SeLM
Scuola e Lingue Moderne

A cura di ANILS 1963 – 2022

№ 1 - 3 Anno LX 2022

ISSN 2281-5953

Editoriale *Maria Cecilia Luise*

Riflessioni metodologiche *Anthony Mollica • Moira De Iaco • Linda Torresin Gianfranco Porcelli • Maria Cecilia Luise*

Le buone pratiche *Sara Ferrari • Soledad Deyanira Arias Calderon Benedetta Garofolin • Simona Bigini • Valeria Baruzzo*

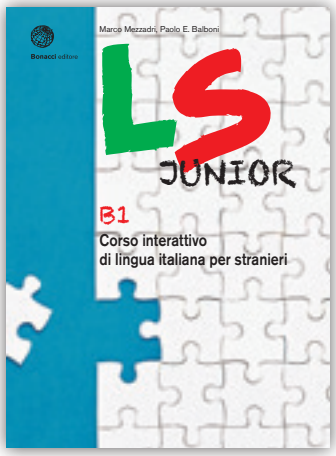
Documentazione *Alda Favero • Margherita Codurelli • Valeria Baruzzo*

LŒSCHER EDITORE
È BELLO DOPPO IL MORIRE VIVERE ANCHORA

Poste Italiane S.p.A. – Sped. in abb. post. – D.L. 353/2003 (conv. in L. 27/02/2004 n. 46) art. 1, comma 1, CN/BO – Scuola e Lingue Moderne n. 1-3/2022, marzo 2022

LŒSCHER e BONACCI EDITORI

*Insieme con passione per insegnare l'**italiano***



www.loescher.it/italianoperstranieri

www.loescher.it/newsletter

www.facebook.com/LoescherEditore.ItalianoPerStranieri

https://twitter.com/Loescher_itaL2

LOESCHER EDITORE

Via Vittorio Amedeo II, 18 - 10121 Torino • Tel. +39 011 56 54 111 - Fax +39 011 56 54 200
www.loescher.it - mail@loescher.it

LŒSCHER EDITORE — È BELLO DOPPO IL MORIRE VIVERE ANCHORA

Bonacci editore

Scuola e Lingue Moderne

EDITORIALE

2 **Buon compleanno ad ANILS... e a SeLM**
di Maria Cecilia Luise

RIFLESSIONI METODOLOGICHE

4 **Arricchire il lessico con la ludolinguistica: il *metagramma***
di Anthony Mollica

14 **La competenza cinesica nell'educazione linguistica**
di Moira De Iaco

22 **La "competenza comunicativa interculturale" nell'insegnamento del russo come LS (RKI). Teorie e pratiche, problemi e criticità**
di Linda Torresin

29 **"Sciovinisti per conto terzi". I cento anni di Nereo Perini**
di Gianfranco Porcelli

30 **Recensione del libro *Ludolinguistica* di Anthony Mollica**
Recensione di Maria Cecilia Luise

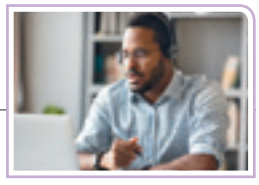
LE BUONE PRATICHE

34 **Gli stage di didattica dell'italiano L2 al tempo del Covid**
di Sara Ferrari, Soledad Deyanira Arias Calderon

40 **La lingua per fare, la lingua per studiare, le tecnologie per la lingua. Per una educazione linguistica alla scuola primaria a tutto tondo**
di Benedetta Garofolin

46 ***Free, tree or three*? La pronuncia inglese e la consapevolezza fonetico-fonologica nella scuola primaria**
di Simona Bigini

54 **Rendere visibili le varietà per superare gli stereotipi linguistico-culturali. Un esempio di spagnolo LS**
di Valeria Baruzzo



INFORMAZIONI E DOCUMENTI

60 **Convegno ANILS Tedesco – *Im Herzen Europas: Der DaF-Unterricht als europäischer Kulturträger***
di Alda Favero, Margherita Codurelli

63 **Le lingue in fiera (IV edizione)**
di Valeria Baruzzo

Buon compleanno ad ANILS... e a SeLM

Maria Cecilia Luise
Direttore di Scuola e Lingue Moderne

Il 2022 è un anno importante per ANILS.
Fondata nel 1947, la più antica associazione professionale italiana di insegnanti di lingue straniere nel 2022 compie ben 75 anni. Anche per SeLM il 2022 è un anniversario significativo; se guardate la copertina della rivista che state leggendo, in alto a destra noterete un numero romano, LX: se ANILS compie 75 anni, SELM ne compie 60... età considerevoli, ma entrambe godono di ottima salute e ne siamo tutti orgogliosi.
Stiamo quindi pensando a come festeggiare questi compleanni, e sicuramente nei prossimi mesi vi informeremo in merito alle iniziative che stiamo organizzando.
Questo compleanno però è anche l'occasione per allargare lo sguardo, per vedere che cosa ANILS ha fatto e ha rappresentato nel passato e progettare che cosa potrà diventare in un prossimo futuro.
Sul sito di ANILS è riportato un sintetico elenco delle battaglie che hanno visto l'associazione in prima linea nei suoi primi cinquant'anni di vita.
Ricordiamo alcuni dei temi oggetto di sensibilizzazione e ricerca portati avanti da ANILS tra gli anni Sessanta – quando si apre la feconda stagione delle sperimentazioni didattiche e glottodidattiche – e gli anni Ottanta: l'introduzione della lingua straniera in tutte le classi di tutte le scuole secondarie di primo e di secondo grado, la creazione del ruolo dei professori di lingue, la necessità di introdurre la lingua straniera nella scuola elementare, l'introduzione della seconda lingua straniera nella scuola secondaria di primo grado e la continuazione della lingua straniera fino alla maturità in tutte le scuole secondarie di secondo grado. Tra gli anni Ottanta e la fine del secolo scorso si sono aggiunti altri temi sui quali ANILS si è spesa – tra i quali ricordiamo l'uso consapevole delle nuove tecnologie nell'insegnamento delle lingue, la formazione iniziale e in servizio e l'autoformazione dei docenti di lingue di tutti i gradi di scuola, l'introduzione del CLIL, l'apertura all'italiano come lingua seconda.
Con l'entrata nel nuovo secolo molte cose sono cambiate nel panorama dell'insegnamento delle lingue e delle motivazioni al loro studio, delle istituzioni scolastiche e formative, delle associazioni, delle modalità di formazione e della diffusione delle informazioni: il bilancio di questo ultimo ventennio di ANILS sarà oggetto di riflessione nei prossimi mesi, e sicuramente non potrà ignorare i repentini, imprevedibili, profondi impatti dei due anni di pandemia appena trascorsi.
Riportiamo intanto qui una prima considerazione sul ruolo e sul modello dell'associazionismo professionale e basato sul volontariato: gli ultimi due anni hanno reso evidente quanto già nel 2016 notava Balboni (2016) a proposito delle associazioni di insegnanti di lingue europee: il radicamento sul territorio è sempre più affiancato da una dimensione virtuale, nella quale una comunità è costituita non tanto da persone unite dal fatto che lavorano nella stessa zona, ma piuttosto da gruppi accomunati da uno stesso interesse, da esperienze professionali simili, da esigenze formative specifiche e mirate.
È un processo simile a quello che si verifica con le lingue straniere, che assumono sempre più la funzione di strumento per la partecipazione a comunità «liquide», ampie, non geograficamente identificabili; è una funzione che si affianca e in alcuni casi – si veda la diffusione dell'inglese come lingua franca – si sostituisce a quella di integrazione in una specifica comunità culturale, geografica e linguistica.
È questa una delle sfide che vuole raccogliere ANILS nel prossimo futuro: essere strumento per operare una necessaria sintesi tra il pensiero globale – che fa riferimento alle dinamiche planetarie uniformanti di

relazioni tra i popoli – e l'agire locale – che tiene conto delle peculiarità della comunità all'interno della quale si vive.
Ci piace ricordare ancora una volta lo slogan *Think global, act local*: la dimensione della globalizzazione integrata e intersecata con quella della glocalizzazione ci porta a immaginare ANILS come un'associazione in cui una parte della propria identità è radicata nella cultura locale, mentre un'altra trae origine dal proprio rapporto con la cultura globale.
È solo l'inizio di una riflessione alla quale vogliamo invitare tutti i nostri soci: qual è l'ANILS alla quale vorreste essere associati domani?
Ci piacerebbe davvero ricevere idee, contributi, suggestioni, in una specie di "libro verde" – nell'accezione che ne dà l'Unione europea – luogo per la partecipazione di tutti.
In questo numero diamo spazio a uno studioso ben noto a chi si interessa di glottodidattica, Anthony Mollica, il padre della ludolinguistica. Mollica propone nel suo saggio una tecnica ludolinguistica per lo sviluppo del lessico, il metagramma, fornendone numerosi esempi e varianti per l'insegnamento dell'italiano agli stranieri; Mollica è anche l'autore dei tre volumi – summa del suo lavoro di decenni sulla ludolinguistica – che recensiamo. Moira De Iaco definisce in modo puntuale la gestualità e la cinesica ai fini del ruolo che hanno nella comunicazione e nello sviluppo della competenza comunicativa. Linda Torresin invece ci porta nel mondo del russo come lingua straniera indagando come viene interpretata e insegnata la competenza comunicativa interculturale: ci fa piacere continuare a dare spazio anche alle lingue meno presenti nei curricoli scolastici, in saggi che possono essere di interesse anche per docenti che insegnano e si interessano di altre lingue.
Le buone pratiche si focalizzano sulla scuola primaria con due contributi, uno sull'importanza degli aspetti pragmatici e microlinguistici e sul contributo della tecnologia, l'altro su un tema tanto trascurato quanto fondamentale per allievi così giovani e quindi ancora dotati di notevole plasticità cerebrale: la pronuncia e gli aspetti fonetici dell'inglese lingua straniera. Il saggio di Sara Ferrari e Soledad Deyanira Arias Calderon tocca un aspetto poco noto e trattato quando si parla di scuola e della recente esperienza della DAD: gli stage che studenti universitari e delle scuole secondarie superiori svolgono nelle scuole a supporto degli studenti non italofoni. Chiude il numero Valeria Baruzzo con riflessioni e proposte didattiche per la classe di LS sugli stereotipi delle diverse varietà di spagnolo presenti nella penisola iberica.

Bibliografia

BALBONI P.E. (2016), "Il ruolo delle associazioni di insegnanti di lingue alla definizione delle linee di politica linguistica in Europa", in C.A. Melero Rodríguez (a cura di), *Le lingue in Italia, le lingue in Europa: dove siamo, dove andiamo*, Edizioni Ca'Foscari, Venezia, pp. 51-64, consultabile al sito https://edizionicafoscari.unive.it/it/edizioni/libri/978-88-6969-073-0/.

Arricchire il lessico con la ludolinguistica: il *metagramma*

Anthony Mollica
Brock University

Abstract

Nel 1879 Lewis Carroll pubblicò sulla rivista *Vanity Fair* un gioco di parole che chiamò "Word-Links". Battezzato "Doublets" nella rivista, il gioco ebbe un immediato e strepitoso successo. In Italia è conosciuto con il nome di *metagramma*. Per risolverlo, il solutore deve avere una forte padronanza del lessico. Nel saggio qui proposto l'autore, al fine di facilitare il compito degli studenti di madrelingua o lingua seconda, suggerisce attività comunicative e crea un nuovo gioco simile con città italiane.

Created by Lewis Carroll and published in *Vanity Fair* in 1879, the word game called "Word-Links" and subsequently "Doublet" was an immediate success. In Italy it is known as *metagramma*. Solving the game requires a high-level mastery of Italian vocabulary. In order to facilitate the task for both native speakers and second language learners of Italian, the author suggests several communicative activities and also presents a new game based on the names of Italian cities.

1. Il *metagramma*

Il 29 marzo del 1879, nella rivista *Vanity Fair*, appariva per la prima volta un gioco di parole chiamato *Doublets* ("doppiette") di Charles Lutwidge Dodgson, meglio conosciuto con il *nom de plume* di Lewis Carroll, il celebre autore dei due romanzi *Le avventure di Alice nel Paese delle meraviglie* e *Attraverso lo specchio e quel che Alice vi trovò*. Carroll aveva creato il gioco, come ammise lui stesso, due anni prima, il giorno di Natale del 1877, su richiesta di Ethel Margaret Arnold, giornalista, scrittrice e docente britannica che si occupò di suffragio femminile, e di sua sorella Julia. Le due sorelle, come scrive Carroll (1879:3) in una lettera aperta a *Vanity Fair,* riprodotta nella Prefazione pubblicata in *Doublets, A word-puzzle*:

besought me to send them "some riddles". But riddles I had none at hand, and therefore set myself to devise some other form of verbal torture which should serve the same purpose. The result of my meditations was a new kind of Puzzle – new at least to me – which, now that it has been fairly tested by a year's experience and commended by many friends.

> POLONIO: Monsignore, posso sapere cosa state leggendo?
>
> AMLETO: Parole, parole, parole.
>
> William Shakespeare, *Amleto*, Atto I, Scena 2

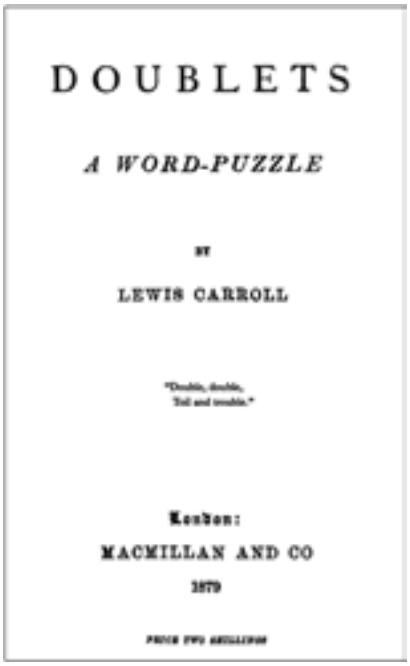
Il gioco divenne una passione collettiva e creò un'infatuazione di massa tra i lettori della rivista, a tal punto che l'editore Macmillan approfittò di questo successo per pubblicare le rubriche apparse sulle pagine di *Vanity Fair* in un volume (Carroll 1879), ristampandolo, in due edizioni successive, con aggiunte di altri giochi simili. Il primo volumetto, di sole 39 pagine, oltre a un glossario, conteneva le soluzioni di giochi con parole di partenza e di arrivo di 4, 5 e 6 lettere. Dedicata a Julia e a Ethel, la pubblicazione ebbe immediatamente un successo strepitoso, paragonabile a quello ottenuto dal volume di cruciverba di Simon e Schuster (Millington 1974)[1]. Carroll ammette che probabilmente il gioco del *Doublets* esisteva già, creato da qualche altra persona, ma per lui si trattava di una novità ("new at least to me") e aggiunge, alla fine della Prefazione, una battuta spiritosa, "*pereant qui ante nos nostra dixerunt*" ("vadano in malora quelli che hanno formulato le nostre idee prima di noi"; Carroll 1879:7). E infatti Carroll fece riferimento per primo nel suo diario del 12 marzo 1878 al gioco, che inizialmente chiamò *Word-Links* descrivendolo come un gioco con due giocatori.

1 "Il cruciverba", in Mollica (2019:99-128).

Probabilmente il gioco, *Doublets*, prese questa denominazione dall'incantesimo delle Streghe nella tragedia shakespeariana *Macbeth*: "Double, double, toil and trouble" ("Su, raddoppiatevi, fatica e doglia"), come è ricordato nella pagina interna del volumetto, *Doublets, a word-puzzle,* pubblicato nel 1879, dalla Macmillan Co., tra il nome dell'Autore e il nome dell'editore.
Il libretto si vendeva per 2 scellini a copia (v. FIG. 1).
Le regole del gioco proposte da Carroll nella Prefazione (1879:5) sono semplici e concise ma restrittive:

1. scegliere una parola di partenza e una parola di arrivo;
2. le parole devono avere lo stesso numero di lettere;
3. le parole devono essere di senso compiuto e presenti nel vocabolario;
4. è necessario cambiare una lettera alla volta e inserirla nello stesso posto di quella tolta.

FIGURA 1



DOUBLETS

A WORD-PUZZLE

BY

LEWIS CARROLL

"Double, double,
Toil and trouble."

London:
MACMILLAN AND CO
1879

PRICE TWO SHILLINGS

Carroll continua poi suggerendo la spiegazione delle voci usate:

- le parole da unire (parola di partenza e parola di arrivo) si chiamano "Doublets" ("doppiette");
- le lettere interposte sono "links" ("anelli, connessioni, passaggi");
- la serie di links formano una "chain" ("catena").

Lo scopo del gioco è quello di modificare progressivamente la parola iniziale (parola di partenza) fino ad arrivare alla parola finale (parola di arrivo) con il minor numero di "links". Nella stessa prefazione del volumetto, Carroll esemplifica le regole del gioco scegliendo una parola con quattro lettere HEAD come parola di partenza e TAIL come parola di arrivo. Lo scopo del gioco è quello di modificare progressivamente la parola iniziale fino ad arrivare alla parola finale *con un minimo di passaggi*. E Carroll vi arrivò con sei.

HEAD → HEAL → TEAL → TELL → TALL → TAIL

È interessante notare che lo stesso gioco si può fare anche in italiano con la traduzione della stessa parola di partenza e di arrivo – con meno passaggi – ma questo, ovviamente, accade raramente.

CAPO → CALO → COLO → COLA → CODA

Francesco Giudici, in una comunicazione personale[2], suggerisce ancora un'altra possibile soluzione:

CAPO → CASO → CASA → COSA → CODA

2 Francesco Giudici, autore con Simone Fornara di *Giocare con le parole* (Roma, Carocci, 2015) in una mail del 7 dicembre 2021, mi ha inoltrato questa altra possibile soluzione.

Nel mondo anglofono, il gioco è conosciuto con vari nomi: *Word Chains, Word Ladders, Word Links, Change-the-Word, Puzzles, Paragrams, Laddergrams e Word Golf*. In Australia, è conosciuto come *Stepword*[3], in Francia come *métagramme* e anche come *d'un mot à l'autre*[4], mentre in Italia si chiama *metagramma*. Il *metagramma* italiano segue generalmente le regole restrittive del gioco originale: "per arrivare dalla parola di partenza alla parola d'arrivo si può *cambiare solo una lettera*", ed è noto generalmente anche come *metagramma semplice* in contrasto con le varianti *elastiche* che vedremo nel corso di questo saggio.
Il noto giocologo Ennio Peres, in una comunicazione personale[5], mi informa che in Italia questo gioco venne proposto per la prima volta nel 1967, da *Wutki* sulla rivista *Linus*, e rilanciato, diversi anni dopo, su *Tuttolibri*, da Giampaolo Dossena – il primo giornalista a introdurre i giochi linguistici nei quotidiani italiani.
Secondo le date di pubblicazione, sembra che Peres sia stato il primo a introdurre la variante di *metagrammi elastici* nelle riviste di lingua italiana e in varie altre pubblicazioni[6]. In una raccolta di giochi, divenuta un *best seller*, *Il libro dei giochi per le vacanze. Anagrammi, rebus, cruciverba,*

3 https://trove.nla.gov.au/newspaper/article/129095312.
4 https://fr.toluna.com/opinions/2569279/D-un-mot-%C3%A0-l-autre,-c-est-un-petit-jeu
5 Ennio Peres in una email a Mollica, il 22 novembre 2021.
6 Vedi le rubriche: *Scherzi da Peres* sul mensile *Linus* (Milano, Italia), nei numeri: 371 (febbraio 1996), 373 (aprile 1996), 376 (luglio 1996), 389 (agosto 1997); *Passatempi* sul mensile *Betlemme* (Lugano, Svizzera), dal numero 6/1997 al numero 12/2001 (50 uscite). Vedi inoltre le pubblicazioni: *Parole, numeri, logica e fantasia* (con Susanna Serafini – nome provvisorio di *Parolaio*), Edizioni *l'ed*, Roma 1990; *Giochi di parole e con le parole*, Editrice Elle Di Ci, Torino, 1997; *Mille giochi con le parole* (con Andrea Angiolino e Domenico Di Giorgio), Xenia Edizioni, Milano 1998; *Il Mondo dei Giochi*, (raccolta a dispense), RCS Collezionabili, Milano 2001-2002; *Juegos de palabras y con las palabras*, Octaedro Editorial, Barcellona, 2005; *È l'Enigmistica, bellezza!*, Ponte alle Grazie, Milano 2012 e *Corso di Enigmistica*, Carocci, Roma 2018.

Luisa Fumagalli
Daniela Rota

UN GIOCO DA RAGAZZI

Attività ludiche per esercitare la grammatica e il lessico

B1-C2

LŒSCHER EDITORE
E BELLO DOPPO IL MORIRE VIVERE ANCHORA

PER ADOLESCENTI E ADULTI

www.loescher.it

© Berna Namoglu/Shutterstock

refusi, indovinelli, il noto enigmista-saggista Stefano Bartezzaghi chiama il gioco *Da una parola all'altra,* probabilmente influenzato dalla denominazione francese. Bartezzaghi (2009:4) suggerisce regole simili a quelle proposte da Carroll, ma omette che la "lettera da sostituire deve essere inserita nello stesso posto di quella tolta":

Si può passare da una parola all'altra quando hanno lo stesso numero di lettere e ogni passaggio è una parola di senso compiuto che è diversa da quella che la precede solo per una lettera. Sono ammesse tutte le parole del dizionario, escluse le flessioni verbali, ma inclusi verbi all'infinito e al participio e i nomi propri.

Anche se la regola è assente dalla definizione, è presente nelle attività preparate e suggerite nel volume.
I metagrammi fanno parte dell'*enigmistica* come i rebus, le sciarade e altri giochi e, infatti, il vocabolario Treccani include la voce *metagramma* nel gruppo "Giochi enigmistici o di parole"[7].
Secondo la definizione di Mollica (in Bernardini 2018:302), il *metagramma* fa parte anche della *ludolinguistica*[8], in quanto comprensiva dell'enigmistica e quindi utilizzabile dall'insegnante con maggiore libertà di scelta poiché può avvalersi di tecniche estratte sia dall'enigmistica classica che dalla ludolinguistica:

Qualsiasi stimolo o gioco linguistico – enigmistico o ludolinguistico – capace di motivare lo studente ad apprendere il lessico, la grammatica, incoraggiarlo a parlare e a scrivere o a conoscere la cultura della lingua madre o di una nuova lingua – è lecito.

2. Unica definizione, molte variazioni

La definizione di *metagramma* è fondamentalmente la stessa nei vari dizionari consultati, ma con variazioni, a volte specifiche, a volte generali o vaghe. *Il Vocabolario della lingua italiana Zingarelli* (2017) lo definisce così:

gioco enigmistico consistente nel passare da una parola ad un'altra attraverso parole intermedie che si ottengono cambiando ogni volta *una sola lettera* (corsivo nostro).

Il Vocabolario online Treccani[9], suggerisce:

un tipo particolare di cambio che consiste nel passaggio da una parola ad un'altra, di uguale lunghezza, attraverso passi intermedi in cui ogni parola nuova è generata cambiando *una sola lettera* o *sillaba* alla volta preferibilmente in ordine progressivo; è inoltre condizione preferenziale la mancanza di lettere in comune fra la parola iniziale e quella finale (corsivo nostro).

Il Dizionario di *Repubblica*[10],

In enigmistica, gioco nel quale si passa da una parola all'altra attraverso la sostituzione *di una sola lettera* o di *una sillaba* (corsivo nostro).

7 https://www.treccani.it/vocabolario/gioco-finestra-di-approfondimento_%28Sinonimi-e-Contrari%29/

8 Malgrado la definizione e l'inserzione nei vocabolari, la voce *ludolinguistica* viene esclusa dalla nobile e numerosa famiglia della linguistica anche se definita "branca della linguistica" da autorevoli ed eminenti lessicografi. Purtroppo molti colleghi deliberatamente la ignorano e dormono sugli allori creati con le loro eccellenti pubblicazioni di altre "linguistiche". Ostensibilmente assente è la ludolinguistica: la Cenerentola della linguistica. Da tale assenza si dissocia Massimo Vedovelli il quale valuta la *ludolinguistica* come prospettiva pienamente degna di rientrare fra quelle teoriche e applicate che fanno parte della grande grande famiglia delle scienze del linguaggio (Vedovelli, Casini 2016:7).

9 https://www.treccani.it/vocabolario/metagramma/.

10 https://dizionari.repubblica.it/Italiano/M/metagramma.html.

Il *Nuovo Dizionario De Mauro*[11] suggerisce – come il dizionario di *Repubblica* e il *Devoto-Oli* – che il cambio può essere sia di una lettera che di una sillaba:

gioco in cui sono accostate due o più parole diverse fra loro per *una lettera*, per *una sillaba* o per un gruppo di lettere *(corsivo nostro)*.

Tutti i vocabolari sopra citati non indicano esplicitamente che la lettera sostituita deve prendere lo stesso posto di quella tolta anche se, come suggerisce la definizione di Bartezzaghi, per il solutore il suggerimento è implicito. Ma è il *Devoto-Oli* (2019), a cura di Luca Serianni e Maurizio Trifone, che offre una definizione completa e dettagliata, illustrandola con un elenco di esempi:

Gioco enigmistico in cui vengono presentate due o tre parole (anche di più!) che differiscono fra loro per una sola lettera, per una sillaba o per un gruppo di lettere. Per esempio:
cambio di vocale: centro, contro
cambio di consonante: parto, pasto, patto
cambio di iniziale: prode, frode
cambio di genere: cappello, cappella
cambio sillabico: consolazione, congelazione
cambio di doppia consonante: netto, nesso.

3. Quante lettere in un *metagramma*? Un'evoluzione

Nel *Doublets*, Carroll (1879) presenta dei giochi con 4, 5 o 6 lettere ma, come suggerisce il *Devoto-Oli*, la lista può consistere di: "due o tre parole (anche di più!)".
Ennio Peres (2021) suggerisce giochi con:

- sei parole:
  sole → sale → sala → sana → lana → *luna*
- sette parole:
  cento → conto → conte → monte → molte → molle → *mille*
- otto parole:
  medico → modico → sodico → sadico → sàlico → salice → salite → *salute*
- nove parole:
  gatto → patto → pasto → posto → costo → coste → colte → colpe → *volpe*
- dieci parole:
  nulla → culla → colla → collo → colto → molto → motto → matto → tatto → *tutto*

Secondo Giampaolo Dossena (citato in Peres 2012:83) il metagramma perfetto è quello che va da GATTO a PESCE, nel modo qui evidenziato (v. FIG. 2).

FIGURA 2

È auspicabile che le due parole da unire si mostrino in qualche modo correlate o attinenti (*sole* → *luna*, *lago* → *mare*), ma, paradossalmente, anche di significato opposto (*male* → *bene*).
Nel volume *È l'enigmistica, bellezza!*, Peres (2012:84) ci sfida a risolvere i seguenti *metagrammi semplici*:

1. babbo → mamma
2. clic → foto
3. corpo → mente
5. dita → mano
5. gatto → volpe
6. monte → valle
7. musa → arte
8. pasto → bocca
9. sole → luna
10. terno → lotto
11. testa → collo
12. uova → nido

Suggeriamo all'insegnante di scegliere da questa lista quei metagrammi che sono adatti al livello linguistico del discente. Per facilitare il compito diamo le soluzioni proposte da Peres:

1. babbo, garbo, gambo, gamba, gamma, mamma.
2. clic, cric, crac, ciac, ciao, miao, mito, moto, foto.
3. corpo, corto, conto, cento, mento, mente.
4. dita, data, dato, nato, nano, mano.
5. gatto, matto, malto, molto, volto, volte, volpe.
6. monte, molte, molle, colle, calle, valle.
7. musa, muta, muto, auto, arto, arte.
8. pasto, basto, basco, banco, banca, bacca, bocca.
9. sole, sale, sala, sana, lana, luna.
10. terno, terso, torso, torto, corto, cotto, lotto.
11. testa, cesta, costa, colta, colla, collo.
12. Uova, cova, coda, soda, sodo, nodo, nido.

Con il passare del tempo sono state introdotte altre variazioni osservando quattro regole di trasformazione:

1. cambiare una lettera;
2. anagrammare la parola;

11 https://dizionario.internazionale.it/parola/metagramma.

© marekuliasz/Shutterstock

3. aggiungere una lettera;
4. togliere una lettera.

Queste regole sono versatili e meno restrittive e, come dimostra Peres (2021), in questa impostazione di *metagramma elastico* si può passare da *parole* a *frasi* nel seguente modo: *parole* → prole → prose → ròse, → rósi → rasi → *frasi*

Peres (2021) suggerisce una serie di esempi interessanti di coppie di parole, collegabili tramite dei *metagrammi elastici* (nel rispetto delle regole più rigorose) e ci invita a "risolverli tenendo presente che, data la natura del gioco proposto, i risultati potenzialmente ottenibili non sono unici". Altri esempi di *metagrammi elastici* si trovano in Peres (2012:85):

1. sarto → abito
2. rosa → spina
3. odio → amore
4. nord → sud
5. disco → canzone
6. seme → albero
7. dati → contenuti
8. conflitto → pace

Per non scervellarci tanto, Peres offre le seguenti possibili soluzioni:

1. *sarto* → arto → alto → alito → *abito*
2. *rosa* → posa → sposa → spora → spira → *spina*
3. *odio* → sodio → sodo → modo → mode → more → *amore*
4. *nord* → lord → lorde → lode → sode → sole → sol → sul → *sud*
5. *disco* → fisco → fico → fino → fine → cine → cane → canoe → canone → *canzone*
6. *seme* → sete → sette → setto → etto → atto → alto → altro → altero → *albero*
7. *dati* → doti → dotti → cotti → corti → cortei → cortesi → contesi → contesti → contenti → *contenuti*
8. *conflitto* → condito → àndito → àdito → dito → dato → fato → fate → face → *pace*

È ovvio che Peres ha una eccellente padronanza lessicale della lingua e che, come vediamo, alcune parole di passaggio da una all'altra non sono di alta frequenza. La mancanza di questo lessico crea invece un problema linguistico per l'apprendente di una lingua straniera/seconda in cerca di un passaggio adatto per la soluzione. Egli infatti non ha ancora acquisito un vasto bagaglio linguistico, motivo per cui l'attività diventa per lui quasi impossibile da risolvere con conseguente frustrazione.
Di fronte a questa oggettiva difficoltà la soluzione è facile se vogliamo creare in classe "un'atmosfera di successo": basta aiutare i discenti dando loro degli stimoli simili alle definizioni offerte nei cruciverba

(Cocco 2012)[12], come abbiamo già illustrato alcuni anni fa in una rubrica settimanale del *Corriere Canadese*[13], usando la denominazione *Word ladder* ("scala delle parole") in cui i gradini indicano il numero dei "links" ("passaggi") per arrivare alla soluzione. L'immagine della "scala" rende l'attività più accattivante e piacevole anche da un punto di vista visivo (v. FIGG. 3-12).
Ovviamente il *metagramma* è un gioco "silenzioso" e può essere eseguito individualmente, ma con un po' di creatività e di fantasia si può trasformare in un gioco di attività comunicative, così come è possibile fare per altri giochi "silenziosi" – il crucipuzzle, il tris, il labirinto e le foto – che in un saggio del 2021 (Mollica 2021) abbiamo trasformato in giochi comunicativi.

4. Valore educativo del *metagramma*

Qual è il valore educativo del metagramma? Il metagramma permette al discente di:

1. giocare con le parole;
2. leggere la definizione;
3. ricordare forme grammaticali (participio passato di cogliere: colto; v. FIG. 5);
4. creare delle definizioni (ci sono anche quelle musicali: note; v. FIG. 8).
5. formulare delle domande (come si chiamano i pagamenti mensili di un mutuo? Rate; v. FIG. 8);
6. inventare degli indovinelli ("sono bianca e cado durante i mesi invernali. Chi sono?" Neve; v. FIG. 8).

FIGURA 3

FIGURA 4

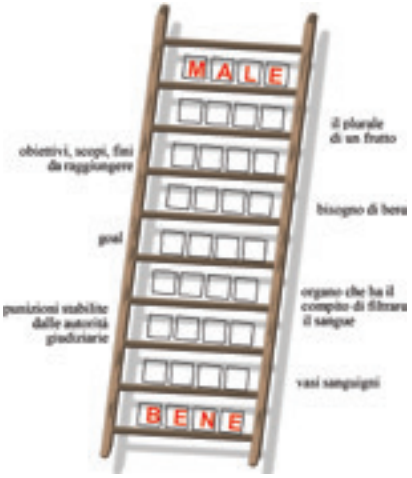


FIGURA 5

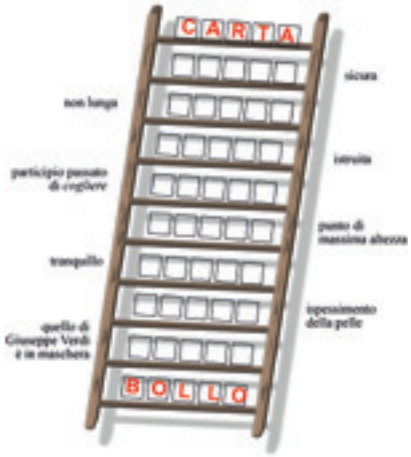


FIGURA 6

FIGURA 7

12 Cocco (2012) spiega con grande chiarezza e obiettività intellettuale come sono costruite le definizioni di questo gioco linguistico e "in che modo ci si riferisce o si allude alle parole-soluzioni".

13 La rubrica "Giochiamo con le parole" è stata pubblicata settimanalmente sul quotidiano *Corriere Canadese* dal 17 gennaio 2012 al 29 giugno 2014. Le 106 attività a colori e in bianco e nero sono scaricabili dal sito www.ludolinguistica.com.

7. Arricchire il bagaglio linguistico (un sinonimo per traccia, orma: pista; v. FIG. 7; un contrario per tranquillo: calmo; v. FIG. 5).
8. introdurre famosi personaggi del mondo scientifico, artistico o letterario: il nome di una delle tre caravelle di Cristoforo Colombo: Pinta (v. FIG. 7); una statua famosa di Michelangelo nel Vaticano: Pietà (v. FIG. 6); una danza in maschera del compositore Giuseppe Verdi: ballo (v. FIG. 4); come si chiama don Corleone nel film Il Padrino?: Vito (v. FIG. 6);
9. trasformare le domande simili al gioco *Chi sono?* (v. FIG. 6):
   - sono costoso ma anche amato. Chi sono?
   - Se cambi il secondo passaggio faccio parte di un gruppo di cantori.
   - Se cambi il terzo sono una candela votiva.
   - Se cambi il quarto faccio parte di un gruppo di cittadini della stessa condizione sociale o economica
   - Se cambi il quinto indico o menziono una cosa o un riferimento.
   - Se cambi il sesto sono *posto, collocato* o *situato*.
   - Se cambi il settimo sono una leggenda.
   - Se cambi l'ottavo sono il nome di don Corleone, personaggio del film *Il Padrino*.
   - Se cambi la nona sono l'esistenza. Ci sono?
10. E altri ancora...

L'insegnante può coinvolgere i discenti scegliendo il tipo di metagramma che si addice meglio al loro bagaglio linguistico. Il docente può dare agli studenti, "doppiette" con la parola di partenza e la parola di arrivo e questi dovranno:

1. inserire i vari "link" ("passaggi") (v. FIG. 9).
2. risolvere il metagramma con definizioni/stimoli suggeriti (v. FIG. 4).
3. creare stimoli/definizioni/immagini per il metagramma (v. FIG. 11).
4. inserire a sua scelta una parola di partenza e la parola di arrivo in una scala di parole in bianco (v. FIG. 9, 11).

5. Il *metagramma*, un nuovo gioco: città concatenate

Se invece di una lettera scegliamo di inserire nel gioco una sillaba, come suggeriscono il *Devoto-Oli*, il *De Mauro*, il *Treccani* online e il dizionario di *Repubblica*, possiamo creare un nuovo gioco con nomi di città italiane, "Città concatenate". Il gioco che proponiamo è facile: basta che il discente conosca le varie città italiane (Mollica 2019). Si tratta di inserire *l'ultima sillaba* della città di partenza *all'inizio del link* del nome della città seguente (Mollica inedito).

5.1. Il gioco

Le città concatenate.

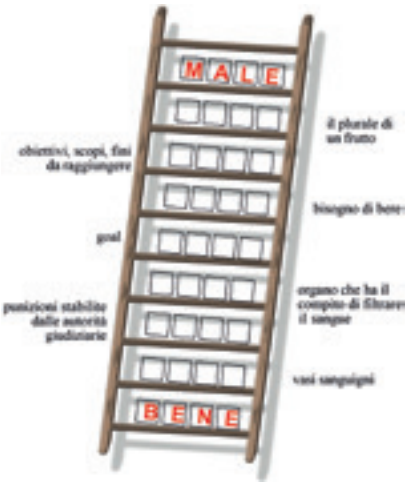
Le regole da seguire sono semplici ma restrittive:

1. scegliere il nome di una città italiana alla partenza e una alla fine;
2. le ultime due lettere della città di partenza devono formare il nome della città che inizia con le stesse due lettere o sillaba;
3. continuare con questa regola fino ad arrivare alla città di arrivo.

FIGURA 8

FIGURA 9

FIGURA 10



Esempio: da Lecco a Rimini (v. FIG. 12).

Lecco → COmo → MOdena → NApoli → LIvorno → NOvara → RAgusa → Sassari → RImini

Per introdurre il gioco, l'insegnante può anche servirsi di consegne articolate in modo da spiegare chiaramente la procedura:

Un turista, arrivato recentemente in Italia, ha voluto visitare varie città italiane. Nell'attività seguente le puoi ritrovare iniziando con il nome della città di partenza per arrivare al nome della città di arrivo. La sillaba finale della città di partenza dovrà iniziare il nome della città nel prossimo passaggio (link). Per aiutarti ti suggeriamo il numero di passaggi da una città all'altra.

L'attività può sembrare monotona, ma in realtà è ricca di valenze per l'apprendimento linguistico e culturale se l'insegnante decide di chiedere allo studente di:

1. identificare la regione in cui si trova la città (Lecco: città in Lombardia);
2. il nome degli abitanti (Como: comaschi);
3. identificare un personaggio famoso nato in quella città o un evento accaduto in quella città (Modena: città in cui nacque il famoso tenore Luciano Pavarotti);
4. indovinare un nomignolo, o un proverbio dato alla città[14] (Napoli: "Vedi questa città e poi muori");
5. facilitare il compito dando una definizione (Livorno: "una città-porto in Toscana")
6. Inserire il nome delle città del gioco in una cartina dell'Italia.

Di seguito proponiamo una serie di metagrammi con nomi di città di partenza e nomi di città di arrivo. Per facilitare il compito indichiamo tra parentesi il numero dei passaggi.

1. Prato → Salerno (5)
2. Milano → Rimini (5)
3. Brindisi → Ravenna (6)
4. Macerata → Salerno (6)
5. Caltanissetta → Ravenna (7)
6. Cuneo → Livorno (7)
7. Pescara → Ravenna (7)
8. Palermo → Rimini (8)
9. Parma → Livorno (8)
10. Ferrara → Rimini
11. Roma → Rimini (9)
12. Catanzaro → Livorno (9)

Per facilitare il lavoro dei docenti forniamo di seguito possibili soluzioni:

1. Prato → Torino → Novara → Ragusa → Salerno (5)
2. Milano → Novara → Ragusa → Sassari → Rimini (5)
3. Brindisi → Siena → Napoli → Livorno → Novara → Ravenna (6)
4. Macerata → Taranto → Torino → Novara → Ragusa → Salerno (6)
5. Caltanissetta → Teramo → Modena → Napoli → Livorno → Novara → Ravenna (7)
6. Cuneo → Otranto → Torino → Novara → Ravenna → Napoli → Livorno
7. Pescara → Ragusa → Savona → Napoli → Livorno → Novara → Ravenna (7)

FIGURA 11

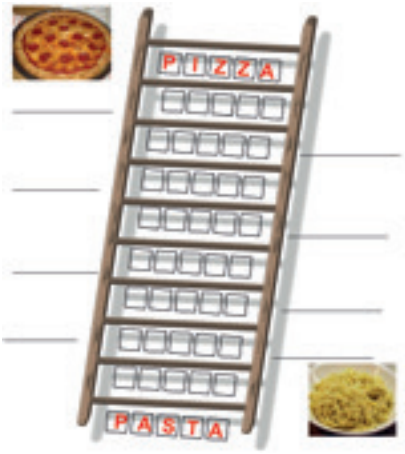


FIGURA 12

FIGURA 13

14 "L'acronimo e la sigla" in Mollica (2019:33-42).

8. Palermo → Modena → Napoli → Livorno → Novara → Ragusa → Sassari → Rimini (8)
9. Parma → Macerata → Taranto → Torino → Novara → Ravenna → Napoli → Livorno (8)
10. Ferrara → Ravenna → Napoli → Livorno → Novara → Ragusa → Sassari → Rimini (8)
11. Roma → Matera → Ravenna → Napoli → Livorno → Novara → Ragusa Sassari → Rimini (9)
12. Catanzaro → Roma → Macerata → Taranto → Torino → Novara → Ravenna → Napoli → Livorno (9)

6. Conclusioni

Il gioco proposto da Carroll, con le variazioni sopra descritte e suggerite dal Devoto-Oli, da Peres e dall'Autore di questo saggio, può essere eseguito sia in silenzio che ad alta voce, individualmente o in gruppo, coinvolgendo due o più persone. Trovare stimoli per queste attività non è un compito facile sia per il docente che per il discente, ma per entrambi implica una "complicità intellettuale" che si traduce in un'attività creativa e divertente.
Siamo sicuri che l'attività – qualsiasi sia la scelta del docente, dal metagramma semplice o elastico al metagramma con città concatenate, o a qualche altro metagramma inventato dal discente o dall'insegnante – motiverà e divertirà coloro che stanno apprendendo una lingua straniera/seconda o madre e allo stesso tempo arricchirà il loro bagaglio lessicale[15].

15 *Ringrazio Paola Bernardini, Rosanna Bonafede, Edvige Costanzo, Francesco Giudici, Michael Lettieri, Ennio Peres e Massimo Vedovelli per aver letto il saggio prima di inviarlo alla redazione di* Scuola e Lingue Moderne.

Bibliografia

– BARTEZZAGHI S. (2009), *Il libro dei giochi per le vacanze. Anagrammi, rebus, cruciverba, refusi, indovinelli*, Mondadori, Milano.
– BERNARDINI P. (2018), "Recreational Linguistics: A Pedagogical Method Created by Anthony Mollica to Motivate Students to Learn a Language", in *LinguaDue*, 2, pp. 299-307.
– CARROL L. (1879), *Doublets, A word-puzzle*, in "Double, double, Toil and trouble", Macmillan and Co, London.
– COCCO F. (2012), *L'italiano dei cruciverba*, Carocci, Roma.
– DEVOTO G., OLI G. (2019), *Il Devoto-Oli. Vocabolario della lingua italiana*, a cura di L. Serianni, M. Trifone, Le Monnier, Firenze.
– FORNARA S., GIUDICI F. (2015), *Giocare con le parole*, Carocci, Roma.
– MILLINGTON R. (1974), *Crossword Puzzles. Their History and Their Cult*, Pocket Books, New York.
– MOLLICA A. (inedito), *L'Italia con giochi di parole*, presentazione di Giuseppe Aldo Rossi.
– MOLLICA A. (2019), *Ludolinguistica. I giochi linguistici e la didattica dell'italiano*, vol. 1, prefazione di T. De Mauro, postfazione di S. Bartezzaghi, Eli-La Spiga, Loreto (AN).
– MOLLICA A. (2021), *Ludolinguistica: dal silenzio alla parola*, in "Costellazioni. Rivista di lingue e letterature", VI, ottobre, 16, pp. 117-139.
– PERES E. (2012), *È l'enigmistica, bellezza! Lettere e cifre per allenare la mente*, Adriano Salani Editore, Milano.
– PERES E. (2021), "Metagrammi elastici", in *Azione (rivista della catena di negozi MIGROS)*, 20 settembre.
– VEDOVELLI M., CASINI S. (2016), *Che cos'è la linguistica educativa*. Roma, Carocci.
– ZINGARELLI N. (2017), *Lo Zingarelli. Vocabolario della lingua italiana* (cd-rom), Zanichelli, Bologna.

La competenza cinesica nell'educazione linguistica

Moira De Iaco
Università degli Studi di Bari "Aldo Moro"

Abstract
Il contributo vuole chiarire che cosa si intende per competenza cinesica come sotto-competenza della competenza comunicativa e qual è il suo ruolo nell'educazione linguistica. Dopo alcune chiarificazioni teoriche, vengono analizzate le funzioni dei gesti in contesto didattico e viene delineato l'insegnamento dei gesti simbolici in una didattica delle lingue in chiave pragmatica e interculturale.

This article aims to clarify what is meant by kinetic competence as a sub-competence of communicative competence and what its role in language education is. After some theoretical clarifications, the functions of gestures in the educational context are analysed and the teaching of symbolic gestures is outlined as a goal of pragmatic and intercultural language education.

1. La comunicazione umana: un sistema integrato di segni verbali e non verbali

La comunicazione umana non avviene solo attraverso sistemi linguistici verbali. Essa si basa, dal punto di vista cognitivo, su un sistema integrato di pensiero, linguaggio e gesti (McNeill 1992; 2000; 2005). Se consideriamo le forme linguistiche attraverso cui ci esprimiamo, notiamo che la comunicazione umana funziona grazie a un'integrazione costante di segni verbali e non verbali. Tale integrazione caratterizza la comunicazione quotidiana tra gli esseri umani e varia da una comunità linguistica a un'altra. Pertanto, nei contesti di apprendimento delle lingue occorre assumere il ruolo fondamentale che i segni non verbali ricoprono nella produzione dei messaggi che quotidianamente, all'interno delle diverse comunità linguistiche culturalmente caratterizzate, gli esseri umani si scambiano. Ciò è necessario per permettere agli apprendenti il conseguimento di una competenza comunicativa e pragmatica nella lingua target (Diadori 2000). Si tratta, infatti, non semplicemente di arrivare a saper parlare la lingua obiettivo, bensì anche di riuscire a fare, ad agire con essa all'interno delle società sempre più complesse nelle quali viviamo e attraverso le quali ci muoviamo.
Che cosa si intende per competenza comunicativa? In accordo con Balboni (2015:34) possiamo affermare che la competenza comunicativa prevede la capacità di utilizzare tutti i codici verbali e non verbali "per raggiungere i propri fini nell'ambito di un evento comunicativo". Essa si compone di alcune sotto-competenze che sono:

- competenza linguistica, ovvero la capacità di produrre e comprendere una lingua verbale, di produrre e comprendere enunciati nella loro struttura fonologica, morfologica, lessicale, sintattica e testuale;
- competenza paralinguistica, che è la capacità di comprendere e saper usare correttamente le componenti prosodiche del discorso (intonazione, ritmo, tono, altezza, timbro);
- competenza extralinguistica, a sua volta costituita da competenze non verbali tra cui: cinesica, prossemica, oggettemica, vestemica.

> la cinesica riguarda i movimenti del corpo che contribuiscono alla comunicazione e integrano un messaggio

Infine, dobbiamo includere tra le sotto-competenze della competenza comunicativa la competenza contestuale, ossia la capacità di leggere correttamente i contesti d'uso sulla base delle caratteristiche

© Bolyuk Studio/Shutterstock

sociali, pragmatiche, culturali e interculturali che li caratterizzano, e di usare dunque i codici verbali e non verbali in modo appropriato rispetto ai diversi contesti comunicativi.
Tutti i codici non verbali funzionano, come quelli verbali, secondo regole e convenzioni condivise all'interno delle comunità di riferimento, e le competenze non verbali non sono secondarie e meno importanti se valutate in funzione del conseguimento della competenza comunicativa in una data lingua; inoltre, la comunicazione non verbale gioca un ruolo fondamentale nelle fasi di prima acquisizione di una lingua dischiudendo i significati e permettendo di acquisire l'uso dei segni verbali.
Tra le sotto-competenze non verbali la cinesica ricopre un ruolo preponderante in quanto i movimenti del corpo hanno una funzione originaria e primitiva nello sviluppo della competenza comunicativa e della sua sotto-competenza linguistica (De Iaco 2020). Gli studi sull'origine del linguaggio, infatti, hanno assegnato alla gestualità un ruolo di rilievo nell'evoluzione del linguaggio, ovvero in quel passaggio dalle mani alle parole che ha permesso di rendere le mani disponibili ad altre funzioni e di sfruttare in modo più vantaggioso e funzionale le parole per comunicare (Corballis 2002). Pensiamo anche al ruolo dei movimenti del corpo di un bambino che impara a usare e comprendere una lingua verbale a partire dall'uso dei gesti, in particolar modo dei gesti deittici (Tomasello 2008). I gesti continuano poi a partecipare attivamente e in modo piuttosto decisivo alla produzione e alla trasmissione dei messaggi lungo l'intero arco della vita di un essere umano.

2. La cinesica

La cinesica comprende tutti i movimenti del corpo che partecipano alla produzione e alla trasmissione di un messaggio. Lo studio di tali movimenti – che interessa diverse discipline, tra cui la psicologia, la semiotica, oltre che la linguistica – è importante nel contesto dell'educazione linguistica sia per il ruolo che tali movimenti svolgono dal punto di vista cognitivo sia per la valenza socioculturale che essi assumono all'interno delle diverse comunità linguistiche.
I sistemi cinesici, infatti, variano da cultura a cultura: uno stesso gesto può assumere significato diverso se si passa da una cultura a un'altra e può essere motivo di fraintendimento.
Come possiamo descrivere ciò che si intende per "sistema cinesico"? Un sistema cinesico include espressioni del volto, posture, sguardi e soprattutto gesti ed è basato su convenzioni e regole che hanno una specificità culturale e che variano secondo gli stessi parametri alla base dei mutamenti linguistici diacronico, diatopico, diafasico, diastratico, diamesico.
I sistemi cinesici sono oggetto di interesse nell'ambito dell'educazione linguistica

in quanto sono fortemente convenzionali e simbolici all'interno delle diverse comunità linguistiche. I gesti, poi, sono maggiormente presenti nella comunicazione simbolica di alcune comunità: pensiamo alle comunità dell'area mediterranea che tendono a ricorrere in modo massiccio all'uso dei gesti (Diadori 2013).
La competenza cinesica è strettamente connessa alla competenza socio-pragmatica e a quella interculturale che i discenti di lingue straniere sono chiamati ad acquisire entro il quadro di una didattica interculturale che fa parte di un approccio comunicativo e pragmatico. Inoltre, l'uso consapevole dei gesti nelle loro diverse funzioni cognitive contribuisce a rendere il contesto classe meno ansiogeno e stressante, favorendo un supporto comunicativo in grado di facilitare l'accesso e il recupero del lessico nella lingua obiettivo e permettendo al discente di comunicare attraverso un canale alternativo quando non si sente ancora sicuro della propria competenza linguistica. Il ricorso ai gesti da parte del docente aiuta gli studenti a comprendere in modo più immediato ed efficace i contenuti didattici ponendoli in una dimensione affettiva positiva, favorendo la motivazione e stimolando l'apprendimento.

3. Le diverse funzioni dei gesti

Sono state proposte diverse classificazioni dei gesti: una delle prime e più note è di Ekman e Friesen (1969). Si tratta di una classificazione che include anche le posture, le espressioni del volto e gli sguardi, quindi chiama "gesti" tutte le componenti

la cinesica include
i gesti, le posture,
le espressioni
del volto e gli sguardi

del sistema cinesico. Ekman e Friesen hanno distinto i gesti rappresentativi (anche detti illustratori) da quelli simbolici e da quelli esternalizzatori, adattatori e regolatori, ai quali sono stati poi aggiunti gli indicatori emozionali. Al di là delle classificazioni utili per le analisi teoriche, occorre tuttavia rilevare che i gesti, come le parole, svolgono svariate funzioni all'interno delle diverse situazioni comunicative e che qualsiasi classificazione rigida di essi risulta essere riduttiva. Talvolta, perciò, si è preferito distinguere semplicemente i gesti in rappresentativi – con valore referenziale – e pragmatici – con valore pratico-situazionale. Abbastanza spesso i gesti funzionano metaforicamente proprio come molte delle espressioni verbali che caratterizzano la comunicazione quotidiana. Inoltre, l'iconicità che caratterizza i gesti è presente in molti gesti considerati metaforici, che quindi esprimono, come le parole, la metaforicità che struttura il nostro sistema concettuale. Il volume *Gestures We Live By* (Payrató, Clemente 2020), dedicato alla dimensione pragmatica e quotidiana dei gesti emblematici e metaforici, insiste molto sul carattere *embodied* del significato espresso da questi gesti. Un gesto deittico come quello utilizzato per additare il futuro davanti a noi o il passato dietro di noi è simbolico nella misura in cui può in modo autonomo significare un'azione passata o futura connotando culturalmente questa modalità spaziale (futuro avanti, passato dietro) condivisa in molte culture (sebbene non in tutte), ma è anche un gesto metaforico in quanto esprime la concettualizzazione del tempo attraverso la metaforizzazione dello spazio. Insomma, le tipologie gestuali e le diverse funzioni spesso si sovrappongono e si incrociano rendendo problematica una classificazione rigida sempre valida.
I gesti, quindi, svolgono diverse funzioni. Dal punto di vista comunicativo possono arricchire il messaggio aggiungendo informazioni spaziali; possono rafforzare il messaggio; possono enfatizzare, de-enfatizzare o addirittura contraddire quanto detto a parole; possono compensare le parole quando queste sono carenti o inadeguate a comunicare; possono sostituire le parole nelle situazioni in cui esse non possono essere utilizzate o in quelle in cui esse si rivelano inefficaci o poco adatte alle esigenze comunicative; sono in grado di trasmettere valori culturali.
I vantaggi che la didattica delle lingue può trarre dall'uso consapevole e strategico dei gesti da parte di docenti e apprendenti di lingue provengono tanto dalle funzioni comunicative quanto da quelle cognitive che i gesti sono in grado di assolvere. Abbiamo detto che, dal punto di vista cognitivo, i gesti costituiscono insieme al pensiero e alle parole un sistema integrato. L'*Information Packaging Hypothesis* evidenzia una

LA webTV

Video di tutte le materie per lezioni più coinvolgenti

webtv.loescher.it

La webTV della Casa editrice mette a disposizione video di tutte le discipline accompagnati da **schede attività** per:

- offrire **spunti** per le lezioni
- approfondire le **spiegazioni in classe**
- aiutare il **ripasso individuale**

I video possono essere usati con o senza **sottotitoli** ed essere inseriti in **playlist** personalizzate.

Oltre ai videocorsi, alle interviste e agli estratti da film, sono presenti anche **rubriche tematiche**.

NOVITÀ

LA PIATTAFORMA AUDIO

webaudio.loescher.it

La webAUDIO: podcast, esercizi, audiolibri e brani letterari, interviste e pezzi musicali con versione karaoke.

collaborazione tra il pensiero analitico – il pensiero di base che struttura gerarchicamente le informazioni in modelli decontestualizzati (Kita 2000:164) – e il pensiero spazio-motorio, quello messo in gioco, in particolar modo, dalla gesticolazione. Secondo l'*Information Packaging Hypothesis,* il pensiero analitico e quello spazio-motorio si controllano e si influenzano reciprocamente: i gesti aiutano i parlanti a organizzare, dal punto di vista spazio-motorio, le informazioni più ricche in modo che esse si strutturino, attraverso il supporto del pensiero analitico, in pacchetti che favoriscono la verbalizzazione delle informazioni. Per quanto, dunque, le due modalità di pensiero – spazio-motorio e analitico – organizzino in modalità differenti le informazioni, le loro rappresentazioni si coordinano e tendono a convergere (Kita 2000:163). Facendo riferimento a Vigotsky, il punto in cui convergono è stato chiamato da McNeill (2005) *Growth Point:* tale denominazione si riferisce al punto in cui le categorie linguistiche sequenziali, per mezzo dell'immaginazione, incontrano un contesto visuo-spaziale istantaneo. Possiamo allora affermare che i gesti svolgono sia una funzione interna, che prepara e agevola il pensiero e il discorso, sia una funzione esterna di partecipazione alla comunicazione nella quale gesti e parole si supportano e si completano a vicenda: le informazioni date con il supporto dei gesti hanno un impatto più elevato e vengono ricordate meglio di quelle date solo a parole (Beattie 2003). I gesti si configurano come un'estensione della nostra attività cognitiva. Quest'ultima, grazie ai gesti, può usufruire di un'organizzazione spaziale che facilita quella mentale e verbale; non a caso chi parla in una lingua straniera tende a usare più gesti rispetto a chi si esprime nella lingua materna e i parlanti nativi, quando interagiscono con i parlanti stranieri, ricorrono spontaneamente e maggiormente ai gesti per rendere i messaggi più comprensibili. Nelle fasi di apprendimento di una lingua straniera o di comunicazione in lingua straniera l'espressione gestuale risulta più diretta e trasparente di quella verbale. Tuttavia, noi gesticoliamo anche mentre riflettiamo in silenzio e ciò evidenzia la capacità dei gesti di fornire un'organizzazione mentale dei concetti. Il ricorso ai gesti è in grado di influenzare positivamente processi cognitivi come l'attenzione e la memoria che presiedono attività come l'apprendimento, il problem solving, il ragionamento, il pensiero. I gesti permettono, infatti, di dirigere e concentrare l'attenzione oltre che rappresentare nello spazio pensieri e intenzioni. L'attenzione è al centro del complesso sistema cognitivo e interagisce col sistema percettivo, con i processi della memoria, nonché con aspetti emotivi e motivazionali. Tomasello (1995:105-106) ha illustrato come la deissi sia uno strumento che permette di congiungere l'attenzione visiva di un parlante e di un interlocutore. Senza uno spazio di attenzione condivisa il linguaggio non può svilupparsi e la comunicazione non può funzionare: i gesti deittici sono in grado di produrre uno spazio di attenzione congiunta e di supporto ad altri gesti. Tutti i gesti mettono in campo uno

© Cookie Studio/Shutterstock

sforzo attentivo di tipo visivo e questo sforzo consente di rendere più efficienti altri processi cognitivi collegati all'attenzione: pensiamo da questo punto di vista alla processazione degli input da parte della memoria di lavoro. Senza l'attivazione dei processi attentivi l'informazione non accede alla memoria di lavoro e, senza un'attenzione mantenuta sull'informazione, tale informazione non può essere trattenuta. L'attenzione è dunque una condizione necessaria affinché si attivi l'elaborazione degli input da parte della memoria di lavoro, e i gesti, in quanto mezzo in grado di dirigere e controllare l'attenzione, favoriscono anche il funzionamento della memoria di lavoro. L'associazione di gesti e parole permette la sua attivazione multimodale: i gesti, infatti, attivano la componente della memoria di lavoro responsabile dell'elaborazione del materiale visuo-spaziale, rafforzando l'elaborazione dell'input verbale di cui si occupa il ciclo fonologico. Possiamo riassumere gli effetti principali dei gesti sui processi cognitivi nei seguenti punti:

- la multimodalità conseguita attraverso l'uso congiunto di gesti e parole favorisce l'accesso e il recupero del lessico;
- l'organizzazione in modalità visivo-motoria, ovvero la possibilità di ricorrere ai gesti durante il ragionamento e le attività di problem solving, permette di ottenere prestazioni migliori;
- i gesti offrono una relazione diretta più immediata e trasparente con il pensiero e sulla base di questa relazione facilitano la comprensione delle parole che intrattengono un rapporto mediato e meno trasparente con il pensiero;

© Anatoliy Karlyuko/Shutterstock

- i gesti permettono di esprimere conoscenze implicite non ancora padroneggiabili a parole;
- i gesti congiungono l'attenzione dei parlanti su un terreno comune nello spazio ambientale permettendo un'intenzionalità sociale;
- i gesti rendono più efficiente l'attivazione e il mantenimento dei processi attentivi;
- i gesti migliorano la memorizzazione delle informazioni e delle parole, anche in lingua straniera, permettendo una codifica multimodale – visiva oltre che uditiva – degli input.

4. Il ricorso ai gesti nella didattica delle lingue

Il docente di lingua può ricorrere strategicamente all'uso dei gesti principalmente per tre macrofunzioni (Talegani-Nikazm 2008) di carattere cognitivo-emotivo.

- I gesti possono essere usati consapevolmente e strategicamente da parte del docente per "informare" gli studenti circa strutture grammaticali, lessicali o fonologiche attraverso la rappresentazione degli aspetti sui quali si vuole focalizzare l'attenzione. I gesti, infatti, permettono di rendere visibile alcune caratteristiche della lingua, come ad esempio la struttura di una frase; i gesti co-verbali di tipo iconico e deittico possono facilitare la comprensione del lessico rappresentando il significato delle parole sconosciute o il senso di frasi difficili; i gesti possono anche essere usati per rappresentare gli accenti delle parole e l'intonazione delle frasi.
- I gesti permettono di "animare" il lavoro in classe consentendo al docente di gestire e stimolare la partecipazione degli studenti, assegnando, per esempio, i turni di parola o sollecitando risposte e interventi in modo più immediato, comprensibile ed emotivamente meno

© fizkes/Shutterstock

stressante per gli studenti che, attraverso i gesti, non vengono costretti a comprendere sollecitazioni espresse esclusivamente nella lingua obiettivo che magari si padroneggia ancora a fatica.
- I gesti consentono di valutare gli studenti fornendo riscontri ed evidenziando errori. Ricorrere a essi permette al docente di rendere emotivamente meno imbarazzante il rilevamento davanti al gruppo classe di un errore o il suggerimento di una correzione.

I diversi tipi di gesto possono essere usati per svolgere svariate funzioni di tipo didattico.
- I gesti deittici sono in grado di dirigere l'attenzione degli apprendenti mettendo a fuoco gli obiettivi didattici. Nelle prime fasi di apprendimento di una lingua il ricorso ai gesti deittici è spontaneo ed essenziale, consente al docente di riferirsi direttamente ai contenuti che i discenti devono apprendere e permette, invece, all'apprendente di farsi comprendere supplendo alla carenza della competenza lessicale nella L2.
- I gesti iconici possono fornire un valido supporto sostitutivo delle espressioni in lingua straniera non ancora apprese. Essi, se usati dal docente per rappresentare i contenuti, possono facilitarne l'apprendimento offrendo una rappresentazione spazio-motoria direttamente connessa con l'organizzazione del pensiero. Ciò agevola la memorizzazione degli input verbali in quanto la traccia di essi nella memoria di lavoro subisce una doppia codifica, visivo-spaziale e verbale.
- I gesti metaforici possono essere usati per tradurre in termini spazio-motori espressioni verbali di metafore concettuali molto diffuse, rendendone così efficace l'insegnamento.
- I gesti ritmici possono rappresentare la prosodia e si mostrano particolarmente utili per l'apprendimento dell'intonazione e degli accenti.

5. L'insegnamento dei gesti simbolici

I gesti simbolici non sono utilizzabili strategicamente in classe con funzioni didattiche in quanto presentano una forte variabilità culturale. Non sono adatti a essere usati dai docenti per facilitare l'insegnamento o dagli studenti per migliore l'apprendimento: devono piuttosto essere insegnati e appresi.
È necessario rendere gli studenti consapevoli delle variazioni culturali di significato a cui i gesti simbolici sono esposti, in modo da prepararli, in contesti interculturali, a sospendere il giudizio. Occorre cioè sviluppare in loro una sensibilità nei confronti degli aspetti culturali che

caratterizzano i gesti. Dal punto di vista dell'educazione linguistica, la dimensione culturale dei gesti è importante sia sul piano espressivo, per un corretto uso dei gesti in relazione alle diverse situazioni d'interazione, sia sul piano interpretativo, per evitare di incorrere in incomprensioni e fraintendimenti che potrebbero compromettere tanto la comprensione quanto la disposizione del parlante a interagire in lingua straniera: errori di interpretazione di un gesto possono inibire l'intraprendenza comunicativa. Nell'immediato del contesto comunicativo conoscere le differenze che interessano i significati dei gesti o anche solo predisporsi a esse imparando a osservare e archiviare nuovi significati per poi scambiarli con quelli familiari al momento opportuno, essere disposti a rinegoziare il significato dei propri gesti all'interno di uno spazio culturale nuovo e diverso evita imbarazzanti fraintendimenti, mentre, in generale, dal punto di vista dell'educazione linguistica, favorisce lo sviluppo di una competenza interculturale (Balboni 2015:136 ss).

gli strumenti audiovisivi e iconici sono fondamentali nell'insegnamento della cinesica

Per quanto riguarda l'apprendimento delle lingue dell'area mediterranea, visto il ruolo essenziale che la gestualità convenzionale svolge nelle culture di riferimento, l'insegnamento dei gesti simbolici, come ha argomentato Diadori (2013:18), andrebbe considerato sin dai primi livelli di apprendimento. Possiamo riassumere i motivi che rendono importante l'insegnamento dei gesti simbolici nel contesto dell'apprendimento di una lingua straniera nei seguenti punti essenziali:

- riconoscere il significato di un gesto entro la cultura in cui esso si iscrive è importante per comprendere l'intenzionalità comunicativa nei contesti di lingua e cultura straniera;
- non interpretare correttamente il significato di un gesto può generare equivoci;
- i gesti intrattengono un preciso legame con le circostanze in cui vengono usati, con il registro espressivo del contesto comunicativo, per cui è importante capire quando e con quale tipo di interlocutore un gesto può essere usato o meno;
- essendo connotati dal punto di vista culturale, i gesti sono in grado di trasmettere una conoscenza circa abitudini, usanze, modi di pensare del popolo che li usa.

Per insegnare i gesti è fondamentale ricorrere a strumenti audiovisivi e iconici quali video di interazioni comunicative, conferenze e interventi (per esempio politici e accademici), immagini tratte da pubblicità o riviste, spezzoni di film. Per la produzione dei gesti si può ricorrere a tecniche come la drammatizzazione, i giochi di ruolo, la transcodificazione.

Bibliografia

– BALBONI P.E. (2015), *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*, UTET, Torino.

– BEATTIE G. (2003), *Visible Thought: The New Psychology of Body Language*, Routledge, London.

– CORBALLIS M. (2002), *From Hands to Mouth: The Origins of Language*, Princeton University Press, Princeton (NJ).

– DE IACO M. (2020), *Mani che aiutano ad apprendere. Gesti, lingue, educazione linguistica*, Pensa MultiMedia, Lecce-Brescia.

– DIADORI P. (2000), "Comunicazione nell'insegnamento dell'italiano a stranieri in prospettiva interculturale", in M. Catricalà (a cura di), *Lettori e oltre... confine*, Atti del corso di aggiornamento per lettori di italiano all'estero organizzato dal MAE, dal MPI e dall'Università per Stranieri di Siena (Siena, 11-15 ottobre 1999), Aida, Firenze, pp. 69-109.

– DIADORI P. (2013), "Gestualità e didattica della lingua straniera: questioni interculturali", in C.M. Luise (a cura di), *Aspetti comunicativi e interculturali nell'insegnamento delle lingue*, Edizioni dell'Orso, Alessandria.

– EKMAN P., FRIESEN W.V., (1969), "The Repertoire of Nonverbal Behaviour: Categories, Origins, Usage, and Coding", in *Semiotica*, 1, pp. 49-98.

– KITA A. (2000), "How Representational Gestures Help Speaking", in D. McNeill (ed.), *Language and Gesture*, Cambridge University Press, Cambridge, pp. 162-185.

– MCNEILL D. (1992), *Hand and Mind. What Gestures Reveal about Thought*, University of Chicago Press, Chicago (IL).

– MCNEILL D. (2000), *Language and Gesture*, Cambridge University Press, Cambridge.

– MCNEILL D. (2005), *Gesture and Thought*, University of Chicago Press, Chicago (IL).

– PAYRATÓ L., CLEMENTE I. (2020), *Gestures We Live By*, De Gruyter Mouton, Berlin.

– TALEGHANI-NIKAZM C. (2008), "Gestures in Foreign Language Classroom: An Empirical Analysis of their Organization and Function", in M. Bowles (ed.), *Selected Proceedings of the 2007 Second Language Research Forum*, Cascadilla Proceeding Project, Somerville (MA), pp. 229-238.

– TOMASELLO M. (1995), "Joint attention as social cognition", in M. Dunham (ed.), *Joint attention*, LEA, pp. 103-129.

– TOMASELLO M. (2008), *Origins of Human Communication*, Massachusetts Institute of Technology, Cambridge (MA).

La "competenza comunicativa interculturale" nell'insegnamento del russo come LS (RKI)

Teorie e pratiche didattiche, problemi e criticità[1]

Linda Torresin
Università di Padova – Delegata ANILS Russo

Abstract
L'articolo si propone di illustrare le principali teorie e pratiche didattiche consolidate nella ricerca sullo sviluppo della competenza comunicativa interculturale (CCI) nella didattica del russo come lingua straniera, facendone emergere anche i problemi e le criticità.
In particolare, si evidenzia come tale idea di CCI sia tradizionalmente ancorata a prospettive nazionalistiche ed essenzialistiche, che in realtà non lasciano spazio al dialogo fra culture.

This article aims to illustrate the main theories and teaching practices established in research related to the development of intercultural communicative competence (ICC) in the teaching of Russian as a foreign language, while also highlighting its problems and critical issues.
In particular, the article highlights how the idea of ICC is traditionally anchored to nationalistic and essentialist perspectives, which actually don't leave room for dialogue between cultures.

1. Che cos'è la "competenza comunicativa interculturale"

Una definizione condivisa della "competenza comunicativa interculturale" (CCI; in russo: *mežkul'turnaja kommunikativnaja kompetencija*) nell'àmbito dell'insegnamento/apprendimento del russo come lingua straniera (*Russkij kak inostrannyj*, o RKI) la interpreta come "la capacità dell'individuo di esistere in una società multiculturale, di essere compreso con successo dai rappresentanti di altre culture e dai rappresentanti della propria cultura" (Azimov, Ščukin 2009:134)[2]. Il concetto di CCI richiama quello di "competenza comunicativa" di Hymes e Gumperz, che include la competenza linguistica, extralinguistica e socio-pragmatica; un concetto fin da subito preziosissimo per le teorie dell'apprendimento linguistico (Canale, Swain 1980; Celce-Murcia 2007). Per la glottodidattica, in sostanza, la competenza comunicativa si identifica con la capacità dell'apprendente di usare tutti i codici, verbali e non, per raggiungere i propri scopi in un evento comunicativo, ovvero per comunicare con messaggi efficaci (Balboni 2007:11-31). A differenza delle competenze linguistico-comunicative, la CCI non è però definita da descrittori precisi e condivisi ma si ricollega alle "competenze pragmatiche" individuate dal QCER (CdE 2002:17, 150-159), che colloca tra le abilità del "saper fare" le "abilità interculturali", intese come

1 Il saggio è uno dei risultati della ricerca finanziata dal programma Seal of Excellence @UNIPD, nell'ambito del progetto RETEACH (Russian through litErature inTErcultural ApproaCH).

2 Qui e di seguito, la traduzione dal russo è nostra.

© BearFotos/Shutterstock

> la capacità di mettere in rapporto la cultura d'origine con quella straniera [...];la sensibilità culturale e la capacità di individuare e usare opportune strategie per entrare in contatto con persone di altre culture [...];la capacità di fungere da intermediario tra la propria cultura e quella straniera e di risolvere efficacemente fraintendimenti interculturali e situazioni conflittuali [...];la capacità di superare modalità di relazione stereotipate (CdE 2002:129).

In altre parole, la CCI può essere spiegata come la capacità di comportarsi "in modo *efficace* e *appropriato* nell'interazione con altri che differiscano da sé dal punto di vista linguistico e culturale" (Fantini, Tirmizi 2006:12), o come "la gestione, appropriata ed efficace, dell'interazione fra persone che, in un modo o nell'altro, rappresentano un diverso o divergente orientamento affettivo, cognitivo e comportamentale verso il mondo" (Spitzberg, Changnon 2009:7) .

Alla luce di quanto sopra, probabilmente la definizione di CCI più completa è quella data nel 2018 dal Consiglio d'Europa (CdE 2018:32), che interpreta la CCI come "l'abilità di mobilitare e schierare rilevanti risorse psicologiche per rispondere in modo appropriato ed efficace alle richieste, alle sfide e alle opportunità presentate dalle situazioni interculturali".

1.1. Alcune osservazioni sul concetto di "cultura"

La CCI, quindi, presuppone alla sua base un concetto di "cultura" che eviti rischi "quali la propagazione di stereotipi e la promozione di una prospettiva culturale essenzialista" (UNESCO 2013:7).
Possiamo pensare alla cultura come al complesso di caratteristiche spirituali, materiali, intellettuali ed emotive di una società o di un gruppo sociale (UNESCO 1982:41; 2001) fatta di risorse materiali (cibo, vestiti, strumenti), risorse sociali (lingua, religione, regole di condotta sociale) e risorse soggettive (valori, attitudini, credenze e pratiche) (CdE 2018:30) all'interno di una prospettiva costruttivista (Nestian Sandu, Lyamouri-Bajja 2018:15-16) in cui significati e confini tra gruppi o comunità sono continuamente rinegoziati e ridefiniti (CdE 2009:8).
In questo processo continuo di ridefinizione di identità, va tenuto presente che le culture, anziché essere omogenee, sono multiple (UNESCO 2013:10):

> le culture stesse sono multiple, cosicché [...] ciascun gruppo non si rivela omogeneo ma piuttosto come l'insieme di gruppi progressivamente più piccoli annidati gli uni negli altri, i cui membri sono a loro volta tutti consapevoli delle reciproche distinzioni.

Anche il singolo individuo è di per sé multiplo: "nessun essere umano appartiene soltanto a una singola cultura: ognuno ha identità multiple" (UNESCO 2013:12) sia personali

che sociali (CdE 2018:29). Di norma, ciascuno di noi userà soltanto alcune fra le risorse disponibili nel/i proprio/i gruppo/i culturale/i e occuperà "un posizionamento culturale unico", appartenendo e partecipando a diverse culture verso le quali si attiveranno le sue opinioni e sentimenti personali (CdE 2018:30).
Per porre le basi dell'intercultura, occorre favorire un dialogo interculturale fondato su questa idea di cultura complessa, flessibile e dinamica, e concretizzato nello sviluppo della CCI, intesa come la capacità di interazione con persone diverse da noi per lingua, cultura, identità.
Il dialogo interculturale sorge infatti quando "un individuo percepisce un'altra persona (o gruppo di persone) come culturalmente diverse da sé" (CdE 2018:31). Nessun fondamentalismo culturale è ammesso, perché "l'educazione interculturale promuove l'idea che nessuna cultura è migliore o peggiore di un'altra, che non c'è una gerarchia di culture" (Nestian Sandu, Lyamouri-Bajja 2018:17).
E qui entra in gioco la CCI, ovvero quella "combinazione di valori, attitudini, abilità, conoscenza e comprensione critica" che permette al singolo di "capire e rispettare persone percepite come aventi diverse affiliazioni culturali rispetto a sé" ; "reagire in maniera appropriata, efficace e rispettosa nell'interazione e nella comunicazione con tali persone"; "instaurare rapporti positivi e costruttivi con tali persone" (CdE 2018:74). Più specificamente la CCI, nell'ambito del modello *Competences for Democratic Culture* sviluppato dal Consiglio d'Europa (CdE 2018), si inserisce nel contesto di un'educazione interculturale – basata su un sistema di valori (*values*), attitudini (*attitudes*), abilità (*skills*), conoscenza e comprensione critica (*knowledge and critical understanding*) – che svolge un ruolo centrale nei processi democratici all'interno di società culturalmente diverse.

2. La letteratura sulla competenza comunicativa interculturale nell'ambito RKI

Nella letteratura sulla didattica del russo non manca l'attenzione verso lo sviluppo della CCI ai fini dell'apprendimento linguistico. Questo aspetto sembra essere connaturato all'idea stessa di lezione di RKI; già Ter-Minasova (2000:24) notava come "ogni lezione di lingua straniera è un crocevia di culture, è una pratica di comunicazione interculturale, perché ogni parola straniera riflette un mondo straniero e una cultura straniera". Il concetto di CCI non è infatti separabile da quello di comunicazione interculturale.

2.1. Alle origini della comunicazione interculturale

La "comunicazione interculturale" (CI), o *mežkul'turnaja kommunikacija*, è intesa da Vereščagin, Kostomarov (1973:43) come "un'adeguata comprensione reciproca [*vzaimoponimanie*] di due partecipanti di un atto comunicativo che appartengono a differenti culture nazionali".
Di CI si è cominciato a parlare nel RKI fin dal 2000, quando l'espressione "comunicazione interculturale", sulla scia delle ricerche di Edward T. Hall, è entrata nel vocabolario della glottodidattica russa dopo l'uscita dei lavori di Gudkov (2000) e Ter-Minasova (2000). Quest'àmbito è diventato oggetto di studio nel contesto russofono a partire dall'undicesimo congresso del MAPRJAL (Associazione internazionale degli insegnanti di lingua russa), tenutosi in Bulgaria nel 2007 (Moskovkin, Ščukin 2013:313).

2.2. Tra *lingvostranovedenie e lingvokul'turologija*: breve panoramica sulla ricerca

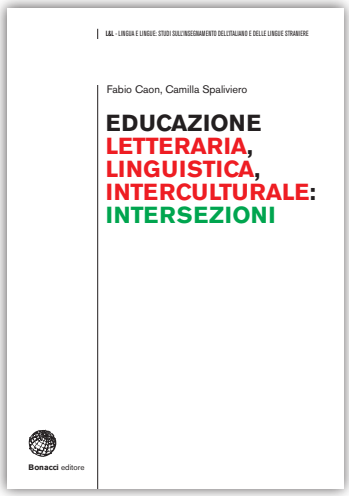
Di CI e CCI si occupa una buona fetta delle ricerche sul RKI dell'ultimo

Fabio Caon, Camilla Spaliviero

Educazione letteraria, linguistica, interculturale: intersezioni

Bonacci

Il volume affronta i tre settori indicati nel titolo con l'obiettivo sia di riflettere sulle loro specificità (in termini sia teorici sia didattici) sia, soprattutto, di fornire un innovativo sguardo di insieme sulle correlazioni e le reciproche implicazioni che tali ambiti possono presentare.



www.bonacci.it

quattordicennio, in un clima accademico che rimane ancora sostanzialmente legato ai due orientamenti tradizionali del RKI, la *lingvostranovedenie* e la *lingvokul'turologija*[3] (Ščukin 2019[6]; Torresin 2022).
La letteratura sulla CCI nel RKI si fonda su due nuclei concettuali:

1. l'idea che lo studio della lingua si debba accompagnare allo studio del paese in cui quella lingua è parlata, in modo da favorire il "dialogo fra culture" (*dialog kul'tur*);
2. la concezione dell'individuo come "personalità linguistica" (*jazykovaja ličnost'*) e la rappresentazione della lingua come incarnazione di valori culturali – da cui il concetto di "visione linguistica del mondo" (*jazykovaja kartina mira*).

Il primo nucleo concettuale deriva dalla *lingvostranovedenie* (rappresentata dai lavori di Vereščagin, Kostomarov, Prochorov), mentre il secondo è un portato della *lingvokul'turologija* (legata ai nomi di Vorob'ëv, Šaklein, Stepanov, Telija, Arutjunova, Krasnych, Maslova).
Le caratteristiche comuni dei due nuclei concettuali sono dati dall'identificazione fra lingua e cultura in chiave nazionale e dall'interpretazione statica, essenzializzata e non problematizzata dei fenomeni linguistico-culturali e dello stesso concetto di cultura.
Riprendendo e sviluppando gli orizzonti teorici di *lingvostranovedenie* e *lingvokul'turologija*, da un lato, e, dall'altro, facendo tesoro – dalla fine degli anni Novanta ad oggi – del contributo di altri settori allo studio della CI, le ricerche più recenti (ad esempio, Nemtchinova 2020) continuano a confrontarsi con le sfide della CI e della CCI nella didattica del russo.

> il concetto di Competenza comunicativa interculturale non è separabile da quello di comunicazione interculturale

2.3. Le problematiche della CCI nel RKI

Come appena osservato, l'idea di CCI è tuttora saldamente ancorata a una visione della CI che deriva da *lingvostranovedenie* e *lingvokul'turologija*, e ciò implica che la cultura vada studiata assieme alla lingua e ne sostanzi anzi la "visione linguistica del mondo".
Tuttavia una simile idea di CCI comporta alcuni problemi:

1. caldeggiando la corrispondenza univoca fra lingua e cultura (quest'ultima, fra l'altro, intesa in senso romantico, come "cultura nazionale", o *nacional'naja kul'tura*), il RKI promuove, di fatto, una rappresentazione "nazionale" del legame fra lingua e cultura fissa ed essenzialistica, che esclude tutte le culture – interne o esterne alla Federazione Russa – che si esprimono in lingua russa ma che non si identificano nell'etnia russa (da noi dimostrato in Torresin 2022);
2. per le sue stesse origini, connesse alla linguistica, per promuovere il *dialog kul'tur* il RKI punta più su pratiche didattiche ispirate all'apporto della linguistica e non mirate, invece, allo sviluppo della CCI come tale. Manca ancora un'elaborazione coerente e funzionale di come debbano essere, per esempio, attività ed esercizi autenticamente interculturali.

3. Come si sviluppa la competenza comunicativa interculturale nel RKI

Nel RKI sono state teorizzate le modalità e le prassi con cui è possibile sviluppare negli apprendenti la CCI: la ricerca si è soffermata sui criteri di scelta/creazione e organizzazione del materiale interculturale (3.1), sul lavoro con le *fonovye znanija* dei discenti (3.2), sull'utilizzo di testi letterari (3.3), sulla creazione/somministrazione di esercizi interculturali (3.4).

3.1. Scelta (o creazione) e organizzazione del materiale interculturale

Secondo Mamontov (2006:155-158), quattro sono i criteri da osservare nella scelta o creazione e organizzazione del materiale per lavorare sulla CCI:

1. il valore relativo alla storia, geografia, cultura e costumi del paese (*stranovedčeskaja cennost'*), o, in altre parole, il potenziale storico-culturale di un testo o materiale didattico, che permetta al discente di avvicinarsi alla cultura nazionale (*nacional'naja kul'tura*);

3 D'ora in poi utilizziamo, per questi due orientamenti del RKI, le denominazioni traslitterate dal cirillico non corredate di traduzione, essendo concetti propri dell'accademia russa che non hanno equivalenti precisi in altre lingue.

© Madhourse/Shutterstock

2. il valore comunicativo (*kommunikativnaja cennost'*) del materiale ai fini della comprensione reciproca (*vzaimoponimanie*) fra lingue e culture con una diversa specificità culturale nazionale (*nacional'no-kul'turnaja specifika*);
3. l'immunità nei confronti dello stereotipo (*zaščiščënnost' ot stereotipa*) da parte del materiale interculturale;
4. la sua tipicità (*tipičnost'*), ossia testi e situazioni non estremi e inverosimili bensì tipici e altamente rappresentativi della lingua e cultura russa.

Come si evince da termini e concetti quali "cultura nazionale", "specificità culturale nazionale", "tipicità", nella scelta/creazione e organizzazione del materiale interculturale nel RKI c'è paradossalmente un focus non tanto sul dialogo interculturale, quanto su una rappresentazione della "cultura" omogenea, statica, cristallizzata in forme essenzializzate. La conseguenza è che la CCI si trasforma in un confronto tra blocchi monolitici, costituiti dalla "cultura nazionale" e da quella del discente.

3.2. Lavoro sulle *fonovye znanija*

Per sviluppare la CCI è necessario lavorare sulle *fonovye znanija*, ovvero sulle *background knowledge*, quelle "conoscenze proprie dei parlanti di una certa lingua", che includono la familiarità con i *realia* e con le norme di comportamento della lingua-cultura target (Azimov, Ščukin 2009:340).
Secondo il RKI, per aiutare il discente ad acquisire le *fonovye znanija* un manuale dovrebbe contenere immagini e testi in lingua russa o nella lingua del discente (a seconda del livello linguistico, dell'orientamento e degli obiettivi specifici del manuale) che facciano emergere la "specificità culturale nazionale" della lingua/cultura russa.

Mezzi ed espedienti per facilitare, nell'apprendente, l'acquizione delle *fonovye znanija* sono: il lavoro su testi in lingua russa; la lettura di commenti, spiegazioni e chiarimenti contenuti nei materiali didattici; la fruizione di materiali audio e video; gli incontri con i madrelingua; il confronto dialogico tra docente-madrelingua e apprendenti (Azimov, Ščukin 2009:340; Balychina 2007:45; Krjučkova, Moščinskaja 2021[10]:67, 70-71). L'ultimo punto è estremamente importante, perché, ai fini di un'efficace CI (Krjučkova, Moščinskaja 2021[10]:62), "l'insegnante deve includere fra i contenuti del proprio insegnamento informazioni e raccomandazioni sui *realia* del paese della lingua studiata e sugli stereotipi di comportamento dei suoi parlanti". Questa raccomandazione può significare che all'insider culturale' – l'insegnante – è

affidato il compito di trasmettere unilateralmente "informazioni e raccomandazioni" di natura culturale, in modo da fornire un'immagine di "cultura" schematicamente catalogabile in princìpi e strutture fisse.
Di nuovo, anche per lo sviluppo delle *fonovye znanija*, così come per il materiale interculturale, a essere messa in primo piano dal RKI è la specificità culturale nazionale, all'interno della quale viene collocato il dialogo fra culture.

3.3. Utilizzo di testi letterari

Nel RKI il testo letterario è il campo più proficuo per lo sviluppo della CCI, in quanto per la *lingvostranovedenie*, in virtù del rapporto quasi univoco tra lingua e cultura, è lo specchio più rappresentativo di una data cultura e nazione. Pertanto, l'analisi linguistica del testo letterario equivale a pratica interculturale.
Esistono criteri precisi per la scelta, così come delle precise modalità di lavoro con i testi letterari durante una lezione di RKI.
Nella scelta dei testi letterari, secondo il RKI è necessario osservare i seguenti princìpi: l'attualità educativa e culturale del testo; la sua rappresentatività; il riflesso della varietà di generi e di stili della letteratura russa; la conformità al livello di padronanza della lingua russa da parte degli studenti; la conformità del tema rispetto al relativo corso di letteratura in cui è inserito; la conformità alle opere letterarie studiate nei corrispettivi corsi teorici di letteratura (Moskovkin, Ščukin 2012[3]:439-440).
Il lavoro sul testo letterario nel RKI si divide in tre tappe, che comprendono il lavoro *prima* della lettura, quello *durante* la lettura e quello *dopo* la lettura.
I testi-input letterari in lingua russa sono in genere preceduti da *predtekstovye spravki*, informazioni sull'autore, sulla sua biografia e sulle sue opere. Seguono dei *task* che accompagnano il lavoro *prima* della lettura (*predtekstovye zadanija*) e che sono volti alla *pervičnaja semantizacija*, o "semantizzazione primaria" delle unità linguistiche dotate di specificità culturale nazionale presenti nel testo.
Durante la lettura vengono proposti ai discenti attività (*pritekstovye zadanija*) per approfondire la comprensione del testo sotto l'aspetto linguistico e culturale.
Si passa infine ai *task* della fase dopo la lettura (*posletekstovye zadanija*), che consentono una *vtoričnaja semantizacija*, o "semantizzazione secondaria" delle unità linguistiche incontrate, in combinazione con attività finalizzate a una più profonda ricezione del testo e all'ampliamento delle *fonovye znanija* dell'apprendente (Kručkova, Moščinskaja 2021[10]:70-71).
Anche nell'approccio al testo letterario, quindi, come già per il materiale interculturale in generale, si privilegia nel RKI uno sviluppo delle *fonovye znanija* inteso come promozione della cultura nazionale e, più nello specifico, della specificità culturale nazionale che si incarnerebbe nel testo letterario.
In secondo luogo, l'interesse per gli aspetti puramente linguistici del testo letterario, legati al processo di analisi, decodifica e comprensione, sembra impedire un'attenzione altrettanto forte agli aspetti culturali e interculturali (da inserire, magari, nella cornice di un concetto di cultura inteso quale complesso, multiplo e non essenzialistico).

3.4. Esercizi interculturali

Secondo il RKI, è necessario utilizzare e/o creare esercizi appositi per lo sviluppo della CCI.
Accanto al *role play*, impiegato nella produzione orale (Kručkova, Moščinskaja 2021[10]:67), il RKI propone i *kul'turologičeskie zadanija*, che dovrebbero aiutare ad acquisire, a partire dalla lingua, la mentalità russa (*russkij mentalitet/russkaja mental'nost'*), sempre all'interno di una prospettiva nazionale, fissa ed essenzialistica del concetto di cultura. Un esempio (Kručkova, Moščinskaja 2021[10]:399):

1. Leggete le parole e espressioni contenenti il sema [unità minima di significato] 'volja' [libertà];
2. Leggete i proverbi e modi di dire su 'volja' [libertà]. Spiegate come li intendete;
3. Confrontate il significato dei contrari 'volja' [libertà] – 'tjur'ma' [prigione]. Secondo voi, quale connotazione hanno queste parole nel testo? Servendovi del commento, spiegate cosa significano questi concetti nella vita dell'uomo russo.

Notiamo in questo esercizio l'insistenza sulla dimensione linguistica, in quanto ci si focalizza su parole legate da un certo sema, e il presupposto che queste parole abbiano un significato univoco e omogeneo per tutti i russi emblematicamente identificati nel dispositivo retorico dell'"uomo russo" (*russkij čelovek*).
Due ultime osservazioni: è significativo l'uso del termine tecnico *koncept* (concetto), che nella *lingvokul'turologija* indica un'unità minima, un concentrato immutabile di una data cultura, "un concentrato di cultura nella coscienza dell'uomo" (Stepanov 2004[3]:43),

che si collega al concetto di *russkaja duša* (anima russa) (Williams 1970).
Infine, l'argomento *volja* (libertà) vs *tjur'ma* (prigione) fa pensare a una implicita autoesaltazione in chiave nazionalistica, rimandando a una retorica romantica ed essenzialistica della mentalità russa.
Come già per il lavoro sul testo letterario, anche per gli esercizi interculturali nel RKI si caldeggia, di fatto, una CCI stereotipata e parziale, fondata sulla promozione della cultura nazionale.
Ancora una volta, la prospettiva nazionale, fissa ed essenzialistica del concetto di cultura alla base della CCI non permette al RKI di andare oltre il mero esercizio "linguistico" e di elaborare teorie e pratiche didattiche propriamente interculturali, capaci di favorire uno scambio e incontro fra culture concepite come complesse, mutevoli, proteiformi.

4. Conclusioni

Lo sviluppo della CCI è al centro delle riflessioni metodologiche e operative del RKI odierno. Tuttavia, quest'àmbito presenta due grossi problemi e criticità: il RKI rimane legato a un concetto di cultura ormai superato, che affonda le sue radici nell'apporto di *lingvostranovedenie* e *lingvokul'turologija*, e a una visione linguistica della didattica della lingua russa.
Sicuramente il RKI ha avuto e ha una grande attenzione verso la "messa in pratica" della CI, ma la sua focalizzazione sulla specificità culturale nazionale risulta al giorno d'oggi alquanto riduttiva, dato che esclude, di fatto, tutti quei contesti russofoni nei quali il russo non è lingua nazionale ma è tuttavia parlato e diffuso; non solo: questa insistenza sul "carattere nazionale" preclude una visione più complessa del concetto di "cultura", quale dovrebbe invece essere quella alla base della CCI (Torresin 2022).
Infine, il carattere primariamente "linguistico" degli esercizi interculturali proposti dagli studiosi di RKI rischia di far passare in secondo piano – se non di ostacolare – il lavoro propriamente culturale e interculturale.

Bibliografia

– AZIMOV E.G., ŠČUKIN A.N. (2009), *Novyj slovar' metodičeskich terminov i ponjatij (teorija i praktika obučenija jazykam)*, Ikar, Moskva.
– BALBONI P.E. (2007), *La comunicazione interculturale*, Marsilio, Venezia.
– BALYCHINA T.M. (2007), *Metodika prepodavanija russkogo jazyka kak nerodnogo (novogo)*, Izdatel'stvo Rossijskogo universiteta družby narodov, Moskva.
– CANALE M., SWAIN M. (1980), "Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing", in *Applied Linguistics*, n. 1, pp. 1-47.
– CdE (Consiglio d'Europa) (2002), *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione*, La Nuova Italia, Milano.
– CdE (Consiglio d'Europa) (2009), *Autobiography of Intercultural Encounters. Context, Concepts and Theories*, https://rm.coe.int/context-concepts-and-theories-autobiography-of-intercultural-encounter/168089eb76
– CdE (Consiglio d'Europa) (2018), *Reference Framework of Competences for Democratic Culture, 1: Context, Concepts and Model*, https://rm.coe.int/prems-008318-gbr-2508-reference-framework-of-competences-vol-1-8573-co/16807bc66c
– CELCE-MURCIA M. (2007), "Rethinking the Role of Communicative Competence in Language Teaching", in A.A. Soler, M.P. Safont Jordà (eds), *Intercultural Language Use and Language Learning*, Springer, Berlin, pp. 41-57.
– FANTINI A.E., TIRMIZI A. (2006), "Exploring and Assessing Intercultural Competence", in *World Learning Publications*, Paper 1, http://digitalcollections.sit.edu/worldlearning_publications/1
– GUDKOV D.B. (2000), *Mežkul'turnaja kommunikacija: problemy obučenija*, Izdatel'stvo Moskovskogo universiteta, Moskva.
– KRJUČKOVA L.S., MOŠČINSKAJA N.V. (2021[10]), *Praktičeskaja metodika obučenija russkomu jazyku kak inostrannomu*, Flinta, Moskva.
– MAMONTOV A.S. (2006), "Sopostavitel'noe lingvostranovedenie i obučenie inostrannym jazykam", in *Jazyk i kul'tura v filologičeskom vuze. Aktual'nye problemy izučenija i prepodavanija*, pp. 155-163.
– MOSKOVKIN L.V., ŠČUKIN A.N. (2012[3]), *Chrestomatija po metodike prepodavanija russkogo jazyka kak inostrannogo*, Russkij jazyk, Moskva.
– MOSKOVKIN L.V., ŠČUKIN A.N. (2013), *Istorija metodiki obučenija russkomu jazyku kak inostrannomu*, Russkij jazyk, Moskva.
– NEMTCHINOVA E. (2020), "Developing Intercultural Competence in a Russian Language Class", in E. Dengub, I. Dubinina, J. Merrill, (a cura di), *The Art of Teaching Russian*, Georgetown University Press, Washington (DC), pp. 333-358.
– NESTIAN SANDU O., LYAMOURI-BAJJA N. (2018), *T-KIT 4: Intercultural learning*, Council of Europe, Strasbourg.
– ŠČUKIN A.N. (2019[6]), *Metodika prepodavanija russkogo jazyka kak inostrannogo. Učebnoe posobie*, Flinta, Moskva.
– SPITZBERG B.H., CHANGNON G. (2009), "Conceptualizing intercultural competence", in D.K. Deardorff (ed.), *The SAGE handbook of intercultural competence*, Sage, Thousand Oaks (CA), pp. 2-52.
– STEPANOV JU.S. (2004[3]), *Konstanty: Slovar' russkoj kul'tury*, Akademičeskij Proekt, Moskva.
– TER-MINASOVA S.G. (2000), *Jazyk i mežkul'turnaja kommunikacija*, Slovo, Moskva.
– TORRESIN L. (2022), "New Perspectives for an Intercultural-Based Teaching of RFL: A Critical Approach", in S.V. Nuss, C. Martin (eds.), *Student-centered approaches to Russian language teaching*, Routledge, London.
– UNESCO (1982), "Mexico City Declaration on Cultural Policies", in *World conference on cultural policies (Mexico City, 26 July – 6 August 1982). Final report*, UNESCO, Paris, pp. 41-46, https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000052505
– UNESCO (2013), *Intercultural competences. Conceptual and operational framework*, UNESCO, Paris.
– VEREŠČAGIN E.M., KOSTOMAROV V.G. (1973), *Jazyk i kul'tura: Lingvostranovedenie v prepodavanii russkogo jazyka kak inostrannogo*, Izdatel'stvo Moskovskogo gosudarstvennogo universiteta, Moskva.
– WILLIAMS R.S. (1970), "The Russian Soul: A Study in European Thought and non-European Nationalism", in *Journal of the History of Ideas*, vol. 31, n. 4, pp. 573-588.

"Sciovinisti per conto terzi"

I cento anni di Nereo Perini

Gianfranco Porcelli

Nereo Perini, francesista e glottodidatta di Udine nato nel 1921, ha ricoperto ruoli importanti nell'ANILS, fino a diventare Segretario nazionale per il settore didattico culturale, carica che ha esercitato fino al 1985. Per questo mi fa piacere pubblicare su SeLM un breve ricordo personale in occasione del suo centesimo compleanno (2 dicembre 2021).
Nel 1968 è stato il primo a usare l'allora neologismo "Glottodidattica" nel titolo di un volume (edito da RADAR col titolo *Elementi di Glottodidattica*). Oltre che all'insegnamento delle lingue straniere, i suoi studi e il suo impegno come formatore si sono rivolti alla lingua e cultura friulana, per cui ha ricevuto dai suoi concittadini e corregionali importanti riconoscimenti, in particolare per il novantacinquesimo compleanno. Nel momento in cui redigo questa nota (fine dicembre 2021), è in corso la procedura perché l'Università di Udine gli conferisca la Laurea Honoris Causa.
Il ricordo personale risale alla fine di agosto del 1988, quando molti glottodidatti erano riuniti a Nantes. In quella occasione il professor Perini sottolineò un aspetto particolare dei libri di testo, soprattutto italiani, per l'insegnamento della lingua straniera: e cioè la tendenza a esaltare e magnificare i primati e i maggiori successi del paese di cui si studia la lingua.
Di qui le immagini e le letture sulla prima centrale nucleare per scopi pacifici (Calder Hall, Gran Bretagna), il faro più potente al mondo (Créac'h, Francia) ecc. Riassunse tutto ciò con la frase che ho usato come titolo e che da allora mi è rimasta impressa nella mente.
In seguito, il concetto di cultura/civiltà registrò sensibili evoluzioni e si diede spazio soprattutto agli usi e costumi locali, con particolare riferimento agli aspetti di vita quotidiana che si differenziano maggiormente dai nostri.
Questo mi è sempre sembrato positivo perché non sono assolutamente d'accordo con gli esterofili che parlano degli altri paesi come se lì tutto fosse molto meglio che da noi. A volte è semplice ignoranza dei fatti (l'ultima volta che ho preso un treno in Inghilterra è stato un mezzo incubo); più spesso è il tentativo di giustificare e accettare con rassegnazione ciò che da noi non va, invece di impegnarsi seriamente a migliorare le cose.
Si usa dire che "viaggiare allarga la mente" ma da un'università inglese ho ricevuto un ritaglio di giornale col titolo TRAVELLING NARROWS THE MIND "viaggiare restringe la mente". Che cos'era successo? Un professore di francese aveva portato un gruppo di suoi studenti a passare un week-end in Francia. Questi ragazzi, che avevano scelto di studiare lingue all'università per interesse e stima verso gli altri popoli, si sono dovuti accorgere che anche dall'altra parte della Manica ci sono quartieri poveri con sporcizia e degrado, negozianti disonesti, baristi scortesi, e così via, e una certa immagine della Francia idealizzata si era molto appannata. Le Havre non è molto meglio di Portsmouth: un weekend piovoso in un piccolo albergo invaso dagli odori della cucina; un paesaggio che nulla ha a che vedere con le cartoline di Parigi o della Costa Azzurra; alcuni piccoli contrattempi e disagi – tutto aveva portato non solo a ridimensionare le aspettative ma aveva anche risvegliato in molti studenti quell'aspetto della mentalità inglese che è da secoli alla base dell'isolazionismo britannico, e di cui Brexit è l'episodio più recente.
Soprattutto oggi, quando la multietnicità è un dato di fatto un po' ovunque in Italia, una visione equilibrata delle similarità e delle differenze tra "noi" e "gli altri" si impone come obiettivo alto e costante di un'educazione linguistica degna di tale nome. In tale prospettiva la lezione di Nereo Perini è attualissima.

Ludolinguistica

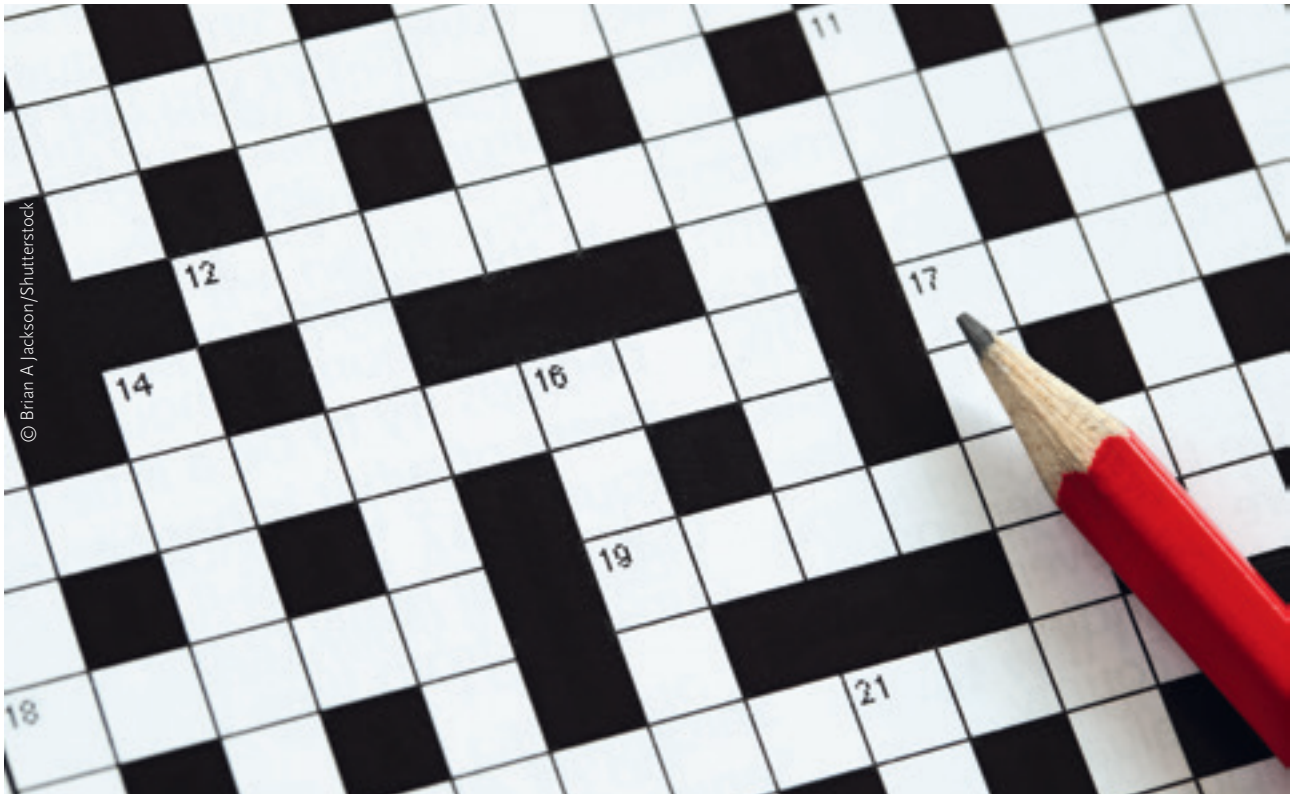
di Anthony Mollica, Eli-La Spiga Edizioni, Voll. 1-2-3, 2019-2020, Loreto

Recensione di Maria Cecilia Luise
Direttore di Scuola e Lingue Moderne

Anthony Mollica e la ludolinguistica sono un binomio ben noto, possiamo dire che per chiunque si interessi di glottodidattica la ludolinguistica *è* Anthony Mollica e, come scrivono Bosch e Zenon (2021), Mollica è il padre della ludolinguistica accademica. Non può quindi che essere accolto con grande interesse il lavoro che l'autore ha fatto raccogliendo in ben tre volumi il suo sapere e la sua esperienza in merito.
I volumi riprendono un importante volume di Mollica sulla ludolinguistica del 2010, aggiornandolo e ampliandolo, a testimonianza del continuo studio, approfondimento e ampliamento da lui compiuto su una branca che a pieno titolo rientra nella scienza linguistica; essi inoltre sono arricchiti dai brevi saggi di presentazione, prefazione, postfazione di Tullio De Mauro, Massimo Vedovelli, Stefano Bartezzaghi, Luca Serianni.
Ognuno dei tre volumi si focalizza su un aspetto dell'argomento generale: "I giochi linguistici e la didattica dell'italiano", "Imparare una lingua con i giochi di parole", "Parlare e scrivere con creatività". Propongono in questo modo un quadro armonico e allo stesso tempo articolato del ruolo e delle potenzialità che i giochi di parole, enigmistici, umoristici possono avere allo scopo di motivare all'apprendimento dell'italiano e più in generale delle lingue – materna, straniera, seconda; guidare e stimolare lo sviluppo di competenze linguistiche, comunicative, culturali; verificare l'avvenuta acquisizione di lessico, grammatica, strutture comunicative, contenuti socioculturali.
Se, come dice l'autore (vol. 1:13) "non si può pensare oggi ad una glottodidattica priva della dimensione dei giochi e degli enigmi", allo stesso modo non si può sminuire questa dimensione utilizzandola come un espediente per rendere piacevole una lezione, né confonderla con l'uso dei giochi in didattica o con l'enigmistica. Mollica ne è ben consapevole, e nei suoi volumi troviamo numerose dimostrazioni dei fondamenti teorici e scientifici della ludolinguistica, che vengono inquadrati sia nella loro dimensione internazionale, sia attraverso il doveroso – ma non scontato – omaggio ai padri della glottodidattica ludica in Italia, primo fra tutti Giovanni Freddi. Queste parti dei tre volumi di carattere più generale ed epistemologico sono una dimostrazione della natura interdisciplinare e teorico-pratica della scienza glottodidattica, e spaziano dalla linguistica alla storia della lingua, dalla letteratura alla filosofia, dalla storia culturale e sociale al confronto interlinguistico.

> i volumi propongono una miniera di materiali utilizzabili in classe

Il primo volume presenta le principali tecniche ludolinguistiche (cruciverba, acrostico, rebus ecc.) note a qualsiasi frequentatore delle numerosissime riviste di enigmistica pubblicate nel nostro paese – prima fra tutte "La settimana enigmistica", nata nel 1932, con una tiratura ad oggi vicina alle 800 000 copie. Mollica le presenta nei loro aspetti formali, nelle varianti e negli esempi più noti e rappresentativi, per poi proporne le "applicazioni glottodidattiche". Sono tecniche che oggi possono



© Brian A Jackson/Shutterstock

essere ancora più alla portata di docenti e studenti, grazie alle numerose applicazioni e ai numerosi siti che permettono di creare facilmente cruciverba, anagrammi, acrostici ecc.
Il secondo volume si focalizza invece sul lessico e sui giochi di parole – indovinelli, modi di dire, proverbi, scioglilingua – proponendo anche in questo caso attività glottodidattiche che spesso coniugano aspetti linguistici ed elementi culturali relativi all'Italia. Ci pare particolarmente interessante notare come il lessico non venga presentato nelle diverse attività sotto forma di sterili parole singole o inutili elenchi di parole monoreferenziali, ma sempre in modo contestualizzato, all'interno di campi semantici completi, considerando i legami di tipo semantico o di uso tra le parole, proponendo locuzioni polifunzionali, unità lessicali, collocazioni, in linea con le principali indicazioni della teoria linguistica e glottodidattica – si vedano il *Lexical Approach* di Lewis (1993), e, in ambito nazionale, gli ultimi lavori di Cardona e De Iaco (2020).
Il terzo e ultimo volume, appena pubblicato, affronta la dimensione testuale della lingua, inoltrandosi in terreni infidi quali la proposta di testi umoristici – infidi in quanto l'umorismo e l'ironia hanno una forte connotazione culturale, e quello che è divertente all'interno di una cultura può non esserlo per un'altra (Hofstede *et al.* 2010), o – ancora più grave – può essere percepito come offensivo, volgare inappropriato. Nella lezione di lingua straniera l'umorismo richiede allo studente una buona conoscenza non solo della lingua – modi di dire, metafore ed espressioni idiomatiche, polisemie, omofonie e assonanze fonetiche – ma anche dei referenti culturali connotati – i temi sui quali si ride o si può ridere, gli impliciti dai quali può scaturire l'ironia, le forme e i modelli dei testi umoristici. Ma allo stesso tempo l'umorismo è strumento prezioso in quanto può essere usato in classe per sensibilizzare gli apprendenti sulle differenze linguistiche, per stimolare creatività e diverse modalità di comunicazione, per illustrare modelli culturali differenti.
Mollica tratta l'argomento con la competenza dovuta al suo lungo studio dell'argomento: ricordiamo soltanto due suoi saggi in italiano sull'umorismo in glottodidattica (2008; 2019), riportati in bibliografia.
Già una veloce scorsa ai tre volumi, che propongono definizioni, spiegazioni, esempi, nozioni storiche e culturali per poi passare alle numerosissime "applicazioni glottodidattiche", fa vedere l'utilità dell'opera per qualsiasi docente si occupi non solo di insegnamento dell'italiano ma più in generale di lingue. L'insegnante qui troverà una miniera di materiali,

LA FORMAZIONE LŒSCHER

WEBINAR E SEMINARI SU S.O.F.I.A.

I corsi di formazione sono destinati agli insegnanti e si svolgono secondo tre modalità:

- vengono erogati come **webinar** in diretta in date prefissate o fruibili successivamente on demand;
- vengono erogati come **seminari** in presenza in aula, richiesti dalle scuole per i propri docenti o organizzati da Loescher per gli insegnanti di tutte le scuole;
- i **corsi misti** prevedono sia webinar sia seminari in presenza.

Webinar

www.formazione.loescher.it

- Ti colleghi **dal tuo device** (computer, smartphone, tablet).
- Durante la diretta puoi interagire tramite chat.
- Riceverai un **link per rivedere l'incontro** *in streaming*.
- La partecipazione al webinar dà diritto all'**attestato di partecipazione**; per la fruizione in diretta è previsto anche l'esonero dal servizio.

attività, schemi, esercizi, testi, vignette pronti per essere utilizzati in classe, ma pronti anche per essere integrati con quelli proposti dal manuale in adozione.
La ricchezza di proposte e varianti e la loro flessibilità e versatilità permettono alle attività di Mollica non solo di essere applicate in classe, ma, in nome del principio di Clifford Prator "adapt, don't adopt!" (Celce-Murcia 2013), soprattutto di essere adattate dall'insegnante. Mollica è molto chiaro in merito: qualsiasi attività ludolinguistica va calibrata in funzione delle caratteristiche dell'allievo e a partire dagli obiettivi linguistici e comunicativi che si vuole perseguire.
La glottodidattica ludica e la ludolinguistica sono il terreno privilegiato per applicare la famosa *rule of forgetting* di Krashen (Krashen, Terrell 1983), secondo la quale uno studente impara una lingua nel momento in cui si dimentica che sta imparando una lingua – in quanto sta risolvendo un problema, confrontandosi con una sfida, dialogando con qualcuno, divertendosi ecc. – ma il docente non può mai perdere di vista che "perché tali tecniche siano efficaci devono essere studiate con obiettivi di istruzione e apprendimento ben precisi" (vol. 3:24).

© SaMBa/Shutterstock

In realtà, non solo i docenti troveranno utile questa opera; per usare le parole della presentazione del secondo volume scritta da Massimo Vedovelli (vol. 2:11) "si tratta di materiali che Mollica offre alla riflessione degli studiosi, proponendone una selezione che forma un corpus di grande interesse per gli studi in prospettiva acquisizionale e per quelli che fanno della programmazione formativa il proprio oggetto".
Oltre a essere un apprezzato studioso e docente, Anthony Mollica è anche una persona di grande cultura, curiosità, ironia, e queste sue qualità traspaiono nei tre volumi rendendoli una lettura non soltanto di interesse scientifico e glottodidattico, ma anche particolarmente piacevole e accattivante...
Che cosa può essere più rappresentativo della stessa essenza della ludolinguistica?

Bibliografia

– BOSC F., ZENON V. (2021), "La ludolinguistica: storia, destinatari, protagonisti", in *ITALICA -Journal of the American Association of Teachers of Italian*, v. 98, n. 2, pp. 359-402.
– CARDONA M., DE IACO M. (2020), *Parole nella mente, parole per parlare. Il lessico nell'apprendimento delle lingue*, Aracne, Roma.
– CELCE-MURCIA M. (2013), "Language Teaching Methods from the Greeks to Gattegno", in *Mextesol Journal*, v. 37, n. 2, pp.1-9.
– KRASHEN S., TERRELL T. (1983), *The Natural Approach: Language Acquisition in the Classroom*, Oxford University Press, Oxford.
– HOFSTEDE G., HOFSTEDE G.J., MINKOV M. (2010), *Cultures and Organizations. Software of the Mind*, McGraw Hill, New York.
– LEWIS M., (1993), *The Lexical Approach*, Language Teaching Publication, Hove-England.
– MOLLICA A. (2008), "L'umorismo verbale nella glottodidattica", in A. Mollica A., R. Dolci, M. Pichiassi (a cura di), *Linguistica e glottodidattica. Studi in onore di Katerin Katerinov*, Perugia, Guerra, pp. 311-339.
– MOLLICA A. (2019), "L'umorismo nella glottodidattica", in *ITALICA -Journal of the American Association of Teachers of Italian*, v. 96, n. 1, pp. 127-160.
– MOLLICA A. (2019), *Ludolinguistica: I giochi linguistici e la didattica dell'italiano*, prefazione di Tullio De Mauro, postfazione di Stefano Bartezzaghi, Loreto (AN), ELI-La Spiga.
– MOLLICA A. (2020), *Ludolinguistica: Imparare una lingua con giochi di parole*, presentazione di Massimo Vedovelli, prefazione di Tullio De Mauro, postfazione di Stefano Bartezzaghi, Loreto (AN), ELI-La Spiga.
– MOLLICA A. (2020), *Ludolinguistica: Parlare e scrivere con creatività*, presentazione di Luca Serianni, prefazione di Tullio De Mauro, postfazione di Stefano Bartezzaghi, Loreto (AN), ELI-La Spiga.

Gli stage di didattica dell'italiano L2 al tempo del Covid

Sara Ferrari, Soledad Deyanira Arias Calderon
Istituto Comprensivo Nord 1 di Brescia, Università Cattolica del Sacro Cuore di Brescia[1]

Abstract
Le restrizioni nell'epoca della pandemia da Covid-19 hanno precluso molte attività in presenza per alunni di tutti gli ordini di scuola. In questo contributo mettiamo in luce come, attraverso proposte di stage di didattica dell'italiano L2 in modalità blended, sia stato possibile garantire la piena inclusione degli alunni non italofoni e la partecipazione attiva degli studenti universitari e delle superiori in esperienze di stage.

Restrictions due to Covid-19 have significantly limited opportunities for students to take part in face-to-face lessons. In this article we show how, through internships in teaching Italian as a second language in blended mode, it was possible to ensure the full inclusion of non-Italian speaking students and the active participation of university and high school students in internship experiences.

1. Introduzione

L'anno scolastico 2020/2021 ha visto il susseguirsi di periodi di apertura e chiusura delle scuole, l'assenza alternata di alunni o personale scolastico soggetti alla quarantena e un continuo cambio di regole e misure di contenimento del contagio da Covid-19.
Se nel secondo quadrimestre dell'anno scolastico precedente in Italia non si è più fatto ritorno a scuola, da settembre 2020 il grande sforzo compiuto dai governanti e dal personale scolastico ha permesso, pur nella precarietà, di offrire "il miglior servizio possibile" nelle condizioni di emergenza in cui ci siamo ritrovati, garantendo agli alunni tutta l'attività in presenza che poteva essere erogata.
In questa sede ci occupiamo degli alunni di recente immigrazione il cui isolamento ha reso ancora più ardua l'inclusione efficace per diversi motivi: l'impossibilità dell'immersione in un contesto italofono ne ha limitato il miglioramento linguistico e la relazione con compagni e insegnanti; la mancanza di uno strumento digitale "dedicato" a ogni alunno è stato parzialmente colmato dal prestito del *device* da parte della scuola ma spesso, pur potendo fruire di un computer, gli alunni immigrati non sapevano utilizzarne bene le funzionalità per la didattica e la situazione in casa non consentiva sempre di concentrarsi e partecipare attivamente alle lezioni a distanza.
Consapevoli di tali disagi e della minor efficacia del loro intervento didattico, alcuni docenti e dirigenti scolastici si sono attivati per adottare strategie che contribuissero a una significativa inclusione degli alunni non italofoni sia in presenza che a distanza anche grazie all'intervento di studenti di altri ordini di scuola: la secondaria di primo grado e l'università.

2. Le proposte dell'Istituto Comprensivo Nord 1 di Brescia

Vista l'elevata presenza di alunni non italofoni (circa il 35%), il personale scolastico dell'Istituto Comprensivo Nord 1 di Brescia ha promosso strategie inclusive anche con risorse online: è stato implementato il sito web della scuola con video tutorial per l'uso dei principali strumenti digitali tradotti in varie lingue e con un database di testi semplificati per gli alunni con competenze in italiano L2 dal livello pre-A1 al B1[2].

1 Pur ideato il contributo insieme, a Sara Ferrari si attribuiscono l'introduzione, la conclusione e i primi due paragrafi, mentre Soledad Deyanira Arias Calderon è l'autrice del terzo paragrafo.

2 https://icnord1brescia.edu.it/traduzioni/ e https://icnord1brescia.edu.it/intercultura_2/

Al fine di arricchire questa libreria di materiale semplificato e per proseguire il servizio di formazione sul territorio, abbiamo inoltre attivato alcuni stage in modalità *blended*. Poter osservare le dinamiche di una classe, cogliere le strategie che il docente mette in atto, ascoltare le motivazioni delle sue scelte, poter intervenire direttamente con gli alunni ed essere coinvolti cognitivamente ed emotivamente, rendono lo stage universitario e il PCTO[3] delle scuole secondarie superiori un'esperienza viva e significativa, talvolta determinante per la scelta del proprio futuro professionale. A tutti i partecipanti ai progetti di stage è stata quindi data la possibilità di una formazione a distanza con incontri online, e sul campo con la partecipazione a lezioni dei laboratori di italiano L2 per gli studenti della primaria e della secondaria di primo grado. In entrambi i percorsi è stata sottolineata l'importanza della glottodidattica ludica sia con approfondimenti bibliografici sia attraverso la realizzazione e l'uso di giochi per migliorare il bagaglio lessicale degli alunni non italofoni.

© New Africa/Shutterstock

3. Lo stage dell'università

Nell'ambito dei corsi di *Didattica e Apprendimento delle Lingue Moderne* della professoressa Erika Nardon-Schmid e di *Didattica dell'italiano L2* della professoressa Silvia Gilardoni, attivati presso l'Università Cattolica del Sacro Cuore di Brescia, vengono proposti agli studenti degli stage di 200 ore presso una scuola. Lo scopo dell'attività di stage nell'IC Nord 1 di Brescia è approfondire la didattica dell'italiano L2 sia sul campo sia attraverso percorsi formativi per l'acquisizione delle competenze di semplificazione dei testi disciplinari: durante questa esperienza la stagista viene affiancata dalla docente al fine di osservare e, successivamente, applicare varie tecniche didattiche al gruppo classe. Il progetto di ricerca-azione sulla semplificazione dei testi disciplinari prosegue da tre anni e si divide in tre fasi:

1. raccolta dagli insegnanti dei dipartimenti disciplinari della secondaria di primo grado degli argomenti essenziali che anche gli alunni da poco giunti in Italia sono tenuti a conoscere nelle diverse discipline[4];
2. formazione delle stagiste su come si semplificano i testi per i diversi livelli linguistici di italiano L2[5]; raccolta di testi già semplificati e adattamento di testi segnalati dai docenti; creazione di un database di testi disponibile online e in forma cartacea nei due plessi della secondaria di primo grado;
3. utilizzo e sperimentazione di testi semplificati prodotti con gruppi di alunni non italofoni e ottimizzazione del materiale.

Parallelamente, i docenti delle discipline coinvolte (storia, geografia, matematica, scienze, tecnologia, arte, educazione fisica e musica) sono stati sensibilizzati sulla necessità di utilizzare il materiale prodotto e di esprimersi in maniera controllata con gli alunni non italofoni: durante uno di questi incontri, la stagista Chiara Pantuso[6] ha

3 *Percorso per le Competenze Trasversali e per l'Orientamento* (PCTO, ex "alternanza scuola-lavoro").

4 Un esempio è la declinazione degli obiettivi minimi per non italofoni individuati dai docenti di arte, https://docs.google.com/document/d/1VLov8BiqnB7bo-j8j9nsW8C_gMAXBmh7_jr1zO6xQxs/edit, in cui, oltre alle competenze sull'uso del materiale per disegnare, vengono selezionati alcuni argomenti di storia dell'arte presentati con un linguaggio semplificato e con immagini esplicative.

5 La formazione si è basata in particolare sulle linee guida indicate dalla *Guida pratica* di Nardon Schmid, Ferrari e Masconale (2015).

6 La presentazione della stagista Chiara Pantuso (https://drive.google.com/file/d/1hiW_KQsTcOIBPTsfV3CnfGYaO2GoAJOn/view) è consultabile nella sezione MATERIALE SEMPLIFICATO PER NON ITALOFONI, della pagina Intercultura del sito dell'IC Nord 1 dove sono a disposizione anche tutti i materiali disciplinari che abbiamo semplificato (https://sites.google.com/icnord1brescia.edu.it/progetti/intercultura/materiale-semplificato-per-non-italofoni?authuser=0).

descritto l'importanza dell'uso di materiale linguisticamente adattato ai livelli di competenza in italiano L2 e ha spiegato come semplificare i testi senza cadere nell'errore di ridurre i contenuti lasciando comunque complessa la morfosintassi e ricercato il lessico specifico. Prima di questi incontri, ad esempio, un'insegnante di lettere mi chiese di "far studiare a tre alunne pachistane, in Italia da un anno, Martin Lutero e la riforma protestante" fornendo una mappa concettuale molto complessa e articolata, che le tre alunne avrebbero potuto solo imparare a memoria, senza poter capire i contenuti, in quanto il lessico specifico (*indulgenze*, *corruzione*, *eretico* ecc...) era molto difficile e in alcuni casi (*battesimo*, *comunione*, *sacramenti*, *clero* ecc.) apparteneva a un ambito semantico che fa riferimento alla religione cattolica che non coincide con le conoscenze delle ragazze musulmane. Nella scelta dei testi e delle attività da proporre agli studenti non italofoni, infatti, va sempre considerato il contesto culturale da cui provengono sia per evitare shock culturali sia per agevolare il processo di inclusione che vede la cultura d'origine come una ricchezza da condividere con la comunità e quella del paese che accoglie, come un'occasione di conoscenza e di scambio.

> tra gli approcci utilizzati nei laboratori di italiano L2, è importante dare ampio spazio alla componente ludica

Al contrario, un buon esempio di testo semplificato di storia per un livello A2 è quello su *La rivoluzione industriale*[7] redatto dalla stagista Ilaria Cornali che ha inserito oltre a immagini esplicative spiegazioni dei termini e concetti più complessi, usando frasi brevi, con poche negazioni e sinonimie ma tanta ridondanza, come suggerito per tale livello linguistico.
La figura 1 riporta la prima pagina del testo semplificato.

FIGURA 1

LA RIVOLUZIONE INDUSTRIALE

livello A2

Tra il 1500 e il 1600, in Inghilterra, aumenta:

- **La produzione agricola**, cioè la coltivazione dei prodotti della terra.
- **L'attività manifatturiera**, cioè la produzione di oggetti come ad esempio stoffe e utensili. Questi oggetti vengono fatti da *artigiani*, che lavorano nelle botteghe con semplici strumenti, o dai contadini, che lavorano in casa e così guadagnano un po' di denaro in più.

Artigiani: persone che lavorano le materie prime a mano o con semplici attrezzi.

Materie prime: materiali che servono per fare oggetti (lana, cotone, ferro...) o per far funzionare le macchine (carbone, petrolio ...).

7 Il testo semplificato completo è consultabile in https://docs.google.com/document/d/1hN9njfLEZVsOxKeOKmSY_QpHlDMu1QCa/edit.

4. Il PCTO del liceo

Il *Percorso per le Competenze Trasversali e per l'Orientamento* che da alcuni anni vede affiancare alcuni alunni del Liceo delle Scienze Umane "Gambara" alle docenti delle scuole primarie dell'IC Nord 1 nell'anno scolastico 2020-2021 si è svolto prevalentemente a distanza. In gennaio i sette ragazzi di terza del liceo hanno studiato, come da programma, la didattica ludica per poi assistere telematicamente a un incontro formativo dove, con la stagista Sara Pagani[8], abbiamo descritto i punti salienti della didattica ludica, che è in grado di:

- creare un contesto per imparare la lingua in modo motivante, significativo, autentico;
- far vivere all'allievo un'esperienza totalizzante;
- far partecipare attivamente gli studenti, indipendentemente dal livello di competenza linguistica;
- apprendere facendo: il gioco è azione, nel gioco si fa, si agisce;
- apprendere attraverso il problem solving;
- sfidare se stessi e gli altri: se ben gestita sul piano educativo, la sfida ha un forte potere motivazionale e può essere fonte di divertimento.

Dato il periodo pesante sotto il profilo psicologico e difficile per l'acquisizione, tra gli approcci utilizzati nei laboratori di italiano L2 abbiamo scelto di dare ampio spazio alla componente ludica, che ha permesso di motivare l'apprendente a imparare la lingua traendo piacere dal gioco e allo stesso tempo dimenticandosi di essere in un contesto didattico (Luise 2006). Secondo Freddi (1999), inoltre, il gioco permette di lavorare sui diversi livelli semiotici che caratterizzano la globalità del processo comunicativo: linguistico, socio-linguistico, motorio, prossemico, musicale e iconico.

8 In questo modo la stagista dell'università ha fatto esperienza di formatrice, condividendo sia il sapere accademico sia quello pratico che lo stage ha offerto.

VOLENTIERI!

LŒSCHER EDITORE

Volentieri! è l'app per smartphone e tablet che permette di allenarti con la lingua italiana controllando i tuoi progressi.
Contiene tantissimi esercizi in più rispetto al libro di testo, organizzati secondo la stessa suddivisione del libro cartaceo e digitale.

Ogni unità è suddivisa in 3 lezioni. All'interno di ogni lezione potrai esercitarti in 4 abilità:

- Parole
- Grammatica
- Comunicazione
- Suoni e lettere

Le stelline colorate indicano i risultati che hai ottenuto dopo aver completato le batterie di esercizi di ciascuna sezione. Al termine di ogni unità potrai accedere ad un contenuto speciale.

Per accedere all'app è necessario iscriversi a **IMPAROSULWEB**, sbloccare i codici del corso ***Volentieri!***, scaricare la versione dell'app che ti interessa ed entrare nell'app con le stesse credenziali di Imparosulweb.

Puoi anche entrare in modalità demo se non sei ancora registrato cliccando sul pulsante **Visualizza contenuti demo** e completando la prima unità di **Benvenuto**.

A questo proposito Caon e Rutka (2004) ci ricordano che la glottodidattica ludica è una metodologia che realizza coerentemente in modelli operativi e in tecniche glottodidattiche i principi fondanti degli approcci umanistico-affettivo e comunicativo:

- l'attenzione ai bisogni comunicativi degli allievi;
- il coinvolgimento del discente al fine di utilizzare la lingua per l'interazione sociale;
- l'importanza dedicata all'interazione tra gli allievi;
- l'interesse per la componente sociale della comunicazione.

Alcune attività ludiche possono essere definite veri giochi, *games*, mentre altre sono tecniche glottodidattiche che hanno come finalità l'acquisizione della lingua ma hanno caratteristiche proprie del gioco.
Anthony Mollica (2010; 2014) nelle sue numerose pubblicazioni propone inoltre una serie di giochi di parole per migliorare le competenze linguistiche utilizzando la *ludolinguistica*, che comprende gli acrostici, gli anagrammi, i lipogrammi, i palindromi, i rebus, i cruciverba ecc.
Ai ragazzi è stata presentata una proposta di lavoro per il PCTO attraverso una webquest[9]: lo studio e approfondimento della didattica ludica, la divisione in due gruppi di carattere cooperativo che hanno realizzato due giochi in scatola simili al gioco dell'oca per migliorare le competenze linguistiche in Italiano L2.
Gli alunni del liceo hanno quindi avuto a disposizione tre settimane per collaborare nei gruppi alla progettazione e realizzazione dei giochi.

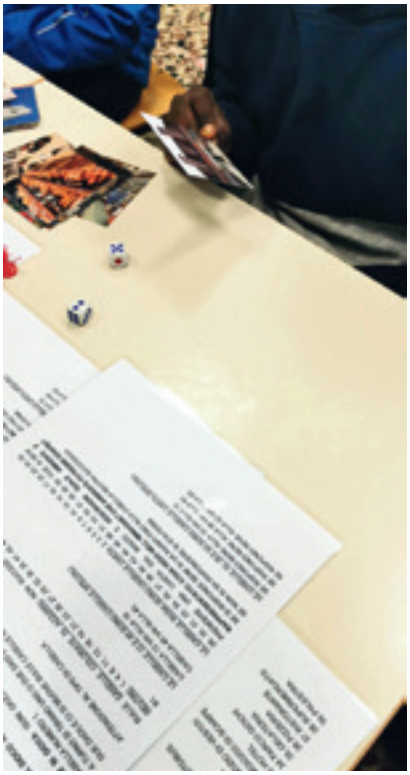
GRUPPO 1

Gioco *indovina chi*; livello A1/A2 del QCRE. Costituito principalmente da *flashcards* che ritraggono delle persone in un contesto lavorativo. Tale gioco può essere utilizzato per consolidare il lessico e le funzioni linguistiche legate a: *descrizione fisica, abbigliamento, lavori e mestieri*. In 3 schede plastificate vengono indicate con delle espressioni di facile comprensione le istruzioni per svolgere 3 diverse tipologie di gioco. Vengono inseriti nella scatola tutti gli accessori utili: pedine, dadi, pista, flashcards.

GRUPPO 2

Gioco *indovina dove*; livello A1/A2 del QCRE. Costituito principalmente da *flashcards* che ritraggono ambienti reali in un contesto chiaro. Tale gioco può essere utilizzato per consolidare il lessico e le funzioni linguistiche legate a: *la città, la geografia fisica, i negozi, gli edifici, le indicazioni stradali*. In tre schede plastificate vengono indicate con delle espressioni di facile comprensione le istruzioni per svolgere tre diverse tipologie di gioco. Vengono inseriti nella scatola tutti gli accessori utili: pedine, dadi, pista, *flashcards*.
Infine, i ragazzi hanno presentato i giochi in scatola durante le lezioni nei laboratori di italiano L2 per concludere con un'esperienza sul campo, in presenza, il loro progetto. Durante tale presentazione essi hanno effettivamente potuto

9 La webquest è una ricerca orientata sul web, strumento efficace per orientare gli studenti ad approfondire degli argomenti con ricerche su Internet guidate da task e siti selezionati dall'insegnante. La webquest per il PCTO, http://zunal.com/process.php?w=754286, è stata realizzata da una studentessa universitaria, Valentina Splendido.



svolgere l'attività nei corsi pomeridiani presso le scuole primarie. In questo modo il lavoro "sul campo" svolto a servizio degli utenti finali ha reso il PCTO un'occasione di crescita e scambio significativa e coinvolgente.
I giochi in scatola realizzati dai ragazzi del Liceo sono stati donati alle scuole primarie e hanno così arricchito il materiale utile per applicare la glottodidattica ludica.
Sia i ragazzi del liceo che le stagiste dell'università e i docenti coinvolti hanno giocato con gli alunni non italofoni con i giochi in scatola. In questo modo l'esposizione a una lingua corretta e ad aspetti culturali significativi è stata ancora più efficace. L'esperienza è stata valutata positivamente sia dai docenti sia dagli studenti, che hanno perfino espresso il desiderio di prolungare la lezione oltre l'orario previsto, a conferma che il coinvolgimento e il piacere del gioco fa dimenticare la fatica dell'apprendere.

5. Conclusioni

Le limitazioni alla vita sociale durante la pandemia da Covid-19 hanno precluso la realizzazione di molte esperienze ma i bambini, i ragazzi e i giovani hanno vissuto in modo particolarmente vincolante questo periodo sospeso. La possibilità che la scuola ha comunque voluto offrire di far vivere pienamente esperienze relazionali significative agli alunni si è inserita appieno nella vocazione stessa dell'agenzia educativa rappresentata dalla scuola: accompagnare gli studenti nella loro crescita. Seppur brevi e sempre nel rispetto delle norme anti-contagio, questi stage in modalità *blended* hanno significato molto per i ragazzi coinvolti iin quanto hanno consentito loro di sperimentare sul campo l'efficacia della glottodidattica ludica e dell'uso di testi semplificati per non italofoni, con lo scopo di realizzare appieno una relazione basata sull'accoglienza e l'inclusione.
Oltre a fornire dei crediti formativi, l'esperienza dello stage è stata molto importante per le aspirazioni lavorative delle stagiste. Soledad scrive nella sua relazione dello stage universitario: "è stata un'esperienza che ha cambiato totalmente ciò che pensavo di voler fare in futuro: ho sempre considerato l'insegnamento come una delle ultime possibilità, ma questo stage mi ha fatto capire che lavorare con i ragazzi può soddisfarmi a pieno". E Karima, studentessa sedicenne del PCTO, ribadisce: "Questo incontro è stato più piacevole di quanto mi aspettassi. Mi sono divertita tanto e se ne avessi la possibilità mi piacerebbe ripetere questa esperienza. In fondo fare la maestra è sempre stato il mio sogno sin da piccolina e spero si realizzi."

Bibliografia

– CAON F., RUTKA S. (2004), *La lingua in gioco. Attività ludiche per l'insegnamento dell'italiano L2*, Guerra, Perugia.
– FREDDI G. (1999), *Psicolinguistica, sociolinguistica, glottodidattica*, UTET, Torino.
– LUISE M.C. (2006) *Italiano come lingua seconda. Elementi di didattica*, UTET, Torino.
– MOLLICA A. (2010), *Ludolinguistica e Glottodidattica*, Guerra, Perugia.
– MOLLICA A. (2014), *Ludolinguistica e Glottodidattica*, in http://www.ludolinguistica.com/wp-content/uploads/2019/07/016-Ludolinguistica-e-glottodidattica.pdf
– NARDON SCHMID E., FERRARI S., MASCONALE C. (2015), *Guida pratica per l'educazione linguistica e disciplinare ad alunni non italofoni nella scuola dell'obbligo*, Educatt, Milano.

La lingua per fare, la lingua per studiare, le tecnologie per la lingua.

Per una educazione linguistica alla scuola primaria a tutto tondo

Benedetta Garofolin
Università di Padova – Presidente ANILS Rovigo

Abstract
L'educazione linguistica fa parte della quotidianità scolastica di bambini e ragazzi ma alcuni aspetti sono meno affrontati di altri. Per garantire una piena inclusione è fondamentale lavorare sullo sviluppo della competenza pragmatica e sulle microlingue che caratterizzano le discipline scolastiche fin dalla scuola primaria. Verrà a questo scopo presentata la *Padagogy Wheel*, uno strumento utile per orientarsi nel vasto panorama delle app utili per l'insegnamento linguistico.

Language education is part of the everyday school life of young students, but some aspects of it are handled less well than others. In order to ensure full inclusion, it is essential to work on the development of pragmatic competence and on the academic language that characterizes school subjects, starting from primary school. To this end, the *Padagogy Wheel* will be presented: this is a useful tool that allows teachers to find the right app in the vast panorama of useful apps for language teaching.

1. Introduzione

L'educazione linguistica riveste un ruolo fondamentale nella formazione di ogni persona e quindi di ogni studente, soprattutto alla scuola primaria. Due delle otto competenze chiave europee individuate nel 2018 sono dedicate a questo aspetto: la competenza alfabetica funzionale e la competenza multilinguistica. In questo ambito, tre filoni di studio molto attuali riguardano: l'importanza della competenza pragmatica sia in italiano L1 sia L2 per favorire lo sviluppo della competenza metapragmatica e consentire agli studenti non italofoni una piena inclusione; la lingua dello studio e la correlata necessità di far sviluppare agli studenti non italofoni le microlingue caratterizzanti le discipline di studio; le tecnologie utili per l'acquisizione linguistica con particolare attenzione alla *Padagogy Wheel*, strumento nato non in ambito glottodidattico ma che può rivelarsi molto utile ai docenti al fine di individuare l'applicazione migliore sulla base dell'obiettivo che si vuole perseguire.

2. La lingua per fare: la pragmatica linguistica

Per quanto riguarda il primo filone, sebbene molti studi (Cekaite 2013; Ishihara 2013; Ferrari 2016; Ferrari, Zanoni 2017; Glaser 2018) dimostrino l'insegnabilità degli aspetti relativi alla pragmatica linguistica fin dai primi anni di scolarità e i buoni risultati che si possono ottenere con percorsi incentrati su questi temi, a scuola viene ancora dato loro poco spazio (Trubnikova, Garofolin 2020). Ciò che è fondamentale è far diventare la pratica glottodidattica legata alla pragmatica una pratica quotidiana, regolare e trasversale a tutte le lingue insegnate nella scuola. Tale riflessione, inoltre, dovrebbe iniziare fin dalla scuola primaria in quanto gli studenti, anche se piccoli, sono in grado, grazie all'azione di *scaffolding* dell'insegnante, di rendere esplicito quanto conoscono implicitamente sulla lingua e le scelte che inconsapevolmente compiono. Si può, dunque, portarli a essere più consci delle preferenze linguistiche da attuare in relazione a destinatario, contesto, messaggio, al fine

di attuare una comunicazione efficace e appropriata.
La conoscenza dei fattori legati al contesto che interagiscono con le scelte linguistiche (Sperber, Wilson 2005) e la capacità di analizzare le situazioni comunicative rientrano nella competenza pragmatica e il pieno sviluppo della stessa "intesa sia come conoscenza degli strumenti e principi della comunicazione sia come abilità di usarli in modo appropriato rientra a pieno titolo tra le mete dell'educazione linguistica" (Trubnikova, Garofolin 2020, 54).
Al fine di insegnare gli aspetti pragmatici e sviluppare tale competenza, diversi autori hanno elaborato modelli glottodidattici. Alcuni hanno sviluppato modelli generali, adatti al lavoro sulla competenza comunicativa; altri, invece, modelli specifici: tra i primi sono da segnalare il *PPP model* (Brumfit 1979), l'approccio basato sui *task* (Ellis 2003, Nunan 2004) e l'unità didattica di Balboni (2015); tra i secondi, il modello di Olshtain e Cohen (1991), il metodo delle 3 I (McCarthy, Carter 1995), il modello di Judd (1999), il modello di Yates (2004), l'approccio delle 6 R (Martinez-Flor e Usò-Juan 2006), il modello di Tatsuki e Houck (2010), il modello di Pugliese (2015) e il modello di Ferrari (2016). Dall'analisi di tutti questi modelli, sono emersi alcuni elementi che dovrebbero caratterizzare l'insegnamento della pragmatica a scuola.
Tali elementi sono confluiti nel modello di Trubnikova e Garofolin (2020) definito "Modello didattico-pragmatico pentafasico". Esso:

- è induttivo e permette all'alunno di sviluppare la competenza metapragmatica;
- prevede momenti di spiegazione esplicita per formalizzare le caratteristiche della lingua;
- permette e integra sia l'analisi della forma sia l'analisi della funzione;
- consente di lavorare sia sugli aspetti pragmalinguistici sia su quelli sociopragmatici;
- è adatto all'utilizzo di materiale autentico che più facilmente garantisce un *input* ricco e autentico;
- attribuisce al docente il ruolo di facilitatore del processo di apprendimento;
- presume una valutazione di processo in itinere, e non solo finale e di prodotto;
- vede lo studente come un ricercatore, un etnografo cioè protagonista, se messo nelle giuste condizioni, del processo di ricerca, valutazione e ricostruzione delle pratiche comunicative più efficaci e appropriate;
- può essere utilizzato con studenti di varie fasce d'età.

© BearFotos/Shutterstock

Il modello di Trubnikova e Garofolin si basa dunque su un percorso ciclico in quanto a ogni momento di produzione segue una riflessione ed è definito "pentafasico" in quanto costituito da cinque fasi.
La prima è la motivazione e la elicitazione delle preconoscenze durante la quale si introduce il tema oggetto del percorso, si stimola l'interesse negli studenti e si verificano le loro preconoscenze chiedendo anche di avanzare ipotesi sul funzionamento delle lingue. Un esempio di attività adatta a questa fase è il *brainstorming* ed è utile anche l'utilizzo di immagini.
La seconda fase prevede la presentazione e l'analisi di esempi tratti da conversazioni reali o da spezzoni di film, tracce audio o simili con l'obiettivo di iniziare la riflessione e comprendere il funzionamento della lingua. Chiaramente, prima di intraprendere qualunque attività di analisi, è necessario lavorare sulla comprensione globale del materiale che si propone agli studenti.

© Pressmaster/Shutterstock

Si giunge così alla terza fase, la produzione guidata. In essa, avvalendosi, ad esempio, di attività quali il *discourse completion task* (DCT), allo studente viene chiesto di elaborare, in modo guidato, degli enunciati sempre più efficaci e adatti a contesto e destinatario. Tale attività può essere svolta avvalendosi sia di un brano scritto sia di uno spezzone audiovisivo.
La produzione sarà seguita da una riflessione e dalla formalizzazione (quarta fase) di quanto emerso nelle attività precedenti in modo da portare gli alunni a individuare le regolarità della lingua attraverso un procedimento induttivo e di scoperta.
Infine, la quinta fase prevede la produzione libera e il confronto cross-culturale: le forme presentate in precedenza vengono utilizzate in modo sempre più libero e creativo e vi è anche la possibilità di confrontare gli aspetti pragmatici sui quali si è lavorato in ottica cross-culturale, valorizzando tutte le lingue presenti all'interno del gruppo classe. L'attività principe di questa fase è il *role-play*.
Il modello di Trubnikova e Garofolin consente di lavorare su tutti gli aspetti pragmatici, come i segnali discorsivi, la deissi, le implicature e gli atti linguistici.
È fondamentale rendere frequente la riflessione su aspetti pragmatici cogliendo ogni occasione per lavorare su questi temi: anche la visita di una persona esterna alla scuola, come ad esempio il sindaco, può innescare una discussione guidata, per far sì che gli alunni siano in grado di analizzare il loro comportamento linguistico e quello dei compagni e compiere delle scelte sempre più consapevoli.
Come mostrano Trubnikova, Garofolin (2020:13) insegnare la pragmatica a scuola, partendo dalla scuola primaria, è importante perché:

- favorisce una piena inclusione sociale;
- consente di imparare ad analizzare i propri enunciati e quelli degli altri;
- relativizza il proprio punto di vista comprendendo che le norme caratterizzanti la propria lingua non sono universali;
- spinge a comunicare in modo appropriato ed efficace per essere adeguati al contesto e favorire la comprensione da parte del destinatario.

Soprattutto se si affrontano gli aspetti legati alla pragmatica in inglese LS o italiano L2, si mette lo studente nelle condizioni di vivere una piena inclusione sociale in quanto, spesso, un errore pragmatico rischia di compromettere la comunicazione più seriamente rispetto a un errore grammaticale.

3. La lingua per studiare: sviluppare le microlingue disciplinari

L'altro aspetto sul quale è necessario lavorare per garantire una piena inclusione soprattutto agli studenti non italofoni e permettere loro di avere successo scolastico è la lingua dello studio. Molti documenti europei ricordano che la competenza nella lingua della scolarizzazione è necessaria per garantire equità, qualità nell'educazione e successo scolastico, e evidenziano la sua importanza, come si può leggere in Beacco *et al.* (2010):

> L'accesso alle culture scientifiche e alla diversità delle conoscenze passa anche attraverso la sensibilizzazione alle lingue, ai generi del discorso e ai testi che non sono appannaggio dei soli specialisti, ma che devono essere condivisi dal maggior numero di persone per fare di tutti dei cittadini attivi e partecipi, capaci di dare risposte e di operare scelte fondate e consapevoli. (trad. it. Lugarini 2011:352).

Lo sviluppo della *literacy* scientifica è un requisito fondamentale per l'inclusione dello studente, per dargli la possibilità di comprendere la realtà circostante e assumere scelte consapevoli per sé e per gli altri. Infatti, nella Raccomandazione del Consiglio d'Europa del 2014 si legge:

> il diritto all'educazione non può essere pienamente esercitato se gli apprendenti non padroneggiano le norme linguistiche proprie della scuola e necessarie per avere accesso alla conoscenza [...] e tali competenze linguistiche condizionano in parte il successo scolastico e sono un prerequisito indispensabile alla prosecuzione degli studi universitari o alla formazione professionale – e dunque importanti per la partecipazione alla vita della società e per un'inclusione sostenibile.

Alla luce di ciò, è fondamentale che tutti i docenti, anche quelli di disciplina non linguistica, in tutti gli ordini di scuola, si occupino degli aspetti linguistici della loro disciplina e adottino delle strategie per sviluppare in tutti gli studenti la lingua italiana dello studio: ogni insegnante deve essere facilitatore di apprendimento e un po' anche insegnante di lingua (Bozzone, Costa 2002). Nell'ambito glottodidattico italiano si parla di ItalStudio e di microlingua scientifico-professionale (Balboni 2000) e il concetto di lingua dello studio rientra tra le cosiddette microlingue formative (Santipolo 2008). Nel corso degli anni, però, diversi autori ne hanno dato varie definizioni (v. TAB 1).
Tra gli strumenti a disposizione degli studenti, vi sono i libri di testo che spesso presentano una serie di difficoltà delle quali il docente di disciplina non linguistica dovrebbe tenere conto e sulle quali lavorare per sviluppare la competenza accademica nei suoi alunni. Come mostrato da Luise (2014; 2016) le principali difficoltà sono:

- difficoltà legate ai contenuti;
- difficoltà legate alle operazioni cognitive;
- difficoltà legate agli aspetti grafici e testuali;
- difficoltà legate agli aspetti linguistici:
  - lunghezza del testo;
  - lessico specialistico, astratto, non conosciuto;
  - uso metaforico della lingua;
  - struttura sintattica della frase: nominalizzazioni, forma passiva, ipotassi, forme impersonali;
  - densità informativa;
  - compresenza di diversi generi testuali;
  - elementi connotati culturalmente.

Per esaminare i testi disciplinari scritti, potrebbe essere utile avvalersi di analisi qualitative e quantitative: la prima fa riferimento alla comprensibilità (caratteristiche linguistiche, organizzazione logico-concettuale, contenuto) mentre la seconda alla leggibilità (aspetti morfosintattici e lessicali). Per quest'ultima ci si può servire dell'Indice Gulpease del Gruppo Universitario Linguistico Pedagogico. Se il valore di tale indice è uguale o superiore a 80 allora il testo è di facile comprensibilità per studenti della scuola primaria. Piemontese e Cavaliere (1997) e Cacia (2014) hanno condotto un'analisi con questo indice sui testi disciplinari di storia della scuola primaria. Garofolin (2020) ne ha elaborata un'altra a distanza di alcuni anni, ma la situazione pare non essere migliorata molto, come si può vedere dalla Tabella 2.

TABELLA 1: TERMINOLOGIA ITALIANA PER DEFINIRE LA LINGUA ACCADEMICA

Autore	Definizione
Migliorini (1935)	Lingue speciali
De Mauro (1984)	Linguaggi speciali
Porro (1973)	Linguaggio specialistico
Beccaria (1973)	Linguaggi settoriali
Ciliberti (1981)	Linguaggi per scopi speciali
Schena (1995)	Linguaggi di specialità
Wandruszka, Paccagnella (1974)	Tecnoletto
Berruto (1980)	Sottocodice
Gotti (2011)	Specialized Discourse
Mezzadri (2011)	Italiano per lo studio generale e italiano per lo studio specifico

TABELLA 2: VALORI INDICE GULPEASE DI 6 LIBRI DI STORIA PER LA SCUOLA PRIMARIA

Libro di storia	Media leggibilità
S1	64
S2	60,3
S3	60
S4	60,3
S5	54,7
S6	54

Come si può osservare, i valori di leggibilità sono compresi tra 54 e 64, il che significa che i testi risultano difficili per gli utenti

della scuola primaria. Riguardo alla comprensibilità, si sono individuate delle caratteristiche che rendono complessi questi manuali, tra le quali:

- riferimenti etimologici;
- spiegazioni di termini con parole non appartenenti al vocabolario di base;
- termini microlinguistici provenienti da altre discipline;
- forme impersonali, verbi indefiniti, soggetti sottintesi;
- forme passive;
- nominalizzazioni.

Analizzare la leggibilità e la comprensibilità di un testo di studio può essere utile al docente nel momento della scelta del testo di riferimento e può aiutarlo a sviluppare consapevolezza linguistica nei confronti dello stesso e delle insidie che può nascondere. Alla luce di ciò, è necessario che il docente di disciplina non linguistica metta in atto delle strategie per rendere accessibile il testo di studio a tutti gli studenti, tra le quali:

- *facilitazione*: predisposizione di contesti, metodologie e materiali in grado di favorire l'acquisizione di contenuti e concetti (Luise 2006);
- *semplificazione*: riduzione della complessità di un testo a livello lessicale e sintattico;
- *elaborazione*: rielaborazione della struttura testuale, affiancando il lessico difficile a spiegazioni utilizzando il vocabolario di base;
- *riscrittura*: creazione di un nuovo testo che presenta gli stessi contenuti del testo originale ma con una formula più accessibile. Anche i contenuti vengono rielaborati sul piano logico e concettuale (Ferrari 2002).

Sono queste attenzioni e strategie da attuare non solo nei confronti dei testi scritti, poiché è fondamentale prestare attenzione anche ai testi orali e rendere anch'essi accessibili per tutti.

© fizkes/Shutterstock

4. Le tecnologie per la lingua: la *Padagogy Wheel*

Il terzo filone che merita un approfondimento è quello legato all'utilizzo delle tecnologie nell'ambito della didattica e, in particolar modo, della glottodidattica. Uno strumento utile per orientarsi nella vastità di applicazioni che si possono usare per l'insegnamento è la *Padagogy Wheel*, nome nato dalla fusione di *Pedagogy* e *App*, e sviluppata da Allan Carrington. Essa consente di pensare in modo sistematico all'utilizzo delle *app* basando la scelta su principi teorici tra i quali la tassonomia di Bloom e il modello SAMR, acronimo costituito dalle parole *Substitution*, *Augmentation*, *Modification*, *Redefinition*, e classificando le applicazioni in base agli obiettivi che consentono di raggiungere e alle azioni che permettono di compiere[1]. Gli obiettivi basati sulla tassonomia di Bloom sono:

- ricordare e comprendere;
- applicare;
- analizzare;
- valutare;
- creare.

Per ciascun obiettivo vengono indicate le azioni che si possono compiere e le applicazioni delle quali ci si può avvalere per raggiungere tali obiettivi e attuare quelle azioni. Nella parte esterna della ruota si fa riferimento al modello SAMR che consente di valutare come vengono utilizzate le tecnologie, comprendendo se portano un arricchimento alla propria didattica o se semplicemente consentono di fare un'attività che si sarebbe potuta svolgere anche senza di esse, ma in un modo leggermente diverso. Ovviamente ogni docente dovrebbe tendere verso una selezione di tecnologie che consentono di dare un valore aggiunto alla propria pratica e fare delle attività che senza di esse non si sarebbero

1 https://www.teachthought.com/technology/the-padagogy-wheel/.

potute realizzare. La fase della sostituzione è quella più semplice in quanto la tecnologia è usata in sostituzione delle attività più tradizionali; l'aumento o potenziamento aggiunge qualcosa al processo di apprendimento; la modifica prevede l'utilizzo della tecnologia per la progettazione di attività interattive; l'ultimo livello, quello della ridefinizione, permette di realizzare compiti autentici che, senza le tecnologie, non sarebbero possibili (Romrell *et al.* 2014). Anche le tecnologie possono essere uno strumento utile per l'inclusione di tutti gli studenti, in tutti gli ordini di scuola e non solo per gli studenti non italofoni; sono, inoltre, un valido supporto alla glottodidattica se ben utilizzati e in questo la *Padagogy Wheel* può essere di aiuto.

5. Conclusioni

Ogni docente deve mettere lo studente nelle condizioni di avere successo scolastico avvalendosi di tutte le risorse possibili – incluse le tecnologie usate in maniera adeguata per raggiungere i giusti obiettivi – e consentendogli di sviluppare non solo la lingua della comunicazione di base ma anche la lingua dello studio e la competenza pragmatica.

Bibliografia

– BALBONI P.E. (2000), *Le microlingue scientifico professionali. Natura e insegnamento*, UTET, Torino.

– BALBONI P.E. (2015), *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*, UTET, Torino.

– BEACCO J.C. *et al.* (2010), *Language and school subjects: linguistic dimensions of knowledge building in school curricula*, trad. it Lugarini E. (2011), "Lingua e discipline scolastiche. Dimensioni linguistiche nella costruzione delle conoscenze nei curricoli", in *Italiano LinguaDue*, 1, pp. 323-352.

– BOZZONE COSTA R. (2002), "Come lavorare sulle caratteristiche linguistiche dei testi disciplinari", in R. Grassi, A. Valentini, R. Bozzone Costa (a cura di), *L'italiano per lo studio nella scuola plurilingue: tra semplificazione e facilitazione*, Guerra, Perugia, pp. 113-136.

– BRUMFIT C. J. (1979), "Communicative language teaching: an educational perspective", in C.J. Brumfit, K. Johnson (eds.), *The communicative approach to language teaching*, Oxford University Press, Oxford, pp. 183-191.

– CACIA D. (2014), "Una lingua per la storia: confronto diacronico sull'italiano dei manuali di storia per la scuola primaria", A. Colombo, G. Pallotti (a cura di), *L'italiano per capire,* Aracne, Roma, pp. 311-322.

– CEKAITE A. (2013), "Child Pragmatic Development", in C.A. Chapelle (ed.), *The Encyclopedia of Applied Linguistics*, Blackwell, New Jersey (NJ).

– CONSIGLIO D'EUROPA (2014), "Raccomandazione cm/rec (2014) del Comitato dei ministri agli Stati membri sull'importanza delle competenze nella(e) lingua(e) di scolarizzazione per l'equità e la qualità nell'istruzione e per il successo scolastico", in *Italiano LinguaDue*, 6/2, pp. 1-18.

– ELLIS R. (2003), *Task-based Language Teaching and Learning*, Oxford University Press, Oxford.

– FERRARI S., ZANONI, G. (2017), "Fare pragmatica nella scuola primaria: Uno studio esplorativo sulle richieste", in *Revista de Italianística*, 35, pp. 29-53.

– FERRARI S. (2002), "Comprendere la lettura in L2: uno studio sperimentale sugli effetti della modificazione testuale", R. Grassi, A. Valentini, R. Bozzone Costa (a cura di), *L'italiano per lo studio nella scuola plurilingue: tra semplificazione e facilitazione*, Guerra, Perugia, pp. 85-110.

– FERRARI S. (2016), "Oggi facciamo pragmatica: un percorso di formazione e ricerca-azione nella scuola primaria", in *Italiano LinguaDue*, 8 (2), pp. 270-280.

– GAROFOLIN B. (2020), *La lingua italiana dello studio in allievi non italofoni alla scuola primaria: dall'analisi dei manuali alla produzione di materiali didattici*, tesi di dottorato non pubblicata Università di Padova.

– GLASER K. (2018), "Enhancing the role of pragmatics in primary English teacher training", in *Glottodidactica. An International Journal of Applied Linguistics*, 45 (2), pp. 119-131.

– ISHIHARA N. (2013), "Is It Rude Language? Children Learning Pragmatics Through Visual Narratives", in *Tesl Canada Journal*, 30 (7), pp. 135-149.

– JUDD E.L. (1999), "Some Issues in the Teaching of Pragmatic Competence", in E. Hinkel (ed.), *Culture in Second Language Teaching and Learning,* Cambridge University Press, Cambridge, pp. 152-166.

– LUISE M.C. (2014), "La natura della lingua dello studio", in P.E. Balboni, M. Mezzadri (a cura di), *L'italiano L1 come lingua dello studio*, Loescher, Torino, pp. 17-34.

– LUISE M.C. (2006), *Italiano come lingua seconda. Elementi di didattica*, UTET, Torino.

– MARTINEZ-FLOR A., USÓ-JUAN E. (2006), "A comprehensive Pedagogical Framework to Develop Pragmatics in the Foreign Language Classroom: the 6Rs approach", in *Applied Language Learning*, 16 (2), pp. 39-64.

– MCCARTHY M. J., CARTER R. (1995), "Spoken Grammar: What is it and How can we Teach it?", in *English Language Teaching Journal*, 49 (3), pp. 207-218.

– NUNAN, D. (2004), *Task-based Language Teaching*, Cambridge University Press, Cambridge.

– OLSHTAIN E., COHEN A. (1991), "Teaching Speech Act Behavior to Nonnative Speakers", in M. Celce-Murcia (ed.), *Teaching English as a Second or Foreign Language*, Newbury House, Boston (MA), pp. 154-165.

– PIEMONTESE M.E., CAVALIERE L. (1997), "Leggibilità e comprensibilità di sussidiari per la scuola elementare", in R. Calò, S. Ferreri (a cura di), *Il testo fa scuola. Libri di testo, linguaggi ed educazione linguistica*, La Nuova Italia, Firenze, pp. 221-240.

– R. PUGLIESE (2015), "Figurati, tra i segnali discorsivi. Una prospettiva pedagogica", in E. Pistolesi, R. Pugliese, B. Gili Fivela (a cura di), *Parole, gesti, interpretazioni*, Aracne, Roma, pp. 163-207.

– ROMRELL D., KIDDER L., WOOD E. (2014), "The SAMR Model as a Framework for Evaluating mLearning", in *Journal of Asynchronous Learning Network,* 18(2), pp. 1-15.

– SANTIPOLO M. (2008), "Le microlingue italiane: una prospettiva didattica", in A. Ledgeway, A.L. Lepschy (a cura di), *Didattica della lingua italiana: testo e contesto*, Guerra, Perugia, pp. 155-168.

– SPERBER D., WILSON D. (2005), "Pragmatics", in F. Jackson, M. Smith (eds.), *Oxford Handbook of Philosophy of Language*, Oxford University Press, Oxford, pp. 468-501.

– TATSUKI D.H., HOUCK N.R. (2010), *Pragmatics: Teaching Speech Acts*, Teachers of English to Speakers of Other Languages, Richmond (VI).

– TRUBNIKOVA V., GAROFOLIN B. (2020), *Lingua e interazione. Insegnare la pragmatica a scuola*, ETS, Pisa.

– YATES L. (2004), "The 'Secret Rules of Language': Tackling Pragmatics in the Classroom", in *Prospect*, 19 (1), pp. 3-21.

Free, tree or three?

La pronuncia inglese e la consapevolezza fonetico-fonologica nella scuola primaria

Simona Bigini

Abstract

L'insegnamento della pronuncia inglese nella scuola primaria viene spesso posto in secondo piano rispetto a quello di lessico e grammatica. L'articolo presenta una sperimentazione effettuata in una classe prima della scuola primaria volta allo sviluppo delle abilità di pronuncia e della consapevolezza fonetico-fonologica, con lo scopo di fornire una proposta operativa per lavorare su queste abilità a scuola.

Teaching English pronunciation in primary school is usually considered less important than teaching vocabulary and grammar. This article presents an experiment carried out in a first-year EFL (English as a Foreign Language) class that focused on developing pronunciation skills and phonemic and phonological awareness, in order to provide a practical example of how to work on these skills at school.

1. Introduzione

La pronuncia si riferisce alla produzione di suoni utilizzati per generare un significato; interessa sia i suoni di una lingua – gli aspetti segmentali – sia gli elementi che vanno oltre ai singoli suoni – gli aspetti soprasegmentali come l'intonazione, l'accento e il ritmo (AMEP 2002).
Essa è una componente centrale della lingua parlata, definita da Canepari (2006) come la "lingua autentica", che si basa sui suoni. La fonetica è quindi una scienza del linguaggio che si occupa di studiare la voce e i suoni – definiti foni – che vengono prodotti e percepiti dagli esseri umani per comunicare (Albano Leoni, Maturi 1995). Il processo fonetico si compone di diverse fasi: la percezione del suono; la riproduzione di esso tramite imitazione; la sua produzione senza stimolo uditivo ma con una consapevolezza cinestesica, cioè dei movimenti necessari. Quest'ultima fase rimanda alla propriocezione, cioè al senso che permette di avere una conoscenza sicura di dove si colloca il proprio corpo e le componenti di esso nello spazio. Allenare questa capacità è indispensabile per produrre e articolare i suoni nel modo corretto (Canepari, Simionato 2012).
Ai fini della nostra ricerca ci siamo focalizzati sulla *fonetica naturale*, formata dalle componenti articolatoria, che esamina e descrive il processo di produzione delle esecuzioni foniche; uditiva, concernente la percezione dei suoni e il controllo sull'emissione di essi; funzionale – denominata fonologia – che studia il valore e la funzione dei suoni di una lingua (Canepari 2006).
Visto il target della sperimentazione, oltre alla fonetica abbiamo preso in considerazione anche una componente iniziale della pronuncia: la consapevolezza fonetico-fonologica. Essa concerne la consapevolezza del fatto che la lingua parlata si compone di unità di suono di varia lunghezza e di fonemi (*phonemic awareness*) che vengono considerati separatamente dal loro significato (Schmitz 2011).

2. Perché un percorso sulla pronuncia

La pronuncia inglese, specialmente nella sua componente fonetica, viene

trattata molto poco nella scuola primaria. Le ragioni di ciò possono essere molteplici: per prima cosa i libri di inglese rivolti ai giovani discenti esplicitano di rado riferimenti fonetici o fonologici; e anche gli insegnanti, spesso unico modello di pronuncia a cui i bambini vengono esposti (Canepari, Simionato 2012), mancano talvolta di una competenza sufficiente per l'insegnamento di una buona pronuncia. Questa macro-competenza può essere suddivisa in tre aree di conoscenze e abilità: la competenza in lingua inglese e di pronuncia della stessa; la consapevolezza metafonetica, cioè la capacità di riflessione sui meccanismi che regolano la pronuncia inglese; la capacità di insegnarla e di proporre attività e percorsi volti allo sviluppo della stessa.
A ciò si aggiunga che, in un questionario preliminare che abbiamo proposto alle famiglie, l'apprendimento di una buona pronuncia inglese è risultato meno prioritario rispetto a quello degli elementi lessicali e grammaticali.
Occorre invece sottolineare l'importanza dell'acquisizione di una corretta pronuncia inglese, in quanto, anche in mancanza di lessico e grammatica, è più probabile che un parlante possa comunicare in modo efficace se possiede una buona pronuncia (Burns, Claire 2003).
Infine, un percorso che pone quest'ultima come obiettivo riporta al centro una dimensione essenziale nell'apprendimento linguistico, quella dell'oralità.

3. La ricerca

La ricerca effettuata si connota come un quasi-esperimento (Coggi, Ricchiardi 2005): essa ha previsto l'introduzione di una nuova pratica didattica all'interno di un contesto, in cui però non si sono potute controllare tutte le variabili in gioco. La sperimentazione ha coinvolto un gruppo di 15 bambini di una classe prima di una scuola primaria, confrontando la sua situazione iniziale – estranea a un insegnamento esplicito della pronuncia inglese – e i cambiamenti avvenuti durante e dopo l'intervento. Nel gruppo erano presenti due bambini non italofoni e uno con disturbo dello spettro dell'autismo.
La sperimentazione è stata divisa in due fasi: la prima di osservazione della classe, che ha compreso anche la somministrazione di un questionario alle famiglie; la seconda di attuazione dell'intervento, della durata di due ore a settimana per circa due mesi.
Le ipotesi che hanno guidato

la ricerca sono le seguenti: la possibilità di inserire all'interno di un curricolo di una classe prima della primaria un percorso volto a incrementare le abilità di pronuncia e in particolare i suoi precursori; il fatto che tale percorso porti a un cambiamento nei discenti.

4. Le abilità, i fonemi e il vocabolario target

Le abilità target scelte per la sperimentazione sono state: il riconoscimento del suono iniziale, tramite la percezione e l'isolamento di foni; la produzione fonica, tramite la scoperta delle possibilità fono-articolatorie; la segmentazione fonica, cioè la separazione dei singoli foni della parola; il riconoscimento del suono finale, tramite l'individuazione della rima.
I principali fonemi oggetto della sperimentazione sono stati: /p/, /b/, /th/, /s/, /sh/, /r/. Qui di seguito riportiamo alcune caratteristiche a livello fonetico (Cruttenden 2014; Canepari 2008; Gimson 1980) che è fondamentale conoscere per una trattazione corretta con i bambini:

- /p/ e /b/ sono entrambe collocate tra le occlusive bilabiali in italiano e in inglese, ne consegue la similarità di pronuncia tra i due idiomi. Esistono però delle differenze: /p/ è una consonante non sonora, il che significa che per la sua produzione le corde vocali non vibrano; in inglese le consonanti sorde devono essere seguite da [h] prima di passare al fono seguente. Al contrario, /b/ è una consonante sonora, per cui le corde vocali vibrano nella sua produzione che, al contrario di quella di /p/, non è seguita da [h].
- /th/ nella variante fonetica [Θ] è un contoide complicato per i bambini, che fa parte delle consonanti costrittive dentali non solcate, di cui non si ha alcun esempio nella lingua italiana. Esso rischia di essere assimilato alle consonanti italiane [f] e [t] se non pronunciato correttamente, come spesso accade nelle parole *three* o *thank you*. I bambini partivano già da una esposizione a esso approssimato alla consonante [f]; la fossilizzazione era evidente e la pronuncia non corretta aveva già iniziato a sedimentarsi.
- /s/ e /sh/, in fonetica [ʃ], sono costrittivi solcati, il primo dentale e il secondo postalveolare, presenti in entrambi gli idiomi; l'ipotesi iniziale è che i bambini non avessero particolari difficoltà con questi contoidi singolarmente, quanto piuttosto con il loro confronto. Inoltre, spesso in italiano la consonante /s/ viene spesso approssimata alla /z/, come in [ˈkaza], ciò in inglese non succede.
- /r/ è in italiano un vibrante [r] o vibrato [ɾ] alveolare, mentre in inglese viene rappresentato nel diagramma come approssimante prevelare [ɹ]. La difficoltà ipotizzata sta proprio nel fatto che con elevata probabilità i bambini avrebbero riprodotto la consonante /r/ italiana, collocando dunque la punta della lingua appena dietro l'arcata dentale superiore. Anche in questo caso, nonostante il fono sia conosciuto dai bambini, esso non è noto nella sua produzione prevelare.

> la pronuncia inglese, specialmente nella sua componente fonetica, viene affrontata molto raramente nella scuola primaria

LA PIATTAFORMA AUDIO DI LOESCHER

La webAUDIO: esercizi, audiolibri e brani letterari, interviste, brani musicali e canzoni anche in lingua straniera

webaudio.lescher.it

© Undrey/Shutterstock

Oltre a questi foni sono stati approfonditi di volta in volta altri elementi segmentali e sopra segmentali.
I vocaboli target dell'unità appartenevano al campo semantico dei numeri e degli oggetti scolastici.

5. Metodologie e tecniche

Per sviluppare le abilità precedentemente considerate, sono stati utilizzati due modelli teorico-metodologici.
Il primo è il metodo fonotonetico naturale elaborato da Canepari (2006); esso consiste nell'aumentare la consapevolezza delle possibilità e capacità articolatorie dell'apparato fonoarticolatorio e nella pratica di percezione, riconoscimento e produzione di diversi suoni.
Il secondo è definito dall'acronimo MARSS (Calabrò 2016), che presenta i concetti metodologici di:

- *multimodalità*, sia nell'insegnamento sia negli strumenti e materiali utilizzati;
- *apprendimento* collaborativo, che valorizza il lavoro tra pari;
- *riflessione*, componente fondamentale dell'apprendimento della pronuncia e in particolare della produzione fonetica;
- *scoperta*, di nuovi suoni e di nuove modalità di produzione di essi;
- *sensibilizzazione*, concetto chiave dello sviluppo della consapevolezza dei discenti verso ciò che precedentemente non conoscevano.

Da queste metodologie sono derivate le tecniche utilizzate lungo nel percorso di sperimentazione, che hanno coinvolto prevalentemente un approccio orale, fondamentale per l'assimilazione di una corretta pronuncia della lingua (Macagno 2018).

5.1. Istruzione diretta

La tecnica dell'istruzione diretta esplicita la modalità con cui determinati foni devono essere prodotti ed è volta a fornire indicazioni su come vanno posizionati i principali organi dell'apparato fono-articolatorio. Ad esempio, per indicare ai bambini come produrre correttamente il suono [θ] si farà vedere loro che la lingua va posizionata tra i denti e si spiegherà loro che l'aria emessa deve uscire dallo spazio tra l'arcata dentale superiore e la lingua stessa. Oltre a migliorare la produzione, l'istruzione fonetica diretta può influenzare positivamente la percezione della lingua (Kissling 2018), prevenire la fossilizzazione dell'errore (Roccamo 2015) e incrementare la propriocezione. Ad esempio, nella pratica del fono [θ], soggetto inizialmente a una pronuncia errata da parte dei bambini, l'istruzione diretta ha permesso a molti di loro di autocorreggersi perché consci delle proprie possibilità articolatorie e di come queste andassero attuate.

5.2. Imitazione

L'imitazione è un passaggio fondamentale nell'apprendimento di una nuova lingua e specialmente della sua pronuncia. La validità di questa pratica è testimoniata anche dal fatto che i primi tentativi di produzione naturale nella lingua madre avvengono per imitazione (Kuhl, Meltzoff 1996). Questa strategia è connessa all'istruzione diretta in quanto è fondamentale che gli apprendenti non generino un'imitazione casuale, ma che vengano guidati sui meccanismi per riprodurre un suono appena percepito. Materiali utili per questa tecnica sono le tracce audio di parlanti nativi o le canzoni, essenziali affinché

l'insegnante non sia l'unico esempio a cui i discenti siano esposti. L'imitazione può inoltre essere accompagnata dal movimento, così da renderla più coinvolgente.

5.3. Canzoni

Utilizzare le canzoni nella didattica della lingua inglese presenta numerosi benefici per lo sviluppo della pronuncia; i bambini infatti, cantando, prenderanno il parlante madrelingua come modello e di conseguenza anche gli elementi segmentali e sovrasegmentali della sua produzione. Inoltre, spesso le canzoni possono presentare rime, che forniscono un importante spunto per una riflessione sulla similarità di due suoni pur in parole diverse. Ad esempio, si potrà ragionare sul fatto che *log* e *frog* rimano tra loro, ma non *cat* e *pen*; quest'ultimo esempio in particolare permette di far notare ai bambini che *cat* presenta la vocale [æ], diversa dalla vocale [e] in *pen*, anche se spesso vengono confuse nella pronuncia.

> l'istruzione fonetica diretta migliora la produzione e la percezione della lingua, previene la fossilizzazione dell'errore e incrementa la propriocezione

5.4. Individuare e discriminare i suoni

In un percorso di apprendimento della pronuncia di un idioma è essenziale creare una buona consapevolezza nella percezione di esso, partendo dalla discriminazione e individuazione fonetica (Pennington, Rogerson-Revell 2019). Per esercitare queste abilità, può essere utile cominciare dal suono iniziale delle parole; esso è il primo che viene percepito e dunque quello più facile da individuare (Costenaro, Daloiso, Favaro 2014). In particolare, si possono proporre ai bambini parole diverse che iniziano con lo stesso fono di modo da facilitarne il riconoscimento nelle parole. È possibile anche esercitare la discriminazione di suoni proponendo ai bambini parole che cominciano con foni differenti. Due esiti possibili di queste attività possono essere: l'isolamento del suono iniziale, dunque dalla parola *pen* riprodurre oralmente [p]; l'associazione tra il suono iniziale e la trascrizione fonetica di esso, dunque *three* associato a [Θ]. Nel corso della sperimentazione sono state utilizzate delle *flashcards* (v. FIG. 1) per esercitare tali abilità,

FIGURA 1: *FLASHCARDS* PER LA DISCRIMINAZIONE DEI SUONI

iniziando anche a sviluppare un riconoscimento della trascrizione fonetica che rendesse evidente la differenza tra i foni.

5.5. Confronto con la L1

Le attività per lo sviluppo fonetico-fonologico della lingua straniera non possono prescindere da un confronto con la L1, che può essere attuato anche nel momento in cui si richiede ai bambini di riprodurre un certo fono, guidando quindi l'imitazione che potrebbe risentire dell'influenza della lingua madre. Ad esempio, nel pronunciare la parola *rubber*, i bambini potrebbero produrre una /r/ vibrata più simile all'italiano piuttosto che all'approssimante prevelare inglese [ɹ]. In questo caso, far notare loro il confronto tra le due lingue può evitare una produzione errata.

5.6. Feedback tra pari

La collaborazione tra pari nell'apprendimento dell'inglese e della sua pronuncia è una modalità di lavoro da proporre ai bambini fin dai primi stadi di acquisizione, perché efficace e motivante. In particolare, il *peer tutoring* fa parte di quelle che Szyszka (2017:45) definisce *social strategies* per l'apprendimento della pronuncia. A questo proposito, Roccamo (2015) afferma che numerose ricerche hanno rilevato miglioramenti nella produzione linguistica degli studenti che avevano precedentemente monitorato e fornito feedback ai loro pari. Il vantaggio è la promozione di una crescita tra pari, e la paura di sbagliare è ridotta se l'audience potrebbe potenzialmente commettere gli stessi errori.

6. Lesson plan

Ogni lezione del percorso sperimentale iniziava con un *warm up*, un breve dialogo in LS con i bambini. Seguivano poi attività in classe presentate in modalità ludica, che associavano l'apprendimento di nuovi vocaboli alle tecniche di apprendimento della pronuncia e di sviluppo della consapevolezza fonetico-fonologica e attività in palestra che univano alla componente fonetica e fonologica il movimento. Concludeva l'incontro un momento di saluto finale in lingua inglese.
Di seguito, nella Tabella 1 riportiamo due esempi di lezioni riportanti le attività centrali degli incontri.

7. Valutazione

La valutazione del percorso è stata effettuata soprattutto in itinere, tramite il monitoraggio, utile sia per evidenziare gli esiti delle metodologie attuate sia per verificare il miglioramento di ciascun alunno. Questa pratica valutativa appare utile per rilevare i miglioramenti in giovani apprendenti perché in questo modo il bambino viene monitorato nella sua pratica linguistica senza essere interrotto o posto in una situazione di valutazione formale (Novello 2014).
Il monitoraggio è stato realizzato tramite un'osservazione strutturata, che prevede la raccolta di informazioni in matrici di dati (Felisatti, Mazzucco 2013). Nella prima fase venivano annotate le osservazioni a scuola, in tempo reale o successivamente all'incontro avvalendosi di registrazioni audio e video.
La seconda fase consisteva nella sistematizzazione di

TABELLA 1: ESEMPI DI LEZIONE

Obiettivi fonetico-fonologici	Obiettivi lessicali	Attività
Lezione 1 Percezione di foni e parole Produzione di foni e parole	Acquisizione del lessico relativo al campo semantico di: ▪ numeri ▪ oggetti scolastici	▪ Gioco di associazione nome-oggetto con imitazione della pronuncia (traccia audio e produzione dell'insegnante) ▪ Numerazione degli oggetti, istruzione diretta per la pronuncia di *three* ▪ Percorso sonoro con i foni [q], [ɹ] e la combinazione [ph] con istruzione diretta per la produzione; a ogni fono è associato un movimento del percorso in palestra.
Lezione 2 Percezione di foni e parole Produzione di foni e parole Riconoscimento del fono iniziale		▪ Ascolto di una canzone sugli *school objects* ▪ Associazione tra le parole e il loro suono iniziale con l'aiuto di *flashcards* riportanti la trascrizione fonetica: ripetizione del suono iniziale e riconoscimento delle parole che iniziano con lo stesso suono ▪ Colorazione di oggetti che iniziano con il fono indicato ▪ Gioco a coppie per isolare il fono iniziale ▪ Esecuzione di un'azione corporea collegata al suono iniziale ▪ Produzione di foni tramite il passaggio della palla secondo modalità indicate dall'insegnante

TABELLA 2: GRIGLIA DI VALUTAZIONE

Dimensioni	Indicatori	Livello avanzato	Livello adeguato	Livello base	Livello iniziale
Suono iniziale	Riconosce e isola il suono iniziale delle parole	Riconosce e isola il suono iniziale delle parole in autonomia e coinvolgendo i compagni	Riconosce e isola il suono iniziale delle parole	Riconosce e isola talvolta il suono iniziale	Non riconosce il suono iniziale
Produzione fonica	Articola correttamente il fono considerato	Articola il fono considerato in modo corretto e supporta la produzione dei compagni	Articola correttamente il fono considerato	Articola il fono considerato solo con imitazione	Articola sporadicamente il fono considerato
Suono finale	Individua il suono finale e trova similarità e differenze con altri	Individua in autonomia il suono finale, trova similarità e differenze con altri e fa da modeling ai compagni	Individua in autonomia il suono finale e trova similarità e differenze con altri	Individua il suono finale e trova similarità e differenze con altri solo tramite imitazione e supporto	Individua occasionalmente il suono finale
Segmentazione	Segmenta semplici parole isolandone i suoni	Segmenta semplici parole isolandone i suoni e guida il compagno a fare lo stesso	Segmenta semplici parole isolandone i suoni	Segmenta alcune semplici parole isolandone i suoni	Segmenta raramente le parole

esse in una griglia per il monitoraggio (v. TAB. 2), nella quale veniva redatto un commento valutativo per ciascun alunno, considerando per ogni incontro le abilità fonetico-fonologiche e i foni che venivano esercitati.
I risultati della valutazione formativa e di quella sommativa, effettuata tramite una breve valutazione finale, sono stati trasferiti in una rubrica valutativa, riportante le abilità target e i descrittori per ciascun livello di acquisizione delle stesse. Al termine del percorso è stato definito il livello raggiunto da ogni bambino in ciascuna delle abilità.

8. Risultati

Il percorso di sperimentazione ha condotto a risultati significativi. Partendo dalle ipotesi della ricerca, è stata dimostrata la possibilità di inserire efficacemente attività volte allo sviluppo di una consapevolezza fonetico-fonologica nel curricolo di lingua inglese di una classe prima della primaria. Questo percorso ha portato a miglioramenti tangibili nelle abilità di pronuncia, proporzionali al tempo di esposizione e di pratica delle abilità stesse; ciò conduce a ipotizzare che un'esposizione continua a esse possa effettivamente costituire una base significativa per lo sviluppo di competenze fonetico-fonologiche.

> l'uso di canzoni nella didattica della lingua inglese presenta numerosi benefici per lo sviluppo della pronuncia

In particolare, considerando le abilità target, per quanto riguarda il riconoscimento del suono iniziale l'82% dei discenti si è collocato tra un livello adeguato e avanzato; per la produzione fonetica l'87,5%; per il riconoscimento del suono finale il 67%; infine per la segmentazione fonetica il 91%. Il riconoscimento del suono finale è stata l'attività meno esercitata tra tutte: si presuppone che aumentando il tempo di esposizione anche per essa si potranno ottenere livelli soddisfacenti.
Oltre a quanto indagato rispetto alle ipotesi di partenza, sono stati riscontrati ulteriori risultati durante il percorso di sperimentazione.
Le attività tra pari sono risultate particolarmente efficaci, in quanto i bambini erano da esse molto motivati e si sentivano a loro agio nella relazione con un compagno. Le attività

con i pari e di istruzione diretta hanno contribuito all'aumento significativo delle capacità di propriocezione, grazie alle quali i bambini prestavano una particolare attenzione alla produzione ed esercitavano un monitoraggio su essa; questa abilità all'inizio della sperimentazione non era emersa in quanto la produzione era lasciata a una maggiore spontaneità.
Inoltre, occorre sottolineare l'efficacia dell'unione tra educazione motoria e lavoro fonetico-fonologico; l'associazione del movimento alla produzione linguistica ha permesso di facilitare la percezione dell'attività da parte dei discenti, creando in loro motivazione e stimolando un atteggiamento ludico fondamentale per l'apprendimento in questa fascia d'età.
Infine, la componente motoria ha contribuito a rendere la progettazione più inclusiva, permettendo anche al bambino con disturbo dello spettro dell'autismo di trovare un linguaggio a lui congeniale e personalizzato per approcciarsi alla produzione fonetica. Un risultato significativo è stato infatti riscontrato nella sua abilità di contare in lingua inglese: inizialmente i numeri venivano prodotti in modo errato; al termine dell'attività non solo la catena dei numeri veniva prodotta in modo ordinato e consapevole, ma anche correttamente pronunciata.

© 2xSamara.com/Shutterstock

Bibliografia

- ALBANO LEONI F., MATURI P. (1995), *Manuale di fonetica*, Carocci, Roma.
- AMEP (2002), *Fact sheet-What is Pronunciation?*, AMEP Research Centre, Sydney, pp. 1-8.
- BURNS A., CLAIRE S. (2003), *Clearly Speaking. Pronunciation in Action for Teachers*, AMEP Research Centre, Sydney.
- CALABRÒ L. (2016), "Phone-TIC: esperienza pratica e tecnologie per sensibilizzare gli apprendenti stranieri alla riflessione sugli aspetti fonetico-fonologici dell'italiano L2'', in P.E. Balboni (a cura di), *I "territori" dei centri linguistici universitari: le azioni di oggi, i progetti per il futuro*, UTET, Torino, pp. 499-516.
- CANEPARI L. (2006), *Avviamento alla fonetica*, Einaudi, Torino.
- CANEPARI L. (2008), *Pronuncia inglese per italiani*, Aracne, Roma.
- CANEPARI L., SIMIONATO M.A. (2012), "L'insegnamento della pronuncia'', in M. Santipolo (a cura di), *Educare i bambini alla lingua inglese*, Pensa MultiMedia, Lecce, pp. 239-260.
- COGGI C., RICCHIARDI P. (2005), *Progettare la ricerca empirica in educazione*, Carocci, Roma.
- COSTENARO V., DALOISO M., FAVARO L. (2014), "Teaching English to Young Learners with Dyslexia Developing Phonemic Awareness through The Sound Pathways'', in *EL.LE*, III, 2, pp. 209-230.
- CRUTTENDEN A. (2014), *Gimson's pronunciation of English*, 8th ed., Routledge, New York.
- FELISATTI E., MAZZUCCO C. (2013), *Insegnanti in ricerca*, Pensa MultiMedia, Lecce.
- GIMSON A. C. (1980), *An introduction to the pronunciation of English*, 3th, Edward Arnold, London.
- KISSLING E. M. (2018), "Pronunciation Instruction Can Improve L2 Learners' Bottom-Up Processing for Listening", in *The Modern Language Journal*, CII, 4, pp. 653-675.
- KUHL P.K., MELTZOFF A.N. (1996), "Infant vocalizations in response to speech: vocal imitation and developmental change", in *The Journal of the Acoustical Society of America*, C, pp. 2425-2438.
- MACAGNO C. (2018), "Apprendimento/insegnamento del russo: risorse in rete per lo sviluppo della competenza fonologica", in *Scuola e Lingue Moderne*, LVI n. 4-6, pp. 48-55.
- NOVELLO A. (2014), *La valutazione delle lingue straniere e seconde nella scuola: Dalla teoria alla pratica*, Edizioni Ca' Foscari, Venezia.
- PENNINGTON M.C., ROGERSON-REVELL P. (2019), *English Pronunciation Teaching and Research. Contemporary Perspectives*, Palgrave Macmillan, United Kingdom.
- ROCCAMO A. (2015), "Teaching Pronunciation in Just Ten Minutes a Day: A Method for Pronunciation Instruction in First-Semester German Language Classrooms", in *Die Unterrichtspraxis*, XLVIII, 1, pp. 59-83.
- SCHMITZ S. (2011), *The Development of Phonological Awareness in Young Children: Examining the Effectiveness of a Phonological Awareness Program*, The College of Education and Human Sciences https://digitalcommons.unl.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1113&context=cehsdiss
- SZYSZKA M. (2017), *Pronunciation Learning Strategies and Language Anxiety. In Search of an Interplay*, Springer International Publishing.

Rendere visibili le varietà per superare gli stereotipi linguistico-culturali

Un esempio di spagnolo LS

Valeria Baruzzo
ANILS Rovigo

Abstract

Presentare le varietà della lingua straniera studiata può essere utile per superare stereotipi e pregiudizi e aiutare gli studenti a non commettere errori sociolinguistici, in particolare nei confronti dei parlanti di varietà stigmatizzate nella comunità linguistica target. L'esempio scelto per dimostrare questo concetto è il contesto di spagnolo, in particolare della varietà andalusa, come LS.

Presenting the different varieties of a foreign language can be useful in overcoming stereotypes and prejudices, and can help learners avoid making sociolinguistic mistakes, especially when it comes to speakers of stigmatised varieties in the target language community. In order to demonstrate this concept, this article uses the example of the Andalusian variety in the teaching of Spanish as a foreign language.

1. Introduzione

Sono stato tre mesi in Spagna per lavoro, ma più che altro per migliorare la lingua, dato che la studio. Non dico precisamente in quale città, ma sono stato nella regione dell'Andalusia, sudovest della penisola iberica, regione in cui si parla uno spagnolo un po'... come dire... un po' ostico, almeno agli inizi. Per dare un'idea, anche se molto sommaria, lo spagnolo andaluso è come se fosse l'italiano calabrese o toscano, più che altro perché anche nell'andaluso si è soliti mangiarsi le vocali, consonanti e suoni durante la pronuncia. Per non parlare dell'uso strettamente regionale di alcuni termini, verbi e strutture grammaticali[1].

Questo esempio tratto da un blog[2] introduce il tema del presente contributo, cioè una riflessione sull'importanza della visibilità delle varietà nell'insegnamento della lingua straniera. Della testimonianza riportata, colpiscono vari aspetti: se la persona si è recata in Spagna per lavoro, vuol dire che ha un'età almeno superiore ai 18 anni, il che significa che probabilmente ha iniziato lo studio dello spagnolo qualche anno prima. In ogni caso, si suppone che dovrebbe avere un livello di sensibilità verso l'apprendimento linguistico abbastanza maturo. Questo non emerge tuttavia dai commenti, i quali, a parte qualche imprecisione di varia natura (geografica, linguistica, storica, contrastiva ecc.), colpiscono per lo stupore che traspare dalla presa di consapevolezza che lo spagnolo parlato in

1 La varietà andalusa, insieme a quella centro-settentrionale e canaria, è una delle tre macro-varietà di spagnolo presenti nella penisola iberica. In Spagna, queste tre varietà vengono anche definite "modalità linguistiche" e si affiancano ad altri codici considerati lingue autonome che non godono di carattere co-ufficiale (aragonese, asturiano, fala, calò e *silbo gomero*). Oltre a queste, nel repertorio linguistico spagnolo sono presenti altre lingue autonome che godono di co-ufficialità all'interno delle rispettive Comunità Autonome (galiziano, basco, catalano e relative varietà, *aranés*). Lo spagnolo parlato in Andalusia è una varietà non paragonabile ai dialetti italiani, in quanto questi ultimi sono lingue autonome e il rapporto con la lingua nazionale è completamente diverso: l'andaluso è l'evoluzione del castigliano impostosi nei territori meridionali della penisola iberica, i dialetti italiani sono lingue che non derivano da un'evoluzione dell'italiano.

2 www.mondodici.blogspot.com

Andalusia non "suona" per niente come quello che si pensa sia "lo spagnolo". Questo aspetto merita una riflessione[3], che verrà delineata nei prossimi paragrafi, in cui non si cercherà tanto di indagare perché questa persona ha (o non ha) certe conoscenze in ambito della variazione linguistica e in particolare della lingua spagnola, ma piuttosto come convinzioni riferite al carattere "ostico", alla fonofagia, all'uso "strettamente regionale" di certi elementi linguistici possano influire sulla costruzione o il rafforzamento di stereotipi e sul mancato successo nello stabilire relazioni interpersonali con i nativi, magari proprio per errori sociolinguistici e interpretativi della realtà socioculturale.

2. Stereotipi: dove trovarli e rischiare di applicarli

Stereotipi e pregiudizi possono essere generati o rafforzati a partire da false deduzioni sul materiale autentico trovato in maniera spontanea dallo studente, o dal contatto diretto con nativi. Considerando che ormai, grazie alla facilità degli spostamenti, all'accessibilità di video, film e serie TV in lingua originale, canzoni ecc., ma anche alle migrazioni interne, ci sono molte probabilità che gli studenti entrino in contatto con diverse varietà della lingua target, in uno spazio fisico o virtuale, sensibilizzare alla variazione può aiutare ad affinare la propria coscienza sociolinguistica e permettere di evitare possibili errori sociolinguistici con parlanti nativi, ben più gravi sul piano relazionale rispetto a errori di natura linguistica. Un esempio di potenziale errore sociolinguistico generato da una scorretta deduzione dal materiale autentico è rappresentato dalla citazione tratta dal film del 2011 *The Help* "You is kind. You is smart. You is important" che potrebbe essere considerata sbagliata dal punto di vista morfosintattico, ma che in realtà corrisponde a un aspetto caratteristico dell'*African American Vernacular English* (AAVE) (Wolfram 2014), varietà dell'inglese americano.
Le situazioni in cui si possono avere conseguenze negative di errori sociolinguistici con parlanti nativi non si limitano al classico scenario dello studente

3 Le argomentazioni e le riflessioni qui presentate hanno come punto di riferimento la variazione diatopica perché altri tipi principali di variazione (diacronica, diafasica, diastratica, diamesica) richiedono basi di conoscenza diverse, e gli argomenti a favore della loro presentazione in classe sono differenti.

in gita/scambio scolastico o impegnato a svolgere un lavoro estivo, come abbiamo visto nell'esempio di apertura di questo contributo: si può pensare anche a uno studente universitario in Erasmus, un giovane in esperienza di au-pair, un impiegato che viene trasferito, un dirigente che diventa responsabile della filiale estera, un visiting-professor e così via. In questi casi, non solo le relazioni con i nativi nella rete sociale del soggetto sono più numerose e variegate, ma anche la maggiore importanza per gli interlocuotori che può contraddistinguerle rende più rischiosa un'eventuale compromissione a causa di errori sociolinguistici.

3. Varietà come oggetto e soggetto di stereotipi

In molte comunità di parlanti può accadere che le varietà che non sono vicine a o identificate con quella standard che gode del prestigio palese vengano discriminate e stigmatizzate (Taboada 2015). Il rischio è che si instauri nella coscienza sociolinguistica dei parlanti della varietà "sbagliata" un sentimento di inadeguatezza, che sul piano linguistico porta ai fenomeni sia di slealtà linguistica – cioè la creazione di uno stato mentale o sentimento nel parlante che sente di dover rinnegare la propria lingua (o varietà) per convergere verso altre modalità linguistiche – sia fenomeni di ipercorrettismo.

Tutto questo può avere ripercussioni negative non solo sul fronte linguistico, ma anche su quello personale e identitario. Quindi, è controproducente che questi aspetti negativi – pregiudizi e stereotipi – vengano trasmessi e non corretti nell'insegnamento della LS. Ad esempio, sarebbe importante stigmatizzare contesti di insegnamento linguistico il cui punto di forza dell'offerta risiede proprio nella riduzione dell'accento e nell'impegno a raggiungere una pronuncia "neutra" della lingua target: è il caso di un'applicazione per il miglioramento della pronuncia dell'inglese[4], che promette di raggiungere un accento "neutro" e "americano globale"

4 https://elsaspeak.com/product-learn-english-elsa-speak

Diana Maisto - Manuela Salvaggio

BUENA ONDA

LŒSCHER EDITORE – È BELLO DOPPO IL MORIRE VIVERE ANCHORA

Il nuovo metodo per l'intero ciclo secondario fondato sulla comunicazione **interdisciplinare**, con uno sguardo rivolto alle strategie della **mediazione linguistica** e alle questioni di **convivenza civile**.

✓ **Un percorso ricco e articolato attraverso le varietà linguistiche e culturali del mondo ispanico.**

✓ **Un corredo multimediale autentico e stimolante: spaccati di vita quotidiana, interviste, documentari, racconti di viaggio...**

✓ **Laboratorio di lettura e scrittura per approcciarsi ad autori, autrici e a testi di diversa tipologia.**

(che è già un doppio ossimoro di per sé, dato che si affianca "neutro" alla marca geografica "americana" e poi "globale" alla stessa circoscrizione geografica) tutto al fine di "aumentare la fiducia in sé e crearsi migliori prospettive di lavoro e di vita".

4. Il piano della pratica: l'approccio socio-glottodidattico

L'importanza di inserire nozioni di variazione linguistica all'interno dell'insegnamento di una LS, e le conseguenti indicazioni didattiche per farlo, sono temi trattati dall'approccio socio-glottodidattico, inserito nell'ambito degli studi di glottodidattica socio-variazionale. Secondo questo approccio, il modo più adeguato per presentare le varietà di una lingua ai propri studenti è l'utilizzo di materiale autentico, scelto in base al livello di competenza e agli obiettivi della classe (Di Siervi, Santipolo 2011). I vantaggi evidenziati per l'introduzione delle varietà nel contesto didattico si possono ricondurre ad aspetti etici e in termini di rispetto di costruzioni identitarie (Taboada 2015); alla migliore efficacia ed efficienza della didattica (Hazen 2017); alla creazione di connessioni più efficaci e significative tra studenti e cultura (Balboni 2015); a una migliore rappresentazione della realtà (Di Siervi, Santipolo 2011) e, ciò che è più rilevante ai fini di questo contributo, all'aiuto per superare o evitare stereotipi che possono rappresentare un ostacolo per il raggiungimento della competenza comunicativa interculturale (Barna 2015), composta da padronanza di abilità linguistiche e relazionali (Balboni, Caon 2015).
La questione è molto attuale, e non riceve attenzione solo da parte del mondo accademico e scolastico. Lo dimostra la pubblicazione social del Parlamento Europeo riprodotta nella Figura 1, nella quale ci si interroga sul modo in cui le lingue e il loro insegnamento possano essere una risorsa per connettere culture e, di conseguenza, persone.

FIGURA 1

5. La varietà andalusa

Questioni relative alla presentazione delle varietà dello spagnolo sono già state sollevate in SeLM (Giolo 2010), con riflessioni più ampie rispetto al presente contributo. Nel contesto dell'insegnamento dello spagnolo, nonostante la progressiva affermazione di una standardizzazione monocentrica che sta portando alla diffusione di un modello di riferimento "panispanico", è la varietà peninsulare centro-settentrionale quella che, nella maggior parte dei casi, viene associata allo standard per la didattica (Moreno Fernández 2006). Di conseguenza, è facile che altre varietà non ricevano attenzione e che gli studenti rimangano inconsapevoli della loro esistenza e delle caratteristiche che possiedono, lasciando così spazio all'instaurarsi di credenze erronee o parziali.
Per le caratteristiche della varietà andalusa che divergono dalla norma considerata standard, le impressioni negative di uno studente che interagisce con un parlante andaluso possono essere varie, come è stato visto nell'esempio di apertura: potrebbe ritenere che "parli male", che si "mangi" le parole o i suoni (elisione della /d/ intervocalica), che non sappia la differenza tra singolare e plurale (elisione della /s/ in coda sillabica), oppure che abbia qualche difetto di pronuncia. Questo può accadere, diventando anche strumento per una costruzione negativa dell'identità altrui, se per esempio ci si trova con un parlante che presenta fenomeni quali rotacismo (realizzazione di /l/ con [r]) o *ceceo* (realizzazione di /s/ con [θ]), che possono essere considerati delle dislalie, e, specie la pronuncia interdentale di /s/, sono spesso modi per ridicolizzare o scimmiottare qualcuno.

6. Uno sguardo dall'interno

Quanto appena detto è ancora più significativo se si considera che la varietà andalusa è oggetto di giudizi negativi da parte sia di parlanti andalusi che di altri provenienti da Comunità Autonome diverse, specie se viene messa a confronto con altre varietà, come quella centro-settentrionale che viene definita "migliore, più corretta, neutra" e gode del prestigio palese a livello nazionale. Al contrario, la varietà andalusa viene vista come "scorretta, poco elegante" o "una deformazione del castigliano", al massimo "carina" (Yraola 2014). Questa svalutazione della varietà

andalusa ha ripercussioni negative sulla sicurezza dei parlanti, sia identitaria che linguistica. Ad esempio, come abbiamo osservato altrove (Baruzzo 2020), i parlanti andalusi dichiarano che quando si trovano a Madrid (in cui si parla la varietà più vicina a quella considerata standard) modificano il loro accento, riducono la velocità e pronunciano tutte le <s>. Tuttavia, quando ritornano in Andalusia o parlano con persone andaluse sentono che inconsapevolmente si riavvicinano al modo di parlare di origine e hanno un accento andaluso più marcato. Questa situazione è in linea con quella riscontrata in altri studi (Yraola 2014), nei quali le valutazioni della varietà andalusa erano principalmente centrate sulla sua scorrettezza grammaticale o sul suo valore affettivo, apprezzata sì, ma soltanto per situazioni di carattere giocoso, leggero, divertente. Inoltre, tutto questo riconduce in buona parte a costruzioni stereotipate verso le persone di origine andalusa che si sono trascinate nel corso della storia nella letteratura e nella politica, con l'immagine dell'andaluso poco istruito, pigro, chiacchierone e ingannevole (Narbona Jiménez, Jesús de Bustos 2009). Da qui, perciò, un'ulteriore conferma della necessità di evitare di replicare o non correggere questo paradigma anche nel contesto dell'insegnamento linguistico.

7. Uno sguardo dall'ester(n)o

Di norma è proprio principalmente dall'Andalusia che si attinge il repertorio per presentare la visione "globale" della Spagna. Basta guardare gli elementi "tipici" che compaiono generalmente nei libri di testo, ma anche le immagini

FIGURA 2

© Incomible/Shutterstock

che accolgono il turista negli aeroporti, che rappresentano il primo impatto "reale" con il paese che si sta per scoprire. O basta anche un'occhiata alle proposte di internet quando si digita "Spagna" e compaiono immagini come quella della Figura 2.
Lo stereotipo è talvolta necessario per conoscere una nuova realtà, ma deve essere riconosciuto e superato, anche se è celato in un'innocente immagine o in un souvenir. Riassumendo, quindi, se da un lato si presentano e conoscono così tanti elementi considerati tipici dell'Andalusia, ci si chiede perché non si faccia altrettanto con la varietà di spagnolo che vi si parla.

8. Alcuni spunti didattici

Per rendere visibili le varietà di una lingua, l'utilizzo del materiale autentico può rivelarsi una scelta efficace. In merito alla varietà andalusa, possiamo segnalare il canale televisivo *Canal Sur* (https://www.canalsur.es/portada-2808.html) che offre un'ampia gamma di programmi e trasmissioni interessanti dal punto di vista culturale e linguistico. Si può inoltre presentare un breve estratto da un programma televisivo con partecipazione di persone provenienti da tutta la nazione (ad esempio, i primi episodi di concorsi come *Masterchef*, che generalmente riuniscono candidati da varie parti del paese e dove la loro zona di origine viene chiarita in sovraimpressione), punto di partenza per iniziare a percepire le differenze fonetiche e prosodiche tra le diverse varietà dello spagnolo peninsulare.
Dopo questo primo incontro con le diverse varietà peninsulari, si può procedere alla visione, all'ascolto e all'analisi di frammenti di video di parlanti andalusi, presentando i fenomeni principali della varietà linguistica. Per capire quali fenomeni possono risultare più rilevanti per la presentazione in classe, si possono prendere in considerazione i risultati di ricerche su atteggiamenti e usi linguistici condotti con parlanti nativi, tra i quali segnaliamo uno studio di Carbonero (2000) che si è occupato di tracciare i diversi gradi di accettazione sociale dei fenomeni linguistici

della varietà andalusa – utile non solo per individuare quali elementi sono più prestigiosi e, di conseguenza, diffusi nella comunità andalusa, ma anche spiegare perché ve ne sono altri (come il *ceceo*) che invece non godono di prestigio palese e spesso vengono stigmatizzati.

9. Conclusioni

Io stessa sono stata "vittima" di un insegnamento non attento alla realtà sociolinguistica della lingua che stavo studiando, e proprio della varietà andalusa contrapposta a quella centro-settentrionale. Quando, all'inizio dell'Erasmus, conobbi il mio coinquilino andaluso, non ero a conoscenza che in spagnolo potessero esistere varietà linguistiche diverse, pur sapendo che ci doveva essere qualcosa d'altro rispetto a quello che avevo imparato, ossia "lo spagnolo di Valladolid". Dopo le prime battute con il mio coinquilino onubense, gli chiesi se anche lui fosse originario della regione di Madrid, come l'altro ragazzo che viveva con noi. Non dimenticherò mai la sua espressione profondamente offesa e la risposta, gelida: "Come credi che possa essere di Madrid, non senti come parlo?".

È anche alla luce di episodi come questo che, nel presente contributo, si è sottolineata necessità di rendere visibili le varietà linguistiche, strumenti di arricchimento linguistico e soprattutto socioculturale, necessarie per il raggiungimento di una competenza comunicativa efficace. Dagli esempi riportati in merito alla varietà andalusa, per evitare di incorrere o mantenere stereotipi ereditati dal contesto spagnolo o creati da deduzioni imprecise, si può concludere che nell'ambiente scolastico, servendosi dell'approccio socio-glottodidattico e sfruttando le risorse del materiale autentico, si può cercare di:

- mediare la generalizzazione di alcuni elementi propri della cultura andalusa utilizzati per fare riferimento all'intera Spagna;
- presentare elementi linguistici che caratterizzano questa varietà meridionale.

Anche se il contributo è circoscritto a questa varietà linguistica, le riflessioni proposte possono essere estrapolate e riapplicate in qualsiasi altra situazione, con le opportune contestualizzazioni, in cui ci sia contrasto sia linguistico che identitario tra due o più varietà della lingua oggetto di studio.

In ultima analisi, rendere visibili le varietà può rivelarsi uno strumento per apprezzare, comprendere e utilizzare la ricchezza e le particolarità linguistico-culturali dei repertori linguistici, oltre che per rompere i canoni monolitici che generano questioni sociolinguistiche complesse, che si sviluppano sia *Entre les murs*[5], sia al di fuori dell'aula di lingue.

5 *Entre les murs*, Laurent Cantet, film del 2008.

Bibliografia

- BALBONI P.E. (2015), *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*, UTET, Torino.
- BALBONI P. E., CAON F. (2015), *La comunicazione interculturale*, Marsilio, Venezia.
- BARNA L.R.M. (2015), "Gli ostacoli della comunicazione", in M.J. Bennett, *Principi di comunicazione interculturale*, FrancoAngeli, Milano, pp. 195-209.
- V. BARUZZO (2020), *Varietà dello spagnolo a contatto: accomodamento sociolinguistico di un gruppo di parlanti andalusi a Madrid. Analisi della scissione dei fonemi /s/ e /θ/*, tesi magistrale non pubblicata Università di Padova.
- CARBONERO P. (2000), "Norma culta y actitudes lingüísticas de los andaluces", in *Actas del congreso internacional "El Español culto en el mundo hispánico"*, Universidad Bolivariana, Santiago de Chile, pp. 25-32.
- DI SIERVI C., SANTIPOLO M. (2011), "El enfoque socio-glotodidáctico en la enseñanza de las lenguas y culturas extranjeras. Los casos del inglés y del español", in M. Derosas, P. Torresan (eds.), *Didáctica de las lenguasculturas. Nuevas perspectivas*, Editorial Sb, Buenos Aires, pp. 51-87.
- GIOLO A. (2010), "Enseñar la unidad con la diversidad. El enfoque variacional en la enseñanza del español", in *SeLM*, XLVIII, 1-3, pp. 17-19.
- HAZEN K. (2017), "Variationist approach to Language and Education", in K.A. King *et al.* (eds.), *Research Methods in Language and Education*, Encyclopedia of Language and Education, Springer International Publishing, pp. 145-157.
- MORENO FERNÁNDEZ F. (2006), "Los modelos de lengua. Del castellano al panhispanismo", in A.M. Cestero Mancera (ed.), *Lingüística aplicada a la enseñanza de español como lengua extranjera: desarollos recientes*, X Aniversario del Máster de Enseñanza de Español para Extranjeros, Universidad de Alcalá, Alcalá de Henares, pp. 75-94.
- NARBONA JIMÉNEZ A., JESÚS DE BUSTOS J. (2009), *La Identidad Lingüística De Andalucía*, Fundación Centro De Estudios Andaluces, Sevilla.
- TABOADA M.S. (2015), *Derechos lingüísticos, educación e identidad: la importancia de la conciencia política de lenguas y variedades en la educación lingüística*, VIII Congreso Nacional de Didáctica de la Lengua y la Literatura "Celebrando los veinte años 1995-2015", Facultad de Filosofía y letras, Universidad Nacional de Tucumán, Tucúman.
- WOLFRAM W. (2014), *The grammar of Urban African American Vernacular English*, in 06-Wolfram.indd (winthrop.edu).
- YRAOLA A. (2014). "Actitudes lingüísticas en España", in A.B. Chiquito, M.A. Quesada Pacheco (eds.), *Actitudes lingüísticas de los hispanohablantes hacia el idioma español y sus variantes*, Bergen Language and Linguistic Studies (BeLLS), 5, pp. 552-636.

Convegno ANILS Tedesco

Im Herzen Europas: Der DaF-Unterricht als europäischer Kulturträger

8-9 settembre 2021

Alda Favero, Margherita Codurelli
Rete ANILS Tedesco

L'8 e il 9 settembre 2021 si è tenuto in modalità online il convegno organizzato da ANILS Tedesco con il patrocinio di IDV (Internationaler Deutschlehrerinnen-und Deutschlehrerverband) e Goethe Institut Italien *Im Herzen Europas: Der DaF-Unterricht als europäischer Kulturträger*. Durante i cinque webinar, i relatori hanno riportato esperienze interculturali in lingua italiana e tedesca e hanno dato spazio anche a prospettive teorico-didattiche innovative.
Il convegno si è aperto con i saluti istituzionali per poi essere inaugurato da Francesca Favino, referente per i progetti europei presso l'USR, e Beatrice Vallini, ambasciatrice eTwinning con *eTwinning im Alltagsunterricht: "Meine Schule, deine Schule, unsere europäische Schule" – La prassi della didattica quotidiana con i progetti eTwinning* che hanno affermato che, anche se l'acronimo DDI (Didattica Digitale Integrata) è nato all'inizio dell'anno scolastico 2020/21, l'integrazione della tecnologia nella didattica delle lingue straniere ha in Italia una lunga tradizione. Nessun professionista dell'educazione saprebbe più rinunciarvi, ma oggi districarsi nella giungla di registri elettronici, suite per l'educazione, piattaforme e classi virtuali per l'apprendimento a distanza sta diventando sempre più impegnativo. ETwinning, la piattaforma patrocinata dal programma Erasmus Plus, rappresenta un punto di riferimento e uno strumento di accessibilità per un'efficace integrazione di digitalizzazione nel curricolo dell'insegnamento della Lingua e cultura tedesca.
Il pomeriggio è poi proseguito con l'intervento *Literarische Partnerschaften. Begegnungen durch die Jugendliteratur* di Anna Becchi e Doris Breitmoser, esperte di letteratura del Goethe Institut Italien, che hanno presentato il nuovo progetto del Goethe Institut per la promozione dello scambio culturale e di letture fra studenti della scuola secondaria italiani e tedeschi e hanno commentato una lista di libri composta dall'abbinamento di romanzi, poesie e *Graphic Novels* in italiano e in tedesco.

> chi oggi apprende una lingua ne conosce anche altre: bisogna valorizzare tutte le risorse linguistiche e culturali disponibili e attivarle per l'apprendimento di altre lingue

La seconda giornata ha preso avvio con *Aprire le scuole al mondo attraverso la mobilità studentesca: il contributo di Intercultura*. Mattia Baiutti, di Fondazione Intercultura, ha presentato l'Associazione Intercultura Onlus e ha sottolineato il contributo che dà nell'agevolare la mobilità studentesca internazionale. Dal 1955 Intercultura ha infatti realizzato oltre 70.000 programmi di scambio. Gli studenti, durante la loro permanenza all'estero, oltre ad acquisire competenze disciplinari e padroneggiare una o più lingue sviluppano competenze trasversali tra le quali la competenza interculturale. Per valutare tali apprendimenti, in collaborazione con l'Università degli Studi di Udine è stato elaborato il "Protocollo di valutazione Intercultura", che

consente ai docenti di valutare la competenza interculturale degli studenti che partecipano a un programma di lunga durata all'estero. L'intervento si è concluso con la testimonianza di Giada Donati, studentessa che ha vissuto un'esperienza di studio in Germania e ne ha ripercorso in un'intervista – proposta come simulazione di un colloquio di ritorno – le occasioni di crescita e arricchimento personale, linguistico e culturale.
L'ospite del secondo appuntamento, Christine Arendt, docente presso l'Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano e l'Università degli Studi di Milano-Bicocca, ha presentato *Zum Aufbau einer europäischen Erinnerungskultur mit Hilfe deutscher Filme im DaF-Unterricht:* partendo dal fatto che negli ultimi anni si discute molto su come si possa sviluppare in Europa una comune visione su passato, presente e futuro, ha sottolineato come la lezione di lingua straniera possa apportare un importante contributo per superare le ristrette immagini storiche nazionali e giungere a uno scambio di ricordi per costruire un quadro comune europeo della memoria. La relatrice ha mostrato come la maggior parte delle conoscenze della storia tedesca trasmesse dalla scuola, dai media o dalla famiglia possano, attraverso il confronto con film tedeschi, essere differenziate e ampliate.
Il terzo e ultimo intervento, *"In Vielfalt geeint". Plurale Ansätze zur Förderung der plurilingualen und plurikulturellen Kompetenzen in DaF*, è stato di Sabrina Bertollo, docente presso l'Università di Verona: *"In Vielfalt geeint"* ("uniti nella molteplicità") è il motto dell'Unione Europea. Come metterlo in pratica nell'insegnamento del tedesco come LS? Come può la molteplicità delle lingue e delle culture contribuire a un apprendimento efficace delle lingue? Partendo dal presupposto che chi oggi apprende una lingua ne conosce anche altre, diventa utile valorizzare tutte le risorse linguistiche e culturali disponibili e attivarle per l'apprendimento di altre lingue. Il concetto è in linea con il modello di competenza del nuovo Volume Complementare del QCER. L'introduzione delle categorie "Competenza plurilingue e pluriculturale" e "Mediazione" rappresenta un cambiamento di prospettiva: lo scopo della lezione non è far diventare madrelingua i discenti di tedesco LS, ma formare cittadini consapevoli che si servono delle risorse interlinguistiche per accedere ai testi, perseguire scopi comunicativi e imparare in modo più efficace.
Ciascun webinar si è concluso con un breve questionario finalizzato a indagare il grado di soddisfazione dei partecipanti, sia riguardo all'organizzazione degli incontri, sia in relazione ai temi e ai contenuti.
I risultati hanno rivelato un diffuso apprezzamento delle due giornate, che hanno visto in prevalenza la partecipazione di docenti di scuola secondaria di primo e secondo grado, ma anche di docenti di altre lingue e altri livelli, dalla scuola primaria all'università. L'ampio gruppo dei partecipanti ha incluso sia soci ANILS sia non soci, molti dei quali hanno avuto l'opportunità di accostarsi per la prima volta ad ANILS, dato rilevante nella prospettiva di un progressivo rafforzamento della presenza dell'associazione in ambito nazionale. La modalità a distanza ha, inoltre, confermato la propria efficacia, in termini di accessibilità e fruibilità dei contenuti, una formula che nel corso dell'ultimo anno e mezzo si è dimostrata vincente nel campo delle iniziative di formazione rivolte al corpo docente e che in futuro sarà sempre più necessario integrare alla modalità in presenza.

Gabriella Montali, Daniela Mandelli, Nadja Czernohous Linzi

TUTORIAL DEUTSCH

Corso multimediale di lingua e cultura tedesca

- STUDIO GUIDATO
- RECUPERO E RINFORZO
- COMPETENZE COMUNICATIVE E QUATTRO ABILITÀ
- MEDIAZIONE
- PODCAST
- 12 VIDEO-STORY
- 12 VIDEO DI EDUCAZIONE CIVICA E CIVILTÀ
- 12 VIDEO VOX-POP
- 67 ANIMAZIONI DI GRAMMATICA
- 150 VIDEO TUTORIAL DI GRAMMATICA, FONETICA E FUNZIONI

Un corso di tedesco in tre volumi che porta dal livello A1 al B2. Il percorso è graduale e flessibile e consente di personalizzare l'apprendimento, per una didattica su misura.
La ricchezza di risorse multimediali rende lo studio interattivo, proponendo un approccio alla lingua dinamico e coinvolgente.

Giorgio Motta

DIE NEUE GRAMMATIK DIREKT

Grammatica tedesca con esercizi

- DOPPIA VERSIONE, CON E SENZA SOLUZIONI
- STRATEGIE PER L'APPRENDIMENTO
- ESERCIZI GRADUATI
- DRILLS: ESERCIZI ORALI PER L'AUTOMATIZZAZIONE DELLE STRUTTURE GRAMMATICALI
- VIDEO-ANIMAZIONI DELLE REGOLE

Compendio ideale di qualsiasi corso, *DIE NEUE Grammatik direkt* è una grammatica di consultazione e costituisce uno strumento agile ed efficace per lo studio, il consolidamento e il ripasso di tutti gli argomenti della grammatica tedesca dei livelli A1-C1.

Le lingue in fiera

(IV Edizione)

Valeria Baruzzo
ANILS Rovigo

Sabato 16 ottobre 2021 si è tenuto l'evento "Le Lingue in Fiera – IV edizione", inserito nell'ambito delle manifestazioni dell'Ottobre Rodigino, giunto all'edizione numero 539. È stato possibile svolgere l'evento in presenza, rispettando le misure di sicurezza e garantendo la possibilità di assistervi a distanza tramite la diretta sulla pagina Facebook de "La Dante – Rovigo" (https://it-it.facebook.com/ladanterovigo/), dove è disponibile la registrazione dell'incontro. L'incontro è stato organizzato dalla sezione di Rovigo di ANILS e dal Comitato di Rovigo della Società Dante Alighieri. La direzione scientifica è stata di Matteo Santipolo (Università di Padova), che è anche ideatore dell'iniziativa. L'evento è stato patrocinato dall'Assessorato alla Cultura del Comune di Rovigo, dal Dipartimento di Studi Linguistici e Letterari dell'Università di Padova e dall'Accademia dei Concordi. L'evento si è svolto in forma di dialogo tra Nicola Grandi, professore presso l'Università di Bologna, e Michele Razzetti, linguista e giornalista divulgatore scientifico per Vanity Fair, Wired e GQ, con la moderazione di Matteo Santipolo. Al centro del dialogo c'è stata la questione dei falsi miti che accompagnano la divulgazione scientifica in ambito linguistico.

© Dusan Petkovic/Shutterstock

Il primo punto affrontato è stato il tema tanto ambiguo quanto affascinante della relazione tra dialetti, italiani regionali e lingua standard. Nel tentativo di dissipare i dubbi in merito a questi concetti, la letteratura ha formulato e adottato numerose prospettive, talvolta discordanti, per differenziare i tre concetti. Nel corso del dialogo è emersa la necessità di considerare la rilevanza sociale che assumono le nozioni di dialetto e lingua (standard), oltre alle percezioni dei parlanti

verso il codice linguistico che utilizzano. Successivamente, i relatori si sono confrontati sul ruolo dell'Accademia della Crusca nell'orientamento delle opinioni e degli usi linguistici dei parlanti, spesso mossi da un'eccessiva necessità di promuovere gli usi "corretti" e condannare quelli "scorretti". Invece, la promozione di un comportamento linguistico consapevole dovrebbe partire dalla presa di coscienza che non ci sono usi "giusti/sbagliati", come viene ancora spesso insegnato a scuola, bensì contesti in cui certe espressioni sono più o meno appropriate di altre. Infine, a partire da molti esempi provenienti dai social media e da notizie di attualità, gli esperti hanno riflettuto sulla questione della declinazione degli agentivi al femminile e del linguaggio inclusivo. In generale, l'incontro ha fatto emergere la necessità di assumere un'opinione informata per trattare le questioni linguistiche e di fondare i propri giudizi su una base valida e scientificamente rilevante. A tal proposito, il mondo della scuola non solo dovrebbe essere pioniere, ma anche campo prediletto di applicazione di questa prospettiva: evitare il trascinamento di pregiudizi e la diffusione di false credenze può essere efficace non solo per favorire un'educazione linguistica equa e consapevole per tutti, ma anche per promuovere il rispetto delle identità linguistiche e, per estensione, personali, di tutti gli individui appartenenti alla comunità sociale di cui facciamo parte.

Scuola e Lingue Moderne

A cura di ANILS
Associazione Nazionale
Insegnanti Lingue Straniere

Rivista mensile
Poste Italiane S.p.A. – Sped. in abb. post.
D.L. 353/2003 (conv. in L. 27/02/04 n. 46)
art. 1, comma 1, CN/BO

Anno LX 1-3 2022

Proprietario ed editore
ANILS

Direttore responsabile
Maria Cecilia Luise

Comitato Editoriale
- Maria Cecilia Luise, *Università di Udine*
- Gianfranco Porcelli, *Cattolica*, Milano
- Nives Zudič Antonič - *Primorska*, Koper - Capodistria
- Milvia Corso - *Oberdan*, Trieste

Comitato scientifico
- Paolo Balboni *Università Ca' Foscari*, Venezia, Italia
- Mario Cardona *Università di Bari*, Italia
- Matteo Santipolo *Università di Padova*, Italia
- Flora Sisti *Università di Urbino*, Italia
- Anthony Mollica *Brock University, Welland* - Ontario
- Antonio Ventouris *Aristotle University of Thessaloniki*, Grecia
- Marcel Danesi *University of Toronto*, Canada

Comitato dei revisori
- Antonella Benucci *Università per stranieri di Siena*, Italia
- Ada Bier *Università di Udine*, Italia
- Fabio Caon *Università Ca' Foscari - Venezia*, Italia
- Giovanna Carloni *Università di Urbino*, Italia
- Paola Celentin *Università di Verona*, Italia
- Michele Daloiso *Università di Parma*, Italia
- Moira De Iaco *Università di Bari*, Italia
- Paola Del Zoppo *Università degli Studi della Tuscia*, Italia
- Paola Desideri *Università di Chieti-Pescara*, Italia
- Bruna Di Sabato *Università S. Orsola Benincasa - Napoli*, Italia
- Alice Fiorentino *Università di Verona*, Italia
- Silvia Gilardoni *Università Cattolica del Sacro Cuore - Milano*, Italia
- Benedetta Garofolin *Università di Padova*, Italia
- Andrea Ghirarduzzi *Università di Parma*, Italia
- Giulia Grosso *Università per stranieri di Siena*, Italia
- Giuseppe Maugeri *Università Carlo Bo - Urbino*, Italia
- Patrizia Mazzotta *Università di Bari*, Italia
- Carlos Melero *Università Ca' Foscari - Venezia*, Italia
- Marcella Menegale *Università Ca' Foscari - Venezia*, Italia
- Marco Mezzadri *Università di Parma*, Italia
- Paolo Nitti *Università dell'Insubria*, Italia
- Cristina Pierantozzi *Università Carlo Bo - Urbino*, Italia
- Susanna Pigliapochi *Università Carlo Bo - Urbino*, Italia
- Graziano Serragiotto *Università Ca' Foscari - Venezia*, Italia
- Camilla Spaliviero *Università Ca' Foscari - Venezia*, Italia
- Antonio Taglialatela *Università della Tuscia*, Italia
- Giulia Tardi *Università di Firenze*, Italia
- Victoriya Trubnikova *Università di Padova*, Italia

Produzione editoriale Loescher
Editore – Torino
Coordinamento: Mario Sacco
Progetto grafico: Visualgrafika – Torino
Redazione e impaginazione:
Fregi e Majuscole – Torino
Ricerca iconografica e copertina:
Maurizio Dondi

Finito di stampare nel mese di Marzo 2022
presso Vincenzo Bona S.p.A.
Strada Settimo, 370/30 – 10156 Torino

Autorizzazione del Tribunale di Modena
del 3.6.1963: n. 398 del Registro di
Stampa. ISSN 2281-5953

Gli articoli e le proposte di collaborazione a *SeLM* vanno inviati a cecilia.luise@gmail.com.

Tutti i siti citati in questo numero sono stati consultati l'ultima volta nel febbraio 2022

Foto di copertina:
© Drazen Zigic/Shutterstock

L'Editore ringrazia tutti coloro che hanno concesso i diritti di riproduzione e si scusa per eventuali errori di citazione o omissioni.

Gli articoli pubblicati hanno ottenuto il parere favorevole da parte di almeno due valutatori esperti della materia, attraverso un processo di revisione anonima (double-blind peer review) condotta sotto la responsabilità della Direzione scientifica della rivista. I revisori non hanno contatti diretti con gli Autori. Politiche di revisione per le singole sezioni:
- Saggi Riflessioni metodologiche: peer review
- Saggi Buone pratiche: peer review
- Documentazione e Materiali didattici: senza peer review
- Recensioni: senza peer review
- Editoriali: senza peer review

LŒSCHER PER L'INCLUSIONE

Con gli opportuni aiuti, ciascuno può essere incluso, accompagnato e coinvolto nel percorso didattico. Questo è il progetto Læscher per la didattica inclusiva.

NEI VOLUMI
- l'audio dei testi
- i percorsi semplificati
- le mappe che organizzano le informazioni
- i caratteri di stampa ad alta leggibilità (biancoenero®)
- i glossari multilingue

A PARTE
- specifici volumetti di accompagnamento, per BES e DSA
- risorse libere sul portale dedicato

PER IL DOCENTE
verifiche e materiali didattici semplificati

didatticainclusiva.loescher.it

Il catalogo di narrativa Lœscher di letture graduate

LEGGERE IN LINGUA STRANIERA

Storie di *fiction* originali e classici della letteratura adattati per scoprire il gusto della lettura in lingua straniera.
Le letture sono accompagnate da attività per la verifica della comprensione, di riepilogo, di approfondimento e per la contestualizzazione.

- Caratteri ad alta leggibilità
- Audiolibro
- Libro in digitale (my bSmart)
- Libro liquido

FRANCESE

TEDESCO

SPAGNOLO

RA27