bambini delle scuole elementari l'uso di termini codificati nel linguaggio scientifico ma appartenenti anche al linguaggio comune, si veda Piemontese, Cavalieri (1998).

te non nativo nella cui lingua non esista termine apparentato: è solo una parola in più con significati che non stanno bene insieme.

Altrettanto complesso è il problema inverso: la presenza in una pagina di storia e soprattutto di geografia, materia in sé interdisciplinare, di terminologie che afferiscono a campi di sapere assai differenti. Un capitolo di geografia presenta, oltre a quelli propriamente geografici, termini desunti dalla climatologia, geologia, botanica, zoologia, ingegneria, urbanistica, storia, demografia, scienze dell'amministrazione, diritto, antropologia e altre discipline ancora.

Gli autori di manuali più attenti alle comprensibilità dei testi conciliano le due esigenze di rigore e di chiarezza attraverso glosse e definizioni, nel corpo del testo o in rubriche separate. Il percorso in questo caso è inverso: la comprensione del concetto precede e non segue l'acquisizione delle parole per dirlo con esattezza. Le spiegazioni lessicali, rivolte ad allieve e allievi di madrelingua italiana, definiscono parole che potrebbero non essere comprese perché non fanno parte del vocabolario di base, evidenziano la specifica accezione tecnica rispetto all'uso comune o determinano con precisione una nozione della quale gli allievi potrebbero avere un'idea vaga e intuitiva. Talvolta le spiegazioni sono introdotte esplicitamente da segnali linguistici o simboli.

Esempio 3

Il clima della regione [n.d.a. la Calabria] è tipicamente mediterraneo. È quindi profondamente influenzato dal mare che la circonda completamente e presenta lunghe estati calde e secche e inverni brevi e miti.

Esempio 4

Accanto ai sacerdoti del tempio comparve fin dall'inizio un sovrano (=re).

Esempio 5

Nacquero così veri e propri imperi, cioè stati che governavano vastissimi territori.

Esempio 6

*A partire dal IX secolo le città greche e fenicie del Mediterraneo orientale avevano cominciato a fondare le loro **colonie** in Occidente. Gli storici chiamano questo processo "colonizzazione" ...*

[il termine in grassetto rimanda alla spiegazione nel glossario, qui riportata]

Per capire meglio

Le colonie: *quando una città aveva troppi abitanti, inviava una spedizione in zone poco abitate. Lì gli emigranti fondavano una nuova città, a somiglianza della madrepatria. Questo nuovo insediamento si chiama colonia.*¹⁴

⁽¹⁴⁾ Esempio 3: *Sistema Italia*, cit., esempi 4 e 5: G. Gentile, L. Ronga, *Il multilibro di storia. 1.*, La Scuola, Brescia, 1996, esempio 6: A. Brusa; *Il racconto delle grandi trasformazioni. 1B*, Edizioni Scolastiche Bruno Mondadori, Milano, 2001.

Tra le due opzioni, quella di una lingua modellata sui testi tecnico-scientifici “alti” e quella di una lingua media in cui introdurre gradualmente termini propri delle lingue tecnico-scientifiche, esiste una gamma intermedia di soluzioni¹⁵.

Alcune precisazioni sono opportune. In primo luogo, non solo i termini tecnico-scientifici sono problematici. Nei manuali ricorrono anche parole che, pur non essendo specifiche di una certa disciplina, sono proprie tuttavia di una lingua colta e formale, padroneggiata con difficoltà anche da allieve e allievi di lingua madre italiana. In questa descrizione della Selva Nera, *ricoperte*, *intercalate*, *radure*, *centri abitati* non fanno parte del vocabolario di base, *conifere* è termine specifico della botanica:

Esempio 7

*Montagne basse ricoperte di conifere e altri alberi sono intercalate da vallate verdi e radure dove si trovano pascoli e centri abitati.*¹⁶

Parole note si presentano in accezioni nuove o in usi figurati, come, nell'esempio 2, *comparve accanto a ... o*, nel successivo esempio 8, *il buio*. Oppure si presentano in combinazioni che ne modificano il senso: *ricoprire una funzione*, *esercitare un'influenza*, *il corso degli avvenimenti*, *la regione compresa tra ... e ...* (negli esempi 8 e 9).

A questo proposito si è parlato di “tecnicismi collaterali”, cioè di espressioni non rigorosamente necessarie alle esigenze di denotatività scientifica, ma preferite per la loro connotazione tecnica, come *effettuare un intervento* nell'esempio 1. Tra questi “tecnicismi collaterali” possono essere annoverate anche alcune parole semanticamente svuotate che nei testi tecnico-scientifici hanno un'importante funzione di coesione testuale, come *proforme*, o di segnali discorsivi, con la funzione di segmentare e strutturare il discorso, quali *problema*, *argomento*, *questione*, *fatto*, *avvenimento*. Estensioni di significato, tecnicismi collaterali e usi pragmatici delle parole sono responsabili di fraintendimenti anche per studentesse e studenti italiani delle scuole superiori.¹⁷

Una seconda precisazione riguarda la distinzione tra lingua specialistica e lingua dell'uso quotidiano, che non vanno intese in senso dicotomico, ma come polarità di un continuum; le considerazioni prima ricordate sulla dimensione verticale delle lingue speciali lo lasciano intendere. Anche all'interno del medesimo discorso divulgativo i diversi manuali possono differenziarsi sia per il carico di tecnicismi, sia per il livello di formalità della lingua; possono, in altri termini, possono collocarsi su punti diversi dello spazio definito dall'asse di variazione dalla lingua dell'uso medio alle lingue tecnico-scientifiche e di quello della variazione dall'informalità alla formalità.

In questo spazio abbastanza ampio di scelte linguistiche si possono inoltre riscontrare alcuni fenomeni, che sembrano ricorrere con particolare frequenza negli scritti

⁽¹⁵⁾ Non esiste infatti un unico modello del genere “manuale”. Non ci si riferisce tanto alla selezione e organizzazione dei contenuti disciplinari, la cui eterogeneità riflette la varietà di approcci e stili didattici ed è probabilmente un bene da questo punto di vista. Ci si riferisce piuttosto alla codificazione di un genere testuale facilmente riconoscibile e comunemente condiviso. Questo rende la programmazione di una lingua per lo studio particolarmente complessa.

⁽¹⁶⁾ G. Merlo, F. Nano, *L'indagine geografica - Europa*, Bompiani, Milano.

⁽¹⁷⁾ Per approfondimenti GISCEL Veneto - Gruppo di Verona (1997). Per la nozione di “tecnicismi collaterali”, cfr. L. Serianni (1989) e Cortelazzo (1994). Per la rilevanza del “lessico procedurale” nei testi di *problem-solving*, cfr. M. McCarthy (1991). Sulle problematiche che l'insegnamento del lessico deve affrontare in L1 e in L2, cfr. Marellò (1996) e Corda, Marellò (2003).

divulgativi, inclusi i manuali, e identificarli rispetto ad altri generi testuali. In questi testi non appaiono insolite frasi come le seguenti:

Esempio 8

La regione compresa tra i fiumi Tigri ed Eufrate è il luogo della Terra che per primo uscì dal buio della preistoria ...

Esempio 9

Le Dolomiti sono comprese tra il corso dell'Adige e il confine col Veneto. I massicci di roccia chiara si alzano come muraglie in mezzo alle vallate coperte di boschi e di prati. Sulla Marmolada (3343 m) si trova l'unico ghiacciaio dolomitico.

La pianura in pratica non esiste; ci sono alcune strisce pianeggianti che si addentrano tra le montagne e formano una struttura ad albero: nel mezzo c'è il "tronco" della valle dell'Adige-Isarco; sui lati si innestano i "rami" delle valli longitudinali. Su questi corridoi naturali si trovano le principali vie di comunicazione e le città più importanti.¹⁸

Siamo di fronte a un parlare metaforico che è tipico della divulgazione e della didattica. Si osservi ad esempio come viene presentata nei manuali di geografia la disposizione spaziale della regione: nei termini non di estensione delimitata da coordinate geografiche, ma di un movimento nello spazio, che può essere alternativamente il movimento dell'osservatore che sorvola un territorio o lo percorre, o il movimento del territorio stesso, quasi fosse un organismo¹⁹. L'uso di verbi quali *scendere* o *salire* per indicare il procedere verso Sud o verso Nord, estensioni dei significati originari dei verbi, rimandano ad una rappresentazione culturale dello spazio geografico, secondo le metafore del basso/alto, destra/sinistra.

La riduzione dei dettagli informativi legata alle esigenze della divulgazione didattica comporta il rischio di inesattezze; per evitarlo, si ricorre in modo accentuato a modulatori, che attenuano affermazioni troppo perentorie o rendono più vaghe le affermazioni. Nell'esempio 7 la bassa percentuale delle pianure sul totale del territorio alto-atesino è sostituita dalla frase *la pianura in pratica non esiste*; nell'esempio 2, i dati climatologici relativi alla Calabria sono sostituiti da una generica descrizione del clima mediterraneo *profondamente influenzato dal mare che la circonda completamente* (cosa peraltro non vera, se *completamente* va inteso in senso proprio e non nella sua funzione retorica di enfaticizzante).

Il ricorso a sinonimi è elevato. Studiando delle aree montuose, un allievo può imbattersi, in uno stesso manuale, in una gamma di parole e locuzioni affini: *montagne, monti, rilievi, rilievi montuosi, sistema montuoso, sistema orografico, catene montuose, catene di montagne, spartiacque, vette, cime, picchi, gruppo montuoso, gruppo orografico, massiccio*. Le differenze tra l'una e l'altra sono talvolta di registro (montuoso/orografico), talaltra di significato; capirle richiede comunque una notevole competenza lessicale in lingua madre, a maggior ragione in L2.

È un linguaggio inoltre a volte drammaticamente emotivo e certamente non ava-

⁽¹⁸⁾ Esempio 8: F. Bentivoglio, C. Vettori, *Le radici della memoria*, Milano, Sansoni per la scuola, 1998; esempio 9: G. Paci, *Geografia per immagini*, Bologna, Zanichelli, 2002.

⁽¹⁹⁾ Ringrazio la collega Claudia Brighetti per le osservazioni sui verbi di movimento nella descrizione geografica.

lutativo. Nell'esempio 2 una frase come *le risorse della terra in Calabria sono state sfruttate all'estremo in una lotta disperata contro un ambiente ostile* rimanda ad un'intera concezione dei rapporti uomo – natura, culturalmente radicata.

3.1. Condensazione, esplicitezza e organizzazione dell'informazione

Il dato più immediato nella lettura dei manuali è l'estrema condensazione delle informazioni. Si osservi a questo proposito il brano seguente.

Esempio 10

Nascono i regni romano – barbarici nei quali si trovano a confronto culture diverse, quella “barbara” e quella romana

*Gli storici hanno fissato per convenzione al 476 d.C. l'anno della caduta dell'impero romano d'Occidente, la fine dell'età antica e l'inizio del Medioevo, cioè di quell'“età di mezzo” che si situa tra l'epoca antica e l'età moderna. Nella seconda metà del V secolo le grandi migrazioni delle tribù germaniche ebbero fine e i **germani**, che si erano stanziati nei territori che avevano costituito l'impero romano d'Occidente, diedero vita a **stati indipendenti**. Questi stati vengono denominati **regni romano-barbarici**, perché in essi convivevano i germani vincitori “barbari”, e i romani vinti. All'inizio i rapporti tra germani e romani furono difficili: i germani infatti si impadronirono di gran parte dei terreni, confiscandoli alla popolazione romana. Essi inoltre erano di **religione** diversa dai romani: erano infatti **pagani** o, nella maggior parte dei casi, cristiani ma **ariani**. L'**arianesimo** era un'eresia nata in seno al cristianesimo che negava la natura divina di Gesù Cristo.²⁰*

Anche solo la prima frase contiene, in poche righe, numerose informazioni: che gli storici possono fissare le date per convenzioni, che si usa periodizzare in età (o epoche) antica, di mezzo e moderna, che una formazione storica detta “impero romano d'Occidente” è esistita e da una certa data è scomparsa, che tale caduta corrisponde all'inizio del medioevo.

Un brano come questo presuppone sia capacità inferenziali, per creare rapporti di coerenza tra le informazioni fornite, sia conoscenze pregresse, per interpretare il messaggio veicolato²¹. Si dà per acquisito un patrimonio conoscitivo che potrebbe invece non essere sedimentato, neppure per allieve e allievi italiani o scolarizzati in Italia: rimandi ad altri punti del testo o una struttura ipertestuale potrebbero essere d'aiuto. Si fa inoltre assegnamento sulle conoscenze enciclopediche delle allieve o degli allievi, dando per presupposte nozioni come *età, epoca, tribù, stati indipendenti*, o addirittura *eresia e natura divina di Gesù Cristo* che non è certo quanto possano essere condivise da ragazzi, soprattutto se provenienti da altre esperienze culturali. *Età ed epoca*, ad esempio, rimandano alla complessa questione delle periodizzazioni; per la nozione di *tribù*, qui presentata come evidente, sembra ci si affidi a una conoscenza implicita ed intuitiva, che non possiamo dare per assolutamente presupposta. Né si può presupporre che siano condivise le connotazioni di questa parola.

⁽²⁰⁾ *Lezioni di storia. Percorsi modulari per la scuola media inferiore. La preistoria, il Mondo Antico, il Medioevo*. Ed. Bruno Mondadori, Milano, 2000, p. 234.

⁽²¹⁾ GISCEL Lombardia, *cit.*

I riscontri in altri manuali hanno portato a ravvisare nella densità informativa una caratteristica del genere testuale: essa può essere ricondotta ad una delle loro funzioni principali, quella di testo di consultazione. A variare è il contesto in cui un brano come questo è inserito. In alcuni casi esso rappresenta la principale modalità espositiva, in altri il brano è parte di un percorso complesso, composto di molti elementi: questionari per la verifica delle conoscenze in entrata, della comprensione durante la lettura e delle conoscenze e delle competenze in uscita, attività di pre-lettura per stimolare aspettative e ipotesi anticipatorie, documenti storiografici iconografici e a stampa, didascalie esplicative delle immagini, glossari, attività di laboratorio sotto forma di indicazioni per la rielaborazioni di fonti documentali, schede per lo sviluppo delle abilità di studio, grafici, mappe e tabelle.

È un percorso facilitante che appare assolutamente necessario nel caso di allieve e allievi stranieri e va prodotto, quando non esista, o riadattato secondo le necessità dell'allievo nell'insegnamento dell'italiano L2 (Bosc, *infra*)²².

La condensazione delle informazioni agisce sul piano testuale. Nei manuali la sequenza informativa è prevalentemente lineare; tuttavia, poiché l'alto numero delle informazioni non consente a volte una sufficiente articolazione, la linearità può venire interrotta da passaggi *ex abrupto* da un argomento all'altro. La connessione tra temi risulta in questo caso poco evidente, il che influisce sulla possibilità di capire e apprendere il testo.

La necessità di presentare molte informazioni in poche pagine può avere effetti anche sul piano morfo-sintattico: le relazioni temporali, causali o d'altro tipo tra concetti vengono richiamate attraverso frasi subordinate in periodi di notevole complessità, come il seguente:

Esempio 11

*L'Europa, pur non essendo un vero continente, sia perché non è interamente circondata dalle acque degli oceani, sia perché non è sufficientemente estesa, ha nel suo territorio delle caratteristiche ambientali e climatiche abbastanza uniformi.*²³

Nei manuali che hanno come modello i testi scientifici "alti" si possono riscontrare quei fenomeni che, per la loro maggiore ricorrenza rispetto alla lingua comune, sono considerati tipici delle lingue specialistiche: l'uso di forme nominali del verbo in sostituzione della frase relativa, che soddisfa l'esigenza di esprimersi in modo sintetico, la nominalizzazione accompagnata dall'uso di una rosa ristretta di verbi generici, che sposta l'attenzione sul concetto, il ricorso al soggetto impersonale e al passivo. Come abbiamo visto nelle pagine precedenti, questi fenomeni sono stati ricondotti a due caratteristiche generali dei linguaggi tecnico-scientifici, nelle quali hanno giustificazioni funzionali: la tendenza all'economicità e l'attenzione prevalente verso gli oggetti, gli eventi, i processi studiati più che verso l'agente. Esse sono meno giustificate in un discorso didattico attento alle competenze del destinatario, incluse le competenze linguistiche.

Per quanto riguarda in specifico i manuali di storia, la densità informativa ed un certo grado di astrattezza delle informazioni date sono state imputate alla parafrasi

⁽²²⁾ Gli esempi sono inseriti nel Cd - Rom.

⁽²³⁾ M. Corradini, G. Monaci, *Ecogeo*, Verona, Archimede Edizioni, 1994.

riduttiva operata nella scrittura per la scuola sui testi di storici esperti o, nei casi peggiori, sui manuali delle scuole di grado superiore, dall'università alle elementari²⁴. Si tratta di una procedura di semplificazione del testo che opera prima di tutto sull'apparato informativo, escludendo in prima istanza quelle informazioni che nell'economia del testo appaiono meno importanti, cioè quelle di contesto e di dettaglio. Narrazione e descrizione, tuttavia, nei testi storici costituiscono la tessitura dell'argomentazione storiografica, che organizza di eventi e persone attorno a temi gerarchicamente ordinati. Alla fine della parafrasi riduttiva restano dunque i soli temi di ordine gerarchico superiore, privati dei contenuti che li giustificano, e questi temi sono esposti linearmente in "affermazioni alla fine così astratte da apparire vuote".

Sono considerazioni che inducono perplessità di fronte a un'ulteriore parafrasi riduttiva ad uso degli allievi immigrati, se non come breve fase transitoria in un percorso vario e articolato di insegnamento della L2. Il rischio della semplificazione concettuale fino alla banalizzazione e dell'ulteriore astrattezza è grande, tanto più che la riduzione in questo caso avrebbe i manuali stessi come punto di partenza.

Il riassunto semplificato – è bene chiarirlo – non va confuso con la semplificazione linguistica secondo le tecniche della scrittura controllata: il primo interviene prevalentemente sul piano della quantità delle informazioni senza necessariamente toccare la forma linguistica che può restare oscura (come accade in alcuni manuali), la seconda opera sulla superficie del testo, riorganizzando le informazioni secondo criteri di trasparenza testuale e intervenendo sul piano lessicale e morfosintattico.²⁵

Gli autori di manuali più attenti alla comprensibilità dei testi da parte di lettori ancora inesperti hanno agito su più piani. Nella presentazione dei contenuti disciplinari hanno predisposto percorsi facilitanti come quelli a cui abbiamo fatto riferimento. Sul piano linguistico hanno adottato una scrittura che evita la complessità sintattica e i vari elementi di oscurità messi in luce negli studi sulla leggibilità dei testi. Si tratta tuttavia di una lingua che può risultare ancora difficile per allieve e allievi stranieri a debole competenza comunicativa.

Si osservino queste consegne in una tavola illustrata, un valido strumento in un'attività di contestualizzazione delle informazioni storiografiche (il tema sono le società di ominidi nella savana):

Esempio 12

Dai uno sguardo d'insieme all'ambiente: siamo nella stagione delle piogge o nella stagione secca? Da che cosa te ne accorgi? Descrivi le caratteristiche della savana.

Gli animali che vedi sono ; sono erbivori o carnivori?

Questi sono gruppi di ominidi: che cosa stanno facendo? Quali strumenti stanno usando?

Anche questi sono ominidi: che cosa stanno mangiando? Secondo te, in questa stagione avranno trovato facilmente il cibo?²⁶

⁽²⁴⁾ Per approfondimenti Deon (1988).

⁽²⁵⁾ Sulla redazione di testi ad alta comprensibilità, cfr. Piemontese (1996); per una discussione di questi temi in relazione agli allievi stranieri, cfr. Favaro (1999), Pallotti (2000), Favaro (2000) e (2002)

⁽²⁶⁾ A. Brusa, *Il racconto delle grandi trasformazioni. La transizione neolitica e gli antichi imperi, vol. 1A*, Milano, Edizioni Scolastiche Bruno Mondadori, 2001, pp. 22-23.

Le consegne non presentano certo difficoltà di comprensione per allievi e allieve italiani (“savana” e “ominidi” sono stati definiti nelle pagine precedenti), ma presentano fatti linguistici problematici per degli stranieri: espressioni come “sguardo d’insieme”, l’uso del clitico in “da che cosa te ne accorgi”, la perifrastica “stanno facendo”, il futuro epistemico “avranno trovato”.

Densità informativa, rimando a conoscenze pregresse, implicite culturali, modalità di presentazione dei contenuti, costruzione del testo, caratteristiche morfosintattiche e scelte lessicali sono fatti problematici da tenere a mente nel progettare un percorso di insegnamento/apprendimento della L2.

4. Conclusioni

Ha senso, ci si può chiedere, proporre ad allievi con competenze linguistiche limitate testi che risultano di difficile comprensione anche per ragazzi madrelingua e scolarizzati in Italia? Cercare strumenti didattici alternativi sembrerebbe una soluzione ragionevole. Tuttavia i manuali sono, in ogni grado del processo educativo, dalle scuole elementari all’università, uno strumento fondamentale. Se per gli allievi e le allieve straniere, e solo per loro, si rinuncia al confronto con il manuale, c’è il grave rischio di creare uno svantaggio.

I percorsi di inserimento scolastico dovrebbero non solo risolvere la difficoltà attuale – legata alla conoscenza insufficiente della lingua italiana – ma anche porre le premesse per un proseguimento futuro della carriera formativa delle allieve e degli allievi stranieri. E il successo scolastico è legato non solo alla comprensione e appropriazione dei contenuti disciplinari, ma anche dei modi per dirla: un legame che si fa sempre più stretto man mano che l’allievo procede nella formazione scientifico-professionale. L’apprendimento di una disciplina va di pari passo con l’appropriazione progressiva della lingua di tale disciplina: la lingua infatti organizza discorsivamente l’esperienza in maniera diversa dall’esperienza comune ed è strumento di ingresso nelle comunità scientifiche e professionali, che le utilizzano come strumento di comunicazione interno e di riconoscimento verso l’esterno.

L’insegnamento delle discipline, dunque, non può limitarsi ad un trasferimento di nozioni mantenendo un linguaggio quotidiano e ristretto; questo può essere solo un passaggio verso un percorso che ha il punto di arrivo nella capacità di muoversi con autonomia e disinvoltura nelle lingue specialistiche. Occorre pensare un intervento orientato a costruire in modo sistematico e graduale una competenza linguistica che tenga conto dall’inizio delle diverse varietà della lingua, attraverso attività di raccordo e rafforzamento reciproco tra lingua dell’uso quotidiano e lingua specialistica. L’insegnamento della L2 può trarre vantaggio, abbiamo visto, dal riprodurre in modo mirato e graduato azioni che sono tipiche della comunicazione della classe, che è comunicazioni a più voci.

Un percorso di questo genere, tuttavia, impone scelte drastiche: inutile caricare su allievi e allieve già in situazione di difficoltà l’intero peso di nozioni e informazioni solitamente imposto da una lettura rigida e burocratica del programma di studio di una disciplina. Se si pretende che allieve e allievi stranieri apprendano “tutto il programma”, l’unica soluzione sono i brevi riassunti semplificati, ma anche banalizzati, astratti e poco stimolanti. Sembra più opportuno lavorare su sezioni significative; ma,

affinché i tagli non siano arbitrari e svantaggianti, occorre tenere conto della disciplina stessa. L'apparato epistemologico della disciplina è riflesso nel suo linguaggio: una chiara mappa mentale della disciplina stessa, dei suoi concetti fondamentali e dei suoi strumenti metodologici, delle operazioni mentali che mette in gioco devono costituire la guida nella selezione dei temi e dei testi che l'insegnante di L2 propone agli allievi. Nella programmazione dell'insegnamento della L2 è essenziale la collaborazione degli insegnanti delle materie.

D'altro lato, l'attenzione alla lingua usata è un fattore importante nella buona trasmissione delle conoscenze specialistiche. Da un confronto con la didattica della L2 per lo studio potrebbe trarre vantaggio anche l'insegnamento delle lingue specialistiche a quegli allievi italiani che trovano di ostacolo lo studio dei manuali.

L'articolo è comparso sul numero monografico "Italiano L2" (a cura di C. Dodd e F. Gattullo) di LEND-Lingua e nuova didattica, a. XXXIII, giugno 2004, pp. 71-83.

Bibliografia

- AA.VV. 1995, *Sistema Italia*, Edizioni Scolastiche Bruno Mondadori, Milano.
- Balboni P. E. 1999, *Parole comuni, culture diverse*, Venezia, Marsilio.
- Balboni P. E. (a cura di) 2000, *Alias - Approccio alla lingua italiana per allievi stranieri*, Torino, Theorema.
- Balboni P. E. 2000, *Le microlingue scientifico-professionali. Natura e insegnamento*, Torino, UTET.
- Berruto G. 1993, *Varietà diamesiche, diastratiche, diafasiche*, in Sobrero A. A. (a cura di), *Introduzione all'italiano contemporaneo. La variazione e gli usi*, Roma-Bari, Laterza, pp. 37-92.
- Calò R., Ferreri S. (a cura di) 1997, *Il testo fa scuola. Libri di testo, linguaggi ed educazione linguistica*, Firenze, La Nuova Italia.
- Ciliberti A. 1981, *Approcci tecnici nella descrizione del linguaggio scientifico e loro utilizzazione didattica*, in Ciliberti A. (a cura di), *L'insegnamento linguistico per "scopi speciali"*, Bologna, Zanichelli.
- Corda A., Marellò C. 2003, *Lessico Insegnarlo e impararlo*, Perugia, Guerra.
- Cortelazzo M. 1994, *Lingue speciali. La dimensione verticale*, Unipress, Padova.
- Cummins J. 1989, *Empowering Minority Students*, Sacramento, California Association for Bilingual Education.
- De Mauro T. 2000, *Dizionario della lingua italiana*, Milano, Paravia, Bruno Mondadori, (versione Cd - Rom).
- Deon V. 1988, *I manuali di storia fra divulgazione, parafrasi e storia generale*, in Guerriero A. R. (a cura di), *L'educazione linguistica e i linguaggi delle scienze*, Firenze, La Nuova Italia, pp. 41-60.
- Favaro G. (a cura di) 1999, *Imparare l'italiano, imparare in italiano*, Milano, Angelo Guerrini.
- Favaro G. (a cura di) 2000, *Alfabeti interculturali*, Milano, Angelo Guerrini.
- Favaro G. 2002, *Insegnare l'italiano agli adulti stranieri*, Firenze, la Nuova Italia.
- GISCEL Lombardia 1998, *Analisi di manuali scientifici ed ipotesi di leggibilità*, in Guerriero A. R. (a cura di), *L'educazione linguistica e i linguaggi delle scienze*, Firenze, La Nuova Italia, pp. 239-265.
- GISCEL Veneto - Gruppo di Verona 1997, *Insospettiti luoghi di fraintendimento lessicale*, in Calò R., Ferreri S. (a cura di), *Il testo fa scuola. Libri di testo, linguaggi ed educazione linguistica*, Firenze, La Nuova Italia pp. 261-293.
- Gotti M. 1991, *I linguaggi specialistici*, Firenze, La Nuova Italia.
- Gotti M. 1992, *Testi specialistici in corsi di lingue straniere*, Firenze, La Nuova Italia.
- Guerriero A.R. (a cura di) 1988, *L'educazione linguistica e i linguaggi delle scienze*, Firenze, La Nuova Italia.
- Lavinio, C. 2000, *Tipi testuali e processi cognitivi*, in F. Camponovo e A. Moretti, *Didattica ed educazione linguistica*, Firenze, La Nuova Italia, pp. 125-1441.
- Marellò C. 1996, *Le parole dell'italiano. Lessico e dizionari*, Bologna, Zanichelli.
- McCarthy M. 1991, *Discourse Analysis and Language Teachers*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Migliozzi A., Vitelli L., De Riso R., Mazzoleni S. 2000, *Analisi delle dinamiche del sistema suolo-vegetazione in relazione all'instabilità dei versanti, nelle aree collinari del comune di Napoli*, in ASITA - Associazione Scientifiche per le Informazioni Territoriali e Ambientali, *Informazione Geografica: innovazione e formazione. 4ª Conferenza Nazionale. Atti, ASITA*, pp. 1103-1107.

- Pallotti G. 2000, *Favorire la comprensione dei testi scritti*, in Balboni P. E (a cura di), *Alias - Approccio alla lingua italiana per allievi stranieri*, Torino, Theorema.
- Piemontese M.E. 1996, *Capire e farsi capire. Teorie e tecniche della scrittura controllata*, Napoli, Tecnodid.
- Piemontese M.E., Cavaliere L. 1998, *Leggibilità e comprensibilità di sussidiari per le scuole elementari*, in Guerriero A. R. (a cura di), *L'educazione linguistica e i linguaggi delle scienze*, Firenze, La Nuova Italia, pp. 221-239.
- Serianni L. 1989, *Lingua medica e lessicografia specializzata nel primo Ottocento*, in *Saggi di Storia Linguistica Italiana*, Napoli, Morano, pp. 77-139.
- Sobrero A. A. 1993, *Lingue speciali*, in Sobrero A.A (a cura di) *Introduzione all'italiano contemporaneo*, Roma-Bari, Laterza, pp. 237-277.
- Vannini E. 2001, *L'uso didattico dei testi tecnici*, in P. Diadori (a cura di), *Insegnare italiano a stranieri*, Firenze, Le Monnier.

Giovanna Turrini, Laura Cignoni, Alessandro Paccosi

ADDIZIONARIO: IL DIZIONARIO VISTO DALLA PARTE DEI BAMBINI

1. Introduzione

Addizionario, implementato presso l'Istituto di Linguistica Computazionale (CNR-Pisa) con la collaborazione del Dipartimento d'Informatica dell'Università di Torino, è un software multimediale che favorisce un accostamento ludico e creativo al mondo delle parole. Lo strumento, pur essendo un prodotto di ricerca, non è stato costruito "in laboratorio". A idearlo e realizzarlo è stato un gruppo multidisciplinare di linguisti, psicologi e informatici, del CNR e dell'Università, ma a dargli vita effettiva sono stati gli insegnanti e i bambini di numerose scuole elementari e medie della Toscana, del Piemonte e dell'Emilia che hanno partecipato al progetto come "coautori" fin dalle sue prime fasi. *Addizionario* costituisce un valido strumento per il raggiungimento degli obiettivi di educazione linguistica, intesa non come acquisizione di un rigido codice di lettura e scrittura, ma come educazione al comunicare, allo scambio vivo ed efficace di idee ed emozioni – non solo con i propri contemporanei, ma anche con chi ha vissuto, pensato e costruito la lingua prima di noi.

Attraverso le indicazioni di *Addizionario*, l'alunno scopre che con le parole si può giocare, fantasticare, raccontare i propri vissuti e scoprire nuovi mondi con il loro specifico modo di comunicare.

Il software, originariamente destinato agli alunni italiani della scuola dell'obbligo, si è poi dimostrato utile anche per bambini e adulti provenienti da realtà linguistiche diverse. Le esperienze descritte da Franca Bosc nella sezione laboratorio di questo libro ne sono una dimostrazione.

L'ambiente didattico interattivo realizzato offre un contesto motivante ad attività di solito ritenute abbastanza difficili e noiose, quali la consultazione di un dizionario e l'arricchimento del lessico, e fa emergere le conoscenze e i vissuti che il bambino associa alle parole per poi servirsene come aggancio per fissare le conoscenze nuove.

È esperienza comune che i dizionari non riscuotano molto successo presso i ragazzi – specie quelli delle scuole elementari – e che le attività che ne prevedono l'uso siano considerate pesanti, difficili e noiose. I dizionari sono ingombranti e poco maneggevoli; l'ordine alfabetico, come unica chiave di accesso alle parole, può creare, specie ai bambini più piccoli, qualche difficoltà; i caratteri delle pagine talvolta sono fitti e di piccole dimensioni; le definizioni sono scritte in un linguaggio non sempre facile da capire. Soprattutto, però, i dizionari per bambini, asettici e distanti, contengono pochi agganci al mondo infantile.

Stimolo alla realizzazione di *Addizionario* è stata la convinzione che, per suscitare l'interesse dei ragazzi nei confronti del dizionario, fosse necessario coinvolgerli come autori nelle diverse fasi di costruzione dello strumento e che questo dovesse il più possibile rispecchiare i loro gusti e rispettare le loro capacità e i loro interessi.

Josette Rey-Debove, autrice de “Le petit Robert des enfants” (1988), afferma che il dizionario non deve isolare il bambino dal suo mondo, ma fungere da legame tra questo e la conoscenza. Lavorando all’interno del laboratorio linguistico *Addizionario*, il bambino lettore-autore si “appropria” del dizionario, impara a conoscerlo, apprezzarlo e usarlo costruendosene uno personale che conterrà anche “la dimensione emotiva” delle parole che i dizionari realizzati dagli adulti ovviamente non possono registrare. Nessun dizionario, infatti, tra le definizioni di “bambino” riporterà mai una definizione come quella prodotta per *Addizionario* da un bambino torinese: “Il bambino è un essere che quando nasce porta felicità e gioia”.

I principi cui ci siamo ispirati sono quelli del costruttivismo sociale (Vygotskij 1978), che incoraggia l’apprendimento collaborativo in cui la conoscenza viene costruita svolgendo insieme ad altri (coetanei, o adulti più esperti) attività che da solo il bambino non riuscirebbe a svolgere. *Addizionario*, inoltre, fa proprie le idee della “Informatica cognitiva” (Papert 1990, Papert 1993) che prevede un uso attivo, costruttivo e sociale degli strumenti e delle tecnologie informatiche in ambito educativo.

2. Descrizione del prodotto

L’ambiente didattico da noi realizzato include due strumenti multimediali strettamente collegati, “Addizionario” – un dizionario per bambini scritto e illustrato dai bambini che ha poi dato per estensione il nome all’intero sistema – e “Quaderno Attivo”, un modulo creativo in cui il bambino, lavorando da solo o in collaborazione con altri, può costruire il suo dizionario personale¹.



Fig. 1 Aula

Per entrare nel laboratorio ipermediale il bambino digita nome, cognome e classe frequentata in modo che il sistema apra per lui i file in cui verrà memorizzato il materiale testuale e multimediale che egli produrrà durante le sedute al computer. Quindi accede all’aula (fig. 1), dove il Dizionario e Quaderno sono ben visibili rispettivamente sullo scaffale e sul banco. La grafica del programma è pulita e gradevole. Lo schermo non è mai “affollato”. Le icone relative alle diverse funzioni attivabili vengono introdotte gradualmente man mano che il lavoro procede.

⁽¹⁾ Le figure qui riprodotte in versione bianco e nero sono invece riportate con i vivaci colori originali nel Cd – Rom allegato al libro.

2.1. Il dizionario

Il Dizionario di Base di *Addizionario* (Figure 2 e 3) contiene le definizioni, gli esempi, i disegni e le associazioni libere che 400 bambini di quarta e quinta elementare e di prima e seconda media di varie regioni d'Italia hanno prodotto in relazione a una lista di sostantivi concreti e astratti, aggettivi e verbi per un totale di circa 1000 parole, scelte tra le più frequenti della lingua italiana.

Il materiale raccolto è molto ricco e fornisce informazioni che possono essere usate da un'ampia tipologia di utenti, a vari livelli di profondità e da diversi punti di vista. Il primo e più importante utente del Dizionario di Base è il bambino stesso, ma il materiale può essere interessante anche per psicologi, insegnanti o genitori che desiderino capire meglio il mondo interiore dei bambini e scoprire i vissuti che le parole da loro usate evocano. I redattori di dizionari per bambini, a loro volta, possono trarre dalla lettura di questi dati indicazioni e spunti per produrre strumenti più attraenti, facili da usare, e rispettosi dei gusti e degli interessi degli utenti.

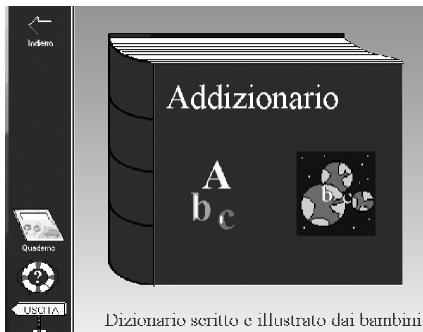


Fig. 2 Dizionario di Base



Fig. 3 Finestra della parola "aereo"

A parte la correzione degli errori di ortografia, il materiale prodotto dai bambini è stato conservato il più possibile nella sua forma originale, fresca, efficace ed immediata, anche se a volte non troppo corretta dal punto di vista sintattico.

Per diverse parole del dizionario mancano la definizione, gli esempi, i disegni o le associazioni e questa caratteristica è estremamente positiva perché il bambino utente può trovare stimolante e gratificante ricercare ed aggiungere personalmente le parti mancanti. Uno strumento aperto e flessibile, da completare dove necessario e da ampliare a proprio piacimento – magari con l'aiuto dell'insegnante – è ben più interessante di un oggetto completo in tutte le sue parti, rigido e chiuso in se stesso!

2.2. Il Quaderno Attivo

“Quaderno Attivo”, la parte più interessante del sistema, è il modulo creativo del laboratorio linguistico ipermediale. Esso permette di estendere e di arricchire il Dizionario di Base. Differisce da questo nel senso che parole, definizioni, suoni e disegni possono essere introdotti, modificati, raggruppati dagli utenti secondo criteri personali.

Con un semplice copia-incolla l'allievo può trasportare nel suo quaderno le informazioni presenti nel Dizionario di Base (solo alcune, o al limite anche tutte), e volendo le può modificare adattandole alle sue necessità, oppure inserire parole nuove incontrate durante le attività di classe.



Fig. 4 Una pagina del *Quaderno Attivo*

Il software mette a disposizione un menu con le attività che è possibile effettuare. Le icone di questo menu (fig. 4) sono espressive e facili da capire per i bambini, che imparano rapidamente a usare lo strumento. Per ogni evenienza, Addizionario mette a disposizione un aiuto sempre accessibile durante la sessione al computer (icona: ciambella di salvataggio con punto interrogativo al centro).

Le varie attività non vanno eseguite secondo un ordine prestabilito e non sono obbligatorie. La libertà di movimento fa sì che il lavoro col *Quaderno* risulti un compito facile e piacevole che il bambino può compiere “come se fosse un gioco”. È consigliabile, in ogni caso, che il maestro guidi e supporti il bambino durante le attività, finalizzandole per renderle più efficaci.

2.2.1. Il lavoro sul *Quaderno*

Quando si apre il *Quaderno Attivo*, sullo schermo compare una doppia pagina di un normale quaderno di scuola. La pagina di sinistra presenta uno spazio riscrivibile contenente la parola che deve essere trattata e le icone delle diverse attività che possono essere selezionate. La pagina di destra (che all’inizio è vuota) è l’ambiente in cui l’attività selezionata viene effettuata.. Le attività sono di due tipi, verbali e non verbali.

Le attività verbali comprendono la produzione di definizioni, esempi, associazioni libere, modi di dire, eventuali sinonimi e contrari ed infine verbi e aggettivi che formano con la parola considerata coppie di “simpatia”, (ad esempio, verbi come *decollare*, *atterrare* e aggettivi come *militare*, *civile* in relazione alla parola *AEREO*. Tra le attività verbali va inclusa anche la scrittura di “storie inventate” o esperienze personali, che il bambino può scrivere stimolato dalla parola o dal disegno.

Le attività non verbali consistono invece nell’utilizzo degli aspetti multimediali del sistema (grafica e suono) e dei criteri di raggruppamento e ordinamento dei materiali prodotti. In queste attività il bambino può associare alle parole disegni e suoni, producendoli personalmente con gli strumenti a sua disposizione oppure prelevandoli dal materiale grafico e sonoro disponibile negli archivi del sistema o altrove.

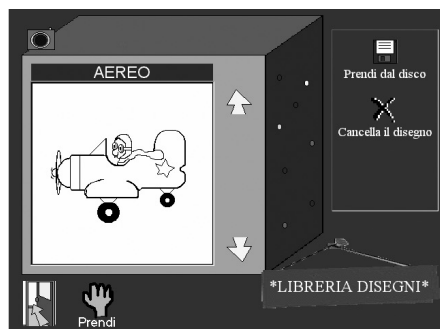


Fig. 5 Ambiente di disegno



Fig. 6 Ambiente di gestione del suono

I disegni - L'archivio dei disegni di Addizionario è un deposito aperto che può essere arricchito con nuovi disegni, costruiti direttamente sul computer, o tracciati su carta e poi acquisiti con lo scanner, o prelevati da un qualsiasi archivio di "ClipArt". Per creare i disegni direttamente sul computer, o personalizzare quelli presi dagli archivi, il bambino ha a disposizione strumenti semplici con le funzionalità più importanti: lapis (con diversi tipi di punte), matite colorate, gomma, pompetta del colore, forbici (fig. 7).

I disegni sono uno degli aspetti più accattivanti del programma Addizionario e sono particolarmente adatti a stimolare nel bambino la produzione di tipi diversi di associazione.

Esistono legami particolari tra parole e disegni. Il bambino può costruire facilmente "zone calde" per evidenziare le diverse parti o dettagli dell'immagine; questi dettagli lo incoraggiano poi a creare nuove parole collegate attraverso l'immagine alla parola originale. A loro volta queste parole, se non sono già presenti, possono essere introdotte nel Quaderno. L'invenzione di storie e il racconto di esperienze collegate al disegno relativo a una certa parola sono altre importanti attività che aiutano il bambino a sentirsi sempre più attivamente coinvolto nel lavoro all'interno del laboratorio ipermediale. Il bambino può associare una storia al disegno, poi modificare il disegno per meglio adattarlo alla storia, e può passare da uno all'altro, in modo che il disegno e la storia si sviluppino in parallelo (fig. 8).

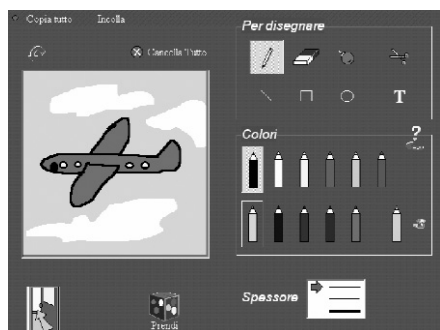


Fig. 7 Ambiente di disegno

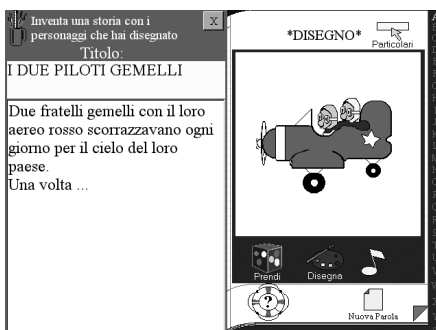


Fig. 8 Per inventare una storia

I suoni - Gli strumenti di produzione e ascolto del suono possono essere usati all'interno del quaderno in modo interessante. Per ogni parola, il bambino, oltre a registrare la pronuncia, può associare all'immagine o ad una delle sue parti un suono. Questo suono, a meno che non venga specificato il contrario, viene "ereditato" da tutte le istanze di quella parola presenti all'interno del quaderno. Ad esempio, se si assegna un suono all'immagine che illustra la parola "aereo", quel suono resta associato automaticamente ad ogni altra immagine di "aereo" presente nel quaderno. Modificare questo automatismo è possibile e può essere utile quando si vogliono distinguere parole omografe cui vadano associati rumori diversi. Ad esempio, alla parola "porto" intesa come "vino" si potrebbe voler associare un rumore di bicchieri, e a "porto" inteso come "spazio di mare protetto in cui le navi possono sostare", il suono di una sirena. Questa differenziazione del suono può essere utile anche quando ad una stessa parola sono associabili suoni diversi in contesti diversi. Ad esempio il cane tipicamente abbaia, ma in certi contesti ringhia, guaisce, ecc. I suoni possono essere introdotti nel "Quaderno" mediante il microfono collegato al computer oppure essere catturati nell'archivio di suoni che Addizionario mette a disposizione (fig. 6), o in un qualsiasi altro archivio, ad esempio uno specifico CD.

I "Mondi" di parole - Una caratteristica interessante, comune al Dizionario di Base e al Quaderno Attivo, è che le parole possono essere ordinate alfabeticamente o per "mondi" (fig. 9). I "mondi" di parole sono costruiti, nel Dizionario di base, secondo le categorie tipiche degli adulti, che non sempre coincidono con quelle dei bambini, mentre nel Quaderno Attivo è il bambino stesso che ha la possibilità di organizzare la propria conoscenza lessicale, creando "mondi" che corrispondono al suo modo di vedere la realtà (fig. 10). Una parola può appartenere a più mondi nello stesso tempo. Questa organizzazione personale del materiale prodotto permetterà ai bambini di recuperare più facilmente in un momento successivo le informazioni memorizzate nel proprio Quaderno.



Fig. 9 I mondi del Dizionario di Base



Fig. 10 Finestra per creare nuovi mondi

La possibilità di creare sul Quaderno raggruppamenti speciali di parole può essere usata anche dagli insegnanti che se ne possono servire nella didattica quotidiana per attirare l'attenzione dei bambini su particolari aree semantiche (insiemi di paro-

le). Ad esempio, per aiutare gli allievi a superare le difficoltà ortografiche riscontrabili in parole come “acqua” e derivati, l’insegnante potrebbe creare il “mondo dell’acqua” in cui inserire tutte queste parole, e invitare poi il bambino ad arricchirle con definizioni, esempi, disegni, suoni. Dopo aver lavorato così a lungo su queste parole, gli allievi eviteranno più facilmente gli errori ortografici.

3. La sperimentazione di Addizionario

Il CD del software *Addizionario* nella originaria versione italiana è stato distribuito a numerose scuole materne, elementari e medie di varie regioni italiane, che lo hanno sperimentato in classe e in laboratorio con bambini normodotati e bambini con bisogni speciali. I materiali prodotti nel corso delle sperimentazioni sono stati inviati al nostro gruppo di ricerca presso l’Istituto di Linguistica Computazionale insieme alle schede d’uso compilate dagli insegnanti, contenenti le informazioni sui modi in cui il programma è stato usato, le difficoltà incontrate e i miglioramenti suggeriti.

Dal 2002, *Addizionario* è disponibile anche in versione multilingue (Inglese, Francese, Tedesco, Spagnolo e Italiano). Oltre a rendere possibile l’uso del software in ciascuna di queste lingue, la nuova versione permette di costruire applicazioni personalizzate in qualsiasi altra lingua o dialetto a partire da una delle versioni delle cinque lingue europee principali. Questa caratteristica ha aperto nuove prospettive di uso di *Addizionario*, sia in Italia sia all’estero. In Italia, lo strumento è utilizzato con i bambini extracomunitari per l’insegnamento della lingua italiana e per il mantenimento o recupero della lingua materna. In Galles e Asturie, nell’ambito di un progetto *Socrates* è stata condotta un’esperienza di mutuo insegnamento e scambio di conoscenze e valori culturali tra bambini della stessa età appartenenti a comunità linguistiche diverse. In Messico è in corso un progetto per realizzare il primo dizionario monolingue del Purépecha, lingua a rischio di estinzione, parlata da alcune comunità indigene della zona del Michoacán. Il dizionario, unico nel suo genere, sarà un prodotto di tutta la comunità dei parlanti perché alla sua redazione contribuiranno, in fasi diverse, non solo i bambini delle scuole elementari, ma anche gli adulti – maestri, genitori e nonni – allo scopo di riaffermare la propria identità attraverso il riscatto e la rivitalizzazione della propria lingua materna.

Il software Addizionario è stato brevettato dal CNR e implementato dall’Istituto di Linguistica Computazionale in collaborazione col Dipartimento di Informatica dell’Università di Torino².

⁽²⁾ Il CD per installare *Addizionario* è nel catalogo degli ausili didattici della casa editrice La Scuola. La versione che viene distribuita dall’Editrice La Scuola non è la più recente e non è quella multilingue. Per ottenere queste versioni è necessario richiederle a Giovanna Turrini, Istituto di Linguistica Computazionale, Area della Ricerca del CNR S. Cataldo, Via Moruzzi, 1 - 56124 - PISA tel. 0503152846 e-mail giovanna.turrini@ilc.cnr.it

Bibliografia

- Bertero V. 1994, *Dizionario Illustrato della Lingua Italiana*, Torino, Editrice Piccoli.
- Brandi L., Cordin P. 1990, *Trasparenza e opacità nella definizione lessicale dei bambini*, Padova, Unipress.
- Cignoni L., Godding L., Salvoni G., Turrini G. 2002, *Addizionario: peer-based teaching experiences for culture and language learning*, in "Special Issue of the International Peer-Reviewed on line Journal Consciousness, Literature and the Arts".
- Lehmann A. 1991, *A nouvelle conception du dictionnaire d'apprentissage: le Petit Robert des enfants*, in "Cahiers de Lexicologie", Number 59, pp.109-150.
- Lumbelli L. 1981, *Che cosa vuol dire?*, Emme Edizioni.
- Papert S. 1980, *Mindstorms*, New York, Basic Books.
- Papert S. 1993, *The children's machine*, New York, Basic Books.
- Rey Debove J. 1988, *Le Petit Robert des enfant*, Paris, Dictionnaires Le Robert.
- Turrini G. 1993, *Multimedialità e dizionari* in *Atti del III Convegno Nazionale "Informatica, Didattica e Disabilità"*, Torino.
- Turrini G., Cignoni L., Paccosi A. 2001, *Addizionario: a Pupil's Innovative Tool for Language Learning* (http://ifets.ieee.org/periodical/vol_2_2001/turrini.html).
- Turrini G., Cignoni L., Paccosi A., 2003 *From a Children's Dictionary to a hypermedia Laboratory for Language Learning*, in A. Zampolli, N. Calzolari, L. Cignoni (eds.) in "Special issue dedicated to the Activities of the Institute of Computational Linguistics, Linguistica Computazionale", 16-19, vol. 2, Istituti Editoriali e Poligrafici Internazionali, Pisa-Roma.
- Vygotskij L. S. 1978, *Mind in society*, Cambridge Harvard University Press.

Rosa Maria Torrens Guerrini

IDENTITÀ NEL DISCORSO E DISCORSO SULL'IDENTITÀ. TRA EMIGRAZIONE E INSEGNAMENTO

1. Nuova società e scuola. Fattori affettivi

Nel corso degli anni '90 l'immigrazione in Italia, già notevole nel precedente decennio, è aumentata a un ritmo vivace. Secondo i dati dell'Istat dal 1991 al 2001 si è triplicata, con una concentrazione quasi dell'86% al centro e nord Italia (in particolare, per ordine, in Lombardia, Lazio, Veneto, Emilia, Piemonte. Dati per il 2003 tratti dal Dossier Statistico Immigrazione Caritas/Migrantes). Come in altri paesi, in Italia il modello di integrazione scolastica diretta degli immigrati, presenta alcune difficoltà; in moltissimi casi è richiesto un sostegno linguistico che può essere offerto dalla scuola o da enti locali e associazioni. Secondo Spadaro (2000) la scuola italiana è in un punto intermedio tra il modello dell'assimilazione e il modello della separazione¹. Naturalmente la realtà è, come sempre, molto più complessa², in Italia anche a causa dell'autonomia dei centri. Effettivamente molto è stato fatto, tra l'altro, grazie ai centri territoriali (CTP). Oltre alla necessità, da molti segnalata, di stimolare la conservazione della lingua madre e la cultura di origine, alcuni dei fattori che a mio parere vengono ancora oggi non sufficientemente presi in considerazione, sono i fattori affettivi.

Come sappiamo, nell'apprendimento/ acquisizione delle lingue tali fattori erano già presi in considerazione nella prima metà del secolo; trovano un'importante spinta nella psicologia umanista degli anni '60 e nella sua cristallizzazione in alcuni metodi degli anni '70, come la *Suggestopedia*, il *Silent Way*, il metodo *Total Physical Response*. Lo stesso metodo comunicativo nasce come risposta a metodi che avevano lasciato da parte gli aspetti affettivi (soprattutto il metodo audiolinguale).

Attualmente è da quasi tutti condiviso che cognizione (apprendimento di contenuti) e affettività vanno insieme. Secondo Arnold (1999, 2000:25) bisogna tener conto sia dei fattori individuali³ (ansietà, inibizione, estra-introversione, autostima, motivazione) che di quelli relazionali: in particolare l'interazione discorsiva in aula e i pro-

(1) Secondo Berry (1990), sinteticamente, nel primo modello si cercano di cancellare i tratti identitari e al contempo favorire i rapporti intergruppo; nel secondo si permette la conservazione dei tratti ma vengono separati dal resto.

(2) Per esempio nei centri della Comunità Autonoma di Madrid, secondo Martín Rojo (2003) e Alcalá (2003), la cornice giuridica impostata dal 1990 fino al giorno d'oggi propone un modello integrativo, ma lo studio attento di alcuni decreti legge rivela punti di contatto con un modello che porterebbe alla segregazione o marginalità. Talvolta e solo per poco tempo vengono messi insieme nelle cosiddette "aulas de compensatoria", alunni con problemi cognitivi o di demotivazione e emigrati che devono imparare lo spagnolo. Inoltre, come nei decreti e nelle applicazioni delle leggi, anche nei discorsi degli insegnanti e delle famiglie si trovano intenti segregatori. La gestione deficitaria del multilinguismo conferma queste ipotesi (si vedano Martín Rojo (2003:102ss), Broeder, Mijares (2003)): non sembra affatto garantita la trasmissione generazionale delle lingue materne né a livello istituzionale né familiare.

(3) Tra le diverse definizioni di motivazione si vedano Gardner, Lambert (1972), Gardner (1985). Si parla spesso di motivazione strumentale integratrice (per esempio per poter comunicare con gli altri membri della società) e si distingue tra la motivazione estrinseca / intrinseca, come concetti non più opposti ma complementari (la prima associata a fonti di soddisfazione esterne, intese come stimolo di rinforzo positivo e le seconde come uno stimolo interno, come per esempio, che ti piaccia una lingua per come suona).

cessi interculturali (Arnold 1999/2000:26-40). Nel caso degli immigrati, fattori individuali e relazionali assumono forme specifiche.

Come tutti sappiamo una delle attività che può coinvolgere maggiormente aspetti di tipo affettivo, è l'esprimersi in interazione; infatti sono molti i lavori che hanno parlato della componente rituale degli scambi (ad esempio Goffman (1981)) o del pericolo di perdita della faccia nel lavoro di riparazione degli errori (Van Lier (1988:183)).

Per questo motivo mi dedicherò in maniera particolare alla comunicazione orale dello studente. Come tutti sappiamo l'acquisizione della competenza orale e comunicativa è quella da cui dipende in maggior grado (almeno durante i primi tempi) il successo dello studente in società, soprattutto nei contesti migratori; inoltre è il modo in cui si stabiliscono i rapporti sociali in contesto guidato, parallelamente al processo di acquisizione della L2⁴.

2. Strategie comunicative e di apprendimento

L'apparente divario tra l'abilità nell'usare la lingua e la conoscenza della lingua negli apprendenti porta alla convinzione, negli anni '80, che lo studio delle variabili contestuali può essere di aiuto ai ricercatori⁵. Tra le varie teorie, mi interessa in particolare quella più interazionista, che ritiene lo studente in grado di imparare attraverso l'interazione con gli altri, attraverso l'(auto)controllo e il feedback. Per esempio ci sono studi sulle strategie orali, più o meno conscie, di risoluzione di problemi comunicativi.

Negli ultimi trenta anni molte correnti di ispirazione etnografica e di analisi del discorso interazionista si sono concentrate sull'analisi di sequenze dove appariva un problema comunicativo e le strategie usate per risolverlo. In queste sequenze si verificava in certe occasioni un fenomeno di contatto tra lingue.

In Cañada, Livoli, Torrens (2001), a partire dall'analisi di molteplici frammenti ottenuti in aula, ho cercato di riassumere le strategie dal punto di vista interattivo alunno/insegnante. Naturalmente le stesse strategie si possono applicare all'interazione tra pari.

Strategie attuate dall'alunno (elencate a partire da quelle che esercitano sulla decisione di intervento dell'insegnante una minore influenza da parte dell'alunno, per passare a quelle che esercitano maggiore influenza):

Pause, riformulazioni;

Richiesta di conferma (per esempio ripetendo l'elemento o innalzando il tono); *Cambiamento breve di lingua* (a causa di vuoto nella competenza) o *esteso* (preferenza a causa di problemi espressivi);

Richiesta di riflessione linguistica (sequenza metalinguistica).

Strategie attuate dall'insegnante:

- 1) Strategie comunicative o di insegnamento/apprendimento: *riparazioni* (Van Lier (1988:183)). Vanno da quelle più incentrate sul contenuto (*riparazione conversazionale*) a quelle più incentrate sulla forma (*riparazione didattica*):

(4) Inoltre sia le teorie di acquisizione di tipo interazionista che quelle cognitive accettano che lo sviluppo della competenza linguistica dipende, in parte, da forze di sviluppo che vengono favorite attraverso l'uso strategico della lingua; si veda Ortega (2000:199)

(5) Cattana, Nesci (2000:77-90) dedicano un'ampia sezione alla descrizione di diversi fattori che influenzano la produzione degli allievi.

- 1.1.) *Riformulazione*;
- 1.2.) *Conferma* sulla correttezza di un elemento: l'insegnante ripete o annuisce; Fornisce l'elemento o lo ripara ("corregge") immediatamente;
- 1.3.) *Riflessione linguistica* (sequenza metalinguistica più o meno estesa);
- 2) Strategie di *evitamento di concessione* di aiuto;
- 3) Strategie di *attenuamento* (offre all'allievo un modo di non perdere la faccia);
- 4) Uso del *cambiamento di lingua con funzioni comunicative o espressive*.

Possiamo avvicinarci a queste strategie cercando di capirne l'efficacia per l'apprendimento-acquisizione in classe. Di solito l'interlocutore alterna l'uso di strategie comunicative più incentrate sulla forma con quelle più incentrate sul significato.

Distinguiamo le seguenti strategie comunicative dello studente, in certe occasioni anche di potenziale apprendimento (Faerch, Kasper (1983), Bange (1992))⁶:

- Strategie di abbandono o riduzione di obiettivi comunicativi
- Strategie di riduzione formale o semplificazione linguistica
- Strategie di conseguimento (espansione), per esempio la parafrasi, e il conio di nuove parole, ecc.
- Strategie di conseguimento (sostitutive), per esempio il cambiamento di lingua (CL) o strategie paralinguistiche, per esempio gesti
- Strategie cooperative: chiedere aiuto all'altro interlocutore: studente o insegnante

D'ora in poi: il corsivo indica il frammento analizzato, al suo interno è sottolineato un eventuale CL rilevante per l'analisi. L'omissione di turni viene indicata con puntini tra parentesi quadre [...]. Le norme di trascrizione sono in nota⁷.

Tra le strategie descritte è dimostrato che quella di semplificazione (vedi oltre Esempio A⁸, 18 *i també: una: (cat.) possibile?*) non aiuta nell'acquisizione, anche se è preferibile rispetto all'abbandono o riduzione di obiettivi comunicativi (vedi oltre Esempio A, 10 *di: (cat.) uy*). Invece le strategie di conseguimento espansive si ritengono particolarmente utili (Esempio A, 20, 22, 23, *dopo le sette?...*).

Per quanto riguarda le strategie sostitutive, sembra che in alcuni casi il CL possa contribuire alla formazione di ipotesi. Sia per mantenere la fluidità della comunicazione (Esempio A, 88 *lo pagan o qué? #ride#*), sia quando una parola in spagnolo coincide con l'italiano: in questi casi l'interazione con gli altri può aiutare alla fissa-

⁽⁶⁾ Nei casi di lingue e culture vicine in contatto, come per esempio tra italiano e spagnolo, hanno poca rilevanza i problemi interculturali che riguardano le strategie di apprendimento. Invece in altri casi, come nell'apprendimento di lingue straniere in Europa da parte dei cinesi (Chuang, (1994) per lo spagnolo), ci sono varianti. I cinesi, di solito: cercano di evitare a tutti i costi le situazioni di conflitto; non usano una parola finché non ne sanno esattamente i contesti d'uso o la pronuncia esatta; non esprimono la loro opinione o idee di fronte ad altri.

⁽⁷⁾ Pause (.) (..) - Commenti #testo# - Innalzamento o abbassamento del tono / \ - Prolungamento di vocale o consonante testo: - Enfasi sulla sillaba pa*rola - Allacciamenti tra la fine del turno e l'inizio del turno seguente testo= =testo - Sovrapposizione P. [testo] R. [testo] - Elisione di turni di parola o frammenti [...] - Inintelligibile, una x per ogni sillaba (xxx) - Ipotesi di trascrizione (testo) - Lingua usata testo (cat.), testo (it.). Le norme di trascrizione sono state unificate in tutto l'articolo; mi scuso con gli autori da cui ho preso in prestito gli esempi per i leggeri cambiamenti apportati alla loro trascrizione.

⁽⁸⁾ Gli esempi A ed F sono stati ottenuti all'interno di un corso di Italiano Aziendale di livello zero, di 60 ore, durante l'anno accademico 1997-1998. È stato fatto uno studio etnografico: osservazioni giornaliere, registrazioni su nastro o video, note di campo, interviste agli studenti una volta che erano stati prescelti. Lo studio dei ruoli e dell'identità è divenuto col tempo uno degli obiettivi di studio di questo corpus.

zione dell'elemento ipotetico, come *bilingue*, Esempio A, 31). Per quanto riguarda le strategie cooperative (Esempio A, 70 *#voltandosi verso l'insegnante# editorial? e: editrice? Cis la casa editrice Cis*), alcuni le ritengono positive (Faerch, Kasper (1983)), ma non è opinione condivisa da tutti (Minuz 2001, sezione 1.4.), in particolare se sono strategie di richiesta di traduzione o c'è un CL esteso.

Esempio (A) CollCAP, 10-88

È un gioco di ruolo su un colloquio selettivo, interpretato davanti alla classe e registrato con videocamera. È l'attività finale di una catena di compiti (Nunan 1989) sulle risorse umane e la ricerca di impiego.

<p>10 A. <i>#inizia a voce bassa# il nos nostro orari és (cat.) di: ui</i> 11 P. <i>#ridono# (xx)</i> 12 A. <i>il nostro orari è de la nove/ a la due/ [...]</i> 17 P. <i>va bene hm/</i> 18 A. <i>i també: una: (cat.) posible/</i> 19 P. <i>hm</i> 20 A. <i>de fare: fare: #voce bassa# ora straordinaria</i> 21 P. <i>extraordinari (cat.)/ hm: eh: [dopo la:]</i> 22 C. <i>[collaborare (xx)]</i> 23 P. <i>dopo le sette/ (.) de la: de la sera dopo le sette #sorpresa#/ [...]</i> 30 C. <i>[quali] quali sono/ le sue: conoscenza/ de: la lingua (straniera)/</i> 31/32 P. <i>e: io sono bilingue/ castelano catalano/ (.) e io ho: una discreta conoscenza dell'italiano/ (.) e: un nivel escolastico dell'inglese [...]</i> 48/49 P. <i>eh: io he lavorato: (.) anche/ en departamento de personale/ e: non he lavorato: hm in vendite (.) non ho lavorato</i> 50 A. <i>hm:</i> 51 # A. e C. <i>parlano un po' sotto-voce#</i> 52 C. <i>#a A.# richiediamo</i> 53 A. <i>richiedamo #a C.#</i> 54 A. <i>richiedamo una persona / per a: per a questo posto una persona hm sim*patica</i> 55 P. <i>#ride#</i> 56 C. <i>amabile=</i></p>	<p>10. A. stava per indicare i giorni della settimana. Strategia di abbandono o riduzione. 12. L'innalzamento del tono, come nella maggior parte del frammento, per tutti e tre gli studenti, corrisponde a una richiesta di aiuto (eteroriparazione) non esplicita. Strategia cooperativa. 18. "c'è la possibilità che..." Strategia cooperativa 20. Fare gli straordinari. Strategia di conseguimento. 21. Negoziazione del significato mediante cambiamento di lingua 22/23. Strategie di conseguimento</p> <p>49. Autoriparazione su <i>he lavorato</i>. P. Dimostra discreta consapevolezza linguistica; lo vedremo anche nell'intervista (Esempio E)</p> <p>53-66 In questa sezione sono rilevanti ruoli e identità.</p>
--	---

<p>57 A. =<i>amabile</i> 58 P. (<i>amable</i>) 59 A. <i>e tollerante una persona: una persona che:</i> 60 P. <i>un commerciale sí</i> 61 A. <i>sí [y xx]</i> 62 P. [<i>cerca</i> <i>cerca un</i>] <i>commerciale bene</i> 63 C. <i>come è il suo: tratto caratteristico/ caratteristico/=</i> 64 P. =#<i>senza energia# io sono molto a**mabile: #scoppia a ridere#</i> 65 #C. <i>e A. ridono#</i> 66 P. <i>molto a*mabile molto sim*patica/ bueno bueno: #ride# eh:</i> 67 C. <i>e in che azienda/ ho lavorato/</i> 68-70 P. <i>en azienda: Altos Servicios / de: Barcellona/ e anche: l'azienda Americana/ un gabinete medico giuridico #voltandosi verso l'insegnante# giuridico/ ah (.) e anche: la: eh edi #voltandosi verso l'insegnante# editorial/ e: editrice/ Cis la casa editrice Cis [...]</i> 87/88 P. <i>hm io vorrei: io vorrei eh ehm sapere/ (.) el chilometraggio/ eh: come come lo fate il chilometraggio è per lei/ eh: lo pagan o qué/ #ride#</i></p>	<p>58. P. indica di aver capito mediante traduzione e allo stesso tempo prende le distanze con la lingua e il ruolo (cf. righe 64. e 66.). 60.62. P. Indica che è d'accordo sulle caratteristiche che i selezionatori attribuiscono a un venditore, il posto di lavoro al quale si presenta nel gioco di ruolo. 63. C. Fa la domanda sul carattere, ma in modo molto semplificato a causa di mancanze della competenza. Questo influisce nella risposta di P. 64.66. P. mette in rilievo, con il riso, che c'è una collisione tra la sua identità sociale e le caratteristiche del ruolo che le viene attribuito. 68. P. si estende nella descrizione dell'esperienza lavorativa. Come vedremo nell'esempio E, la preparazione di tutta la catena di compiti la coinvolge veramente. Strategia cooperativa rivolta all'insegnante. 88.Strategia di conseguimento con un cambio di lingua breve della lingua base.</p>
--	--

Di queste strategie ai glottodidatti e agli stessi studenti interessano particolarmente i contatti di lingue, i segni che lasciano sulla lingua meta le altre lingue che conosce l'interlocutore. Le cosiddette marche transcodiche MTC (Py 1990), che vanno dal livello fonetico-fonologico al livello morfosintattico e testuale. In linea generale, nelle correnti che studiano il contatto di lingue si distinguono

- 1) i fenomeni di mescolanza di codici (*code-mixing*)
- 2) i fenomeni di cambiamento di codice (*code-switching*): 2.1) che hanno a che fare con un uso inconscio, senza un obiettivo predeterminato 2.2) oppure costituiscono una risorsa pragmatica o comunicativa, e sono marcatori di bilinguismo. Per esempio in alcuni casi l'uso del CL equivale a un elemento del repertorio (Gumperz (1977)), e ha un valore aggiunto, di tipo pragmatico, perché viene usato con uno scopo ludico⁹.

⁽⁹⁾ In contesto naturale la comparsa di *qualsiasi fenomeno di CL o MTC con funzione pragmatica* è segno di identità bilingue o mista, che sarà tanto più presente quanto più la situazione è informale (Scaglione 2000). Questo è confermato per gli italiani in Spagna, giacché tali fenomeni sono più numerosi nel corpus ottenuto in situazione semisponanea (Torrens 2001). In contesto artificiale (in aula) ogni fenomeno di contatto di lingue in rapporto a strategie di conseguimento sarà generalmente positivo, mentre gli usi pragmatici indicano un'identità che tende al bilinguismo.

3. Sequenze potenziali di acquisizione e marche di identità

Le teorie sull'acquisizione di lingue di tipo interazionista si interessano da decine di anni alla "negoziatura del significato e della forma" come ambito di apprendimento incidentale.

Alcuni studi di analisi del discorso interazionista applicati all'insegnamento di lingue, ispirati all'etnometodologia, hanno messo in rilievo la necessità di distinguere tra una sequenza potenziale di acquisizione e semplici marche di identità (l'ho spiegato in Torrens (2003), seguendo Mondada (1999) e Gajo, Mondada (2000)).

Gli studi sulla conversazione asimmetrica (ad es. tra insegnante e alunno, intervistatore e intervistato, medico e paziente) mettono sempre più in rilievo che oltre a descrivere come lo studente usa risorse discorsive di negoziazione del significato e della forma risulta necessario capire come fa lo studente per indicare la sua posizione nel discorso, come categorizza se stesso, gli altri interlocutori, la lingua, il contesto. Il modo in cui lo studente costruisce piano piano nel discorso la sua competenza sociocomunicativa -e, in parte, socioculturale- sia in contesto guidato che non guidato. Questi aspetti sono sempre più presenti negli studi di tipo interazionista¹⁰. I prossimi due esempi mi permetteranno di dimostrarlo.

Nell'esempio (B) gli interlocutori sono due studenti; in (C) l'insegnante e quattro studenti. In ambedue i casi si tratta di studenti di francese in Svizzera; nel primo italiani; nel secondo portoghesi.

Esempio (B). In Py (1990:158). Italiani a lezione di francese in Svizzera. Ins: insegnante; Al. e Mat.: studenti. La traduzione è mia.

1/2 Ins. coment s'appelle cet arbre qui a ces drôles de feuilles	1/2 Ins. come si chiama quest'albero che ha queste strane foglie
3 Al. (.) <u>pin (ita)</u> c'est un peu comme des épines	3 Al. (.) <u>pin (ita)</u> sono come delle spine
4 Mat. me semble comme des euh euh	4 Mat. mi sembrano come euh euh
5/6 Ins. ces arbres qui pendant l'hiver restent tout verts dans le bois	5/6 Ins. questi alberi che in inverno restano verdi nel bosco
6/7 Mat. <i>euhm je me rappelle en italien ma (ita) pas</i>	6/7 <i>eum me lo ricordo in italiano ma (it.) non</i>
8 Ins. tu le dis comme tu le sais	8 Ins. Dillo come sai
9 Mat. <u>Pino (ita)</u> [...]	9 Mat. <u>Pino (ita)</u> [...]
12-14 Ins. oui ce sont les sapins (.) les arbres qui pendant l'hiver restent tout verts bien je crois que le chevreuil mange quelques	12-14 Ins. sí sono i pini (.) gli alberi che durante l'inverno restano verdi dunque credo che la capra mangia qualche
15 Al. <i>sapins</i>	15 Al. <i>pini</i>
16 Mat. <i>quelques épines</i>	16 Mat. <i>qualche spina</i>
17 Al. <u>pines*</u>	17 Al. <u>pini*</u>
18 Mat. <i>des sapins</i>	18 Mat. <i>dei pini</i>

(*) Si tratta formalmente di un prestito adattato, probabilmente volontario.

(10) Per esempio in Orletti (2000:122): «(...) l'inserzione di sequenze pedagogiche nella sequenza principale viene a orientare bruscamente il flusso interazionale verso nuovi obiettivi e argomenti di discorso (...) i non nativi hanno la

Si noti il gioco di parole basato nella similitudine formale tra *épine* (fr) (spina) *sapin* (fr) (pino) e *pino* (it). In passato alcuni autori (lo stesso Py (1990)) hanno avanzato l'ipotesi che sequenze come questa fossero sequenze potenziali di acquisizione (SPA). Secondo altri autori (Vasseur 1991:53, Mondada 1999:23) in alcune sequenze simili a questa le MTC vanno analizzate come semplici marche di identità "non nativo" che servono agli analisti per incorniciare tutto il segmento.

Nell'esempio che segue vediamo un altro esempio interessante. Sono dei bambini portoghesi (S. e B.) a lezione di francese in Svizzera.

Esempio (C). In Mondada (2000:120, 212), ridotto. La traduzione è mia.

1 S. il a gagné <i>la *tas</i> du Portugal	1 S. <i>ha vinto la coppa del Portogallo</i>
2 B. <i>la coupe/</i>	2 B. <i>la coppa/</i>
3 S. <i>la tasse</i>	3 S. <i>la coppa</i>
4 R. <i>la tasse #ride#</i>	4. R. <i>la coppa</i>
5 B. <i>ça c'est la tasse de café/ [c'est la coupe du Portugal]</i>	5 B. <i>è la tazza di caffè/ [è la coppa del Portogallo]</i>
6-8 S. <i>[os campiões com de Portugal] é o Benfinca caramba (.os campiões de Portugal é o Benfinca</i>	6-8 S. <i>[il campione con del Portogallo] è il Benfinca dàì (. il campione del Portogallo è il Benfinca</i>

La negoziazione della parola *coupe-tasse* è molto rilevante perché di fatto S. cerca di parlare portoghese come lingua base, e B. di mantenere il francese. L'atteggiamento di ambedue gli interlocutori (uno corregge, ma l'altro usa una forma dell'intrarepertorio misto francese-portoghese) dipende dal fatto che uno studente si identifica più con una lingua e l'altro con l'altra.

4. Categorizzazioni

Effettivamente la categorizzazione dei vari parametri della situazione che portano a termine gli interlocutori è fondamentale, sia in situazioni naturali che guidate. Questo significa che l'interazione tra nativi e non nativi non deve attribuire in modo acritico le categorie (nativo/ non nativo) agli interlocutori come se fossero intrinseche e sempre rilevanti, qualunque sia l'interazione:

«La categorizzazione dei locutori gioca un ruolo fondamentale nella descrizione della comunicazione interculturale, dello scambio esolingue e dell'acquisizione nell'interazione. Ciò nonostante sembra spesso essere più presupposta che problematizzata. Così una procedura molto frequente nella letteratura consiste in decidere in modo precipitato, in modo spesso implicito, che gli attori in questione sono dei non nativi, degli stranieri o apprendenti (o tutte e tre le cose allo stesso tempo) e in seguito studiare ciò che caratterizza i loro comportamenti in qualità di non nativi, stranieri, apprendenti. Il punto di partenza dell'analisi sfugge così l'indagine, per il fatto di essere considerato come evidente. È da tener presente che l'applicazione sulle attività di categorie di cui non è stata verificata né esplicitata la pertinenza implica il

forza di volontà di far prevalere il loro ruolo di apprendenti su quello di interagenti. Non a caso Vasseur, Broeder, Roberts (1996) sottolineano (...) la necessità di fare una scelta fra l'identità di apprendente e quella di interagente»

rischio di una descrizione circolare, che cerca a posteriori di far coincidere i comportamenti osservati con la cornice scelta», in Mondada (2000:104), la traduzione è mia.

Insomma, nella procedura analitica etnometodologica l'identità deve essere trattata come una risorsa più del partecipante che dell'analista (Widdicombe (1998:190)).

Lo stesso vale per le interazioni in aula, dove è doveroso non intendere applicabili per difetto le identità di nativo / non nativo, nativo /immigrato.

«In primo luogo, possiamo osservare le pratiche di *minimizzazione e massimizzazione della diversità* in aula. L'aula è un luogo dove le tensioni sono costantemente tra l'imposizione di uno spazio omogeneo che esprima i valori repubblicani di uguaglianza degli alunni nella Scuola e la tolleranza di uno spazio multiculturale che possa evitare i problemi di gestione della classe [...]. In secondo luogo questo dimostra che *la diversità non è qualcosa che sarebbe circoscritto in sé nelle forme o nei comportamenti, definiti grazie a delle proprietà intrinseche ed essenziali*, ma che viene prodotta nelle pratiche dei partecipanti – allo stesso tempo pratiche di riconoscimento e d'interpretazione, ma anche di aggiustamento e dunque di azione. Inoltre le proprietà osservabili che permettono di mostrare la diversità vanno concepite come risorse che vengono mobilitate con uno scopo prettamente pratico, potendo coinvolgere la lingua, il modo di pronunciare, la postura, l'abbigliamento, il colore della pelle, ecc. a seconda dei contesti. Ciò che sottosta alla diversità è dunque qualcosa di molto mutevole e dipende del modo in cui l'azione utilizza certe risorse come localmente pertinenti», in Mondada 2003: 56-57, il corsivo e la traduzione sono miei.

Effettivamente bisognerebbe evitare la concezione dell'identità come sostanzialista¹¹, unica, monolitica e parlare di *identità diverse* (al plurale). Dalle letture di Sacks degli anni 60 e 70 (Sacks 1992) molti autori, come Mondada, hanno proposto di rivedere le analisi sotto questa luce.

C'è una parte dell'identità sociale che può essere percepita esternamente dai sensi, in modo più o meno immediato, come per esempio l'etnia, la razza, l'età, il sesso, le caratteristiche culturali. Zimmerman (1998: 90) definisce quest'identità come *trasportabile*. È quell'identità che accompagna gli individui nelle loro attività quotidiane e nei diversi ambiti delle loro azioni (familiare, lavorativo, pubblico, ecc). Sarà rilevante a seconda della situazione e dell'interazione. Dipenderà localmente dagli orientamenti degli interlocutori volta per volta.

Mentre questo è un livello solo potenzialmente rilevante, le *identità discorsive* compaiono sempre nell'interazione (siano o no rilevanti allo scopo dell'analisi) per il fatto di essere indissociabili dalla struttura partecipativa. Le identità basiche sono quelle di parlante e uditore; a partire da queste le altre si vanno implementando e dipendono dalla ratifica degli interlocutori: chi ripara, chi accetta la riparazione, ecc.

In terzo luogo, l'autore descrive le *identità situate*, che dipendono dalle norme della situazione. A volte sono identità "istituzionali", oppure dipendono dal tipo di discorso. Per esempio, nel caso di un'intervista sono basilari le identità di intervistatore e intervistato. Le identità situate di base rimangono solitamente costanti lungo

⁽¹¹⁾ Ci sono due grandi correnti che interpretano il concetto di etnicità: le teorie sostanzialiste e le teorie relativiste. Le prime si interessano dei tratti socioculturali espliciti che caratterizzano in modo stabile i gruppi etnici (lingua, storia, abiti alimentari, ecc.). Le seconde concepiscono i gruppi etnici come socioculturalmente organizzati. Si interessano poco dei tratti culturali e di più dei processi sociali attraverso i quali vengono creati e mantenuti i limiti intergruppo. Secondo le teorie relativiste l'etnicità e in genere l'identità sociale si costruiscono nelle interazioni quotidiane

l'interazione. Si possono sovrapporre o no ad altre identità rilevanti, come per esempio nativo/ non nativo¹².

5. Ruoli e identità

Torniamo ora agli immigrati. Come dicevo nella prima sezione, mi sembra che sia molto importante tener conto dello studente sia nella sua dimensione cognitiva che affettiva. Bisogna fare uno sforzo per non considerarlo a volte come studente e a volte come persona con identità diverse. Cercare di concepirlo in tutta la sua complessità ovunque si trovi o ci troviamo (dentro o fuori dall'aula) qualunque attività faccia o facciamo (interagire oralmente, analizzare dati conversazionali)¹³.

Vediamo un esempio di quanto spiegato fin qui sulle categorizzazioni identitarie. E. è l'insegnante, Eq. l'intervistatrice, J. uno studente. Vediamo come l'insegnante rende rilevante in un modo esplicito la categoria "tipico" e "non nativo" e include sia lo studente che l'intervistatrice nella stessa categoria.

Esempio (D). Gajo, Mondada (2000 :109), ridotto

1 E. alors/ voilà Joao	1 E.dunque/ ecco Joao
2 Eq. Fabia/ enchantée	2 Eq. Fabia/ piacere
3 #rires#	3 #risate#
4 J. moi je m'appelle/ Joao	4 J. io mi chiamo/ Joao
5 Eq. voilà moi mon nom/ (.) je m'appelle Fabia (xxxx)	5 Eq. ecco come mi chiamo/ (.) mi chiamo Fabia (xxxx)
6-8 E. ça c'est un nom:: (.) ti*pyque/ ça aussi\ (.) alors Fabia elle va venir de temps en temps peut-être euh/ à nos leçons\ hein/ [...] parce qu'elle fait:/ (.) un travail à l'université:/ elle s'intéresse aux enfants: (.) qui ont une autre langue	6-8 E. è un nome:: (.) *tipico/ anche questo\ (.) allora Fabia forse verrà ogni tanto eh/ alle nostre lezioni\ eh/ [...] perché fa:/ (.) un lavoro all'università:/ si interessa dei bambini: (.) che hanno un'altra lingua

Altre volte, come nell'esempio C (*tasse*) c'è un interlocutore che rende esplicita la categoria "alunno" mentre l'altro può semplicemente star mettendo in rilievo la sua

(12) Orletti nella conclusione di uno studio sulla costruzione sociale dell'identità del non nativo (2001:290) osserva che: «i nostri dati hanno mostrato (...) come l'opposizione dire che bisogna tener conto dei dati psicosociobiografici, ma cambiare il punto di vista. L'uso delle virgolette per dire "psicosociobiografici" mostra chiaramente che abbiamo a che fare con dati sin dall'inizio non unitari che si cerca di collegare per ottenere un insieme. Parlare dell'apprendente come persona è invece, adottando una prospettiva olistica, cercare una globalità iniziale che non si dovrebbe concepire come una successione di variabili, una somma di parametri o un'enumerazione di approcci disciplinari. L'unità di partenza consiste nel cercare piuttosto nella persona stessa», in Deprez (1996), la traduzione è mia.

(13) Questo problema è già stato indicato da studi che usano le storie di vita (*récit de vie*) ottenute durante un'intervista: «Dire che l'apprendente è una persona, non significa dire che bisogna tener conto dei dati psicosociobiografici, ma cambiare il punto di vista. L'uso delle virgolette per dire "psicosociobiografici" mostra chiaramente che abbiamo a che fare con dati sin dall'inizio non unitari che si cerca di collegare per ottenere un insieme. Parlare dell'apprendente come persona è invece, adottando una prospettiva olistica, cercare una globalità iniziale che non si dovrebbe concepire come una successione di variabili, una somma di parametri o un'enumerazione di approcci disciplinari. L'unità di partenza consiste nel cercare piuttosto nella persona stessa», in Deprez (1996), la traduzione è mia.

identità linguistica o etnica. Un'applicazione attenta delle categorie da parte dell'analista si rende dunque necessaria.

Nell'esempio che segue (E) avremo occasione di illustrare di nuovo questi aspetti, ora durante un'intervista. È un frammento dell'intervista dell'insegnante, R., a P., di cui abbiamo letto prima una sezione di un'attività di espressione orale (Esempio A). La procedura è questa: lo studente ascolta prima l'attività di gioco di ruolo realizzata a lezione (cui appartiene appunto il frammento A). Poi comincia l'intervista¹⁴. L'originale è in spagnolo, ma qui si presenta solo la traduzione, data la sua lunghezza.

Esempio (E) Entr. Pil. 231-1023

231/232 P. *sí no la maggior parte delle cose rimango senza poterle dire perché non so come fare (.) a volte uso parole o faccio lascio delle frasi a metà perché non so come finire [...]*

235/236 P. *sí (.) a volte finisco per dire qualcosa che anche se non è vero perché per il fatto che lo sai dire*

237-238 #R. e P. *ridono# [...]*

244/245 P. *sí (.) finisci per dire qualcosa che: anche se assomiglia alla realtà non è esatto ma insomma visto che è l'unica cosa che sai dire*

246 R. *capisco:=*

247 P. *= questo mi è successo quando ho scritto il curriculum in italiano/ [...]*

254-259 P. *il fatto è che: no il mio curriculum beh eh (dunque) così come io ce l'ho scritto tutto ciò che è l'argomento di: hm di mansioni beh come lo chiamate tutte funzioni e così (.) ce l'ho molto sviluppato/ molto ampio/ certo forse in Italia non si usa farlo così ma insomma io personalmente ce l'ho sviluppato in questo modo (.) certo a un certo punto se volevo fare una trascrizione del mio curriculum quello che che io uso abitualmente all'italiano/ non sapevo da dove iniziare [...]*

655 R. *e: m: hai l'impressione di aver detto più o meno ciò che volevi dire mi hai detto prima di no*

657 P. *no no assolutamente (.) no\ [...]*

660-664 P. *mi capita spesso sí (.) mi capita molto il fatto di voler dire qualcosa e non avere le parole giuste o: per questo a volte beh cerco di biascicare (come) inserendo parole che corrispondono con quelle che no ma sono consapevoli del fatto che non bisogna fare così (.) ma insomma (.) suppongo che a un certo punto in Italia: nel caso di viaggiare: uno riesce a farsi capire no?*

665 R. *hm*

666-669P. *gestico*lando o: con qualche parola al volo (.) ma insomma no (.) non è l'idea allora *certo cerchi sempre di dire: qualche parola: poi altre parole te le inventi a vol a volte c'azzeccchi a volte no/ sai/ quello che: ti viene fuori*

⁽¹⁴⁾ Ecco la guida per l'intervista semistrutturata: si chiedono le impressioni generali dello studente sul gioco di ruolo appena ascoltato, un riassunto dei contenuti e del discorso regolativo, il grado di adeguatezza dei contenuti del dialogo alla traccia, i motivi della sua eventuale trasformazione, opinioni sull'attività e proposte di miglioramento, strategie comunicative/di apprendimento usate da un punto di vista affettivo, il grado di naturalezza linguistico e paralinguistico, la descrizione dei "personaggi" (i ruoli) del gioco di ruolo, il grado di identificazione di P. con il ruolo assegnato, le reazioni di fronte al registratore.

*qualcosa: una una: parola castigliana italianizzata e allora a volte c'azzeccchi per caso*¹⁵

670 R. sí (.) forse è giusta no/

671 P. forse è giusta/ allora insomma (.) allora a volta vale la pena rischiare [...]

700-701 non so (.) ok (.) e: *ah per quanto riguarda i gesti e queste cose come ti ricordi di come come eravate/ *la gente era: (.) normale/ eh: come eravate*

702 P. sí io credo che gesticolavamo abbastanza per compensare un po' la carenza dà

703 R. capisco

704 P. di ricchezza di fluidità verbale che avevamo gesticolavamo appunto per questo con lo scopo di farci capire meglio

706 R. *ma come: in una situazione normale o: in modo esagerato diciamo*

707-709 P. *io normalmente non gesticolo affatto io sono una persona che non: non ne ha insomma non è che non ne ho di bisogno è che non va con me no/ e suppongo che in questo momento sí che ho gesticolato [...]*

977 R. *sei proprio (.) sei proprio un'esperta eh/ [...]*

980 P. =sí (.) sono rimasta senza lavoro da poco e allora insomma (.) a pochi colloqui sono andata (.) per non dire: niente un paio [...]

984-985 R. ho capito e tu come: candidata ti sei comportata come Pilar o come personaggio: candidato (che dici)

986 P. *(piuttosto) come personaggio [...]*

989 R. *perché/ (.) interpretavi un personaggio diciamo*

990-991 P. *no: dà io sono così quello che succede è che in un'intervista non mi metterei a gesticolare

992 R. infatti me l'hai detto prima sí

993 P. *no per niente guarda non mi metterei a ridere come una scema niente di questo [no no]

995 R. [#ride#] [va bene ma questo]

996 P. [non mi verrebbe in mente]

997 R. non credo che tu l'abbia interpretato no/ ti sarà uscito [normalmente]

998-1000 P. *[mi è uscito] per la situazione in cui eravamo una lezione di lingue/ con poche persone/ buon rapporto e questo (.) ma per se fosse un colloquio di lavoro io non mi: comporto così per niente guarda*

1001/1002 R. (.) va bene ma non è che: hai pensato: "allora farò il candidato: che crede di essere non so chi o faccio [la parte di:]"

1003 P. [*ah *non è questo no]

1004 R. non so aver inventato un personaggio che tu ti proponevi interpre*tare no/

1005 P. sí sí

1006 R. no/

1007-1009 P. beh in questo caso mi sarei inventata un personaggio dunque spac*cone o alcuni di questi divertenti dal momento in cui inventi qualcosa (.) qualcosa che si noti che non sei tu [...]

1014/1015 P. hm dice se ti inventi uno spaccone perché veramente: lo rifiutino per (.) o eh almeno fai qualche: novità (.) sí sarebbe una possibilità

⁽¹⁵⁾ Come nell'esempio A, riga 31: *bilingue*.

1016-1017 R. hm (.) è che: io non so se è a causa della Scuola/ n: adesso perché comincerò con le mie storie=

1018 P. =è brutto è brutto sai che cosa/ il fatto è che se fai la parte dello spaccone poi forse i compagni possono pensare che veramente sei proprio così #ride#

1020-1022 R no ma dà ma se siete in un corso di lingue #ridono ambedue#
ma sarà sarà la la: un po' la la: professione a non so no/ stavo pensando e mi rendo conto che siete molto seri gli alunni di Scienze Aziendali

1023 P. sí/ (.) beh forse sí

L'intervistata indica che non è soddisfatta della sua espressione orale (231-238) e qualche volta usa strategie di abbandono; le affermazioni coincidono con le risposte al questionario scritto che serviva, in parte, per descrivere il suo profilo cognitivo di apprendimento. Applica la categoria "irreale" alla sua espressione, e poi la applica a un'altra attività di espressione scritta (247-259) della stessa catena di compiti (Nunan (1989)).

Attraverso il CL (nell'originale *mansioni que lo llamáis*, 255) e il commento (*forse in Italia non si usa*, 256) indica una certa distanza dalla lingua e anche dalla cultura; allo stesso tempo sta categorizzando R. come appartenente al gruppo italiano (*llamáis*, 255).

In 655-671 completa le sue impressioni sulla propria competenza orale: nonostante i problemi ritiene la sua espressione sufficientemente fluida benché controllata, utile dal punto di vista strumentale. In 700-709 può sembrare che P. metta in rilievo la sua identità veritiera rispetto a quella del ruolo di studente con problemi comunicativi (*non è che non ne ho di bisogno è che non va con me no/ e suppongo che in questo momento sí che ho gesticolato*, 708-709) ma in realtà è la domanda dell'intervistatrice che ha messo in rilievo qualcosa di anormale (*in una situazione normale o: in modo esagerato diciamo*, 706).

Prima di 977 (non trascritto qui) P. ha confrontato il gioco di ruolo con colloqui reali. R. mette in rilievo la categoria "persona che cerca lavoro", l'identità professionale (*sei proprio un'esperta*, 977), che lei accetta (980-983). Rispetto al paragone tra ruolo e identità indica che non "interpretava", che "era lei" (categoria di autenticità), ma che faceva cose che non le erano confacenti (986-996), tra cui di nuovo i gesti (*in un'intervista non mi metterei a gesticolare*, 990-991): categoria di "irrealtà". Allora R. torna sulla categoria di "autenticità" (997) e così P. mette in rilievo la categoria del luogo e dei partecipanti (998-1000). Dopo R. fa ancora delle domande e P. immagina una situazione in cui lei farebbe in modo di caricare il ruolo "spaccone" per evitare che gli altri confondano il ruolo con la sua identità (1001-1015). Per finire R. introduce (1016-1017) una presequenza, per usare la terminologia di Levinson (1983/1989:335-336), che P. interpreta (1018-1020) come una glossa valutativa (cf. Garfinkel, Sacks (1989)). Nell'ultima riga l'intervistatrice attribuisce esplicitamente a P. la categoria di "seria" per il fatto di appartenere al gruppo di studenti della Scuola di Scienze Aziendali, che poi paragonerà alla Escuela Oficial de Idiomas dove "*sono mischiati per categorie, c'è di tutto: lì ci sono le segretarie, c'è la casalinga c'è lo studente...*" (tradotto dallo spagnolo, non trascritto qui).

Vediamo un altro esempio dove le identità sono molteplici e sovrapposte e richiedono un'analisi molto accurato. È una lezione di lingua italiana di livello elementare

presso la Escuela Oficial de Idiomas di Barcellona (Atarazanas). Pr. è l'insegnante; An. e A. gli studenti. L'insegnante ha appena indicato la fine della lezione e gli alunni si rivolgono a lei.

Esempio (F)

1 An. che cosa vuole voleva (.) dire (.) mezzo (x) quello dil tetto dell'altro (.) giorno (martedì)

2 Pr. hm/

3 An. che hai detto che=

4 Pr. =ah ammezzato=

5 An. =ammezzato=

6 Pr. =principal=

7 An. =principal

8/9 A. (xx) cercato e è (.) entresuelo #ridono#

10 Pr. io nello (.) nello Zingarelli ho visto che era la (.) mm: credo che (.) in uno che era bilingue

[...]

11 Pr. sì però non sta entre el entresuelo y el primero/

sì però non sta tra l'ammezzato e il primo/

12 A. sì (.) sì sì sì

13 Pr. claro (.) entre el entresuelo che è il piano terra e il primo piano que es el primer piso (.) entonces es el principal

chiaro (.) tra l'ammezzato che è il piano terra e il primo piano che è il primer piso (.) allora è il piano nobile

14 A. il piano terra qué es el (.) planta baja/=

il pianoterra che cos'è il (.) piano terra/

15 An. =planta baja

16 A. y el entresuelo ya es entre planta baja y primo (xxx) por eso yo pensaba que era entresuelo

e l'ammezzato è già tra piano terra e primo (xxx) per questo io pensavo che era ammezzato

[...]

17 Pr. pues entonces donde está el portero no es también planta baja/ *allora dove c'è il portinaio non è anche piano terra/*

18 A. pues

dunque

19 An. no (.) digo (.) no es donde está el portero sino donde antiguamente (.) habitaba el portero

no (.) dico (.) no è dove c'è il portinaio ma dove ai tempi (.) abitava il portinaio

[...]

20 [An. continua in castigliano e poi in catalano rivolto ad A.]

21 A. #a Pr.# (non hai abi) (.) abitato mai un: piso=

(non hai abi) (.) hai mai abitato in un: appartamento

22 Pr.=sì come no/

23 [continuano in italiano]

In questo esempio, possiamo indicare che gli studenti preferiscono l'italiano, e l'insegnante (madrelingua italiana che abita a Barcellona da oltre vent'anni, sposata con un catalano) preferisce lo spagnolo. La negoziazione della lingua base è la marca di un'identità oscillante o sovrapposta: da un lato l'identità linguistica bilingue (Pr.) e quella tendente al bilinguismo (A. e An.) e, rispettivamente, l'identità professionale e studentesca. Da un altro punto di vista si potrebbe dire che si tratta di una negoziazione del frame comunicativo mediante i cambiamenti della lingua base, che si conclude con il proseguire della lezione: per gli studenti non è ancora finita.

6. Conclusione

In questo articolo ho voluto mettere in rilievo l'importanza di considerare gli alunni nella loro complessità identitaria: con diverse identità sociali, in particolare le identità etnica e linguistica, che possono variare localmente come risorse discorsive. Siamo tenuti a prendere in considerazione questo "spessore identitario" sia nella loro che nelle nostre molteplici attività quotidiane: come insegnanti, interlocutori (in aula o nelle interviste, per esempio), analisti.

Per quanto riguarda il modello scolastico di accoglienza, dovrebbe *favorire lo sviluppo di ideologie veramente integrative* o, quanto meno, prendere nota di quando questo non avviene. Un'analisi del discorso interazionista ispirato all'etnometodologia permette di individuare nei discorsi orali tracce ideologiche. È dunque uno strumento di grande utilità per confrontare i discorsi giuridici sul modello scolastico e l'effettivo agire in interazione dei membri sociali.

Contribuire più decisamente alla conservazione delle lingue degli immigrati, come componente della loro identità etnica, sarebbe un altro obiettivo di cui tenere conto.

Bibliografia

- Alcalá E. 2003, *Cómo normalizar y respetar las diferencias?*, Lavoro di Ricerca per il TEA, Madrid, Universidad Autónoma de Madrid.
- Arnold J. 2000, *La dimensión afectiva en el aprendizaje de lenguas*, Madrid, CUP. Traducción del original de 1999 *Affect in Language Learning*, Cambridge, CUP.
- Bange P. 1992, *À propos de la communication et de l'apprentissage de L2 (notamment dans ses formes institutionnelles)*, in "AILE", 1, pp. 53-85.
- Brighetti C., Minuz F. 2001, *Abilità del parlato*, Torino, Paravia.
- Berry J. W. 1990, *Psychology of acculturation. Understanding individuals moving between cultural*, in R. W. Brulin (a cura di) *Applied cross cultural psychology*, NewBury Park, Sage Publications pp. 232-253.
- Broeder P., Mijares L. 2003, *Plurilingüismo en Madrid. Las lenguas de los alumnos de origen inmigrante*, Madrid, Cide.
- Cañada, M., Livoli R., Torrens, R.M. 2001, *El grado y tipo de ayuda en la expresión oral. Comportamiento e interpretación en conflicto*, in Inter-EOI, Oxford University Press España, 5-6, pp. 22-27.
- Cattana A., Nesci M.T. 2004, *Analisi e correzione degli errori*, Perugia, Guerra.
- Chuang Y.L. 1994, *El uso de estrategias de aprendizaje en la comunidad china de Barcelona*. Tesi di dottorato non pubblicata. Universitat de Barcelona.
- Deprez C. 1996, *Parler de soi, parler de son bilinguisme*, in "AILE", 7, pp 155-180.
- Faerch C., Kasper G. 1993, *Strategies in Interlanguage Communication*. Londra, Longman.
- Gajo L., Mondada L. 2000, *Pour un approche des activités de catégorisation*, in Gajo L., Mondada L. *Interactions et acquisitions en contexte*, Friburgo, Editions Universitaires.
- Gardner R.C. 1985, *Social Psychology and Second Language Learning: The role of Attitudes and Motivation*, Londra, Edward Arnold.
- Gardner R.C, Lambert W. 1972, *Attitudes and Motivation in Second Language Learning*, Rowley Massachusetts, Newbury House.
- Goffman E. 1981, *Forms of Talk*, Oxford, Blackwell.
- Martin Rojo L. 2003, *Dilemas de las políticas lingüísticas ante la escolarización del alumnado de origen extranjero*, in Perera J., Nussbaum L. *L'educació lingüística en situacions multiculturals i multilingües*, Barcelona, Institut de Ciències de l'Educació de la Universitat de Barcelona.
- Mondada L. 1999, *"L'accomplissement de l'étrangéité dans et par l'interaction: procédures de catégorisation des locuteurs"*, in "Langages", 134, pp. 20-34.
- Mondada L. 2003, *Observer les activités de la classe dans leur diversité: choix méthodologiques et enjeux théoriques*, in Perera J., Nussbaum L. *L'educació lingüística en situacions multiculturals i multilingües*, Barcelona, Institut de Ciències de l'Educació de la Universitat de Barcelona.
- Nunan D. 1989, *Designing Tasks for the Communicative Classroom*, Cambridge, CUP.
- Orletti F. 2000, *La conversazione diseguale*, Roma, Carocci.
- Orletti F. 2001, *The Conversational Construction of Social Identity in Native/ Non-native Interaction*, in Di Luzio A., Günthner S., Orletti F. (a cura di) *Culture in Communication. Analyses of intercultural situations*, Amsterdam/Filadelfia, John Benjamins.
- Ortega L. 2000, *El desarrollo de la competencia gramatical oral en una segunda lengua a través de la actuación lingüística. Aproximaciones interaccionistas y cognitivistas*, in Muñoz C. *Segundas lenguas*, Barcelona, Ariel.
- B. Py 1990, *Bilinguisme, exolingüisme et acquisition: rôle de L1 dans l'acquisition de L2*, in *Network on Code-Switching and Language Contact. Papers for the Workshop on Impact*

- and Consequences: Broader Considerations*, Bruxelles, 22-24 Novembre. European Science Foundation, Strasburgo, pp. 115-137.
- Torrens R.M. 2001, *The Italian Community in Spain*, in Turell M.T. (a cura di), *Multilingualism in Spain*, Clevedon-Philadelphia, Multilingual Matters, pp. 301-328.
- Torrens R.M. 2003, *Identità linguistica e ruoli nell'apprendimento della L2. Marche di identità e discorso sull'identità*, in "ITALS", 2, pp. 85-107.
- Scaglione S. 2000, *Attrition. Mutamenti sociolinguistici nel lucchese di San Francisco*, Milano, Franco Angeli.
- Spadaro R. 2000, *Dare forma alle "parole"*, in "Famiglia oggi", 11, pp. 38-43.
- Van Lier L. 1988, *The classroom and the language learner*, Cambridge, CUP.
- Vasseur M.T. 1991, *Solliciter n'est pas apprendre, (initiative, sollicitation et acquisition d'une langue étrangère)*, in Russier C., Stoffel H., Veronique D. (a cura di), *Interactions en langue étrangère*, Aix-en-Provence, Publications de l'Université de Provence, pp. 49-59.

Sergio Scalise e Antonella Ceccagno¹

FACILE O DIFFICILE? ALCUNE RIFLESSIONI SU ITALIANO E CINESE

1. Introduzione

1.1. Pregiudizi linguistici

Un corso di linguistica generale inizia spesso col discutere i pregiudizi linguistici. Per esempio se è vero che esistano lingue ‘superiori’, ‘logiche’, ‘che fanno pensare’ di contro a lingue ‘inferiori’, ‘illogiche’, ‘banali’. Oppure se è vero che esistano lingue ‘primitive’ di contro a lingue ‘evolute’, lingue ‘belle’ di contro a lingue ‘brutte’, ‘facili’ di contro a ‘difficili’. Ed è su quest’ultima contrapposizione che ci soffermeremo nelle righe che seguono.

Non c’è un sistema scientifico per misurare la facilità delle lingue e dunque la risposta alla domanda posta nel titolo potrebbe non essere rivelatrice. A volte però anche problemi di difficile soluzione comportano domande interessanti, nel qual caso il percorso può diventare più significativo della meta stessa. Detto in termini più aulici, il problema della facilità o diversità delle lingue anche se di difficile soluzione, non è un problema epistemologicamente vuoto.

Si consideri ad esempio la riflessione di Fertig (1998), secondo cui:

- 1) languages generally work according to some principle of entropy at near maximal brain capacity, and therefore they are all equivalent in overall complexity. If this is interpretable, and if that were the case, then indeed as soon as something was simplified in the grammar, something else would more or less instantaneously occupy the brain “space” and maintain a constant overall complexity.

Ecco uno spunto di tipo neurolinguistico, probabilmente inaspettato e non verificato, che però rende immediatamente più profonda la domanda che ci siamo posti, sottraendola al solo dominio del buon senso e rendendola una domanda la cui risposta dovrebbe basarsi su analisi molto tecniche. Noi seguiremo, però, in questa sede, delle vie molto meno complesse, accontentandoci di impostare il problema e di discuterne alcuni aspetti sulla base di alcuni dati dell’italiano e del cinese.

1.2. Alcune possibili interferenze

I tre punti seguenti intendono sgomberare il campo da possibili interferenze, in modo da determinare un campo di riflessioni più omogeneo e coerente.

⁽¹⁾ Sergio Scalise ha scritto i paragrafi 1 e 2 e Antonella Ceccagno ha scritto i paragrafi 3 e 4. Questo lavoro è stato portato a termine anche grazie ai fondi ex 60% dell’Università di Bologna. Ringraziamo Edoardo Vineis per aver letto e commentato una precedente versione di questo lavoro.

- 1) facile/difficile è un concetto diverso da semplificazione. Come è noto, esistono sistemi semplificati, come il cosiddetto *baby talk* o le lingue *pidgin*: non è della semplificazione dei sistemi linguistici che ci occuperemo qui.
- 2) facile/difficile è qui riferito alla *lingua* e non alla *grammatica* sottostante che genera la lingua: grammatiche semplici possono generare lingue complesse. Non ci riferiremo dunque qui ad una grammatica (intesa come sistema di regole) facile o difficile, ma a lingue facili o difficili.
- 3) si potrebbe pensare che le lingue diventano più complesse col complicarsi degli *assetti sociali*: questa non sembra essere una verità assoluta. Noi crediamo possa essere vero anche il contrario e dunque –in mancanza di dati certi- non cercheremo di fare correlazioni tra complessità sociale e complessità linguistica.

1.3. Un esempio

Proviamo a ragionare su un microsistema grammaticale e chiediamoci quale sistema per formare il plurale di un sintagma nominale regolare (Articolo+Nome +Aggettivo) sia più complesso tra inglese, spagnolo e italiano:

2) a) inglese	un solo morfema flessivo	-s	1
	un solo articolo	the	1
	solo sul nome	the nice cats	1
	3 allomorfi	s-z-iz²	3
b) spagnolo	un solo morfema flessivo	-s	1
	due articoli	los/las	2
	su nome e aggettivo	las botas limpias	2
	due allomorfi	-s/-es	2
c) italiano	due morfemi flessivi	-i/-e³	2
	due articoli	i / le	2
	su nome e aggettivo	le amiche generose	2
	due allomorfi (masch.)	i e gli⁴	2

Ad un livello del tutto intuitivo, per quel che riguarda la formazione del plurale, l'italiano è più difficile sia dell'inglese che dello spagnolo perché: i) rispetto all'inglese e allo spagnolo ha due morfemi flessivi diversi: uno per il maschile e uno per il femminile; ii) rispetto all'inglese, ha due forme di articolo: una per il maschile e una per il femminile; iii) rispetto all'inglese marca il plurale sia sui nomi che sugli aggettivi.

L'unico punto di minor apparente complessità rispetto all'inglese è che ha due allomorfi invece di tre⁵. Con un calcolo semplicistico, basterebbe contare le parti

(2) I tre allomorfi [cat[s] – dog[z] – ros[iz]] sono determinati fonologicamente: la loro comparsa è, cioè, determinata dalla natura del suono precedente.

(3) Non conteremo qui i plurali in 'a' tipo 'uova'.

(4) Anche gli allomorfi dell'italiano sono determinati fonologicamente (*i cani* versus *gli zii*).

(5) Si noti che a questo punto ci si potrebbero già porre domande di difficile risposta, come ad esempio: nel computo della difficoltà di una lingua contano di più i morfemi o gli allomorfi? Si noti che l'inglese ha un morfema e tre allomorfi, per un totale di quattro unità, e che l'italiano ha due morfemi e due allomorfi, sempre per un totale di quattro unità.

in grassetto: inglese 6, spagnolo 7, italiano 8. Più grassetto c'è, più la lingua è difficile....

1.4. Biunivocità del segno linguistico

Che cosa c'è sotto le osservazioni fatte sin qui? Il principio di **biunivocità del segno linguistico**: il massimo della semplicità è dato dal rapporto biunivoco tra una Forma (F) ed un Significato (S.to): ad esempio, alla forma fonetica ['albero] corrisponde il significato concettuale 'pianta con fusto legnoso, ecc.':



Ora, si potrebbe pensare che 3) sia la situazione facile e che tutte le deviazioni da 3) costituiscano complessità. Le deviazioni possibili sono le seguenti:



Queste quattro possibilità corrispondono ai seguenti casi: 4a) la 'o' di *amo* corrisponde a vari significati: 'prima persona', 'singolare', ecc.; 4b) in italiano le due 'forme' 'i' e 'gli' hanno il medesimo significato (articolo maschile plurale); 4c) in inglese il significato di (*to*) *water* 'innaffiare' non è segnalato da nessun elemento formale rispetto alla forma di base *water* 'acqua'; 4d) ancora in italiano, al segmento 'a' in forme come *amaramente* non si può attribuire alcun significato sincronico (cfr. Scalise et al. 1990). Si osservi che le violazioni della biunivocità del segno linguistico non sono specifiche di una lingua, ma si riscontrano in tutte le lingue studiate.

Ma come si possono valutare fatti di questo tipo? Il ragionamento che abbiamo fatto sopra è di tipo strutturale, ma vi può essere un altro punto di vista che è quello dell'acquisizione: facile o difficile come lingua da apprendere.

1.5. L1 e L2

Le lingue sono sistemi 'apprendibili': i bambini di qualsiasi latitudine sanno apprendere una lingua, sia quelle che a prima vista possono dirsi facili sia quelle che a prima vista possono dirsi difficili. Per di più i bambini imparano la loro lingua madre senza sforzi apparenti e senza insegnamento specifico. Non è lo stesso per tutti i domini cognitivi: la matematica viene anch'essa appresa, ma con insegnamento specifico, con fatica e per di più può essere dimenticata. La lingua madre – in condizioni normali – non la si dimentica.

Dunque le lingue di tutto il mondo debbono avere in sé qualche fattore intrinseco

di facilità: sono sistemi che possono essere appresi in modi naturali e non si dimenticano.

È pertanto ovvio che quando ci chiediamo se una lingua è facile o difficile ci riferiamo – senza però esplicitarlo – all'apprendimento di L2, non all'apprendimento della lingua madre. Si riconsideri la domanda che ci siamo fatti sopra se nel computo della difficoltà valgano più i morfemi o gli allomorfi. Ebbene, se si trattasse di apprendimento della lingua madre, allora i morfemi dovrebbero contare più degli allomorfi perché l'alternanza allomorfica è automatica, non richiede attenzione; ma se si tratta di L2, allora la questione probabilmente cambia perché le regole di allomorfia non sono uguali per tutte le lingue e dunque un parlante di L2 deve apprenderle, ricordarle, ecc.

Non sappiamo se vi sono studi comparati sulle difficoltà tra l'acquisizione di lingue prime, e dunque in quello che segue ci riferiremo solo a facile/difficile come seconda lingua. E porremo una serie di domande.

1.6. *Alcuni parametri*

La domanda se una lingua è facile o difficile non può essere posta in termini assoluti ma deve essere rapportata ad una serie di altri parametri, che cercheremo nel seguito di elencare.

A) A partire da che lingua per imparare che lingua?

Vi è un ovvio punto di vista – intuitivo – ed è che imparare una lingua apparentata sia più facile che imparare una lingua tipologicamente lontana. Per un italiano apprendere lo spagnolo sembrerebbe più facile che apprendere il cinese.

Ma anche vicinanza e distanza pur essendo criteri intuitivi non sono oggettivi. Intuitivamente si potrebbe pensare che italiano, francese, spagnolo e portoghese siano equidistanti e dunque ugualmente facili o difficili da apprendere per un italiano. Ma non è così: per gli apprendenti italiani il francese è risultato più difficile delle altre due lingue (Blanche-Benveniste et al. 1997). Vi è una ragione diacronica di questo fatto: il francese si è allontanato di più dal latino di quanto non si siano allontanati spagnolo e italiano e dunque il criterio della vicinanza genealogica deve fare i conti con la distanza diacronica che si può essere creata.

Infine, la vicinanza tra le lingue è di due tipi: o genealogica o tipologica. Di solito – nelle discussioni sul tema facile/difficile – si è tenuto conto solo di quella genealogica trascurando quella tipologica che, al contrario, è molto importante.

B) Il punto di vista dei parlanti è diverso da quello degli ascoltatori

Chi parla a volte non è consapevole di produrre enunciati ambigui (che sono potenzialmente difficili). L'ambiguità (quella intenzionale) è solo dell'ascoltatore, diceva Jakobson. Il rivenditore che esponeva il seguente cartello

5) svendita autunnale bambini

non immaginava probabilmente di poter essere accusato di commerci schiavisti....

Una persona che parlando si “mangia” dei suoni non è consapevole di produrre enunciati difficili (a capirsi). Chi si rivolge ad uno straniero mantenendo inalterata la sua velocità normale produce enunciati difficili per chi ascolta. Chi applica delle regole di cancellazione (come ad es. in *Giorgio è uscito con sua sorella e Carlo anche*) non è consapevole che le cancellazioni possano costituire delle difficoltà per chi ascolta.

Vi sono poi casi di ambiguità sintattica. L'espressione in (6a) è ambigua a livello sintattico:

- 6) a) uomini e donne in gamba
 b) [uomini e donne] in gamba (sia gli uomini che le donne sono in gamba)
 c) uomini e [donne in gamba] (solo le donne sono in gamba)

La frase può essere disambiguata evidenziando le due diverse strutture che soggiacciono alle due diverse interpretazioni possibili (6b) e (6c) che per gli ascoltatori possono essere segnalate da pause diverse, in altri termini da segnali ‘demarcativi’⁶.

Se ne conclude che facile per chi parla non è necessariamente facile per chi ascolta.

C) Facilità sintagmatica o paradigmatica?

La facilità “sintagmatica” (ricondotta spesso ad una questione di “facilità di articolazione”) non coincide sempre con facilità paradigmatica. Si consideri il caso del cambiamento diacronico delle velari dal latino all'italiano. In latino esistevano i suoni posteriori [k] e [g] ma non i suoni anteriori [tʃ] [dʒ]: le parole *centum* e *gentem* si pronunciavano dunque [kentum] e [gentem]. Col tempo, davanti alle vocali anteriori [i] ed [e] i suoni consonantici posteriori si sono anteriorizzati diventando [tʃ] [dʒ]:

7) a)	Lat.	[k] [g]	suoni posteriori	[kentum] [gentem]
b)	It.	[k] [g] [tʃ] [dʒ]	suoni posteriori suoni anteriori	[kara] [gara] [tʃento] [dʒente]

Nella pronuncia latina [kentum] dunque bisognava passare da una articolazione [k] che è posteriore ad una articolazione anteriore, quella di [e]. Nella pronuncia [tʃento] invece sia [tʃ] che [e] sono due suoni anteriori e dunque questo cambiamento latino-italiano rappresenta quella che gli americani chiamano ‘easy of articulation’. Lo stesso ragionamento vale per [g] davanti ad [e] ed a [i]:

- 8) a) [ke] n t u m (articolazione ‘posteriore + anteriore’)
 b) [tʃɛ] n t o (articolazione ‘anteriore + anteriore’)

Dunque l'italiano (in questo microsettoare fonologico) è sintagmaticamente più facile del latino (nel senso che non bisogna passare da una articolazione posteriore

⁶ I segnali demarcativi sono quelli che indicano dove finisce o inizia un'unità. Per es. l'accento in francese che, cadendo sempre sull'ultima sillaba, indica la ‘fine di parola’. Tali segnali funzionano automaticamente e quasi inconsciamente per i parlanti nativi.

ad una anteriore) ma è paradigmaticamente più difficile perché l'italiano ha sviluppato due fonemi in più rispetto al latino. Dunque una facilitazione di articolazione ha comportato una complicazione nell'inventario dei fonemi.

D) Facilità e Ridondanza

Anche la nozione di ridondanza può svolgere un ruolo nell'identificazione di ciò che è facile o difficile. Si consideri ancora un caso di pluralità:

- 8) a) **i bambini cantano canzoni allegre**
 b) **the boys sing cheerful songs**

Percettivamente è più rassicurante una lingua come l'italiano perché resiste meglio a quello che in teoria della comunicazione si chiama 'rumore' (disturbi del segnale). L'italiano, qui, è più facile dell'inglese dato che questa ridondanza può tradursi in facilità per chi ascolta. Ma, ancora, a questa facilità percettiva corrisponde una complicazione di sistema: per frasi semplici come quelle in (8) al plurale l'inglese fa con due unità (*s* e *0*⁷) quello che l'italiano deve fare con più unità. Dunque la facilità non deve essere confusa con una certa sicurezza percettiva.

L'italiano paga questa ridondanza con un sistema verbale di alcune decine di forme flesse diverse a fronte delle tre dell'inglese nei verbi regolari :

- 9) walk → walks/walking/walked

La ridondanza può essere anche parecchio complessa: in Kayardild (Australia del Nord) le marche verbali del tempo sono *-jarra* (pass) e *-ju* (fut), ma questa lingua marca anche i nomi: rispettivamente con *-na* (pass) e *-wu* (fut):

- 10) Dangka-a raa-**jarra** bijarrba-**na** wumburu-nguni-**na**
 uomo -NOM trafigge-PASS dugongo-PASS lancia-STR-PASS
 l'uomo trafisse il dugongo con la lancia

- Dangka-a raa-**ju** bijarrba-**wu** wumburu-nguni-**wu**
 uomo -NOM trafigge-FUT dugongo-FUT lancia-STR-FUT
 l'uomo trafiggerà il dugongo con la lancia

L'italiano (come la maggior parte delle lingue europee) non ha una marca del tempo sui nomi: e più facile o difficile? Da quanto si è detto sopra, probabilmente il Kayardild è più facile sintagmaticamente e più difficile paradigmaticamente.

E) Per che attività linguistica?

Un'altra domanda che ci si può ancora porre è la seguente: rispetto a che attività linguistica ci si chiede se una lingua è facile o difficile: leggere, capire, scrivere, dettato, parlare? Facile/difficile può anche essere relazionato al compito linguistico che ci si

⁷ Lo '0' è quello del verbo *sing* dato che l'inglese può alternare *sing* e *sings*.

propone. In francese il dettato sembra essere un compito difficile, tanto è vero che si prevedono nella scuola delle ore di addestramento specifiche. In cinese è particolarmente difficile apprendere il sistema di scrittura, come vedremo più avanti, mentre l'italiano, da questo punto di vista – come si vedrà nel paragrafo 2.1. – è piuttosto facile.

F) Per che livello stilistico? Alto, medio, basso?

È un'opinione diffusa – come si è già detto – che l'apprendimento dei primi stadi dell'italiano sia facile e questo può anche essere vero, ma padroneggiare registri elevati dell'italiano scritto non è affatto facile. In italiano vi sono norme e usi linguistici che rendono lo scritto quasi una lingua diversa da quella orale. Si consideri questo notissimo brano di Calvino, dove l'esposizione orale, spontanea del testimone (11a) viene prontamente 'tradotta' dal solerte carabiniere in italiano burocratico (11b):

- 11) a) Stamattina presto andavo in cantina ad accendere la stufa e ho trovato tutti quei fiaschi di vino dietro la cassa del carbone. Ne ho preso uno per bermelo a cena. Non ne sapevo niente che la bottigliera di sopra era stata scassinata.
- b) Il sottoscritto essendosi recato nelle prime ore antimeridiane nei locali dello scantinato per eseguire l'avviamento dell'impianto termico, dichiara di essere casualmente incorso nel rinvenimento di un quantitativo di prodotti vinicoli, situati in posizione retrostante al recipiente adibito al contenimento del combustibile, e di aver effettuato l'asportazione di uno dei detti articoli nell'intento di consumarlo durante il pasto pomeridiano, non essendo a conoscenza dell'avvenuta effrazione dell'esercizio soprastante.

L'italiano – è noto – presenta una grande distanza tra scritto e parlato e questo lo rende difficile, molto più difficile di quanto i primi incoraggianti successi all'inizio dell'apprendimento non facciano sospettare. E di fatti ognuno di noi ha esperienza di stranieri che – pur soggiornando da molto tempo in Italia – si sono, per così dire, fermati ad un primo livello espressivo. Imparare una lingua è un processo multistadio e l'apprendimento dei rudimenti può presentare caratteristiche diverse dall'apprendimento di stadi più avanzati e complessi.

1.7. Si può misurare la difficoltà di una lingua?

John Mc Whorter (2001) in un articolo molto interessante (e che molto ha fatto discutere) propone i seguenti quattro criteri per valutare la difficoltà delle lingue:

- 1) Un inventario fonemico è tanto più complesso quanti più membri marcati possiede (sono marcati i suoni meno frequenti come i suoni eiettivi, i clicks ecc.).
- 2) La morfologia flessiva rende una grammatica più complessa di un'altra in molti casi (allomorfia e suppletivismo/accordo, ecc.)
- 3) La sintassi di una lingua è tanto più complessa di un'altra quante più regole richiede e quanta più asimmetria possiede (per esempio SVO nelle principali e SOV nelle dipendenti)
- 4) Una grammatica è tanto più complessa di un'altra quanto più dà esplicita espressione grammaticale a più sottili distinzioni semantiche di un'altra (per es. il Kosati usa cinque diversi tipi di verbi esistenziali a seconda della forma degli oggetti).

Ma attenzione! questi ragionamenti sono ingannevoli se presi isolatamente, perché è ovvio che la facilità di un livello può costare in difficoltà ad un altro livello. Per esempio, l'italiano è piuttosto facile –come vedremo- a livello fonologico ma è piuttosto difficile a livello morfologico.

D'altra parte, una morfologia difficile per esempio con i casi, ha (o dovrebbe avere...) come conseguenza una sintassi facile nel senso che l'ordine delle parole sarà probabilmente meno rigido. E dunque –alla fine- la misurazione della complessità dovrebbe poter essere globale.

Inoltre, la facilità/difficoltà di una lingua non si può misurare in termini solo quantitativi, come la proposta di McWhorter implica. In altre parole, non si può asserire con certezza che “più X” significa più difficile. Tentiamo ora di guardare all'italiano e al cinese con i criteri di McWhorter⁸.

2. Alcuni esempi italiani

2.1. *Fonologia*

L'italiano ha circa 30 fonemi e dunque un numero abbastanza normale dato che le lingue variano da un minimo di sedici ad un massimo di circa ottanta fonemi. L'italiano non ha poi fonemi particolarmente marcati (non ha suoni glottidali, non ha clicks, non ha vocali nasali, non ha toni, ecc.). Oltre a questi fatti quantitativi, bisogna anche osservare che per l'italiano vi è una distanza assai esigua tra sistema fonologico e sistema di scrittura e questo può essere il motivo della relativa facilità che si riscontra spesso nell'acquisizione dei primi stadi del sistema sonoro dell'italiano.

In (12) vi è la lista delle corrispondenze o delle mancate corrispondenze tra simboli dell'alfabeto (linea superiore) e fonemi dell'italiano (linea inferiore)⁹:

(12)	a	b	c	d	e	f	g	h	i	l	m	n
			/\		/\		/\		/ \			/ \
	a	b	k tʃ	d	e ε	f	g dʒ	θ	i j	l	m	n ŋ m
		o	p	q	r	s	t	u	v	z		
	/\				/\		/\		/\		/\	
	o	ɔ	p	k	r	s z	t	u	w	v	ts	dz

Come si vede, nella maggioranza dei casi, ad un simbolo dell'alfabeto corrisponde un suono e viceversa, ma questa corrispondenza non è totale¹⁰. Una lista analoga per il francese o l'inglese rivelerebbe una distanza molto più accentuata tra alfabeto e sistema sonoro.

2.2. *Morfologia*

L'italiano ha un sistema flessivo molto complesso: il sistema verbale conta decine di forme diverse. La sua difficoltà è nota. Ma le difficoltà si nascondono anche in

⁽⁸⁾ Data la complessità della tematica, per ragioni di spazio in quel che segue verranno toccati solo alcuni punti arbitrariamente scelti.

⁽⁹⁾ Cfr. Graffi, Scalise (2002).

⁽¹⁰⁾ Per es. allo stesso simbolo dell'alfabeto 'c' corrispondono i due suoni diversi iniziali di *cera* e di *coro*.

angoli meno evidenti. Si osservi la quantità di forme diverse (variazione allomorfica) che può assumere il suffisso *-zione*:

- 13) a. azione: amministrazione, navigazione
b. izione: ripetizione, vestizione
c. ezione: percezione, proiezione
d. ozione: rimozione, adozione
e. uzione: esecuzione, distribuzione
- f. asione: evasione, persuasione
g. isione: divisione, uccisione
h. esione: coesione, lesione
i. osione: erosione, corrosione
l. usione: diffusione, confusione
- m. assione: compassione
n. issione: crocefissione, emissione
o. essione: processione, confessione
p. ossione: riscossione
q. uSSIONE: percussione, concussione

Dietro questa variazione vi sono conoscenze grammaticali implicite per un parlante nativo: la forma delle parole derivate in *-zione* varia se il verbo di base è regolare o irregolare, varia col variare della declinazione del verbo, se il verbo è di origine latina colta, se la forma di base del verbo è il tema o il participio passato.

Oppure si consideri il sistema dei suffissi 'valutativi' (diminutivi, accrescitivi, spregiativi, vezzeggiativi, ecc.) che sono notoriamente una grande classe in italiano:

- 14) ino/one/accio/etto/astro/otto ecc.

Vi sono lingue come l'olandese o l'inglese che ne hanno (quasi esclusivamente) uno solo:¹¹

- 15) ol. brood → broodje 'pane - panino'
ingl. book → booklet 'libro - libretto'

Ma la difficoltà non sta tanto nel numero di questi affissi ma nella trasparenza con cui si aggiungono. In casi come in (16)

- 16) tavolo → tavolino
angolo → angolino

le regole dell'aggiunta sono semplici e possiamo formalizzarle così: aggiungi *-ino* e cancella la vocale finale della parola:

- 17) V → 0 / ____ + V Es. libro + ino → librino

⁽¹¹⁾ Il diminutivo olandese ha però un gran numero di allomorfi.

Ma non sempre le cose sono così semplici, come si vede qui sotto:

- 18) balcone + ino → *balconino / balcon[tʃ]ino
furgone + ino → *furgonino / furgon[tʃ]ino
lampiono + ino → *lampionino / lampion[tʃ]ino
piccione + ino → *piccionino / piccion[tʃ]ino

Quando bisogna inserire una [tʃ]? La regola c'è e – almeno per le parole viste – è: quando aggiungi *-ino*, inserisci una [tʃ] se la parola di base termina in *-one*. Ma è una regola facile? Sì e no, perché ha una zona di regolarità (come si vede in 18), ma anche di irregolarità (come si vede in 19):

- 19) libricino
porticina
cuoricino
corpicino

Se l'inserimento di un suono non è prevedibile è ovvio che il fenomeno presenta difficoltà. Ma ci sono anche altri fenomeni non prevedibili. Uno riguarda la scelta del valutativo. se la regola è quella in (20a), come si vede in (20b) non si applica in modi prevedibili:

- 20) a. Nome → Nome + Valutativo
b. ballo → *ballino / balletto
bollo → bollino / *bolletto
carro → *carrino / carretto
gatto → gattino / *gattetto

il problema è: quale valutativo aggiungere? Le cose si complicano se si considera la combinabilità degli elementi:

- 21) X → X + valutativo1 + valutativo2

E dunque si pone il problema di quali valutativi si possono combinare dato che una cosa sappiamo molto bene e cioè che una lingua non sfrutta mai tutte le possibilità (come sembrerebbe in 22) ma funziona per restrizioni (come si vede in 23):

- 22) libro → libretto / librino / librettino
vaso → vasetto / vasino / vasettino
strada → stradetta / stradina / stredettina
- 23) mattone → *mattonetto / mattoncino / *mattonettoncino
camino → caminetto / *caminino / caminettino
giornalista → giornalino / *giornalistetto / *giornalistettino
cantante → *cantantino / *cantantetto / *cantantettino

Se ne conclude che dal punto di vista della morfologia, l'italiano è una lingua complessa. Il problema è che la complessità non sembra riguardare solo fatti di quantità, come abbiamo detto sopra, ma fatti di trasparenza e di regolarità.

2.3. Sintassi

La sintassi delle lingue è una zona sempre molto difficile e bisogna diffidare a priori da posizioni del tipo: "la lingua X ha una sintassi molto semplice". A nostro parere la sintassi è sempre molto complessa, anche perché è in qualche modo connessa con le capacità di computo degli esseri umani. Un fattore di complessità sintattica riguarda l'ordine dei costituenti: per esempio, si dice che in italiano la posizione degli aggettivi è libera e cioè che possono stare sia prima del nome sia dopo il nome:

- 24) a) una libera scelta
b) una scelta libera

ma questo è vero sino ad un certo punto. Si osservino i seguenti esempi:

- 25) a) un uomo libero una uscita libera un tramonto roseo
b) un libero uomo una libera uscita un roseo tramonto

Le espressioni in (25a) sono del tutto naturali, mentre in (25b) le espressioni sono o leggermente marcate (*un uomo libero*), o con significati particolari (*libera uscita*) o con un vago sentore poetico (*roseo tramonto*). Per di più, ci sono aggettivi che possono comparire solo in una posizione:

- 26) a) un orario ferroviario *un ferroviario orario
b) la scatola cranica *la cranica scatola

Da questo punto di vista sono molto più facili l'inglese e il cinese che hanno una posizione fissa unica che è quella prenominale.

Un altro problema ancora può riguardare le lingue che hanno ordini diversi a seconda del tipo di costituente: il tedesco e l'olandese per esempio hanno l'ordine SVO nelle frasi principali ma hanno l'ordine SOV nelle frasi dipendenti:

- 27) Enzo koopt een boek
'Enzo compera un libro'
- 28) Tullio zegt dat Enzo een boek heeft gekocht
'Tullio dice che Enzo un libro ha comperato'

Ovviamente da questo punto di vista è più facile una lingua che ha sempre lo stesso ordine dei costituenti. Ma esistono problemi sintattici ancora più sottili. Le regole della sintassi possono spostare dei costituenti, come nel caso seguente, dove 'di qualcuno' viene sostituito da un interrogativo e spostato ad inizio di frase:

- 29) a) Giovanni ha trovato una foto **di qualcuno**
b) **di chi** Giovanni ha trovato una foto?

Ma questi spostamenti non sono liberi: esistono barriere oltre le quali i costituenti non possono essere spostati. Per esempio, se la frase è più complessa, come in (30a), allora questa operazione di spostamento all'inizio non è più possibile (30b):

- 30) a) Giovanni ha sentito una storia su una foto **di qualcuno**
 b) ***di chi** Giovanni ha sentito una storia su una foto?

Questi fatti sono molto complessi perché presuppongono la conoscenza delle barriere sintattiche possibili in ogni lingua. Tali conoscenze non sono esplicite e dunque perfino difficilmente insegnabili.

3. Alcuni esempi cinesi

Cosa succede se il confronto avviene con una lingua tipologicamente lontana, come il cinese? Le difficoltà seguono gli stessi parametri o se ne allontanano drasticamente?

3.1. La lingua scritta

La prima macroscopica particolarità della lingua cinese – e la difficoltà maggiore per chi la studia – consiste nel sistema di scrittura. La lingua cinese non dispone di un alfabeto ma è composta di caratteri. Attenzione, caratteri e non ideogrammi, come qualcuno definisce talvolta i segni grafici della scrittura cinese. La dizione ‘ideogrammi’ viene ormai accuratamente evitata, perché porta con sé l'assurdo corollario che i caratteri cinesi rappresentino direttamente delle idee invece che parole.

I caratteri cinesi veicolano vaghe informazioni semantiche – e questo è riconosciuto come un tratto distintivo della lingua cinese – e vaghe informazioni fonetiche. Non è però possibile dedurre con certezza il senso di un carattere a partire dalla sua forma.

In cinese ogni carattere è composto da un certo numero di tratti: si va dal carattere ‘uno’, costituito da un solo tratto fino a caratteri (semplificati) composti da più di venti tratti. I caratteri cinesi possono essere distinti in semplici e complessi. I caratteri semplici sono costituiti da un unico corpo tra i cui tratti sussiste un legame molto forte: separandoli non è in alcun modo possibile ottenere unità portatrici di senso e di suono.

- 31) 一 人 口 马 不
 yī uno rén persona kǒu bocca mǎ cavallo bù non

I caratteri complessi comprendono invece almeno due unità portatrici entrambe di significato, o portatrici una di significato e l'altra di suono. Ad esempio il carattere 明 *míng* – che significa ‘chiaro’, ‘luminoso’ ed è composto da 日 *rì* ‘sole’ e 月 *yuè* ‘luna’ – è un carattere complesso dove entrambi i costituenti sono portatori di significato. Caratteri di questo tipo sono spesso stati spiegati come rebus etimologici: ad esempio, la donna sotto il tetto 安 *ān* significa ‘pace’, il maiale sotto il tetto 家 *jiā* significa ‘famiglia’, la forza sotto il campo 男 *nán* significa ‘maschio’ e così via. Se adottato come esercizio per memorizzare i caratteri, questo metodo può essere utile, ma non va dimenticato che l'arbitrarietà semantica di questi caratteri è totale: se la

convenzionalità della lingua cinese non attribuisse a queste combinazioni quel significato, il maiale sotto il tetto potrebbe altrettanto plausibilmente essere interpretato come ‘allevamento’ o ‘porcile’ e la donna sotto il tetto potrebbe essere interpretata come ‘famiglia’, ‘staticità’ oppure ‘oziare’, eccetera.

I caratteri complessi in cui entrambi i componenti siano portatori di senso costituiscono una piccola parte dei caratteri cinesi, e per di più arcaica. Invece il principio formativo dei caratteri cinesi di gran lunga più produttivo nella storia della lingua scritta cinese è stato quello *fonetico/semantico*: un componente del carattere fornisce indicazioni semantiche e l’altro componente fornisce indicazioni di tipo fonetico: ad esempio nel carattere 冻 *dòng* ‘gelo’, ‘gelare’ il componente di sinistra fornisce indicazioni semantiche – le due gocce d’acqua a sinistra possono rappresentare qualcosa che ha a che fare con il ghiaccio – e il componente di destra suggerisce la possibile lettura del carattere¹².

In conclusione, l’apprendimento della lingua scritta cinese comporta una grande quantità di tempo dedicata a memorizzare come si leggono, cosa significano e come si scrivono i caratteri. E anche la ricerca sul dizionario di un termine di cui non si conosce la pronuncia, implica che si sappiano contare i tratti di cui è composto un carattere e identificare la cosiddetta ‘chiave’ o ‘radicale’ a cui aggiungere l’eventuale numero di tratti aggiuntivi.

L’approccio a questa lingua scritta è quindi molto diverso da quello che si ha con le lingue alfabetiche, tra cui l’italiano: un bambino con un minimo di scolarizzazione in italiano infatti, anche se ancora non sa cosa significa ‘randagio’ è in grado di leggere e di scrivere quella parola; quel bambino sarà anche in grado di scrivere ogni nuova parola appresa attraverso la lingua parlata (salvo occasionali errori di ortografia). Per chi apprende la lingua cinese invece il rapporto tra lingua parlata e scrittura è più complesso: un cinese, anche con livello alto di scolarizzazione, se non ha precedentemente appreso a leggere e non ha memorizzato un determinato carattere non sarà in grado di pronunciarlo la prima volta che lo incontra. Al massimo, per analogia con altri caratteri conosciuti, potrà fare delle ipotesi su letture plausibili e classi di significato possibili.

3.2. I toni

Anche la lingua parlata cinese presenta una difficoltà notevole per chi la studi come lingua straniera, perché si tratta di un sistema a toni. Se poi confrontiamo il cinese standard con il dialetto cinese Yue (il cantonese), scopriamo che anche la complessità indotta dal fatto di essere una lingua tonale può essere graduata: il cinese standard infatti ha quattro toni mentre il cantonese ne ha ben otto.

I toni sono tipi diversi di modulazione della voce e sono contrassegnati in *pīnyīn* (il metodo ufficiale di trascrizione della lingua cinese in caratteri latini) attraverso accenti posti al di sopra della vocale su cui si articolano. Non sono invece indicati in alcun modo sui caratteri. I toni non vanno confusi con accento e intonazione, che esistono anch’essi nella lingua cinese standard. Dunque la lingua cinese è più com-

⁽¹²⁾ Questo esempio è stato scelto proprio per la sua linearità, adatta a spiegare questo principio formativo dei caratteri in sintesi estrema. I principi formativi dei caratteri cinesi sono descritti più dettagliatamente in Abbiati (1992); De Francis (1984), Norman (1988).

più di quanto non possano essere lingue non tonali, perché implica che chi parla sappia produrre fini distinzioni intertonali all'interno dei limiti dell'apparato vocale umano.

Il cinese è una lingua ad alta intensità di omofoni: nel dizionario cinese-inglese dell'Università di lingue straniere di Beijing (2001), ad esempio, sono citati più di ottanta caratteri che pur con grafia diversa si pronunciano *li* e poco meno di un centinaio di caratteri che pur scrivendosi con grafia diversa si pronunciano *fu*. I toni – oltre ai classificatori, che vedremo più avanti, alla bisillabicità di buona parte delle parole della lingua cinese e al contesto – permettono di ridurre i casi di omofonia. Ad esempio, 妈 *mā* 'mamma', 麻 *má* 'canapa', 马 *mǎ* 'cavallo', 骂 *mà* 'insultare' si scrivono con caratteri diversi ma si pronunciano tutti *ma*. I toni permettono di distinguerli tra loro (si tratta rispettivamente di un primo, un secondo, un terzo e un quarto tono). Le sillabe prive di accento vengono pronunciate al cosiddetto tono neutro, come ad esempio 吗 *ma*, la marca per le interrogative.

Inoltre, quando i toni non sono in forma isolata possono intervenire delle variazioni dovute al contesto. Il terzo tono ad esempio davanti agli altri toni diventa un mezzo terzo tono mentre davanti ad un altro terzo tono si trasforma in un secondo tono. Altri cambiamenti di tipo fonologico hanno luogo, ma si tratta di fenomeni marginali rispetto a quelli che avvengono in lingue come l'italiano o l'inglese.

3.3. Marche di genere

Un nome cinese non si identifica immediatamente per mezzo di marche morfologiche o d'altro genere. Per gli oggetti il genere non è marcato: in cinese 'carro' e 'sedia' non sono maschili né femminili. Il cinese quindi fa grazia ai parlanti di una complessità che prescinde dalle necessità comunicative e che complica l'apprendimento di una lingua da parte di chi la studia come lingua straniera. È stato infatti evidenziato come un sistema che prevede le marche di genere – con la classificazione dei nomi in due o anche più classi e il controllo delle regole morfofonetiche e delle eccezioni che comporta – sia inerentemente più complesso di uno che non le prevede (McWorter 2001).

In cinese esiste un sostituto nominale per il maschile, 他 *tā* 'egli', 'lui', uno per il femminile 她 *tā* 'ella', 'lei' e uno per il neutro 它 *tā* 'esso' 'essa'. Va però tenuto presente che nella lingua parlata la differenza di genere dei sostituti nominali non viene percepita (si pronunciano tutti *tā*); inoltre solo quando necessario è possibile premettere al nome che designa una persona le forme 男 *nán* 'maschio' o 女 *nǚ*, 'femmina', ad esempio: 朋友 *péngyou* amico/amica, 男朋友 *nán péngyou* amico, 女朋友 *nǚ péngyou* 'amica'.

È anche possibile segnalare il genere dei nomi degli animali: 母鸡 *mǔjī* 'madre' + 'pollo' è la 'gallina' e 公鸡 *gōngjī* 'maschio' + 'pollo' è il 'gallo' – e si noterà che questo avviene con modalità isolanti in modo analogo ai casi dell'italiano 'zebra femmina' o 'tigre femmina'.

3.4. Marca di pluralità

In cinese l'assenza di indicazioni di numero corrisponde a una pluralità generica, e il plurale viene espresso esplicitamente solo in casi specifici. Un contrassegno di

pluralità 们 *-men* esiste solo per nomi che designano persone e per i sostituti nominali; questa marca è però obbligatoria solo nel caso dei sostituti nominali quando si intenda esplicitare l'opposizione singolare/plurale:

32) 我	wǒ	'io', 'me'	我们	wǒmen	'noi'
你	nǐ	'tu', 'te'	你们	nǐmen	'voi'
他	tā	'egli', 'lui'	他们	tāmen	'essi', 'loro'
她	tā	'ella', 'lei'	她们	tāmen	'esse', 'loro'

Si noterà inoltre che mentre in italiano esistono sostituti nominali diversi a seconda della loro funzione nella frase (*io/me/mi*), in cinese esiste una sola forma per ogni persona che assolve a tutte le funzioni. Dopo un sostantivo, invece, 们 *-men* non è obbligatorio per contrassegnare il plurale e la sua assenza non implica necessariamente il singolare, come si vede negli esempi che seguono:

32) 老师	lǎoshī	'l'insegnante', 'un insegnante', 'gli insegnanti'
老师们	lǎoshīmen	'gli insegnanti', 'insegnanti!'

3.5. Articolo versus classificatore

In cinese, inoltre, non esistono gli articoli. Perciò 'il dottore' in cinese sarà 医生 *yīshēng*, semplicemente 'dottore', senza articolo. È una buona notizia, perché questo contribuisce ad abbassare il grado di difficoltà di questa lingua per chi la apprenda come lingua straniera. La notizia è ulteriormente interessante se pensiamo che esistono lingue – l'italiano e l'inglese sono due esempi in questo senso – che operano una sovraspecificazione marcando la definitezza o indefinitezza dei nomi singolari in modo esplicito. Ad esempio in italiano si dice 'ha visto *un* film ieri sera', in inglese: 'he saw *a* movie last night'; in cinese è invece possibile prescindere:

33) 昨天晚上他看电影了
<i>zuótiān wǎnshàng tā kàn diànyǐng le</i>
ieri sera lui vedere film MODALE

Tuttavia il cinese introduce un elemento che nelle lingue europee non esiste: il classificatore. In italiano per contare oggetti numerabili è sufficiente indicare un numero seguito dal nome, ad esempio: 'tre cavalli', 'due fanti', 'un re'. In cinese questo non è possibile, non si può dire * 三人 *sān rén* per dire 'tre uomini'; tra numero e nome va inserito il classificatore¹³:

34) 一本书	两张桌子	三只狗
<i>yì běn shū</i>	<i>liǎng zhāng zhuōzi</i>	<i>sān zhī gǒu</i>

⁽¹³⁾ Per capire i classificatori possiamo pensare al modo in cui viene quantificata la parola 'zucchero' in italiano. Non diciamo 'uno zucchero', 'due zuccheri', ma utilizziamo delle unità di misura quali 'un velo di zucchero', 'un cucchiaino di zucchero', 'una zolletta di zucchero', 'un chilo di zucchero'. Questo avviene perché in italiano 'zucchero' è una parola non numerabile e per la sua quantificazione richiede il ricorso a forme di quantificazione codificata o approssimativa. Concettualmente la codificazione di parole come 'zucchero' è molto vicina ai classificatori cinesi, anche se in italiano si tratta di "costruzioni nominali che rappresentano l'elemento reggente in costruzioni genitive, mentre in cinese i composti numero-classificatore fungono da modificatori del nome quantificato" (Abbiati 1992: 116).

uno CL libro	due CL tavolo	tre CL cane
un libro	due tavoli	tre cani

A complicare l'uso dei classificatori concorrono due elementi. In primo luogo, esistono più di un centinaio di classificatori e ogni classificatore è compatibile con un insieme di nomi, ma questa compatibilità è in ampia misura arbitraria – allo stesso modo del genere per gli inanimati in italiano (*la carota* e *il sedano*) e quindi solo lo studio e l'esperienza mettono un apprendente in grado di usare in maniera appropriata i classificatori. In secondo luogo, esistono delle eccezioni all'uso dei classificatori: ad esempio si dice 两天 *liǎng tiān* 'due giorni' e 五岁 *wǔ suì* 'cinque anni' (di età).

3.6. Plurale del sintagma nominale

Ora che disponiamo delle informazioni di base, possiamo mettere a confronto un sintagma del cinese 三辆红汽车 *sān liàng hóng qìchē* (tre CLASSIFICATORE macchina/e rossa/e) 'tre macchine rosse' con quelli proposti all'inizio dell'articolo, dove abbiamo messo a confronto inglese, spagnolo e italiano ragionando sul micro-sistema grammaticale di formazione del plurale nelle tre lingue.

35) cinese nessun morfema flessivo	0
nessun articolo ma quantificatore + classificatore 三 辆 <i>liàng</i>	1?
nessuna flessione 三辆红汽车 <i>sān liàng hóng qìchē</i>	0
nessun allomorfo	0

Ne risulta che, laddove le parti in grassetto in inglese erano 6, in spagnolo 7 e in italiano 8, il cinese arriva soltanto a 1 e per di più con una particolarità: invece di 'macchine rosse' abbiamo considerato il sintagma 'tre macchine rosse' – che ci permette di introdurre il classificatore- per evitare che la somma per il cinese fosse 0, dato che i nomi in cinese non richiedono obbligatoriamente una marca di pluralità. Ad una prima occhiata, dunque, il plurale del sintagma in cinese appare di gran lunga più facile rispetto a quello delle tre lingue europee prese in esame. Tuttavia, queste pagine ci hanno abituato a vedere che le difficoltà in una lingua tipologicamente tanto lontana qual è il cinese possono stare altrove: la scrittura, i toni nella lingua parlata, e anche i classificatori.

Inoltre, il punto di domanda accanto all'unico punto totalizzato dal cinese è lì a segnalarci la difficoltà di rilevare il livello di difficoltà con lo stesso metodo utilizzato per le lingue europee: esistono più di un centinaio di classificatori nominali per il cinese, lo abbiamo visto, e quindi come si misura questa difficoltà? Vale uno? Vale cento? Forse il cinese finisce per mettere in crisi quella valutazione intuitiva sulle difficoltà relative di alcune lingue europee e per mostrarne i limiti.

3.7. Morfologia

Abbiamo visto come una componente significativa delle difficoltà insite nella lingua italiana come L2 derivino dall'alto grado di allomorfia (si ricordino le parole in *-zione*). In particolare il suppletivismo, così frequente nelle lingue flessive, sembra interessare in misura più contenuta il cinese, grazie alla natura prevalentemente

isolante di questa lingua. Di seguito vedremo le differenze tra italiano e cinese sotto questo aspetto con due esempi, per poi arrivare ad alcune riflessioni sulla trasparenza nella formazione delle parole in cinese.

Allo stesso modo del nome, il verbo cinese non è contraddistinto da nessuna marca morfologica: si tratta di una forma invariabile priva della coniugazione propria delle lingue flessive. Il paradigma del presente indicativo di un verbo italiano viene di seguito confrontato con l'equivalente cinese:

36) 我去	wǒ qù	io vad-o	我们去	wǒmen qù	noi and-iamo
你去	nǐ qù	tu va-i	你们去	nǐmen qù	voi and-ate
他/她去	tā qù	lui/lei v-a	他们/她们去	tāmen qù	loro va-(n)no

Le due lingue si differenziano per la complessità flessiva dell'italiano di fronte alla mancanza della flessione in cinese (去 *qù* vale per tutte le persone). A complicare l'apprendimento dell'italiano – al cui confronto in questa zona della grammatica il cinese appare estremamente facile –, intervengono anche variazioni suppletive della radice del verbo ('vad-o' e 'and-iamo', ad esempio).

Inoltre, l'italiano prevede articolati paradigmi che indicano le categorie di tempo e di modo. In cinese invece elementi lessicali come 'ieri' o 'domani' in funzione di marche temporali – ma anche avverbi che indicano l'ancoraggio temporale del verbo – possono essere sufficienti ad esprimere la nozione di tempo.

37) 昨天她来我这儿	今天她来我这儿	明天她来我这儿
zuótiān tā lái wǒ zhèr	jīntiān tā lái wǒ zhèr	míngtiān tā lái wǒ zhèr
ieri lei venire io qui	oggi lei venire io qui	domani lei venire io qui
ieri lei è venuta da me	oggi lei viene da me	domani lei verrà da me

Anche in questo dunque il cinese è più facile: in italiano si può al massimo dire – colloquialmente – 'domani preparo un dolce' ma non 'ieri preparo un dolce'. La complessità del verbo cinese si nasconde altrove, questa lingua prevede infatti complementi verbali che l'italiano ignora, come vedremo più avanti.

La morfologia dell'italiano (come di altre lingue flessive) ha zone di regolarità che sfumano in zone di irregolarità fino all'arbitrarietà più assoluta. Si considerino le seguenti serie:

- 38) a) Venezia → veneziano
 Bologna → bolognese
 Trento → trentino
 b) Forlì → forlivese
 c) Chieti → teatino

in (38a) la derivazione è semplice: si aggiunge il suffisso e si cancella la vocale finale del nome di città (la difficoltà sta nel sapere quale suffisso si aggiunge a quale nome di città), in (38b) le cose si complicano un po' perché compaiono ele-

menti non prevedibili (come *v* in ‘forlivese’) ed in (38c) si presenta il suppletivismo più forte: due parole – correlate semanticamente – che non hanno alcuna relazione fonologica.

Tali alternanze non sembrano darsi in cinese. Per indicare che una persona è originaria da un certo luogo si indica il nome della città e lo si fa seguire da 人 *rén* ‘persona’. Ad esempio 北京人 *Běijīng rén*, letteralmente ‘persona di Beijing’ e quindi ‘pechinese’ e anche ‘pechinesi’. Qualunque sia la città di origine, il nome della città resterà immutato. Per un nome straniero esisterà la trascrizione fonetica, ad esempio 威尼斯 *Wēinísī* per ‘Venezia’ – e si noti che la trascrizione fonetica è stata fatta dal corrispondente nome in inglese ‘Venice’ – a cui si aggiunge il termine 人 *rén* ‘persona’ ottenendone 威尼斯人 *Wēinísīrén* ‘veneziano’. Non si danno dunque casi analoghi al nostro Chieti/teatino.

3.7.1. Parole composte

Definire una parola in cinese può essere più difficile che per le altre lingue dal momento che l’unità del sistema di scrittura è il carattere (la sillaba) e non la parola. Ogni carattere – sia che costituisca una parola monosillabica sia che costituisca il componente di un composto – è separato dall’altro da uno spazio bianco e quindi in cinese viene a mancare quel confine di parola che nelle lingue alfabetiche è costituito dallo spazio bianco nella scrittura.

La stragrande maggioranza delle parole nei dizionari sono composte, e la composizione è il più produttivo processo di formazione di parole della lingua moderna. La lista di parole elencata in (39) mostra come opera il processo di formazione delle parole in cinese:

39) 生	<i>shēng</i>	‘vita’ oppure ‘vivere’ oppure ‘dare vita’
生物	<i>shēng wù</i>	‘vivere’ + ‘cosa’ = ‘cosa vivente’
生物体	<i>shēngwù tǐ</i>	‘cosa vivente’ + ‘corpo’ ‘organismo’
生物层	<i>shēngwù céng</i>	‘cosa vivente’ + ‘strato’ = ‘biosfera’
生物工程	<i>shēngwù gōngchéng</i>	‘cosa vivente’ + ‘ingegneria’ = ‘bioingegneria’
生物学	<i>shēngwù xué</i>	‘cosa vivente’ + ‘apprendere’ = ‘biologia’
生物学家	<i>shēngwù xué jiā</i> ¹⁴	‘cosa vivente’ + ‘apprendere’ + ‘esperto’ = ‘biologo’

Al confronto con le variazioni allomorfe dell’italiano – che abbiamo visto analizzando il suffisso ‘-zione’, ad esempio, la morfologia del cinese appare di una semplicità confortante. Ad esempio, il morfema 学 *xué*, letteralmente ‘apprendere’, quando compare in un composto in cui il primo o i primi componenti denotano un campo di attività o specializzazione assume la valenza di ‘scienza’, ‘specializzazione’ e ha un ruolo equivalente ad alcuni suffissi e semiparole della lingua italiana: *-logia*, *-grafia* *-ica*, eccetera. Si vedano gli esempi seguenti:

⁽¹⁴⁾ Gli spazi bianchi tra i componenti delle parole composte nella trascrizione in pinyin sono qui esclusivamente funzionali a mettere in evidenza fasi successive di composizione.

40) 科学	<i>kēxué</i>	‘scienza’
哲学	<i>zhéxué</i>	‘filosofia’
数学	<i>shùxué</i>	‘matematica’
化学	<i>huàxué</i>	‘chimica’
普通语言学	<i>pǔtōng yǔyánxué</i>	‘linguistica’
地理学	<i>dìlǐxué</i>	‘geografia’
生物学	<i>shēngwùxué</i>	‘biologia’
古文字学	<i>gǔwénzìxué</i>	‘paleografia’
心理学	<i>xīnlǐxué</i>	‘psicologia’

Si noti però che, nonostante la linearità morfologica esibita nella costruzione di questi composti nel cinese, un apprendente di cinese L2 può incontrare delle difficoltà dal momento che non tutte le discipline richiedono l’uso di 学 *xué*. Ad esempio ‘matematica’ si dice 数学 *shùxué*, ma ‘storia’ 历史 *lìshǐ*, non richiede l’aggiunta di 学 *xué*. 学 *xué* è invece presente in 历史学 *lìshǐxué* ‘storia’ + ‘apprendimento’ con il significato di ‘-grafia’: i tre caratteri insieme infatti significano ‘storiografia’. Allo stesso modo il calco semantico ‘psicanalisi’ 心理分析 *xīnlǐfēnxi* non richiede 学 *xué*. Strutturalmente questo caso appare simile a quello dei diminutivi italiani: si tratta di sapere quali sono le combinazioni corrette e quali quelle escluse.

Il morfema 家 *jiā* è un nome monosillabico che significa ‘casa’, ‘famiglia’. Nei composti, tra gli altri significati ha quello di ‘specialista’. In questa eccezione ha uno status simile a quello dei suffissi¹⁵ agentivi dell’italiano relativi a ‘persone che svolgono una determinata attività’ come *-tore/-trice, -ista, -o/-a, -ato/-ata*. Ad esempio:

41) 画家	<i>huàjiā</i>	‘dipingere’ + ‘specialista’ = ‘pittore’/ ‘pittrice’ ¹⁶
艺术家	<i>yìshùjiā</i>	‘arte’ + ‘specialista’ = ‘artista’
批评家	<i>pīpíngjiā</i>	‘criticare’ + ‘specialista’ = ‘critico’
文学家	<i>wénxuéjiā</i>	‘letteratura’ + ‘specialista’ = ‘letterato’
科学家	<i>kēxuéjiā</i>	‘scienza’ + ‘specialista’ = ‘scienziato’
哲学家	<i>zhéxuéjiā</i>	‘filosofia’ + ‘specialista’ = ‘filosofo’
数学家	<i>shùxuéjiā</i>	‘matematica’ + ‘specialista’ = ‘matematico’
化学家	<i>huàxuéjiā</i>	‘chimica’ + ‘specialista’ = ‘chimico’
普通语言学家	<i>pǔtōng yǔyánxuéjiā</i>	‘linguistica’ + ‘specialista’ = ‘linguista’
地理学家	<i>dìlǐxuéjiā</i>	‘geografia’ + ‘specialista’ = ‘geografo’
生物学家	<i>shēngwùxuéjiā</i>	‘biologia’ + ‘specialista’ = ‘biologo’
古文字学家	<i>gǔwénzìxuéjiā</i>	‘paleografia’ + ‘specialista’ = ‘paleografo’
心理学家	<i>xīnlǐxuéjiā</i>	‘psicologia’ + ‘specialista’ = ‘psicologo’

(15) 学 *xué* e 家 *jiā* esibiscono uno status incerto tra parola e suffisso. Scalise (1994) ha introdotto il concetto di ‘semiparola’ definendo le ‘semiparole’ quelle forme legate come *-filo, -logo* che hanno uno status incerto tra parole e affissi e proponendo che il comportamento delle semiparole si avvicini più a quello delle parole che a quello degli affissi, e in particolare a quello dei costituenti di un composto. All’interno di termini come 画家 *huàjiā* ‘pittore’ o 科学 *kēxué* ‘scienza’ sembra difficile percepire 家 *jiā* e 学 *xué* come affissi; benché vengano aggiunti a morfemi legati non sembrano dare luogo a un processo di derivazione ma piuttosto ad un processo compositivo di cui costituiscono la testa.

(16) Per tutti i tipi di professione l’espressione cinese include sia maschile che femminile (che non verrà indicato per ogni voce); inoltre, come abbiamo visto, la mancanza di una marca di pluralità non implica che i nomi siano da intendersi necessariamente al singolare.

Anche in questo caso la difficoltà per chi studia il cinese come L2 consiste nel sapere quando si debba e quando non si debba aggiungere 学 *xué* oltre a 家 *jiā*. Ad esempio ‘artista’ non richiede l’inserimento di *xué* e sarebbe sbagliato dire * 艺术家 *yìshùxuéjiā* ‘arte- + ‘scienza’ + ‘specialista’ per dire ‘artista’. Mentre invece è corretto dire 数学家 *shùxuéji* cioè ‘matematica’ (letteralmente ‘numero’ + ‘scienza’) + ‘specialista’ = ‘matematico’.

In cinese esistono anche casi in cui dei morfemi assumono la funzione di affissi: ad esempio 头 *tóu*, ‘testa’ è un morfema libero ma può diventare anche il suffisso 头-*tóu* privo di contenuto semantico con tono neutro che si aggiunge a morfemi legati come in 木头 *mùtóu* ‘legno’ + suffisso = ‘legno’ e 石头 *shítóu* ‘pietra’ + suffisso = ‘pietra’.

Resta il fatto che complessivamente il carattere isolante/agglutinante della lingua cinese fa sì che sia le parole derivate tramite l’impiego di affissi sia le parole composte presentino un buon livello di regolarità e trasparenza in confronto all’italiano.

3.8. Sintassi

Spesso l’unico modo per decidere la categoria (Nome, Verbo, Aggettivo) di un elemento è la sua collocazione nella frase. Ad esempio l’unica posizione in cui si può trovare un aggettivo in cinese è alla sinistra del nome, alla stessa stregua di qualsiasi altro elemento che determini il nome.

42) 热茶 *rè chá* ‘caldo/a’ + ‘tè’ = ‘tè caldo’

Da questo punto di vista il cinese sembrerebbe dunque facile. A complicare le cose interviene però una sostanziale identità tra quelle unità lessicali che in italiano chiamiamo aggettivi qualificativi e i cosiddetti verbi di qualità o verbi attributivi. L’ambiguità categoriale viene sciolta in cinese solo attraverso la posizione che l’unità lessicale assume nella frase: posta davanti al nome (in posizione attributiva) ha natura aggettivale e posta dopo il nome (in posizione predicativa) ha natura verbale. Ad esempio:

43) 热茶 *rè chá* ‘caldo’ + ‘tè’ = ‘tè caldo’
茶很热 *chá hěn rè* ‘tè’ + ‘molto’ + ‘caldo’ = il tè è caldo

dove 很 *hěn* ‘molto’ ha la funzione di attenuare la tendenziale *nuance* contrastiva¹⁷ che in cinese un sintagma composto solo di nome + verbo di qualità assumerebbe.

La posizione fissa dei costituenti nella lingua cinese si evidenzia anche nelle interrogative WH dove – a differenza dell’italiano, e anche dell’inglese – la trasformazione di una frase dichiarativa in una interrogativa non comporta alcun

⁽¹⁷⁾ Senza l’avverbio 很 *hěn* ‘molto’ i verbi di qualità implicano il confronto con un termine di paragone implicito o esplicito come nella frase seguente: 他们的教室大, 我们的教室小 *tāmen de jiàoshì dà, wǒmen de jiàoshì xiǎo* ‘la loro aula è grande, la nostra aula è piccola’.

cambiamento nell'ordine delle parole. Anche da questo punto di vista il cinese appare quindi più facile di altre lingue, dell'italiano e dell'inglese, ad esempio:

- | | |
|--------------------------------|--|
| 44) Italiano | Cinese |
| a) Lui va a Beijing | e) 他去北京 <i>Tā qù Běijīng</i> lui andare Beijing |
| b) Dove va lui? | f) 他去哪儿? <i>Tā qù nǎr?</i> lui andare dove |
| c) Il suo amico mangia la mela | g) 她朋友吃苹果 <i>Tā péngyou chī píngguǒ</i> lei amico mangiare mela |
| d) Cosa mangia il suo amico? | h) 她朋友吃什么? <i>Tā péngyou chī shénme?</i> lei amico mangiare cosa |

Altro elemento di facilità della sintassi cinese è la costruzione delle proposizioni subordinate, in particolare quelle ipotetiche. La loro posizione nella frase è sufficiente a stabilire il rapporto di subordinazione che instaurano con la proposizione principale¹⁸ (esistono anche avverbi che accompagnano il verbo principale precisandone le sfumature). Ad esempio:

- 45) 她来我就去 *tā lái wǒ jiù qù* lei venire io allora andare 'se lei viene me ne andrò'

dove 就 *jiù* indica che c'è una condizione sufficiente.

Quantomeno in linea teorica, dunque, si può pensare che questo tipo di costruzioni sia più semplice di quelle dell'italiano; tuttavia, chi sia cresciuto con lingue dove le ipotetiche sono più esplicite può trovare faticoso rinunciare all'enfasi delle congiunzioni di subordinazione cui è abituato nella sua lingua. Allo stesso modo, chi è abituato a lingue dove il singolare e il plurale sono espliciti può faticare ad abituarsi ad una lingua dove singolare e plurale non sono disambiguati se non è necessario. Ma qui finiamo per parlare di quanto le strutture di L1 possano influenzare l'acquisizione di strutture di L2 tipologicamente lontane.

3.9. Lessico e fraseologia

Anche i lessici delle lingue, che passano attraverso le vicende storiche e di queste vicende portano traccia, possono costituire un elemento di difficoltà per chi acquisisca una lingua come L2. Da questo punto di vista il cinese presenta una particolarità: è ricco di proverbi e frasi standardizzate, spesso di derivazione letteraria, strutturati secondo la sintassi classica e perlopiù costituiti da quattro caratteri. Queste frasi fatte (成语 *chéngyǔ*) sono entrate come unità consolidate nel lessico moderno e costituiscono un esempio interessante di cristallizzazione della sintassi propria di precedenti fasi evolutive della lingua (Abbiati 1992).

In qualche modo proverbi e frasi fatte potrebbero richiamare alla mente le nostre citazioni latine; in realtà si tratta di un bagaglio linguistico molto più diffuso e popolare: infatti a proverbi e frasi fatte ricorrono continuamente tutti i cinesi, non solo le per-

⁽¹⁸⁾ È possibile anche utilizzare congiunzioni di subordinazione come 要是 *yàoshi* 'se' con lo stesso risultato: 要是她来, 我就去 *yàoshi tā lái, wǒ jiù qù* 'se lei viene io me ne andrò'

sone colte ma anche chi ha bassa scolarizzazione e livello culturale modesto. Inoltre i *chéngyǔ* sono ritenuti un patrimonio linguistico-culturale tradizionale da preservare e trasmettere alle giovani generazioni: in qualsiasi libreria cinese sono presenti vari volumi illustrati con figure della tradizione che raccontano (e insegnano) ai ragazzi la storia che sta dietro ad ogni frase fatta (si veda ad esempio AA.VV. 2001).

In genere dietro alla frase fatta esiste tutta una storia: ad esempio 走马观花 *zǒu mǎ guān huā* significa letteralmente ‘guardare i fiori e andare a cavallo’, e figuratamente ‘dare un’occhiata superficiale a qualcosa (e non accorgersi dei difetti)’. Questo *chéngyǔ* richiama alla mente di ogni cinese la storiella del giovane zoppo che cercava moglie e della giovane donna col nasone che cercava marito. Un sensale decide di fare incontrare i due in maniera che non notino i rispettivi difetti: il maschio maschererà il suo difetto passando davanti alla casa della femmina a cavallo e lei nasconderà il nasone dentro ad un mazzolino di fiori che fingerà di annusare.

3.9.1. Quando la semantica complica la grammatica

Come abbiamo visto in 1.7, la metodologia proposta da McWhorter per misurare le difficoltà relative di lingue diverse prevede che una grammatica sia tanto più complessa di un’altra quanto più dà esplicita espressione grammaticale a più sottili distinzioni semantiche di un’altra.

Nel cinese questo livello di complessità sembra incontrarsi nei complementi verbali. Il cinese infatti richiede che vengano indicati esattamente direzione e senso (rispetto a chi parla) di un’azione e questo obiettivo viene raggiunto attraverso i complementi direzionali.

- | | |
|-----------------------------|----------------------------|
| 46) a) 他跑进来 | b) 他跑进去 |
| <i>tā pǎo jìn lái</i> | <i>tā pǎo jìn qù</i> |
| lui correre entrare venire | lui correre entrare andare |
| ‘lui entra di corsa’ | ‘lui entra di corsa’ |
| (chi parla si trova dentro) | (chi parla si trova fuori) |

In (46a) 跑 *pǎo* ‘correre’ è seguito da 进 *jìn* ‘entrare’ che indica direzione verso il luogo e da 来 *lái* ‘venire’ che indica avvicinamento a chi parla; mentre in (46b) il complemento verbale 去 *qù* indica allontanamento da chi parla. È una distinzione semantica che la lingua italiana non esprime, e infatti entrambe le frasi vengono tradotte allo stesso modo.

Un ulteriore livello di complessità è introdotto da un altro complemento verbale molto usato, il complemento di risultato: si tratta di due verbi di cui il secondo specifica l’esito prodotto dall’azione espressa dal primo. Ad esempio in (47) l’azione di ascoltare ha come risultato la comprensione dell’enunciato espresso in francese.

- 47) 我听懂法语
wǒ tīng dǒng fǎyǔ
 io ascoltare capire francese
 io capisco il francese

Risultativi e direzionali possono anche presentarsi in forma potenziale. La potenzialità può essere positiva o negativa. Una costruzione potenziale positiva segnala che il primo verbo può raggiungere il risultato descritto dal secondo verbo (e tra i due verbi viene inserita la particella aspettuale 得 *de*), mentre un potenziale negativo sta a indicare che il primo verbo non riesce a raggiungere il risultato descritto dal secondo verbo (in questo caso tra i due verbi viene inserita la negazione 不 *bù*). In (48), ad esempio, l'azione di 'ascoltare' non raggiunge il risultato di 'capire' l'enunciato in francese.

- 48) 我听不懂法语
wǒ tīng bù dǒng fǎyǔ
 io ascoltare non capire francese
 'io non capisco il francese'

Il cinese distingue chiaramente una situazione in cui l'agente inizia un'azione (e riesce o non riesce a portarla a termine) come in (49a) e (49b) da una in cui l'agente è semplicemente in grado di iniziare un'azione, come in (49c) (Li e Thompson 1981). E a questa distinzione dà esplicita espressione grammaticale.

- 49) a) 她跳得过去
tā tiào de guò qù
 lei saltare ASPETTUALE attraversare andare
 lei riesce a saltare (la persona inizia il salto e riesce a farlo)
- b) 她跳不过去
tā tiào bu guò qù
 lei saltare non attraversare andare
 lei non riesce a saltare (la persona inizia il salto e non riesce a farlo)
- c) 她能跳过去
tā néng tiào guò qù
 lei potere saltare attraversare andare
 lei è in grado di saltare (ma non è detto che lo farà)

4. Conclusioni (se fossero possibili...)

L'intuizione di base di McWhorther è che un'area della grammatica di una lingua è tanto più complessa della stessa area della grammatica di un'altra lingua quanto più comprende a) elementi marcati e b) distinzioni e/o regole esplicite. Se si applica questa intuizione ai vari livelli linguistici, allora abbiamo: i) una fonologia è tanto più complessa di un'altra quanti più elementi marcati contiene, ii) una sintassi è più complessa di un'altra quante più regole sintattiche ha, iii) una semantica è tanto più complessa di un'altra quante più distinzioni opera e iv) lingue con morfologia flessiva sono più complesse di lingue senza morfologia.

Noi non abbiamo qui esplorato approfonditamente tutti questi livelli in cinese ed in italiano. Abbiamo soltanto preso in esame dei piccoli campioni non sistematici di

frammenti delle due lingue con l'intenzione – molto modesta – di mostrare come la possibilità di 'misurare' quanto una lingua sia facile o difficile sia un compito davvero arduo.

Qualche proposta ci sentiamo comunque di avanzare e cioè:

- a) Nell'affrontare il problema è necessario esplicitare: facile/difficile rispetto a quali parametri. Farsi rudimentalmente capire non è la stessa cosa che costruire un discorso formalmente elaborato.
- b) La misura della complessità di una lingua non può avvenire misurando un livello linguistico in isolamento: la misurazione della complessità ci sembra 'globale'. Se ci limitassimo ad un solo livello linguistico (per esempio alla morfologia) potremmo – sulla base di quanto visto sopra – concludere che il cinese è più facile dell'italiano. Se prendiamo in considerazione anche sistema di scrittura e fonologia, allora la valutazione cambia.
- c) La misura della complessità non può riguardare solo il conto degli elementi ma anche la trasparenza dei vari processi presi in esame, ad esempio, allomorfia e suppletivismo complicano i sistemi morfologici.
- d) Ci sembra che per la sintassi 'il conto' delle regole non sia semplice. Qualcuno può dire 'quante' regole sintattiche ha una lingua, anche la più studiata? Forse no, dato che il numero delle frasi possibili è infinito.
- e) La vicinanza tra le lingue (che costituisce un fattore di "facilità" nell'apprendimento) può essere allentata dal cambiamento diacronico. Inoltre la vicinanza non è solo di tipo genealogico ma può anche essere tipologica.

Bibliografia

- AA.VV., 2001, *Chengyu san bai ze (Trecento frasi fatte)*, Beijing, Zhongguo dianying chubanshe.
- Abbiati M., 1992, *La lingua cinese*, Venezia, Cafoscarina.
- Abbiati M., 1998, *Grammatica cinese*, Venezia, Cafoscarina.
- Alleton V., 1970, *L'écriture chinoise*, Paris, Presses Universitaires de France.
- Alleton V., 2004, *La grammatica del cinese*, Roma, Ubaldini.
- Beijing daxue Xiyu xi (Dipartimento di lingue occidentali dell'Università di Beijing) 1979, *Han Fa chengyu zidian (Dizionario di frasi fatte cinese-francese)*, Beijing, Beijing chubanshe.
- Beijing waiyu daxue (Università di lingue straniere di Beijing) 2001, *Han Ying Zidian A Chinese-English Dictionary*, Beijing, Waiyu jiaoxue yu yanjiu chubanshe.
- Blanche-Benveniste C. et al., 1997, *Eurom4. Méthode de l'enseignement de quatre langues romanes*, Firenze, Nuova Italia.
- Ceccagno A., Scalise S., 2005, *I composti del cinese: analisi delle strutture e identificazione della testa*, in stampa in Atti del convegno AISC di Capri.
- Defrancis J., 1984, *The Chinese Language, Fact and Fantasy*, Honolulu, University of Hawaii Press.
- Fertig, D., 1998, *Complexity Measures*, in "Linguist List", January 19.
- Graffi G., Scalise S., 2002, *Le lingue e il linguaggio*, Bologna, il Mulino.
- Li C. N., Thompson S.A., 1981, *Mandarin Chinese, A Functional Reference Grammar*, Berkeley and Los Angeles, University of California Press.
- Mcwhorter, H. J., 2001, *The World's Simplest Grammars Are Creole Grammars*, in "Linguistic Typology", 5, pp.125-166.
- Norman, J.1988, *Chinese*, New York, Cambridge University Press.
- Scalise, S., 1994, *Morfologia*, Bologna, il Mulino.
- Scalise, S. et al., 1990, *Il suffisso -mente*, in "Studi di linguistica teorica ed applicata", 19, pp. 61-88.

Claudia Tresso

NOTE D'ARABO

1. Introduzione

Queste pagine si propongono come strumento didattico per gli insegnanti che utilizzano il libro di Marcella Ciari *Benvenuta, benvenuto*¹ in un contesto educativo cui partecipano allievi arabi, e si presentano come dispense relative alla parte linguistica dei corsi di formazione che, sulla base di questo testo, vengono organizzati dall'Ufficio scolastico regionale per il Piemonte. A tal scopo, ho suddiviso questo scritto in due parti: nella prima si trova, accanto all'italiano, la traslitterazione in caratteri latini del testo arabo di *Benvenuti*, con e senza la flessione nominale – di cui la lettura di un testo arabo tiene conto solo in ambiti linguistici particolarmente formali, iper-corretti². In nota, l'insegnante può trovare l'analisi dei fenomeni linguistici che compaiono nel testo e una serie di riflessioni sugli elementi di contrasto e/o di analogia con la lingua italiana. Nella seconda parte si trovano una serie di schede che introducono sinteticamente i fondamentali aspetti della fonetica, della morfologia e della sintassi dell'arabo, e a cui rimandano molte delle note nella prima parte³.

Da oltre dieci anni, ormai, collaboro con le istituzioni scolastiche italiane come docente a corsi di formazione sulla lingua e la cultura arabe, e posso quindi testimoniare lo sforzo e l'impegno di molti insegnanti – soprattutto della scuola dell'obbligo – che affrontano con grande serietà il loro compito di educatori nella nuova scuola italiana che si è venuta creando. Attori in prima linea nel processo d'integrazione dei migranti, su di loro grava la responsabilità di educare alla lingua e alla cultura italiana classi di bambini che, sempre più spesso e in numero sempre più elevato, possiedono lingue e culture diverse. A questi insegnanti, negli anni passati, si è chiesto fin troppo: ricordo ancora perfettamente l'espressione sgementa di una maestra che, dopo un corso di quindici lezioni sulla lingua araba che aveva fatto seguito a un altro corso altrettanto oneroso sulla lingua cinese, chiuse il quaderno e disse: “Basta, d'ora in poi, con i bambini stranieri uso soltanto l'infinito!”. In fondo, aveva ragione: non si può chiedere agli insegnanti di acquisire competenze comunicative in ognuna delle lingue degli allievi che hanno in classe! Ma se la scuola è l'ambito privilegiato per l'integrazione dei bambini migranti nella società italiana – di cui molti sono o saranno cittadini –, allora

(1) D'ora in poi denominato *Benvenuti* (ultima ed. 2003) nel testo.

(2) Fra gli ambiti linguistici in cui le marche della flessione nominale vengono scritte e pronunziate, rientrano i testi per debuttanti come *Benvenuti*. Anche in queste dispense, per meglio definire le norme linguistiche, le vocali delle desinenze nominali sono scritte nel testo arabo e riportate nella traslitterazione in caratteri latini (in apice o con la doppia traslitterazione della pronuncia “corrente” e “iper-corretta”).

(3) Sono stati presi in considerazione solo gli elementi linguistici che compaiono nel testo di *Benvenuti*, sicché non vengono esaminati fenomeni anche importanti, come la realizzazione della diatesi passiva o le forme del verbo. Per più approfondite informazioni, si rimanda comunque alle opere citate nelle note e in bibliografia.

occorre fornire agli insegnanti una serie di supporti didattici in grado di aiutarli a realizzare le strategie educative adatte all'inserimento di questi bambini prima di tutto nella stessa scuola e quindi nella società. Nelle pagine che seguono ho cercato di annotare tutto ciò che, per quanto riguarda la lingua araba in contesto di educazione all'italiano L2, può essere utile, o interessante, per gli insegnanti. Questo non per proporre loro attività didattiche, percorsi, insomma un "metodo", ma perché essi possano trovarvi le informazioni necessarie ad attuare la propria didattica, compatibilmente alla propria formazione, all'ambiente in cui operano e alle peculiarità delle loro classi e dei singoli allievi. Alcuni potranno usarle per pronunziare più o meno correttamente le frasi e le parole di *Benvenuti*, altri per verificare almeno in parte la lettura delle stesse da parte dei bambini arabofoni; qualcuno potrà trovarvi il motivo di errori compiuti in italiano per interferenza dell'arabo come lingua madre; altri ancora potranno ideare e attuare confronti tra sistemi linguistici diversi o notare le relazioni reciproche che, anche attraverso la lingua, hanno sempre unito i popoli del Mediterraneo, e molte altre riflessioni ancora, anche più prettamente linguistiche (come il genere e il numero dei nomi, i complementi, il verbo, ecc.). Certo, la diversità linguistica può sembrare un confine, un forte simbolo di "alterità" – tanto più accentuato quando la lingua in questione è l'arabo –, ma anche in arabo può capitare che la conoscenza di una sola parola sancisca o smentisca questa impressione; in proposito si potrebbero citare parecchi esempi⁴.

In *Benvenuti*, le parole arabe sono tante, e spesso si combinano tra loro a formare sintagmi, frasi, brevi dialoghi. Se oltre a un po' di lessico, qualche insegnante vuole conoscere qualcosa in più, mi auguro che quanto ho scritto possa soddisfare – e stimolare – la sua curiosità.

2. La lingua araba

Senza volermi qui soffermare sulla situazione linguistica dei paesi arabi, a proposito della quale rimando senz'altro alle opere citate in bibliografia, ritengo importante stabilire almeno a grandi linee che cosa si intende per "lingua araba" e spiegare quale delle sue varianti – e perché – si trova nel testo di *Benvenuti* e viene qui analizzata. Questo per non correre il rischio di considerare la lingua al di fuori del suo contesto socio-culturale, ovvero di prescindere dal rapporto dei bambini provenienti dall'area araba con la/le lingua/e che essi stessi, le loro famiglie e la loro gente hanno utilizzato e utilizzano per quel bisogno implicito nell'essere umano che è l'atto comunicativo.

L'arabo è oggi lingua ufficiale di venti paesi indipendenti⁵ e anche del popolo palestinese (ovunque esso risieda, in attesa che gli venga riconosciuto il diritto a costituire uno stato autonomo e sovrano) e in virtù di questa sua rappresentatività, dal 1 gennaio 1974 esso è lingua ufficiale delle Nazioni Unite insieme a cinese, francese, inglese, russo e spagnolo. Ora però, quando si parla della lingua araba, occorre innan-

(4) Sui modelli formativi nell'area araba, molte ricerche devono ancora essere condotte: soprattutto alla luce delle recenti riforme del sistema scolastico. Per un approccio al tema, si possono consultare le opere di Galasso, Venturini (a cura di) (2000) e Schellenbaum (a cura di) (1995).

(5) In ordine alfabetico: Algeria, Arabia Saudita, Bahrain, Egitto, Emirati Arabi Uniti, Gibbuti, Giordania, Iraq Kuwait, Libano, Libia, Marocco, Mauritania, Oman, Qatar, Siria, Somalia, Sudan, Tunisia e Yemen.

zitutto specificare che essa contraddistingue e rappresenta un'area in cui la situazione linguistica è quanto mai variegata. Chiunque sia stato in questi paesi ha senz'altro avuto modo di notare, accanto all'arabo, una più che ampia diffusione di lingue occidentali, che nella formulazione scritta utilizzano l'alfabeto latino: soprattutto il francese nell'area maghrebina e soprattutto l'inglese in Egitto e in Medio Oriente⁶. Accanto a questa situazione – che caratterizza comunque molte altre aree del mondo a cominciare dall'epoca post-coloniale e fino a quella attuale della globalizzazione – va segnalata la presenza di lingue locali preesistenti alla diffusione dell'arabo stesso: è il caso delle parlate berbere in Maghreb, che sono lingua materna per una parte rilevante della popolazione⁷, del curdo, lingua indoeuropea parlata da centinaia di migliaia di persone nella zona settentrionale dell'Iraq, delle lingue bantu diffuse nel sud del Sudan, ecc⁸. Ma non basta: oltre a questo plurilinguismo, occorre considerare che quando parliamo di “lingua araba” – oggi e nel passato – non intendiamo una lingua, bensì un insieme di *glosse*, cioè di lingue che pur essendo in termini strettamente saussuriani “diverse”, hanno elementi e parentele comuni e, soprattutto, sono percepite dagli arabi come facenti parte di una sorta di unicum linguistico. Queste diverse glosse dell'arabo vanno da una variante formale, comune all'intera area araba, ben codificata, espressa in un ampio e autorevole corpus di letteratura scritta, a una serie di varianti regionali, che vengono – seppure impropriamente – chiamate “dialetti”⁹, e che sono per lo più utilizzate nella loro formulazione orale (cosicché è orale anche il ricco patrimonio letterario che esse hanno espresso nel corso del tempo). In arabo si parla di lingua *fushā* (che si legge *fus-hā*), “eloquente”, per la prima, e di lingua *'ammiyya*, “comune”, per le altre. Insomma, si può dire che c'è una lingua araba ufficiale e internazionale, quella *fushā*, e ci sono molte lingue arabe *'ammiyya*, locali e regionali¹⁰. Quanto a queste ultime, se si considerano aree geografiche limitrofe, ognuno conosce la lingua del vicino e la riconosce come “araba”: e come tale continua a riconoscere le altre lingue *'ammiyya* che, parlate in zone molto distanti, risultano assai diverse dalla propria. Un marocchino e un iracheno, per esempio, parlano lingue assai diverse, difficilmente comprensibili l'uno all'altro: ma non per questo uno di loro dirà che la lingua dell'altro “non è araba” (un po' come, in Italia, un umbro non capisce il dialetto di un pugliese, certo, ma non per questo gli negherà lo

(6) Le lingue occidentali sono spesso utilizzate in forma scritta e orale in molti e svariati settori delle società arabe, dove una parte dell'amministrazione e della scuola, del commercio, del turismo, della pubblicità, della segnaletica stradale, degli organi di informazione, ecc. comunica quotidianamente in francese o in inglese.

(7) I berberi rappresentano oltre il 50% della popolazione in molte zone del Marocco e costituiscono circa il 25% della popolazione algerina nel suo complesso.

(8) Poiché comunque è l'arabo la lingua ufficiale dei paesi prima menzionati, tutti coloro che vi abitano hanno una seppur rudimentale conoscenza dell'arabo a livello orale, e la stragrande maggioranza sono decisamente bilingui: anche nel caso di comunità non-arabofone molto numerose, come quella dei berberi.

(9) La definizione è impropria perché le lingue orali non derivano tout court dalla lingua *fushā*, come il termine “dialetto” lascerebbe intendere. Ma si tratta di una vexata quaestio di cui non ci pare necessario riferire (cfr. Cohen 1962). Si noti comunque che, considerando non tanto le varianti orali in sé, ma la percezione che di esse ha un locutore arabo, esse vengono senz'altro percepite come forme “corrotte”, “derivate” – e dunque “dialetti” – della lingua *fushā*,...

(10) All'interno di ogni paese, una parlata (in genere quella del centro urbano più importante) si afferma sulle altre ed è particolarmente diffusa. A livello inter-arabo, inoltre, alcune lingue parlate godono di un particolare prestigio: fra tutte, va segnalata la parlata del Cairo, che deve la sua notorietà al ruolo politico e culturale dell'Egitto e anche, in epoca recente, alla vasta produzione cinematografica e televisiva di questo paese. Fra le lingue orali, inoltre, alcuni tratti permettono di distinguere fra quelle mediorientali e quelle maghrebine ed è opinione diffusa presso gli arabi considerare particolarmente “corrotte” le seconde: in parte per gli innegabili influssi che le lingue berbere e il francese hanno operato sulle parlate locali, in parte per un certo “snobismo” a favore degli arabi di più antiche origini, ovvero dei mediorientali.

statuto di dialetto “italiano”). Per entrambi, comunque, la lingua araba “vera”, la più autorevole, la *‘arabiyya*, resta quella *fushā*: nella sua versione classica, religiosa e letteraria, e anche in quella contemporanea, che come vedremo meglio in seguito è oggi la lingua dei mass-media e dei mezzi di comunicazione.

Per lungo tempo, nel descrivere la situazione linguistica dell’arabo si è parlato di “diglossia”, un termine introdotto alla fine dell’Ottocento da Psichari (1886) per descrivere la situazione del greco e poi utilizzato anche per l’arabo¹¹. Oggi, però, si preferisce usare il termine “pluriglossia”¹², che è senz’altro più adatto a descrivere, accanto all’arabo della tradizione letteraria da un lato e alle varianti regionali dall’altro, le situazioni linguistiche intermedie che vengono a crearsi in svariati ambiti comunicativi¹³. Anzi, la complessa competenza comunicativa che l’arabo (ahimé) richiede, consiste proprio nel saper utilizzare in un unico discorso parole, espressioni, costrutti, frasi dell’una o dell’altra varietà linguistica, a seconda del contesto e del proprio interlocutore. Quindi, per esempio, il marocchino e l’iracheno di cui si parlava prima, per capirsi useranno una lingua “mista” composta dal proprio dialetto, dalla lingua *fushā*, da una lingua occidentale nota a entrambi e/o da elementi di altri dialetti che, per vari motivi, essi conoscono. Oppure, per comperare il pane sotto casa, dalla negoziante che ci ha visti crescere, certo, si utilizza la parlata locale. Ma se si tratta di acquistare un computer, occorre mischiare il dialetto con termini ed espressioni della lingua occidentale, e se si vuole ottenere che il venditore abbassi il prezzo, è buona norma inserire qualche frase di auguri e benedizioni in arabo classico. O ancora, nelle librerie si parla in genere la lingua *fushā* contemporanea, più o meno corrotta da interferenze dialettali – con citazioni dal classico soprattutto se i libri sono di argomento religioso o letterario –, ma visto che un po’ tutti pensiamo i numeri nella lingua materna, quando si va alla cassa il conto viene fatto in lingua locale¹⁴. Insomma, nessuna lingua e nessuna varietà di lingua può bastare a un arabo per comunicare con tutti i suoi possibili interlocutori – neanche per quanto riguarda la comunicazione scritta, ovvero egli sarà in grado di compilare moduli e questionari in lingua araba o in lingua occidentale, e in entrambe le lingue si esprimerà, ricorrendo nella corrispondenza personale a una lingua *fushā* tanto più “corrotta” da elementi dialettali quanto più intimo è il rapporto con il suo interlocutore.

In riferimento a questa situazione, Ryding (1995) ha detto che “la competenza e la performance comunicativa di un locutore arabo natio rappresentano la più elaborata capacità psicolinguistica contemporanea”. Una capacità, del resto, che in forma

(11) Il termine “diglossia” (in arabo *izdiwājiyya lughawiyya*) è stato utilizzato la prima volta per l’arabo dal francese Marçais (1930) e poi ripreso dall’inglese Ferguson in un celebre saggio del 1959 in cui distingueva tra la “varietà alta (scritta)” e la “varietà bassa (orale)” di diverse lingue, fra cui l’arabo.

(12) Cfr. Dichy (1994): lo stesso autore ne propone la traduzione in arabo con il termine [*ta‘addud ‘l-malāsin*]. Holes (1995) definisce il concetto di diglossia applicato all’arabo una “iper-semplificazione fuorviante”.

(13) In “Qu’est-ce qu’un programme d’apprentissage de la compétence communicative d’un locuteur arabe scolarisé?”, Dichy (1986) individua e descrive fino a otto varietà possibili di lingua araba, in base alle interferenze più o meno accentuate fra l’arabo letterario e le lingue parlate: ognuna di esse ha un ambito di utilizzo socialmente adatto, e gli arabi sono per lo più in grado di passare dall’una all’altra a seconda del contesto e del proprio interlocutore (con una serie di limitazioni, è ovvio, che tengono conto del livello di istruzione del locutore e della sua conoscenza di varianti orali diverse dalla propria).

(14) A questo proposito, gli autori parlano di “relazione di complementarietà organica” della lingua *fushā* con le lingue orali (Dichy, Sanagustin 2001). Si pensi inoltre a come risulta interessante l’analisi del discorso in arabo. Limitandoci all’epoca contemporanea, si consideri per esempio il linguaggio della pubblicità, che ovviamente si modula sul target: ovvero è in lingua *‘ammiyya* lo spot del sapone da bucato, ma è in perfetta lingua *fushā* quello degli orologi Rolex, mentre per reclamizzare i computer, in genere si usa l’inglese.

minore si ritrova anche nella nostra stessa Italia, nelle zone dove il dialetto è ancora diffuso e utilizzato a fianco o insieme all'italiano in molteplici occasioni della vita quotidiana. In effetti, noi stranieri che studiamo l'arabo proviamo una grande frustrazione quando ci rendiamo conto che per poter comunicare dobbiamo non solo studiare la lingua colta e almeno un paio di varietà orali, ma anche capire come, quando e in che dosi "miscelarle"! E a questo proposito, devo dire che mi ha molto consolato un ingegnere di Casablanca, sposato da oltre vent'anni con una signora originaria di un paesino in provincia di Ancona, il quale mi ha confessato la sua difficoltà a comunicare con i parenti e gli amici della moglie nel corso dei suoi pur numerosi soggiorni in Italia: "L'italiano, ormai lo conosco, perché l'ho studiato e lo pratico con mia moglie e con i nostri figli, che sono bilingui. Il dialetto del suo paese, a furia di andarci l'ho imparato... ma quando siamo là, mia moglie dice che non so parlare, perché uso l'uno quando sarebbe meglio usare l'altro, e non so mai mischiarli insieme come si deve! Senza contare che una volta siamo andati a trovare degli amici che abitano in provincia di Trieste: la sera andavamo al bar e si facevano quattro chiacchiere con la gente del luogo, ma quando parlavano loro, io non capivo niente!". Nel mondo arabo, certo, questa situazione è più complessa e presenta tratti differenti¹⁵, ma trovarvi affinità con quella di molte regioni italiane da cui provengono altri allievi della classe, può forse servire agli insegnanti per attuare strategie educative interculturali: anche in fatto di (socio)linguistica.

In *Benvenuti* – così come nelle pagine di queste dispense – viene presentata e analizzata la variante cosiddetta "contemporanea", o standard, della lingua araba *fushā*, ovvero la versione attuale della lingua letteraria, giuridica e liturgica dell'epoca arabo-musulmana classica, solo in parte modificata a livello di lessico e di sintassi. Questa lingua, come già accennato, è la lingua ufficiale dei paesi arabi ed è usata dai mass-media e dai mezzi di comunicazione in genere¹⁶. In base a quanto prima abbiamo detto, dunque, qualcuno potrebbe obiettare che sia stata preferita una lingua scritta, ufficiale, colta, alla vera lingua materna, quella orale, in cui anche nel contesto migratorio avviene la comunicazione nell'ambito domestico. Mi si consenta di rispondere innanzitutto con una domanda un po' provocatoria, e come ho detto anche arbitraria: chi di noi non si stupirebbe all'idea di istituzioni scolastiche straniere che, all'epoca dell'emigrazione italiana, avessero presentato ai figli dei migranti il calabrese o il veneto, più che non l'italiano? Certo, non pensi l'insegnante di italiano L2 di trarre da queste pagine i riferimenti necessari a verificare l'interferenza della lingua materna nell'apprendimento dell'italiano da parte dei suoi allievi arabi: soprattutto se non sono stati scolarizzati nei paesi di origine e in modo particolare se provengono da un gruppo berberofono! L'ideale, è ovvio, sarebbe poter presentare la lingua *fushā*, poi a grandi linee le principali lingue orali, e anche le modalità in cui le varianti interferiscono l'una con l'altra in diverse situazioni comunicative... ma non si diceva prima che agli insegnanti, talvolta, si chiede troppo? In questo caso, il troppo sarebbe a dir poco esagerato.

¹⁵ Si tenga soprattutto presente il fatto che in nessun paese e in nessun contesto sociale dell'area araba la lingua *fushā* – anche corrotta, anche "mischiata" – è lingua "materna" per qualcuno: il che rende illegittima una analogia operata tout court con l'italiano, che è lingua materna per molti di noi.

¹⁶ Va segnalato che la lingua dei mass-media e dei mezzi di comunicazione dimostra oggi una grande tolleranza per quanto riguarda gli influssi, i calchi e i prestiti sia dalle parlate locali, sia – e soprattutto – dalle lingue occidentali (inglese e francese in testa): un fenomeno del resto assai diffuso, pur se in misura meno rilevante, anche per quanto riguarda il linguaggio dei mass-media italiani.

Del resto, se la lingua araba *fushā* non è – e non è mai stata – lingua materna per nessuno, essa può essere definita lingua madre degli arabi nella misura in cui è stata ed è utilizzata in una serie di ambiti linguistici fondamentali nella definizione dell'identità (linguistica e culturale) collettiva. Un'identità composita, per definire la quale l'islam – che non è solo la religione maggioritaria fra gli arabi, ma anche il denominatore comune della loro storia e della loro civiltà – è senz'altro fondamentale, ma non sufficiente. In ambito islamico, la lingua araba *fushā* è la lingua del Corano e dei testi di religione e di diritto, ma anche della vita quotidiana, nella misura in cui la si ritrova nelle formule di preghiera, nell'incessante richiamo dei muezzin, e in epoca recente anche nelle trasmissioni radio-televisive a connotazione religiosa, trasmesse per molte ore al giorno dalle reti nazionali o via satellite, e nei moltissimi siti consultabili in internet. Senza contare che, nel mondo arabo, tutte le religioni si esprimono in lingua *fushā* a cominciare da quella cristiana assai diffusa in diverse zone¹⁷. Oltre a ciò, comunque, la lingua *fushā* è la lingua della poesia, la lingua nella sua forma perfetta, che ben più delle arti figurative costituisce per gli arabi la massima forma d'arte, la precellenza estetica, da prima dell'islam ai nostri giorni¹⁸. In questa stessa lingua si è espressa la grande e antica produzione letteraria araba, che comprende biografie di personaggi illustri, resoconti di viaggio, novelle, aneddoti, aforismi, testi di storia, matematica, geografia, astrologia, chimica, linguistica, ecc., cui si aggiungono, in epoca recente, anche il romanzo e il dramma teatrale¹⁹. A partire dalla fine del secolo XIX, poi, in lingua *fushā* si è espresso il nazionalismo arabo, che ha fatto seguito al periodo del controllo economico e politico europeo su pressoché l'intera zona. All'indomani dell'indipendenza, tutti i paesi arabi hanno stabilito la lingua araba *fushā* come lingua “nazionale”, facendone la lingua utilizzata nella quasi totalità dei rapporti inter-arabi e il fattore forse più importante nella definizione stessa di “arabismo”²⁰. In ultimo – ma non certo per ultimo –, essa è la lingua dei mezzi di comunicazione dei nostri giorni. I motori di ricerca e i numerosi siti arabi in internet, vi abbiamo già accennato, sono tutti programmati in lingua *fushā*, e in questa varietà sono scritti gli organi di informazione, su carta oppure *on line*, di qualsiasi paese arabo²¹. Anche le televisioni a diffusione locale o internazionale²² danno ampio spa-

(17) Se i musulmani costituiscono spesso la quasi totalità degli abitanti dei paesi arabi (in Marocco, per esempio, è musulmano il 98% della popolazione), in alcuni la presenza cristiana è notevole: è il caso dell'Egitto, dove i copti rappresentano il 6% degli abitanti, e del Libano, dove i cristiani (maroniti, greco-ortodossi, greco-cattolici e armeni) raggiungono il 40% della popolazione, mentre i musulmani (sciiti, sunniti e drusi) ne costituiscono il rimanente 60%. A titolo di paragone, ricordiamo che in Italia le statistiche registrano una percentuale di cattolici compresa fra l'81 e il 98% della popolazione e una presenza di musulmani pari all'1,2%.

(18) Polk (1980:301) “La lingua non è una forma d'arte, ma l'arte degli arabi per eccellenza”.

(19) Per una panoramica della letteratura araba nel suo complesso, cfr. Gabrieli (1967). Sulla letteratura araba contemporanea, cfr. Camera D'Afflitto (1998). Per un testo introduttivo a carattere didattico, a uso delle scuole superiori, cfr. l'antologia a cura di Tresso, Antifora (1998).

(20) Nella sua autobiografia I sette pilastri della saggezza, un testimone d'eccezione dei primi fermenti del nazionalismo arabo, T.E.Lawrence, “Lawrence d'Arabia”, dichiara che “sotto gli ottomani, gli arabi avevano perduto il loro senso geografico, le loro memorie razziali, politiche e storiche. Ma si aggrappavano alla lingua, di cui avevano fatto quasi una sorta di patria”. Ovviamente, la politica di arabizzazione ha causato una forte marginalizzazione delle altre lingue: sia quelle arabe orali, sia quelle non-arabe. A tale riguardo sono note, negli ultimi anni, le rivendicazioni – ahimè spesso disattese – dei gruppi berberi, soprattutto nella Cabilia algerina.

(21) La presenza araba sul web si è ampiamente estesa nel corso degli ultimi anni, soprattutto grazie agli investimenti attuati dai paesi petroliferi del Golfo. Tra l'altro, nel mese di maggio 2002 il Kuwait è stato il primo paese al mondo a dotare tutti i suoi abitanti di un indirizzo di posta elettronica, e da allora tutta l'anagrafica e la modulistica nazionale vengono gestite attraverso la rete.

(22) È il caso di citare l'ormai nota televisione indipendente araba al-Jazeera (lett. “l'isola”), che trasmette dal Qatar e che è “emersa come ambasciatore del mondo arabo nel corso degli eventi che hanno fatto seguito all'11 settembre 2001” (el-Nawawi, Iskandar 2002).

zio alla lingua *fushā*, che se viene raramente usata in forma “pura” da chi partecipa ai dibattiti, è comunque di rigore in caso di comunicati, ovvero di monologhi (informazioni, previsioni del tempo, orario dei programmi, ecc.) e di doppiaggi destinati all’insieme del mercato arabo, come quelli delle telenovelas brasiliane. Ovviamente, anche gli SMS dei telefoni cellulari ricorrono alla lingua *fushā*, che la ditta Ericson propone ormai come opzione di serie perfino sui modelli venduti in Europa.

Insomma, lungi dal poter venire intesa come lingua del passato, la lingua *fushā* testimonia la storia delle genti che, seppure in ambiti formali, l’hanno sempre utilizzata, e nel contempo si apre sul presente, costituendo così il simbolo di quella commistione fra modernità e tradizione che rappresenta forse il fattore più caratteristico – e non sempre nel contempo il più drammatico – delle società arabe contemporanee. Soprattutto, per quanto ci riguarda in questa sede, da quando la lingua araba *fushā* è stata dichiarata lingua “nazionale”, essa è la lingua ufficiale di tutte le istituzioni pubbliche: scuola compresa²³. E proprio la scuola, insieme ai mezzi di comunicazione di massa, ha causato in questi ultimi decenni un’incredibile diffusione della lingua *fushā*: al punto che oggi la maggioranza degli arabi, probabilmente, è in grado di capirla (anche se non in modo perfetto) e un numero in continuo aumento di persone è in grado di parlarne una variante che, seppure frammista al dialetto, ne rispetta le principali caratteristiche sintattiche e lessicali.

A questo punto, spero, si capirà perché in questa sede è stato deciso di prendere come lingua target la lingua *fushā*: per i bambini provenienti dall’area araba, e per le loro famiglie, quando un insegnante parla di “lingua araba”, sia nei loro paesi di origine che a maggior ragione in Italia, parla della lingua *fushā*: lingua di Dio, lingua perfettamente bella... lingua di una gloriosa civiltà passata, delle sue scienze e della sua letteratura... lingua di al-Jazeera e del web in arabo, dell’amministrazione, dei re e dei capi di stato... lingua scritta, lingua colta, lingua ufficiale e nazionale... lingua magistrale, matrice, lingua madre.

⁽²³⁾ A eccezione di alcune scuole di zone ad alta densità di popolazione berbera, dove sono previsti alcuni corsi in lingua berbera, e di tutta una serie di scuole private occidentali, dove si utilizza il francese, l’inglese o altre lingue ancora: anche l’italiano.

Bibliografia

- Amaldi D., 2004, *Storia della letteratura araba classica*, Bologna, Zanichelli.
- Angheliescu N., 1993, *Linguaggio e cultura nella civiltà degli arabi*, Torino, Zamorani.
- Bernini G., 2003, *L'arabo. Lingua classica e varietà moderne*, in Ghezzi, C.
- Guerini F., Molinelli P. (a cura di), 2004, pp. 81-106.
- Camera D'Afflitto I., 1998, *Lette-ratura araba contemporanea*, Roma, Carocci.
- Cohen D., 1962, *Koiné, langues communes et dialectes arabes*, in *Arabica*, 9, 1962, pp. 119-144.
- Dichy J., 1996, *La langue arabe dans l'histoire*, in *Al-Qantara*, n. 19, aprile-giugno 1996, pp. 24-27.
- Dichy J., 1994, *La pluriglossie de l'arabe*, in *Cahiers d'Etudes Orientales*, IFEAD, Damasco, 1994, pp. 19-42.
- Dichy J., 1986, *Qu'est-ce qu'un programme d'apprentissage de la compétence communicative d'un locuteur arabe scolarisé?*, in *L'arabisant* pp. 49-62.
- Dichy J., Sanagustin F., 2001, *L'arabe en débat*, in *US Magazine*, n. 542.
- el-Nawawi M., Iskandar A., 2002, *Al-Jazeera*, Cambridge (USA), Westview.
- Ferguson C., 1959, *Diglossia*, in *Word*, vol. 15, pp. 325-340.
- Fischer, W. *What is Middle Arabic?*, in Kaye A. (ed.), *Semitic Studies in Honour of Wolf Leslau*, vol. I, Wiesbaden, Harrassowitz, pp. 430-436.
- Gabrieli F., 1967, *Storia della letteratura araba*, Firenze, Sansoni-Accademia.
- Galasso E., Venturini A. (a cura di), 1995, *La scuola nei paesi di origine dei bambini immigrati in Italia*, vol. I e II, monografie del CESPI con il concorso del Ministero della Pubblica Istruzione, Milano 2000.
- Ghezzi C., Guerini F., Molinelli P. (a cura di), 2004, *Italiano e lingue immigrate a confronto: riflessioni per la pratica didattica*, Atti del Convegno-Seminario, Bergamo, 23-25 giugno 2003, Perugia, Guerra Edizioni.
- Grandguillaume G., 1983, *Arabisation et politique linguistique au Maghreb*, Paris, Maisonneuve.
- Holes C., 1995, *Modern Arabic*, Londra e New York, Longman.
- Jabbar A., 2000, *Vocimondo. L'alfabeto arabo*, Trento, CEDOCS.
- Kallas E., 1999, *Qui est arabophone?*, 1999, Gorizia, ISIG.
- Ladikoff L., 2002, Ahlan. *Grammatica araba didattico-comunicativa*, Roma, Carocci.
- Marçais W., 1930, *La diglossie arabe*, in *L'enseignement Public*, tomo CIV, n. 12.
- Mengozz, A., 2003, *La lingua degli arabi, ovvero Le lingue nel mondo arabo*, in Ghezzi C., Guerini F., Molinelli P. (a cura di), 2004, pp. 107-126.
- Polk W., 1980, *La lingua non è una forma d'arte, ma l'arte degli arabi per eccellenza*, Cambridge (USA) e London, The Arab World.
- Psichari J., 1886, *Essais de grammaire historique néo-grecque*, Paris, Ernest Leroux.
- Ryding K.C., 1995, *Discourse Competence in TAFL: Skill Levels and Choice of Language Variety in the Arabic Classroom*, in al-Batal (a cura di), *The Teaching of Arabic as a Foreign Language, Issues and Direction*, Provo, Utah (USA), AATA, pp. 223-231.
- Schellenbaum P. (a cura di), 1995, *Modelli formativi nel mondo arabo-musulmano*, Milano, Quaderni ISMU.
- Toelle H. ZakhariaK, 2003, *A la découverte de la littérature arabe*, Paris, Flammarion.
- Tresso C. M., 1997, *Lingua araba contemporanea. Grammatica ed esercizi*, Milano, Hoepli.
- Tresso C. M., Antifora M. (a cura di), 1998, *Racconti arabi*, Torino, Il Capitello
- Vallaro M., 1997, *Parliamo arabo? Profilo (dal vero) di uno spauracchio linguistico*, Torino, Promolibri Manganelli.
- Vedovelli M., Massara, S., Giacalone Ramat A., (a cura di), 2001, *Lingue e culture in contatto. L'italiano come L2 per gli arabofoni*, Milano, Franco Angeli.

Cd – Rom

Percorsi Interculturali, Strumento di educazione all'intercultura,

Può essere richiesto gratuitamente dalle scuole al Centro Interculturale del Comune di Torino, C.so Taranto 160, 10100 Torino, tel. 011/4429700

Siti su mondo arabo e intercultura

www.arabroma.com Sito in italiano, offre una rubrica news (da e sul mondo arabo) una di libri e letteratura (recensioni, eventi, ecc.), una di musica (articoli, biografie, registrazioni), una di arte (organizzata per categoria artistica e per paese).

www.arab.it Sito in italiano con particolare attenzione alla presenza arabo-islamica in Italia. Comprende rubriche su islam, arte e cultura, immigrazione e giustizia, cucina (soprattutto del Marocco) e notizie da/sul mondo arabo

www.arab.net Sito in lingua inglese con molteplici informazioni sul mondo arabo (statistiche e dati generali, storia, geografia, cultura, affari ed economia locale, governo, trasporti, informazioni turistiche). Sulla *homepage*, interessante finestra con notizie d'agenzia aggiornate.

http://almashriq.hiof.no/lebanon/index.html Archivio in francese di oltre 35.000 documenti con informazioni culturali multimediali sul Medio Oriente (arte, letteratura, storia, cinema, ecc.).

www.imarabe.org Sito dell'Institute du Monde Arabe di Parigi. Offre informazioni sulla cultura araba (recensioni, articoli, avvenimenti, bibliografie, link). Sezione su singoli paesi.

http://www.comune.torino.it/cultura/intercultura/welcome.html

www.istruzione.it/mediterraneo.htm

http://www.pavonerisorse.to.it/intercultura/default.htm

http://www.educare.it/Frontiere/intercultura/l'integrazione_a_scuola.htm

http://www.mincom.gov.ma/french/sitemap.htm, sito del governo marocchino, è possibile reperire moltissimi dati sul Marocco (ivi compresi i settori educativi) e una ricca scelta di links

Manuel Barbera

INFORMATICA PER LA DIDATTICA: CINESE ED ARABO

0. Introduzione

Queste brevi pagine nascono da lontano, riprendendo ed integrando due distinte lezioni, a loro volta più volte riproposte ed aggiornate, tenute entrambe nell'ambito del corso di formazione organizzato dall'Università di Torino, Facoltà di Lingue e letterature straniere per conto del M.P.I. lungo un notevole arco di tempo, dall'aprile 2000 al marzo 2001¹.

Si trattava, allora come adesso, di (in)formare docenti in servizio preparandoli ad affrontare le problematiche connesse all'insegnamento dell'italiano a stranieri, nella fattispecie sinofoni ed arabofoni. L'argomento è di forte attualità, come dimostrano anche recenti pubblicazioni quali Vaccarelli 2001 e Compagnoni, Pregreffì 2001.

Lo scopo era quello di presentare a docenti delle scuole elementari e medie le risorse che la Rete può offrire a chi, non sinologo né arabista, si trova a fronteggiare il problema – sempre più frequente – di avere bambini cinesi nelle proprie classi, deve insegnare loro l'italiano, ma vuole tener conto della loro lingua madre per valorizzarla in quanto patrimonio dell'individuo e ricchezza per la classe.

Non si può ovviamente pretendere in tali situazioni che il docente si possa dotare dei rudimenti elementari della lingua cinese (a meno che, naturalmente, non abbia interessi personali in tal senso): l'impegno che ciò comporta, specie per quanto riguarda la fonetica e la scrittura, è infatti tutt'altro che indifferente. E per l'arabo, anche se qualcosa di più potrebbe in tal senso essere fatto, vale comunque un discorso analogo.

Quello invece che si può concretamente proporre è che il docente, oltre ad avere una generale consapevolezza dei problemi che si troverà davanti, sappia praticamente come visualizzare e scrivere il cinese e l'arabo sul PC (fonts, programmi di videoscrittura, ecc.) ed abbia a disposizione una serie di vie meno dirette con cui coinvolgere in qualche modo i suoi allievi.

Trattando di Internet e dell'apprendimento linguistico si è detto: «Attorno allo studente di lingua è oggi possibile recuperare quei contesti vivi in cui questa lingua di studio è strumento di comunicazione e di vita. Sul piano psicolinguistico e glottodidattico si ha pertanto un balzo verso quella naturalità (Krashen 1987) che trasforma la nuova lingua in apprendimento da straniera in seconda» (Porcelli, Dolci 1999:88). Si pensi infatti alla situazione tipica dello studente, poniamo, italiano che in Italia voglia

⁽¹⁾ Le due costituenti originarie di questo contributo sono state: (1) *Arabo: informatica per la didattica*, lezione tenuta a Torino il 16.xj.00, e ripresa il 17.i.2001; (2) *Cinese: informatica per la didattica*, lezione tenuta a Torino il 30.xj.00, e ripresa il 17.i.2001. Una versione ridotta di (2) era già stata pubblicata prima *on line*, sul sito ALIAS col titolo Cinese: informatica per la didattica, e poi in "Scuola e Lingue Moderne" XXXIX (2001)⁴ 8-13 col titolo *Informatica per la didattica. Può aiutarci se abbiamo un bambino cinese in classe?*. Una versione unitaria *on line* di entrambe le lezioni era poi (ijj.2001, rev. 17.i.2002) stata preparata per il sito b.manuel.org: <http://www.bmanuel.org/courses/sin-arab.html>. La presente versione (25.ij.2005), infine, ne costituisce un ulteriore completo rifacimento aggiornato.

studiare tedesco o francese o inglese: attraverso la Rete può immergersi in contesti d'uso meno artificiosi di quelli ricreati in classe. Allo stesso modo, all'allievo, per esempio, sinofono in Italia – e ai suoi insegnanti italiani – la Rete offre la possibilità di vedere e sentire il cinese usato come strumento di comunicazione e di vita in Cina, di allargare l'input forzatamente ristretto rappresentato dalla cerchia familiare in cui vive l'allievo che frequenta le nostre scuole. In molti casi Internet diventa la sola fonte di cinese mandarino che l'allievo ha a disposizione perché in famiglia è in realtà praticato un dialetto diverso.

1. Parte prima: Cinese.

1.1. Motori di ricerca, portali e riferimenti generali.

In genere, quando si compie qualche ricerca sulla Rete, è buona consuetudine partire dai portali e dai motori di ricerca più specifici rispetto all'argomento ricercato. Siti cinesi (specie taiwanesi) di tal genere non mancano di certo, ma risultano poco consigliabili ai nostri fini: proprio perché sono “nativi”, ossia prevalentemente (tranne poche scritte, perlopiù pubblicitarie, in inglese) redatti in cinese, oltre ad essere difficilmente comprensibili non sono come tali (se non si sono ancora affrontate le procedure per sinizzare il proprio PC, di cui parleremo in séguito) neppure visualizzabili correttamente sui nostri schermi. Fornisco comunque almeno due esempi taiwanesi, uno con anche qualche parte in inglese ed uno senza, che probabilmente varranno più come caveat che non come effettive risorse di informazione:

- *Academia Sinica*: <http://www.sinica.edu.tw/misc/web-search.html>
- *Openfind*: <http://www.openfind.com.tw/>

La cosa migliore da fare è senz'altro ricorrere ai consueti motori di ricerca internazionali; Google, Altavista e Yahoo, in particolare, sono ben aggiornati su risorse asiatiche, ed Altavista e Yahoo, in particolare, sono spessissimo usati anche in Cina e Taiwan. Di Yahoo, anzi, esiste addirittura una versione nativizzata per Taiwan:

- *Yahoo taiwanese*: <http://tw.yahoo.com/>

Fino a pochi anni fa esisteva anche un portale – motore di ricerca dedicato all'oriente in genere ma completamente in inglese, Asia-Top, che purtroppo ha chiuso le attività. Una nuova risorsa molto utile (soprattutto una volta che abbiate sinizzato il vostro PC) è la versione di Google modificata da Marjore Chan per condurre ricerche vuoi in inglese vuoi in cinese nello stesso interfaccia:

- *Marjore Chan's Google English / Chinese Search*: http://chinalinks.osu.edu/chinese_search.htm

1.2. Risorse di studio, cultura generale, curiosità.

Come accennavamo, non è qui il caso di rimandare a siti propriamente scientifici su lingua e cultura cinesi, anche se ve ne sono molti, in quanto sono in genere troppo specialistici e fuori portata rispetto agli obiettivi presenti. Qui mi limito a pochi riferimenti (che hanno perlomeno il vantaggio di essere in inglese e di non richiedere in genere di avere il PC già predisposto alla visualizzazione dei caratteri cinesi): il primo è accademico ma piuttosto ricco di argomenti culturali oltre che tecnici, il secondo è più abbondante di spunti anche informatici e pratici, il terzo, poi, copre anche argo-

menti di carattere più generale, ed il quarto è infine più di attualità ed informazione giornalistica:

- *China and Chinese Culture: Tianwei Xie's Bookmarks*: <http://www.csulb.edu/~txie/chinanet.htm>
- *Marjorie Chan's China Links*: <http://chinalinks.osu.edu/>
- *Haiwang Yuan's China Index*: <http://www.wku.edu/~yuanh/chindex.htm>
- *China Today*: <http://www.chinatoday.com/>

Ho parlato di “vantaggio di essere in inglese”: è infatti da dire che su lingua e cultura cinese in italiano (al di fuori dei siti di interesse accademico) non c'è molto di utilizzabile. Un esempio potrebbe essere il sito seguente, che comprende anche alcuni testi (come immagini JPG) con testo a fronte, ed una pagina sulla calligrafia:

- *Babele Levante*: http://bab-levante.net/cina/wel_cina.htm

Un sito un poco più linguistico ma che, se usato con precauzione (la “traduzione” dei nomi occidentali in cinese può riservare a volte strane sorprese), può riuscire di qualche utilità è quello che consente di farsi scrivere il proprio nome in cinese (e che offre anche molti links più “colti” sull'onomastica cinese):

- *Chinese Names*: <http://www.mandarintools.com/chinesename.html>

Sempre utili possono essere siti che offrono immagini della Cina, dalle scene paesaggistiche ai monumenti storici, come:

- *Land of Beauty*: <http://www.cnd.org/Scenery/index.html>

Per avvicinarsi ad una determinata cultura è spesso utile la consultazione dei suoi principali quotidiani (specie se ne è disponibile *on line* una versione internazionale in lingua inglese). Purtroppo nel caso del cinese gli ostacoli grafici e linguistici sono i soliti: a titolo di esempio, comunque, si può guardare:

- *Mingpao News*: <http://www.mingpaonews.com>

In effetti il People Daily, uno dei più importanti quotidiani della Cina popolare (una sorta di Herald Tribune cinese, per intenderci), è disponibile anche in versioni in più lingue occidentali (non l'italiano, però), solo che le testate sono spesso tra loro diverse, sicché non può essere usato come un vero testo a fronte, anche se si può prestare ad interessanti confronti culturali:

- *People Daily – CN (Cinese)*: <http://www.peopledaily.com.cn/>
- *People Daily – SA (Arabo)*: <http://arabic.peopledaily.com.cn/>
- *People Daily – EN (Inglese)*: <http://english.peopledaily.com.cn/home.html/>
- *People Daily – FR (Francese)*: <http://french.peopledaily.com.cn/home.html/>
- *People Daily – JP (Giapponese)*: <http://j.peopledaily.com.cn/>
- *People Daily – RU (Russo)*: <http://russian.peopledaily.com.cn/>
- *People Daily – ES (Spagnolo)*: <http://spanish.peopledaily.com.cn/>

1.3. Dalla linguistica di base alla didattica.

Di puramente linguistico, come accennavo, non c'è molto da consigliare che sia facilmente alla portata od utile in questa prospettiva. A chi volesse, comunque, una buona introduzione, accessibile ma esauriente, alla lingua cinese non si può che rac-

comandare Abbiati 1992, che è pure autrice della migliore grammatica cinese disponibile in lingua italiana (Abbiati 1998); quanto poi ai dizionari, in lingua italiana vi è Viotti Bonfanti 1991, ma per ogni utilizzo al di là dell'elementare è imprescindibile il dizionario standard pinyin (il pinyin è il sistema di trascrizione ufficiale impiegato attualmente nella Repubblica Popolare Cinese) cinese – inglese edito a Pechino, la cui ultima revisione è Wei 1995.

La trascrizione del cinese è l'unico argomento linguistico per il quale penso sia bene spendere qualche parola, fornendo almeno un indirizzo utile. Accanto al pinyin che ho appena menzionato vi sono stati (e vi sono) infatti altri sistemi di trascrizione, di cui è bene avere conoscenza anche per scopi modesti: la maggior parte dei personaggi cinesi conosciuti attraverso i libri di storia, arte e letteratura sono tuttora noti in occidente prevalentemente nella trascrizione Wade-Giles (sistema ancora ufficiale in Taiwan e che ha goduto fino a tempi molto recenti di popolarità pressoché assoluta tra i sinologi), e gli schedari (anche elettronici) di molte biblioteche, specie americane, utilizzano il sistema Yale.

- *Mapping Table Pinyin – Wade-Giles – Yale:*
<http://www.m.isar.de/denner/neijia/romanisation/mapping.html>

Esauriti – si fa per dire – i preliminari linguistici, veniamo ora ad affrontare tematiche più direttamente legate alla didattica e di più diretto interesse per chi in questo settore opera.

Una prima domanda che è bene porsi è come sia organizzata l'istruzione in Cina. È infatti opportuno conoscere quale sia la realtà di provenienza degli allievi: il livello di istruzione di partenza su cui si può contare ed il tipo di rapporto con la scuola che i propri alunni hanno sviluppato sono informazioni preziose per l'educatore. I primi due siti seguenti forniscono alcune utili notizie su questo soggetto, mentre il terzo è rivolto ad interessi più specialistici in materia:

- *David B. Surowski's Overview of the Educational System of China:* <http://www-personal.ksu.edu/~dbski/publication/overview>
- *China Today – Education page:* www.chinatoday.com/edu/a.htm
- *Wah Ching Centre of Research on Education in China:* <http://www.hku.hk/chi-naed/>

Utile come termine di paragone è anche conoscere quel che si fa in altri paesi. Particolarmente interessante, e da tenere presente per trarne ispirazione adattandolo alla diversa realtà italiana, è quanto si è fatto negli Stati Uniti, dove le iniziative legate al progetto C-HCP ed al database C-ERIC sono di vastissime dimensioni ed hanno anche posto a disposizione una larga messe di documentazione e di materiali didattici:

- *CHCP – Golden Legacy Curriculum:* <http://www.chcp.org/golden.html>
- *C-ERIC – Chinese Educational Resources Information Centre:*
<http://www.fed.cuhk.edu.hk/ceric/>

Interessante è anche dare uno sguardo alla bibliografia cinese esistente per bambini e ragazzi (fiabe, narrativa, ecc.), anche se questa, quando bilingue, è quasi tutta sviluppata dal punto di vista di realtà anglofone. Un sito atto allo scopo è il seguente, in cui la documentazione è estesa anche al Tibet, e vi sono eventuali riferimenti alla reperibilità dei testi su siti di vendita *on line*:

- *China & Tibet – A Bibliography of Children's Books*: <http://falcon.jmu.edu/~ramseyil/mulchinese.htm>

Qualche libro per bambini concernente il cinese esiste in effetti anche in italiano, anche se non sul Web. Di attualmente in commercio (ho controllato in una libreria specializzata: Il Delfino, Piazza della Vittoria 11a, Pavia, Tel./Fax 0382-539384) vi sono ad esempio *Dodici lune e dodici soli* e *Un sogno tutte le notti* delle Edizioni Motta Junior, centrati sui logogrammi cinesi; senz'altro da segnalare anche *Il cavallo e il fiume* nella bella collanina della Carthusia di favole bilingui (i libri si presentano come scenari con delle figurine dei personaggi della favola da ritagliare e da animare, mentre il retro si presta alla doppia lettura; tra le lingue vi sono albanese, wolof, tagalog, ecc.).

Venendo alla situazione specifica italiana, utili informazioni generali per la glottodidattica elementare dell'italiano sono offerte sul sito ALIAS dell'Università di Venezia, coordinato dal Paolo Balboni. Tra i moduli didattici del sito si trova quello intitolato L'allievo cinese di Barbara D'Annunzio, che sarà proficuo confrontare con il suo corrispondente americano (ERIC Digest) di Jianhua Feng, Asian-American Children: What Teachers Should Know; praticamente assai utile anche la Bibliografia raccolta ancora una volta dalla D'Annunzio.

- *Alias – Moduli*: <http://venus.unive.it/aliasve/index.php>
- *D'Annunzio – L'allievo cinese*:
http://venus.unive.it/aliasve/index.php?name=EZCMS&page_id=305 (anche come file PDF)
- *Jianhua Feng – Asian American Children*:
<http://ceep.crc.uiuc.edu/eecearchive/digests/1994/feng94.html>
- *D'Annunzio – Bibliografia ragionata per chi opera con allievi di lingua cinese*:
http://venus.unive.it/aliasve/index.php?name=EZCMS&page_id=300

La bibliografia esistente sulla situazione americana è naturalmente molto più ricca che non per quella italiana. Oltre al contributo di Jianhua Feng sopra segnalato, si può attingere anche alle non poche risorse elencate nel sito del National Clearinghouse for English Language Acquisition:

- *NCELA – The Education of Asian/Pacific American Students*:
<http://www.ncela.gwu.edu/pathways/asian/education.htm>

In Italia, a livello di amministrazioni locali, dove le comunità cinesi sono più numerose incominciano a tenersi corsi appositi per insegnare italiano ai bambini cinesi; si vedano, ad esempio, quelli tenuti dalla Civica Scuola di Lingue e Culture Orientali di Milano, cfr. per informazioni:

- *IsIAO – Scuola Civica*: http://bab-levante.net/civica_2000/presentazione%20scuola.htm

Piccoli aiuti pratici potrebbero inoltre venire dal sottoriportato Audio Tutorial of Survival Chinese, che raccoglie una collezione di files WAVE e MIDI con frasi utili che vanno dal “buongiorno” al “come ti chiami” allo “sta’ bravo”:

- *AudioBasicChinese*: <http://www.wku.edu/~yuanh/AudioChinese/index.html>

Un altro importante capitolo da affrontare è quello del software glottodidattico. In inglese vi è un'ampia offerta di programmi, perlopiù di origine taiwanese. Una delle

pagine più complete in questo settore è quella di GyCom; per l'insegnamento elementare del cinese sono invece note la pagina di ChildBook (che vende libri, video e software per l'insegnamento elementare del cinese a bambini e famiglie). Meritano inoltre di essere segnalati anche alcuni software per l'apprendimento del cinese a prezzo accessibile: il ben noto shareware Chinese Trainer DrDo (\$39.95), e lo specifico per la fascia di età 9-12 anni Lets Play Vocabulary (\$ 14.50) di MyFamily-Software:

- Gy.Com – Children Educational Software:
http://www.gy.com/language/ch_educa_kid.htm
- ChildBook: <http://www.childbook.com/>
- DrDo Chinese Multimedia Language Software: <http://www.drdo.info/>
- Lets Play Vocabulary: Mandarin Chinese: <http://www.myfamilysoftware.com/lets-playvocma.html>

Il panorama italiano è prevedibilmente molto più povero. La nota pagina bolognese Kidslink di software freeware italiano didattico di base non ha, in effetti, materiale specifico per sinofoni, ma qualche programma multilingue comprendente anche l'italiano è segnalato sul sito di GyCom, e, soprattutto, è stato presentato nel 1999 alla Fiera del libro per ragazzi di Bologna Piccolo Drago, un programma su Cd – Rom dal costo contenuto (37.18 euri) appositamente studiato per insegnare l'italiano ai bambini cinesi:

- Kidslink – Software autoprodotta: <http://kidslink.bo.cnr.it/cicca/arcifile/autox.htm>
- Xiaolong / Piccolo Drago – Cd – Rom: <http://www.socrates-me-too.org/PRO-DOT4.htm>

1.4. Software: visualizzazione Web, fonts, videoscrittura.

L'argomento è molto vasto, e le risorse a disposizione sono numerosissime: si veda anche solo l'elenco generale di Software houses con programmi multilingui presente in questa pagina di GyCom:

- Gy.Com – Multilingual Software Resources: <http://www.gy.com/source/lang.html>

Per non perdere la rotta in questa navigazione, mi atterrò al concreto, partendo dall'essenziale, come avere sul proprio PC i caratteri cinesi, per affrontare poi il problema di visualizzarli sulla Rete, ed, infine, di come scriverli.

La soluzione più radicale è naturalmente quella di “nativizzare” completamente il proprio PC, installando una versione localizzata di Windows, di Office e di ogni altro programma di cui si abbia bisogno. Tale soluzione, oltretutto costosa (si veda ad esempio il sito di una nota ditta di software localizzato riportata qui sotto) non è pratica per la maggior parte delle situazioni didattiche che posso immaginare in Italia, in quanto si avrà una macchina completamente ed esclusivamente cinese, anche in tutti i menu e messaggi di sistema.

- AsiaSoft – Chinese Windows Software & Fonts: <http://www.asiasoft.com/>

La soluzione minimale è, invece, quella di installare dei fonts di caratteri cinesi, cosa che sembra abbastanza ragionevole a dirsi ma che presenta molti inconvenienti

pratici, che risulteranno evidenti una volta introdotte alcuni informazioni di base. La pagina (canadese) di riferimento per i fonts cinesi comunque è:

- *Luc Devroye's Page on Chinese Fonts*: <http://www-cgri.cs.mcgill.ca/~luc/china.html>

Un primo dato riguarda il numero dei caratteri cinesi esistenti: il dizionario più ricco ne elenca circa 56.000, ma il più diffuso e normativo dei dizionari monolingui ne presenta “solo” 11.000, ed è normalmente valutato in circa 2.500-3.000 il numero dei caratteri necessari per la lettura di un quotidiano (cfr. Abbiati 1992, 102-103). Il secondo dato fondamentale è che ne esistono due batterie distinte: i “caratteri semplificati” sono in uso ufficiale nella sola Repubblica Popolare Cinese, mentre i “caratteri tradizionali” (o “non semplificati”) sono in uso ufficiale a Taiwan ed in tutte le altre tradizioni grafiche che ricorrono, in varia misura, ai sinogrammi (Giappone, Corea, ecc.). Oltre a ciò, va anche saputo che esistono “caratteri regionali” non usati nel cinese standard, ma a volte molto diffusi: per menzionare un’area culturale ben nota anche in Italia grazie alla proliferazione dei ristoranti cinesi, discreta parte del lessico gastronomico è di origine cantonese e presenta caratteri che inutilmente si cercherebbero in un dizionario di cinese standard.

Ora, il formato di fonts nativo in Windows è il True Type (TTF), che è normalmente organizzato secondo lo schema ANSI, che prevede soli 255 codici per ogni tavola di caratteri (e tale schema è riprodotto anche nei fonts Postscript PSF di Adobe): con questo standard è evidente che la gestione di un sistema di anche solo 3.000 caratteri diventa piuttosto macchinosa. A partire da Windows ed Office 97 è finalmente possibile usare lo schema di codifica Unicode (cfr. la pagina sotto riportata) che rende possibile la creazione di tavole di caratteri di dimensioni quasi illimitate (l’attuale versione completa dello standard ha codificato 49.194 caratteri).

- *Unicode – Homepage*: <http://www.unicode.org/>

Al di là della configurazione materiale che i files di fonts possono avere (formato TTF o PSF, tavola ANSI od Unicode) la necessità di uniformità imposta dalla Rete ha prodotto l’organizzazione della massa di caratteri cinesi (semplificati o tradizionali, usati in Cina o Taiwan, Corea e Giappone) in codifiche standard, traducibili dalla maggioranza dei programmi. Le più diffuse sono Big5 (circa 13.000 caratteri; preferibile per i non semplificati; è lo standard prevalente in Taiwan) e GB (circa 7.000 caratteri, perlopiù usato per i semplificati; è lo standard prevalente nella Cina Popolare), ma vi sono anche standards CJK “unificati” per cinese giapponese e coreano. Un confronto tra codifiche diverse è ad esempio presentato nel seguente sito:

- *Big5 – GB – Hz Code Samples*: <http://www.chinapage.com/bg-gb-hz.html>

Altri indirizzi utili per reperire fonts cinesi sono la Dynalab (fonts Unicode commerciali, di ottima qualità con prezzi mediamente di \$25 per set), China Dragon Beauty (fonts Unicode freeware), cui si può eventualmente aggiungere il supplemento cantonese per Big5 fatto dall’amministrazione di Hong Kong (HKSCS “Hong Kong Supplementary Character Set”, contenente 4,702 caratteri in uso ad Hong Kong e nel Cantonese in genere), la cui ultima versione, HKSCS-2001, è stata pubblicata nel dicembre 2001. Visto il gran numero di ristoratori cinesi in Italia, la richiesta di caratteri regionali per poter scrivere un menu sul computer di scuola non è poi così peregrina come d’acchito potrebbe sembrare.

- *Fontalog*: <http://dimma.hzmultimedia.com/fontalog/>
- *DynaComware* (ex Dynalab): <http://www.dynalab.com/>

- *ChinaDragonBeauty – FreeFonts*: <http://www.indeed.com.tw/download.html>
- *Cantonese Big5 Supplement Fonts*: <http://www.info.gov.hk/digital21/eng/hkscs/introduction.html>

A questo punto si può facilmente comprendere come la soluzione “più semplice” per rendere accessibile il cinese al proprio PC – installare i fonts cinesi – potrebbe non essere poi così semplice.

Iniziamo partendo dal presupposto che i PC che avete a disposizione da sinizzare non siano nuovissimi e con sistemi operativi dell’ultima generazione, come spesso succede. Bisogna comunque controllare che il proprio sistema consenta o meno l’Unicode (nei sistemi Windows lo è sostanzialmente a partire dalla versione W2000), disporre di almeno un fontset tradizionale ed uno semplificato, e possibilmente di almeno due standards (Big5 e GB) per garantire una buona visualizzazione della Rete al sistema. Scrivere, ovviamente, comporta una penosissima ricerca manuale di ogni singolo carattere tale da sconsigliare senz’altro la procedura, ma, una volta procurati ed installati fonts adeguati, almeno la visualizzazione delle pagine Web risulta più o meno automatica, anche se vari problemi possono sempre nascere a seconda dei browsers e della coincidenza o meno delle codifiche tra pagina remota e PC locale. Vi sono allo scopo molti siti che forniscono informazioni specifiche su singole configurazioni, come ad esempio:

- *Academia Sinica – Web & Chinese (Big5 con Win 95, Mac e Linux)*: <http://www.sinica.edu.tw/chinese-env/>
- *Academia Sinica – Web & Chinese (Big5 con Win3.1 a 16 bit)*: <http://www.sinica.edu.tw/chinese-env/win31.html>

Aniché scegliere, scaricare ed installarsi direttamente i fonts, se l’unico requisito desiderato è quello di visualizzare pagine Web, mails e news con caratteri cinesi, una soluzione indubbiamente più sbrigativa e dai costi relativamente limitati è quello di acquistare un “CJK viewer”, ossia un plugin che abiliti il proprio browser a riconoscere e visualizzare automaticamente i caratteri (“C” cinesi, “J” giapponesi e “K” coreani) corretti: Asia Surf era fino a poco fa il più economico (dai 10 ai 20 \$), ma funzionava solo per le versioni 3.x di Explorer e Netscape (oltre che per Eudora, Lotus mail e AOL), ed è ormai difficile da reperire, essendone apparentemente ormai dismessi distribuzione e sviluppo da parte della Dynalab; NJ Viewer è invece più caro (49 \$), ma funziona per la maggior parte dei browsers in qualunque versione di Windows (3.x/95/98/ME/NT/2000/XP); la Asian Suite della Union Way è invece una soluzione più professionale ma anche più pesante (non fosse che economicamente: \$139 la versione più ridotta, \$599 la più completa), consigliabile solo a chi voglia costruire siti con testo anche in cinese:

- *NJ Star WIN Internet Viewer 1.83*: <http://www.njstar.com/njwin/>
- *Union Way*: <http://www.unionway.com/>

Infine, per davvero scrivere in cinese sul proprio PC e non limitarsi a visualizzare pagine altrui od a scrivere una manciata di caratteri cercandoli a mano e con stenti direttamente nei fonts, è praticamente indispensabile l’acquisto di un programma di videoscrittura apposito. Tutti i programmi presenti sul mercato, di cui riporto qui sotto

i principali, hanno da uno a più fonts in bundle, ed i prezzi possono variare anche molto in base a tale dotazione (\$99-329 NJ Star; \$199-299 Twinbridge; \$69-259 Asian Gateway). Asian Gateway, forse, è il meno interessante come proposta per il pubblico italiano, dato che la documentazione è prevalentemente cinese, e che non è acquistabile semplicemente con carta di credito via Web. Si tenga invece presente che Twinbridge è piuttosto ricco di fonts (20, in versioni semplificate e non, Unicode e non), ma che NJ Star riesce di solito di più facile uso ad utenti inesperti, anche se la sua configurazione di prezzo (\$199) equivalente a Twinbridge ha solo 2 fonts in varie versioni; Twinbridge, inoltre, offre minore compatibilità con XP, che invece è ottima con NJ Star.

- *NJ Star Chinese WP 5.01*: <http://www.njstar.com/njstar/chinese/>
- *TwinBridge Chinese Partner 5.0 e Professional*: <http://www.twinbridge.com/>
- *ChineseGateway*: <http://www.chinesegateway.com/>

Abbiamo ora menzionato XP, il sistema operativo Microsoft più recente. In effetti se partite da una piattaforma di questo tipo, alcune cose sono più semplici che in precedenza: Unicode è supportato nativamente, ed è completamente integrato col sistema, che giunge già attrezzato di default con un font che comprende anche i caratteri CJK, senza che dobbiate cercare fonts aggiuntivi. In realtà questo, alla prova, non si rivela del tutto vero, dato che dal font mancano non pochi segni, tra cui anche qualche carattere molto frequente come il nu3 di ‘donna’; ma per scopi modesti può comunque bastare.

Una volta scelto direttamente in procedura di installazione del sistema operativo od in seguito dal Pannello di controllo (menu Opzioni internazionali | Lingue) di installare anche “i file delle lingue dell’Asia orientale”, la navigazione in siti cinesi dovrebbe essere in genere garantita anche senza appositi CJK Internet Viewer.

L’integrazione si estende inoltre anche alla suite di programmi di Office: potete infatti utilizzare il font Microsoft con i caratteri cinesi direttamente da Word, sia pure con alcune limitazioni pratiche.

Non è qui il luogo per illustrare minutamente il funzionamento di tutti questi programmi di videoscrittura (NJ Star, Twinbridge, ChineseGateway e Word XP), ma vorrei almeno notare come vi siano molteplici modalità possibili di immettere il testo cinese: NJ Star ne consente una ventina, ma Word solo uno e, da questo punto di vista, non può ragionevolmente essere considerato una valida alternativa agli altri programmi, a meno che non se ne faccia un uso relativamente occasionale. Esempi dei metodi di immissione più sofisticati (supportati tanto da NJ Star come da Twinbridge) possono essere il sistema di riconoscimento di scrittura (si può disegnare il carattere tratto per tratto usando il puntatore del mouse sullo schermo) e quello di riconoscimento vocale. I metodi più importanti sono comunque quello che parte dal pinyin e quello che parte dai tratti dei caratteri. Il primo, orientato in senso alfabetico (si scrive in alfabeto latino e poi si scelgono sillaba per sillaba i caratteri che vengono proposti dal programma) è quello che riesce di maggiore comodità a noi occidentali, mentre il secondo, orientato in senso grafico (si scelgono i caratteri in base al numero dei tratti di cui sono composti), segue il procedimento tradizionale cinese di classificazione dei caratteri ed è particolarmente comodo per i cinesi già scolarizzati in

patria. Attrezzare un PC con un programma di videoscrittura cinese, quindi, viene opportunamente incontro alla duplice esigenza, cui accennavamo all'inizio, di agevolare da un lato il mantenimento della cultura linguistica originaria dello straniero, e dall'altro di crearli un ponte con la nostra tradizione occidentale.

Fin qui abbiamo parlato principalmente del mondo Windows; se passiamo nell'altra faccia della luna, ossia nel mondo Linux, molti dei problemi di costo che abbiamo sottolineato scompaiono, ma il prezzo da pagare è invece un maggiore sforzo informatico (comunque superabile!) per diventare operativi. Quasi tutte le istruzioni necessarie per attrezzarsi (procedure e programmi) sono illustrate nell'apposito Howto mantenuto dal Linux Documentation Project; alcuni utili strumenti sono disponibili alla pagina di MetaLab:

- *Chinese-HOWTO*: <http://en.tldp.org/HOWTO/Chinese-HOWTO.html>
- *MetaLab / iBiblio – Chinese-language tools*:
<http://www.ibiblio.org/pub/Linux/apps/chinese/!INDEX.html>

2. Parte seconda: Arabo

2.1. Motori di ricerca, portali e riferimenti generali

Se anche per l'arabo incominciamo la nostra navigazione partendo da portali e motori di ricerca, incontriamo problemi in parte diversi da quelli che abbiamo verificato con il cinese: i siti che si presentano (anche) in inglese anziché esclusivamente in arabo sono infatti relativamente numerosi. Si va da "internet directories" (tipo Yahoo, per intenderci) come Ajeeb, 4Arabs e soprattutto The Middle East Directory (le ultime due diversificate per le diverse nazioni di lingua o cultura araba), a portali – motori di ricerca (tipo Altavista) come Arabia Com o come il marocchino (in lingua francese) Menara, a portali veri e propri come Al Bawaba o l'egiziano Om El Donia:

- *Ajeeb (Inglese)*: <http://edalilc.ajeeb.com/>
- *4Arabs (Inglese)*: <http://www.4arabs.com/>
- *Middle East Directory*: <http://www.middleeastdirectory.com/index.phtml>
- *Arabia Com (Inglese)*: <http://www.arabia.com/index.cgi/english.html>
- *Menara (Francese)*: <http://www.casenet.net.ma/>
- *Al Bawaba (Inglese)*: <http://www.albawaba.com/>
- *Om El Donia (Inglese)*: <http://www.omeldonia.com/default.asp>

Se proviamo a guardare, però, le corrispondenti pagine in lingua nativa, come:

- *Ajeeb (Arabo)*: <http://dalilc.ajeeb.com/>
- *Arabia Com (Arabo)*: <http://www.arabia.com>
- *Menara (Arabo)*: <http://arabe.menara.ma/>
- *Al Bawaba (Arabo)*: <http://www.albawaba.com/ar/main/>
- *Om El Donia (Arabo)*: <http://www.omeldonia.com/>

dovremmo incontrare meno problemi di visualizzazione di quelli avuti per il cinese (il sistema di character encoding è, come vedremo, senz'altro più semplice), ma riscontriamo un fenomeno analogo a quello che avevamo già notato per le versioni "occidentalizzate" del People's Daily cinese. La versioni inglesi (o francesi) sono

infatti di solito drasticamente diverse da quelle arabe, ed in modo, perlopiù, né innocente né casuale. Questo ne limita naturalmente l'utilizzo "linguistico" nella didattica, ma può al contempo rappresentare eventualmente una base per un confronto interculturale.

2.2. Risorse di studio, cultura generale, curiosità

Anche per l'arabo, non è certo qui il caso di troppo soffermarsi su siti accademici e tecnici dedicati alla lingua e cultura araba, come ad esempio quello del Center for Middle Eastern Studies della University of Texas di Austin:

- MENIC – Texas University: <http://link.lanac.utexas.edu/menic/>

Mi limiterò pertanto a pochi suggerimenti introduttivi, con riferimenti inglesi od italiani. Due ricchissime liste di links, da cui eventualmente partire, sono quelle di Languages-on-the-web e di Harvest; meno abbondanti, ma comunque ricchi di stimoli, sono la pagina araba (in italiano!) della Babele del Levante e l'Arab World (in inglese) di Cecil Marie Cancel. Un sito di informazione generale piuttosto ricco e finalmente in italiano è invece Arab.it, che si presenta come "il sito che si interessa alla cultura e alle scienze sociali ed economiche del mondo arabo e di quello italiano".

- Languages-on-the-web – Arabic: <http://www.languages-on-the-web.com/links/link-arabic.htm>
- Harvest – Arabic Links: <http://www.geckil.com/~harvest/arabic/>
- Babele del Levante – Arabo: http://bab-levante.net/arabo/index_arabo.htm
- Arab World: <http://cecilmarie.web.prw.net/arabworld/>
- Arab.it: <http://www.arab.it/index.html>

I siti di questo tipo sono molti (anche se di rado in italiano), ma più numerosi sono certo quelli dedicati piuttosto all'Islam che all'arabo in sé e per sé. Alcuni, al di là degli aspetti più apologetici che possono essere fastidiosi per i più laici di noi, sono comunque utili anche per scoprire dettagli di usi e costumi magari non dei più divulgati ma spesso preziosi per facilitare l'intervento educativo in situazioni pratiche delicate. Esempiare, nel bene e nel male (e non voglio segnalare siti ben più integralisti), è da questo punto di vista ad esempio:

- Islamworld Net: <http://www.islamworld.net/>

Altra utilità presentano i numerosi siti con il testo del Corano, che possono servire da supporto didattico oltre che da grimaldello culturale. Fornisco almeno due riferimenti, il primo con il Corano in Real Audio (pagina in italiano) ed il secondo con una traduzione italiana del Corano, disponibile *on line* ma anche scaricabile come singolo file zippato.

- Corano-RealAudio: <http://www.sufi.it/Corano/realaudio.htm>
- Corano – traduzione italiana: <http://www.guruji.it/corano/corano.html/>

I siti italiani, dicevo, non sono moltissimi, ma qualche dato utile per tastare il polso della situazione locale dell'immigrazione arabofona può ricavarsi dal Centro Interculturale di Torino, come ad esempio le cifre relative all'immigrazione marocchina:

- Centro Interculturale – Città di Torino: <http://www.comune.torino.it/cultura/intercultura/index2.html>

- *Francesco Ciafaloni: Marocchini a Torino:*
<http://www.comune.torino.it/cultura/intercultura/13/13gm1-1.html>

Un argomento di sicuro valore didattico è certo la letteratura. Segnalo almeno due siti, uno assai ricco in francese sulla letteratura magrebina, con molti testi scaricabili, ed uno invero piuttosto magro in italiano:

- *Limag-Littératures Du Maghreb:* <http://www.limag.com/>
- *Poesia e letteratura araba:* http://bab-levante.net/arabo/fawzi/wel_fawzi.htm

Venendo ad altri argomenti di cultura varia utili all'educatore, penso che anche l'arte islamica potrebbe suscitare un considerevole interesse. Un sito didatticamente valido, anche se privo di spettacolari immagini scaricabili, è ad esempio quello dell'IAAO:

- *Islamic Arts & Architecture Organization:* <http://islamicart.com/>
Anche l'arte calligrafica può essere un argomento adatto per catturare l'attenzione o provocare riflessioni contrastive con la nostra pratica scrittoria:
- *IAAO – Calligraphy:* <http://islamicart.com/main/calligraphy/index.html>
- *Arabic Calligraphy:* <http://arabiccalligraphy.com/>
- *Babele del Levante – Calligrafia:* http://bab-levante.net/arabo/calligrafia/welc_caligr.htm

Scendendo a livello di curiosità, un punto d'incontro può risultare anche dalla cucina, come mostra il contributo di Francesca Della Puppa. Oltre alla pagina in italiano di Arab.it, è abbastanza ricca ed appetitosa la pagina egiziana in inglese dell'Egypt Daily News:

- *Della Puppa – La cucina araba:*
http://venus.unive.it/aliasve/index.php?name=EZCMS&page_id=462
- *La cucina araba:* <http://www.arab.it/cucina.htm>
- *Egyptian Recipes:* <http://www.egyptdailynews.com/recipes/recipes.htm>

I giornali, infine, che sono un'altro elemento utilissimo per entrare in una cultura, presentano problemi analoghi a quelli che avevamo riscontrato per il cinese: spesso sono solo in lingua, con i conseguenti problemi di visualizzazione prima e di comprensione dopo. L'ormai famosa testata ed emittente satellitare del Qatar Al-Jazirah, ad esempio, esce solo in veste rigorosamente araba, ed anche alcune testate che uscivano bi- o trilingui, perdipiù, hanno recentemente eliminato le versioni occidentali, causa senz'altro l'attuale clima di estremizzazione ed integralismo. Così è stato, ad esempio, per il siriano Al-Thawra, che prima usciva anche in inglese e francese (ed i cui *ratings* sull'autorevole MondoTimes erano comunque «Content: Awful; Political Bias: Conservative; Credibility: Very Low»):

- *Al-Jazirah:* <http://www.al-jazirah.com/>
- *Al-Thawra:* <http://www.thawra.com/>
- *Al-Thawra – scheda di MondoTimes:*
<http://www.mondotimes.com/2/topics/4/news/1/12265>

A differenza dei portali, le testate bilingui (le più utili a scopi didattici) che sopravvivono sono difatto pochissime, come il periodico egiziano Al-Siyassa (un

bilingue vero) o come il quotidiano siriano Teshreen / Syria Times (che è invece un tipico “bilingue finto”):

- Egitto AR/EN – *Al-Siyassa Al-Dawliya – The International Political Journal*: <http://www.siyassa.org.eg/>
- Siria AR/EN – *Teshreen / Syria Times*: <http://www.teshreen.com/>

Giornali che escono direttamente in lingue occidentali (inglese o francese), sono invece relativamente numerosi in quasi tutti i paesi arabi (la principale eccezione è la Libia, uscita dal lungo isolamento forse ancora troppo di recente per coglierne già i frutti nella stampa), come si può vedere dagli esempi della rassegna seguente:

- Marocco FR – *Le Matin*: <http://www.lematin.ma/>
- Algeria FR – *Jeune Independant*: <http://www.jeune-independant.com/>
- Algeria FR – *El Watan*: <http://www.elwatan.com/>
- Tunisia FR – *Le Renouveau*: <http://www.tunisieinfo.com/LeRenouveau/>
- Egitto EN – *Daily News*: <http://www.egyptdailynews.com/>
- Giordania EN – *Jordan Times*: <http://www.jordantimes.com/thu/index.htm>
- Libano FR – *Daily Star*: <http://www.dailystar.com.lb/>
- Libano EN – *L'Orient – Le Jour*: <http://www.lorient-lejour.com.lb/>
- Arabia Saudita EN – *Yemen Times*: <http://www.arabnews.com/>
- Yemen EN – *Yemen Times*: <http://www.yementimes.com/>
- Oman EN – *Oman Observer*: <http://www.omanoobserver.com/>
- Emirati EN – *Gulf News*: <http://www.gulf-news.com/>
- Qatar EN – *Gulf Times*: <http://www.gulf-times.com/site/topics/index.asp>
- Bahrein EN – *Bahrain Tribune*: <http://www.bahraintribune.com/>

Un tentativo di spiegazione di questa apparente schizofrenia, per cui sono state dismesse le testate bilingui ma proliferano testate solo in lingua occidentale, potrebbe essere cercata nel fatto che in tempi di estremismo come gli attuali neppure la pratica dei falsi bilingui (stessa testata, ma contenuti modificati) bastava ad erigere un argine sufficientemente rigoroso tra il punto di vista del pubblico arabo per se stesso e quello proiettato per l'occidente.

Notevole, se vogliamo, è che nella situazione sopradelineata, accanto alle schede inglesi di MondoTimes e Middle East Online, probabilmente la migliore (ma un poco da aggiornare ...) guida ai giornali in rete del modo arabo sia proprio un sito italiano:

- *MondoTimes – Major general news media in Middle East*: <http://www.mondotimes.com/2/topics/4/news/1>
- *Middle East Online – News & Media*: <http://www.middle-east-online.com/english/links/links.htm>
- *Arab.It – Quotidiani e periodici dal mondo arabo*: <http://www.arab.it/media.htm>

Un particolare segno di attenzione della cultura italiana al mondo arabo ed alla mediazione culturale in genere è anche il recentemente (2002) istituito Webmagazine tutto in italiano Aljazira.it, che (come dichiarato nel sito) «non ha nulla a che vedere con Aljazeera [...] ma è un sito opera di volontari esperti di mondo arabo [...] per il solo piacere d'informare sul mondo arabo»:

- *Aljazira.it – il mondo arabo in italiano*: <http://www.aljazira.it/>

Ad aggiungere interesse all'impresa, al di là dell'utilità di una rassegna stampa tradotta in italiano delle principali testate arabe (che abbiamo visto in genere poco disponibili al pubblico occidentale), è la distribuzione in copyleft e l'uso di software

GNU per la costruzione del sito, che lo pongono tecnologicamente e giuridicamente all'avanguardia nel nostro panorama editoriale. Caratteristica, peraltro, che ne permette anche un più libero utilizzo come risorsa didattica.

2.3. Dalla linguistica di base alla didattica

Come già per il cinese, non mi soffermerei a segnalare siti specialistici di carattere puramente linguistico, dato che mi sembrano esorbitare dalle necessità immediate dei nostri scopi. Mi limiterò invece a pochissimi punti, consigliando per il resto almeno una scarna bibliografia introduttiva cui se del caso ricorrere: come grammatica in lingua italiana si può partire da Tresso 1997, eventualmente accompagnandola – per chi volesse approfondire – con una grammatica sistematica come Manca 1989; quanto invece ai dizionari, in lingua italiana non vi è moltissimo, ma si può iniziare con Baldissero 1994, che pur essendo un tascabile di dimensioni molto ridotte è abbastanza completo.

La scrittura araba è molto più semplice della cinese, essendo alfabetica anziché logografica, ma è pur sempre assai diversa e più complessa della nostra, tanto da costituire una “differenza” rilevante vuoi culturalmente vuoi informaticamente. Anche per l’arabo, pertanto, è questo l’unico argomento linguistico su cui non posso esimermi dal fornire almeno un indirizzo utile.

Il primo sito della rassegna seguente fornisce la pronuncia in formato Real Audio 3.1 di ogni lettera. Il secondo illustra chiaramente una delle caratteristiche più “difficili” della scrittura araba, la sistematica variazione tassomorfica delle lettere: le lettere, cioè, hanno varianti in base alla posizione iniziale, mediana, finale od isolata, ed esistono strette regole per legare tra loro le varie lettere di una parola. Il terzo sito (in italiano) spiega l’uso dei diacritici per le vocali. Il quarto (anch’esso in inglese) presenta, poi, un alfabeto per bambini con figure associate alle lettere. Aggiungo, per finire, un sito in cui le lettere arabe sono confrontate oltre che con le latine (riferimenti inglesi) anche con quelle nagari del hindi, nel caso (sempre meno raro) in cui si abbia a che fare con urdu o pakistani.

- *Arabic2000Com – Arabic Alphabet*: <http://www.arabic2000.com/arabic/alpha-bet.html>
- *Robert W. Dills – Arabic Alphabet*: <http://home.comcast.net/~torcwin/arabic.htm>
- *Arab.it – Lingua araba II*: <http://www.arab.it/linguaparte2.htm>
- *Horus – Learn Arabic*: <http://www.horus.ics.org.eg/en/Club/LearnArabic.aspx>
- *Ukindia – Learn to Read Arabic*: <http://www.ukindia.com/zar1.htm>

Abbandonando la scrittura, vorrei infine segnalare almeno una collezione (la pagina è ancora una volta in inglese) di frasi ed espressioni arabe, che possono essere utili anche in classe (alcune delle pagine sono: espressioni comuni, numeri e colori, domande, in città, professioni, frutta e verdura, ecc.):

- *Arabic Language*: <http://cecilmarie.web.prw.net/arabworld/arabic/>

Avendo così brevemente disposto dei preliminari linguistici, passiamo ora a tematiche più specificamente didattiche. Come prima introduzione generale al problema si può partire da due contributi, uno più generale ed uno più applicato, di Francesca Della Puppa; suggerimenti possono venire anche dalla conoscenza dei sistemi di

istruzione vigenti nei paesi da cui gli arabofoni provengono, come illustra per il Marocco Abdelkrim Boussetta:

- *Della Puppa – L'allievo arabo*:
http://venus.unive.it/aliasve/index.php?name=EZCMS&page_id=526 (anche come file PDF).
- *Della Puppa – Suggestioni operative per gli insegnanti che hanno in classe allievi di origine araba*:
http://venus.unive.it/aliasve/index.php?name=EZCMS&page_id=464
- *Boussetta – L'insegnamento fondamentale in Marocco : Il ciclo primario*:
http://venus.unive.it/aliasve/index.php?name=EZCMS&page_id=386

Nemmeno a dirsi, non esiste a mia conoscenza nulla in rete per insegnare l'italiano a bambini arabi. Esistono però utili risorse per insegnare l'arabo ai bambini, che possono essere usate per alfabetizzare il piccolo arabofono non scolarizzato o per coinvolgere la classe nel "gioco". Solo che, ancora una volta la lingua veicolare non è l'italiano ma l'inglese. Segnalo in particolare tre siti: il primo è quello della Islamic Virtual School, che offre una dozzina di divertenti programmini gratuiti *on line*, l'altro è quello di una casa editrice specializzata in libri educativi per l'infanzia (ordinabili in rete a prezzi ragionevoli, da 3 ad 8 \$), ed il terzo quello di una nota azienda di software e multimedia arabo, che ha numerosi programmi (più costosi: da 45 a 225 \$) per insegnare l'arabo, anche per bambini:

- *Islamic Virtual School*: <http://islamicschool.net/index.html>
- *Al Salwa Publishing House*: <http://www.alsalwabooks.bizland.com/>
- *Aramedia – Arabic Language Software*: <http://aramedia.com/alif.htm>

Qualche libro per bambini di introduzione all'alfabeto arabo esiste anche in italiano, ma non se ne trova traccia in rete. Di attualmente in commercio (secondo controlli nella già menzionata libreria Il Delfino, Piazza della Vittoria 11a, Pavia, Tel./Fax 0382-539384) ve ne sono ad esempio della Jaca Book (*Versetti del toro* e *Trappola a cerchio*), della Fatatrac (*Dall'altra parte del libro*) e delle Edizioni MC (*L'alfabeto del deserto*).

Una pagina Web specifica, finalmente italiana, dedicata all'arabo in classe è infine quella della Babele del Levante; assai utile è anche la bibliografia di Francesca Della Puppa:

- *L'arabo in classe*: http://bab-levante.net/arabo/afify/wel_afify.htm
- *Della Puppa – Bibliografia ragionata per chi opera con bambini di lingua e cultura araba*: http://venus.unive.it/aliasve/index.php?name=EZCMS&page_id=304

2.4. Software: visualizzazione Web, fonts, videoscrittura

Scendendo al campo più propriamente informatico, una delle prime cose da fare è rendere il proprio browser in grado di visualizzare correttamente l'arabo. L'operazione è senz'altro più semplice che per il cinese (per contenere tutti i grafi necessari – lettere, varianti posizionali, vocali sovrascrivibili e legature – è sufficiente la tavola di codifica ANSI – 255 posizioni, di cui 213 utilizzabili – senza dover ricorrere ad Unicode) ma non è completamente priva di trabocchetti. Un paio di siti con istruzio-

ni pratiche allo scopo (considerano varie piattaforme Windows, oltre a Mac ed Unix) sono i seguenti:

- *How to Read Arabic on the Web*: <http://www.assr.org/info/howa.html>
- *Arabic and the WWW*:
http://ssgdoc.bibliothek.uni-halle.de/vlib/html/docs/arabwww_en.html

È vero che in genere si riesce ad abilitare l'arabo in Explorer e Netscape direttamente col supporto multilingue della Microsoft (in modo poco soddisfacente a partire da Win95, e poi abbastanza bene a partire da Win2000), ma qualora tale soluzione dovesse fallire (e succede non troppo di rado), si può sempre usare un browser specifico. Ad esempio il popolare Sindbad è ormai liberamente utilizzabile (ma difficile da trovare dato che non è più mantenuto da alcun sito: bisogna ricorrere ai newsgroups binari di software), essendone cessato lo sviluppo da parte della SakhrSoft, una azienda leader nel NLP (Natural Language Processing) di lingua araba:

- *SakhrSoft*: <http://www.sakhrsoft.com>

L'altra operazione che probabilmente si renderà necessaria è scrivere in arabo sul proprio PC, fosse anche poche parole o brevi testi funzionali alle attività in classe. In questo caso la soluzione di gran lunga più economica è installare un semplice font True type, e poi usare il proprio normale programma di videoscrittura (il solito Word, probabilmente) inserendo manualmente carattere per carattere. Ciò è tuttavia accettabile solo se si devono scrivere esclusivamente poche parole isolate, perché alla lunga scrivere a rovescio (digitando un ritorno dopo ogni carattere) e scegliere ogni volta dalla tavola di caratteri la variante corretta, posizione per posizione, di ogni carattere è esercizio alquanto esasperante.

Comunque i seguenti sono alcuni siti da cui si possono scaricare buoni fonts arabi: il sito di Luc Devroye è una ricca serie di links a fonts arabi disponibili in rete; degli altri due siti, il primo, di Howard Berlin, offre una decina di fonts freeware, il secondo invece è commerciale, ed offre due CD di fonts, belli quanto costosi, a 295 \$ cadauno.

- *Luc Devroye – Fonts for Arabic*: <http://cgm.cs.mcgill.ca/~luc/arab.html>
- *Aramedia – Arabic Fonts*: <http://aramedia.com/qfontcd.htm>
- *Dr. Berlin's Foreign Font Archive – Arabic*: <http://hopi.dtcc.edu/~berlin/font/arabic.htm>

Gli inconvenienti lamentati, va però detto, sono difficilmente sormontabili soprattutto se si dispone di macchine con sistemi operativi e software poco recenti (situazione spesso forzatamente diffusa): per restare in campo Windows, le ultime versioni di Office (dalla 2000) che hanno il supporto multilingue sono già in grado di scrivere normalmente in arabo direttamente da Word; anzi in XP è gestibile anche il cambio di tastiera e di orientamento (da destra a sinistra) del testo immesso. Peccato però che l'installazione di questa caratteristica non è sempre possibile, o non sempre va a buon fine. Sicché è più prudente immaginare anche un altro sistema. Scartando la soluzione di nativizzare il proprio PC rendendolo completamente arabo, soluzione poco praticabile in una scuola in fin dei conti italiana, non resta che procurarsi un programma apposito. Aramedia è uno dei maggiori produttori di software arabo (e di ver-

sioni localizzate di Windows ed Office) ed ha anche molte soluzioni per videoscrittura, OCR e multimedia, che però sono abbastanza costose (l'ottimo Universal Word 2000 per lingue con scrittura araba costa \$199.95, la versione più completa \$599.95). Un altro sito che produce software localizzato è anche Worldlanguage.com, che segnalo pur presentando i medesimi inconvenienti di Aramedia.

- Aramedia: <http://www.aramedia.com/>
- Aramedia – Universal Word: <http://www.aramedia.com/uniword.htm>
- Worldlanguage.com: <http://www.worldlanguage.com/>

Una soluzione che invece trovo più praticabile, e che rappresenta un buon compromesso tra prezzo contenuto e facilità d'uso è costituita da Pars Negar, un programma creato inizialmente per il persiano (come evidente dal nome), ma dotato anche di fonts per l'arabo (arabo e persiano, pur condividendo lo stesso alfabeto, presentano differenze nel numero e nel valore delle lettere), oltre che per urdu, curdo ed aramaico:

- Pars Negar II: <http://www.isc.com.au/>

Pars Negar costa 35 \$ nella versione con due fonts scaricabile dal sito, contro 100 \$ nella versione su Cd – Rom, identica fuorché arricchita di 24 fonts arabi e persiani extra. È fornito di default di una tastiera americana, ma si possono creare configurazioni diverse (come appunto quella italiana). Notevole è la versatilità: consente agevolmente l'esportazione in rtf ed html, ed è quindi adatto anche a creare pagine web, inserire testi arabi in documenti Word, e mandare mails e messaggi a newsgroup purché in html.

Dal punto di vista economico, naturalmente l'unica vera alternativa al mondo Windows è costituita da Linux e dal mondo dell'Open Source. Se si parte da questo tipo di piattaforme non vi sono problemi per l'arabo.

In generale LangBox fornisce buoni strumenti di supporto Linux per l' arabo (oltre che per persiano, ebraico, ecc.); per visualizzare correttamente l'arabo sul Web sono sufficienti AraMosaic di LangBox o PMosaic; scrivere in arabo in LaTeX è infine assai semplice con ArabTeX:

- LangBox: <http://www.langbox.com/>
- AraMosaic: <http://www.langbox.com/AraMosaic/index.html>
- PMosaic: <http://www.gpg.com/pmosaic/>
- ArabTeX v.3: http://www.informatik.uni-stuttgart.de/ifi/bs/research/arab_e.html
- ArabTeX v.3 – documentazione: <http://www.ifi.uio.no/doc/LaTeX/arabtex.txt>

Bibliografia

- Abbiati M., 1992, *La lingua cinese*, Venezia, Cafoscarina.
- Abbiati M., 1998, *Grammatica di cinese moderno*, Venezia, Cafoscarina.
- Baldissera E., 1994, *Arabo. Dizionario compatto italiano-arabo, arabo-italiano*, Bologna, Zanichelli.
- Compagnoni E., Pregreffì V., 2001, *Di tutti i colori. Educare all'identità e all'intercultura nella scuola multietnica e dell'autonomia*, Molfetta, La Meridiana "Partenze".
- Krashen S., 1987, *Principles and Practice in Second Language Acquisition*, Englewood Cliffs (N.J.), Prentice Hall.
- Manca A., 1995 [1989], *Grammatica teorico-pratica di arabo letterario moderno*, Roma, Associazione nazionale di amicizia e di cooperazione italo-araba.
- Porcelli G., Dolci R., 1999, *Multimedialità e insegnamenti linguistici. Modelli informatici per la scuola*, Torino, Utet Libreria.
- Tresso C. M., 1997, *Lingua araba contemporanea: grammatica ed esercizi*, Milano, Hoepli.
- Vaccarelli A., 2001, *L'italiano e le lingue altre nella scuola multiculturale*, Pisa, ETS.
- Viotti Bonfanti A., 1991, *Dizionario cinese-italiano / italiano-cinese*, Firenze, Le Lettere, 1991.
- *Wei Dongya, 1995 (a cura di), *A Chinese - English Dictionary (Revised Edition)*, Beijing, Foreign Language Teaching and Research Press.

(*) Perché solo i cinesi hanno il privilegio di non avere i nomi capovolti e decapitati?

Andrea De Benedetti

LISCIO COME L'ACEITE. ERRORI DI INTERFERENZA (E NON) NELL'APPRENDIMENTO DELL'ITALIANO L2 IN PARLANTI ISPANOFONI

1. Italiani e spagnoli: una faccia, una razza (e due lingue)

“L'italiano? Molto facile e divertente”. Chi avvicinasse uno spagnolo – non necessariamente uno studente – e gli domandasse che ne pensa della nostra lingua, ne riceverebbe con ogni probabilità una risposta di questo tipo. Un giudizio certamente superficiale, che rivela un sentimento diffuso tra i nostri “cugini” iberici, i quali hanno di noi e della nostra lingua un'immagine irrimediabilmente stereotipata, in cui agli eterni luoghi comuni su mafia, pizza e mandolino si affiancano opinioni altrettanto frettolose sulla nostra lingua.

Questo perché, per gli spagnoli, l'Italia rappresenta da sempre un solido punto di riferimento per quanto riguarda la cultura e il costume, nell'ambito dei quali il *made in italy* continua a godere di una grande popolarità e la nostra lingua si è convertita in una sorta di utensile stilistico che dona una coloritura esotica ma al tempo stesso casereccia.

E la cosa, a pensarci bene, è reciproca, visto che anche noi italiani, nutriti a base di musica latina e intrisi di *tòpoi* su toreri, flamenco e paella, ci riteniamo capaci di sostenere una conversazione in spagnolo aggiungendo qua e là una “s” oppure cianciando parole con la lingua tra i denti.

Italiani e spagnoli, insomma, si considerano – a ragione – parenti prossimi, al punto che spesso non si danno neppure la pena di imparare le rispettive lingue, convinti che, simili come sono, non valga nemmeno la pena studiarle. Così ad esempio si spiega, da parte degli spagnoli, il frequente ricorso a nomi o parole italiane per designare prodotti o esercizi commerciali, e così si spiega anche l'approssimazione con cui tali nomi vengono trascritti e pronunciati. È il caso della catena di alberghi di lusso *Vincci*, in cui il cognome di Leonardo viene riportato con un'incongrua geminazione della lettera “c”, o dei negozi di abbigliamento *Amichi*, dove il suono dell'affricata palatale /tʃ/ viene riprodotto con una grafia alla spagnola.

Tutto ciò – ripeto – si deve alla grande popolarità di cui gode l'italiano presso gli spagnoli e, contemporaneamente, alla superficialità con cui viene impiegato, e soprattutto giudicato, dai nostri parenti mediterranei.

La famosa – e ultracitata – poesia “bilingue” dell'italo-americano Joseph Tusiani sembra del resto giustificare quest'impressione, evidenziando la forte contiguità tra i due sistemi linguistici, una contiguità che interessa tutti i livelli di analisi, dal lessico alla morfosintassi passando per la fonologia, e questo anche se l'esposizione ad alta voce del componimento in questione tradirebbe immediatamente la provenienza del lettore.

*Con verde blando/Viene cantando/
La primavera:/viene cantando
al cielo al monte/al fresco mar radiante,
gloria celeste/musica agreste
rosa infinita:/sublime, santa,
viene la poesia,/la primavera canta.
Delira, respira/con brio
sereno/la lira
del rio/sublime, santa,
viene la poesia/la primavera canta.*

La percezione di vicinanza, peraltro spesso confortata dai fatti, può dunque essere talvolta fonte di errori causati dalla trasposizione in italiano di suoni, forme e strutture appartenenti soltanto allo spagnolo. Sono gli effetti di quello che in linguistica si chiama *transfer* (si vedano anche a questo proposito in questo volume gli interventi di Andorno, paragrafo 2.1, di Squartini paragrafo 2.2, di Vietti sugli ispanofoni peruviani in Italia), che consiste appunto nel trapianto in L2 di abitudini consolidate nella propria lingua madre (o in un'altra L2), abitudini che possono talora favorire l'apprendimento della L2, ma più spesso lo disturbano, provocando il fenomeno conosciuto come *interferenza*. In genere, l'interferenza tende a prodursi quando l'apprendente riconosce una qualche somiglianza tra la L1 e la L2 e formula ipotesi sul funzionamento della L2 che si fondano proprio su tale somiglianza.

Per spiegare come agisce l'interferenza, è sufficiente pensare a un esperto tennista che sta imparando a giocare a ping-pong: molte delle abilità acquisite nel tennis – il movimento del braccio, i colpi ad effetto, la regola di non poter far rimbalzare più di una volta la pallina sul proprio campo – gli risulteranno quasi certamente utili anche nella nuova attività, avvantaggiandolo rispetto a coloro che invece non hanno mai preso una racchetta in mano. D'altra parte, vi saranno altri gesti specifici del tennis – come il servizio – del tutto inutili su un tavolo da ping-pong, dove il colpo viene effettuato in tutt'altra maniera. L'ampia apertura del braccio con cui vengono eseguiti i colpi da fondo campo nel tennis, inoltre, può essere controproducente nel ping-pong, dove si richiedono movimenti rapidi e una buona dose di istinto.

Dunque, ferma restando una sostanziale somiglianza tra tennis e tennis da tavolo (certificata anche dalle loro rispettive denominazioni), essere un buon tennista non è di per sé sufficiente per imparare a giocare a ping-pong: anzi, il (pre)giudizio secondo il quale questi due sport sarebbero sostanzialmente la stessa cosa potrebbe frenare il processo di apprendimento di un principiante, qualora le abitudini acquisite nel tennis venissero trasferite in blocco nel ping-pong senza verificare precedentemente la loro applicabilità.

Lo stesso accade con le lingue che, come gli sport, sono fatte di abitudini e di regole: tali regole possono talvolta essere d'aiuto nell'acquisizione di una seconda lingua, ma più spesso costituiscono un intralcio imprevisto, laddove l'apprendente ne estende la portata anche al di fuori del loro ambito, oppure le applica con gli stessi criteri che impiegherebbe nella propria L1.

In questo intervento, dunque, affronterò il fenomeno dell'interferenza, analizzato su studenti universitari spagnoli alle prese con la lingua italiana. Trattandosi di

un'analisi qualitativa, non ho ritenuto opportuno selezionare un corpus circoscritto, in parte per la ricchezza – che non intendevo sprecare – del materiale a disposizione (dai dettati alle composizioni libere, dai frammenti di parlato ai semplici esercizi a riempimento), in parte per la sua disomogeneità, dovuta principalmente alla diversa “estrazione” degli studenti oggetto della mia analisi.

Il presente lavoro si basa infatti sulla mia personale esperienza di docente, condotta nel corso di sei anni presso l'Università di Granada, dove ho avuto modo di insegnare italiano a tipologie di allievi quanto mai variegata in termini di età, di conoscenza della lingua e di curriculum accademico.

In particolare, i dati raccolti si riferiscono a studenti di due facoltà – Traduzione e Interpretazione e Lettere e Filosofia – i cui programmi divergono in maniera abbastanza netta, prevalendo un'impostazione moderatamente comunicativa tra i traduttori e gli interpreti e un approccio più tradizionale tra i filologi. Inoltre, l'accesso a Traduzione e Interpretazione è regolato dal numero chiuso, la qual cosa determina che gli allievi di tale facoltà siano – almeno in teoria – mediamente più bravi rispetto a quelli di Lettere, pur trattandosi in entrambi i casi di parlanti abbastanza colti.

Infine, i corsi che ho tenuto in questi anni coprono più o meno tutti i livelli di conoscenza dell'italiano, dai principianti, la maggior parte dei quali assai poco motivati, ai quadriennalisti, che giungono a livelli di competenza piuttosto elevati, grazie anche ai frequenti soggiorni in Italia con borse *Erasmus* o di altro tipo.

Le difficoltà che gli spagnoli incontrano con l'italiano sono comunque parte di un problema più generale che riguarda la carente politica linguistica che si è avuta in Spagna sotto il franchismo e che per certi versi perdura ancora oggi, caratterizzandosi per un eccesso di protezionismo, che se forse aiuta a preservare il *castellano* dalle minacciose mire espansionistiche dell'inglese, dall'altra parte danneggia irrimediabilmente quella specie di proto-competenza linguistica che consiste nel saper leggere e pronunciare parole mai sentite di una lingua straniera, per analogia con altre simili.

Molti di coloro che maledicono – spesso a ragione – l'alluvione di anglicismi che ha colpito l'italiano, dovrebbero almeno riflettere sul fatto che questo fenomeno ci ha permesso di avvicinarci all'inglese in maniera più serena, riuscendo per lo più a neutralizzare quel tipico filtro emotivo che ci bloccava quando dovevamo articolare gli strani – e complicati – suoni della lingua di Shakespeare collegandoli a sequenze di lettere altrettanto bizzarre. Ora, invece, molti di noi sono in grado di pronunciare più o meno correttamente parole come *browser* o *joint venture* anche se non sappiamo esattamente cosa significhino.

In spagnolo, invece, questo non avviene, per il semplice fatto che l'adozione di anglicismi (e di forestierismi in generale) è severamente regolamentata dalla *Real Academia de la Lengua Española*, unica autorità riconosciuta in fatto di “legislazione” linguistica, la quale tende a neutralizzare l'imbastardimento dello spagnolo con rimedi che, il più delle volte, appaiono peggiori del male. Quindi, al posto dei prestiti integrali, vengono privilegiati calchi, traduzioni (persino l'americanissimo *hot dog* è diventato *perrito caliente*), o addirittura curiosi adattamenti di parole straniere alla fonetica spagnola come *whisky* e *web*, di cui la suddetta Accademia ha deciso di accettare le grafie *güisky* e *güeb*.

Ricade anche su atteggiamenti di questo tipo la scarsa sensibilità linguistica degli spagnoli, che si manifesta nella pronuncia e nella trascrizione poco sorvegliata dei

– peraltro scarsi – forestierismi anche da parte di parlanti colti che, tanto per fare un esempio, non sono quasi mai in grado di citare il regista Steven Spielberg o l’attrice Sharon Stone senza far precedere la “s” iniziale da un’incongrua “e” protesica, oppure di riportare correttamente parole e nomi stranieri in scritti ufficiali (oltre ai già citati *Vincci* e *Amichi*, segnalerei anche il povero Pier Paolo Pasolini, riportato con “s” doppia persino su un quotidiano di prestigio come “El Pais”).

2. Come, dove e perché si studia italiano in Spagna

Prima di cominciare la rassegna degli errori più comuni, vorrei dedicare qualche parola a dove, perché e a chi si insegna l’italiano in Spagna.

Perché gli spagnoli studiano l’italiano? Le ragioni sono ovviamente molteplici, ma sulle motivazioni di tipo strumentale, che sono quelle che spingono a studiare lingue come l’inglese o il tedesco, prevalgono moventi più romantici legati alla ricchezza della nostra cultura, al nostro carattere e – perché no – alla nostra gastronomia. Torniamo insomma ancora una volta a quel generico sentimento di simpatia nei confronti degli italiani che da un lato genera entusiasmo verso la lingua e dall’altro spiega la superficialità con cui ne viene affrontato lo studio.

Per chi si reca in Italia normalmente le ragioni che inducono a studiare l’italiano sono abbastanza concrete: si tratta infatti di perfezionare una lingua già studiata in Spagna, oppure di imparare a usare uno strumento utile per la ricerca, in particolare nel campo del diritto costituzionale, amministrativo e tributario, o nell’ambito dell’ecologia, dell’ambiente e della geologia, senza dimenticare gli studi di archeologia greca e romana, con la possibilità di praticare scavi in situ, e in generale quelli artistici, nell’ambito dei quali godono di una fama consolidata i nostri dipartimenti di storia dell’arte, le nostre accademie, il DAMS e i centri di cinematografia come quello di Roma.

Chi studia in Spagna, invece, non lo fa quasi mai per ragioni strumentali. Ma quello che potrebbe apparire il sintomo di una motivazione più forte dipende in realtà da fattori poco nobili, come la speranza, da parte degli studenti, di superare senza eccessivi sforzi un esame e di imparare rapidamente una lingua il cui apprendimento, nel loro immaginario, deve sembrare una faccenda poco meno che elementare.

Dove si studia l’italiano? Le sedi più prestigiose sono senza dubbio gli Istituti Italiani di Cultura (IIC): attualmente vi sono 2 sedi a Madrid e Barcellona che, oltre a organizzare conferenze, esposizioni, cicli di film, workshop teatrali, ecc., propongono corsi di lingua e civiltà italiana di ottimo livello al termine dei quali esiste la possibilità di sostenere esami per ottenere diplomi ufficiali di italiano L2.

L’offerta degli IIC è però limitata sia in termini geografici, coprendo soltanto i bacini di Barcellona e Madrid, sia come numero di corsi, quasi tutti molto selettivi e piuttosto cari. Così, a parte l’incontrollabile galassia di *academias* (scuole private che affidano l’insegnamento a non professionisti, spesso di madrelingua spagnola), e perdurando la scarsa presenza dell’italiano nelle scuole (in tutta Spagna non sono più di 15/20 quelle in cui l’offerta formativa comprende anche la nostra lingua, comunque subalterna all’inglese e al francese), le due istituzioni che raccolgono il maggior numero di alunni nei corsi di lingua italiana sono l’Università e le Escuelas Oficiales de Idiomas (EOI), scuole pubbliche che hanno una lunga tradizione nell’insegna-

mento delle lingue (la prima fu aperta a Madrid nel 1910) e a cui si può accedere a partire dai 16 anni.

Secondo i dati del 2001, gli studenti iscritti ai corsi di italiano delle EOI erano oltre 6000, con picchi nella Comunità di Madrid (1300), in Castilla y León (1300), in Galizia (700) e nelle isole Canarie (650). L'insegnamento delle EOI è qualificato, le tecnologie glottodidattiche a disposizione sono all'avanguardia, il numero di alunni per classe non può superare le 20 unità e il livello medio degli studenti è piuttosto alto, anche a causa dell'elevato costo dei corsi, che costituisce un ulteriore filtro motivazionale.

La politica dell'Università è ovviamente più di basso profilo, a partire dalla selezione dei docenti, che non sono necessariamente madrelingua e che spesso approdano all'insegnamento delle lingue straniere (e in particolare dell'italiano) in seguito a percorsi accademici tortuosi e senza una specifica formazione glottodidattica. Inoltre, le classi sono estremamente numerose, specialmente nei livelli iniziali, con inevitabili ricadute sulla qualità dell'insegnamento.

In Spagna l'italiano è presente in 17 atenei, sette dei quali (Complutense di Madrid, Universitat de Barcelona, Salamanca, Siviglia, Granada, Santiago de Compostela e Valencia) contemplano il corso di laurea in Filologia Italiana della durata di 2 o 4 anni. In realtà, i volenterosi che studiano Filologia Italiana non sono più di 100-150 in tutta Spagna (10-15 a Granada), a fronte dei circa 10.000 che, negli altri corsi di laurea, scelgono la lingua italiana tra gli esami complementari, il che descrive un panorama quantitativamente ragguardevole, ma qualitativamente ancora povero.

Tutta questa premessa serve per contestualizzare i dati presentati, che per la maggior parte non si riferiscono ad alunni di Filologia Italiana, ma a studenti meno "specializzati", che spesso stanno imparando un'altra lingua oltre all'italiano, frequentano le lezioni in maniera non molto assidua e, come detto, compongono classi piuttosto numerose, soprattutto nei livelli più bassi.

Inoltre, non bisogna dimenticare altre variabili, come i programmi e il metodo adottati, che in Spagna sono improntati a un grammaticalismo spinto, tanto più sorprendente se si considerano le scarsissime conoscenze metalinguistiche con cui gli studenti accedono all'Università. Quanto alla netta prevalenza delle abilità scritte (e dunque alla natura dei miei dati), questa si spiega in parte con ragioni di comodità, che suggeriscono di evitare attività orali all'interno di classi troppo numerose, in parte con motivi di tipo psicologico, vista la difficoltà, da parte degli alunni spagnoli, a esporsi di fronte ai compagni in una lingua straniera.

Ciò premesso – e una volta assodato che il mio lavoro è una semplice rassegna basata su dati raccolti in maniera arbitraria e poco omogenea – il confronto empirico con l'esperienza dei colleghi e con la scarsa bibliografia sull'argomento certifica una sostanziale attendibilità dei risultati. Gli errori che passerò in rassegna, insomma, non sono eventi eccezionali o curiosità, ma rivelano tendenze profonde e stabili nel processo di apprendimento da parte di ispanofoni. Tralascierò invece il fenomeno dei falsi amici, che rientra sì nella casistica dell'interferenza, ma che ha una portata potenzialmente illimitata e ricade spesso nell'aneddotica. Segnalo tuttavia un esempio di trattamento serio e costruttivo dell'interferenza da parzialmente falso amico, non solo lessicale ma pragmatico: lo studio di Calvi e Mapelli (2004) su come i recenti dizionari bilingui spagnolo e italiano esemplificano e traducono gli usi di *bueno*, *pues*, *en fin* in quanto segnali discorsivi.

3. Da quanto tempo estudi italiano?

Abbiamo visto come il primo impatto con la catena fonica spagnola provochi un'immediata sensazione di familiarità. La cosa si spiega con la sostanziale coincidenza dei rispettivi sistemi vocalici (anche se in teoria i fonemi vocalici italiani in posizione tonica sono sette, contro i cinque spagnoli) che non prevedono, ad esempio, vocali nasali come in francese.

Anche il consonantismo è simile, ma la questione appare un po' più complessa. Intanto, i fonemi consonantici spagnoli sono in numero inferiore rispetto a quelli italiani (18 contro 21); inoltre, vi sono alcuni fonemi che esistono in italiano e non in spagnolo come le due affricate alveolari /ts/ e /dz/, la affricata palatale sonora /tʃ/. Queste lacune danno luogo a numerosi errori che derivano proprio dalla difficoltà di articolare suoni inesistenti in spagnolo. Tra i più comuni segnalo:

- la mancata sonorizzazione di “s” intervocalica: es. *riso* pronunciato [ˈriso] e non [ˈrizo];
- la semiconsonantizzazione della laterale palatale /ʎ/: es. *aglio* pronunciato [ˈajo] anziché [ˈa.ʎo];
- la mancata realizzazione delle geminate: es. *bello* pronunciato [ˈbɛlo] anziché [ˈbɛloː];
- la mancata differenziazione dei fonemi /b/ e /v/: es. *bianco* pronunciato [ˈvjaŋko] anziché [ˈbjaŋko];
- la mancata realizzazione del fono [ʃ]: es. *uscire* pronunciato [usˈtʃire] anziché [uˈf:ire];
- la palatalizzazione delle affricate alveolari /ts/ e /dz/: es. *organizzazione* pronunciato [organidʒaˈtʃone], anziché [organidzaˈts:jone];
- l'aggiunta di “e” prostetica davanti a “s” implicata: es. *studio*, *stata*, *stimolo* pronunciati rispettivamente [eˈstudio], [eˈstata], [eˈstimolo];
- la ritrazione dell'accento in alcune parole in *-ia*: es. *farmacia* e *allergia* pronunciate rispettivamente [farˈmatʃa], e [aˈlerdʒa].

Come è noto, è proprio nei fatti fonetici che l'influsso della lingua nativa risulta più tangibile, e il fenomeno dell'interferenza più diffuso. Questo avviene per due ragioni: in primo luogo perché gli spettri fonologici di due lingue (anche distanti) presentano sempre zone di parziale sovrapposizione nelle quali è possibile ravvisare somiglianze vere o presunte; in secondo luogo perché, anche nel caso di lingue affini come lo spagnolo e l'italiano, esisteranno sempre elementi di divergenza capaci di trarre in inganno gli apprendenti.

L'azione del *transfer negativo* non si limita però soltanto ai suoni diversi tra la L1 e la L2, ma spesso interessa anche foni condivisi. È il caso del fonema /tʃ/, che esiste sia in italiano che in *castellano* e che tuttavia, complice anche la differente grafia, è spesso pronunciato in maniera impropria dagli spagnoli, secondo i casi come affricata alveolare [ts] o come fricativa alveolare [s]. Altre due affricate (/ts/ e /dz/) presentano analoghi problemi articolatori, benché i suoni da cui sono composte siano presenti anche in *castellano*. La difficoltà, dunque, parrebbe risiedere proprio nella maggiore complessità del sistema delle affricate in italiano rispetto allo spagnolo, una complessità che genera errori di confusione ancor prima che di interferenza, come spesso accade quando si passa da un sistema semplice a uno più articolato.

Errori simili si trovano anche nella trascrizione delle sequenze foniche, che spesso

rivelano un'assimilazione scarsa o comunque parziale del sistema fonetico e grafematico di una L2. Nel caso degli ispanofoni alle prese con l'italiano, i più diffusi sono i seguenti:

- impiego dell'accento grafico su parossitoni e proparossitoni: es. *práctica, lingüística, filología*, ecc.
- scomposizione grafica dei derivati di *-che*: es. *per che, già che, così che*, ecc.;
- impiego improprio di articoli e aggettivi: es. *il specchio, un studio, quel studente, i esami*, ecc.;
- scomposizione grafica di alcuni composti: es. *ciò è, sopra tutto*, ecc.;
- omissione di "e" iniziale davanti a "s" implicata (ipercorrettismo): es. *sccluso, si sprime, all'sterno*;
- aggiunta di "h" iniziale o in corpo di parola: es. *igiene, ipotesi, technologie* (in questo caso c'è forse interferenza di un'altra L2, probabilmente il francese);
- realizzazione di sequenze fonetiche impossibili in italiano: es. *accantto, Vincci, calzzone*;
- riproduzione di nessi consonantici poco frequenti, o comunque limitati a voci colte, come *-ct-, -pt-, -nst-, -nm-, -mn-, -ns-*; es. *producto, roptura, instituto, instruzione, immaturo, alumni, messaggi*, ecc. (ma qui forse si deve piuttosto parlare di interferenza lessicale);
- disortografia nella trascrizione del fonema /k/: es. *qualque*, ecc.;
- disortografie nella trascrizione dei fonemi /b/ e /v/: es. *borrei, diavolo*, ecc.;
- disortografia nella trascrizione del fonema /ʃ/: es. *capice, finisce*, ecc.;
- disortografie nella trascrizione del fonema /ʎ/: es. *quelli e molle* (anziché *quegli e moglie*);
- disortografia nella trascrizione dei fonemi /dʒ/ e /ts/: es. *citto* (invece di *zitto*), *esperienza*, ecc.;
- disortografia nella trascrizione del fonema /z/: es. *concluzione*;
- disortografia nella trascrizione del fonema /tʃ/: es. *perchiò, viscino* (anziché *perciò e vicino*), ecc.;
- disortografie nella trascrizione di consonanti geminate: es. *necesarie, imagine, ufici, esami, Passolini, professori, preoccupati, problema, datto*, ecc.;
- disortografie nella trascrizioni delle vocali, la maggior parte delle quali sembrano però riconducibili più a ragioni di interferenza lessicale che fonetica: es. *maraviglioso, riconoscere, circolare, pazienza, quarent'anni, migliore, popolarità, enviado*, ecc.

4. Andare in Italia? Mi piacerei...

Se l'apprendimento dei suoni di una L2 risente in maniera significativa delle abitudini assimilate e consolidate nella propria lingua madre, la morfologia sembra essere una zona meno soggetta a episodi di *transfer*, e non solo tra lingue distanti. La morfologia contiene infatti il DNA di una lingua, è in certa misura depositaria della sua identità, è insomma l'area in cui si avverte maggiormente la distanza tra due lingue, specialmente tra quelle che sotto tutti gli altri aspetti sono assai simili.

È sulla base di queste osservazioni che alcuni negano l'esistenza di un *transfer* morfologico, *transfer* che tuttavia tra italiano e spagnolo si produce ugualmente. Non vi rientrano, ovviamente, i fenomeni di neutralizzazione di genere, numero, persona,

ecc. che sono comuni a tutte le sequenze acquisizione e a tutti gli stadi più bassi di interlingua. Nel mio corpus abbondano esempi di errori di questo tipo (*persone aiutati, uffici scolastici regionale, i fotocopiatrici, dei cellulare, io va al cinema*, ecc.), ma – ripeto – non mi sembra possibile catalogarli come interferenze perché sembrano piuttosto il risultato di una conoscenza ancora imperfetta e parziale delle regole di derivazione morfologica dell’italiano o comunque di una scarsa padronanza di esse da parte degli studenti.

Sono invece da ascrivere al transfer – e dunque al tentativo di trasferire erroneamente in italiano forme esistenti in spagnolo – i seguenti fenomeni:

- scioglimento delle preposizioni articolate: es. *a la, in la, su la*, ecc.;
- mancata applicazione del suffisso *-isc* nei verbi di terza coniugazione: es. *si proibe, quando fine la lezione?*, ecc.;
- uso della desinenza in *-a* per la prima persona dell’imperfetto: es. *io andava, io dormiva*, ecc.;
- uso della vocale tematica “a” invece di “e” per il futuro e il condizionale semplici nei verbi appartenenti alla prima coniugazione: es. *comincerò, amarò, comincierei*, ecc.;
- uso del verbo *piacere* alla prima persona del condizionale semplice e composto: es. *mi piacerei andare al cinema, mi sarei piaciuto mangiare un gelato*, ecc.;
- uso del solo ausiliare *avere* nei tempi composti: es. *ho andato, si hanno approfittato*, ecc.;
- uso del perfetto semplice di *essere* per il verbo *andare*: es. *l’anno scorso fui in vacanza a Italia*;
- declinazione al plurale dell’indeterminativo *un/una*: es. *avrei bisogno di uni consigli, une persone*, ecc.;
- uso di *suo* al posto di *loro* come possessivo di terza persona plurale: es. *Marco e Lidia sono venuti con i suoi figli*;
- uso di *ogni* e *qualche* con accordo al plurale: *ogni persone, qualche volte*, ecc.;
- uso di *qualcuno* come aggettivo indefinito: es. *qualcune sveglie, qualcuno computer*, ecc.;

Varrà la pena soffermarsi su alcuni di questi fenomeni, alcuni dei quali, come l’uso del perfetto semplice di *essere* per il verbo *andare*, presentano forse anche un’interferenza di tipo lessicale. Più rilevante è l’accordo del verbo *piacere* con la prima persona del condizionale semplice e del condizionale composto. Si tratta di un fatto quantomeno curioso, perché l’equivalente spagnolo *gustar* presenta lo stesso tipo di costruzione italiana, nella quale il soggetto logico (*io*) si trova al caso dativo, mentre *ciò che piace* svolge il ruolo di soggetto grammaticale; una costruzione, dunque, diversa da quella prevista in inglese per il verbo *to like*, in cui soggetto logico e grammaticale coincidono:

- (1) *Mi piace il gelato*
- (2) *Me gusta el helado*
- (3) *I like ice cream*

Che il soggetto logico di (1) e di (2) sia *io* (*yo*), del resto, lo certificano le stesse

regole di funzionamento di italiano e spagnolo, che consentono di omettere il soggetto di prima persona singolare in un'eventuale frase coordinata:

(4) *Mi piace il gelato e lo mangio tutti i giorni*

(5) *Me gusta el helado y lo como todos los días*

Io stesso, alla domanda su quale fosse il soggetto della frase (2), mi sono sentito rispondere da alcuni studenti “yo”, a riprova del fatto che la grammatica segue talvolta percorsi tortuosi non sempre riconducibili alla logica.

Proprio alla discrepanza tra soggetto logico e grammaticale – e a una perfida trappola morfologica presente in *castellano* – si deve l'errore che ho descritto. In spagnolo, infatti, la prima e la terza persona del condizionale sono uguali in tutte e tre le coniugazioni, presentando la medesima desinenza in *-ía* applicata alla radice verbale: dunque sono uguali anche la prima e terza persona del condizionale di *gustar* (*gustaría*), il che – è la mia ipotesi – altera negli ispanofoni la percezione della loro stessa lingua, persuadendoli che il verbo *gustar* funzioni come *to like* e che il suo soggetto sia in realtà una prima persona. Questa idea erronea non ha ovviamente nessuna conseguenza sullo spagnolo, dove appunto la prima e la terza persona del condizionale sono uguali, ma produce una forma scorretta in italiano, in cui prima e terza persona del condizionale hanno forme diverse.

Un fenomeno simile si produce anche nel caso dell'errore riguardante l'accordo di *ogni* (e *qualche*) con sostantivi plurali. Ebbene, anche in questa circostanza gli spagnoli ragionano secondo logica e non secondo grammatica, abbinando un indefinito morfologicamente singolare (ma intrinsecamente plurale) a un sostantivo plurale, e questo nonostante il corrispettivo spagnolo (*cada*) richieda l'accordo al singolare esattamente come *ogni*.

5. L'italiano è “più facile che l'inglese” (o no?)

Come è noto, le affinità tra italiano e spagnolo non riguardano soltanto la comune origine romanza, ma anche, più a monte, l'appartenenza a uno stesso ceppo dal punto di vista tipologico. In entrambe le lingue, infatti, la relativa stabilità della sequenza SVO (soggetto-verbo-oggetto) garantisce un solido punto di partenza per prendere dimestichezza, ad esempio, con le costruzioni interrogative o con la struttura delle frasi subordinate, che provocano non pochi problemi a chi studia, rispettivamente, inglese o tedesco.

Rispetto allo spagnolo, l'italiano sembra però permettere una maggiore flessibilità nell'ambito di questo schema, specialmente nel parlato, dove abbondano le costruzioni marcate, e dove l'intonazione può compensare la alterazione totale o parziale dell'ordine naturale. Inoltre, l'italiano presenta una diversa mobilità di avverbi e focalizzatori. A questo si deve, ad esempio, il fatto che gli ispanofoni tendano a piazzare alcuni avverbi come *già*, (*non*) *mai* e (*non*) *ancora* a inizio o fine enunciato anziché tra ausiliare e participio come in italiano:

(6) (*Non*) *mai ho visto un film di Nanni Moretti*

Sempre in fatto di ordine delle parole, va segnalata l'inversione dei pronomi combinati in italiano e spagnolo (in spagnolo il pronome riflessivo precede quello indiretto, in italiano avviene il contrario), che talora può generare confusione, come in (7):

(7) *Si mi è rotto l'orologio*

In generale, tuttavia, il transfer a livello sintattico riguarda più che altro alcuni elementi della consecutio temporum, certe reggenze verbali (e in generale l'uso delle preposizioni), le restrizioni azionali e/o aspettuali imposte da alcuni verbi, e soprattutto la presenza o meno dell'articolo in alcuni casi specifici. Ecco comunque, in sintesi, gli errori più comuni:

- uso dell'articolo con funzione pronominale (in italiano è possibile, ma solo in presenza di aggettivi): es. *Io non ho la macchina, ma la di mio fratello è rotta;*
- uso ridondante del pronome soggetto: es. *io leggo molti romanzi gialli, io ascolto musica pop e io esco con gli amici;*
- uso di pronomi tonici al posto di *ne* (inesistente in spagnolo): es. *mi piacciono i romanzi gialli, e la mia libreria è piena di quelli;*
- sovraestensione della risalita dei pronomi clitici: es. *dopo ci essere andata;*
- uso di *per* per introdurre un complemento d'agente: es. *l'automobile era guidata per Mario;*
- uso della preposizione *di* per indicare provenienza, per sovraestensione della corrispondenza tra *di* italiano e *de* spagnolo ai casi in cui in italiano ci vuole *da*: es. *sono da Madrid, vengo di Granada, ecc.;*
- uso della preposizione *a* per il moto a luogo e di *in* per lo stato in luogo: es. *sono andato a Italia, vivo in Granada, ecc.;*
- uso di *su* per introdurre il complemento di argomento: es. *questo testo parla sulla vita di Cervantes;*
- uso della preposizione *a* per introdurre il complemento diretto: es. *ho visto a Mario;*
- soppressione della preposizione *a* con il verbo *telefonare*, percepito come un verbo transitivo: es. *ho telefonato Mario;*
- uso del pronome indiretto al posto di quello diretto: es. *gli vedo;*
- uso del condizionale semplice per esprimere il futuro nel passato: es. *dicevano che prenderebbero quella decisione;*
- uso di *dopo* con l'infinito presente anziché con l'infinito passato: es. *dopo (di) fare, dopo (di) finire i compiti sono uscito, ecc.;*
- uso di *che* per introdurre il secondo termine di paragone: es. *io sono più alto che lei;*
- uso del pronome soggetto nel secondo termine di paragone: es. *lui è più alto che/ di tu;*
- uso di *che* come relativo universale: es. *nella che, con la che, ecc.;*
- uso di *chi* come pronome relativo nelle relative appositive e nelle relative restrittive: es. *sono andato dal medico, chi mi ha consigliato di prendere una medicina, questo è il ragazzo di chi ti ho parlato;*
- uso del congiuntivo con i verbi iussivi, anche quando l'oggetto del verbo iussivo e il soggetto della subordinata sono coreferenti: es. *ci disse che non ci allontanassimo;*

- uso del gerundio con funzione aggettivale: es. *chi venga beccato utilizzando il telefonino sarà punito*;
- uso della perifrasi progressiva con tempi perfettivi: es. *hanno stato aspettando per tre ore*;
- uso di *durante* con quantificatori di tempo: es. *durante tre anni ho vissuto in Italia*.

Riguardo all'uso ridondante del pronome soggetto, la frequenza del fenomeno non è giustificata dalla norma dell'italiano, che, come lo spagnolo, è una lingua pro-drop e delega alla morfologia del verbo l'identificazione della persona. In questo caso, dunque, non si tratta di un'interferenza, ma di un errore comune a tutte le sequenze di acquisizione dell'italiano: il pronome soggetto, infatti, è presente nei primi stadi di apprendimento con funzione sostitutiva rispetto a una morfologia verbale ancora assente o imperfetta (es. *io sapere più inglese che italiano, tu ha i pantaloni blu*) e concentra su di sé le uniche informazioni relative alla persona. In questo tipo di errore, però, si ravvisa anche l'influenza nociva degli esercizi strutturali dei manuali, dove la presenza del soggetto (altrimenti inutile) serve per dare istruzioni su come completare le frasi e produce negli apprendenti (non solo negli ispanofoni) l'impressione che il pronome soggetto in italiano sia comunque necessario:

(8) *Io (andare-presente) _____ al mare tutte le estati.*

(9) *Tu (promettere-trapassato) _____ che saresti arrivato puntuale*

Un'ultima osservazione vorrei dedicarla agli errori nell'impiego dell'articolo, errori che non rientrano a rigore nel territorio della sintassi, ma che riguardano comunque la combinazione (o meglio: l'interazione) tra parole. Come osserva Muñiz (1982), l'articolo-zero in italiano predilige espressioni iper-determinate come i giorni della settimana, o certe locuzioni come *a casa* o *a scuola*, i cui referenti sono identificabili in maniera inequivoca senza bisogno dell'articolo come ulteriore etichetta di specificità. In spagnolo, invece, l'articolo-zero è meno diffuso, e questo determina, nella maggior parte dei casi, un sovrautilizzo dell'articolo in italiano, in particolare nei seguenti casi:

- coi giorni della settimana in funzione deittica: es. *il lunedì, il mercoledì, ecc.*;
- con le espressioni che indicano le parti della giornata: es. *per la mattina, nella sera, anziché di mattina, di sera ecc.*;
- con alcune espressioni di luogo in cui è presente una dimensione di vicinanza empatica: es. *alla scuola, al letto, ecc.*;
- al posto di *noi* o *voi*: es. *gli spagnoli abbiamo una lunga tradizione nel motociclismo*.

Ricapitolando, abbiamo osservato che tra gli studenti ispanofoni alle prese con l'italiano il transfer è un fenomeno chiaro e indiscutibile, che si manifesta in maniera più evidente negli errori di interferenza. Di questi, la maggior parte si producono nella fonetica, nella sintassi e nel lessico, mentre la morfologia viene tendenzialmente risparmiata, essendo la principale depositaria dei caratteri distintivi di una lingua. Gli errori morfologici sono dunque da addebitarsi a fattori legati all'interlingua e alle sequenze di acquisizione.

Alcuni fenomeni, inoltre, destano curiosità perché si producono in zone apparentemente innocue della L2, dove la corrispondenza con la L1 è pressoché perfetta: questo non significa che non si tratti di interferenze, ma chiama in causa la percezione che gli apprendenti ispanofoni hanno della propria lingua: una percezione spesso erronea, ancorché “logicamente” accettabile, come nel caso dell’accordo del verbo *piacere* con la prima persona del condizionale.

Il caso del sovrautilizzo dell’articolo determinativo, infine, sembrerebbe rivelare una discrepanza non soltanto linguistica, ma, in un certo senso, semantico-antropologica tra italiano e spagnolo, che si manifesta sotto forma di errori non sempre prevedibili e facilmente spiegabili. Perché l’italiano è sì “molto facile e divertente”. Ma fino a un certo punto.

Bibliografía

- AA.VV., 1997, *El Adverbio*, Córdoba Republica Argentina.
- Arce J., Carrera M., Fernández Murga F., Muñiz M.N. 1984, *Italiano y español. Estudios lingüísticos*, Universidad de Sevilla.
- Bini Fiocchini M. 1991, *El italiano como segunda lengua : la adquisición de los pronombres personales en ámbito escolar*, Madrid, Editorial de la Universidad Complutense.
- Calvi M.V. 1995, *Italiano-Spagnolo. Didattica di lingue affini*, Milano, Guerini.
- Calvi M.V., Mapelli G. 2004, *Los marcadores bueno, pues, en fin, en los diccionarios de español e italiano*, in www.artifara.com Rivista di lingue e letterature iberiche e iberoamericane, numero monografico 4.
- Carrera Díaz, M. 1997, *Grammatica Spagnola*, Roma-Bari, Laterza.
- Muñiz B. 1982, *Presencia y ausencia del artículo en italiano y español*, in “*Actas de la I Reunión de Italianistas Españoles*”, Sevilla.
- Pallotti G. 2003 (3ª ed), *La seconda lingua*, Milano, Bompiani.
- Sánchez Montero M. C. 1993, *Perífrasis verbales en español e italiano*, Trieste, Lint.
- Simone, R. 1993, *Punti di contrasto tra italiano e spagnolo*, Roma, Istituto dell’Enciclopedia Italiana.
- Tosi A. 1995, *Dalla madrelingua all’italiano*, Firenze, la Nuova Italia.

Alessandro Vietti

“ANDIAMOS A ITALIA”: APPRENDIMENTO DELL’ITALIANO DA PARTE DI ISPANOFONI PERUVIANI

1. Imparare lingue vicine: più facile o più difficile?

L’affermazione che imparare l’italiano da parte di un parlante romanzofono sia “più facile” è una conoscenza condivisa comunemente e sarà anche la base di partenza per le riflessioni contenute in questo articolo. Ma le cose stanno veramente così? La vicinanza non può invece essere per certi aspetti un ostacolo all’apprendimento? Per capire se sia così, e se sì in che modo, faremo riferimento a un caso concreto, ovvero l’italiano appreso e parlato da immigrati peruviani¹.

Cominciamo dunque con alcuni esempi di italiano di peruviani (d’ora in avanti IP):

- 1 *sì sì e anche tengo conosimiento de infermeria, tuto ha sido para mí fascile*
‘sì e ho anche delle conoscenze di infermeria, per me tutto è stato facile [sott. ‘per lavorare’]
- 2 *no lo ban a lasciar lajborar*
‘non lo lasceranno lavorare’
- 3 *quando son venuta dal perù a milano mi hanno guardato a me e anche altre persone*
‘...hanno guardato me...’

Nel primo esempio sembra esserci quasi una prevalenza di elementi spagnoli su quelli italiani: la posizione preverbale di *anche* secondo il modello spagnolo di *tambièn*², l’uso di *tener* al posto di *avere* o il passato prossimo sp. *ha sido* invece di *è stato*.

Nel secondo esempio l’influenza dello spagnolo è forse meno evidente per quanto riguarda il lessico, ma è ben presente sia sul piano fonologico, con la sostituzione del fonema it. /v/ con /b/ in *ban* e con un suo allofono (la fricativa bilabiale [β]) in *lajborar*, sia su quello sintattico, con l’introduzione del futuro perifrastico sp. *ir* ‘andare’ + *a* + infinito in *lo ban a lasciar*.

Nel terzo caso il ruolo giocato dalla lingua spagnola non appare in superficie ma a un livello più profondo: in *mi hanno guardato a me* l’uso apparentemente ridondante del pronome atono *mi* e tonico *a me* risponde a uno schema grammaticale obbligatorio dello sp. per cui *cercano me* diventa *me buscan a mí*³.

(1) Gli esempi riportati sono tratti dalle registrazioni effettuate nel luglio-settembre 2001 per una ricerca sulle donne peruviane a Torino svolta dal MLAL (Movimenti Laici America Latina, v. MLAL, 2002) e utilizzate da chi scrive per una tesi di dottorato sull’italiano di peruviani, ora pubblicata con il titolo *Come gli immigrati cambiano l’italiano*, Angeli, Milano, 2005.

(2) *Tambièn* ha una maggiore autonomia di movimento rispetto ad *anche*, sono infatti possibili: a) *tambièn tengo frío* ‘ho anche freddo’, b) *tengo tambièn frío*, c) *tengo frío tambièn* ma non **he tambièn comprado un quaderno* (possibile in it. ‘ho anche comprato un quaderno’; cfr. Carrera Díaz, 1997: 191).

(3) Da notare anche l’uso dell’accusativo preposizionale *a mí*.

Ciò che attira immediatamente l'attenzione è quindi la presenza, in gradi e forme diverse, della lingua spagnola in quelli che, nell'intenzione comunicativa dei parlanti, vorrebbero essere enunciati italiani. In altre parole, parlando italiano i peruviani degli esempi 1-3 fanno ampio affidamento sulla propria L1, trasferiscono cioè parte del lessico e della grammatica spagnola nell'italiano.

Una osservazione un po' più ravvicinata degli esempi ci mostra come questo trasferimento (*transfer*) dello spagnolo nell'italiano colpisca livelli diversi della lingua (fonologia, morfologia, sintassi e lessico) con intensità differente (per esempio di più in 1, meno in 3) e secondo modalità diversificate. Proprio alla ricerca di una descrizione di queste differenti modalità di trasferimento e di una loro possibile spiegazione sono andati due filoni di ricerca linguistica: la linguistica acquisizionale (si veda il contributo di Andorno in questo volume) e la linguistica del contatto.

La differenza principale tra le due "linguistiche" può essere riassunta in modo schematico secondo quanto segue: mentre la linguistica acquisizionale è interessata all'evoluzione del sistema linguistico dell'apprendente (l'interlingua) verso la lingua obiettivo (nel nostro caso l'italiano), la linguistica del contatto è interessata agli effetti che l'uso di più di una lingua da parte di un gruppo di parlanti⁴ ha sulle lingue stesse. Quindi mentre per la prima il ruolo della L1 è un fattore tra tanti che concorrono all'apprendimento, per la seconda la relazione tra due o più lingue è centrale.

Ciò che invece accomuna i due indirizzi di ricerca per quanto ci riguarda è l'interesse per l'interferenza che una lingua può esercitare su un'altra in virtù del fatto di essere entrambe contemporaneamente parlate da un individuo. Quindi, in conclusione, la linguistica acquisizionale sarà interessata al ruolo che la L1 svolge nell'apprendimento, mentre la *contact linguistics* osserverà come interagiscono e si modificano le lingue sia durante il processo di apprendimento che dopo. Nei paragrafi che seguono cercheremo di prendere il meglio delle due prospettive mettendo in luce le nozioni e i problemi sottesi all'italiano di peruviani.

2. L'italiano di peruviani

Proviamo a immaginare cosa può accadere nel momento in cui un immigrato peruviano deve imparare l'italiano in un contesto naturale, cioè al di fuori di un processo di apprendimento guidato da un insegnante.

Ritorniamo alla questione di partenza: imparare lingue vicine è più facile? Per cominciare è necessario chiarire che cosa intendiamo per lingue vicine. Squartini (in questo volume) ha illustrato come la comune appartenenza di L1 e L2 a un tipo linguistico (morfologico o sintattico) favorisca per esempio l'apprendimento di certe categorie grammaticali (come, ad esempio, il genere). Nel nostro caso lo spagnolo e l'italiano non solo appartengono a una stessa tipologia morfologica (flessivo-fusiva) e sintattica (SVO) ma, come è ben noto, sono due lingue imparentate geneticamente, derivando entrambe dal latino. Questo secondo aspetto aggiunge alla vicinanza tipologica (che può ovviamente sussistere tra lingue non imparentate) anche una parte rilevante di lessico romano in comune. Ciò implica che le due lingue non condivi-

⁽⁴⁾ Uriel Weinreich dà nel 1953 una definizione del contatto ancora attuale: «Nel presente studio due o più lingue si diranno in contatto se sono usate alternativamente dalle stesse persone. Il luogo del contatto è quindi costituito dagli individui che usano le lingue.» (Id., 1974: 3).

dono soltanto modi simili di costruire le parole e le frasi o di esprimere le medesime categorie grammaticali, ma anche un “materiale” lessicale molto somigliante o addirittura identico. È da notare che queste due condizioni avvicinano la situazione di contatto tra spagnolo e italiano a quella più familiare tra dialetti italo-romanzi e italiano.

Vediamo ora l'esempio 4:

4 *el terso estudia eh: ciencia dela comunicacione*

Evidenzia bene la forte somiglianza lessicale tra spagnolo e italiano con *el* al posto di *il* o *estudia* per *studia* e così via. Gli elementi simili sono moltissimi e in tutte le parti del lessico: radici (sp. *amar* – it. *amare*), morfemi derivazionali (*comunicacion* – *comunicazione*) e flessionali (*hablamos* – *parliamo*, *cantado* – *cantato*), preposizioni e congiunzioni (*en* – *in*, *como* – *come* ecc.), avverbi (*rapido* – *rapidamente*).

Una volta stabilito cosa intendiamo per lingue vicine, possiamo quindi osservare che il parlante ispanofono è facilitato nell'apprendimento nel senso che, in rapporto a parlanti con altre L1, inizia da un livello più avanzato. L'ispanofono salta, per così dire, la fase della varietà prebasica e si colloca tra la basica e la postbasica in virtù della possibilità di stabilire dei forti legami tra la sua lingua di partenza e quella che vuole imparare (Schmid, 1994).

L'immigrato peruviano dunque si affida alla propria competenza della L1 e soprattutto alla somiglianza che percepisce tra la propria lingua e quella che deve imparare. Infatti, oltre alla somiglianza oggettiva ciò che conta è la percezione soggettiva della vicinanza o della somiglianza tra due lingue. Un giovane albanese intervistato per una precedente ricerca sosteneva ad esempio che (I = intervistatore, E = giovane immigrato albanese):

- 5 E *emh cioè la lingua poi è abbastanza, cioè ci son le parole che sono simile*
 I *mh mh*
 E *alle parole albanesi*
 I *sono abbastanza simili secondo te*
 E *si ci sono tante cose [...] per me una la lingua italiana non è difficile, la lingua greca la lingua inglese sì*

Tuttavia, una confidenza eccessiva nella somiglianza tra le due lingue può indurre in errore l'apprendente, ostacolando il processo di apprendimento. La possibilità dunque di trasferire direttamente elementi dalla L1 o di trasformarli nei corrispettivi della L2 costituisce a un tempo una risorsa nell'apprendimento e un potenziale rischio di stabilizzazione o fossilizzazione. Infatti, se la somiglianza viene percepita anche dagli interlocutori italiani questa forma di italiano ispanizzato risulterà comprensibile senza uno sforzo troppo grande. Ciò significa che l'italiano parlato dai peruviani avrà un successo comunicativo tale da esercitare una forza in direzione opposta all'obiettivo di apprendere bene l'italiano L2.

In poche parole, poiché questa varietà di italiano “funziona”, nel senso che garantisce la comprensione reciproca, ciò agisce da freno sulle motivazioni dell'apprendente a sviluppare ulteriormente la propria interlingua. In un certo senso questa varietà è funzionale alle necessità comunicative primarie dell'immigrato (Vietti, 2002); ovviamente, diversificandosi le esigenze e le relazioni sociali, l'IP si muoverà in direzione dell'italiano.

3. Come, quando e quali elementi si trasferiscono dalla prima alla seconda lingua?

Le questioni poste nel titolo del paragrafo sono centrali alla ricerca sia in linguistica acquisizionale che in linguistica del contatto e possono essere riassunte come segue: esistono dei vincoli all'interferenza?

La visione tradizionale nata alla fine degli anni '50 con il lavoro di Lado (1957) è quella dell'analisi contrastiva. Secondo tale prospettiva era possibile prevedere le difficoltà nell'apprendimento confrontando le grammatiche di L1 e L2 e individuando le aree critiche, quelle in cui le differenze erano più vistose. Alla prova empirica l'ipotesi, così come formulata, non resse, nel senso che là dove ci si attendevano le difficoltà nell'apprendimento in realtà non sempre ve n'erano e viceversa. Il problema del ruolo della L1 nell'apprendimento è infatti molto più complesso di quanto formulato nell'ipotesi dell'analisi contrastiva e comprende fattori di ordine psicologico, sociale e linguistico (forse proprio in quest'ordine di importanza). Non affronteremo qui dunque la questione del 'quando' si verifica l'interferenza anche perché di fatto non è ancora stata risolta, ma rimanderemo senz'altro il lettore interessato a Ellis (1994: cap. 8).

Più interessante è cercare di capire quali forme assuma l'interferenza nel nostro caso dell'IP. Che differenza c'è per esempio tra (I = intervistatrice, D = immigrata peruviana):

- 6 I *mh mh sempre proposta da dal dalle suore?*
D *no già no, da sola sì, e la filia de la nona mi ha asumiò⁵*
- 7 *dopo andato a perù, y me ha deto "andiamos a italia"*
- 8 *ci obligavano a sentire de le, de le charlas si chiama*
- 9 *adesso de portarle qui darle un'educazione*

In 6 *già no* è un caso esemplare di interferenza su un piano semantico: alle due forme italiane *già* e *no* è trasferito il significato della locuzione spagnola corrispondente *ya no* cioè 'non più'. In 7 la preposizione *a* è identica nella forma per l'italiano e lo spagnolo, tuttavia il significato è in parte diverso: in sp. *a* esprime categoricamente la direzionalità di un movimento, mentre in it. questa è espressa da *in* nel caso di nomi di regioni e nazioni: *vado a Torino, torno a casa*, ma *vado in Perù*. In 8 abbiamo un esempio di trasferimento lessicale, *charlas* qui it. 'dibattiti', che produce un vistoso inserimento di materiale dalla L1. Nell'esempio 9 possiamo invece notare come il fonema /ts/ dell'it. sia reso con /s/, fonema comune a spagnolo e italiano.

Senza addentrarci troppo in quello che a un primo sguardo appare un ginepraio di interferenze su diversi piani, cerchiamo almeno di individuare qual è il raggio d'azione dell'interferenza, quali meccanismi generali siano all'opera e quali effetti abbiano sulla lingua.

Una prima riflessione già anticipata al punto 1. è che l'interferenza, nel caso dell'IP, colpisce tutti i livelli della lingua: dalla fonologia alla morfologia, dalla sintassi al lessico, sia nelle forme che nelle funzioni e nei significati. In questa sede non è possibile fare una descrizione completa (cfr. Schimd, 1994) delle interferenze dello spagnolo nell'IP ma soltanto qualche breve esempio.

Sul piano fonologico, ad esempio, il fonema /ʃ/ dell'it. (in *conoscere*) manca in sp.

⁽⁵⁾ Il suono [θ] è una fricativa.

ed è spesso sostituito in IP da [s] come in *garantise* invece dell'it. *garantisce*; oppure, il fonema /ts/ di *educazione* viene reso in IP come [s] in *educasione*, *abastansa* e *ansiani*. In questi due casi il fenomeno può essere rinforzato da un analogo processo attestato nell'italiano regionale piemontese che porta il parlante a dire *frisione* (it. *fri-zione*) per influsso del dialetto piemontese (v. Berruto, 1989).

Per quanto riguarda la morfologia, un'area molto colpita è quella del verbo dove, per esempio, si verificano casi di regolarizzazione dei participi passati sulla base di quelli spagnoli come *venito* o *tenito* (sp. *venido*, *tenido*, it. *venuto*, *tenuto*), forme ibride come *vamo* (sp. *vamos*, it. *andiamo*) o *stamo* (sp. *estamos*, it. *stiamo*) o, ancora, l'aggiunta dei morfemi flessionali di II persona sing. del presente indicativo sp. *-as*, *-es* a basi italiane come in (tu) *mangias* o *credes*.

Sul piano sintattico possiamo osservare la presenza dell'accusativo preposizionale spagnolo nel caso in cui gli oggetti siano esseri umani, come nell'esempio seguente:

10 *ho conociuto a virginia*

oppure la ridondanza pronominale già osservata all'esempio 3.

Sul piano lessicale possiamo ricordare dei prestiti come nell'esempio 8 oppure forme di interferenza sul piano del significato come il caso di 7 della preposizione *a*, che acquisisce nuove funzioni nell'IP rispetto all'italiano.

Determinato, seppur brevemente, il raggio d'azione dell'interferenza, tentiamo di raccogliere la diversità dei fenomeni illustrati negli esempi in una classificazione dei vari meccanismi.

In prima istanza possiamo dire che i meccanismi alla base dell'interferenza sono presieduti da un'unica attività che agisce al di sotto della consapevolezza del parlante, quella che Weinreich (1974: 12-4) definisce la capacità dei bilingui di stabilire delle identificazioni interlinguistiche. Questa capacità consente di "scavalcare" i confini delle lingue stabilendo fra loro delle connessioni sulla base di somiglianze percepite, spesso parziali, tra forme e contenuti. È infatti una esperienza molto comune quella di unire i significati delle parole in lingue diverse: alla parola inglese *book* sarà connessa quella italiana corrispondente *libro*. Questo è possibile perché identifichiamo i due significati delle parole in inglese e in italiano unendo così anche le due forme; è altrettanto possibile che l'identificazione avvenga anche sulla base della forma come tra l'aggettivo spagnolo *bueno* e il corrispondente italiano *buono*. Siccome si tratta sempre di lingue, quando ne impariamo una nuova cerchiamo di rifarci alle nostre conoscenze linguistiche precedenti, andando a trovare le somiglianze nel lessico o nella grammatica.

Questa attività di identificazione spinge verso una unificazione dei sistemi linguistici, direbbe Weinreich, e, noi oggi diremmo, verso una riduzione del carico cognitivo. Opposta a questa forza, fonte di interferenza, possiamo pensarne un'altra che spinge in direzione contraria per mantenere separati i due sistemi linguistici.

Occupiamoci dunque dei meccanismi che discendono da questa attività di identificazione e che possono essere ricondotti al riconoscimento di una congruenza tra L1 e L2 (L1 = L2) o di una corrispondenza più o meno regolare tra L1 e L2 (L1 → L2) (v. ancora Schmid, 1994: 109-20).

Secondo il primo meccanismo, quello della congruenza, il parlante percepirebbe le strutture della L2 appunto come congruenti, simili a quelle della propria lingua, con la conseguenza di trasferire elementi di quest'ultima nella L2. Potremo quindi

avere dei veri e propri pezzi di lingua spagnola usati come se fossero italiani: nella forma come nel caso dell'identificazione del fonema italiano /v/ con [β] in *laβorare* per *lavorare*; e nel significato come nel caso della preposizione *a* in 7 dove sulla base dell'identità della forma si trasferisce anche la funzione spagnola.

Il meccanismo della corrispondenza cerca di economizzare il costo dell'apprendimento costruendo delle specie di regole, di corrispondenze appunto, che permettano di "tradurre", trasformare costruzioni spagnole in italiano. Questo meccanismo è particolarmente utilizzato nel caso di sistemi vicini come nelle situazioni di contiguità geografica tra un dialetto e un altro (Weinreich, 1974: 5): "Tuttavia un particolare tipo di rapporto, che ricorre di frequente tra sistemi geneticamente collegati, è quello che si potrebbe enunciare con una formula di conversione automatica. [...] Fintantoché queste conversioni sono regolari, esse diminuiscono la distanza tra i vari dialetti e semplificano il problema del bilingue, ma se sono irregolari possono indurre in inganno".

Nel caso dell'IP troviamo una regola di corrispondenza che trasforma in modo funzionale il participio passato della I coniugazione sp. *-ado* in it. *-ato* (*cantado*, *cantato*), ma può indurre in errore se questa regola viene estesa categoricamente anche alla II e III coniugazione italiana: sp. *-ido* > it. *-ito* come in *venito*, *prendito*. Se queste regole, legate a due coppie di elementi uno spagnolo e uno italiano, vengono generalizzate, applicate cioè anche ad altri contesti, possono diventare dei veri e propri *passepertout* per decifrare il lessico dell'altra lingua. Estendendo, per ipotesi, *-ado* → *-ato* in una regola del tipo "trasforma [d] in [t] quando è tra vocali" possiamo così ottenere *-ido* → *-ito* (dormido, dormito), *-idad* → *-ità* (*felicidad*, *felicità*), ma anche coppie come *vida* – *vita*, *ayuda* – *aiuto*, *marido* – *marito*. Più le lingue sono simili più le corrispondenze tra forme sono possibili, e con esse anche le possibili interferenze.

La differenza centrale tra i due meccanismi è che nel caso della congruenza il parlante interpreta la L2 come se fosse la L1, annullando così le differenze tra le due lingue, mentre nel caso della corrispondenza la L2 è intesa come distinta dalla L1 ed è poi messa in relazione con quest'ultima attraverso delle regole, appunto, di corrispondenza.

Dopo aver illustrato sommariamente i meccanismi al lavoro nell'interferenza, affrontiamo ora gli effetti di questi processi: che differenza c'è tra l'italiano e l'IP? Gli effetti che i processi di congruenza e corrispondenza provocano nella lingua che li subisce sono di tre tipi basilari, si può infatti verificare: la perdita di tratti senza sostituzione; l'introduzione di nuovi tratti nella grammatica della L2; la sostituzione di tratti della L2 a causa dell'interferenza (v. Thomason, 2001: 85-91). Per "tratti" qui intendiamo un'etichetta generale che raggruppa ogni sorta di unità di analisi del sistema linguistico: dai suoni (foni e fonemi) ai morfemi che compongono la parola, dalle strutture e funzioni sintattiche (soggetto, oggetto ecc.) alle categorie grammaticali (genere, numero, tempo, modo ecc.), fino alla semantica.

Essendo lingue in gran parte omogenee, non è facile trovare tratti radicalmente sconosciuti alle due lingue o in grado di produrre eclatanti deviazioni in seguito al contatto. Più probabile sarà che, considerata l'"aria di famiglia" e quindi la continuità storica e tipologica tra i due sistemi, anche i tre effetti si configurino come una specie di *continuum*, come tre categorie confinanti e non nettamente separate.

In questa breve illustrazione degli effetti che lo spagnolo può avere sull'italiano non considereremo i fenomeni di perdita, acquisizione e sostituzione di tratti della grammatica legati più specificamente alle caratteristiche del processo di apprendimento; lasceremo da parte cioè tutti quei fenomeni di semplificazione o di creazione autonoma comuni a tutti gli apprendenti e esemplificati da Andorno (in questo volume).

Per le ragioni sopra illustrate non è facile individuare esempi incontrovertibili di perdita, tuttavia possiamo individuarne almeno uno nella lunghezza delle consonanti. Mentre infatti in spagnolo questo tratto non è pertinente, la sua rilevanza in italiano è testimoniata da coppie di parole che cambiano significato per via della lunghezza della consonante come in *coppia* – *copia* o *carro* – *caro*. Avremo così in IP *tute* (per *tutte*), *dona* (per *donna*), *fato* (per *fatto*), tutti esempi che non pregiudicano mai completamente la comprensione, non risultando mai delle potenziali minacce alla comunicazione. Cionondimeno la durata consonantica è un tratto dell'italiano che si perde per via del contatto con lo spagnolo.

Un esempio di perdita in ambito morfosintattico è rappresentato invece dall'uso di un solo ausiliare, *avere*, nei tempi composti (IP *ho andato*, *ha stato* e anche forme ibride come *hemo andato*) come in spagnolo. La riduzione del sistema degli ausiliari *essere/avere* dell'it. può anche essere vista, tuttavia, come una sostituzione con un sistema differente e non come una perdita. Sparisce dunque un tratto della grammatica italiana per influenza dello spagnolo, favorito anche da tendenze di semplificazione del sistema comuni al processo di apprendimento di altri apprendenti con L1 diverse.

Il secondo tipo di effetto è l'aggiunta di tratti nuovi, cioè nuovi suoni o nuove distinzioni nell'IP per influenza dello spagnolo. Sul piano fonetico si trova l'inserimento della caratteristica [rr] plurivibrante all'inizio di parola come in *l'altra rragassa* all'interno del repertorio fonologico dell'IP. Sul piano fonologico della struttura della sillaba un altro fenomeno caratteristico dell'IP è l'inserimento della *e-* (detta prostetica) di fronte a parole che iniziano per /s/ più consonante come in *estrada*, *esposato*, *escusi*. Sul piano morfosintattico l'introduzione dell'accusativo preposizionale (esempio 10), della ridondanza pronominale (esempio 3), o delle perifrasi *ir + a + infinito* (esempio 2) rappresentano tutti ottimi esempi di aggiunte di costruzioni innovative dell'IP. Va osservato che ognuna di queste costruzioni è presente in modo embrionale nell'italiano parlato; per l'accusativo preposizionale si veda, per esempio, Berretta (1989). Ovviamente il piano lessicale è un'area dove si riscontrano molte novità importate dallo spagnolo sotto forma di prestiti più o meno adattati, come *car-gan* per *caricano*, oppure come nell'esempio seguente:

11 *uno + ah + faceva imfersioni + para el comersio pero no era posible de de: la beta*

'...investimenti per il commercio ma non era possibile la vendita'

L'ultimo tipo di effetto è la sostituzione di elementi della lingua che subisce l'interferenza. Nella sostituzione di suoni per esempio possono venir sostituiti dei suoni della L2 con suoni della L1 oppure, più facilmente, ridefiniti (ampliati o ristretti) gli ambiti di applicazione di suoni della L2 per effetto della L1.

Due esempi già citati in precedenza vengono dal piano fonologico: il primo è la sostituzione del fonema it. /v/ con [b] e [β] in *bolio* (it. *volio*) e *laβorar* in 2; il secon-

do è il caso della sostituzione del fonema italiano /ts/, assente in sp., con il corrispettivo /s/ comune a italiano e spagnolo. In questo caso il fonema /s/ dell'italiano viene esteso anche a quelle parole dove sarebbe previsto l'uso di /ts/ producendo così *educacione, vacansa, atensione*.

La somiglianza tra i sistemi e la relativa condivisione di elementi omogenei suggerisce di parlare non di sostituzione vera e propria quanto più di una riorganizzazione interna che avviene a causa del contatto.

Sul piano morfologico si assiste così alla ristrutturazione dei sistemi delle preposizioni semplici dove *de* sostituisce *di*, e in parte anche *da*, e *en* sostituisce *in*. Questo ha delle conseguenze anche sulla costruzione delle preposizioni articolate caratterizzate da una certa irregolarità nell'it. (*dello, della, dei, degli, dell'* ecc.) e, al contrario, nello sp. dalla semplice giustapposizione (*en lo, en la, de los* ecc.). Fenomeni simili si verificano anche nel sistema dei pronomi atoni (it. *mi* → sp. *me*; *ti* → *te* ecc.) e in quello dell'articolo (*il* → *el*).

A cavallo tra l'introduzione e la sostituzione di significati ci sono invece i casi di *tenere* per 'avere' come negli esempi:

12 *parte de que devo tenere un lavoro*

13 *io tengo un po de conosimiento*

Per concludere questo paragrafo sui meccanismi e gli effetti dell'interferenza dello spagnolo sull'italiano parlato da peruviani proponiamo di seguito un breve schema riassuntivo.

<i>Raggio di azione dell'interferenza</i>	<i>Meccanismi</i>	<i>Effetti sulla lingua</i>
Tutti i livelli della lingua	Identificazione interlinguistica: congruenza corrispondenza	perdita di tratti introduzione di tratti sostituzione di tratti

Cercando quindi di rispondere alla domanda "esistono dei vincoli all'interferenza di una lingua su un'altra?" possiamo dire senz'altro che l'interferenza:

- a) si manifesta a tutti i livelli della lingua (fonologia, morfologia, sintassi e semantica);
- b) agisce secondo un processo di ricerca di aspetti simili (identificazione interlinguistica) che si suddivide nei due meccanismi di congruenza (L1 = L2) e di corrispondenza (L1 → L2);
- c) può avere tre grandi tipi di effetti sulla lingua che subisce l'interferenza cioè la perdita, l'introduzione e la sostituzione di tratti linguistici.

4. Conclusioni

L'approccio adottato in questo articolo ha permesso di mettere in evidenza gli aspetti strettamente linguistici che derivano dal contatto tra italiano e spagnolo e, più in generale, tra lingue vicine.

Anche se soltanto di sfuggita va in ogni caso menzionato ciò che è restato fuori dal nostro sguardo cioè la dimensione sociale. Il contesto sociale in cui gli immigrati peruviani si trovano è la prima causa in grado di determinare l'intensità e la vastità

del processo di interferenza tra due lingue. La frequenza e il tipo di relazioni tra comunità immigrate e italoфона e il desiderio di mantenere una identità distinta, o di assimilarsi a quella italiana, sono due dei fattori chiave nel contatto e nell'apprendimento.

Questo breve accenno ha l'unica funzione di non dimenticare che, sebbene certi criteri linguistici come la vicinanza tipologica o la parentela genetica possano favorire il contatto, il ruolo centrale è sempre giocato dai parlanti, da ciò che vogliono e possono fare nel loro ambiente sociale.

In conclusione dunque è più facile o più difficile imparare l'italiano per un ispanofono? Riprendendo le argomentazioni esposte possiamo quindi rispondere che il peruviano ispanofono raggiungerà più rapidamente un livello di conoscenza dell'italiano che soddisfa le funzioni comunicative necessarie alla sua vita (lavoro, acquisti) utilizzando come risorsa per l'apprendimento la similarità tra le due lingue. Tuttavia la comprensibilità e fluenza comunicativa dell'italiano dei peruviani agisce come un freno sull'apprendimento di un varietà meno ispanizzata e più vicina all'italiano, stabilizzando così l'IP. La natura di questo freno non è per così dire deterministica, i parlanti cioè possono sempre desiderare di apprendere meglio l'italiano, frequentando per esempio dei corsi di lingua, oppure possono essere in qualche modo costretti a farlo nel momento in cui mutano le circostanze sociali (un nuovo lavoro, seguire il percorso scolastico dei figli ecc.). Ciò ovviamente interrompe l'azione frenante, perché vengono meno le condizioni sociolinguistiche che hanno creato quella varietà di italiano ispanizzato che abbiamo osservato e chiamato italiano di peruviani.

Bibliografia

- Berretta M., 1989, *Sulla presenza dell'accusativo preposizionale in italiano settentrionale: note tipologiche*, in «Vox Romanica», 48 pp. 13-37.
- Berruto G., 1989, *Tra italiano e dialetto*, in G. Holtus, M. Metzelin, M. Pfister (a cura di), *La dialettologia italiana oggi. Studi offerti a Manlio Cortelazzo*, Tübingen, Gunter Narr pp.
- Carrera Díaz M., 1997, *Grammatica spagnola*, Roma / Bari, Laterza.
- Ellis R., 1994, *The Study of Second Language Acquisition*, Oxford, Oxford University Press.
- Lado R., 1957, *Linguistics Across Cultures: Applied Linguistics for Language Teachers*, Ann Arbor, University of Michigan Press.
- MLAL, 2000, *Dalle Ande al Po. Ricerca sull'immigrazione femminile peruviana a Torino*, Verona, MLAL Progetto Mondo.
- Schmid S., 1994, *L'italiano degli spagnoli. Interlingue di immigrati nella Svizzera tedesca*, Milano, Franco Angeli.
- Thomason S.G., 2001, *Language Contact. An Introduction*, Edinburgh, Edinburgh University Press.
- Vietti A., 2002, *Analisi dei reticoli sociali e comportamento linguistico di parlanti plurilingui*, in S. Dal Negro, P. Molinelli (a cura di), *Comunicare nella torre di Babele. Repertori plurilingui in Italia oggi*, Roma, Carocci.
- Weinreich U., 1974, *Lingue in contatto*, Torino, Boringhieri [ed. orig. *Languages in Contact*, New York 1953].

Franca Bosc

“ANDARE A SPASSO PER IL TESTO”¹: TRA TEORIA E PRATICA

1. La lingua per comunicare e la lingua per studiare

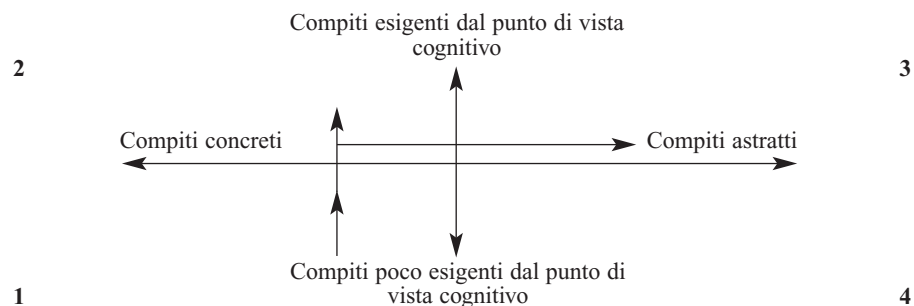
La distinzione introdotta da Cummins (1979) tra BICS (Basic Interpersonal Communication Skills) e CALP (Cognitive Academic Language Proficiency) risulta importante per valutare i tempi necessari al superamento degli ostacoli che un alunno straniero incontra nell’inserimento scolastico italiano.

Riporto qui brevemente le indicazioni di Cummins, ormai note ai docenti di italiano L2.

Le BICS rappresentano la competenza linguistica necessaria per le difficoltà legate alla comunicazione interpersonale, le CALP sono invece l’espressione della competenza linguistica indispensabile per operazioni cognitivamente superiori (confrontare, instaurare relazioni logiche, fare sintesi, argomentare, esprimere relazioni causali e temporali, ecc..). Queste ultime sono trasversali a tutte le discipline e svolgono un ruolo centrale nella riuscita scolastica.

Abbiamo quindi una lingua per comunicare e una lingua per studiare che necessitano di tempi di apprendimento diversi.

Per rappresentare i due grandi ostacoli linguistici ed il processo che devono compiere gli alunni stranieri, Cummins (1984) utilizza l’immagine di uno scenario suddiviso in quattro quadranti.

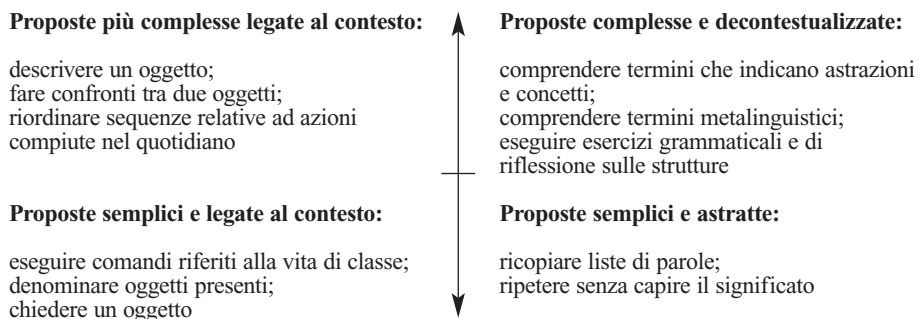


In questo scenario Cummins evidenzia l’importanza del contesto in quanto fattore che permette una maggiore comprensione del messaggio.

Sottolinea inoltre il percorso che il ragazzo alloggio deve compiere, muovendosi dal quadrante 1 (compiti cognitivamente poco esigenti e concreti) verso il 2 (compiti cognitivamente esigenti e concreti) e successivamente verso il 3 e il 4 (compiti cognitivamente esigenti e astratti).

⁽¹⁾ Devo il titolo a Roberta Montafia, o meglio ai suoi alunni della scuola Elementare “A. Gabelli” di Torino.

Favaro (1999:177) utilizza questo quadrante per proporre la programmazione didattica delle prime attività in L2.



Spesso un ragazzo straniero, con la lingua madre tipologicamente non lontana dall'italiano, raggiunge in tempi relativamente brevi un buon livello di comunicazione e viene considerato dagli insegnanti alla stregua degli italofoeni.

Si può pensare che possa a questo punto stare al passo coi compagni e seguire i contenuti delle diverse aree disciplinari, senza che siano più necessarie particolari attenzioni didattiche e modalità di facilitazione.

È invece questa la fase più delicata in cui risulta importante un lavoro di avvicinamento alla lingua dello studio perché l'apprendimento di tale lingua rappresenta un compito ben più impegnativo rispetto a quello richiesto per la comunicazione quotidiana.

Nell'affrontare lo studio di una disciplina, infatti, si chiede all'alunno di saper leggere per acquisire nuove informazioni, di fare confronti, di sintetizzare, di fare collegamenti e di saper esporre oralmente quanto appreso, magari con un livello di interlingua non sufficientemente sviluppato (Andorno, infra).

Ricopre un ruolo importante in questa fase l'altro principio formulato da Cummins², ossia l'interdipendenza linguistica. Se un bambino ha sufficientemente sviluppato le abilità cognitive in una delle due lingue (L1 o L2), scatta il meccanismo della trasferibilità: una volta apprese esse fanno parte del motore centrale e possono passare da una lingua all'altra. Questo risulta particolarmente utile per il docente che deve gestire una classe multietnica in cui gli allievi si presentano con una scolarità variegata; si va da bambini che hanno iniziato il percorso scolastico in Italia a bambini che, pur avendo 9-10 anni, non hanno mai frequentato la scuola nel paese d'origine.

Il profilo linguistico e scolastico rappresenta uno strumento indispensabile per predisporre una programmazione adeguata allo sviluppo delle competenze necessarie per apprendere e consolidare la L2 per studiare. Come già sottolineato, si dà molta importanza alla fase di alfabetizzazione linguistica pensando che le competenze di studio seguano a cascata; analogamente si compie lo stesso errore per quanto riguarda la lingua pensando che, esaurita la fase di alfabetizzazione, non si debba più porre attenzione agli aspetti linguistici.

L'obiettivo del corso è stato proprio quello di rimarcare l'importanza delle CALP e di continuare a fare lingua con storia, geografia, scienze. Come sostiene Coonan (2000:5) "Ogni insegnante ... è anche insegnante di lingua."

⁽²⁾ Si veda per approfondimenti Ellero (1999).

Minuz nel suo articolo rafforza questa tesi affermando che “ Occorre pensare un intervento orientato a costruire in modo sistematico e graduale una competenza linguistica che tenga conto dall’inizio delle diverse varietà della lingua, attraverso attività di raccordo e rafforzamento reciproco tra lingua dell’uso quotidiano e lingua specialistica”.

2. Il percorso didattico

Da quanto esposto nel primo paragrafo risulta chiaro che i due percorsi – apprendere l’italiano per comunicare e apprenderlo per studiare – richiedono tempi e impegno differenti e che particolare attenzione didattica deve essere posta nell’affrontare le lezioni di storia, geografia, scienze. Si tratta quindi di focalizzare sia le difficoltà linguistiche sia i contenuti.

Come gestire dunque il passaggio dalla lingua legata al contesto alla lingua indipendente dal contesto e cognitivamente molto più esigente?

Quest’ultima è una parte della competenza linguistica che va fortemente aiutata e accompagnata, poiché richiede lo sviluppo di abilità complesse, ossia ragionare di questioni astratte, parlare di fatti lontani nel tempo e nello spazio, analizzare argomenti non legati all’esperienza diretta e quotidiana, comprendere testi che sottendono conoscenze pregresse spesso non possedute, comprendere testi che possiedono un lessico specifico e una sintassi complessa.

Dal punto di vista didattico l’insegnante deve ideare un percorso che porti l’allievo a individuare e a comprendere tutti gli argomenti presenti nel testo, tutte le informazioni utili alla definizione degli argomenti, tutte le connessioni che legano argomenti e informazioni e i lemmi della disciplina (rideterminazioni, termini specialistici, prestiti).

Di solito la scuola si occupa della competenza tecnica (associazione morfema-grafema), della competenza semantica (dare un significato ai singoli lemmi) e la comprensione di un testo viene data per scontata. Come suggerisce Ferreri (2002:35) “il comprendere, nella sua complessa processualità, resta avvolto nell’ombra e rimane il “vero enigma” della scuola.” Questo vale per italofoni e alloglotti. È un problema in modo particolare per questi ultimi, che non hanno un bagaglio di conoscenze molto ampio e non hanno ancora un sufficiente grado di autonomia e controllo dei processi linguistici e inferenziali necessari alla comprensione di un testo disciplinare.

L’input comprensibile in questi casi è ben superiore a $i + I$, la formula che Krashen (1985) ha definito per valutare il distacco tra il lettore e il testo. Se l’indice è troppo alto succede che i ragazzi, non riuscendo a capire il testo, si demotivano, si frustrano e si estraniano; si corre così il rischio di aumentare il numero degli insuccessi scolastici.

Il problema di chi insegna è sottoporre agli studenti testi che siano adeguati alla loro competenza linguistica; a tal fine, sono possibili due filoni di lavoro:

a. Redazione di testi ad elevata comprensibilità che per scelte lessicali, struttura sintattica e organizzazione dei contenuti risultino facilmente comprensibili.

Il gruppo Iprase di Trento, sotto la guida di Pallotti (<http://www.iprase.tn.it/12/introduzione.htm>) ha elaborato testi interessanti tenendo conto delle seguenti indicazioni:

Lessico

- Uso del vocabolario di base
- Evitare le forme figurate, le espressioni idiomatiche

- Evitare le nominalizzazioni: “la conquista della Sicilia” invece di “Garibaldi conquistò la Sicilia”

Sintassi

Frase brevi (massimo 20-25 parole)

- Sintassi della frase secondo l'ordine canonico Soggetto-Verbo-Oggetto
- Verbi usati nei modi finiti e nella forma attiva
- Esplicitare sempre i soggetti delle frasi, evitare forme impersonali
- Coordinazione e non subordinazione tra frasi
- Coerenza/Coesione
- Mantenere un tasso elevato di ridondanza (più nomi pieni che pronomi, poche ellissi, ripetere le stesse forme piuttosto che cercare sinonimi)
- Organizzare i contenuti in modo da favorire la loro elaborazione cognitiva
- Esplicitare i passaggi tra argomenti
- Segnalare mediante l'a capo il passaggio tra diversi argomenti

Tuttavia, scrivere in questo modo non è l'unico accorgimento per favorire la comprensione. È molto importante anche stimolare un approccio attivo ai contenuti da parte dei lettori: infatti tutti i testi presentano esercitazioni di pre- e post-lettura.

Il lavoro sui testi ad alta comprensibilità ha un ottimo esempio in Due parole (www.dueparole.it) rivista nata per persone con problemi di ritardo mentale e i cui testi rappresentano, come afferma Piemontese (1996:9), “un caso di semplificazione linguistica estrema”. La selezione degli articoli è realizzata con grande accuratezza al fine di presentare argomenti di attualità attinenti alla politica, al mondo della cultura, allo sport e allo spettacolo.

b. Elaborazione di attività esercitative per la comprensione e memorizzazione dei contenuti; il lavoro consiste nella costruzione di percorsi che sviluppino le abilità di lettura, del parlato e le abilità integrate e che continuino a porre attenzione alla lingua.

Il corso in esame ha privilegiato il filone b), analizzando i testi disciplinari dal punto di vista lessicale, morfosintattico e testuale e predisponendo esercitazioni mirate sia al rafforzamento della lingua sia all'apprendimento dei contenuti.

Il testo semplificato e/o ad alta comprensibilità può essere utilizzato dagli alunni stranieri nelle prime fasi per facilitare lo studio come strumento di supporto al testo autentico; è necessario avvicinare gli alunni al testo originale perché al di fuori del contesto scolastico dovranno confrontarsi con una tipologia testuale variegata e non potranno beneficiare di alcuna semplificazione. Il successo dell'intervento scolastico è anche di portarli al raggiungimento di una autonomia di lettura.

Se il primo problema del testo semplificato è la sua scarsa corrispondenza al testo autentico, un secondo problema è che con il suo utilizzo si tende a “scendere di livello” (Marchese 2002:101), mentre sarebbe meglio puntare verso “competenze alte”.

Molti docenti sostengono che il testo semplificato o ad alta comprensibilità raggiunge i suoi obiettivi perché non frustra gli allievi, permette loro di stare al passo dei compagni e non li emargina. Se questo avviene nei laboratori può sicuramente sortire dei buoni effetti, ma l'obiettivo è inserire lo studente straniero in classe con i coetanei utilizzando gli stessi materiali e valorizzando ciò che sa fare.

La domanda cui si è cercato di rispondere è urgente e frequente: come insegnare

la materie disciplinari ad allievi e allieve che non hanno una sufficiente competenza linguistica e provengono da un retroterra culturale diverso da quello degli allievi italiani per i quali programmi, manuali e tecniche didattiche sono stati originariamente pensati. È un problema che risulta trasversale e comprende la linguistica, la glottodidattica e gli aspetti interculturali.

Il corso è stato articolato in due parti strettamente interdipendenti per consentire un passaggio immediato dalla teoria alla didattica.

Le lezioni teoriche hanno trattato i seguenti argomenti:

- Le caratteristiche linguistiche dei manuali
- La leggibilità e la comprensibilità
- Le abilità di lettura
- Gestire un testo: le fasi di lavoro (prelettura, lettura, post-lettura, riflessione linguistica)
- Gestire un testo: gli impliciti, le presupposizioni, la mappatura semantica
- Gestire un testo: dalla comprensione scritta all'esposizione orale
- Strumenti extra-testuali: immagini, siti, video
- Analisi di un testo ad alta comprensibilità

Dopo queste lezioni si sono formati gruppi di lavoro con docenti di scuola elementare, media e superiore e ogni gruppo ha selezionato un capitolo su cui lavorare.

Sono state predisposte le seguenti fasi per la realizzazione dei lavori:

- analisi **pre-didattica** volta a rilevare i possibili ostacoli linguistici e/o cognitivi e a valutare il grado di generalità (se sono cioè propri di quel brano o dell'intero manuale o di molti manuali) e la rilevanza per l'apprendimento della disciplina. In questa fase il ricorso ad Eulogos è di grande aiuto per misurare la leggibilità
- attività di **pre-lettura** per introdurre l'argomento e il lessico
- attività di **lettura** per applicare le tecniche e strategie delle abilità di lettura
- attività di **post-lettura** per esercitazioni di ampliamento e organizzazione del lessico, di presentazione e riformulazione di strutture morfosintattiche e di riorganizzazione del testo.

Il percorso di comprensione deve rivelarsi efficace, considerata la complessità e la diversificazione di un'aula, sia per gli alloglotti sia per gli italofofoni; nel nostro corso alcuni lavori sono stati sperimentati e hanno dato buoni risultati nella classe plurilingue (cf. Conclusioni).

2.1-Fase pre-didattica

In questa fase il docente affronta la complessità testuale e sintattica cercando di calarsi nel ruolo dello studente ed evidenziando i nodi problematici: la struttura delle frasi, il lessico, le catene anaforiche, i connettivi, le conoscenze pregresse necessarie per capire il testo. Il docente diventa osservatore di se stesso "Per controllare l'adeguatezza di un determinato testo alla competenza cognitiva di un lettore di cultura

diversa è necessario che l'autore, o il revisore del testo, svolga una specie di autoanalisi del proprio processo di lettura; richiami cioè alla propria consapevolezza i processi di integrazione del testo da lui adoperati con facili automatismi nel corso della lettura; ne faccia oggetto di consapevole riflessione per poter esaminarli analiticamente, in tutti i passaggiSolo dopo aver sottoposto il proprio processo di lettura a questa riflessione, dopo averne fatto di una specie di pensiero ad alta voce, si possono avere elementi per giudicare la comprensibilità del testo" (Lumbelli 1989: 40-41).

Il docente deve quindi passare alla lente e analizzare i testi facendo emergere gli ostacoli che potrebbero bloccare i suoi allievi; sempre Lumbelli sostiene che un testo è comprensibile quando non frappone ostacoli tra sé e il destinatario.

Questa fase dovrebbe essere svolta da tutti i docenti disciplinari e non solo dal docente di italiano, cui di solito viene affidato il compito di fare italiano.

Anche le informazioni culturali e i riferimenti impliciti risultano di difficile comprensione per uno straniero e dovrebbero essere evidenziati in questo primo momento di riflessione.

Si veda l'esempio orale tratto da una lezione in un'aula di formazione professionale (Bosc 2001:28).

*P: diciamo l'argomento tratta: e:h (.) il discorso della
... solidificazione come abbiamo visto no? avevamo visto: lo
...schema della formazione dei cristalli per dendritismo
...cioè la famosa struttura arborescente .h come:
...diciamo ramificata come come una foglia di pino (.) una
foglia di abete quella sopra (.) in cui: diciamo da (.)
un ramo: (.) primario si dipartono rami secondari e
rami terziari insomma cioè proprio come- (.) come viene:
(.) un po' co(me) una struttura: a mo' di
foglia di: (.) di abete insomma proprio: eh .hh e:
(.) da questo tipo di struttura (..)*

Il docente, nell'atto della spiegazione, introduce il concetto di dendritismo, lo riformula e lo espande con l'aiuto di una metafora. Sia nella riformulazione sia nella metafora uno studente straniero non trova sufficienti elementi per capire il concetto: *struttura arborescente, foglia di pino, foglia di abete.*

Le attività più importanti della fase pre-didattica sono:

- rilevare il lessico della disciplina e porre attenzione alle rideterminazioni
- esaminare la struttura delle frasi, sottolineando in modo particolare le subordinate implicite
- contare il numero delle informazioni
- riorganizzarle in modo da far emergere quelle più importanti
- evidenziare gli impliciti culturali
- tenere presente le metafore che talvolta risultano incomprensibili per uno straniero

Risulta utile elaborare una mappa³ che potrà esser in seguito completata dagli stu-

(3) Per le mappe consultare il sito www.pavonerisorse.it.

denti alla fine del percorso; tale mappa, in alcuni nostri lavori, è stata utilizzata per guidare l'esposizione orale. Si può far costruire la mappa dagli studenti dando loro un input (Cf. fase post-lettura).

Una scheda riepilogativa del testo è di aiuto per evidenziare le caratteristiche del testo.

Caratteristiche dello studente

Leggibilità del testo

Caratteristiche linguistiche

- lessico
- morfosintassi
- aspetti testuali

Contenuto

- conoscenze enciclopediche necessarie
- numero di informazioni

2.1.1 Misurare la leggibilità e la comprensibilità

Nella fase che precede la lezione il docente deve fissare l'attenzione sui nodi problematici relativi alla leggibilità e comprensibilità di un testo.

In relazione a questi due concetti di leggibilità e di comprensibilità, occorre anzitutto specificare che si parla di *leggibilità* quando si fa riferimento agli aspetti prettamente linguistici del testo (sintassi e lessico), di *comprensibilità* in relazione all'organizzazione logica e concettuale del testo stesso, ossia al suo grado di pianificazione ed al criterio di ordinamento seguito nella presentazione delle informazioni.

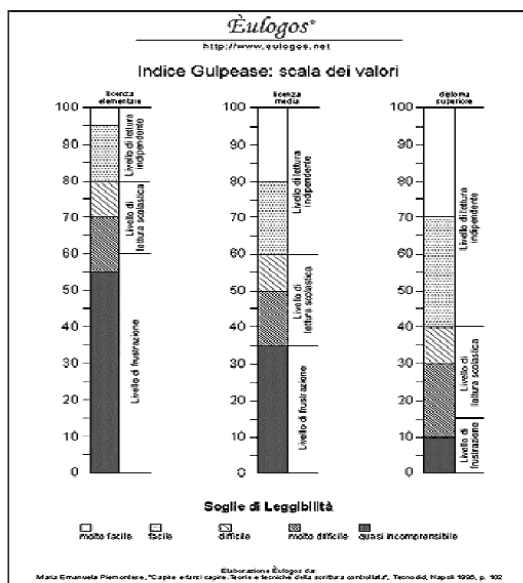
Gli ostacoli sono quindi legati alla decifrazione materiale del testo e alla sua comprensione profonda; nel primo caso Piemontese (1996) parla di *ostacoli superficiali*, nel secondo di *ostacoli profondi*.

Per misurare la leggibilità – cioè per valutare le difficoltà che sono state definite superficiali – esistono criteri di tipo quantitativo, che calcolano in modo oggettivo la facilità o la difficoltà di un testo attraverso l'applicazione di formule matematiche.

Per la lingua italiana esiste – tra le altre – la formula *Gulpease* elaborata alla fine degli anni Ottanta dal Gruppo universitario linguistico e pedagogico (GULP).

L'indice *Gulpease* permette di valutare la leggibilità di un testo rispetto al livello di scolarizzazione del lettore (licenza elementare, licenza media, diploma di scuola superiore).

Di seguito è riportata la scala dei valori, elaborata secondo l'indice *Gulpease*, utilizzata da Èulogos CENSOR nella valutazione della leggibilità dei testi:



Fai clic sull'immagine per ingrandire

In base alle ricerche di quanti hanno elaborato l'indice *Gulpease*⁴ un testo risulta di facile lettura se l'indice di leggibilità è pari o superiore a 80, per un lettore con la licenza elementare; 60, per un lettore con la licenza media; 40, per un lettore con diploma di scuola superiore.

Èulogos CENSOR è un servizio che – avvalendosi di un server automatico di calcolo – analizza la leggibilità del testo secondo l'indice *Gulpease* e confronta le parole del testo con il Vocabolario di base di Tullio De Mauro, grazie alla lemmatizzazione automatica.

Funziona per posta elettronica: per ottenere l'elaborazione è sufficiente inviare il testo in formato .txt (non accetta documenti in Word) all'indirizzo cursor.server@eulogos.net; il server restituisce, in tempi brevi, il risultato dell'analisi in un documento che contiene i dati di leggibilità, dati statistici e una riproduzione del testo nella quale ogni occorrenza è presentata con colore diverso secondo il livello di Vocabolario di base.

I risultati sono stati interessanti in quanto nessun testo, sia di scuola primaria sia di secondaria di primo grado, ha superato il punteggio 58; ciò significa che la maggior parte dei manuali sono rivolti a destinatari con ottima autonomia di lettura e con la licenza di scuola superiore.

(4) Si veda Lucisano, Piemontese (1988).

Si riporta qui di seguito una valutazione di Eulogos.

L'acqua

L'acqua ricopre gran parte della superficie della Terra: è contenuta negli oceani, nei mari, nei fiumi, nei laghi, nei ghiacciai...

Lo sapevi che anche il tuo corpo è composto principalmente di acqua? Anche tu, come tutti gli animali e vegetali, sei fatto in gran parte di acqua.

Gli stati dell'acqua

L'acqua, sulla Terra, di solito si trova allo **stato liquido**; ma può trovarsi anche allo stato **solido**, quando diventa ghiaccio o neve, o allo stato **gassoso**, quando si trasforma in vapore acqueo.

Lo stato dell'acqua dipende dalla sua temperatura; l'acqua infatti si trasforma quando cambia temperatura.

L'acqua si trasforma in ghiaccio quando si raffredda; il ghiaccio si scioglie e torna a essere acqua quando si riscalda.

L'acqua si trasforma in vapore quando viene riscaldata ed evapora; il vapore acqueo torna a essere acqua quando si raffredda.⁵

Èulogos CENSOR

Confronto con il «Vocabolario di Base della lingua italiana»
e calcolo dell'indice «GULPEASE»
<http://www.eulogos.it/CENSOR/>

Esame del testo
«L'acqua.txt»

Elaborato il giorno 09/12/2003 alle ore 20.29.49

Sommario

In questa pagina:

1. Dati di sintesi
2. Confronto del testo con il VdB e indice GULPEASE delle frasi
3. Lista delle parole non riconducibili al VdB

Risorse utili:

- Dal sito Èulogos SpA:
 - La pagina di CENSOR
 - Leggibilità e indice GULPEASE
 - Il Vocabolario di base
- Biblioteca Italiana IntraText: testi e raccolte come ipertesto lessicale (www.intratext.com/ITA/)
- BABELOT: il catalogo multilingue dei testi *on line* (www.babelot.com)

⁽⁵⁾ AA.VV. Libro aperto, Giunti Scuola.

- **dueparole** mensile di facile lettura. (www.dueparole.it). Redatto utilizzando in modo consapevole e sistematico criteri di scrittura controllata

1. Dati di sintesi

- Totale parole: **145**
- Parole diverse: **75**
- Rapporto Totale parole/Parole diverse: **1,93**
- Totale frasi: **7**
- Indice Gulpease: **56,10** (vedi la [scala dei valori dell'indice](#))
 - Lunghezza media delle frasi: **20,71** parole
 - Lunghezza media delle parole: **4,79** lettere
- Parole non riconducibili al *Vocabolario di base*: **3** (02,07% delle parole del testo)
- Parole riconducibili al *Vocabolario di base*:

Livello del VdB	Parole	% parole	% parole tra le parole VdB
Fondamentale	130	89,66	91,55
Alto uso	10	6,90	7,04
Alta disponibilità	2	1,38	1,41
Totale parole VdB	142	97,93	100

2. Confronto del testo con il VdB e indice GULPEASE delle frasi

Legenda

- **Grassetto**: vocabolario fondamentale
- Tondo: vocabolario di alto uso
- *Corsivo*: vocabolario di alta disponibilità
- **Corpo maggiore con carattere diverso**: non appartenente al VdB

L'acqua

L'acqua ricopre gran parte della superficie della Terra: è contenuta negli oceani, nei mari, nei fiumi, nei laghi, nei ghiacciai... 54,65

Lo sapevi che anche il tuo corpo è composto principalmente di acqua? 67,33

Anche tu, come tutti gli animali e vegetali, sei fatto in gran parte di acqua. 68,33

Gli stati dell'acqua

L'acqua, sulla Terra, di solito si trova allo stato liquido; ma può trovarsi anche allo stato solido, quando diventa ghiaccio o neve, o allo stato gassoso, quando si trasforma in vapore acqueo. 50,89

Lo stato dell'acqua dipende dalla sua temperatura; l'acqua infatti si trasforma quando cambia temperatura. 52,13

L'acqua si trasforma in ghiaccio quando si raffredda; il ghiaccio si scioglie e torna a essere acqua quando si riscalda.

56,62

L'acqua si trasforma in vapore quando viene riscaldata ed evapora; il vapore acqueo torna a essere acqua quando si raffredda

3. Elenco delle parole non VdB

In ordine alfabetico	In ordine di frequenza
Freq	Parola
2 acqueo	1 gassoso

CENSOR versione 2.3. Èulogos® SLI – Sistema Lessicale Integrato
© Copyright Èulogos SpA 1996-2003

Èulogos fa riferimento al vocabolario di base (VdB) di De Mauro (controllare ultima versione), altro strumento utile per valutare la complessità lessicale di un testo.

Il VdB comprende oltre 7000 parole, suddivise in Vocabolario fondamentale (2000 voci), Vocabolario di alto uso (2750 ca.), Vocabolario di alta disponibilità (2300 ca.).

Se si utilizzano le parole del VdB, che sono le più comuni e le più semplici della lingua italiana, De Mauro afferma che si hanno “buone probabilità di essere capiti da chi ha fatto almeno la terza media”. In un qualunque testo, scritto o parlato, infatti, più alto è il numero delle parole che non fanno parte del VdB e più basso è il numero di persone in grado di comprenderlo.

Provare a scoprire, analizzare, confrontare i gradi di accessibilità dei libri di testo significa cogliere difficoltà intrinseche ai contenuti disciplinari e, al contempo, difficoltà connesse all'uso del linguaggio.

È possibile valutare la leggibilità di un testo, sempre con l'indice Gulpease, con *Microsoft Word* seguendo questo percorso: STRUMENTI > OPZIONI > ORTOGRAFIA E GRAMMATICA. In quest'ultima finestra si attiva l'opzione MOSTRA LE STATISTICHE DI LEGGIBILITÀ, dopodiché, alla fine di ogni controllo ortografico e grammaticale del testo selezionato (STRUMENTI > CONTROLLO ORTOGRAFIA E GRAMMATICA), si aprirà una finestra con le statistiche richieste.

2.2. Fase di pre-lettura

In questa fase vengono tenute in considerazione le tecniche e le strategie adottate per la lettura in lingua straniera; il docente di Italiano LS conosce e ha sperimentato diversi approcci metodologici, è consapevole che il suo campo d'intervento spazia dall'educazione linguistica alla comunicazione. Quando il docente si appresta a preparare un'attività sorgono inevitabilmente alcune riflessioni legate alle precedenti esperienze della classe, alla scelta e alla presentazione dei testi, alla verifica, agli eventuali problemi e al modo di risolverli. In questa situazione poco strutturata il docente è abituato a selezionare ciò che è linguisticamente prioritario in quanto funzionale e utilizzabile in rapporto ai bisogni di comunicazione, a privilegiare alcune tecniche e strategie didattiche, a utilizzare materiale autentico e a preparare schede

didattiche, senza avere timore di profanare il libro di testo, che sicuramente non risponde pienamente alle esigenze dei suoi studenti e che tende a diventare obsoleto per i materiali di attualità.

Il docente pertanto cerca di focalizzare i suoi interventi sui processi cognitivi e sulle potenzialità e capacità di riflessione in funzione dell'età degli studenti, pone l'accento sui collegamenti fra i diversi elementi che entrano nella comunicazione (varietà di lingue, registri, linguaggi verbali e non verbali, realizzazioni differenti di uno stesso atto linguistico) e che vanno oltre il sistema formale (morfosintassi e lessico).

Il testo rappresenta un punto di partenza e di arrivo attraverso il quale organizzare l'attenzione didattica, prevedendo una progressione basata sul livello di padronanza linguistica, finalizzata a un più ampio uso nella comunicazione.

Si applicano tecniche e strategie per le abilità di lettura e ascolto che ben si adattano anche per la L1: queste abilità implicano un atteggiamento attivo da parte dell'ascoltatore/lettore e questo può essere rinforzato con opportune tecniche, come ad esempio la *brainstorming* per la formulazione di ipotesi nella fase di prelettura o la tecnica di *cloze* per il lavoro sul testo e la verifica dell'avvenuta comprensione.

Questa fase, considerata il momento di presentazione del testo, permette di rimuovere i possibili ostacoli per la comprensione nonché di risvegliare l'attenzione per il testo. Essa ha gli obiettivi di:

- introdurre il lessico della disciplina
- elicitare le conoscenze enciclopediche che i ragazzi hanno sul tema
- invitare l'alunno a formulare ipotesi sul titolo, sulle immagini
- creare la *expectancy grammar* (Balboni 1998) che poi troverà conferma nel testo

Come sostiene Agati (1999), questa fase preparatoria è ancora poco curata anche nei manuali di italiano LS, nonostante consenta di facilitare notevolmente il compito degli studenti a tutti i livelli linguistici e permetta di utilizzare didatticamente meglio il materiale scelto. A maggior ragione si dovrebbe dare spazio a questo momento quando si affronta un testo disciplinare dove la comunicazione è asimmetrica; rispetto alle lingue speciali, nel cui contesto i partecipanti interagiscono allo stesso livello di lingua e di contenuti, in aula il docente e il testo hanno un ruolo predominante rispetto all'allievo.

Gli esercizi proposti dai docenti sono stati numerosi:

- attivare un *brainstorming*
- proporre un associogramma per elicitare il lessico
- preparare le definizioni per un glossario
- abbinare il lemma alla definizione
- abbinare immagini e lemmi
- proporre altri testi (anche multimediali)

2.3. Fase di lettura

In questa fase la lettura può essere silenziosa o a voce alta; di solito i docenti di scuola elementare preferiscono leggere a voce alta per porre l'accento sulle parole chiave e guidare gli alunni alla comprensione.

Chiaramente con allievi di lingue madri tipologicamente lontane dall'italiano far

esercitare la competenza tecnica, una delle tante che compongono le abilità di lettura, può risultare un'attività efficace.

Nel testo disciplinare risultano complementari le due funzioni di dare priorità alla forma linguistica, considerando il testo di lettura un semplice strumento, e di privilegiare la comprensione del contenuto e dare importanza alle strutture linguistiche, via d'accesso indispensabile al contenuto.

In questa fase si applicano le diverse tecniche e strategie per le abilità di lettura; la scelta dipende dal testo proposto e si possono fare esercitazioni di lettura esplorativa, intensiva e estensiva.

Nel nostro corso gli esercizi proposti dai docenti sono stati i seguenti:

- far numerare le righe per facilitare il reperimento delle informazioni
- far sottolineare le parole non comprese
- fare ipotesi sulle parole non comprese, preparare le definizioni e poi fare un confronto con il vocabolario
- utilizzare le conoscenze della disciplina nella lingua d'origine per creare un lessico di base
- far elaborare i titoli dei vari paragrafi (esercizio molto complesso perché prevede della capacità di sintesi notevoli e un'ottima comprensione)
- riconoscere le catene anaforiche
- spiegare il significato dei connettivi

Alcune di queste attività, ad esempio il lavoro sui titoli, possono esser riprese nella fase di post-lettura.

2.4. Fase di post-lettura

È la fase di verifica e di controllo della comprensione; i manuali più recenti prevedono attività che vanno da esercitazioni di V/F, di scelta multipla al *cloze*.

È didatticamente molto efficace ritornare sul testo più volte con attività diverse; inoltre graduare gli esercizi in base al livello di lingua è stato un suggerimento più volte ripetuto in aula: la diversificazione degli esercizi, in base al livello, e il mantenimento dello stesso testo è una buona formula da applicare in una classe plurilingue.

Gli esercizi proposti dai docenti sono stati i seguenti:

- cloze con brano riscritto dal docente
- testo riscritto dal docente con errori di contenuto
- complementamento di mappe semantiche
- uso dei connettivi
- organizzazione delle informazioni per l'esposizione orale
- far fare domande
- preparazione di tracce per l'esposizione orale
- riflessione su alcuni aspetti linguistici rilevanti nel testo (es. forma impersonale, uso del passato remoto)
- esercitazioni per fare inferenze, ossia ricavare dal testo ciò che non è stato esplicitato in superficie

Bisognerebbe sviluppare, come sottolinea Weinrich (1989), una sottocompetenza interrogativa come componente importante della competenza comunicativa e lingu-

stica. Tale competenza è fornita di un ampio valore cognitivo per cui, se le risposte soddisfano curiosità e bisogni reali, esse veicolano informazioni che vengono facilmente memorizzate e apprese. Le domande dovrebbero quindi partire dallo studente per renderlo parte attiva del processo educativo. Spesso gli insegnanti sottolineano o recriminano che gli studenti non pongono più domande: saper porre una domanda significa anche saper trovare la risposta all'interno del testo.

In questa fase sono state proposte anche alcuni esercizi di riflessione metalinguistica; ad esempio per il paragrafo di scienze, in cui la forma impersonale era prevalente, sono state elaborate alcune attività per favorire la comprensione di questa forma. La mancanza di un agente, la spersonalizzazione del discorso, l'uso della forma passiva senza l'esplicitazione del complemento d'agente sono tutti elementi che rappresentano un ostacolo per chi possiede una scarsa competenza linguistica.

Per il lessico sono stati elaborati esercizi per quanto riguarda i suffissi più frequenti (-zione, -mento, -tore, ...).

In questa parte è interessante utilizzare la mappa elaborata nella fase pre-didattica che può essere completata dallo studente e utilizzata come traccia per l'esposizione orale.

Si può anche far elaborare la mappa facendo lavorare gli studenti a coppie o in piccoli gruppi; è consigliabile in tal caso prestare attenzione alla scelta delle parole chiave, aiutare gli allievi a selezionare tra le informazioni principali e quelle secondarie e guidare gli studenti nell'uso dei connettivi.

Anche le attività per lo sviluppo dell'abilità del parlato, per la quale è necessario individuare le norme dell'interazione, organizzare le informazioni, fare attenzione alla coesione e alla coerenza del discorso, all'uso dell'intonazione e delle componenti non verbali dovrebbero trovare spazio in questa fase. Pensiamo a quanti ragazzi sono in grado di prendere la parola in classe, di esplicitare coerentemente e correttamente la loro opinione, di dire la lezione...(Bosc, Marellò 2001).

3. Conclusioni

L'obiettivo dell'intervento formativo, come già detto in § 2, era di elaborare attività che potessero essere svolte in una classe plurilingue; alcune proposte di lavoro sono state sperimentate sia in laboratorio che in classe.

Nei loro lavori i docenti hanno dimostrato di avere superato la convinzione, peraltro abbastanza radicata nelle nostre scuole, che nella prima fase di inserimento degli alunni stranieri occorre soprattutto insegnare la lingua base, per poi passare alle normali lezioni in lingua italiana nelle varie materie, senza particolari attenzioni o facilitazioni che accompagnino questo passaggio.

Resta ancora una certa ritrosia a far fare esercizi prettamente linguistici quando si fa storia, geografia e scienze; il confine tra lingua e discipline è ancora ben delimitato.

Come sostiene Bozzone Costa (2003:124) "Perché vivisezionare un testo nato per altri scopi, quando possiamo fare del lavoro linguistico su altri testi? La risposta è pragmatica: perché in questo modo aiutiamo gli allievi stranieri (e nativi) a fare breccia nei testi disciplinari, che costituiscono i testi che costellano il loro curriculum scolastico, mirando all'obiettivo dell'autonomia nell'approccio al testo di studio".

Hanno un atteggiamento diverso i docenti di laboratorio che si rendono conto che i due filoni sono paralleli e che si può insegnare l'aspetto del verbo anche studiando la storia romana. Soprattutto chi deve seguire bambini con lingue madri lontane dall'italiano è particolarmente attento a questo lavoro linguistico sui testi di studio: viene considerato un rinforzo sia per la lingua che per i contenuti.

La mia esperienza con alcuni docenti di Prato⁶, città in cui la presenza dei sinofoni è molto alta, ha dato risultati interessanti: è prevalsa, in quasi tutti gli elaborati, la necessità di dare spazio alla grammatica per fissare gli argomenti prevalenti nei testi presentati.

Durante la fase di aula alcuni docenti si sono poi resi conto che la parte meta-linguistica prevaleva su quella di comprensione e hanno rivisto, in parte, le esercitazioni.

Questa esigenza era già stata evidenziata negli incontri in aula, ma soltanto la fase pilota è riuscita a convincerli che era necessario equilibrare le attività di comprensione e di riflessione sulla lingua, che continua sempre a costituire un nucleo forte anche in lezione di lingua seconda.

La sperimentazione torinese ha evidenziato molti aspetti positivi dei lavori sia per gli alloglotti sia per gli italofoeni; le frasi riportate "Maestra, finalmente abbiamo capito", "Ho fatto una scorta di connettivi", "Andiamo a spasso per il testo" sono indicative di come gli studenti abbiano giudicato positivamente le esercitazioni proposte.

Si sono poi rilevati anche aspetti meno positivi: la suddivisione del testo in righe è talvolta risultata noiosa per gli studenti italofoeni, la ripetitività dei contenuti, anche se attraverso esercitazioni diversificate, è parsa ridondante e si è colta in alcuni insegnanti la preoccupazione di penalizzare gli allievi migliori proponendo un percorso così capillare.

Certamente non si possono affrontare tutti gli argomenti disciplinari in dettaglio proponendo dei percorsi di avvicinamento; è necessario operare delle scelte a livello di programma.

Resta però fuori discussione l'importanza di sviluppare le abilità di lettura attraverso tecniche e strategie anche per gli studenti di L1⁷.

⁽⁶⁾ Progetto "Migranti oltre la scuola dell'obbligo" della Provincia di Prato.

⁽⁷⁾ Ferreri (2002:95) sostiene che la scuola non riesce ad attivare compiutamente il processo di alfabetizzazione e di chiarire nei dettagli le modalità di intervento in grado di ridurre la portata del fenomeno di alfabetismo in lettura; la quota di alunni della fascia dell'obbligo che ha problemi di lettura oscilla tra il 14,6% e il 18,1%.

Bibliografia

- Agati A. 1999, *Abilità di lettura*, Torino, Paravia Scriptorium.
- Bosc F. 2001, *Atti linguistico-comunicativi in una lezione - LIFOP - Lingua Italiana per la Formazione Professionale*, Quaderni di Percorsi, 1, Torino, Formazione 80.
- Bosc F., Marello C. 2001, *Italiano L1? LS/L2: andata e ritorno*, in “COMUNICARE letterature lingue”, Bologna, Il Mulino.
- Bozzone Costa R. 2003, *Workshop: Come lavorare in classe sulle caratteristiche linguistiche dei testi disciplinari in L'italiano per lo studio nella scuola plurilingue: tra semplificazione e facilitazione* (cura di R. Grassi, A. Valentini e R. Bozzone Costa), Perugia, Guerra.
- Coonan C. 2000, *La lingua straniera come veicolo di apprendimento*, in “SELM”, 1, pp. 2-15.
- Colombo A. 1997, *Testi e pretesti: gli apparati didattici delle antologie e dei libri di lettura* in R. Calò, S. Ferreri (a cura di) 1997, *Il testo fa scuola*, Quaderni del Giscel, 18, Firenze, Nuova Italia.
- Cummins J. 1979, *Cognitive/academic language proficiency, linguistic interdependence, the optimum age question and some other matters.*, Working Papers on Bilingualism.
- Cummins J. 1984, *Bilingualism and Special Education Issues in Assessment and Pedagogy*, Avon, Multilingual Matters.
- Dardano M. 1987, *Linguaggi settoriali e processi di riformulazione* in Dressler et alii *Parallela 3. Linguistica contrastiva /Linguaggi settoriali/Sintassi generativa*. Atti del IV incontro italo-austriaco dei linguisti (Vienna, 15 – 18 settembre 1986), Tübingen, Narr.
- Favaro G. (a cura di) 1999, *Imparare l'italiano, imparare in italiano*, Milano, Guerrini.
- Ferreri S. 2002, *Breve storia di un Curricolo di Lettura* in *Non uno di meno* (a cura di S. Ferreri), Firenze, La Nuova Italia.
- GISCEL Sardegna, *Materie scientifiche, libri di testo e linguaggio: il punto di vista di insegnanti e studenti* in A.R. Guerriero (a cura di), *L'educazione linguistica e i linguaggi della scienza*.
- Krashen S. 1985, *The input hypothesis*, London, Longman.
- Lucisano P., Piemontese M.E. 1988, *Gulpease. Una formula per la predizione della difficoltà dei testi in lingua italiana*, in “Scuola e città”, 39.
- Lumbelli L. 1989, *Fenomenologia dello scrivere chiaro*, Roma, Editori Riuniti.
- Marchese M.A. 2002, *Linee guida per un curricolo*, in *Non uno di meno* (a cura di S. Ferreri), Firenze, la Nuova Italia.
- Piemontese M. E. 1996, *Capire e farsi capire. Teorie e tecniche della scrittura controllata*, Napoli, Tecnodid.
- Weinrich H. 1989, *Verso una competenza interrogativa*, in “Le vie della cultura linguistica”, Bologna, Il Mulino.

Anna Cattana e Maria Teresa Nesci

ANALISI E CORREZIONE DEGLI ERRORI IN CHIAVE CONTRASTIVA

In questa relazione presentiamo in breve le finalità del modulo, l'organizzazione degli incontri, un riepilogo schematico del contenuto delle relazioni svolte dai docenti e alcune considerazioni finali.

1. Che cosa si proponeva il corso

All'interno del corso di formazione, il modulo *Analisi e correzione degli errori in chiave contrastiva* si proponeva un duplice scopo: da una parte ricavare e analizzare errori di interferenza contenuti nei testi prodotti liberamente da apprendenti stranieri; dall'altra proporre e sperimentare attività di recupero. Ad ogni partecipante è stato richiesto di documentare il lavoro svolto con una relazione scritta.

2. Come si è svolto il corso

I sette insegnanti che hanno partecipato al modulo hanno seguito una prima lezione generale di presentazione a settembre 2001 e cinque incontri seminariali da ottobre 2001 a febbraio 2002. Nella lezione generale abbiamo esposto alcuni elementi teorici relativi all'errore e discusso con i partecipanti la nozione di errore e i criteri di giudizio. Nei cinque incontri seguenti abbiamo impostato e seguito il lavoro di ricerca e classificazione degli errori e le proposte di attività di recupero e rinforzo.

Al primo incontro abbiamo chiesto agli insegnanti di scegliere gli studenti su cui condurre l'indagine, in modo da avere a disposizione una gamma variata di lingue di provenienza e di livelli di competenza. Per ogni studente scelto l'insegnante ha stilato un breve profilo e ha raccolto testi autentici, prodotti liberamente nel corso dell'attività scolastica.

Nel secondo incontro abbiamo presentato una panoramica sulle caratteristiche generali delle famiglie linguistiche e un approfondimento di alcuni aspetti significativi delle lingue scelte, fornendo le relative schede descrittive. Tale materiale ha fornito agli insegnanti le conoscenze necessarie per acquisire maggiore sensibilità nel distinguere gli errori di tipo contrastivo dagli altri. Allo stesso tempo, abbiamo ricordato agli insegnanti interessati di usare appunti ed eventuale materiale distribuito dai docenti di altri moduli del corso che approfondivano lo studio tipologico di arabo e cinese. Infine abbiamo invitato gli insegnanti a orientarsi verso errori di tipo sintattico, piuttosto che di tipo ortografico/fonologico, essendo questi ultimi abbondantemente documentati e studiati, e quindi meno interessanti da analizzare.

Nel terzo incontro abbiamo esaminato il materiale raccolto e discusso gli errori presenti nei testi. Lo scopo era di isolare per ogni studente alcuni errori ricorrenti, derivati con una certa sicurezza dalla lingua madre. In generale abbiamo notato una certa difficoltà a selezionare questo tipo di errori e darne una corretta descrizione,

mentre è comune fra gli insegnanti la tendenza a considerare la globalità degli errori. Probabilmente questo è dovuto al fatto che nella pratica didattica non si presta molta attenzione alla tipologia degli errori perché l'obiettivo è quello di rendere il parlante più corretto in tutti gli aspetti della comunicazione linguistica. È anche vero che mediamente, nella produzione di un bambino straniero, la percentuale di errori contrastivi oscilla tra il 4 e il 12% (Dulay, Burt, Krashen 1985: 229-247) e che spesso è difficile attribuire con sicurezza la causa dell'errore a un fenomeno di interferenza.

Nel quarto incontro abbiamo distribuito una scaletta da seguire per stendere la relazione finale e abbiamo proseguito nella discussione dei problemi emersi durante il lavoro. Alcuni insegnanti hanno fatto presente che erano sorte difficoltà a svolgere la ricerca con gli studenti scelti: in due casi questi si sono rivelati inadatti per la ricerca perché commettevano pochi errori e comunque assimilabili a quelli dei loro compagni italiani (a causa del livello avanzato di competenza oppure della prolungata scolarizzazione in Italia); in un altro caso, uno studente brasiliano, tornato nel paese d'origine in occasione delle vacanze natalizie, non è più rientrato in Italia.

Nel quinto incontro alcuni insegnanti ci hanno sottoposto le bozze della relazione da consegnare, sulle quali abbiamo fatto considerazioni e commenti. Di alcuni lavori non ci è stata fornita una versione intermedia perché gli insegnanti hanno preferito seguire tutti gli incontri prima di stendere la relazione finale.

Struttura della relazione

La scaletta distribuita agli insegnanti nel quarto incontro è la seguente:

Introduzione

- contestualizzazione del lavoro di ricerca (chi svolge il lavoro, in quale scuola, per quale corso)
- destinatari e scopo della ricerca
- metodo di lavoro seguito (descrizione sintetica delle varie fasi in cui si è svolto il lavoro)

Presentazione dell'apprendente

- età
- sesso
- madrelingua
- scolarizzazione in L1 e in L2
- periodo di esposizione all'italiano
- canali di esposizione all'italiano
- profilo psicologico
- altre lingue conosciute

Corpus di testi prodotti dall'apprendente

- trascrizione fedele dei testi prodotti con l'indicazione chiara della consegna dell'insegnante
- commento ai testi

Analisi degli errori

- rilevamento degli errori presenti nei testi trascritti (sotto forma di tabella o discorsivo)
- selezione e analisi di alcuni errori significativi (soprattutto errori di interferenza oppure errori ricorrenti e caratteristici dell'apprendente) e giustificazione della scelta fatta; spiegazione del processo che con maggiore probabilità ha determinato l'errore (raffronto tra le strutture linguistiche di L1 e L2, rilievi sul percorso di apprendimento seguito, ecc.)

Attività di recupero

- presentazione di esercizi o attività di vario genere mirate a facilitare l'apprendimento della struttura linguistica individuata precedentemente come difficoltosa
- valutazione dei risultati ottenuti e commento finale

Presentazione di ciascun lavoro

Nelle tabelle che seguono sintetizziamo i dati più significativi riportati nei lavori svolti dagli insegnanti.

Insegnante 1 (*)	Parlante	Errori selezionati	Esercizi di rinforzo	Commenti sui risultati ottenuti
Insegnante di scuola media (lettere)	1. Arabo (Marocco) - 12 anni - I media - in Italia da 4 anni	Non ci sono errori	-	-
	2. Arabo (Marocco) - 13 anni - II media - in Italia da 2 anni	- Pronuncia - Ortografia	Distinzione <i>e/è</i> concordanza nome/aggettivo	Risultati soddisfacenti
	3. Albanese - 13 anni - II media - in Italia da 2 anni	Pochi errori di interferenza	-	Risultati soddisfacenti
	4. Albanese - 14 anni - II media - in Italia da 2 anni	Pochi errori di interferenza	-	-

(*) Abbiamo potuto vedere un'unica versione della relazione, nel penultimo incontro, e abbiamo fatto alcune osservazioni sulla struttura, che si discostava da quella richiesta; tuttavia l'insegnante ha preferito non intervenire sullo scritto perché era stato battuto a macchina.

Insegnante 2	Parlante	Errori selezionati	Esercizi di rinforzo	Commenti sui risultati ottenuti
Insegnante di scuola elementare alla prima esperienza con stranieri	<ul style="list-style-type: none"> - 10 anni - V elementare - In Italia da 4 anni 	<ul style="list-style-type: none"> - Confusione tra <i>sc/s/c</i> - Problemi con le vocali - Doppie - Costruzione della frase relativa - Concordanza nominale 	<ul style="list-style-type: none"> - Vocali - Doppie - Concordanza - Frase relativa 	L'attività di riparazione degli errori è ancora in corso, ma si rilevano significativi miglioramenti nella produzione scritta e orale.

Insegnante 3(**)	Parlante	Errori selezionati	Esercizi di rinforzo	Commenti sui risultati ottenuti
Insegnante di scuola elementare; laboratorio per stranieri	1. Arabo - 12 anni - V elementare - In Italia da circa 2 anni	<ul style="list-style-type: none"> - Ortografia - Omissione di articoli e preposizioni - Uso della punteggiatura - Concordanza nominale e verbale 	<ul style="list-style-type: none"> - Uso dell'<i>h</i> - Distinzione <i>e/è</i> - Uso di articoli e preposizioni - Punteggiatura - Concordanza 	<ul style="list-style-type: none"> - Livello di interlingua piuttosto avanzato e competenza in fase di assestamento - Errori locali che non pregiudicano la comunicazione e non riconducibili con certezza a interferenza - Lavoro di recupero ancora in corso, che non ha permesso di valutare l'efficacia degli interventi
	2. Ucraino - 9 anni - III elementare - In Italia da cinque mesi	<ul style="list-style-type: none"> - Omissione o scelta di articoli e preposizioni - Errori lessicali - Uso degli ausiliari - Scelta dei tempi verbali - Errori ortografici 	<ul style="list-style-type: none"> - Esercizi per lo sviluppo del lessico e della capacità di comprensione e produzione orale - Uso di articoli e preposizioni 	Il parlante è a un livello iniziale di apprendimento e le attività linguistiche sono in corso di svolgimento

(**) Non abbiamo mai visto versioni intermedie della relazione.

Insegnante 4	Parlante	Errori selezionati	Esercizi di rinforzo	Commenti sui risultati ottenuti
Insegnante di sostegno nella scuola elementare	1. Brasiliano – 12 anni – V elementare – In Italia da sei anni	– Ortografia – Scambio di grafemi (<i>f/v</i> ; <i>ch/c</i> ; <i>s/z</i>) – Uso incoerente dei tempi verbali	– Uso dei tempi verbali	Il parlante non ha avuto difficoltà a fare gli esercizi proposti e ha migliorato la capacità di analisi dei verbi. Ci sono però scarsi miglioramenti nella produzione libera.
	2. Rumeno – 11 anni – V elementare – In Italia da due anni	– Ortografia – Concordanza verbale – Scelta e uso delle preposizioni	– Uso delle preposizioni	Il parlante dimostra maggiore attenzione ai costrutti e gli errori sono diminuiti.

Insegnante 5	Parlante	Errori selezionati	Esercizi di rinforzo	Commenti sui risultati ottenuti
Insegnante di scuola elementare	1. Russo – 9 anni – III elementare – In Italia da due anni	– Incertezza <i>a/o</i> – Omissione articolo – Preposizioni errate	– Percezione <i>a/o</i> – Uso dell'articolo – Uso preposizioni	– Per distinzione <i>a/o</i> buoni risultati; – Scompaiono le omissioni degli articoli ma rimane la difficoltà a scegliere il tipo (<i>il/lo</i> , <i>i/gli</i>); – Aumenta la consapevolezza a sul corretto uso delle preposizioni, ma rimangono gli errori nell'uso spontaneo.
	2. Rom (darsi-kanè) – 8 anni – III elementare – In Italia dalla nascita	– Incertezza <i>a/o</i> – Frequente omissione delle vocali toniche	– Distinzione <i>a/o</i> – Distinzione vocali toniche	– Su <i>a/o</i> errori ancora presenti ma in misura minore – Maggiore consapevolezza a sulla vocale tonica, ma lavoro ancora da completare

Insegnante 6 ^(***)	Parlante	Errori selezionati	Esercizi di rinforzo	Commenti sui risultati ottenuti
Insegnante di scuola elementare; laboratorio per stranieri	1. Cinese – 12 anni – V elementare – Appena giunto in Italia	– Omissione articoli – Accordo – Inversione ordine sintattico – Omissione connettivi	–	–
	2. Spagnolo – 10 anni – IV elementare – In Italia da pochi mesi	– Errori ortografia (b/v) – Uso pronomi (mi/me) – Accordo	–	–

(***) Abbiamo potuto vedere una relazione in bozze ma lontana da quella finale, con grossi problemi di organizzazione del discorso e di padronanza della scrittura a video. Questi problemi in parte sono rimasti e rendono difficile schematizzare e valutare il lavoro.

Insegnante 6	Parlante	Errori selezionati	Esercizi di rinforzo	Commenti sui risultati ottenuti
Insegnante di scuola media; attività curricolare di lettere e laboratorio per stranieri	1. Spagnolo – 14 anni – II media – In Italia da un anno e mezzo	– Coniugazione del passato remoto alla I persona singolare – Uso dei pronomi personali complemento	– Coniugazione e uso del passato remoto – Uso dei pronomi personali complemento	Il parlante ha svolto gli esercizi proposti in modo autonomo e corretto. Si riscontra una maggiore correttezza anche nei testi liberi di controllo.
	2. Cinese – 14 anni – II media – In Italia da un anno e mezzo	– Omissione del verbo essere in funzione di copula – accordo soggetto-verbo	– Uso del verbo essere – Concordanza	Il parlante ha svolto gli esercizi in classe in modo autonomo e con pochi errori. Non si rilevano però miglioramenti nella produzione libera.

Conclusioni

La qualità delle relazioni finali oscilla da alcuni lavori decisamente ben svolti e ben descritti ad altri meno strutturati e più poveri di osservazioni originali. Comunque, in generale, ci sembra che tutti gli insegnanti del modulo si siano impegnati nel-

l'attività richiesta e che il differente esito dipenda soprattutto da una diversa preparazione di partenza e dalle capacità individuali di riflessione metalinguistica.

Rispetto alle richieste che abbiamo avanzato (selezionare errori di tipo contrastivo e, tra questi, privilegiare quelli di tipo sintattico o morfosintattico) non tutti i lavori sono stati soddisfacenti; sono infatti presentati qua e là errori non propriamente di interferenza (ad esempio sull'uso delle preposizioni) e sono abbondantemente trattati errori di ortografia e di pronuncia. Ma è una deviazione dalle richieste che si può spiegare.

Riconoscere gli errori contrastivi è una difficoltà che si presenta anche a chi ha dimestichezza con le diverse lingue di partenza e, fra i nostri insegnanti, nessuno era esperto delle lingue trattate. È vero che nel modulo abbiamo dedicato un po' di tempo a esaminare le singole lingue, e inoltre che gli insegnanti, in altri moduli specifici, hanno avuto modo di approfondire alcune di queste (arabo e cinese), ma è comunque comprensibile che siano stati cauti nel classificare come contrastivi gli errori, e abbiano preferito trattare quelli che conoscevano meglio. Questo ci sembra che valga in particolare per le lingue tipologicamente molto distanti dall'italiano (ad es. il cinese): esse offrono abbondanti errori di tipo contrastivo che possono però essere ben spiegati solo se si ha familiarità con la lingua di partenza.

Per quanto riguarda invece la tendenza a preferire gli errori di tipo fonologico/ortografico oppure quelli tipici di chi impara l'italiano (uso delle preposizioni, dei pronomi, scelta del tempo verbale), si può osservare che essi sono, in generale, più facili da individuare e classificare (anche grazie alla pratica con la correzione degli errori a studenti italiani); inoltre sono quelli che consentono di fare facili diagnosi di interferenza. Va aggiunto poi che di fronte a un'alta percentuale di errori di questo tipo presente nei testi di un apprendente straniero, l'insegnante si sente in dovere di intervenire in qualche modo per ridurre il numero, dato che questi spesso stigmatizzano il parlante e ne pregiudicano l'integrazione scolastica.

Per facilitare la ricerca e migliorare il risultato finale si potrebbe coordinare il lavoro svolto nei moduli sulle singole lingue con quello del modulo sugli errori in chiave contrastiva, in modo che nella fase delicata di riconoscimento e interpretazione dell'errore gli insegnanti possano ricevere la preziosa assistenza di esperti.

Per finire ci sembra che un pregio delle ricerche svolte sia quello di presentare un campionario abbastanza ricco di testi autentici prodotti da ragazzi di età e competenza linguistica differenti, insieme a una serie di attività ed esercizi facilmente utilizzabili nella pratica didattica quotidiana.

Bibliografia

- Banfi E., Cordin P. 1990, *Storia dell'italiano e forme dell'italianizzazione*, Atti del XXIII Congresso della Società di Linguistica Italiana, 18-20 maggio 1989, Roma, Bulzoni.
- Benucci A. 2001, *La correzione degli errori* in Diadori (a cura di) 2001, pp. 164-178.
- Berretta M. 1990, *Morfologia in italiano lingua seconda*, in Banfi, Cordin 1990, pp. 181-201.
- Berretta M. 1992, *Marcatezza in morfologia e apprendimento di lingue seconde*, in "Quaderni del dipartimento di Linguistica e Letterature Comparate dell'Università di Bergamo", 1992, 6, pp. 147-188.
- Chini M. 1994, *Strategie di acquisizione della categoria del genere grammaticale nell'italiano come lingua prima e come lingua seconda*, in Giacalone Ramat A., Vedovelli M. (a cura di) 1994, pp. 405-436.
- Cattana A, Nesci M.T. 2000, *Analisi e correzione degli errori*, Torino, Paravia, (nuova edizione *Analizzare e correggere gli errori*, Perugia, Guerra, 2004).
- Corder S.P. 1983 *Introduzione alla linguistica applicata*, Bologna, Il Mulino (ed. orig. *Introducing Applied Linguistics*, Harmondsworth, Penguin Books Ltd, 1973).
- Diadori P. (a cura di) 2001, *Insegnare italiano a stranieri*, Firenze, Le Monnier.
- Dulay H., Burt M., Krashen S. 1985, *La seconda lingua*, Bologna, Il Mulino (ed. orig. *Language Two*, New York, Oxford University Press, 1982).
- Giacalone Ramat A., Vedovelli M. (a cura di) 1994, *Italiano lingua seconda / lingua straniera. Atti del XXVI Congresso della Società di Linguistica italiana, (Siena 1992)*, Roma, Bulzoni.
- Godi C., Marellò C. 1996, *Francofoni alle prese con i verbi italiani*, in AA.VV., *Italien et français langues étrangères: aspects théoriques et méthodologiques*, Roma, Edizioni Anicia, 1996, pp. 90-104.
- Katerinov K. 1975, *L'analisi contrastiva e l'analisi degli errori di lingua applicata all'insegnamento dell'italiano a stranieri*, in "RILA", VII, n. 2-3.
- Lado R. 1957, *Linguistics across Cultures: Applied Linguistics for Language Teachers*, Ann Arbor, Michigan University Press.
- Lebeña Manzanal R., Coli C. 1994, *Analisi contrastiva. Uso del congiuntivo (spagnolo-italiano, italiano-spagnolo)*, Perugia, Guerra.
- Vezzoli M. 1998, *Il significato dell'errore nell'apprendimento linguistico con particolare riferimento alla lingua cinese*, in "Asiatica Venetiana", 3, 1998, pp. 201-212.

Aura Malandra

MELA O ARANCIA? AQUILA O PASSEROTTO? ESERCIZI SUI PROTOTIPI NEI BAMBINI DELLE SCUOLE ELEMENTARI E MEDIE

1. Premessa

La teoria del prototipo, elaborata negli anni Settanta da Eleanor Rosch (1975), ipotizza che l'acquisizione del significato da parte del bambino parta da un membro "prototipico" (più rappresentativo, a livello psicologico, di una data categoria) e si estenda poi a tutti gli altri secondo una scala di prototipicità basata su una sorta di somiglianza familiare. Tale teoria si presta a spiegare certe metafore legate al mondo naturale e la formazione delle categorie semantiche naturali nel lessico mentale dei bambini del ciclo elementare.

Partendo da una ricerca svolta nell'area torinese che aveva coinvolto duecento bambini¹, in occasione dei corsi di formazione per insegnanti di italiano e stranieri si è pensato di proporre la metodologia applicata allora a italofoni, perché gli insegnanti l'adottassero in classi con allievi stranieri. Se esistono dei criteri coerenti e consapevoli in base ai quali i bambini scelgono i prototipi e se questi criteri sono, almeno in parte, comuni e generalizzabili, si può pensare di usarli come strumento per favorire l'apprendimento del significato di certe parole (iponimi e iperonimi delle categorie semantiche naturali) e le loro correlazioni.

Allo stesso modo, se la metafora ha un ruolo predominante nella strutturazione e nella composizione del "lessico" mentale dei bambini, se, cioè, le parole che essi acquisiscono nel corso della loro crescita cognitiva e psicologica hanno un significato secondario o metaforico e se questo è presente per primo alla loro mente (costituendo, quindi, l'entrata principale nel loro lessico mentale), allora anche questa può essere considerata una valida base per lavorare sullo sviluppo e la verifica della competenza linguistica, lessicale in particolare, dei bambini.

I risultati di questa esperienza in classi con allievi stranieri sono visibili, in tutti i sensi della parola, nel contributo di Vanda Losco (cf. Cd – Rom allegato a questo libro), in cui è possibile constatare come, soprattutto per le classi della scuola primaria ma non solo, sia importante che gli allievi facciano disegni e schemi per visualizzare i ragionamenti che qui sono invece affidati unicamente alla scrittura.

2. Il prototipo

L'ipotesi di Eleanor Rosch, elaborata in contrapposizione alle teorie semantiche tradizionali, in particolare quella dei componenti semantici², è che molte delle cate-

(1) Si tratta della mia tesi in Linguistica applicata presso la facoltà di Lettere e filosofia dell'Università di Torino, primo relatore prof.ssa Carla Marengo: "Metafora e prototipo nel lessico mentale di bambini tra i sei e gli undici anni" a.a. 1993/94.

(2) L'idea centrale della teoria componenziale del significato è che il significato di una data parola può essere specifi-

gorie naturali siano formate, a livello psicologico, intorno ad un prototipo, vale a dire ad un membro della categoria particolarmente rappresentativo, che condivide il maggior numero di proprietà con gli altri membri della stessa categoria, e il minor numero con i membri di altre categorie.

In questa prospettiva, le categorie perdono la rigidità che era stata loro attribuita dalla teoria componenziale, la quale, mettendo allo stesso livello tutti i componenti del significato, stabiliva per ogni entrata lessicale una lista definita di tratti semantici caratterizzanti (necessari e sufficienti), senza tener conto del fatto che le categorie lessicali in cui è divisa la realtà non risultano avere, invece, confini così netti, ma piuttosto sfumati e variabili, anche da persona a persona.

Secondo la teoria del prototipo i membri di una data categoria (naturale) si dispongono su una scala di prototipicità, da quello più rappresentativo (il prototipo) a quelli via via meno rappresentativi, che avranno, quindi, meno elementi in comune con il membro prototipico, sulla base di una sorta di somiglianza familiare. La somiglianza familiare implica, quindi, che ci siano vari gradi di rappresentatività e sovrapposizioni di parti di categorie.

Questo tipo di approccio, rispetto a quello tradizionale, si avvicina di più alla nostra rappresentazione mentale del significato. Infatti, intuitivamente, noi riteniamo che alcuni esemplari di una categoria data siano più tipici di altri: per esempio, un passero è “più uccello” di un pinguino, poiché condivide un maggior numero di proprietà primarie (tratti caratteristici) con gli altri membri della categoria “uccelli”.

Allo stesso modo, si può chiarire meglio anche la particolare natura dei cosiddetti casi-limite, difficilmente categorizzabili, proprio perché situati per così dire al confine tra una categoria e l'altra. Possiamo, infatti, intenderli quali membri che, condividendo con la categoria di appartenenza (e, quindi, con il prototipo) un numero limitato di tratti caratteristici, risultano essere collocabili in una posizione marginale nella relativa scala di prototipicità. Si pensi, ad esempio, ad un uccello quale la gallina, che, condividendo pochi tratti caratteristici con i membri della classe cui appartiene³, ne risulta poco rappresentativo.

È al prototipo che si fa normalmente riferimento quando si usa il termine generale della categoria, e l'immagine mentale ad esso associata può facilmente essere visualizzata, poiché corrisponde al livello di base della categoria: se, per esempio, risulta difficile visualizzare mentalmente un frutto esotico poco conosciuto quale il mango, tutti sono in grado, invece, di visualizzare l'immagine di una mela.

2.1. *Il prototipo prima della classe*

Nel processo di maturazione e di sviluppo linguistico-cognitivo, il bambino passa attraverso una prima fase, che si può situare intorno ai due/tre anni, nel categorizzare la realtà che lo circonda. Adotta strategie operative basate essenzial-

cato, almeno parzialmente, e forse anche in modo esaustivo, in termini di un insieme indipendente e finito (detto matrice) di componenti semantici, e cioè elementi di significato più piccoli (esempi: [+/- umano], [+/- maschio], [+/- adulto]). I tratti semantici sono considerati – presi singolarmente – come necessari per la definizione del concetto associato alla parola in questione e – presi collettivamente – come sufficienti per delimitarlo rispetto agli altri.

(3) La gallina – chiariscono i bambini – “ha le ali piccole”, “fa solo dei voli bassi”, “ha i movimenti impacciati”, “vola soltanto da giovane, e poi fa solo dei salti molto lunghi”, limitandosi a svolazzare per l'aia, e così via.

mente sulle proprietà percettive e funzionali dei vari oggetti cui intende riferirsi. Ciò è testimoniato, in particolare, dal fenomeno delle “sovraestensioni”: con questo termine Clark (1970) intende riferirsi alle parole che il bambino usa per nominare classi di oggetti che non corrispondono a quelle degli adulti, ma sono in genere più ampie, sovraestese,⁴.

In una seconda fase, il bambino comincia a ridurre la portata del termine sovraesteso, fino a far coincidere i suoi significati con quelli degli adulti. Questo processo evolutivo lo porta poi ad eseguire anche operazioni logiche più complesse, stabilendo tra le varie categorie di oggetti delle gerarchie. Ogni nome di categoria sarà, dunque, incluso in una sorta di rete tassonomica e definito in base alle sue relazioni con gli altri nomi.

Questa capacità di classificazione dapprima si svolge solo nella direzione che porta dalla sottoclasse alla classe (e, cioè, dall’iponimo all’iperonimo), secondo un semplice processo di riconoscimento della categoria generale di appartenenza, a partire dal termine specifico. Solo in seguito il bambino sarà in grado di operare anche il procedimento inverso e cioè di distinguere i termini sottordinati partendo da quello sovraordinato inclusivo.

La maggiore immediatezza del livello di astrazione più basso (rappresentato dall’iponimo nei confronti dell’iperonimo) è direttamente connessa con la maggiore facilità di rappresentazione psicologica dei membri appartenenti a questo livello. Ed è proprio tra questi che si trova il prototipo, il quale, condividendo il maggior numero di proprietà primarie con gli altri membri della sua categoria, risulta di più facile accesso e ne costituisce il livello di base, il primo al quale corrisponde un’immagine mentale adeguata⁵.

2.2. *Il prototipo in classe*

La linea di sviluppo delineata in 2.1 è rispettata anche nella particolare evoluzione delle strategie definitorie nel corso degli anni (dall’età prescolare a tutto il ciclo elementare), quale è stata rilevata e studiata da Brandi, Cordin (1990). Dalle prime definizioni, consistenti semplicemente in associazioni verbali a partire dalla parola-input, infatti, il bambino passa ad un tipo di definizione basato sull’esemplificazione, a partire dall’esperienza concreta quotidiana e personale, per poi arrivare, invece, a livelli più alti di astrazione, in cui gli esempi sono tratti da situazioni generiche o ipotetiche e, solo infine, raggiungere una strategia definitoria che utilizzi sinonimi o parasonimi e, soprattutto, l’inclusione categoriale. Da un raggruppamento sintagmatico (per nessi spazio-temporali) si passa, cioè, a un raggruppamento paradigmatico, basato su nessi logico-gerarchici, che stabilisce tra le varie classi delle relazioni di tipo inclusivo e testimonia il raggiungimento di un livello di sviluppo logico-cognitivo più maturo e una migliore organizzazione semantico-concettuale.

L’allievo straniero che arrivi alla scuola italiana senza scolarizzazione in lingua madre per arrivare a padroneggiare strategie definitorie seguirà un percorso simi-

⁽⁴⁾ Esempi di sovraestensioni sono la parola “cane”, usata dal bambino per riferirsi a tutti gli animali a quattro zampe, o “auto”, per riferirsi a tutto quello che si muove su ruote.

⁽⁵⁾ È questa immagine che normalmente una persona richiama alla mente quando vede un oggetto. Cfr. § 3.

le a quello dei bambini italiani. L'allievo che si ricongiunga ai genitori dopo una prima scolarizzazione in lingua madre incontrerà minori problemi di sviluppo logico-cognitivo se già ha avuto modo di "esercitarsi a definire" in lingua madre. Avrà problemi di individuazione di prototipi diversi dai propri tanto più imponenti, quanto più la cultura in cui è nato è lontana da quella italiana. Il procedere per genere prossimo e differenza specifica è proprio del ragionamento occidentale: la teoria del prototipo si avvicina maggiormente al procedere ciclico, a spirale, dell'argomentazione orientale.

L'itinerario didattico che ci si è proposti può partire da domande di questo tipo, ovviamente dopo aver verificato che l'allievo straniero comprenda il significato delle parole.

A

Adesso ti faccio delle domande. Tu mi puoi rispondere SÌ, NO, o, se proprio non lo sai, NON LO SO. Non c'è una risposta giusta o sbagliata. Puoi rispondere liberamente, come pensi tu.

- la mandorla è un frutto?
- la gallina è un uccello?
- il frigo è un mobile?
- la pulce è un animale?
- l'ascensore è un mezzo di trasporto?

Rispondere a tali domande può rivestire un ruolo importante nel favorire il processo di maturazione lessicale e cognitiva del bambino, stimolando un'evoluzione nell'organizzazione delle conoscenze e nella loro classificazione e categorizzazione e promuovendo un rafforzamento e un arricchimento della competenza lessicale sia passiva sia attiva. Una funzione molto importante dell'apprendimento guidato è infatti proprio quella di fungere da stimolo positivo per l'allievo, aiutandolo a sviluppare in modo consapevole le proprie capacità – cognitive, innanzitutto, e, quindi, linguistiche – già acquisite inconsciamente con un processo spontaneo e individuale.

Oppure si può fare come ha fatto Vanda Losco e partire dalla domanda

B

Adesso immagina di dover spiegare a uno che non lo sa (come uno straniero) che cosa è un FRUTTO/ un UCCELLO/ un MOBILE/ un MEZZO DI TRASPORTO: per farglielo capire bene, che esempio faresti? Quale pensi sia il miglior esempio di frutto/ uccello/ mobile/ mezzo di trasporto?

Una volta raccolti e commentati in classe i risultati si possono stilare delle liste di candidati al miglior prototipo e partendo da quelle stimolare la discussione con altre domande come qui di seguito suggerito.

C

Scegli tra i seguenti frutti/ uccelli/ mobili/ mezzi di trasporto quello che secondo te è l'esempio migliore di un frutto:

CILIEGIA UVA LIMONE ANANAS ARANCIA PERA COCOMERO
MELA BANANA

di un uccello:

GALLINA ANATRA PASSERO CIVETTA TACCHINO PINGUINO
GABBIANO CIGNO AVVOLTOIO

di un mobile:

LAMPADA TELEFONO TAVOLO LETTO SEDIA ARMADIO
PENDOLA LAVAGNA

di un mezzo di trasporto:

BICICLETTA CARROZZA AUTOMOBILE AEROPLANO PULLMAN
SKATE-BOARD TRENO NAVE

Bene, adesso ordina quelli che rimangono, eventualmente scartando quelli che non c'entrano, se ce ne sono (intrusi).

Perché hai scelto x per primo? (Cosa intendi dire? Puoi farmi capire meglio?)

Ti capita di mangiarlo/ vederlo/ usarlo? Lo mangi/ vedi/ usi spesso?

E invece per quale motivo hai messo y per ultimo?

Ti capita di mangiarlo/ vederlo/ usarlo? Lo mangi/ vedi/ usi spesso?

Quali sono secondo te le differenze tra il primo e l'ultimo della lista?

(Quali sono le caratteristiche che rendono x l'esempio migliore di frutto/ uccello/ mobile/ mezzo di trasporto?)

Brandi, Cordin (1990 p.78 e 83) affermano che si può aspirare ad un intervento didattico più proficuo qualora si riesca a stabilire un rapporto articolato fra apprendimento ed acquisizione "La scuola dovrebbe cercare [...] di stimolare, a partire dalle precedenti [esperienze e rappresentazioni cognitive dell'allievo], nuove esplorazioni nel mondo della realtà e in quello dell'immaginazione, che a loro volta permettano il passaggio verso schemi e rappresentazioni sempre più perfezionati" ed è vero per tutti, italofoeni e non. Bisogna tener conto però dei contributi, non numerosi ma validi, che nel frattempo la linguistica acquisizionale italiana ha portato nell'ambito dell'acquisizione del lessico italiano da parte di stranieri (si vedano, ad esempio, Bernini (2003) e Valentini (2004) e le relative bibliografie).

Se l'allievo straniero in situazione di bagno linguistico, cioè in Italia, assorbe il lessico soprattutto dall'ambiente esterno alla scuola, la scolarizzazione (principalmente l'esercizio delle abilità di lettura e scrittura) influisce in modo notevole sull'acquisizione e la strutturazione della capacità di formare classi e categorie, perché pone il bambino di fronte a compiti concettualmente impegnativi, gli richiede di applicare a due lingue capacità cognitive e logiche già molto evolute, quali, ad esem-

pio, quella di trarre inferenze da una serie di elementi dati (innanzitutto fonologici e, in un secondo momento, testuali).

L'attività sul prototipo, in quanto richiede di fornire una sorta di particolare definizione, risulta essere un utile esercizio per lo sviluppo anche di una competenza linguistica generale dei bambini, principalmente nei termini di una loro familiarizzazione con il vocabolario della lingua e del conseguente riconoscimento/ individuazione dei campi semantici in cui esso è suddiviso⁶.

2.3. *Un'attività complementare non sostitutiva*

L'attività sul prototipo si pone come esercizio complementare rispetto a quelli già previsti dai programmi didattici delle scuole dell'obbligo, nell'ambito dell'attività linguistica sul lessico. Infatti, a differenza degli esercizi normalmente utilizzati, che, avendo come scopo lo sviluppo del lessico, lo studiano a partire da un testo o da un insieme di parole in cui è inserita la parola da imparare (cloze, domande di comprensione, parafrasi, frasi da completare, caccia all'intruso, ecc.), l'attività sul prototipo esula dal riferimento ad ogni tipo di contesto linguistico immediato e presente, e studia il lessico a partire dall'enciclopedia del soggetto apprendente, dalla sua capacità di richiamare alla memoria tutte le informazioni linguistiche, visive, olfattive e tattili collegate a una determinata parola.

Si è potuto riscontrare, tra l'altro, che si tratta di un'attività gradita ai bambini, presumibilmente perché non li obbliga a dare delle risposte definite e precise (giuste o sbagliate), ma lascia un ampio margine di libertà e di creatività, rivelandosi, quindi, gratificante e, in quanto tale, produttiva.

Si lavora sui prototipi in due fasi successive: l'una, pre-operativa, consiste semplicemente nel far rispondere alle domande del questionario e nel raccogliere i dati finali; la seconda, invece, propriamente operativa, parte dai risultati ottenuti, stimola la discussione e la riflessione sul lessico e sulle sue proprietà. È la fase in cui si possono cercare di chiarire alcune questioni fondamentali riguardanti il significato delle parole e il modo in cui è strutturata la conoscenza del mondo nella nostra mente.

Il bambino può così rendersi conto dello spessore semantico delle parole e di come è strutturato il lessico della lingua. Inoltre, attraverso questo lavoro si può arrivare alla costruzione di una sorta di macro-albero semantico (inizialmente limitato alle categorie semantiche naturali, ma estendibile in prospettiva a tutto il lessico) a più livelli gerarchici correlati o di una scala di prototipicità, che aiuti il bambino nell'acquisizione della semantica del linguaggio, partendo dalla sua esperienza percettiva immediata e quotidiana.

Nell'esperienza di laboratorio proposta da Vanda Losco le categorie da inserire nel questionario sono state scelte a partire da quelle più semplici e immediate (appartendenti all'esperienza quotidiana) quali, ad esempio, i frutti, gli uccelli, i mezzi di trasporto, ecc.). Si può però arrivare, con allievi più grandi, a categorie più specifiche (un insetto, un'automobile, ecc.) o più specialistiche e astratte e, quindi, più com-

⁽⁶⁾ Partendo da una riflessione sulle loro risposte a questo esercizio, inoltre, si possono "introdurre gli studenti [...] ad argomenti quali la teoria dei tratti semantici, le parentele di significato tra le parole, la struttura gerarchica del lessico, e così via" (Lo Duca (1986:127)).

plesse (ad esempio l'anatomia del corpo umano, le figure geometriche, o altre categorie scientifiche e biologiche), in modo da verificare se fanno parte del bagaglio lessicale dell'allievo, e a quale livello di strutturazione.

Nelle attività A e B si richiede all'allievo di evidenziare le reti di legami e interconnessioni che esistono tra i membri di alcune categorie semantiche, rilevando i rapporti di inclusione (degli iponimi rispetto agli iperonimi) o di collegamento reciproco allo stesso livello (dei co-iperonimi) e riproducendo, quindi, la strutturazione gerarchica caratterizzante le relazioni concettuali tra le parole del lessico

Nell'attività C è stata proposta una lista di membri delle varie categorie, tra i quali scegliere l'esempio migliore e peggiore, con la consegna di ordinare la lista secondo una scala di rappresentatività (dal migliore al peggiore). L'allievo è invitato a fornire una sorta di definizione "guidata" dei termini denotanti i vari membri prototipici da lui scelti, facendo particolare attenzione ad alcuni di quei "componenti essenziali della rappresentazione mentale delle conoscenze, depositata in memoria e attivata nei processi di concettualizzazione", di cui parla Ambel (1991).

Ovviamente l'attività sul prototipo si può svolgere all'interno di *Addizionario*⁷, o di qualsiasi altra attività che miri a costituire un dizionario fatto dalla classe.

2.3.1. *Non solo per bambini*

Il lavoro sul prototipo di categorie naturali si presta ad essere svolto nella scuola primaria, e con categorie "meno naturali" anche nella scuola secondaria. Mario Ambel ha poi mostrato come inserirlo, a livello di scuola media, nell'ambito di una trattazione più generale dell'utilità didattica della definizione o, meglio, del "definire", inteso non come prodotto, ma come processo, come atto potenziale e come pratica conoscitiva e, in quanto tale, proposto "come un possibile modello descrittivo delle operazioni linguistiche e cognitive che presiedono al riconoscimento, alla memorizzazione e al riutilizzo dei concetti" (Ambel (1991:225)).

Al fine di fornire un modello descrittivo e operativo del "definire", Ambel considera nel suo lavoro tutta una serie di variabili che secondo lui sono coinvolte nei processi di concettualizzazione e ne fornisce un elenco, privilegiando le componenti didatticamente più significative. Accanto ai "Quadri di riferimento", alle "Mappe concettuali", alle "Reti di relazioni e associazioni concettuali" e al "Ruolo semantico-sintattico potenziale", egli cita anche la "Struttura convenzionale dei componenti semantici", definendola come una "configurazione dei componenti semantici del concetto che ne delimitano la «definizione convenzionale»" (p. 232). Questa comprende una categoria di appartenenza e una lista di proprietà definienti, tipiche e contestuali. In questo modo, si può arrivare a definire e isolare "tra le varie possibili, una configurazione semantica, che diviene privilegiata [...]: in essa confluiscono patrimoni e stereotipi collettivi e valenze individuali.

La presenza di proprietà tipiche (ad esempio "buona" per "mela" o "giallo" per "limone") [...] è infatti dovuta al ruolo degli stereotipi concettuali: sono tratti non necessariamente appartenenti a tutti i rappresentanti del concetto, ma arbitrariamente ritenuti "definienti" perché molto comuni" (p. 232).

⁽⁷⁾ Si veda in questo stesso libro a proposito di *Addizionario* gli scritti di Turrini e Bosc e i contributi di Vanda Losco nel Cd-Rom.

In tale prospettiva, si inserisce la proposta di “stereotipo collettivo” di “limone”, realizzato da Mario Ambel in una terza media, e ottenuto raccogliendo i componenti semantici (le caratteristiche definienti) ad esso attribuiti dagli alunni:

- è un AGRUME (1)
- è un FRUTTO (5)
- è una COSA (1) [categoria]
 - è aspro (11)
 - è aspro o dolce (1) [sapore]
 - è giallo (10)
 - è verde (4)
 - ha diversi colori (1) [colore]
 - ha forma ovale (1) [forma]
 - ha la buccia ruvida (1)
 - ha dei puntini sulla buccia (1) [struttura]
 - se va negli occhi brucia (1)
 - contiene vitamine (1) [componenti]
 - si usa nel tè (2)
 - si usa per disinfettare (1)
 - si usa quando si vomita (1)
 - si mangia (1) [usi]

Quello che Ambel chiama “stereotipo collettivo”, dunque, non è che il risultato della somma di tutte le definizioni di “limone” fornite dai suoi allievi, fino a creare una precisa configurazione dei componenti semantici da essi ritenuti più centrali in riferimento a quel particolare concetto.

Questo stesso procedimento “definitorio” è stato applicato anche nell’ambito dell’esperienza di laboratorio sul prototipo. In particolare, è coinciso con la parte finale del lavoro, laddove si richiedeva agli allievi di spiegare le ragioni della scelta del prototipo o dell’esclusione dei membri meno rappresentativi. Le categorie motivazionali che sono emerse dalle loro risposte hanno fornito, infatti, una sorta di “definizione convenzionale” o di “stereotipo collettivo” del prototipo della categoria in questione.

La fase finale e più importante dell’esercitazione si colloca proprio alla sua conclusione, dopo la raccolta e l’elaborazione dei dati da parte dell’insegnante, e consiste nella discussione sui risultati e nel confronto con quelli ottenuti da altri campioni (italiani e non). Un confronto può, infatti, risultare molto utile quale opportunità di riflessione sui modi diversi in cui Paesi o culture differenti categorizzano il reale.

3. I prototipi non sono universali

La scelta di un prototipo o di un altro e, comunque, l’ordine in cui vengono disposti i membri delle varie categorie semantiche naturali (vicino o lontano dal prototipo), per quanto frutti di operazioni logiche sono questioni correlate anche all’ambiente geografico e culturale. La stessa Eleanor Rosch aveva puntualizzato che “[...] comunque, non si pretende che la struttura interna delle categorie semantiche debba essere universale per tutti i gruppi culturali” (Rosch (1975:199); trad. mia).

La scelta del prototipo *merlo* o *pettirosso*, come prototipo di “uccello”, fra bambini di origine anglosassone, e quella di *passerotto* fra bambini italiani che vivono in città dipende da quali uccelli sono familiari e noti nei rispettivi ambienti.

Resta però da spiegare il motivo dell’alta percentuale di voti ottenuta dall’*aquila* in Italia. Certamente non può essere inserita tra gli uccelli più conosciuti dai bambini, per lo meno per esperienza diretta. L’alta percentuale di bambini italiani, soprattutto tra i più piccoli, che sceglie l’aquila come esempio migliore di uccello può essere spiegata, da un lato, con il fatto che, con la sua aria maestosa e le sue grandi ali imponenti, è senz’altro l’esempio più spettacolare di uccello e, quindi, quello che colpisce maggiormente l’attenzione e la fantasia del bambino. Dall’altro lato, però, non si deve trascurare il fatto che anche dell’aquila il bambino può avere fatto esperienza personalmente, se non in modo diretto, per lo meno in modo mediato. In assenza di altri modelli e stimoli, infatti, il bambino può facilmente rivolgersi, nella scelta dei prototipi, verso quegli esemplari di cui ha più sentito parlare. Aitchison, in particolare, sostiene che sono gli stessi libri di scuola a influenzare i bambini con le loro numerose illustrazioni colorate: “[...] i libri di scuola selezionano esempi che catturano la vista al fine di attirare l’attenzione del lettore, sebbene nel fare ciò essi possono distorcere in una certa misura la ‘realtà’” (Aitchison (1992:81); trad. mia). Si può aggiungere che anche la televisione – in questo caso con i documentari sulla natura – costituisce, per i bambini, una fonte di stimoli alternativi all’esperienza diretta della realtà, dello stesso genere di quelli descritti da Aitchison⁸.

Prima della discussione in classe, può essere utile raccogliere sulla lavagna o su un cartellone murale tutte le risposte fornite dagli allievi al questionario ed elaborare, poi, una tabella o un grafico con le percentuali ottenute in relazione agli esempi più rappresentativi e a quelli meno rappresentativi delle varie categorie prese in esame, così da compiere una prima analisi quantitativa e qualitativa dei risultati ottenuti.

Si può, quindi, procedere alla discussione del materiale così raccolto e visualizzato. La discussione si pone come momento fondamentale per portare la riflessione sulla lingua a livello consapevole e, eventualmente, per affrontare argomenti disciplinari prestabiliti, riguardanti in modo particolare lo sviluppo delle procedure di acquisizione, approfondimento qualitativo e arricchimento quantitativo del lessico. In questo senso, si può a tutti gli effetti inserire l’attività sul prototipo entro quegli “itinerari propedeutici che [mirano] all’acquisizione, al rinforzo e a una maggior consapevolezza delle operazioni cognitive e linguistiche proprie del concettualizzare e del definire, in e fuori contesto”, che Ambel (1991:237) auspica come ipotesi di intervento didattico “finalizzato all’incremento delle capacità di concettualizzazione” e di lettura, con l’obiettivo primario di formare “lettori” – ma si può aggiungere anche parlanti – “competenti e consapevoli” della propria lingua.

(8) Come sviluppo ulteriore di questa esperienza sarebbe interessante operare anche un confronto “interno” tra i dati ottenuti da diversi campioni di bambini, per esempio tra le classi di una scuola. Un altro piano di confronto potrebbe essere ancora quello tra i ragazzi e i loro genitori, e questo consentirebbe, inoltre, di aggiungere una variabile in più, osservando l’influenza del fattore età sulle differenze di categorizzazione della realtà. Sarebbe a tal fine sufficiente che ciascun bambino chiedesse anche al proprio padre o alla propria madre di rispondere ad alcune delle domande del questionario e che poi, sulla base di tali risposte, si stilasse la “classifica dei genitori” e la si confrontasse con quella dei figli.

La riflessione/discussione collettiva può essere, alternativamente, analitica e sintetica, mirata e generalizzata⁹.

In quest'ottica, risulta particolarmente importante l'analisi delle ragioni che hanno indotto gli allievi ad operare le loro scelte e, cioè, determinare e studiare le principali categorie motivazionali emerse e il loro relativo rango. Per categorie motivazionali si intendono i criteri principali in base ai quali i bambini scelgono il prototipo delle varie categorie, o, viceversa, escludono i membri meno rappresentativi.

Il confronto delle "proprie" categorie motivazionali con quelle di altre persone (maschi e femmine, bambini italiani e bambini stranieri, bambini stranieri di paesi diversi, piccoli e adulti) può essere utile per far prendere coscienza agli allievi della variabilità e indeterminatezza dei confini tra le categorie semantiche e per invitarli ad una riflessione sull'influenza dell'ambiente – sociale, geografico e culturale – e delle esperienze – condivise o individuali – sul modo di categorizzare il reale¹⁰.

3.1. Raffigurare le differenze fra prototipi e fra scale di prototipicità

Nel corso dell'esercitazione in classe, è utile schematizzare ulteriormente i risultati ottenuti, invitando gli allievi ad elaborare delle rappresentazioni grafiche che illustrino le relazioni reciproche esistenti tra i termini denotanti i membri delle varie categorie prese in esame. Ci si può servire, a tal fine, di diagrammi ad albero, per evidenziare la struttura gerarchica e i rapporti di inclusione tra iperonimi e iponimi, o di diagrammi di Eulero-Venn, che possono mettere in risalto le reciproche interconnessioni tra le varie categorie, rappresentando, ad esempio, i termini di confine come intersezioni tra più insiemi-categoria. Tutti questi modi di raffigurare sono esemplificati nel contributo di Vanda Losco riportato nel Cd-Rom.

Infine, le reciproche relazioni tra i membri delle varie categorie semantiche e la loro minore o maggiore rappresentatività, definibili anche linguisticamente nei termini di una "scala" di prototipicità, possono essere rappresentate graficamente proprio ricorrendo a una scala simbolica o a una rappresentazione topologica "a bersaglio", che metta in evidenza la struttura di ogni categoria, ponendo al centro del bersaglio il rappresentante più tipico e disponendo via via intorno ad esso tutti gli altri membri fino a quello più periferico, che sarà collocato nel cerchio più esterno.

⁽⁹⁾ Si legga, a tal proposito, quanto dice Margherita Porcelli in riferimento all'utilizzo didattico dell'analisi collettiva delle soluzioni e degli errori (Porcelli (1991:241)) e quanto afferma Carla Marelli in relazione all'utilità della discussione dopo-cloze: "qualora l'insegnante faccia discutere in classe le lacune più interessanti [...], gli allievi saranno molto più motivati a fare "discorsi sulla lingua", perché si tratta di difendere la propria interpretazione del testo e di convincere gli altri della sua validità. Gli studenti dovranno produrre testi orali argomentativi, basati su operazioni che richiedono capacità inferenziali, abilità astrattiva e padronanza del metalinguaggio grammaticale"(Marelli (1989:3)).

⁽¹⁰⁾ Più in generale, può costituire uno stimolo per affrontare un problema importante e complesso come quello dell'arbitrarietà linguistica a livello di forma e sostanza del contenuto, si pensi, ad esempio, ai termini di colore o di parentela. L'allievo deve essere in grado di riconoscere la differenza e l'indipendenza tra parola e referente, per poter accettare l'impossibilità di sovrapporre le classi in cui sono divisi determinati ambiti semantici in lingue diverse, come effetto della diversa categorizzazione della realtà.

Bibliografia

- Aitchison J. 1992, *Good Birds, Better Birds and Amazing Birds: The Development of Prototypes*, in Arnaud P. J. L., Bejoint H. (edited by), *Vocabulary and Applied Linguistics*, London, Macmillan, pp. 71-84.
- Ambel M. 1991, *I confini del definire*, in Marello C., Mondelli G. (a cura di), *Riflettere sulla lingua*, Firenze, La Nuova Italia, pp. 205-237.
- Bernini G. 2003, *Come si imparano le parole. Osservazioni sull'acquisizione del lessico in L2*, in "Itals" I/2, pp. 23-47.
- Brandi L., Cordin P. 1990, *Trasparenza e opacità nella definizione lessicale dei bambini*, Padova, Unipress.
- Clark H. H. 1970, *Associazioni verbali e teoria linguistica*, in Lyons J. (a cura di), *New Horizons in Linguistics*, Harmondsworth, Penguin Books, (tr. it. di D. Zancani 1975, *Nuovi orizzonti della linguistica*, Torino, Einaudi, pp. 337-357).
- Lo Duca M. G. 1986, *Le definizioni nei bambini*, in "Italiano e oltre", I, 3, pp. 124-127.
- Marello C. (a cura di) 1989, *Alla ricerca della parola nascosta*, Firenze, La Nuova Italia.
- Porcelli M. 1991, *Dal testo alla grammatica. Itinerari didattici tra accettabilità, ambiguità e parafrasi*, in Marello C., Mondelli G. (a cura di), *Riflettere sulla lingua*, Firenze, La Nuova Italia, pp. 239-263.
- Rosch E. 1975, *Cognitive representations of semantic categories*, in "Journal of Experimental Psychology: General", vol. 104, pp. 192-233.
- Valentini A. 2004, *Italiano di cinesi: cosa ne è del lessico?*, in "Itals" II/4, pp. 87-103.

Appendice 1

A

Adesso ti faccio delle domande. Tu mi puoi rispondere SÌ, NO, o, se proprio non lo sai, NON LO SO. Non c'è una risposta giusta o sbagliata. Puoi rispondere liberamente, come pensi tu.

- la mandorla è un frutto?
- la gallina è un uccello?
- il frigo è un mobile?
- la pulce è un animale?
- l'ascensore è un mezzo di trasporto?

B

Adesso immagina di dover spiegare a uno che non lo sa (come uno straniero) che cosa è un FRUTTO/ un UCCELLO/ un MOBILE/ un MEZZO DI TRASPORTO: per farglielo capire bene, che esempio faresti? Quale pensi sia il miglior esempio di frutto/ uccello/ mobile/ mezzo di trasporto?

C

Scegli tra i seguenti frutti/ uccelli/ mobili/ mezzi di trasporto quello che secondo te è l'esempio migliore di un frutto:

CILIEGIA UVA LIMONE ANANAS ARANCIA PERA COCOMERO
MELA BANANA

di un uccello:

GALLINA ANATRA PASSERO CIVETTA TACCHINO PINGUINO
GABBIANO CIGNO AVVOLTOIO

di un mobile:

LAMPADA TELEFONO TAVOLO LETTO SEDIA ARMADIO
PENDOLA LAVAGNA

di un mezzo di trasporto:

BICICLETTA CARROZZA AUTOMOBILE AEROPLANO PULLMAN
SKATE-BOARD TRENO NAVE

Bene, adesso ordina quelli che rimangono, eventualmente scartando quelli che non c'entrano, se ce ne sono (intrusi).

Perché hai scelto x per primo? (Cosa intendi dire? Puoi farmi capire meglio?)

Ti capita di mangiarlo/ vederlo/ usarlo? Lo mangi/ vedi/ usi spesso?

E invece per quale motivo hai messo y per ultimo?

Ti capita di mangiarlo/ vederlo/ usarlo? Lo mangi/ vedi/ usi spesso?

Quali sono secondo te le differenze tra il primo e l'ultimo della lista?

(Quali sono le caratteristiche che rendono x l'esempio migliore di frutto/ uccello/ mobile/ mezzo di trasporto?)

Fabia Gatti

EDUCAZIONE ALL'ABILITÀ DI ASCOLTO

Il ciclo di incontri del modulo “Abilità di ascolto” era finalizzato a sensibilizzare gli insegnanti della scuola elementare, media e superiore riguardo all'importanza di sviluppare negli allievi stranieri la comprensione orale, alle strategie necessarie per superare i problemi connessi all'ascolto e all'attenzione da rivolgere alla scelta dei materiali.

Per gli allievi stranieri comprendere la lingua orale è un obiettivo prioritario, in quanto costituisce la possibilità per interagire con l'ambiente che li circonda, stringere rapporti con i compagni, crearsi amicizie. Oltre, ovviamente, per seguire proficuamente le lezioni a cui partecipano e per tutto il loro futuro corso di studi.

Sviluppare l'abilità di ascolto significa aumentare la capacità di concentrazione – difficile da mantenere a lungo quando si ascolta una persona che si esprime in una lingua diversa dalla propria lingua madre. Significa inoltre evitare che la mancata comprensione, o la comprensione insufficiente, di quanto viene proposto nelle lezioni porti alla demotivazione.

1. Comprensione orale

L'abilità di comprendere la lingua orale si acquisisce progressivamente e deve essere sviluppata accanto e parallelamente all'abilità del parlato.

In questo percorso la comunicazione insegnante-allievo ha un ruolo determinante.

Nel corso di una lezione l'insegnante si rivolge agli allievi non solo per spiegare e correggere, ma anche per ragioni estranee ai contenuti didattici che intende illustrare. Gli interventi dell'insegnante si possono raggruppare in due grandi tipi di comunicazione:

- Interventi finalizzati allo svolgimento dell'attività didattica, come spiegare concetti, introdurre regole, chiarire il significato parole non conosciute, dare istruzioni per svolgere attività, fare domande di verifica, fornire esempi, correggere e spiegare eventuali errori;
- Interventi determinati da altri bisogni comunicativi, come dare informazioni, conversare con gli allievi, commentare una situazione, scambiare opinioni, fare osservazioni scherzose o ironiche.

L'insegnante deve essere consapevole dei tempi e delle modalità dei propri interventi durante la lezione. E se si rivolge agli allievi stranieri usando solo l'italiano differenzia la lingua che usa nei due tipi di interventi.

Nel primo caso si serve di una lingua molto semplice, con termini ad altissima frequenza, utilizza solo frasi brevi e con una struttura elementare, sfrutta le eventuali assonanze con la lingua madre degli allievi, parla lentamente e con chiarezza, ripete i concetti senza inserire nuovi termini, supporta il tutto con la comunicazione non verbale. L'obiettivo è portare gli allievi ad una comprensione puntuale di quanto viene spiegato.

Nel secondo caso la lingua che può usare è meno soggetta a vincoli e, in funzione del livello linguistico degli allievi, si avvicina sempre più all'italiano normalmente parlato. L'obiettivo è abituare gli allievi a cogliere il messaggio imparando a tolle-

rarne l'imprecisione e l'incompletezza. Questo secondo tipo di comunicazione ha una notevole valenza culturale, è un'occasione di interazione spontanea, funge da ponte con la realtà del paese di cui gli allievi imparano la lingua e li rende consapevoli del proprio processo di apprendimento.

Se con alcuni gruppi di allievi principianti può essere funzionale usare una lingua nota agli allievi per il primo dei due tipi di interventi, ci si serve sempre dell'italiano negli interventi del secondo tipo. In generale tenere tutta la lezione in italiano – sebbene comporti il superamento di grosse difficoltà sia da parte dell'insegnante che degli allievi – può contribuire in modo determinante allo sviluppo dell'abilità di ascolto degli allievi, che attivano fin dalla prime lezioni strategie di interpretazione e di comprensione che si dimostreranno efficaci in seguito.

Per pianificare lo sviluppo dell'abilità di ascolto è opportuno tenere presente che la comprensione ha luogo solo se l'ascoltatore è in grado di mettere in un contesto quello che ascolta. Questo processo in un ascoltatore nativo avviene attraverso l'attivazione della propria conoscenza enciclopedica e della conoscenza del background del parlante e della situazione. In pratica l'esperienza precedente fornisce all'ascoltatore gli elementi che permettono di sapere cosa aspettarsi da una comunicazione. Sa che diversi tipi di persone (vecchi, giovani, donne, uomini, persone timide, persone sicure di sé) probabilmente diranno cose diverse e parleranno in modi diversi. Si aspetta di sentire linguaggi diversi in situazioni specifiche (dal medico, all'aeroporto, in classe), conosce i linguaggi che probabilmente verranno usati in relazione a determinati argomenti (calcio, musica, auto). È cosciente del fatto che il modo in cui le persone si esprimono è influenzato dalle relazioni che esistono tra loro (genitori-figli, capo-dipendente). Conosce le norme sociali e i valori condivisi in una determinata cultura. Sulla base di queste conoscenze l'ascoltatore nativo adatta le sue previsioni con gli enunciati che sente, attua poi i necessari aggiustamenti qualora i parlanti non dicano ciò che si aspetta da loro, e correla le nuove informazioni con quanto è stato detto precedentemente. Talora arriva alla conclusione di un discorso prima che venga formulata dal parlante. E anche se le sue previsioni non corrispondono perfettamente con gli enunciati, in ogni caso si trova nell'area giusta e ciò agevola la comprensione. Quindi l'ascoltatore incontra maggiori difficoltà a capire quando si trova a dover fornire alla comunicazione il relativo contesto, in pratica quando non conosce l'argomento, il parlante e le sue intenzioni.

Con una lingua straniera i problemi aumentano e l'ascoltatore non-nativo potrebbe non essere in grado di fornire un contesto adatto e limitarsi a estrarre il significato dai componenti sintattici e semantici della frase e dal modo in cui viene pronunciata. Naturalmente questo compromette la comprensione, lo porta alla demotivazione e quindi ad un calo di concentrazione.

L'insegnante deve quindi evidenziare agli allievi gli elementi caratterizzanti della situazione e sviluppare con loro le strategie necessarie per elaborare il contesto in cui si svolge la comunicazione.

La maggior parte dell'attività di ascolto avviene durante la conversazione, in cui ogni partecipante assume alternativamente il ruolo di ascoltatore e di parlante. Dato che un ascolto efficace è il presupposto per poter partecipare attivamente ad una conversazione, gli allievi dovrebbero aver occasione di far pratica di conversazione, alternandosi nel ruolo di parlanti e di ascoltatori attivi, di ascoltatori cioè che rimandano

ai parlanti un feedback adeguato, ed esercitarsi in attività di role play che contemplino le abituali ragioni di ascolto: avviare rituali sociali o parteciparvi, scambiare informazioni, esercitare il controllo, condividere emozioni e divertirsi.

L'abilità di ascolto va però sviluppata anche in relazione a situazioni in cui non avviene uno scambio di ruoli ascoltatore-parlante o lo scambio è limitato. Seguire le lezioni scolastiche può apparire la situazione più frequente, ma certo non l'unica. E volendo contribuire all'integrazione degli allievi stranieri, situazioni come seguire istruzioni e ascoltare conversazioni e racconti dal vivo a cui non si prende parte, annunci, messaggi, notiziari, previsioni, canzoni, programmi di intrattenimento, non sono da trascurare.

L'insegnante può quindi elaborare un programma per lo sviluppo della comprensione orale che include una varietà di ascolti, pur privilegiando quelli che meglio rispondono agli obiettivi didattici e alle esigenze e ai desideri degli allievi.

Particolare attenzione richiede la scelta dei materiali e delle attività, in modo che risultino motivanti e soddisfacenti, suscitino curiosità e interesse, e determinino, se possibile, il piacere di apprendere e di superare sfide. Alcune attività possono lasciare spazio al divertimento, al gioco, e al piacere di esprimere la propria creatività.

2. Strategie per una migliore efficienza nell'ascolto

Quando l'insegnante propone un testo audio gli allievi si trovano ad affrontare una serie di problemi che non possono essere dimenticati:

- la velocità con cui i parlanti si esprimono. L'allievo ha l'impressione di non aver tempo sufficiente per cogliere il significato di una frase, prima che ne venga pronunciata un'altra;
- l'impossibilità di farsi ripetere una frase o un concetto non capiti;
- la disponibilità di un lessico limitato e l'impossibilità di influire sulla scelta del lessico del parlante. L'incomprensione di un termine può indurre l'allievo a smettere di ascoltare e a focalizzare l'attenzione sul problema immediato, dimenticando che spesso i concetti vengono ripetuti e riformulati;
- la difficoltà a riconoscere nella lingua straniera i segnali che indicano il passaggio da un argomento all'altro, una digressione, un ampliamento del tema, ecc.;
- la scarsa familiarità con il contesto, che può comportare errori di interpretazione;
- la difficoltà a mantenere la concentrazione, dovuta spesso allo sforzo che l'allievo fa per seguire parola per parola quello che sente o per superare disturbi dovuti a fattori esterni.

Anche un ascoltatore nativo deve superare molti di questi problemi. In una conversazione talvolta l'ascoltatore capisce solo una parte di ciò che dice il parlante, ma di solito è in grado di operare integrazioni, inferenze e di continuare l'interazione. È l'abitudine a una "tollerante comprensione reciproca" che desideriamo raggiungano gli allievi, non la totale comprensione che è persino al di là delle possibilità dell'ascoltatore nativo.

Gli allievi possono superare più facilmente i problemi sopra citati e diventare più efficienti nell'ascolto se applicano per gli ascolti in lingua straniera le stesse strategie che usano nella loro lingua madre, se ampliano la loro conoscenza del contesto culturale e se sono disponibili ad accettare una comprensione imperfetta.

Gli allievi devono essere invitati a individuare per ogni ascolto l'argomento della conversazione o del messaggio, anche se non riescono a cogliere i dettagli, e a stabilire i ruoli degli interlocutori, lo stato d'animo dei parlanti, il luogo in cui si svolge la conversazione e se possibile il momento. Devono essere consapevoli degli elementi che hanno permesso loro di individuare queste informazioni. Li useranno più facilmente in futuro.

Progressivamente devono essere sollecitati a prevedere come si svilupperà un testo audio sulla base di quanto hanno già ascoltato e della loro conoscenza enciclopedica, a fare supposizioni in base al contesto e al tono, ad ascoltare "tra le parole", per capire cosa veramente intendono dire i parlanti, che non sempre dicono ciò che intendono, a distinguere tra i fatti e le opinioni per poter essere ascoltatori critici.

Lo sviluppo di queste strategie è di grande aiuto agli allievi quando interagiscono con parlanti nativi. La realtà linguistica con cui si confrontano fuori dalla classe è molto diversa da quella sperimentata con l'insegnante in classe. Le persone parlano con inflessioni e accenti, elidono le parole o tralasciano parti del discorso perché si concentrano più sul messaggio che sulla struttura della frase. Inoltre parlare è un processo creativo: i parlanti "correggono" ciò che dicono in base al comportamento degli ascoltatori, per il sopraggiungere di nuovi pensieri, o a causa di fattori esterni. Nelle conversazioni quotidiane sicuramente non organizzano totalmente il loro discorso. Spesso esitano, ritornano all'inizio di un'idea o ricominciano una frase, si ripetono, talvolta si contraddicono, producono frasi "grammaticalmente" non corrette. Se può risultare difficile seguire un discorso disorganizzato per una persona nativa, per uno straniero può diventare un incubo. Gli allievi devono quindi abituarsi a sfruttare le strategie d'ascolto, a riconoscere i segnali che contribuiscono a chiarire che cosa intende il parlante, e specialmente a concentrarsi sulla ricerca del messaggio senza demoralizzarsi.

Quando si propone un'attività di ascolto in classe, si premette agli allievi che non è una prova da superare, ma al contrario un'attività che li coinvolge in gruppo e alla cui riuscita tutti possono collaborare. Capire ad un primo ascolto singole parole o un paio di concetti è già un notevole risultato. In ogni caso potranno modificare le loro risposte dopo un ascolto successivo.

È importante lasciare agli allievi il tempo di pensare, incoraggiarli e, nel caso, fornire loro aiuto. Essere disponibili a chiarire il significato di una singola parola, ma non spiegare il significato delle parole una per una, perché questo ostacola lo sviluppo dell'abilità di ascolto. Non insistere se un'attività risulta inadatta o riscuote scarso interesse. L'interesse viene stimolato se è chiaro l'obiettivo di ascolto e se si ha la sensazione del successo.

Infine è meglio non proporre qualche attività programmata, se il tempo risulta insufficiente, piuttosto che assillare gli allievi. In ogni caso bisogna fornire sempre il feedback dell'attività svolta. Gli allievi conoscono così il risultato del loro lavoro e possono discuterne quando il testo audio è ancora ben presente nella memoria ed eventuali dubbi sono risolvibili riascoltando un passaggio.

L'insegnante è certo il miglior giudice per la scelta del testo audio e delle relative attività da proporre agli allievi. Ascoltarlo – e non limitarsi a leggerne la trascrizione – è l'unico modo per essere sicuri di aver scelto un testo audio di livello appropriato dato che diversi fattori possono contribuire a renderlo più o meno difficile. Ascoltar-

lo permette inoltre di verificare i momenti più adatti per interromperlo, se necessario. Una preparazione analoga è da prevedere quando si intende leggere personalmente il testo.

Riguardo alla durata, questa non dovrebbe superare i cinque minuti, specie se il testo viene proposto senza interruzioni. Difficilmente gli allievi potranno mantenere la concentrazione per un tempo maggiore.

Parallelamente allo sviluppo dell'abilità di comprensione, l'inserimento di un'attività d'ascolto in una lezione soddisfa esigenze diverse in funzione delle caratteristiche del testo. In ogni caso, sia che il testo risponda a un'esigenza di ampliamento, sia che costituisca un input, sia che serva a variare o alleggerire la lezione, si spiega agli allievi la ragione della scelta.

3. Sviluppo dell'abilità di ascolto

Un criterio funzionale di suddivisione delle attività e degli esercizi connessi all'ascolto è la classificazione in rapporto al momento di attuazione rispetto all'ascolto.

Questa suddivisione ha prima di tutto un fondamento metodologico, in quanto le attività da realizzare prima dell'ascolto possono orientare e influenzare decisamente il processo di comprensione. Tale funzione può essere esercitata anche dalle attività da svolgere durante l'ascolto, ma non da quelle successive il cui scopo è prevalentemente il controllo.

Ovviamente ci sono attività che prevedono una combinazione delle tipologie citate, ma la suddivisione ha il vantaggio della chiarezza.

3.1. Attività prima dell'ascolto

Perché gli allievi affrontino un ascolto senza stress e l'attività risulti efficace è necessario che abbiano un'adeguata preparazione. L'obiettivo è portarli ad applicare le naturali abilità di ascolto, cioè quelle che normalmente si usano nella propria lingua madre, combinando ciò che sentono con quello che si aspettano di sentire e usando la loro conoscenza enciclopedica per capirne il senso.

Questo significa che l'insegnante deve prestare particolare attenzione alle attività da svolgere prima dell'ascolto. La difficoltà di un ascolto può essere variata non solo da una selezione di testi più o meno complessi e dal tipo di compiti connessi, ma anche dall'aiuto fornito in fase di anticipazione: più si limitano le attività di anticipazione, più diventa difficile l'ascolto. In ogni modo non devono mai mancare le informazioni che in un contesto normale sono note.

Fra le attività di anticipazione che si dimostrano più efficaci ricordiamo gli associogrammi, cioè le parole o i concetti richiamati alla mente degli allievi da un termine scritto sulla lavagna.

Un'immagine, un rumore o un suono, possono costituire una variante ed essere un valido incentivo alla fantasia.

L'associogramma, se le caratteristiche del testo permettono di proporlo, è un'attività particolarmente soddisfacente, in quanto tutti gli allievi possono collaborare, e non esistono risposte giuste o sbagliate. Sulla base del lessico raccolto, è facile formulare ipotesi su quanto potrà avvenire il quel contesto.

Un'immagine rende immediatamente concreta una situazione e crea un'aspettati-

va negli allievi, attiva conoscenze precedenti, stimola a fare previsioni. Tramite l'analisi e il commento si possono inserire elementi facilitatori relativi ai concetti presenti nella registrazione e alle strutture linguistiche utilizzate.

Se un'immagine permette di presentare una situazione, una serie di immagini permette di ipotizzare lo svolgimento di un'azione in modo più preciso. Un supporto all'immagine, o alla serie di immagini, per la formulazione di ipotesi può essere offerto dal titolo o da eventuali brevi testi, per esempio commenti, che gli allievi possono abbinare alle immagini.

Le immagini si prestano a fornire informazioni su una determinata cultura e possono stimolare confronti di comportamenti e di abitudini nei vari paesi.

La tecnica di anticipare con carte-frasi permette di trattare testi di una certa difficoltà. Questa tecnica, oltre a presentare l'argomento, indirizza l'attenzione verso i punti focali del testo, rimuovendo ostacoli di comprensione talvolta determinanti. Le carte frasi – realizzate con informazioni più o meno sintetiche in funzione del livello di competenza – dovranno essere disposte in sequenza dagli allievi in modo che risulti una storia interessante con le integrazioni della loro fantasia. Le storie, scritte o raccontate, elaborate dai vari gruppi potranno essere poi confrontate fra di loro e con il testo di ascolto, evidenziando punti in comune e divergenze.

Un ascolto può essere anticipato dalla lettura di un breve testo, per esempio alcuni paragrafi di un articolo di cronaca o di una lettera. Il testo audio avrà per oggetto lo stesso avvenimento e gli allievi potranno verificare la concordanza delle informazioni ricavate dai due testi o integrare lo scritto con i dati mancanti. Questa tecnica serve a introdurre il lessico essenziale e a tranquillizzare quegli allievi che si sentono più sicuri quando hanno di fronte un testo stampato, sebbene il procedimento riduca solo parzialmente le difficoltà agli allievi abituati a leggere più che ad ascoltare.

I role play prima dell'ascolto permettono di sintonizzarsi sul tema quando la situazione presentata nel testo audio contiene abbastanza elementi per essere prevedibile ed è possibile ipotizzare comportamenti ed espressioni che probabilmente saranno usate. L'attività risulta più facile e ha più successo se gli allievi possono far riferimento a situazioni analoghe sperimentate o alla loro conoscenza del mondo. È importante comunque dare indicazioni dettagliate per caratterizzare personaggi e contesto. Un'immagine e un paio di battute di partenza sono di ulteriore supporto.

In fase di anticipazione sono inoltre rese esplicite le ragioni dell'ascolto e spiegate le attività da svolgere successivamente.

3.2. Attività durante l'ascolto

Le attività da svolgere durante l'ascolto contribuiscono in modo rilevante a sviluppare l'abilità di comprensione. L'obiettivo delle attività è abituare gli allievi a procedere nel testo e ad estrapolare messaggi dalla lingua parlata, non valutare la loro abilità di produzione in base al contenuto del testo. Devono risultare interessanti e soddisfacenti, essere incentrate sul testo audio e non implicare presunte conoscenze degli allievi, e richiedere poco tempo. Poiché è difficile ascoltare e scrivere nello stesso tempo, devono essere alla portata degli allievi che eventualmente potrebbero essere più deboli nell'abilità di scrittura.

Specialmente nei primi ascolti, è indispensabile che non presentino particolari dif-

ficoltà in modo da evitare la demotivazione. In un secondo tempo eventuali difficoltà potrebbero risultare incentivanti.

Un'ampia gamma di attività può rendere vario e stimolante l'obiettivo di ascolto. Per studenti principianti sono adatte specialmente le attività di transcodificazione, come disegnare ciò che si comprende, contrassegnare o controllare gli elementi di una figura, completare o modificare disegni, individuare quale immagine, foto o vignetta viene descritta, ordinare un set di figure, seguire un itinerario su una pianta, mimare azioni, eseguire istruzioni. A queste si possono aggiungere completare o riempire griglie, realizzare schemi, fare liste o contrassegnare su liste gli elementi citati, cercare informazioni specifiche, completare un testo, prendere note, individuare errori, oltre a contrassegnare enunciati con vero o falso e rispondere a domande a scelta multipla.

La scelta dell'attività da proporre dipende ovviamente dal tipo di testo e dagli obiettivi, e in funzione di questi gli allievi devono essere orientati ad una comprensione intensiva o estensiva, globale (skimming) o selettiva (skanning).

3.3. Attività dopo l'ascolto

L'obiettivo delle attività proposte dopo che l'ascolto è stato completato, o il testo letto dall'insegnante, è in primo luogo verificare se gli allievi hanno capito quanto dovevano capire. In pratica si tratta di estensioni delle attività effettuate prima e durante l'ascolto. Il controllo dovrebbe avvenire immediatamente in quanto, di solito, risulta gratificante per gli allievi, specie se si evita di soffermarsi sul rapporto risposte giuste / risposte sbagliate.

In questa fase si può introdurre una breve discussione su un passaggio non compreso correttamente o focalizzare l'attenzione su componenti specifici del testo come lessico, funzioni, intonazione, ed eventualmente trasferire alcune espressioni in altri contesti. Ma l'insegnante dovrebbe evitare di addentrarsi troppo nel testo spiegandolo parola per parola. Come già detto, per sviluppare l'abilità di ascolto è bene abituare gli allievi a tollerare l'imprecisione.

In fase di post-ascolto gli allievi hanno tempo di riflettere, discutere ed eventualmente scrivere, quindi le attività possono essere più lunghe, e più complesse, di quelle proposte nelle fasi precedenti. Ma se non sono finalizzate al semplice controllo della comprensione devono avere un proprio obiettivo. E avendo creato un'aspettativa prima dell'ascolto e avendola soddisfatta durante l'ascolto non è facile mantenere vivo l'interesse. Tra le attività che si possono proporre ricordiamo: mettere in sequenza parti del testo, abbinare un testo orale a uno scritto, confrontare un testo audio con uno scritto, completare una storia, risolvere problemi e prendere decisioni, stabilire l'umore e il comportamento dei parlanti, fare role play. E per gli allievi più giovani giochi come il memory o il domino che permettono di riprendere il lessico presentato nel testo audio.

Altre attività possono richiedere una produzione scritta, per esempio, fare una lista dei punti chiave, ampliare note o fare un sommario, redigere messaggi connessi, elaborare nuovi testi prendendo spunto da quello ascoltato. In questo caso le attività non sono vere attività di post-ascolto, l'obiettivo della registrazione diventa quello di fornire un input per la prosecuzione di un lavoro pianificato

4. Capire una storia

Sulla base delle informazioni e degli esempi proposti gli insegnanti che hanno partecipato al modulo “Abilità di ascolto” hanno scelto dei testi e realizzato attività finalizzate allo sviluppo della comprensione orale, adatti alle caratteristiche dei loro allievi. Il tema comune per i lavori era “Capire una storia”, in quanto rispondente alle esigenze di tutti partecipanti.

La storia è una tipologia di testo normalmente usata dagli insegnanti e familiare a tutti gli allievi, anche giovanissimi. Quando viene proposta ad allievi stranieri richiede particolare attenzione nella scelta del tema, nella graduazione del lessico e delle strutture, nelle attività di anticipazione, nei supporti extralinguistici necessari per aiutare la comprensione.

Gli obiettivi di ascolto devono essere adeguati alla competenza linguistica degli allievi. Le attività connesse devono incentivare l’immaginazione degli allievi, abituarli a cogliere i rapporti di causa ed effetto, a collocare l’azione in termini di spazio e tempo, a capire la trama e la conclusione. Inoltre, ovviamente, devono risultare stimolanti per accrescere la motivazione.

Ogni insegnante ha presentato al gruppo una storia. I testi sono stati letti, si sono discussi i motivi delle varie scelte e le eventuali semplificazioni o modifiche da apportare per renderli adatti agli allievi stranieri a cui erano destinati. La scelta di storie diverse, provenienti spesso da culture lontane dalla nostra, ha reso il materiale di partenza interessante per tutti i partecipanti. Negli incontri successivi sono state presentate le attività e i supporti extralinguistici che gli insegnanti avevano realizzato. Per i problemi emersi o previsti sono state ipotizzate integrazioni e modifiche alle attività, con suggerimenti e proposte da parte di tutto il gruppo.

Nell’incontro conclusivo gli insegnanti hanno descritto le reazioni e i commenti degli allievi riguardo ai materiali, hanno analizzato i risultati delle attività già sperimentate, gli obiettivi raggiunti e le difficoltà incontrate.

Le due storie inserite in questo volume sono un esempio dei lavori prodotti.

La storia “Perché il cane è amico dell’uomo”, tratta da una fiaba siberiana, è adatta ad allievi della scuola elementare con competenza linguistica A2.

La trama della storia è semplice e prevalgono gli elementi ridondanti, caratteristica che sicuramente favorisce la comprensione e accresce la sicurezza degli allievi riguardo alle proprie capacità di ascolto. Il testo è stato semplificato trasformando i tempi verbali dal passato remoto al presente e sostituendo alcuni termini con altri più frequenti nell’uso quotidiano della lingua.

Notevole attenzione è rivolta alle attività di anticipazione. Prima dell’ascolto gli allievi visualizzano i protagonisti della storia, in questo caso gli animali che il cane incontra nella sua ricerca di un compagno. Se non sono noti agli allievi si presentano delle flash card che li rappresentano, se già li conoscono possono disegnarli liberamente.

Successivamente si verifica che tutti gli allievi conoscano bene le parole chiave chiedendo di attuare semplici consegne.

Gli associogrammi – uno incentrato sui possibili motivi per cui il cane abbaia, l’altro sulla paura che tale reazione può provocare – avvicinano gli allievi alla situazione descritta nella storia.

Dopo aver introdotto il concetto di “abbandonare”, termine più volte ripetuto nel testo, con degli esempi tratti dall’esperienza quotidiana, si invitano gli allievi a fare ipotesi su quale può essere la trama della storia.

A questo punto gli allievi sono consapevoli di ciò che conoscono riguardo alla situazione e hanno un'aspettativa precisa su che cosa stanno per ascoltare.

Tra le varie attività proposte durante e dopo l'ascolto interessante è l'attività in cui si richiede di tracciare il percorso fatto dal cane per trovare il compagno ideale. Tale attività può essere realizzata a livello grafico sia durante che dopo l'ascolto. Ma può essere ripresa, o anticipata, in situazione di role play e contribuisce a rafforzare la comprensione della successione temporale dei fatti.

Raccontare una seconda volta la storia inserendo delle inesattezze, in pratica sostituendo alcune parole chiave con altre, sempre di uso comune, permette di riproporre la storia senza annoiare gli allievi. L'attività di ricerca degli errori stimola l'interesse e la concentrazione ed è vissuta come un gioco a chi arriva prima ad individuare la parola sbagliata. Dagli allievi è stata considerata l'attività più divertente in assoluto insieme al gioco del memory.

Come conclusione l'insegnante ha invitato gli allievi ad inventare una storia simile a quella ascoltata, variandone i personaggi, e quindi le caratteristiche e le abitudini. Gli allievi che venivano dal Punjab hanno scelto gli animali da inserire nella nuova storia pensando al loro paese d'origine. Il protagonista diventa così un animale chiamato Bhold e accanto a questo altri animali comuni nella realtà indiana. La produzione della nuova storia ha coinvolto tutta la classe, inclusi gli allievi italiani, incuriositi dal lavoro che stavano svolgendo i compagni stranieri. Alla fine si è cercato di dare un nome italiano al misterioso Bhold e si è scoperto che si trattava dello zebù.

Il secondo testo proposto "Il messaggio nascosto" è una rielaborazione di un'antica fiaba persiana, adatta ad allievi di 10-12 anni con competenza linguistica B1. Il percorso è un esempio di come sia possibile inserire un testo di ascolto in un contesto più ampio, volto a sviluppare competenze relative all'area geografica e scientifica. La visita al parco del Valentino permette agli allievi di osservare da vicino animali e piante e di conoscere meglio un ambiente i cui elementi saranno in parte ripresi nella fiaba che si intende proporre.

L'osservazione degli uccelli non ha quindi solo uno scopo scientifico, ma è lo spunto per una prima riflessione sulla comunicazione tra gli animali e tra gli animali e l'uomo.

La produzione collettiva di un testo riassuntivo dell'esperienza permette un accurato lavoro di arricchimento lessicale, completato dagli associogrammi articolati su tre parole chiave del testo: uccello, viaggio, messaggio.

Sempre in fase di anticipazione si richiede agli allievi di fare ipotesi sul contenuto del testo basandosi sul titolo. Risulta che un "messaggio nascosto" è una comunicazione privata, diretta ad una persona specifica, che non può essere riferita ad altre, e relativa a qualcosa che deve rimanere segreto. Queste previsioni fatte dagli allievi sono molto utili per la comprensione della storia. Un ulteriore aiuto è fornito dall'approfondimento del tema "messaggio": tipologie di messaggi, possibili mittenti, ragioni e modi per trasmetterlo.

Durante l'ascolto, la comprensione del testo, che non è stato semplificato, è favorita dalle immagini che presentano i momenti più significativi della storia.

Le riflessioni relative ai tempi della storia e ai perché delle azioni compiute dai personaggi permettono di riprendere il testo da una prospettiva diversa. Grazie al confronto di opinioni, risultano decisamente motivanti e in grado di mantenere viva l'attenzione degli allievi anche dopo l'ascolto.

Bibliografia

- Balboni P. 1994, *Didattica dell'italiano a stranieri*, Roma, Bonacci.
- Beretta N., Gatti F. 1999, *Abilità di Ascolto*, Torino, Paravia Scriptorium.
- Brown H. 2001, *Teaching by principles: an interactive approach to language pedagogy* Londra, Longmann.
- Consiglio d'Europa 2002, *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione*, Milano, La Nuova Italia Oxford.
- Dahlhaus B. 1994, *Fertigkeit Hören*, Berlino, Langenscheidt.
- Hedge T. 2000, *Teaching and learning in the language classroom*, Oxford, O.U.P.
- Johnson K. 1996, *Language teaching and skill learning*, Oxford, Blackwell.
- Kumaravadivelu B. 2002, *Beyond methods: macrostrategies for language teaching*, New Haven, Yale University Press.
- Rost M. 1990, *Listening in language learning*, Londra, Longmann.
- Underwood M. 1989, *Teaching Listening*, Londra, Longmann.
- Ur P. 1996, *A course in language teaching: practice and theory*, Cambridge, C.U.P.
- Vedovelli M. 2002, *Guida all'italiano per stranieri. La prospettiva del quadro comune europeo per le lingue*, Roma, Carocci.
- Wajryb R. 2003, *Stories: narrative activities for the language Classroom*, Oxford, O.U.P.

Franca Bosc

IL FAVOLOSO MONDO DI STRA-ADDIZIONARIO

1. Stra-Addizionario e gli allievi stranieri

Nei laboratori di italiano L2 e di interclasse è stato elaborato nell'arco di due anni *Stra-addizionario*, ossia *Addizionario* a cura dagli allievi stranieri, un vocabolario multimediale che contiene definizioni, esempi, disegni, testi e registrazioni che riguardano vari campi semantici: si è partiti dalle parole chiave per l'alfabetizzazione nelle prime fasi di inserimento nella scuola per arrivare alla città, al territorio in cui gli allievi vivono, al mondo delle favole e alla lingua dello studio. In modo particolare si è lavorato sulla lingua delle discipline per permettere agli apprendenti di appropriarsi del lessico specifico entrando attivamente in argomento con esempi e ricerche su altri testi.

La scelta di far utilizzare *Addizionario* (cfr. articolo di Turrini in questo stesso libro) a bambini stranieri (e in alcuni casi anche a italiani) si è rivelata didatticamente efficace perché ha permesso di sviluppare le strategie di memorizzazione, riflettere sulla rideterminazione dei lemmi, ossia il passaggio dalla lingua standard alla lingua delle discipline, lavorare su polisemia e sinonimia, indurre alla riflessione metalinguistica, educare alla complessità (ad es. il passaggio dal lemma al mondo delle parole), creare un ambiente che favorisce l'interazione e lo scambio tra lo sviluppo culturale, interculturale e cognitivo e favorire l'educazione interculturale.

Inoltre *Addizionario*, adeguatamente integrato da dizionari monolingui e bilingui, sussidiari, carte geografiche, riviste, materiale iconografico ha contribuito a sviluppare e consolidare le capacità di classificare, collegare e confrontare e ha favorito la partecipazione attiva dell'allievo alla costruzione delle conoscenze.

Il lavoro in laboratorio con *Addizionario* ha confermato che le attività proposte sviluppano l'apprendimento del patrimonio lessicale e concettuale sia in termini di arricchimento, di capacità di possedere attivamente un maggior numero di parole sia nella direzione di far utilizzare strategie e tecniche per risolvere anche problemi di lettura e scrittura.

La scelta di lavorare sulle definizioni, sui testi descrittivi e narrativi e sulla produzione di testi ad alta comprensibilità, elaborati dagli apprendenti, ha rafforzato queste convinzioni.

L'esercizio definitorio ha inoltre avvicinato gli allievi all'uso del vocabolario monolingue, spesso consultato dopo aver dato la definizione. Hanno quindi appreso in una situazione operativa il significato dei vari elementi di ogni lemma (la definizione, la fraseologia, i sinonimi, i contrari) ritrovandoli in modo analogo sul dizionario cartaceo. Viste le possibilità e le caratteristiche di questo strumento, se ne sono poi serviti spontaneamente in classe, e questo si è verificato soprattutto con gli allievi dell'ultimo anno della scuola primaria e della scuola secondaria di primo grado.

Questa breve ma coinvolgente esperienza ha evidenziato che esercizi di ampliamento lessicale, attività di riflessione su vari aspetti dell'organizzazione lessicale ed esercitazioni di riflessione metalinguistica possono integrarsi in un ambiente di apprendimento.

I risultati del lavoro sul lessico e sul vocabolario sono qualificanti ed immediati, mentre gli interventi sulla sintassi e sull'ortografia richiedono tempi più lunghi. Il lessico poi è un campo aperto in cui non si finisce mai di imparare e apre alle conoscenze, attraverso il potenziamento della capacità cognitiva e, fattore da non trascurare, l'apprendimento del lessico è divertente.

Il lavoro in laboratorio ha infatti evidenziato il carattere ludico e coinvolgente che le attività sul lessico possono avere e, come afferma Ambel (1998:97), “ il desiderio da parte dell'insegnante di stimolare un'affascinante potenzialità metacognitiva che non può e non deve essere ignorata”.

Inoltre il lessico è il livello d'analisi più intriso della cultura specifica che si esprime in una data lingua e, giustamente, ha assunto un ruolo sempre più centrale negli studi linguistici. A maggior ragione diventa fondamentale per chi deve inserirsi nel sistema scolastico e nella società italiana.

Per seguire didatticamente il percorso di Addizionario è stata preparata per i docenti una scheda di riflessione (cf. p. 55-56) che ha costituito anche il filo conduttore della relazione finale.

2. Il lavoro con Stra-Addizionario

Vediamo in dettaglio lo sviluppo di una definizione (il Cd contiene molti altri esempi); in questo gruppo di lavoro¹ gli apprendenti erano in laboratorio per circa due ore e avevano a disposizione vocabolari, sussidiari di diverse classi, riviste, libri, colori, forbici Si trattava di un ambiente molto simile a quello degli altri gruppi: avere nella pratica didattica materiale da consultare per trovare conferme o per approfondire si è rivelato molto utile perché ha stimolato e coinvolto gli apprendenti.

Nelle prime lezioni si è dato spazio all'esplorazione dell'ambiente Allievo con tutte le sue potenzialità: dalla definizione al disegno, alla registrazione dei lemmi con il microfono, ai mondi di parole, alla musica, all'indice, al racconto, alla consultazione del dizionario centrale, ossia alla raccolta di definizioni elaborata nella fase sperimentale di Addizionario.

Per catturare l'attenzione degli apprendenti e far prendere confidenza con il *software*, è stata data loro la libertà di scelta dei lemmi da definire; superata poi la “formazione informatica”, le attività successive si sono incentrate sulla lingua della storia e della geografia, o meglio su alcuni lemmi “di base” delle due discipline: *fiume, mare, collina, montagna, lago, pianura* per geografia; *documento, storia, secolo, anno, archeologo* per storia. Si sono poi in seguito presi in esame i sussidiari per avere un confronto con il testo autentico.

Nel caso specifico l'autrice è una bambina dell'Ecuador di V elementare che al momento dell'esperienza frequentava da due anni la scuola italiana; l'allieva, dopo aver scelto il lemma “*documento*”, ne ha dato la definizione con l'aiuto dei compagni.

(1) Si tratta di un'attività svolta presso il laboratorio della scuola “E. De Amicis” di Torino tenuto da M. Teresa Mottura.

Mentre lei inseriva la definizione sul computer, gli altri partecipanti lavoravano su un quaderno; questa scelta è stata necessaria perché i laboratori, di solito, dispongono di pochi computer. In altri casi si è lavorato in piccoli gruppi su un unico “quaderno allievo”.

Definizione

Il documento è un'indicazione che ti dice se una cosa è vera.

A questa definizione ha fatto seguito la ricerca sul vocabolario del lemma e la definizione è stata riportata, sempre sul quaderno, in corsivo e in un altro colore:

- documento: *s.m. scritto rilasciato da un'autorità, che attesta una situazione o un fatto* (DIB, p. 430)
- documento: *s.m., qualsiasi testimonianza ritenuta valida ai fini di una ricostruzione; qualsiasi oggetto utilizzabile ai fini di consultazione, ricerca, informazione* (Devoto, Oli p. 745)

Far dare le definizioni agli apprendenti che già possiedono un discreto livello di competenza lessicale è molto utile perché in questo modo possono ampliarla e rinforzarla. Come sostiene Prat Zagrebelsky (1998:65-66) “una simile pratica può stimolare un'importante strategia comunicativa e compensativa nell'uso del lessico che è quella di usare una parafrasi descrittiva o un sinonimo al posto di una parola che non si sa. Essa può inoltre aiutare l'apprendente a familiarizzarsi con le definizioni del dizionario monolingue.”

Nella nostra esperienza si è rivelato efficace sviluppare le capacità definitorie anche con allievi di livello A2 (2002 - Quadro comune europeo di riferimento per le lingue) perché hanno messo subito in pratica le loro conoscenze linguistiche e lessicali.

Di solito il vocabolario nella didattica della L1, ma anche della LS, L2 (Corda, Marelo 2003) è sottoutilizzato; esso costituisce invece una fonte notevole di informazioni linguistiche e culturali e dovrebbe diventare oggetto di attività di formazione per gli allievi nelle capacità di consultazione.²

Molti errori attribuiti al dizionario, sono in realtà dovuti ad errori di consultazione soprattutto per la scarsa dimestichezza con la struttura dei lemmi e la mancanza di informazioni che aiutino a capire come usarlo.

Non saper utilizzare il dizionario può portare gli allievi a forme di fossilizzazione della competenza lessicale.

Trasformare allora il vocabolario in fonte di informazione³ significa inserirlo in un'abitudine di ricerca da formare non solo negli allievi alloglotti, ma anche negli italofofoni; l'analisi delle voci, rendendo cosciente il carattere ricorrente e sistemico dell'organizzazione delle informazioni, può portare alla riflessione su come sono elaborate le definizioni, e di conseguenza, sulla natura dei significati. In questo modo l'obiettivo si allarga e prende in considerazione anche lo sviluppo delle capacità metalinguistiche. Per poter ottenere delle risposte dal dizionario, occorre sapergli fare le domande, ossia bisogna sviluppare un modello che consenta di collegare la descrizione scientifica del lessico a quella di strumento per lo sviluppo delle capacità linguistiche e metalinguistiche.

⁽²⁾ Si veda a proposito il già citato Corda, Marelo (2003), Nuccorini (1993), Marelo (1989).

⁽³⁾ Si veda Vedovelli (1993).

Il vocabolario culturale diventa perciò uno strumento necessario per le caratteristiche strutturali della lingua (morfologia, sintassi), per la varietà sociostilistica verificata sulla base delle fraseologia di esempio e dei contesti di citazione, per la storia della lingua.

Nel nostro caso l'uso del dizionario, dopo la definizione, consente di verificare le ipotesi fatte e di ampliarle; per il lemma "documento" l'allievo può ricavare due indicazioni: una riguarda la grammatica (sostantivo maschile) e l'altra la polisemia del termine. Inoltre si evidenzia la rideterminazione del lemma nel contesto dello studio della storia.

Esempio

Se voglio partire per andare in Egitto devo avere un documento.

I disegni sulle piramidi sono documenti molto importanti perché ci raccontano come vivevano gli Egizi.

Io penso che i documenti sono cose molto importanti.

La voce "Esempio" ha permesso di lavorare sulle competenze linguistiche già possedute dall'allievo, sulle conoscenze enciclopediche e sul patrimonio lessicale.

Con la fraseologia si evita l'apprendimento mnemonico che presenta le parole fuori dal contesto e le priva di contenuti linguistici e di realtà psicologica. Coinvolgere gli allievi in compiti in cui si chiede loro di riflettere e di prendere delle decisioni rafforza l'efficacia dell'apprendimento lessicale; il coinvolgimento emotivo, la componente affettiva e l'interessamento personale giocano un ruolo fondamentale. In questi esempi infatti si trovano continue incursioni nella sfera individuale.

Mi fa venire in mente

La parola documento mi fa venire in mente: la carta di identità dei miei genitori, una cosa molto importante.

Documenti antichi, muri con le scritte, il mosaico nella chiesa di San Vitale a Ravenna.

Si è quasi sempre partiti da esempi che si riferiscono alla lingua standard per poi passare all'esempio nella lingua disciplinare; questo ha permesso di evidenziare la rideterminazione del lemma nel contesto specifico della disciplina.

Come può essere

Vasi fatti a mano, scritte su pietre, sui muri, sui libri

Questa sezione permette di lavorare sugli aggettivi; nel nostro caso l'allieva ha preferito dare esempi concreti.

Che cosa può fare

Il documento può dare indicazioni su una persona, può far riconoscere qualcuno. Il documento storico può dare indicazioni sulla storia, cioè ci racconta cosa successe tanto tempo fa.

Queste ultime tre voci favoriscono la raccolta di parole in base a legami associativi e a strutture gerarchico-concettuali; gli allievi introducono variabili psicologiche

e biografiche la cui memoria è ancora più viva e consapevole di quanto non lo sia nell'adulto.

Ritroviamo riferimenti alla famiglia, in modo particolare alla figura della nonna, alla lingua madre.

La possibilità di consultare anche vocabolari bilingui e di confrontare le varie lingue ha rappresentato un momento coinvolgente. Rispetto agli allievi adulti cui è assai difficile impedire il ricorso alla traduzione nella lingua madre, nel laboratorio di Addizionario si è verificato invece un percorso particolare: per chi ha avuto l'alfabetizzazione nella scuola italiana, la lingua madre è stata una riscoperta⁴ e, per chi ha seguito per qualche anno la scuola nel paese d'origine, l'attività in laboratorio ha dato la possibilità di presentare ai coetanei la L1 e di "condividerla".

Un bambino rumeno, per esempio, descrivendo che cosa gli fa venire in mente la Romania ha scritto nelle due lingue: *neve – zăpada, galline – găini, oca – găscă, mucca – vacă, poche macchine – puține mașini, tante montagne – mulți munți* e ha utilizzato la L1 per scrivere un'affettuosa lettera alla nonna, poi tradotta in italiano.

Dal punto di vista linguistico la voce "Mi fa venire in mente" permette di lavorare sui verbi, sugli aggettivi e sui sostantivi. L'ampliamento del bagaglio lessicale è in questo modo legato allo sviluppo creativo, ai collegamenti cognitivi e alla riflessione linguistica.

In alcuni casi infatti è stata utilizzata questa fase come momento di riflessione e di rinforzo della competenza grammaticale: i sostantivi sono stati fatti precedere dall'articolo, scritto in un altro colore. Questa procedura ha dato buoni risultati con sinofoni ed arabofoni.

In altri casi si è lavorato sugli argomenti del verbo e si sono formate coppie di simpatia (ad esempio, verbi come "pescare con il nonno", "giocare in riva al fiume", "ballare in costume", "andare al mercato"). Sono aspetti insoliti in un dizionario e assai difficili da inserire nella voce; sono trattati di solito nelle grammatiche. Anche in queste esercitazioni emerge il mondo extra-scolastico dei bambini, i rapporti familiari e i loro riferimenti culturali.

In altri ancora è stata focalizzata l'attenzione sulle difficoltà fonetiche e grafemiche.

Modi di dire

È stata la sezione più difficile da completare perché implica una buona competenza linguistica e culturale: i docenti hanno comunque fornito le espressioni idiomatiche più frequenti e talvolta si è fatto il confronto con la L1; l'interculturalità non ha rappresentato il focus principale del laboratorio ma, chiaramente, è stata trasversale a molte attività.

Sinonimi e contrari

Ha permesso di ampliare il lessico e di tenere conto dei registri linguistici.

Questa parte permette di affrontare il lavoro sui rapporti di sinonimia e di antonimia e, con ulteriori passaggi, di collegare i lemmi a caratteristiche di ordine pragmatico e sociostilistico e di contestualizzarli nelle varie accezioni.

(4) Per il rapporto problematico tra L1 e L2 si veda Tosi (1995).

La sinonimia assoluta del resto appare più un ideale che un fatto generalizzabile nell'analisi lessicale e quindi il riferimento al contesto diventa indispensabile.

Disegno

La rappresentazione grafica rafforza la memorizzazione; il ricorrere a mezzi non verbali (foto, disegni, oggetti, ecc..) è di grande utilità nel caso di parole che si riferiscono a oggetti concreti.

Per i nomi astratti gli allievi hanno fatto ricorso a immagini che cercavano di rappresentare il concetto e anche la ricerca delle immagini ha costituito un esercizio interessante per la discussione che precedeva la scelta.

Si deve sottolineare che sull'onda della diffusione delle tecnologie della comunicazione, si avverte la riscoperta dell'emisfero destro; non vogliamo qui soffermarci sugli studi che sono stati svolti su questo argomento ma risulta interessante per l'apprendimento della LS/L2 il modello neurologico di Danesi (1988) il quale sostiene che è necessario attivare i due emisferi complementariamente perché l'apprendimento del linguaggio è un processo neurologico bilaterale. Maggini (1994) sottolinea che questo modello suggerisce interessanti implicazioni didattiche: è possibile un apprendimento linguistico che parta dall'attivazione delle funzioni di riconoscimento di ambienti, di coinvolgimento, di valorizzazione del momento intuitivo, creativo tipici dell'emisfero destro per arrivare alle funzioni di sviluppo lineare, logico e razionale, di operazioni di analisi e di sintassi, di capacità di controllo, di misurazione e di classificazione caratteristiche dell'emisfero sinistro.

Addizionario attraverso il passaggio continuo dalla lingua, all'immagine, alla musica, alla registrazione permette di attivare in modo coordinato i due emisferi.

Infine il disegno ha rappresentato un punto importante per lo sviluppo lessicale: la possibilità di inserire del testo all'interno del disegno stesso ha permesso di rafforzare il lemma e di preparare dei materiali con didascalie, molto utili per il linguaggio disciplinare (ad esempio, questa tecnica è stata utilizzata da un gruppo di apprendenti della scuola media che ha sviluppato il tema della flora e della fauna nel Parco dell'Abruzzo).

Registrazione

La possibilità di inserire suoni o di registrare la voce ha rappresentato il momento più ludico; in alcuni laboratori si è posta attenzione sulla pronuncia, in modo particolare per i nuovi arrivati.

Per questa fase non si è utilizzato il vocabolario come strumento di controllo (pronuncia e ortografia) e di acquisizione dei simboli dell'alfabeto fonetico con l'obiettivo di rendere poi autonomi gli allievi.

Abbiamo ritenuto questo esercizio un po' troppo complicato, soprattutto per i bambini con L1 tipologicamente troppo lontane dall'italiano; inserire l'alfabeto fonetico, in qualche misura un altro codice, li avrebbe disorientati.

Racconto

Si sono fatte scelte diverse in base all'età degli studenti:

- in una scuola media il focus è stata la produzione, in base a un percorso guidato,

di testi descrittivi e narrativi. La fase di pre-scrittura⁵ è stata realizzata su carta e poi si è passati alla videoscrittura. La pianificazione del testo ha permesso di suscitare l'interesse degli studenti, di introdurre il repertorio lessicale, le regole grammaticali e testuali per la realizzazione del compito; talvolta essa è stata collettiva e ha permesso a tutti di esprimersi in lingua italiana.

- in un'altra scuola media in cui i ragazzi si sono occupati della lingua dello studio si è puntata l'attenzione sulla parafrasi, intesa come capacità di riformulare e facilitare la comprensione⁵.
- nell'ultimo anno della scuola primaria si è scelto un breve paragrafo di storia e gli allievi l'hanno "semplificato", o meglio, l'hanno reso un testo ad alta comprensibilità. È stato un lavoro sia lessicale che morfosintattico e per svolgerlo si sono tenute in considerazione le indicazioni della rivista Due Parole (www.dueparole.it).
- negli altri laboratori si è lasciato spazio alla scrittura creativa e si sono ottenuti racconti autobiografici e favole.

L'obiettivo è stata la realizzazione di un prodotto in cui gli apprendenti potevano riconoscersi come autori e questo ha favorito l'autocorrezione e ha stimolato i ragazzi alla produzione di testi chiari e corretti. L'apprendente ha fatto su se stesso le operazioni di analisi, confronto, memorizzazione, costruzione di ipotesi che servono per la costruzione dell'interlingua e favoriscono il progresso verso le strutture di arrivo.

Si rivela quindi necessario costruire dei percorsi esercitativi che permettano di utilizzare i contenuti linguistici che si desiderano trasmettere. Se un determinato contenuto è oggetto di varie operazioni, le sue tracce in memoria saranno più profonde di quelle lasciate da un'esposizione puramente passiva.

Mondi di parole

Si sono raccolte le parole in base ai campi semantici e alle associazioni create dagli allievi che hanno rivelato un'ottima consapevolezza dei molteplici stadi che portano alla strutturazione e ristrutturazione dei mondi di parole.

Questa voce sostituisce, con notevoli vantaggi, la rubrica dove gli studenti annotano le parole nuove con la traduzione e il traduce è quello utilizzato in un solo contesto, di solito quello indicato nel corso della lezione o nell'unità del manuale. Inoltre nella rubrica le parole sono inserite in ordine alfabetico e non c'è alcun ricordo tra una e l'altra.

Con Mondi di parole invece i lemmi vengono associati secondo collegamenti personali e se può apparire a noi strano che il lemma "gattoparlante", animale di fantasia, sia raggruppato con la geografia non è lo, invece, per il bambino rumeno perché questo animale, secondo lui, vive in pianura, lungo il fiume.

Tutto ciò contribuisce alla costruzione di un vocabolario personale, con reti sempre più ampie, mettendo in luce i rapporti di natura semantica, formale e "di creatività".

Partendo dal singolo lemma, l'allievo può associarlo al campo semantico, alla categoria grammaticale, alle "famiglie" di parole.

La consultazione del mondo delle parole, ma anche del quaderno di ogni studente, facilita la memorizzazione e il recupero e, oltre a far acquisire reti di parole, per-

⁽⁵⁾ Per la pianificazione del testo si consulti Beltramo (2000).

⁽⁶⁾ Per approfondimenti sulla parafrasi si rimanda a Lumbelli e Mortara Garavelli (a cura di, 1999).

mette il riconoscimento della molteplicità dei rapporti tra le parole all'interno del sistema lessicale⁷.

Il lavoro è stato funzionale ai bisogni linguistici degli allievi e alcune parole sono state completate e affrontate sistematicamente, altre definite velocemente per poter proseguire su un testo e su altre definizioni.

In un ambiente collaborativo si è poi potuto far acquisire l'abilità di confrontare la propria cultura, anche se su campi semantici limitati, con le altre culture, trasferire e contestualizzare le esperienze e conoscenze mettendo in atto una certa quantità di competenze linguistiche.

3. Stra-Addizionario e il laboratorio

Addizionario è stato utilizzato per lo più nel laboratorio di italiano L2 con ragazzi stranieri di L1 molto diverse: cinese, arabo, rumeno, albanese, spagnolo, serbo-croato.

In una scuola media è stato sperimentato con l'intera classe e in laboratorio in un gruppo misto composto da studenti stranieri e da studenti italiani, considerati a "rischio".

Addizionario ha consentito una diversificazione delle attività che implica il concetto di flessibilità; questo approccio permette di stimolare il coinvolgimento degli allievi, aiutarli nell'esercizio di determinate abilità e distribuire ruoli e compiti differenziati.

È stata resa possibile in ogni caso la valorizzazione di abilità e competenze individuali perché ogni quaderno è risultato personale, unico ed originale, dando luogo ad un'esperienza accolta con molto interesse.

Il lavoro ha spinto ad approfondire la ricerca in biblioteca, a consultare altro materiale attraverso una pratica didattica che ha posto l'attenzione sull'allievo, sulle sue competenze, lasciando una traccia del suo lavoro.

È stato applicato in forma molto particolare il *cooperative learning* (CL), un metodo didattico che permette di far lavorare gli studenti in gruppo facilitando, nel contempo, l'acquisizione di abilità sociali. Quindi è un sistema che permette di apprendere sia contenuti disciplinari che comportamenti sociali di collaborazione e cooperazione⁸.

È un metodo di insegnamento a mediazione sociale di tipo orizzontale (vengono strutturati i compiti perché siano gli alunni a lavorare autonomamente tra loro). L'apprendimento è sicuramente un processo attivo individuale ma perché questo possa avvenire è importante che il processo sia condiviso e vissuto socialmente. Richiede all'insegnante di agire in modo diverso, cioè di assumere un ruolo diverso all'interno della classe; egli pertanto diventa il facilitatore dei processi di apprendimento, li organizza e li guida.

Il CL non è un metodo adatto solo per le scuole elementari, ma è stato promosso e sperimentato in tutte le fasce di età e di gradi di istruzione.

I cinque punti chiave dell'apprendimento collaborativo (Luise 2003, Johnson/Johnson/Holubec 1996) sono così riassumibili:

- l'interdipendenza positiva, ossia la condizione che stimola a comunicare, a collaborare, a chiedere aiuto, a scambiarsi punti di vista. Con Addizionario questo punto è stato messo in pratica fin dal primo momento, da quando i bambini hanno

⁽⁷⁾ Per la costruzione di una rubrica si veda Ducati Bresadola (1998).

⁽⁸⁾ Si veda per l'Italia il lavoro di Comoglio (1999).

visto l'interfaccia e si sono avvicinati al software. Inoltre la scelta dei disegni, la consultazione dei vocabolari ha stimolato una discussione, sempre in lingua italiana, tra i vari partecipanti del gruppo

- responsabilità individuale verso gli altri membri del gruppo: il quaderno è individuale e il gruppo è un supporto operativo che interviene nei momenti di difficoltà, ad esempio nella correzione
- l'insegnamento diretto delle competenze sociali: la collaborazione tra studenti che hanno un livello di competenza linguistica basso e che in classe esitano a comunicare è facilitato chiaramente dal numero limitato, situazione tipica del laboratorio, e dalla possibilità di rompere il ghiaccio con altri compagni che hanno una lingua diversa
- l'interazione faccia a faccia e l'aiuto reciproco: gli studenti si insegnano a vicenda e hanno una funzione di *tutoring* a vicenda
- la revisione del lavoro svolto; nel nostro caso, in alcuni gruppi abbiamo sottoposto ai bambini gli elaborati scritti con errori e insieme si sono autocorretti.

Il clima di lavoro, come si evince dalle relazioni dei docenti, è sempre stato molto collaborativo, senza tensioni o conflitti e spesso chi è più esperto nel lavoro informatico o possiede più competenze linguistiche è molto disponibile ad aiutare gli altri.

A questo proposito è interessante il commento di Ayub, un ragazzino marocchino che al termine dell'esperienza ha affermato "c'è un Ayub classe e un Ayub Addizionario"; nel laboratorio il suo impegno era notevole e i risultati decisamente migliori rispetto a quelli riportati in classe perché il lavoro con Addizionario lasciava una traccia e il quaderno stampato, in qualche modo, rappresentava la sintesi delle sue capacità di produzione e di collaborazione con gli altri.

Allegato

Scheda guida per la relazione

Introduzione

- a) presentazione dell'argomento
- b) quadro teorico cui si fa riferimento
(La relazione si rivolge a docenti che già lavorano con ragazzi stranieri per cui non deve essere una sintesi di conoscenze linguistiche e didattiche ma deve avere l'obiettivo di comunicare i risultati di quest'esperienza).
- c) motivazioni della scelta
 1. attenzione al lessico
 2. attenzione alla riflessione metalinguistica
 3. attenzione all'interculturalità
- d) ambito in cui si è operato: età degli alunni, lingua e cultura di provenienza, grado di scolarità, conoscenze pregresse
- e) definizione degli obiettivi del lavoro
 - Linguistici
 - Disciplinari
 - Trasversali

Presentazione del lavoro

Utilizzo:

abilità di lettura/ scrittura
sviluppo delle capacità di attenzione
sviluppo delle capacità immaginative e creative
insegnamento della L2

Strategie di utilizzo

Il lavoro è stato fatto direttamente sul computer
Il lavoro viene prima elaborato su carta e poi digitato

Modalità di utilizzo

Individuale

A coppie/ a piccoli gruppi

- Con omogeneità di competenze
- Con disomogeneità di competenze
- Con funzioni sostegno tutoring

Modalità di interazione tra gruppi

Si dividono i compiti

Si consultano

Litigano

Uno osserva, l'altro lavora

Altro

Funzionalità più utilizzate e più interessanti

Definizione delle parole

Produzione di esempi

Attività di associazione libera

Ricerca sinonimi e contrari

Ricerca modi di dire

Costruzione di storie

Produzione autonomia di disegni e suoni

Utilizzo degli archivi precostituiti di disegni e suoni

Altro

Presentazione grafica del programma

Adeguate / non adeguate all'età

Adeguate / non adeguate alle competenze

Icone facili / difficili da capire

Altro

Difficoltà incontrate

Bibliografia

- Ambel M. 1998, *Pacchettini di parole nella mente. Attività di riflessione e di consapevolezza metacognitiva sul lessico della scuola media*, in Prat Zagrebelsky (a cura di) *Lessico e apprendimento linguistico*, Firenze, La Nuova Italia, pp. 97-109.
- Beltramo M. 2000, *Abilità di scrittura*, Torino, Parvia Scriptorium.
- Comoglio M. 1999, *Educare insegnando*, Roma, Las.
- Consiglio d'Europa 2002, *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione*, Milano, La Nuova Italia Oxford.
- Corda A., Marellò C. 2003, *Lessico Insegnarlo e impararlo*, Perugia, Guerra.
- Danesi M. 1988, *Neurolinguistica e glottodidattica*, Padova, Liviana.
- Devoto G., Oli G.C. 1990, *Il dizionario della lingua italiana*, Firenze, le Monnier.
- Ducati Bresadola R. 1998, *La rubrica: uno strumento "povero" per l'arricchimento del lessico*, in Prat Zagrebelsky (a cura di) *Lessico e apprendimento linguistico*, Firenze, La Nuova Italia, pp. 127-151.
- DIB = De Mauro T., Moroni G.G. 1998, *DIB Dizionario di base della lingua italiana*, Torino, Paravia.
- Johnson D., Johnson R., Holubec, E. 1996, *Apprendimento cooperativo in classe*, Trento, Erickson.
- Luise M.C. 2003, *Studiare in un ambiente facilitante: l'approccio ludico e cooperativo*, in Grassi R., Valentini A., Bozzone Costa R. (a cura di) *L'italiano dello studio nella scuola plurilingue: tra semplificazione e facilitazione*, Perugia, Guerra, pp. 161-179.
- Lumbelli L., Mortara Garavelli B. (a cura di) 1999, *Parafrasi – Dalla ricerca linguistica alla ricerca psicopedagogica*, Alessandria, Ed. dell'Orso.
- Maggini M. 1994, *Mezzi audiovisivi e apprendimento linguistico*, in "Scuola e lingue moderne", 1, pp. 3-9.
- Marellò C. 1989, *Dizionari bilingui con schede sui dizionari italiani per francese, spagnolo e tedesco*, Bologna, Zanichelli.
- Nuccorini S. 1993, *La parola che non so. Saggi sui dizionari pedagogici*, Firenze, La Nuova Italia.
- Prat Zagrebelsky M.T. (a cura di) 1998, *Lessico e apprendimento linguistico*, Firenze, La Nuova Italia.
- Tosi A. 1995, *Dalla madrelingua all'italiano*, Firenze, la Nuova Italia.
- Vedovelli, M. 1993, *Il dizionario come strumento per l'educazione linguistica*, in Orletti F. (a cura di) *L'educazione linguistica nella scuola superiore*, Firenze, La Nuova Italia, pp. 45-57.
- www.dueparole.it

Elisa Corino

MorFO, MORFEMI FONDAMENTALI PER CAPIRE L'ITALIANO

1. Il significato della forma

Una delle caratteristiche specifiche dell'italiano è la grande varietà di affissi. Si tratta di un aspetto della nostra lingua, che la rende difficile soprattutto se la consideriamo in rapporto contrastivo con le L1 di apprendenti, che parlano lingue "povere" di morfologia derivativa¹.

Soffermarsi a riflettere sulla struttura di una parola e sui processi derivazionali che le hanno dato origine ha molteplici vantaggi, non ultimo quello di rendere possibile l'identificazione del genere (le parole che terminano in *-ura* sono sempre femminili, quelle che terminano in *-mento* sempre maschili) e di rassicurare sulla sede dell'accento, almeno quando i morfemi stessi ne sono portatori.

Sul versante della comprensione di testi italiani, una didattica che sottolinei come le parole sono formate da morfemi ha il vantaggio di aiutare a ricavare il significato di una parola che non si è mai incontrata prima, se si conosce il significato della base e il ruolo tipico svolto dal morfema derivazionale. Una parola come *filogovernativo*, ad esempio, è costituita da unità autonome portatrici di significato: *filo-*, elemento di composizione che indica propensione e affinità per posizioni culturali, ideologiche, politiche, *governo*, la base con significato lessicale, e *-ivo*, suffisso usato per formare aggettivi di relazione.

I derivati con prefissi appartengono alla stessa categoria grammaticale della base e ne mantengono i tratti morfologici e semantici. In genere la derivazione tramite prefissi è più trasparente rispetto alla suffissazione: si pensi, ad esempio, ai prefissi di negazione (*dis-*, *in-*, *mis-*...) o a quelli che fanno diventare gli aggettivi superlativi (*arci-*, *super-*, *stra-...ultra-*). Ricordiamo poi il caso di aggettivi e verbi parasintetici: un parasintetico è formato da una base nominale o aggettivale alla quale si aggiunge simultaneamente un prefisso e la vocale tematica nel caso dei verbi (*s-bianc-are*, *ad-domestic-are*...), o il suffisso participiale *-ato*, nel caso degli aggettivi (*s-piet-ato*...).

I derivati con suffissi presentano delle difficoltà maggiori poiché appartengono di solito a una categoria lessicale diversa da quella della base: aggettivi a base verbale (*lavabile*, *cantante*...) o nominale (*marino*, *costoso*...), verbi a base aggettivale (*dolcificare*, *purificare*...) o nominale (*monetizzare*, *pietrificare*...), avverbi a base aggettivale (*gentilmente*, *lentamente*...), nomi da base aggettivale (*pigrizia*, *chiarezza*...) o verbale (d'azione come *invasione*, *potatura*..., o d'agente, come *sciatore*, *insegnante*...); i nomi denominali sono un caso particolare perché mantengono la categoria lessicale della base (*boscaiolo*, *gioielliere*...).

Il significato di una parola complessa regolarmente formata è il risultato dell'applicazione di una regola di formazione di parole a una base o, nel caso della compo-

⁽¹⁾ Si veda tuttavia il contributo di Scalise in questo libro.

sizione, a varie basi tra le quali si instaura una relazione. Questa relazione si articola su vari livelli, di cui fondamentali sono quello formale e quello semantico. La regola con cui si descrive il suffisso *-evole*, ad esempio, è una relazione fra l'insieme delle basi verbali e nominali potenziali e l'insieme degli aggettivi corrispondenti in *-evole*. A livello semantico, la regola menzionerà che gli aggettivi significano "che può essere" (*pieghevole*= che può essere piegato, *favorevole*= che è a favore). A livello formale invece sottolineerà il fatto che *-evole* è uno dei pochi suffissi deverbali che inizi per vocale, e pertanto si attacca direttamente alla radice (o, con diversa analisi, determina la cancellazione della vocale tematica del tema verbale), applicandosi a verbi di tutte e tre le coniugazioni (*girevole*, *scorrevole*, *gradevole*). Infine va messa in luce l'affinità di funzioni tra *-evole* e *-bile* e la proprietà del primo di selezionare il suffisso *-ezza* per la derivazione successiva di nomi di qualità.

Bisogna d'altra parte tenere conto delle numerose irregolarità della lingua e delle eccezioni nei meccanismi di formazione che contribuiscono a complicare il panorama. Si osserva frequentemente che una determinata parola che, secondo le regole di formazione della lingua, dovrebbe essere accettabile, è evitata o respinta dai parlanti. È il caso del fenomeno del "blocco", per cui si predilige la parola che, a parità di significato, è più frequente nel lessico mentale del parlante. *Rubatore*, ad esempio, sarebbe in tutto analogo alla serie delle parole in *-tore* come *rapinatore*, *muratore*, ecc. e infatti è anche attestato in italiano antico, ma oggi viene evitato per l'esistenza del sinonimo *ladro*.

Ci sono parole arrivate a noi già prefissate direttamente in latino ed è quindi difficile risalire al significato del prefisso (*constatare*, *subire*,...). Cercare di risalire agli elementi di composizione in questi casi può portare non solo a estrapolare basi inesistenti o non pertinenti con il significato, ma può risultare addirittura controproducente. Nell'insegnamento è necessario quindi distinguere un riconoscimento di morfemi in chiave sincronica dal riconoscimento etimologico che talvolta prevale nei dizionari e può indurre in errore l'italiano e, a maggior ragione, lo straniero. Pensiamo ad esempio al prefisso latino *ex-*, diventato *e-/es-* in italiano, improduttivo in parole della lingua comune, esprime il significato di "separazione, allontanamento" in pochi verbi, quasi tutti d'origine latina, non necessariamente motivati semanticamente per il parlante comune (*emanare*, *emergere*, *esumare*...).

Le formazioni derivate dal latino, dall'italiano antico o da altre lingue (soprattutto il francese) non sono l'unico legame che la lingua moderna intrattiene con il piano diacronico. I vocabolari di italiano registrano circa 700 elementi compositivi dotti usati produttivamente soprattutto nei settori scientifici. L'origine "dotta", greca o latina, degli affissi rende meno trasparente il significato di queste parole: è molto più semplice intuire la funzione di un prefisso omonimo di una preposizione che non risalire a elementi, soprattutto compositivi, che non hanno altri usi nella lingua con la quale gli apprendenti sono a contatto. Si pensi, ad esempio, all'opacità del significato di una formazione come *ecocardiogramma* rispetto a *soprannumero*: laddove il secondo è immediatamente comprensibile, il primo è impossibile da decifrare se non si conoscono i significati dei singoli elementi.

Pur con tutte le difficoltà citate, è utile insegnare agli allievi stranieri a riconoscere la morfologia derivativa e compositiva, perché fornisce loro strumenti che permettono un ampliamento del loro lessico (prima passivo e poi attivo) senza implicare

grandi sforzi creativi e di memoria. L'insegnante deve quindi stabilire quali sono i morfemi derivativi da riconoscere, ad esempio quelli che indicano chi fa l'azione indicata dal verbo o che indicano una professione come *-tore/trice*, *-ante/ente*, *-ino/ina* (*sciatore*= persona che scia, *insegnante*= persona che insegna, *imbianchino*=persona che tinteggia le pareti – dà il bianco).

2. Insegnare la morfologia serve a tutti, stranieri e italiani

Ogni insegnante deve chiedersi quali morfemi derivativi sono utili per gli allievi che ha di fronte. Per prudenza è meglio insistere in chiave riconoscitiva e non produttiva sulla formazione con suffissi derivativi, altrimenti si incoraggiano gli allievi a produrre derivazioni che, pur essendo potenzialmente corrette, di fatto non esistono (quelle che Simone 1983 chiama “derivazioni mancate”). I nomi di agente e mestiere, ad esempio, offrono numerose alternative per la formazione dei derivati:

Nomi d'agente, mestiere e sim.	
-tore/-trice	<i>lavoratore/trice, traditore/trice</i> . La variante -ore (femm. -ora o spesso mancante) si applica generalmente al tema del participio passato, con varie irregolarità: <i>invasore, oppressore</i> . -tore/-trice sono frequenti e produttivi per designare strumenti: <i>spruzzatore, lavatrice</i>
-ante, -ente	<i>cantante, presidente, insegnante</i>
-ino/-ina	<i>spazzino/a, imbianchino/a</i> . -ino , con lo stesso significato, è anche denominale. e -ino/-ina sono frequenti e produttivi per designare strumenti: <i>frullino, candeggina</i>
-one/a	<i>chiacchierone/a, mangione/a</i> .

L'insegnante a livelli iniziali con allievi molto giovani (stranieri e italiani) non avrà probabilmente dubbi sul fatto che l'unico morfema da evidenziare è il primo. È possibile che un apprendente, dopo che gli si è insegnato questo suffisso, crei per analogia una parola come *spazzatore*. È un rischio da correre, però, ripetiamo, è più prudente insegnare soprattutto a riconoscere morfemi.

L'opportunità di ragionare sulla morfologia in una classe formata sia da stranieri che da parlanti nativi di italiano è dimostrata anche dagli esiti di alcune prove di studenti italiani iscritti a un corso universitario di didattica della lingua italiana a stranieri. I risultati emersi dall'analisi dei test di esame degli studenti italiani smentisce in parte la premessa che composizione e derivazione siano fenomeni trasparenti per un parlante nativo.

Una percentuale rilevante del gruppo esaminato ha avuto difficoltà ad individuare un derivato in *marchesato*, molti trovano problematico risalire alle funzioni di prefissi e suffissi e forniscono esempi di derivazione e composizione che si limitano agli esempi canonici elencati sui libri e sulle grammatiche (*girasole, giradischi, capostazione...*). Alla richiesta di produrre esempi di parole formate col prefisso *su-*, ad esempio, molti degli studenti che hanno sostenuto l'esame ha citato *subacqueo, sub-*

spaziale... termini formati con un prefisso diverso, *sub-*, che ha un significato completamente opposto a quello del prefisso richiesto dalla consegna (corrette sarebbero state parole come *sulodato* o *suddetto*).

Va anche notato che la capacità di riconoscere morfemi si trasporta da una lingua all'altra; se i morfemi delle lingue europee insegnate nella scuola si somigliano, non è una cattiva idea collaborare con l'insegnante di lingua straniera per cercare somiglianze formali (*-ità/-età/-itè-edad, -ity*) e funzionali (*-ino* ted. *-lein*). Anche in questo caso i problemi sono molti perché i falsi amici abbondano fra i derivati, ma, nuovamente, non sarà mai negativo per un allievo saper esercitare una capacità riconoscitiva, purché usi prudenza nel formulare ipotesi sul piano del significato.

2.1. Strumenti per insegnare la morfologia: i dizionari

Insegnanti e libri di testo sono concordi nell'affermare l'utilità e la necessità di insegnare la morfologia flessionale, non tutti però danno sufficiente rilevanza a quella derivazionale. Solo negli ultimi anni in alcuni libri di testo e grammatiche sono comparse liste di morfemi, raggruppati per significato o funzione, che esulano dai tradizionali elenchi di alterati. Questi ultimi sono senza dubbio i derivati che colpiscono di più gli stranieri, perché sono vistosi sul piano fonico e nessuna lingua neolatina ne è altrettanto ricca, tuttavia non sono gli unici elementi che è necessario far conoscere agli studenti.

L'insegnante è chiamato dunque a compensare le carenze dei libri di testo: in primo luogo perché lo studente da solo difficilmente si soffermerà ad analizzarne coscientemente le regolarità e le caratteristiche, incorrendo in formazioni errate, in inconvenienti di sovraestensione delle regole di derivazione o composizione e nella coniazione per analogia. In secondo luogo perché l'allievo non può essere consegnato alla consultazione di grammatiche o dizionari. Interagire con un supporto cartaceo delle dimensioni e della complessità di un dizionario senza la mediazione dell'insegnante non è capacità facilmente acquisibile.

Anche ammesso che l'allievo sia un buon consultatore di dizionari perché la tradizione scolastica del suo paese d'origine contempla l'allenamento necessario, l'informazione che ricava dalle voci dei dizionari monolingui italiani è resa difficile dalla metalingua usata e dalla letterarietà degli esempi che spesso vengono riportati accanto ai lemmi-morfema. In particolare i dizionari monolingui italiani, per ragioni commerciali, non mirano a documentare puntualmente i fenomeni linguistici e le formazioni produttive della lingua italiana, ma cercano di diventare delle enciclopedie, per loro è preponderante l'approfondimento del significato di una voce, piuttosto che la riflessione sulla struttura del lemma.

Un buon dizionario che aspiri ad essere comprensibile e utile ai suoi utenti deve ricorrere a un metalinguaggio il più semplice possibile, cioè il più comprensibile possibile, basato sulle parole fondamentali della lingua (circa 7.000 in italiano) e le parole del "lessico comune". Senza dubbio i dizionari elettronici soddisfano meglio queste esigenze, perché permettono di utilizzare le definizioni come un ipertesto in cui tutti i termini rimandano ai lemmi corrispondenti.

Non di rado poi le terminologie adottate all'interno dei singoli dizionari formano microsistemi terminologici a sé stanti non coerenti tra loro. Le differenze si possono riscontrare nel numero di affissi annoverati nel lemmario, che dipende dalle diverse definizioni di prefisso, suffisso e confisso (o elemento di composizione) adottate e dall'uti-

lizzo o meno della numerazione araba per indicare significati diversi. Così troviamo 1200 tra affissi e elementi compositivi nel DISC, ma 256 suffissi, 93 prefissi e non meno di 2400 confissi nel De Mauro in un volume. Oggi sia i dizionari cartacei che quelli elettronici, in misura diversa e con esiti diversi, tendono a esplicitare le reggenze di nomi, verbi e aggettivi e a unire lessico e sintassi, infine è ormai prassi diffusa lemmatizzare prefissi e suffissi e dedicare loro tavole di approfondimento. Non è chiaro tuttavia in alcuni dizionari il criterio secondo il quale si è deciso di dedicare maggior spazio ad alcuni elementi piuttosto che ad altri. Più omogenee, probabilmente per ragioni di maggior controllo incrociato, sono le definizioni dei dizionari elettronici.

In questo panorama il ruolo dell'insegnante come mediatore e selezionatore degli elementi derivativi e compositivi fondamentali e come fornitore di esempi in contesto diventa determinante.

Le versioni elettroniche dei dizionari generali sono gli strumenti più utili a disposizione degli insegnanti per preparare esercizi; il docente può scegliere di lavorare con il lessico fondamentale o con tutto il dizionario e la possibilità di vedere in pochi secondi tutte le parole che iniziano o finiscono in un certo modo permette di creare ottimi esercizi sulla derivazione. Tuttavia poiché non sempre l'insegnante ha a disposizione questi strumenti e il tempo per utilizzarli, abbiamo pensato in un primo momento di preparare una lista di morfemi fondamentali e poi di farne una base di dati che mettesse in relazione tutti i morfemi che svolgevano un compito simile, infine abbiamo cercato e trovato chi ci ha aiutato a mettere in rete un riconoscitore di tali morfemi nei testi².

2.2. MorFO, un esercizio diventato strumento

MorFO è nato come esercizio per obbligare eventuali futuri insegnanti di italiano L2 a riflettere su

- i meccanismi di derivazione e composizione in italiano
- la produttività dei morfemi
- l'importanza didattica dell'insegnamento delle morfologia derivazionale in una classe in cui si insegna la lingua italiana.

Il primo passo è stato estrarre i 1.200 circa affissi contenuti nel DISC³. Pur permettendo l'estrazione degli affissi, il DISC li divide in liste separate di prefissi, suffissi e elementi compositivi: è stato quindi necessario combinare le liste in modo che i gruppi di studenti potessero riflettere contemporaneamente su prefissi e suffissi simili (in questo modo chi ha avuto l'estratto di lista in cui compariva *filo-*, *-filo* ha dovuto prendere delle decisioni anche su *-filia*). Gli studenti⁴ sono stati suddivisi in gruppi formati da cinque italofoni e da almeno uno straniero. A ciascun gruppo sono stati assegnati un centinaio di morfemi con il compito di "salvarne" un terzo, sulla base di criteri che illustrerò fra breve. L'apporto dello studente straniero consisteva nello stabilire se, dal suo punto di vista, il morfema fosse difficile o facile per vari motivi. Lo straniero doveva arricchire il lavoro del gruppo con osservazioni sulla tra-

(2) Simona Colombo, allieva del Dottorato di linguistica, linguistica applicata e ingegneria linguistica dell'Università di Torino, ha descritto la procedura con cui ha programmato il software in Corino, Colombo (2005). La piattaforma informatica che ospita MorFO è stata finanziata con il Progetto FIRB2001 "L'italiano nella varietà dei testi". Coordinatore Carla Marengo.

(3) Il DISC è, fra i dizionari monolingui elettronici attualmente sul mercato, il più generoso nel permettere di esportare i risultati delle indagini fatte con la modalità "ricerca avanzata".

(4) Corso di Didattica della lingua italiana come lingua straniera a.a. 2004-2005 Facoltà di lingue e letterature straniere, Università di Torino, Prof. Carla Marengo.

sparenza e sulla vicinanza dei morfemi analizzati a quelli della sua L1. La collaborazione tra italofofoni e apprendenti di italiano è stata fondamentale per raggiungere un risultato che fosse l'incontro delle esigenze di apprendenti reali della lingua e il punto di vista di potenziali futuri insegnanti di Italiano L2⁵.

I criteri proposti per dannare o salvare un morfema sono frequenza, produttività, importanza di significato e vitalità nell'italiano moderno. Agli studenti è stato chiesto di prendere una decisione applicando i seguenti marcatori costituiti da lettere e numeri:

Pubblico di riferimento: stranieri di scuola secondaria superiore e università, italiani?

Marcare con lettera e numeri:

- 0 morfemi che non si vogliono salvare
 1 molto produttivo in vari campi del sapere
 2 caratteristico di un solo campo, ma abbastanza conosciuto
 3 simile a morfema presente in altre lingue europee (perché derivato dalla stessa radice latina o greca)
- A conosciuto dalla maggioranza del gruppo
 B sconosciuto per la maggioranza del gruppo
 C conosciuto dallo straniero
 D non conosciuto dallo straniero
 E non utile da memorizzare

Sia i morfemi conservati, sia quelli espunti dovevano essere accompagnati da definizione (le fonti principali degli studenti sono stati il dizionario Garzanti *on line*, il Dizionario De Mauro su Cd – Rom e altri cartacei) e glossa derivata dai criteri di selezione. Lettere e numeri potevano essere combinati. Siamo arrivati quindi al risultato di cui la tabella qui sotto riportata offre un esempio:

144.	cardio-	primo e secondo elemento di composti della terminologia scientifica, di origine greca o di formazione moderna, dal gr. <i>kardia</i> 'cuore' (cfr. -cardia); vale 'cuore' o indica relazione col cuore, in qualche caso anche 'cardias' (<i>cardio-circolatorio, cardiologo, cardiologico, cardiopatico</i> ecc).	AC 23
156.	centi-	primo elemento di parole composte di origine latina o di formazione moderna, dal lat. <i>centi-</i> , deriv. di <i>centum</i> 'cento'; vale 'cento, che ha cento' (<i>centimano</i>); anteposto a una unità di misura ne moltiplica il valore per 10-2 (<i>centigrammo, centimetro, centigrado</i> ecc).	AC 13
116.	benzo-	primo elemento di parole composte della terminologia chimica, da <i>benzoino</i> ; indica derivazione dal benzolo (p. e. <i>benzopirene</i>).	AD 0

⁽⁵⁾ I diversi livelli di partenza degli studenti, oltre che la diversa lontananza delle lingue madri degli stranieri hanno influito sull'apporto effettivo. Ad esempio, uno studente magrebino diceva di conoscere *-andria* perché era nella parola *mandria*.

È risultato che la maggior parte dei morfemi salvati erano contraddistinti dalle lettere AC, cioè erano conosciuti sia dagli italiani sia dallo studente straniero, e dalle cifre 1-3, cioè erano molto produttivi e simili a morfemi presenti in altre lingue europee. Tra i prefissi e i suffissi eliminati troviamo ad esempio CONDRIO- (greco) con glossa 0BE, -DATTILIA (greco) 0BDE e abbastanza sorprendentemente -CRATE (greco) con glossa A023. Infatti essere 2, cioè caratteristico di un solo campo, ma abbastanza conosciuto e essere 3, cioè con forma e funzione simile a quella di un morfema presente in altre lingue europee, non avrebbe dovuto portare all'esclusione. Tuttavia dovendo radicalmente ridurre il numero dei morfemi da salvare, i gruppi hanno deciso per l'eliminazione proprio di quelli con significato facilmente desumibile (es. *musico-*, *oculo-*, *nazi-*); altri sono stati eliminati in quanto, sebbene formino parole di uso comune, tali parole sono poche e fanno riferimento ad ambiti tecnici dai confini ben definiti, ed è pertanto più consigliabile imparare il composto che non i due elementi separatamente (es. *-nauta* → *astro-nauta*, *odonto-* → *odontotecnico*).

Si può perciò dire che MorFO più che contenere i morfemi fondamentali su basi statistiche contiene i morfemi che è fondamentale far imparare agli stranieri secondo gli studenti universitari di lingue coinvolti nella selezione. Gruppi di selezionatori diversi, che pensino a utenti più giovani o meno colti o meno poliglotti, selezionerebbero in modo diverso⁶.

Le definizioni sono una parte fondamentale e importantissima di MorFO. Dopo un primo momento in cui gli studenti avevano “fuso” le definizioni di alcuni dizionari monolingui, il loro rimaneggiamento è stato necessario sia per questioni inerenti il copyright, sia, soprattutto, in relazione alle finalità didattiche che questo strumento deve avere. Gli studenti infatti avevano segnalato le definizioni più ostiche e gli esempi meno utili, ma non avevano fornito concrete proposte di semplificazione; l'opera di riscrittura è stata fatta in un secondo momento da chi scrive, avendo di fronte tutti i morfemi salvati e le griglie in cui inserirli. Mi sono posta il problema della chiarezza della spiegazione, e ho stabilito di semplificare il linguaggio e di adottare come esempi parole che fanno parte del dizionario di base. Sentito anche il parere di alcuni insegnanti, ho sostituito i termini *deverbale*, *deaggettivale* e *denominale* con la parafrasi “da verbi”, “da aggettivi”, “da nomi”, perché sicuramente più immediata. Con i nomi, gli aggettivi e gli avverbi derivati (ma in generale con tutti i derivati in cui sia facile riconoscere la radice) la definizione è stata affiancata da una parafrasi che chiarisce il significato usando nella spiegazione degli esempi la parola da cui derivano (*adimensionale* = senza dimensione). A volte la definizione è stata corredata da osservazioni tratte da Grossmann, Rainer (2004), come, nell'esempio che segue, l'avviso che *a-* non si premette mai a verbi e che quindi *anestetizzare* non deriva da *an-* + *-estetizzare*, ma da *anestetico*. È stato fatto per aiutare il docente alle prese con allievi adolescenti o adulti portati all'analisi comparativa delle parole, ma come già detto nel paragrafo 2., l'insegnante alle prese con scolaresche più giovani e meno colte può conservare della definizione solo una parte più piccola.

⁶ Per questo nella versione in rete sarà data la possibilità di modificare la selezione proposta aggiungendo o togliendo morfemi.

	Prima versione	Versione definitiva
a- 1	davanti a vocale an-, prefisso di origine greca (cosiddetto <i>alfa privativo</i>), usato in parole derivate dal greco o formate modernamente; indica 'mancanza, privazione, negazione'...	Prefisso che ha la funzione di dare un significato contrario o privativo (la mancanza del significato della base) e può veicolare una connotazione peggiorativa. Spesso non è possibile distinguere con chiarezza se si tratti dell'uno o dell'altro significato, poiché esse tendono a una relazione complementare (amorale= contro la morale o senza morale). Si premette ad aggettivi di relazione la cui base è generalmente un nome astratto (acritico= non critico, adimensionale= senza dimensione, apolitico= non politico), ma anche a nomi (asimmetria= senza simmetria), e ad aggettivi (atossico= non tossico), mai a verbi (i pochi esempi possibili sono frutto della suffissazione di aggettivi prefissati, es. anestetizzare).
	Prima versione	Versione definitiva corta
a- 1	davanti a vocale an-, prefisso di origine greca (cosiddetto <i>alfa privativo</i>), usato in parole derivate dal greco o formate modernamente; indica 'mancanza, privazione, negazione'...	Prefisso che ha la funzione di dare un significato contrario o privativo: <i>atossico</i> = non tossico, <i>amorale</i> = senza morale. Si premette ad aggettivi di relazione la cui base è un nome astratto (<i>acritico, adimensionale, apolitico</i>), ma anche a nomi (<i>asimmetria</i>), e ad aggettivi (<i>anormale</i>). La variante <i>an-</i> è usata con le basi che iniziano per vocale (<i>anabbagliante, analfabeta</i>).

Le definizioni sono poi state affiancate dalla rielaborazione del documento in appendice al dizionario monolingue italiano Palazzi-Folena (1992), in cui i morfemi sono raccolti in famiglie a seconda delle loro funzioni (*-ezza* e *-eria* uniti in quanto formano nomi da aggettivi, *-ico* e *-istico* uniti in quanto formano aggettivi da nomi ecc...).

MorFO ha quindi preso forma come un supporto per lo studio dei morfemi che coinvolge non solo la descrizione di suffissi e prefissi, ma anche il funzionamento dei processi di derivazione. A questa prima fase cartacea di MorFO, fase che resta l'unica per chi non ha intenzione o possibilità di usare il computer in rete, ne è seguita una più informatizzata⁷ che ha portato alla creazione di un supporto multimediale e interattivo, che si spera faciliti la categorizzazione e la memorizzazione dei morfemi e che consente agli insegnanti di preparare esercizi di riconoscimento nei testi di parole derivate.

(7) Grazie alla collaborazione di Simona Colombo, si veda Corino, Colombo (2005). Nel Cd - Rom di questo libro si trova l'elenco dei morfemi definiti e delle griglie in cui sono riuniti i morfemi con la stessa funzione, ma non il software che permette di passare dalla definizione alle griglie o viceversa, né il software riconoscente di morfemi in testi.

3. Morfemi evidenziati nei testi per la classe

Esiste un parallelo tra MorFO, strumento informatico basato su una banca dati, e un apprendente che fa uso di un'interlingua instabile e di strategie non predicibili a priori: entrambi sono affetti da quella che Marellò (2003) definisce "sindrome da rebus", che porta il computer, come l'allievo, a vedere elementi significativi in tutte le sequenze di lettere finali o iniziali che coincidono con un morfema derivazionale, anche quando non c'è assolutamente legame di senso tra l'elemento individuato e il significato della parola derivata. Nel caso di MorFO questo succede perché alla base di dati non è stato affiancato un lemmatizzatore che contenga le basi dei composti e dei derivati. Durante la sperimentazione del sistema e delle definizioni in una classe universitaria di studenti stranieri di lingua italiana, però, è risultato che gli studenti si comportano nello stesso modo: messi di fronte a una lista di morfemi e a un testo sul quale lavorare hanno identificato stringhe omografe degli elementi portatori di significato, che però facevano parte del corpo della parola stessa. Così nelle frasi "[...] cacciato a causa del bigottismo dei vicini" alcuni studenti hanno avanzato l'ipotesi che nella parola *bigottismo*, oltre al suffisso *-ismo*, fosse presente il prefisso *bi-*; tenuto conto che alcuni di loro, o perché nutriti di letteratura sette- e ottocentesca o perché a conoscenza dello sterminato universo delle patologie, hanno spiegato il temine come "una strana malattia che provoca gotta ripetuta".

Affetto dalla stessa "sindrome" che colpisce studenti stranieri fin troppo zelanti, MorFO evidenzia nei testi che gli vengono sottoposti tutte le stringhe di caratteri che corrispondono graficamente ai morfemi che ha in memoria. Ancora una volta, come era stato per la sua creazione, i confini tra strumento ed esercizio si dissolvono, le funzioni si alternano e si sovrappongono: l'esercizio diventa strumento e lo strumento esercizio. Un esercizio che deve essere svolto in primo luogo dall'insegnante, costretto a riflettere egli stesso sull'opportunità di insegnare alcuni morfemi e di trascurarne altri, o sul significato e la formazione delle parole.

La prima decisione da prendere una volta importato un testo in MorFO è infatti decidere la forma con cui lo stesso testo verrà presentato agli apprendenti, scegliendo quali saranno gli elementi che quest'ultimo vedrà evidenziati e quali invece non sono utili ai fini dell'esercizio.

L'attività di preparazione del testo permette al docente di riflettere con calma sul testo e sulle sue difficoltà, individuando i punti caldi per lo studente e utilizzando MorFO come un paio di lenti che gli fanno vedere il testo con gli occhi dello studente straniero.

In un testo come quello riportato in seguito, nel quale è presente il verbo *utilizzare* (o meglio, *utilizzare*), il docente si troverà a decidere sull'utilità di lasciare evidenziato il morfema *-izzare*, focalizzando l'attenzione dello studente sulla derivazione verbale. Potrà invece scegliere di deselectionarlo, perché potrebbe confondere l'apprendente o perché, più semplicemente, non è funzionale agli scopi che si è prefisso in quel dato momento.

Può essere che, nel caso di esercizi di riconoscimento, la presenza di falsi morfemi sia funzionale allo scopo (e allora la domanda diventa "Quanti e quali falsi morfemi sottoporro al mio allievo?" e la consegna per gli allievi sarà "Fra quelli evidenziati da MorFO individua i veri morfemi"), ma se si tratta di un esercizio di com-

prensione del testo e/o di incremento del lessico, sarà opportuno mantenere selezionati solo i morfemi veri e utili alla comprensione. La discriminante è naturalmente anche il livello degli studenti: laddove con apprendenti di livello intermedio-avanzato sarà possibile un grado maggiore di riflessione sulla lingua e l'insegnante potrà lasciare evidenziate alcune "trappole", tale atteggiamento potrebbe risultare controproducente con i principianti.

Una volta completato il lavoro preliminare di conferma dell'evidenziamento o di deselezionazione, il docente sottoporrà allo studente un testo pulito, privo di evidenziazioni, sul quale lavorare. MorFO offre due tipologie di aiuto allo studente: con il primo passo è possibile visualizzare il testo evidenziato (nella forma in cui l'insegnante ha deciso che deve essere visualizzato), con il secondo lo studente può accedere alle funzioni del singolo morfema e, successivamente, alla sua definizione. Certo non sempre la comprensione dei singoli componenti della parola può essere la soluzione per la comprensione della parola stessa, ma senza dubbio il significato così intuito è molto vicino a quello effettivo.

Nel Cd – Rom allegato a questo volume è possibile visualizzare la tabella delle funzioni e l'elenco dei morfemi con relative definizioni. Purtroppo il supporto impiegato non permette relazioni dinamiche come quelle che caratterizzano il MorFO *on line* nel sito www.corpora.unito.it.

3.1. Qualche esempio

Per comodità esemplificativa consideriamo alcuni dei testi presenti in MorFO e proponiamo alcuni esercizi.

Consideriamo ad esempio il seguente testo

CONTO MIGLIA

Accredito retroattivo di miglia per i voli XXX: ora anche *on line*. Ora può facilmente recuperare *on line* le miglia che non sono state accreditate automaticamente sul suo conto miglia.

Si tratta di un testo relativamente semplice che può essere utilizzato a livello principianti. L'insegnante deve decidere se deselezionare *-ine*; tra le domande che vertono sul significato ce ne dovrebbe essere una che chiede il significato di "accredito retroattivo", ma si può far riflettere gli allievi anche su una forma come *conto miglia*, che, similmente a *busta paga*, *progetto pilota*, *governo ombra*, *nave scuola*... può essere considerata un composto nominale; in tal caso, si domanderà come fa al plurale. O ancora, si chiederà che hanno in comune *facilmente* e *automaticamente*.

Consideriamo ora il secondo testo, destinato a apprendenti intermedi e avanzati.

CONTROLLI DI FRONTIERA

Chi va molto di fretta ora può risparmiare tempo al controllo di **frontiera** dell'aeroporto di Francoforte, perché può fare tutto da solo grazie al sistema **biometrico** di lettura dell'iride. Dopo essersi registrato una prima volta, partecipando al progetto pilota può **utilizzare** la corsia **Autocontrol** ed evitare così le attese. Controlli di **frontiera** in un batter d'occhio.

NOME → AGGETTIVO (aggettivi da nomi)

-ario	<i>ferroviario, ipotecario</i>
-ino	(diverso dal precedente suffisso nominale che forma nomi di mestieri): <i>bovino, marino.</i> -ino fa poi parte di un gruppo di suffissi aggettivali, detti <i>etnici</i> , particolarmente produttivi per formare aggettivi da nomi propri di paesi, città e sim.: <i>triestino, levantino.</i> -ino può essere usato anche per derivati da nomi propri di persona (<i>umbertino</i>)
-ale	<i>generazionale, mortale</i>
-are	<i>lunare, fogliare</i>
-ico	<i>igienico, diabetico.</i> Di largo impiego, con un significato specifico, nelle nomenclature della chimica: <i>ossido ferrico</i>
-istico	<i>divistico, calcistico</i>
-ivo	<i>vallivo, abortivo</i>
-izio	<i>creditizio, impiegatizio</i>
-oso	<i>noioso, peloso.</i> Di largo impiego, con un significato specifico, nelle nomenclature della chimica: <i>ossido ferroso</i>
-uto	<i>ricciuto, occhiuto</i>
-ato	<i>alato</i>
-esco	<i>guerresco</i>
-aceo	<i>farinaceo</i>
-aneo	<i>istantaneo</i>
-igno	<i>sanguigno</i>
-ile	<i>primaverile</i>
-iero	<i>mattiniere</i>

-ico latino *-icum* suffisso usato per la formazione di aggettivi tratti da sostantivi, indica genericamente relazione, appartenenza (bellico, sferico, storico); in chimica indica gli acidi organici (acido acetico, butirrico ecc.), in chimica inorganica indica i composti di superiore (ferrico, solforico, in contrapposizione a ferroso, solforoso, di valore minore).

In relazione al secondo testo si può chiedere allo studente di considerare tutti i morfemi selezionati e di decidere quali di questi sono effettivamente delle particelle portatrici di significato e qual è il loro significato. Ad esempio, *CON* in *controllo*, sarebbe da lasciare selezionata?

Rimane da puntualizzare la tipologia di apprendente a cui MorFO in rete è diretto: studenti della scuola media superiore o apprendenti adulti. In un primo momento, soprattutto per gli adolescenti, sarà necessario che l'insegnante sensibilizzi alla problematica, in un secondo momento gli studenti potranno utilizzare MorFO anche autonomamente, come aiuto nella comprensione dei testi. Molto dipende anche dalla situazione dell'apprendimento e dalle specifiche caratteristiche dell'apprendente: se si tratta di uno studente che è in una situazione di bagno linguistico, riceverà molto

più velocemente i significati dei morfemi e li cercherà nelle conversazioni quotidiane; se poi si tratta di un parlante di una lingua europea simile all'italiano per origine (francese, spagnolo) o per sistema morfologico (tedesco, ricco di morfologia derivativa e compositiva) avrà molte meno difficoltà di un apprendente di L1 isolante come un sinofono.

MorFO è uno strumento in costante elaborazione, sul sito (www.corpora.unito.it) è presente uno spazio dedicato a insegnanti e studenti che vogliono suggerire migliorie, espansioni o riduzioni del glossario.

Bibliografia

- Andorno C., Bosc F., Ribotta P. 2003, *Grammatica insegnarla e impararla*, Guerra, Perugia.
- Alberti C., Ruimy N., Turrini G., Zanchi G. 1991, *La donzella vien dalla donzella*, Zanichelli, Bologna.
- Biorci G., Ferlino L., Rossi M. 2003, *Imparare dai bambini*, Compagnia dei Librai, Genova.
- Boogards P., Laufer B. 2004, *Vocabulary in a Second Language*, John Benjamins Publishing Company, Amsterdam/Philadelphia.
- Bozzone Costa R. 1988, *Inserzione e cancellazione di morfemi nella formazione delle parole in italiano L2*, in Giacalone Ramat A. (a cura di), *L'italiano tra le altre lingue. Strategie di acquisizione*, Bologna, Il Mulino, 115-126.
- Chiuchiù A., Calamanti P., Caproni M.G. 1994, *Et cetera*, ALIA Edizioni.
- Corde A., Marelo C. 2004, *Lessico insegnarlo e impararlo*, Guerra, Perugia.
- Corino E., Colombo S. (2005), *Insegnamento del lessico: parole derivate e nuove tecnologie in Atti del Convegno "Insegnare ad imparare in italiano L2: le abilità di studio per la scuola e per l'università"* (Bergamo, 14-16 giugno 2004), Guerra, Perugia, 149-169.
- De Mauro T. 2000, *Dizionario italiano*. Paravia, Torino.
- De Mauro T., Lepschy G. C., Sanguineti E., (1999-2000 e 2003) *GRADIT - Grande dizionario italiano dell'uso*, Utet, Torino.
- Gaeta L. 2002, *Quando i verbi compaiono come nomi*, Franco Angeli, Milano.
- Gaeta L., Ricca D. 2003, *Frequency and productivity in Italian derivation: A comparison between corpus-based and lexicographical data*, in *Rivista di linguistica* 15.1, PP. 63-98.
- Graffi G., Scalise S. 2002, *Le lingue e il linguaggio*, Il Mulino, Bologna.
- Grossmann, M., Rainer F. (a cura di) 2004, *La formazione delle parole in italiano*, Tübingen, Niemeyer.
- Grossmann M., Thornton A. (a cura di) 2004, *La formazione delle parole*. Atti del XXXVII Congresso internazionale di studi della SLI, Roma, Bulzoni.
- Simone R. 1983, *Derivazioni mancate*, in Dardano M., Dressler W. Held G. (a cura di), *Parallela*, Tübingen, Narr, 37-50.
- Marelo C. 1996, *Le parole dell'italiano*, Zanichelli, Bologna.
- Marelo C. 2003, "Lessico" modulo in <http://hal9000.cisi.unito.it/carlamarelo>; prima versione del modulo del corso di formazione "Italiano L2 Lingua di contatto e lingua di culture" MIUR Uffici Scolastici regionali.
- Palazzi F., Folena G. 1992 *Dizionario della lingua italiana*, con la collaborazione di C. Marelo, D. Marconi, M.A. Cortelazzo, Torino, Loescher.
- Sabatini F., Coletti V. 2003, *DISC- Dizionario della lingua italiana*, Rizzoli Larousse, Milano.

Carola Garosci

LA FORMAZIONE DOCENTI SUL TEMA DELL'ITALIANO A STRANIERI

1. Le prime esperienze di formazione

All'inizio degli anni '90, quando cominciò in modo più evidente, il fenomeno della presenza di alunni stranieri nelle nostre scuole, sembrava che l'obiettivo prioritario di ogni istituzione scolastica e di ogni docente fosse "l'accoglienza".

Coinvolte più che mai nel favorire l'inserimento, rimuovere ostacoli e prevenzioni, scoprire volti e costumi misteriosi, prendere contatti con nuove culture, le scuole progettarono percorsi per l'accoglienza.

Ogni intervento era basato su attività per accettare, far sentire a casa, partecipare, ascoltare, farsi capire: erano queste le parole chiave ricorrenti di un intervento che, rapidamente, ci si rese conto dover essere sostenuto da attività più tradizionalmente legate all'"istruzione".

Il diritto/dovere all'istruzione si manifestò, infatti, come occasione ineludibile per rafforzare il concetto di promozione sociale e di cittadinanza: obiettivi, risultati, successo formativo, uguaglianza di opportunità, valutazione, furono temi che applicati anche all'inserimento degli alunni stranieri, fecero emergere bisogni e richieste indirizzati a rinnovare la didattica, la pedagogia e l'organizzazione delle scuole multilingue.

A quindici anni di distanza, la presenza sempre più consistente su tutto il territorio regionale, di allievi di prima e seconda generazione, è uno degli aspetti che coinvolge le scuole in più direzioni e incide fortemente sull'organizzazione degli interventi didattici, pedagogici e di educazione interculturale.

Oggi è possibile sinteticamente descrivere la situazione relativa alla presenza degli allievi stranieri in ogni grado di scuola:

- le presenze nella scuola dell'infanzia sono consistenti, con molti allievi di II generazione;
- la scuola elementare è in costante aumento;
- la scuola media in forte crescita sia per le iscrizioni dalla scuola elementare che per nuovi arrivi;
- la scuola superiore mantiene graduale l'incremento, con percentuali in crescita nel biennio.

Accoglienza, alfabetizzazione, studio, valutazione: sono temi e nodi le cui soluzioni determinano il successo delle strategie degli inserimenti e della scolarizzazione degli allievi.

La risoluzione dei temi evidenziati è legata alla peculiarità di ogni grado di scuola, che può sinteticamente essere tratteggiata, nel modo seguente:

- la scuola dell'infanzia è sempre molto attiva didatticamente e fortemente legata al territorio;
- la scuola elementare, che ha una lunga esperienza nell'accoglienza ed alfabetizzazione, sta costruendo percorsi per lo studio in lingua italiana come L2;

- la scuola media è impegnata in moduli di alfabetizzazione e studio per allievi neo arrivati, provenienti dalla scuola elementare e di seconda generazione;
- la scuola superiore, che organizza interventi di alfabetizzazione e studio, ha difficoltà accentuate dall'urgenza legata ad un curriculum maggiormente legato agli apprendimenti disciplinari e alla valutazione finale.

Occorre sottolineare come un'attenzione particolare vada posta al grado di scuola che mostra esigenze in evoluzione: quello della scuola media inferiore e superiore verso la quale vanno finalizzati gli impegni futuri e consolidate le iniziative attuali.

Le riflessioni derivano, oltre che dall'analisi dei bisogni espressi dai docenti, anche dalla lettura e dal dibattito seguito alla pubblicazione dell'Osservatorio Interistituzionale sugli Stranieri in Provincia di Torino, pubblicato a luglio 2004, che si riferisce ai dati raccolti l'anno precedente.

Formazione del personale, offerta di risorse strumentali ed economiche, monitoraggio degli interventi generali e specifici, valutazione finale degli esiti, sono alcuni dei temi cui urge dare risposte complesse e differenziate, come complessi sono gli obiettivi educativi e differenti gli obiettivi di istruzione e formazione, che la società odierna ci richiede.

La richiesta e l'offerta di formazione in conseguenza di questa consapevolezza è mutata: le proposte si sono diversificate, in base alla preparazione di base dei docenti, al loro ruolo nei diversi ordini di scuola, alla disciplina insegnata, al livello di competenza di lingua italiana dei discenti.

2. L'evoluzione delle proposte

Un forte impegno è presente negli obiettivi del Ministero: la qualificazione dei docenti nell'insegnamento dell'italiano come lingua seconda e l'attenzione alle lingue e culture d'origine degli allievi stranieri, sono oggi due aspetti dell'impegno a sostegno della progettualità delle scuole in tema di educazione interculturale e didattica dell'Italiano.

L'esperienza dell'insegnamento ha reso consapevoli delle difficoltà così come delle risorse dell'allievo bilingue: un notevole impegno è stato dedicato alla costruzione di strumenti bilingui che permettano di utilizzare la lingua madre affiancandola a quella del paese ospite.

In questi anni alcuni materiali e percorsi di formazione sono scaturiti dalle urgenze e dalle riflessioni espresse dai docenti. Richiamiamo qui le iniziative più ricorrenti:

- Corso di base "inserimento scolastico degli allievi stranieri e insegnamento dell'italiano L2": incontri sulle tematiche dell'insegnamento a stranieri e alla loro classe di appartenenza.
- Corso di approfondimento "Educazione all'abilità di ascolto"
- Corso di approfondimento "La lingua delle discipline" I e II livello, teoria e workshop per la costruzione di materiali da sperimentare in classe;
- "Lingue a confronto: italiano arabo": la lingua e la cultura: interrelazioni e implicanze culturali e conseguenze didattiche;
- Sono previsti moduli di Italiano Cinese e Italiano Rumeno, oltre a quello già realizzato di Italiano Arabo
- Progetto "Multilinguismo in classe": uso del libretto bilingue Benvenuta Benvenuto (italiano e 11 lingue)

- Progetto “L’interlingua dell’allievo straniero”: diverse fasi di apprendimento dell’italiano e loro effetti nel rapporto di apprendimento e insegnamento
- “Scuola delle mamme”: 19 esperienze sul territorio della Regione Piemonte
- Cd – Rom “*Benvenuta/Benvenuto*” strumento multimediale che completa il kit didattico composto da libretto e audiocassetta, in Italiano e 11 lingue – cinese, arabo, albanese, rumeno, greco, spagnolo, portoghese, francese, tedesco, inglese, russo (Mosca, infra ...).

A documentare alcuni dei suddetti interventi è nata una collana dei “Quaderni gialli”, a cura dell’Ufficio scolastico regionale per il Piemonte con il sostegno dell’Unità Territoriale di Servizi Allievi Stranieri di Torino, che ha raggiunto l’ottavo numero e i cui titoli sono inseriti in bibliografia.

Se l’evoluzione della lingua e della cultura, non escluse le abilità di studio, sono in progressiva trasformazione negli allievi di I e II generazione, così si evolvono le richieste di formazione degli insegnanti; se è importante studiare l’evoluzione linguistica, le competenze, i risultati degli allievi “Gli insegnanti, di fronte alle lingue degli allievi, si attrezzano per sviluppare le proprie competenze professionali: studiano la struttura dell’italiano in sé e la confrontano con quella delle altre lingue; approfondiscono la psicolinguistica dell’acquisizione delle lingue native e delle seconde lingue; compiono osservazioni sempre più puntuali sulla tipologia degli errori e sulle espressioni di interlingua degli allievi stranieri” (S. Mosca, D.T. dell’USR per il Piemonte ott. 04).

Imprescindibile adeguare a queste osservazioni diversi livelli di formazione dei docenti, iniziale ed in itinere; nascono quindi percorsi più articolati su:

- tematiche generali dell’accoglienza nelle scuole multiculturali e multilingue, per Dirigenti Scolastici, docenti e personale A.T.A.,
- alfabetizzazione di primo livello, sulla didattica dell’Italiano ad alunni neo arrivati,
- approfondimento sulle abilità per l’apprendimento dell’Italiano, ad esempio audio orali,
- l’approfondimento di aspetti specifici dell’insegnamento
- l’analisi e correzione dell’errore,
- studio dell’interlingua dell’allievo straniero,
- lingua Italiana e le discipline,
- analisi contrastiva tra l’Italiano e la lingua madre degli allievi.

I conduttori degli interventi sono stati formatori di livello universitario, docenti referenti dell’intercultura, specificamente preparati con la frequenza ai corsi di II livello, studiosi e specialisti di riconosciuta fama nazionale e internazionale.

Il finanziamento è fornito da fondi MIUR-DGR, fondi regionali e/o provinciali, dal fondo d’istituto o dalla partecipazione a bandi per l’accesso ai fondi degli EE.LL.

Le iniziative e le proposte di oggi giungono da lontano:

- dall’esperienza individuale di pochi insegnanti a gruppi di lavoro allargati;
- dall’intervento guidato da formatori, che usavano metodi posati su pregresse esperienze applicate alle lingue 1 e 2 per italiani, alla consapevolezza del metodo dell’insegnamento dell’Italiano come L2 per stranieri che vivono in ambiente italofono;
- dal confronto, attraverso i progetti europei Socrates con metodi, strategie e risultati di Paesi Europei sollecitati da più tempo dall’inserimento di parlanti lingue

- altre, alla consapevolezza della varietà delle lingue presenti sul nostro territorio, che impone il trovare strategie generali per l'alfabetizzazione;
- dalle informazioni "passa parola" al reperimento di materiali scientificamente validati;
 - dal saper fare dell'insegnante al ricorso alla formazione universitaria;
 - dal concetto di apprendente un'altra lingua a quello di alunno bilingue;
 - dalla classe con alunni stranieri alla classe multilingue;
 - dal materiale in lingua italiana alla costruzione di materiali bilingui;
 - dalla formazione in presenza a quella a distanza;
 - dalla maestra carta e penna all'e-tutor.

Se l'offerta è cambiata con il mutare delle presenze degli alunni e delle richieste imposte dalla varietà del mondo linguistico e culturale presente nelle classi, anche l'attesa dei genitori degli alunni stranieri si è evoluta: da una grande aspettativa sull'apprendimento della lingua come occasione di inserimento sociale e di radicamento nel nuovo paese, a consapevolezza dell'istruzione come successo formativo e occasione lavorativa per i figli, ormai sempre più legati alla cultura e ai comportamenti del gruppo dei coetanei

Il cambiamento risulta interessante se messo in relazione anche alle esigenze espresse dalle famiglie negli ultimi 10 anni: la sempre maggior attenzione al risultato e ai percorsi di studio, dimostra come, in linea generale, si stia superando il momento dell'emergenza e l'inserimento lavorativo e sociale degli adulti non venga più considerato temporaneo dal nucleo familiare. Le aspettative dell'adulto, corrispondono ad un progetto di vita dei figli meno temporaneo, ma più radicato nella società d'accoglienza.

Gli allievi stranieri hanno sempre dimostrato un realismo maggiore dei loro compagni italiani: la difficoltà dell'ambientamento e dell'inserimento in un gruppo nuovo li rendeva attenti alle scelte e consapevoli della fatica del raggiungimento di aspettative, non ben valutate.

Lo stesso realismo pare connotare oggi la scelta di scuole e percorsi, l'attenzione quindi ad opportunità concrete e risultati rapportabili a condizioni di partenza, fortemente condizionanti.

Nonostante questo la percentuale di insuccesso è forte, specie al passaggio della scuola superiore, dove l'apprendimento fortemente legato alle discipline necessita di livelli linguistici non sempre in possesso degli allievi.

È in formulazione una ricerca sugli esiti di apprendimento e capacità nascoste degli allievi stranieri di II generazione, in collaborazione con istituti di ricerca del Piemonte: se ne potranno ricavare linee di previsione e indirizzi di ricerca utili ad adeguare gli interventi ed indirizzare le risorse.

3. La formazione *on line*

La Direttiva 47/2004 ha previsto il Progetto Nazionale "Italiano lingua seconda: lingua di contatto e lingua di cultura:" in Regione Piemonte saranno organizzati due corsi, parte *on line* e parte in presenza, per la formazione integrata degli insegnanti sull'insegnamento dell'italiano L2.

Negli ultimi anni è stata proposta come sostitutiva di aggiornamenti in presenza e disponibile su vari siti, istituzionali e no.

Dal 2004 il Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, in accordo

le Direzioni Generali Regionali, con le Università italiane e il coordinamento dell'Università Ca' Foscari di Venezia ha proposto un corso *on line* per i docenti di italiano a stranieri.

Un primo gruppo di docenti sono stati individuati dagli Uffici scolastici regionali e hanno avuto un primo livello di formazione: studio di moduli composti da docenti universitari, apprendimento dell'uso della piattaforma, partecipazione alla gestione del Forum con ruolo di tutor e corsisti, sollecitatore di spazi di discussione, ecc.

Condotti e sollecitati da tutor del corso, i docenti hanno affrontato i temi della glottodidattica, così come della gestione della classe del corso *on line*, della didattica dell'italiano, della linguistica e della gestione della classe multiculturali, della semplificazione dei testi e del ruolo del tutor.

Alla fine di questo lungo percorso è possibile esprimere alcune considerazioni sulla formazione integrata.

Uno riguarda il tipo di insegnamento/apprendimento che si realizza in una comunità come quella di un Forum; l'altro è la ricerca di un filo rosso che unisca i vari compiti del tutor.

Rispetto al primo punto, poco per volta, i docenti avvertono di far parte di una comunità di apprendimento dove: tutti apprendono dagli altri; dal materiale messo nel forum dai curatori dei moduli, ma anche dalle osservazioni dei corsisti dalle esperienze raccontate così come dagli "sfoghi".

Certo l'apprendimento di materiali inseriti nella piattaforma è la base del percorso, ma è altrettanto importante contestualizzarlo in un'esperienza culturale e didattica, che ognuno di noi possiede.

L'aspetto forte dell'esperienza è imparare un processo di apprendimento in cui tutti esprimono idee, confrontano didattiche e teorie, criticano e valutano risultati o interventi: imparare in un ambiente di discussione partecipato, interattivo e collaborativo.

La possibilità, inoltre, di intervenire quando si ha tempo è un aiuto per completare una riflessione e concentrare l'attenzione sull'argomento senza essere distratti da una miriade di "informazioni" che, in un incontro in presenza, inquinano ed influenzano le prestazioni di conduttore e partecipanti.

Si impara anche dalle osservazioni e dagli "errori" degli altri; un aspetto questo che esiste in tutti i gruppi di apprendimento, per la verità: ma in corsi in presenza spesso non rimane traccia degli interventi e non c'è la possibilità di tornare sui concetti espressi dai partecipanti.

Qui, invece, la memoria è sempre rintracciabile, potendo tornare a riflettere su tracce sempre disponibili e riattivabili.

Un altro aspetto fortemente connesso ed influenzato dal precedente riguarda il tipo di apprendimento che si sviluppa via via che il tempo passa.

All'inizio l'ansia da prestazione, l'insicurezza nell'uso della piattaforma, la fatica dello studio condiziona la maggior parte degli interventi, specie dei neofiti di un corso *on line*.

Una prima timida partecipazione si trasforma in relazioni amicali e professionali, che poggiano su una comune esperienza, riflessioni condivise o "compiti di tutoraggio".

La relazione non si esaurisce nell'*hic et nunc*, ma è mantenuta viva per l'interesse e la curiosità di tornare a vedere chi e che cosa ci sia di nuovo sul sito.

Un secondo aspetto riguarda il compito del tutor.

D. Rowntree (1996) in un vecchio numero di TD Tecnologie Didattiche riporta a proposito del ruolo del tutor il termine "tessitura".

Si parla qui di arte della tessitura: “La metafora è riferita a messaggi che aiutano i partecipanti a seguire e a comprendere il fluire del dibattito, ponendo in relazione ciò che sta accadendo con i precedenti messaggi”.

Forse è questo quello che il corsista, senza rinunciare al suo ruolo attivo, si aspetta da un conduttore: essere aiutato a comporre una tessitura sulla quale aspetti cognitivi, relazionali e organizzativi si ordinino in una trama significativa per gli apprendimenti e sulla quale possa poggiare la propria crescita personale.

In questo complesso sistema s'intravede la possibilità di costruire delle identità in rete attraverso i propri comportamenti linguistici: se come afferma Tabouret-Keller parlare è un atto di identità, allora anche lo scrivere lo diventa. In effetti l'identità dei corsisti non è sotto l'occhio di tutti?

Il mezzo attraverso il quale tutto ciò si realizza è la scrittura, con un controllo sul repertorio linguistico usato e con la ricerca del modello di espressione ritenuto più efficace dal punto di vista comunicativo.

Nella costruzione di una propria identità sociale, scrive Orletti (2004: 115), “non basta affermare di appartenere a, ma è necessario confermare attraverso comportamenti coerenti le identità proposte”.

Non credo arbitrario forzare il pensiero sostenendo che l'esercizio cui i partecipanti ad un corso di formazione integrata si sottopongono è affermare, ma anche consolidare, un proprio profilo culturale e professionale, “etico e politico?”

4. L'evoluzione dei materiali

Di pari passo al mutare delle richieste della scuola, sono mutati gli strumenti offerti ai docenti.

Anche a questo proposito si è passati da poche schede autoprodotte dagli insegnanti – carta e penna, appunto – ad una produzione editoriale molto ricca e variegata di strumenti teorici e pratici.

Ogni docente sa, però, che non si trova mai il testo si adatta a tutti gli allievi; che è necessario scegliere, individuare, valutare l'argomento, il linguaggio, il metodo, l'esercizio, il mezzo per trasmettere e per rinforzare l'apprendimento. La produzione editoriale, vastissima va sottoposta alla prova d'uso con la classe e con l'allievo, adattata e valutata alla luce dei risultati.

Le ultime proposte di formazione sono formulate, quindi, su un rinnovato equilibrio tra teoria e prassi: percorso lungo, lento, continuo e rivedibile, sottoposto a frequenti verifiche e aggiustamenti.

Da questa rapida sintesi emerge l'evoluzione delle azioni, degli impegni e della produzione di scuole, docenti, amministrazione e Università, sul tema dell'inserimento scolastico degli allievi stranieri e del sostegno ai percorsi di studio che li impegnano.

Siamo tutti consapevoli che il panorama dell'azione dell'insegnare non può essere riassunto da questa breve descrizione, ma che numerose azioni estremamente positive ed efficaci sono realizzate sul territorio da scuole e docenti fortemente coinvolti attraverso percorsi di ricerca linguistica e culturale.

Uno dei problemi da affrontare è certamente la divulgazione di queste buone pratiche, spesso legate al contesto nel quale sono realizzate, e la cui validità meriterebbe l'attenzione di un osservatorio più allargato.

Bibliografia

- Orletti F. (a cura di) 2004, *Conversazioni in rete*, in *Scrittura e nuovi media*, Roma, Carocci
 Osservatorio Interistituzionale sugli Stranieri in Provincia di Torino, rapporto 2003.
- Rowntree D. 1996, *Insegnamento e apprendimento in rete: la didattica per corrispondenza del XXI secolo?*, in TD Tecnologie Didattiche, n.10.
- Tosi A. 1995, *Dalla madre lingua all'Italiano*, Firenze, La Nuova Italia.
- Tosi A., Mosca S. 1997(a cura di), *Le lezioni della diversità*, Torino, Eureka Edizioni.

Quaderni Gialli dell' U.T.S. (www.utsstranieri.scuole.piemonte.it)

- n. 1 Insegnare italiano L2 e L1 – Materiali di documentazione per la realizzazione dei progetti sull'inserimento scolastico di allievi stranieri, anno 2002
- n. 2 Insegnare italiano L2 e L1 – “Educazione all'abilità di ascolto in Italiano L2”, anno 2002
- n. 3 Insegnare italiano L2 e L1 – “Analisi e correzione dell'errore in Italiano L2”, anno 2003
- n. 4 Insegnare italiano L2 e L1 – “Interlingua dell'allievo straniero”, anno 2003
- n. 5 Insegnare italiano L2 e L1 – “L'insegnante di fronte alle lingue dei ragazzi” anno 2003
- n. 6 Insegnare italiano L2 e L1 – La lingua delle discipline, anno 2003
- n. 7 Insegnare italiano L2 e L1 – La lingua delle discipline, “Finalmente ho capito! – La comprensione del testo disciplinare: tra teoria e pratica”, anno 2004
- n. 8/a Insegnare italiano L2 e L1 – La lingua delle discipline, “L'acqua” nov. 2004
- n. 8/b Insegnare italiano L2 e L1 – La lingua delle discipline, “Introduzione al Rinascimento” nov. 2004
- n. 8/c Insegnare italiano L2 e L1 – La lingua delle discipline, “Le Migrazioni” e “Il Neolitico. La rivoluzione agricola” nov. 2004

Gli autori

Cecilia Andorno è ricercatrice di Linguistica Generale presso il Dipartimento di Linguistica dell'Università di Pavia, dove insegna Linguistica applicata e Linguistica del testo. Si occupa di Acquisizione di italiano L2 sia nell'ambito della ricerca universitaria sia in progetti di collaborazione università-scuola.

Manuel Barbera è ricercatore di Didattica delle lingue moderne presso la Facoltà di lingue e letterature straniere dell'Università di Torino. Si occupa di linguistica dei corpora e di apprendimento delle lingue e della linguistica con le nuove tecnologie.

Franca Bosc insegna Italiano Lingua Straniera nelle Università di Torino e Milano. Ha collaborato a numerosi progetti e seminari europei per la ricerca e la produzione di materiali per l'insegnamento della lingua italiana.

Tiene corsi di aggiornamento docenti in Italia e all'estero; è dal 1997 consulente didattica per il Centro Interculturale del Comune di Torino per l'insegnamento dell'italiano L2 agli immigrati.

Anna Cattana ha collaborato a varie opere in campo lessicografico e linguistico. Insegna lettere nella scuola secondaria di primo grado e in corsi di italiano per stranieri. Ha tenuto, in Italia e all'estero, corsi di aggiornamento per insegnanti di italiano L2/LS. Nel 2004, in collaborazione con Maria Teresa Nesci, ha pubblicato, per la casa editrice Guerra, il testo *Analizzare e correggere gli errori*, facente parte di una collana destinata alla formazione degli insegnanti.

Antonella Ceccagno è docente di Lingua e Letteratura cinese presso l'Università di Bologna e coordinatrice dell'attività presso il Centro di Ricerca e Servizi per l'immigrazione del Comune di Prato. È autrice di libri e articoli sulle migrazioni dalla Cina e sulla diaspora cinese in Europa e Italia.

Elisa Corino laureata in lingue con una tesi sull'analisi e la correzione degli errori nelle traduzioni tedesco-italiano e italiano-tedesco, dal 2004 è dottoranda di ricerca in linguistica all'Università di Torino, dove si occupa di glottodidattica e didattica dell'italiano come L2/LS. Dal 2003 coordina il progetto VALICO, il corpus di italiano di stranieri dell'università di Torino.

Andrea De Benedetti è Dottore di Ricerca in Filologia Romanza presso l'Università di Granada, dove insegna linguistica italiana dal 1997. Si occupa di linguaggio giornalistico, grammatica contrastiva italiano-spagnolo e didattica dell'italiano per stranieri.

Carola Garosci si è occupata di alfabetizzazione degli allievi stranieri delle scuole della città; attualmente utilizzata in Ufficio scolastico regionale per il Piemonte assegnata all'Ufficio Politiche Giovanili sui temi dell'intercultura. È Tutor del progetto nazionale "Italiano L2: lingua di contatto, lingua di culture" che in Regione Piemonte è organizzato su due livelli, il I da 80 e il II da 130. Collabora come consulente e formatore in diversi progetti delle scuole o degli enti locali.

Fabia Gatti insegna italiano per stranieri all'Università di Torino nei corsi facenti parte dei progetti europei di mobilità.

Ha tenuto, in Italia e all'estero, corsi di aggiornamento per insegnanti di italiano L2/LS e si occupa, in particolare modo, delle abilità di ascolto.

Aura Malandra si è specializzata in Tecnologia e Comunicazione Multimediale presso il Corep di Torino. Si è occupata di didattica dell'italiano, conducendo esperienze di formazione di docenti e di collaborazione con case editrici e a progetti europei nel campo dell'apprendimento delle lingue. Attualmente lavora presso un'azienda a supporto della PA e si occupa di Comunicazione e di analisi, progettazione e sviluppo di servizi Web con particolare attenzione ai temi dell'usabilità e accessibilità.

Carla Marelo è docente di Didattica delle lingue moderne e di Didattica dell'italiano come lingua straniera presso la Facoltà di lingue e letterature straniere dell'Università di Torino. Si occupa di linguistica testuale e di lessicografia monolingue e bilingue.

Fernanda Minuz insegna Lingua Italiana presso il *Bologna Center* della *Johns Hopkins University - School for Advanced International Studies*. Si occupa in particolare dell'insegnamento dei linguaggi settoriali, dell'italiano per lo studio e per il lavoro; collabora con enti locali, istituzioni educative e di formazione/aggiornamento dei docenti nella realizzazione di programmi connessi all'insegnamento dell'italiano lingua straniera e seconda. È autrice e co-autrice di manuali di lingua italiana per stranieri. Dal 1989 è consulente didattica del Comune di Bologna per la formazione linguistica degli adulti immigrati.

Silvana Mosca è dirigente tecnico all'Ufficio Scolastico Regionale per il Piemonte. Coordina i progetti di formazione e di ricerca didattica in tema di inserimento scolastico degli allievi stranieri e di insegnamento dell'italiano L2 e si occupa, negli ultimi anni, di valutazione. È componente del gruppo nazionale di lavoro intercultura presso il M.I.U.R. ed opera in collegamento con realtà di altri Paesi europei.

Maria Teresa Nesci ha collaborato a varie opere in campo lessicografico e linguistico. Si è occupata, in Italia e all'estero, di corsi di aggiornamento per insegnanti di italiano LS/ L2. Nel 2004, con Anna Cattana, ha pubblicato presso l'editore Guerra di Perugia "Analizzare e correggere gli errori" (Formazione insegnanti lingua straniera).

Rosa M. Torrens Guerrini è professore di ruolo presso la *Universitat de Barcelona, Departament de Filologia Romànica*. Il suo ambito di insegnamento è l'Italiano Aziendale e la Didattica della Lingua Italiana. Dedica la sua ricerca alla Glottodidattica e allo studio delle comunità immigrate in Catalogna.

Scalise Sergio è professore ordinario di Linguistica Generale presso la Facoltà di Lingue e Letterature Straniere dell'Università di Bologna. Si è occupato di tutti i settori della linguistica teorica; la sua specializzazione attuale è la morfologia, dominio in cui ha contribuito ad indirizzare la ricerca a livello internazionale. Ha tenuto corsi e lezioni in università di tutto il mondo (da New York a Los Angeles, da Madrid a Budapest, da Cambridge a Amsterdam, da Barcellona a Amburgo).

Mario Squartini ricercatore di Glottologia e linguistica presso la Facoltà di Lingue e Letterature straniere dell'Università di Torino, dove tiene anche corsi di Linguistica generale, si occupa prevalentemente di semantica e di classificazione tipologica delle categorie grammaticali.

Arturo Tosi è stato docente di Linguistica Italiana in varie università britanniche fin dagli anni Settanta e da dieci anni insegna anche Sociolinguistica presso l'Università degli Studi di Siena. I settori delle sue ricerche oggi comprendono il bilinguismo e l'educazione bilingue, il multilinguismo in Europa e le sue problematiche della traduzione.

Claudia Tresso è ricercatrice presso la facoltà di Lingue e Letterature Straniere dell'Università di Torino, dove insegna Lingua araba. Da diversi anni collabora con le istituzioni del Piemonte e della Valle d'Aosta per la formazione degli insegnanti e la realizzazione di progetti interculturali. Fra le sue pubblicazioni varie opere di didattica della lingua araba e diverse traduzioni.

Alessandro Vietti dopo aver conseguito il dottorato di ricerca in Linguistica all'Università di Pavia, svolge ora attività di ricerca sull'italiano di stranieri presso l'Università di Bergamo. I suoi interessi sono rivolti principalmente alla sociolinguistica e alla linguistica del contatto.

INDICE ANALITICO

- affisso, 171-172
 allomorfo, 154, 168
 antonimia, 278
 arabo, 76-77, 79-82, 89-90, 177-184, 196-199
 associogramma, 239
 attività di transcodificazione, 270
 bilinguismo, 48, 54, 141
 biunivocità del segno linguistico, 155
 cambiamento di codice, 141
 campo semantico, 280
 cinese, 74-80, 163-176, 188-196
 competenza linguistica, 31-33
 comprensibilità, 234
 comunità etnolinguistica, 52
 cooperative learning, 281
 deaggettivale, 291
 definizione, 130-131, 274-277
 denominale, 287, 291
 deverbale, 291
 densità informativa, 122-123
 diglossia, 81-83
 dislocazione a sinistra, 17
 educazione linguistica, 24-27, 34-35, 42-43, 46-47
 elementi funzionali, 92, 94, 103
 elemento di composizione, 285, 288
 errore in chiave contrastiva, 244, 250
 facilità paradigmatica, 157
 facilità sintagmatica, 157
 forma tematica, 96
 fossilizzazione, 98
 frase pseudoscissa, 17
 frase scissa, 17
 gerarchia delle informazioni, 64
 gestire un testo, 232
 glossa, 291-293
 gruppo etnolinguistico, 51
 iconismo sintattico, 17
 identità discorsive, 144
 indice di fusione, 74
 indice di sintesi, 74
 indice Gulpease, 236-237
 informatica cognitiva, 130
 interdipendenza linguistica, 229
 interferenza, 205-206, 210-211, 217, 221-222, 246-249
 interferenza lessicale, 211
 interlingua, 88-89, 91-92, 100-106
 iperonimo, 258
 iponimo, 258
 leggibilità, 236-237
 lessico attivo, 255
 lessico passivo, 255
 lingua agglutinante, 74
 lingua analitica, 74
 lingua fusiva, 74
 lingua isolante, 74
 lingua polisintetica, 74
 lingua sintetica, 74
 lingue specialistiche, 114-126
 linguistica acquisizionale, 103-106
 marca, 72-73
 marca d'identità, 142
 marca di genere, 166
 marca di pluralità, 166
 mescolanza di codice, 141
 metafora, 233
 modificatore, 79-81
 morfema derivazionale, 285, 293
 multiculturalismo, 47, 49
 multilinguismo, 36, 38, 47, 139
 nominalizzazione, 231
 ordine dei costituenti, 163
 parasintetico, 285
 pluriglossia, 181
 prototipo, 252-261
 rema v. tema-remata, 64
 ricerca-azione, 29-31, 33-34
 rideterminazione, 274, 277
 ridondanza, 138, 222, 224, 231
 sintassi dei sintagmi, 14-15
 spagnolo, 154, 205-216, 218-226
 stereotipo collettivo, 259
 strategia compensativa, 276
 strategia definitoria, 256
 strategie di evitamento, 14, 64
 suffisso, 169-172, 171-174, 214, 285-288
 tecnicismo collaterale, 120
 tema-remata, 64
 testa, 79-81

testo ad alta comprensibilità, 230
testuale, 114-116, 233-234
tipologia, 71-73, 79-80
topic, 93-94
transfer fonologico, 210
transfer morfologico, 211
varietà basica, 95

varietà di apprendimento, 86, 88-89, 92-95,
101-102
varietà post-basica, 95
varietà prebasica, 95
vocabolario di base, 235-238
vocabolario di alta disponibilità, 237-238
vocabolario di alto uso, 237-238, 239-240