



Rivista quadrimestrale
per l'insegnamento dell'italiano
come lingua seconda/straniera

RIFLESSIONI

La varietà linguistica
e culturale:
risorsa per l'innovazione.
Intervista al Professor
Francesco Sabatini

Ludolinguistica:
il rebus
nella glottodidattica

italiano L2 in classe

ESPERIENZE/ATTIVITÀ

Insegnare l'italiano LS
in un contesto marginale:
svantaggi operativi
e modalità d'intervento

Leggere per sognare.
Un'esperienza didattica
proposta nell'Istituto Italiano
di Cultura di Bruxelles

DOCUMENTAZIONE

Uno sguardo sugli altri:
la Repubblica Federale
Tedesca

RISORSE IN RETE

APPUNTAMENTI

 **LE MONNIER**
ITALIANO
PER STRANIERI

*L'esperienza e la tradizione
di una grande casa editrice*



- **CORSI DI LINGUA**
- **DIZIONARI**
- **DIDATTICA**
- **GRAMMATICA**
- **LETTERATURA**



Anno 2009 - Numero 2
Registrazione tribunale FI n. 5716 del 1/4/2009

Direttore
Massimo Maggini

Comitato scientifico
Elisabetta Jafrancesco
Massimo Maggini
Fiorenza Quercioli
Camilla Salvi
Clara Fortina

Direttore responsabile
Sergio Saviori

Responsabile di redazione ILSA
Fiorenza Quercioli

Coordinamento
Manuela Longo
Progettazione grafica
Alfredo La Posta
Realizzazione grafica
Roberto Pessina

Direzione, redazione, amministrazione
Periodici Mondadori Education S.p.A.,
viale Manfredo Fanti 51/53 - 50137 Firenze (FI)

Stampato negli stabilimenti tipografici di New Print s.r.l.
Gorgonzola (MI) Stampato in Italia
Printed in Italy (Novembre 2009)

Per inviare un contributo scrivere a f.quercoli@tiscali.it
oppure manuela.longo@mondadori.it

Fascicolo gratuito
Prezzo ai soli fini della determinazione dell'IVA 3,00 €

indice

	pag.
EDITORIALE	
MASSIMO MAGGINI	4
RIFLESSIONI	
SOCIOLINGUISTICA	6
La varietà linguistica e culturale: risorsa per l'innovazione. Intervista al Professor Francesco Sabatini	
FIorenza QUERCIOli	
GLOTTODIDATTICA	10
Ludolinguistica: il rebus nella glottodidattica	
ANTHONY MOLLIcA	
ESPERIENZE/ATTIVITÀ	
Insegnare l'italiano LS in un contesto marginale: svantaggi operativi e modalità d'intervento	14
MARCO DE BIASIO	
Leggere per sognare	20
MARINA BALZANO	
DOCUMENTAZIONE	
Uno sguardo sugli altri: la Repubblica Federale Tedesca	27
CAMILLA SALVI	
RISORSE IN RETE	
MASSIMO MAGGINI	30
APPUNTAMENTI	
	32

Referenze iconografiche: Shutterstock

L'editore si dichiara disponibile a regolare eventuali spettanze derivanti dall'utilizzo di immagini per le quali non è stato possibile reperire la fonte.



L'associazione culturale **ILSA** nasce nel 1990 e riunisce **insegnanti di italiano L2** attivi in istituzioni pubbliche e private (scuole, università, CTP, ecc.).

L'associazione è impegnata nel settore della **formazione e aggiornamento per insegnanti** della scuola pubblica e in generale per quanti sono coinvolti nell'apprendimento e insegnamento dell'italiano.

ILSA diffonde esperienze, ricerche e materiali didattici e fornisce agli insegnanti occasioni di confronto.

In particolare, elabora proposte per facilitare l'integrazione culturale e linguistica degli allievi stranieri presenti nella scuola italiana.

ILSA collabora infatti da anni con enti, scuole, istituzioni, associazioni presenti sul territorio nazionale (Comune di Firenze, Centro Internazionale Studenti "G. La Pira" di Firenze, Centro "Prometeo" di Reggio Emilia, Scuola Media Statale "Ambrosoli" di Vicenza, Liceo Scientifico "Copernico" di Prato ecc.), progettando e tenendo corsi di formazione/aggiornamento in glottodidattica e promuovendo gruppi di ricerca-azione.

Il settore formazione/aggiornamento ILSA si rivolge a quanti intendono accostarsi all'insegnamento dell'italiano L2 e a insegnanti che intendono approfondire le proprie competenze in ambito glottodidattico o entrare in contatto con metodologie e tecniche diverse.

ILSA organizza ogni anno un Convegno nazionale di glottodidattica e cura l'uscita di questa rivista quadrimestrale per l'insegnamento dell'italiano come L2.

La rivista pubblica interventi di studiosi nel campo della glottodidattica e della linguistica ma anche articoli ed esperienze didattiche di insegnanti di italiano L2 in Italia e nel mondo.

Per informazioni:

<http://associazioni.comune.firenze.it/ilsa>

ilsafir@libero.it

abstract

Questo numero della rivista *ILSA Italiano L2 in classe* è dedicato all'insegnamento dell'italiano all'estero e vuole dare voce proprio a coloro, esperti e docenti, che da anni sono impegnati in questo particolare contesto di insegnamento.

Nella sezione *Riflessioni* Francesco Sabatini, già presidente dell'*Accademia della Crusca*, dialoga con Fiorenza Quercioli su temi fondamentali quali lo sviluppo della lingua italiana e la varietà da considerare prioritaria nell'insegnamento della lingua. Nella stessa sezione il noto glottodidatta italo-canadese Anthony Mollica discute poi l'impiego dei *rebus* in glottodidattica. Nella parte successiva, dedicata alle *Esperienze/Attività*, Marco De Biasio ripercorre la propria esperienza di insegnante di italiano LS in contesti di marginalità offrendo soluzioni alle principali problematiche riscontrate, mentre Marina Balzano presenta un dettagliato resoconto di una Unità didattica parte di un corso incentrato sull'uso della Letteratura. Infine, Camilla Salvi nella sezione *Documentazione* analizza la situazione dell'integrazione degli alunni stranieri nella Repubblica Federale Tedesca e Massimo Maggini, in chiusura, presenta una sitografia ragionata per l'approfondimento delle tematiche trattate.

This issue of *ILSA Italiano L2 in classe* is dedicated to the teaching of Italian abroad. In *Riflessioni* Francesco Sabatini, former president of the *Accademia della Crusca*, discusses with Fiorenza Quercioli some of the most important issues concerning the development and teaching of Italian. In the same section, the Italo-Canadian scholar Anthony Mollica examines the usage of *rebus* in language teaching. In *Esperienze/Attività* Marco De Biasio analyzes his experience of teacher of Italian as a foreign language in disadvantaged countries and proposes possible solutions, while Marina Balzano presents a detailed work concerning the teaching of Italian through literary texts. In *Documentazione* Camilla Salvi helps the reader discover how foreigner pupils are integrated in public schools in the German Federal Republic. Massimo Maggini ends this issue with a detailed sitography: a useful tool for any further study of the topics here examined.

HANNO COLLABORATO A QUESTO NUMERO

Marina Balzano. Si è laureata in Lingue e Letterature Straniere Moderne all'Istituto Universitario Orientale di Napoli con tesi pubblicata per gli Studi Nederlandesi. La sua attività è focalizzata su sviluppo e innovazione della metodologia d'insegnamento della lingua straniera e, a scopo di approfondimento, ha seguito vari corsi di formazione in materia, tra cui il *Royal Society of Arts* presso il *British Council Institute*. Nel 2007 ha ottenuto il diploma DITALS dell'Università per Stranieri di Siena. Dopo aver insegnato Lingua e Civiltà francese e inglese in scuole secondarie italiane, si è trasferita a Bruxelles (Belgio), dove insegna italiano presso l'Istituto Italiano di Cultura e collabora alla programmazione di corsi e strutturazione di sillabi. (maribalzano@yahoo.it).

Marco De Biasio. Ha conseguito la laurea in Lingue e Letterature Straniere, ed è titolare del Master Itals di primo livello, presso l'Università Ca' Foscari di Venezia.

Dal 2003 insegna italiano all'Istituto Italiano di Cultura di Città del Guatemala. Dal 2007 ricopre l'incarico di insegnante di lingua italiana all'*Universidad Rafael Landívar* di Città del Guatemala. Nel giugno del 2008 ha pubblicato *Mosaico Italia*, testo composto in collaborazione con Pierre Garofalo, sotto la guida di Lucia Bonato. (marcodebiasio@libero.it).

Anthony Mollica. È *Professor Emeritus of Education* presso la *Faculty of Education*, della *Brock University, St. Catharines*, Ontario, Canada, dove dal 1983 al 2003 ha tenuto corsi di metodologia didattica per l'insegnamento del francese, dell'italiano e dello spagnolo. Ha scritto o curato più di sessanta opere sull'insegnamento delle lingue seconde, oltre ad essere il curatore delle più prestigiose riviste canadesi del settore. Recentemente sono stati particolarmente significativi i suoi studi di ludolinguistica. (mollica@brocku.ca).

editoriale

DI MASSIMO MAGGINI
PRESIDENTE ILSA
UNIVERSITÀ PER STRANIERI, SIENA

La sezione *Riflessioni* di questo numero della rivista, dedicato all'insegnamento dell'italiano all'estero, ospita un'intervista al linguista Francesco Sabatini.

La prima parte dell'intervista è dedicata alla *Settimana della Lingua Italiana nel Mondo*, iniziativa ideata nel 2001 dall'*Accademia della Crusca* di cui Sabatini è stato presidente, e al suo tema annuale: *L'Italiano e le Arti della Parola*. Lo studioso ricorda come la *Settimana della Lingua Italiana nel Mondo* sia quest'anno inserita nell'ambito dell'*Anno Europeo della Creatività e dell'Innovazione*.

Un altro tema affrontato nell'intervista è quello del contatto della lingua italiana con le nuove lingue immigrate. Sabatini ritiene che questi contatti, frutto dei recenti movimenti migratori nel nostro paese, costituiscano una ricchezza per il popolo italiano.

Un altro aspetto trattato nel corso dell'intervista è quello relativo allo stato di salute dell'italiano nel mondo e in particolare in ambito europeo. La situazione della lingua italiana è sicuramente migliorata, afferma Sa-

batini, anche se in ambito europeo soffre di minori investimenti e sostegni rispetto alle altre lingue in relazione alla diffusione e allo studio del nostro idioma.

Un ultimo argomento esaminato nella parte finale dell'intervista è quello relativo ad alcuni fenomeni linguistici che hanno interessato l'italiano contemporaneo. La diffusione degli anglicismi e la comparsa di fenomeni di semplificazione linguistica, quali la regressione del congiuntivo e l'uso del *che* polivalente. Per quanto riguarda la diffusione dei termini inglesi Sabatini ne sottolinea da una parte un uso

inevitabile data la loro maggiore economicità rispetto ai corrispettivi italiani, dall'altra però denuncia tale diffusione anche come una manifestazione di pigrizia linguistica ed esibizionismo citando degli esempi concreti.

I fenomeni di semplificazione linguistica fanno invece parte dei tratti dell'italiano dell'uso medio, varietà a suo tempo studiata e analizzata proprio da Francesco Sabatini che ne caldeggia l'insegnamento nella scuola italiana.



La sezione *Riflessioni* è completata da un contributo di un noto glottodidatta canadese, Anthony Mollica. L'articolo è centrato sull'utilizzo nella didattica linguistica dei *rebus*.

Essendo uno dei maggiori esperti di didattica ludica, Mollica descrive in modo esauriente come si possano usare in chiave pedagogico-linguistica i giochi enigmistici.

I lettori potranno trovare nell'articolo dei suggerimenti concreti su come si possano creare dei rebus per insegnare le lingue straniere, in particolare l'italiano L2.

L'utilizzo delle lettere dell'alfabeto in combinazione con le

immagini sono una delle tecniche consigliate da Mollica per creare dei *rebus*, così come la grafia di alcuni numeri può essere utile. L'articolo nella sua parte finale offre ai lettori alcuni esempi di applicazioni glottodidattiche dei *rebus*. Il primo contributo nella sezione *Esperienze/Attività* è ad opera di Marco De Biasio che insegna presso l'Istituto Italiano di Cultura di Città del Guatemala.

La riflessione sull'esperienza realizzata sottolinea con forza la particolarità del contesto di insegnamento/apprendimento dell'italiano L2. Una situazione tipica dei paesi in via di sviluppo, caratterizzata da classi di studenti debolmente alfabetizzati e con scarsa competenza metalinguistica o in alcuni casi analfabeti. Tale contesto d'insegnamento/apprendimento viene definito dall'autore del contributo come "un contesto marginale".

L'aspetto centrale della riflessione di De Biasio è focalizzato sulla scarsa competenza metalinguistica dei soggetti apprendenti e sulle difficoltà che caratterizzano le fasi di sintesi e di riflessione sulla lingua.

Nell'articolo vengono evidenziate le criticità di un insegnamento linguistico che non voglia rinunciare del tutto ai momenti di riflessione consapevole sulla lingua. L'uso della metalingua nell'insegnamento grammaticale adottato da alcuni insegnanti può essere uno degli ostacoli insormontabili denunciati da De Biasio per questo particolare gruppo di apprendenti.

L'uso di una grammatica implicita, il ricorso all'iconicità sono dei pratici suggerimenti che il lettore potrà trovare nell'articolo, ma è soprattutto il sostegno del docente, la sua preparazione pedagogica che potranno aiutare lo studente ad affrontare le difficoltà della riflessione sulla lingua.

Oltre alle carenze sul piano della preparazione pedagogica degli insegnanti vengono denunciati altri limiti di questo particolare contesto *marginale* di apprendimento: la mancanza di materiali didattici - manuali per apprendere l'italiano L2 - e l'assenza di supporti glottotecnologici, dai più semplici - le tecnologie audio - ai più complessi - le tecnologie informatiche.

Fra le strategie d'intervento suggerite vogliamo ricordare le attività di autocorrezione che hanno il merito di cercare di rendere consapevole lo studente sul tipo di errore realizzato. Anche in questo caso De Biasio ritiene fondamentali e l'apporto dell'insegnante per classificare il tipo di errore fatto e il lavoro collaborativo di gruppo. Infine l'autore dell'articolo propone, al termine della sua riflessione, una collaborazione

fra scuole e istituti secondo un'ottica cooperativa per colmare le gravi carenze di materiali didattici e la promozione di corsi di formazione e aggiornamento per gli insegnanti che operano in contesti così difficili di insegnamento linguistico. Un secondo contributo che i lettori potranno reperire nella sezione *Esperienze/Attività* descrive un'esperienza realizzata nel corso di perfezionamento di lingua italiana *Leggere e oltre* che si svolge all'Istituto Italiano di Cultura di Bruxelles. Tale corso si rivolge sia al pubblico belga che a quello multilingue delle organizzazioni internazionali e delle Istituzioni europee.

Marina Balzano, l'autrice dell'articolo, ci presenta un'unità didattica che ha scelto come *input* un testo letterario, il racconto *Estate* tratto dai *Sillabari* di Goffredo Parise.

La prima lezione svolge le fasi di motivazione con attività di *brainstorming* sull'isola di Capri e di globalità con attività di riempimento di griglie sull'identità dei personaggi e sugli avvenimenti che si sono svolti nel racconto. Un terza fase che viene descritta è quella relativa all'analisi, distinta in analisi lessicale con attività varie sugli aggettivi e i sostantivi e analisi morfosintattica con attività sull'uso dei tempi verbali. Queste attività di analisi del testo vengono svolte in parte in classe e in parte a casa, poi corrette per e-mail con la funzione *track-change* dell'applicazione *Microsoft Word*.

La seconda lezione invece introduce e svolge la fase di lavoro denominata *socioculturale*, basata essenzialmente sull'ascolto e la visione di un programma televisivo sull'isola di Capri e sull'ascolto della canzone *Luna caprese*.

La quarta fase di lavoro è quella di sintesi che propone attività di scrittura. Marina Balzano ci fa conoscere anche gli elaborati scritti di due studentesse del corso. La lettura dei due testi potrebbe essere un'occasione interessante per gli insegnanti d'italiano L2 per una riflessione sull'interlingua di due apprendenti stranieri che hanno seguito il percorso didattico mostrato nell'unità didattica.

La terza lezione contiene le due fasi di lavoro conclusive, la fase di verifica con la correzione incrociata delle produzioni scritte, e la fase di ampliamento con la scrittura creativa di un racconto secondo lo stile descrittivo e narrativo di Parise. La sezione *Documentazione* curata da Camilla Salvi è dedicata in questo numero ad un'altra realtà scolastica europea: la Repubblica Federale Tedesca. Sarà interessante per tutti i nostri lettori conoscere le modalità di inserimento degli alunni e delle alunne immigrati nel sistema scolastico di questo importante paese europeo.

La varietà linguistica e culturale: risorsa per l'innovazione

Intervista al Professor Francesco Sabatini

A CURA DI FIORENZA QUERCIOLO
STANFORD UNIVERSITY-FLORENCE PROGRAM, FIRENZE

È superfluo ricordare al lettore l'indiscussa fama del Professor Francesco Sabatini, già Presidente della prestigiosa Accademia della Crusca: tutti i docenti di italiano a nativi e stranieri si sono formati sugli studi da lui condotti nell'ambito della sociolinguistica dell'italiano; essendo, fra l'altro, anche uno dei maggiori promotori della Settimana della Lingua Italiana nel Mondo, manifestazione che per il 2009, "Anno Europeo della Creatività e dell'Innovazione", è dedicata a "L'Italiano e le Arti della Parola", abbiamo voluto sentire il suo pensiero su alcuni temi riguardanti la lingua e il suo insegnamento. Con grande cordialità e disponibilità, il professore ci ha rilasciato l'intervista che segue. A nome dei lettori della nostra rivista, vogliamo qui nuovamente ringraziare il Professor Sabatini per averci dedicato il suo tempo.

Domanda (D.): Quest'anno la *Settimana della Lingua Italiana nel Mondo* è dedicata a *L'Italiano e le Arti della Parola*. Vuole parlarci un po' di questo evento e del suo significato?

Risposta (R.): La *Settimana della Lingua Italiana* è nata per iniziativa dell'*Accademia della Crusca* nel 2001 e quest'anno si inserisce nell'ambito dell'*Anno Europeo della Creatività e dell'Innovazione* perché

proprio in questo campo gli italiani hanno dato un contributo significativo. L'iniziativa, subito accolta con favore dal Ministero degli Affari Esteri, ha visto in questi anni la collaborazione sempre più numerosa di enti e associazioni, ma anche di singoli e privati, che stanno dando un contributo straordinario per creare un'iniziativa di diffusione della lingua e cultura italiane di grande successo. Prima della *Settimana della Lingua Italiana nel Mondo*, c'erano natural-





mente altre iniziative di questo tipo, ma erano più a carattere locale e comunque non avevano un coordinamento fra di loro.

Il territorio italiano infatti è stato sempre il crocevia del Mediterraneo: qui si è incontrata fin dall'antichità una enorme moltitudine di popoli che hanno dato ognuno il loro contributo allo sviluppo della cultura italiana. Pensiamo agli Etruschi, ai Fenici, ai

Greci e più tardi agli Arabi, tanto per citarne solo alcuni: il mare e i viaggi hanno sempre avuto un ruolo fondamentale per la penisola italiana.

Dunque possiamo affermare senza nessuna presunzione che l'Italia e l'italiano sono quello che sono grazie alla conformazione geografica del nostro territorio e agli avvenimenti storici che su di esso hanno avuto luogo. L'Italia si trova in effetti in mezzo a tre continenti, non solo al centro del Mediterraneo: a

nord si trova infatti l'Europa, a sud l'Africa ed a est il Medio Oriente. Il Mediterraneo - quindi il mare, i viaggi - ha rappresentato l'occasione per l'incontro di popoli provenienti da tutti questi continenti sul nostro territorio. Dal contatto con questi popoli che hanno lasciato tracce indelebili nella nostra cultura, gli italiani hanno colto l'occasione per evolversi.

Ma gli italiani sono anche individualisti - l'individualismo è purtroppo un tratto caratteristico del nostro popolo - quindi le innovazioni nate dal contatto con tutti questi popoli sono state sviluppate più da singoli individui che dal popolo italiano in quanto tale. Mi riferisco all'invenzione della bussola, che fu introdotta in Italia da un pisano o a quella dei numeri arabi, a loro volta diffusi grazie a Leonardo Fibonacci che li aveva conosciuti in Algeria. E qui entra in gioco la storia del nostro paese: l'Italia non poteva contare su un potere politico centrale, era divisa in comuni ed i vari comuni erano in rivalità fra di loro, quindi si determinò una situazione di forte competitività fra le città italiane che fu il motore dello sviluppo artistico e tecnologico perché ogni comune voleva primeggiare sugli altri. Da qui si origina l'individualismo italiano, ma anche la grande fioritura artistica e scientifica che ha caratterizzato il nostro popolo.

Non dobbiamo infatti dimenticare a questo proposito il forte legame che esisteva fra arte e tecnica, fra arte e scienza nel senso di matematica, fisica. L'esempio più citato è naturalmente Leonardo da Vinci, ma voglio ricordare ai lettori che lo stesso Galileo inventore del cannocchiale, era anche poeta e critico letterario. Ecco che nell'*Anno Europeo della Creatività e dell'Innovazione* abbiamo voluto promuovere la *Settimana della Lingua Italiana nel Mondo* dedicata quest'anno a *L'Italiano e le Arti della Parola*: l'idea di fondo è quella che ho appena esposto.

D.: Lei precede in parte la mia prossima domanda: l'italiano è ancora oggi o di nuovo oggi, potremmo dire, in contatto con molti popoli e culture diverse; mi riferisco in particolare ai fenomeni migratori che dalla metà degli anni '80 dello scorso secolo interessano il nostro paese in maniera assai cospicua. Che futuro vede per la lingua e la cultura italiana, quali ulteriori sviluppi prevede si verificheranno dal contatto dell'italiano con le lingue dei popoli immigrati?

R.: Non vorrei ripetere quello che ho appena detto, ma credo che anche questi nuovi contatti rappresentino una ricchezza per il nostro popolo. Posso solo ribadire che anche in questo caso entrano in gioco la geografia e la storia italiane: l'Italia è in una posizione geografi-

*Gli italiani
sapranno
trasformare
in innovazione
la varietà linguistica
e culturale
che si sta riversando
sul nostro territorio*

ca tale, come abbiamo già visto, che la colloca al centro di una fitta rete di flussi migratori; questi popoli a loro volta portano con sé sul nostro territorio le loro civiltà. Credo che anche in questo caso, gli italiani sapranno trasformare in innovazione la varietà linguistica e culturale che si sta riversando sul nostro territorio. Come abbiamo detto poco sopra, lo hanno già fatto in passato con grande successo: hanno saputo superare una situazione politica frammentata in forza

propulsiva di un grande progresso artistico e tecnologico, oltre che naturalmente culturale. Tutti i popoli che nel passato sono venuti in contatto con l'Italia e gli italiani hanno comunque lasciato una traccia nel nostro Paese e nella nostra lingua, che noi italiani abbiamo rielaborato in modo molto creativo, particolare.

D.: Vuole forse dire che anche nel caso delle odierne migrazioni l'individualismo e l'iniziativa personale che da sempre distinguono gli italiani, saranno decisivi per lo sviluppo di un nuovo assetto sociale che integri armoniosamente le nuove istanze introdotte dai popoli immigrati?

R.: Sì, direi proprio di sì.

D.: Qual è invece la situazione dell'italiano nel mondo, oggi? E in Europa?

R.: La situazione è sicuramente migliore di cento o di cinquanta anni fa, e questo anche grazie allo sviluppo economico italiano. Tuttavia l'italiano è ancora oggi una lingua di nicchia, soprattutto all'interno della Comunità Europea. Se da un lato non possiamo mettere in discussione per ovvi motivi, l'egemonia della lingua inglese, fra le altre lingue comunitarie l'italiano si trova in una posizione di forte competitività, soprattutto con il francese e lo spagnolo. Mancano per l'italiano adeguate politiche di sostegno e di promozione allo studio della nostra lingua; le altre lingue possono contare su più investimenti, che in ultimo si traducono anche in una maggiore produzione di materiali didattici e nella formazione degli insegnanti.

D.: Anglicismi, regresso del congiuntivo, *che* polivalente: cosa pensa di questo uso più libero della lingua?

R.: Innanzi tutto bisogna dire che, a mio parere, molto spesso si usano termini stranieri, soprattutto prestati dalla lingua inglese, per una nostra naturale inclinazione alla pigrizia linguistica o, peggio, all'esibizionismo. Se in alcuni casi l'uso del termine inglese è realmente più economico rispetto al corrispettivo italiano, in al-

tri casi la nostra lingua offre una scelta lessicale più che accettabile. Mi riferisco, nel primo caso, a parole come *computer* che indubbiamente è di più rapido uso dell'italiano *elaboratore elettronico*, ma nel caso di espressioni come “cosa hai fatto nel *week-end*” oppure “facciamo un *break*”, non si capisce perché non si debba dire “cosa hai fatto nel *fine-settimana*” e “facciamo una *pausa*”. In questi ultimi casi l'uso dell'inglese denota, appunto, una predilezione per gli anglicismi a cui siamo costantemente esposti; usarli per molti è dunque una dimostrazione superficiale di conoscenza della lingua inglese. In realtà si tratta, come dicevo, di indolenza, di sfoggio fine a sé stesso.

Diverso è il caso del regresso del congiuntivo e del *che* polivalente. Tutte le lingue, nel corso della loro storia, vanno incontro a fenomeni di semplificazione: se non fosse così parleremo ancora tutti come Dante! In questo momento dell'evoluzione dell'italiano, alcuni dei fenomeni che caratterizzano questa fase, sono quelli citati. Bisogna prenderne atto e non considerarli delle deviazioni linguistiche.

D.: Come deve regolarsi allora l'insegnante? Quale italiano insegnare a scuola, anche ai ragazzi italiani?

R.: Senza dubbio l'italiano dell'uso medio, che è la varietà più diffusa a livello nazionale ed è sia scritto che parlato. L'italiano dell'uso medio non è però da confondere con lo standard nazionale perché nel primo sono rintracciabili alcuni tratti tipici anche dell'italiano regionale e dei dialetti, oltre ad essere generalmente impiegato in contesti informali e particolarmente nelle interazioni orali.

Tuttavia rimane la varietà a cui si è più esposti e che tiene maggiormente conto della realtà sociolinguistica della nostra penisola. Naturalmente poi non saranno da trascurare le altre varietà, ma si dovrà sempre partire dall'uso medio della lingua e promuovere uno sviluppo della consapevolezza linguistica che porti i parlanti a saper appropriatamente selezionare la varietà tenendo conto della situazione comunicativa¹.

¹ Si ricordano a questo proposito gli importanti studi condotti da Francesco Sabatini fin dagli anni '80 dello scorso secolo. In particolare: Sabatini, F. 1983. *La comunicazione e gli usi della lingua*. Torino. Loescher; Sabatini, F. 1985. *L'italiano dell'uso medio. Una realtà tra le varietà linguistiche italiane*. Holtus, G. e Radtke, E. (a cura di) «Gesprochenes Italienisch in Geschichte und Gegenwart». Tübingen, Narr. [Nota del redattore].

LIDIA COSTAMAGNA, MARINA FALCINELLI,
BIANCA SERVADIO

IO&L'ITALIANO

Corso di lingua italiana per principianti assoluti
LE MONNIER

Un corso per studenti di lingua materna distante dall'italiano.

Le attività sono fortemente legate alle situazioni quotidiane con una particolare cura per la fonetica e l'ortografia.

Tutto il lessico contenuto nel manuale

è ripreso in appendice

da un **glossario** con traduzione in inglese, arabo, cinese, giapponese e russo.

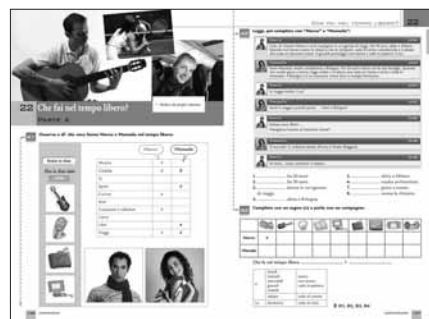
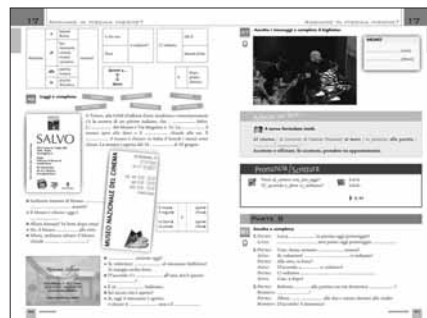
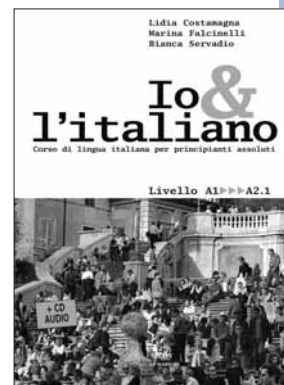
Il **CD** contiene cinque ore di ascolti in formato **mp3**.

Livello A1 >>> A2.1

(Vol. pp. 256 + CD)

€ 19,80

Guida per l'insegnante in preparazione



Per informazioni: Servizio clienti

Mondadori Education

email: servizioclienti.edu@mondadorieducation.it

Tel. 199122171

(€ 0,12 + Iva al minuto senza scatto alla risposta;
per i cellulari il costo varia in funzione dell'operatore)

Ludolinguistica: il rebus nella glottodidattica¹

DI ANTHONY MOLLIKA
PROFESSOR EMERITOUS, BROCK UNIVERSITY, CANADA



I *rebus* sono uno dei giochi enigmistici più diffusi ed apprezzati dagli appassionati della materia; talvolta sono dei veri e propri “rompicapo” che servendosi di immagini e testo, impegnano il solutore sia a livello linguistico che cognitivo, portandolo a fare, verificare, scartare ipotesi combinatorie nel tentativo di trovare la soluzione dell’enigma codificato. Nel saggio che segue, dopo una ricca serie di esempi, il maggior esperto italiano in materia, sarà discusso l’impiego dei rebus nella didattica delle lingue, con particolare riferimento all’italiano. Le indicazioni didattiche riportate saranno auspicabilmente utili anche in contesti di insegnamento dell’italiano L1 e potranno costituire momenti di didattica ludica che impegneranno la classe nel piacere di esercitare la lingua.

1. Introduzione

La parola *rebus* deriva dal latino. È l’ablativo plurale di *res, rei, s.f., cosa, con le cose, per mezzo di oggetti* perché il messaggio è espresso tramite la rappresentazione iconografica di oggetti. Si tratta infatti di un gioco enigmistico molto popolare nel quale determinate lettere su figure di persone, animali o cose, in una scenetta disegnata permettono di comporre una parola o una frase.

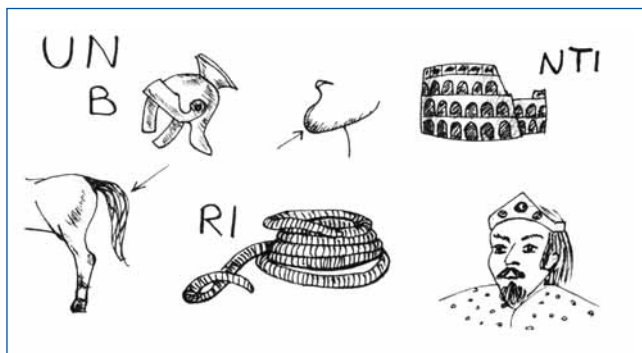


Immagine 1.

un b ELMO MENTO ROMA nti CODA ri CORDA RE =
un bel momento romantico da ricordare

(Tanzini, 2001, p.32)

La parola *rebus* è anche metafora di una situazione intricata e di difficile interpretazione.

Per aiutare il solutore a scoprire la frase, si dà spesso il numero delle lettere di ogni parola, separando queste con una virgola. (Immagine 1: 2, 3, 7, 9, 2, 9; Immagine 2: 1, 6, 2, 5,5)

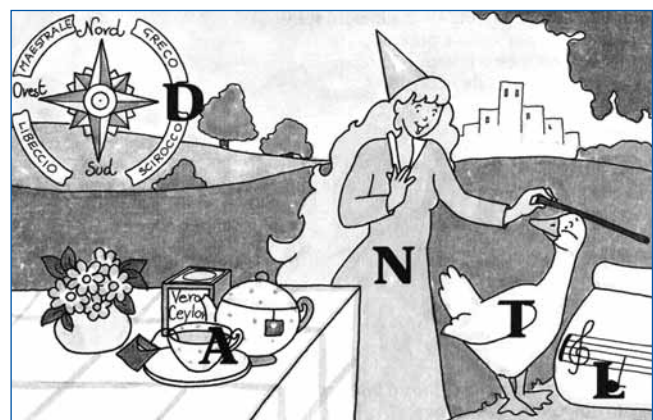


Immagine 2.

d EST a TE FATA nt OCA I DO =
D'estate fa tanto caldo

(AA.VV. Enigmistica. Cruciverba, Rebus e Rompicapo, 2005: 120)

In una recente pubblicazione, Bartezzaghi (2009) preferisce *descrivere* la scena e il solutore dovrà leggere, immaginare la scena e trovare la risposta. Questa attività diventa molto più complessa poiché il solutore deve o immaginare la scena o addirittura disegnarla. La parola, una frase o un modo di dire si possono anche formare secondo la posizione di una lettera o di una parola.

Utili nella composizione di questi rebus sono:

le preposizioni:

- prima di
- tra
- sotto
- dietro di
- in mezzo a
- dopo di
- fra
- sopra
- su
- di fronte a
- in

o gli avverbi:

- prima,
- poi,
- dopo...

Ecco alcuni esempi:

LEI Immagine 3.	SIGNORA Immagine 4.	<u>voce</u> parlare Immagine 4.	carro buoi Immagine 5.
<u>parlare</u> serio Immagine 6.	<u>valutata</u> persona Immagine 7.	<u>sopra</u> tutto Immagine 8.	
no DETTO i Immagine 9.	matti INCONTRO nata Immagine 10.	pome INCONTRO riggio Immagine 11.	
<u>cittadino</u> sospetto	pranzo 2 Immagine 12.	<u>saper</u> vivere Immagine 13.	
<u>cittadino</u> <u>cittadino</u> sospetto sospetto	signore me Immagine 15.		
<u>cittadino</u> <u>cittadino</u> sospetto sospetto Immagine 14.			

pensa parla Immagine 16.	ma MANI no Immagine 17.
 stare  Immagine 18.	

La posizione, il formato o il disegno della parola spesso aiutano il solutore a trovare la soluzione:

amore vista vista vista vista Immagine 19.	comuni cazione Immagine 20.
	parlare voce Immagine 21.
SUCCESSO Immagine 22.	SUCCESSO Immagine 23.
be ni Immagine 24.	parlare voce Immagine 25.
conversazione Immagine 26.	

Il “numero” delle parole spesso aiuta alla soluzione:

fatto fatto fatto fatto fatto fatto fatto fatto FATTO Immagine 27.	parola parola PAROLA
C6 ? Immagine 29.	passo passo Immagine 28.
	parola parola Immagine 30.
parola parola parola parola parola parola PAROLA Immagine 31.	chiacchiere chiacchiere CHIACCHIERE
	passo passo passo passo Immagine 32.
	fare

1 Il presente testo fa parte di un lavoro di prossima pubblicazione, *Ludolinguistica e Glottodidattica*.

2. Come si crea un rebus?

Ecco alcuni suggerimenti per creare un rebus:

1. Lo studente può scegliere una parola che si può disegnare e dividere in sillabe.
 In questo caso, "libro" = "testo"; testo = te sto
 Si chiede allo studente quindi di aggiungere una lettera, una sillaba o una parola prima e dopo la divisione in sillabe di "testo". In questo caso, lo studente potrebbe aggiungere, MOL davanti a *te* e RIE dopo *sto*, ottenendo il rebus, MOLte stoRIE = *molte storie*.

(Nota dell'Autore: Il *Dizionario Sabatini Coletti* in Cd-Rom permette di trovare lemmi o forme che iniziano, finiscono o contengono la parola o le sillabe richieste.)



Per esempio, una ricerca di tutte le parole che contengono "oca" (che si può disegnare!), il dizionario ci offre: *avvocato*, *epoca*, *giocare*, *locale*, *provocare*, *soffocare*, *totocalcio*, *vocabolo*, *vocale*, ecc.

2. Le lettere dell'alfabeto sono utili per creare delle sillabe singole o doppie da inserire prima o dopo l'immagine e vanno considerate secondo il suono alfabetico: b = (b)bi, c = (c)ci, d = (d)di, g = (g)gi, h = acca; l = elle, m = emme; n = enne; p = (p)pi, r = erre, s = esse, (t)t = ti, v = vu.

Per esempio: D G I = digiuno

Ma le lettere possono essere usate in combinazione con disegni di oggetti:

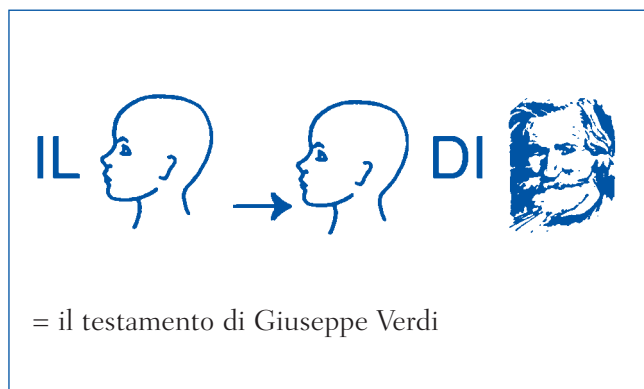
G H N (immagine di uova) = giacca nuova

= GI OCA RE = giocare



3. La grafia di alcuni numeri può anche essere utile nella creazione dei rebus: 2 = due, 3 = tre, 7 = sette, 8 = otto, 9 = nove
Per esempio: D C 8 = diciotto; 3 D C = tredici;
8 BRE = ottobre

4. Una freccia può anche indicare la parte (la parola) da accentuare.



3. Applicazioni glottodidattiche

L'insegnante può chiedere agli studenti di:

1. creare rebus per
 - a) sostantivi
 - b) verbi
 - c) aggettivi;
2. illustrare
 - a) una frase
 - b) un proverbio
 - c) un modo di dire
 - d) una massima;
3. creare un rebus per proverbi o modi di dire: es. "Non svegliare il cane che dorme";
4. creare un concorso di rebus;
5. esporre in bacheca i rebus creati dagli studenti.

I rebus sono un'ottima attività che permette allo studente di giocare con le parole.

Bibliografia

AA.VV. 2009. *Il libro dei giochi per le vacanze. Anagrammi, rebus, cruciverba, refusi, indovinelli*. Milano. Arnoldo Mondadori Editore, S.p.A.

Sabatini, F., Coletti, V. 2007. *Il Sabatini-Coletti. Dizionario della Lingua Italiana-Con CD-ROM 2008*. Milano. Rizzoli-Larousse.

Tanzini, A. 2001. *Giochiamo in italiano. Cruciverba, rebus e giochi vari per imparare l'italiano divertendosi*. Firenze. Progetto Lingua.

"Il rebus e la glottodidattica" - Soluzioni

1. Un bel momento romantico da ricordare
2. D'estate fa tanto caldo
3. Parlare sottovoce
4. La signora dopo di lei; dopo di Lei, signora!
5. Il carro davanti ai buoi
6. Parlare sul serio
7. Persona sottovalutata
8. Soprattutto; tutto sottosopra
9. Detto tra noi
10. Incontro in mattinata
11. Incontro nel pomeriggio
12. Le due dopo pranzo
13. Saper sopravvivere
14. Un cittadino al di sopra di ogni sospetto
15. Il signore prima di me
16. Pensa prima, parla poi
17. Le mani in mano
18. Stare tra l'incudine e il martello
19. Amore a prima vista
20. Una comunicazione interrotta
21. Parlare a bassa voce
22. Un grosso successo
23. Un grande successo
24. Beni divisi
25. Parlare ad alta voce
26. Una lunga conversazione
27. Molti fatti, poche parole
28. Due passi
29. Ci sei?
30. Due parole
31. Molte parole, poche chiacchiere
32. Fare quattro passi

Insegnare l'italiano LS in un contesto marginale: svantaggi operativi e modalità d'intervento

DI MARCO DE BIASIO
ISTITUTO ITALIANO DI CULTURA, CITTÀ DEL GUATEMALA

Il corpo docente alle prese con classi composte da studenti analfabeti, debolmente alfabetizzati o con una scarsa competenza metalinguistica rappresenta una realtà abbastanza diffusa in un contesto d'insegnamento dell'italiano LS in alcuni paesi in via di sviluppo che presentano elevati indici d'analfabetismo.

In questi ambiti marginali molti sono i docenti che denunciano la difficoltà a stimolare in modo adeguato le abilità per le quali la competenza linguistica risulti imprescindibile. Per esempio, nelle composizioni o in altre attività di scrittura, quand'anche si faccia perno sulla grammatica implicita o sull'iconicità, evitando il ricorso alla spiegazione grammaticale esplicita o all'esecuzione degli esercizi strutturali, i risultati non sempre sono soddisfacenti. In diverse circostanze la mancanza d'una conoscenza metalinguistica da parte degli studenti implica la stesura di elaborati denotanti una scarsa coesione testuale, errori di concordanza morfosintattica, errori ortografici o povertà lessicale, con un conseguente senso di frustrazione condiviso fra il discente e il docente, quest'ultimo portato a fare generalizzazioni stereotipate su presunte deficienze cognitive dei suoi allievi o, nel caso contrario, a sentirsi non adatto all'incarico di insegnante di lingua italiana.

Il presente intervento vuole mettere in luce i tratti più ricorrenti della didattica dell'italiano svolta in un contesto marginale, con un inventario di casi frequenti dalla cui analisi possa scaturire la progettazione di taluni interventi concreti e facilmente realizzabili con lo scopo di migliorare la pratica dell'insegnamento.

1. Introduzione

Insegnare l'italiano richiede molta professionalità a livello operativo e molta disposizione al confronto con la classe e con il singolo studente. La disamina attenta dei bisogni dei discenti, nonché le caratteristiche del loro *background* scolastico, costituiscono un requisito fondamentale ai fini di una migliore resa didattica, per la quale è necessaria una continua opera d'implementazione teorica e pratica.

A ogni latitudine e in ogni categoria d'ente preposto all'insegnamento dell'italiano (scuola privata, comitato Dante Alighieri, Istituto Italiano di Cultura, università

ecc.) taluni ostacoli che precludono un'organica acquisizione dei meccanismi linguistici e che minano la motivazione facendo innalzare la barriera del filtro affettivo, sono sempre dietro l'angolo.

Alcune deficienze materiali della scuola (scarsità o assenza di supporti tecnologici, aule fatiscenti, pressapochismo burocratico) o una tradizione didattica e pedagogica obsoleta, una scarsa competenza metalinguistica, oppure una condizione di semi-analfabetismo, sono fattori contrari a un apprendimento lineare: se non si elaborano delle strategie d'intervento diretto, gli obiettivi raggiungibili sono effettivamente più esigui ri-



petto a quelli che un'adeguata educazione linguistica dovrebbe essere in grado di garantire. Negli ultimi otto anni l'autore di questo contributo si è cimentato nella professione di insegnante di lingua italiana LS in contesti che si possono considerare "marginali"¹, caratterizzati da alcune problematiche socio-economiche che si ripercuotono sulla qualità del sistema scolastico. In questi contesti "marginali" persino una didattica che fondi sulla grammatica implicita la trattazione e il conseguimento degli obiettivi afferenti alla competenza linguistica, non risulta uno strumento sufficiente per venire incontro ai bisogni di alcuni soggetti denotanti alcune lacune strutturali riconducibili ai fenomeni menzionati sopra. In questo senso si devono in primo luogo considerare alcuni aspetti che rendono problematica l'acquisizione linguistica per estrapolare poi una serie d'ipotesi d'intervento mirato con cui si possa evi-

tare l'abbandono da parte dello studente oppure un suo insuccesso cronico. Alle strategie d'intervento via via descritte a seconda del caso, segue la descrizione dei limiti della loro applicazione concreta.

2. I problemi più ricorrenti e le strategie d'intervento

2.1 Basso livello d'alfabetizzazione e scarsa competenza metalinguistica

"Questi studenti non possono imparare l'italiano o quanto meno non lo possono fare come uno studente di un paese del primo mondo che ha ricevuto un'istruzione più approfondita dal punto di vista linguistico. Questa carenza è dovuta alla non-conoscenza della grammatica della L1 e quindi al massimo possiamo insegnare loro a parlare e a disimpegnarsi in situazioni quotidiane."

Queste frasi sono pronunciate, o pensate in silenzio, da molti insegnanti che si trovano a svolgere il loro ruolo in paesi con un basso tasso d'alfabetizzazione. Gli effetti negativi di tale situazione si fanno maggiormente sentire nelle difficoltà d'apprendimento riscontrate in discenti a cui viene impartito un insegnamento in cui la padronanza del codice scritto risulti essenziale.

Il senso di frustrazione per coloro che non riescono a ottenere gli obiettivi prefissati (che purtroppo in molti casi si riducono al mero compimento del sillabo) li induce a trascendere in generalizzazioni assolutamente fuorvianti nei riguardi del bacino d'utenza con cui operano che, anziché tendere al superamento della situazione problematica, la rendono inveterata, immutabile. Sebbene le condizioni materiali in cui versano alcuni sistemi scolastici nazionali riproducano nell'ambito dell'insegnamento della lingua straniera alcune deficienze strutturali, rimane comunque dovere del docente sforzarsi di trovare delle soluzioni specifiche per il singolo soggetto e per l'intera classe. Se così non fosse, gli stessi presupposti etici della professione di insegnante sarebbero sistematicamente disattesi.

I problemi che sorgono in questi contesti sono maggiormente evidenti nella scarsa competenza metalinguistica che rende molto più ardua la fase di sintesi e

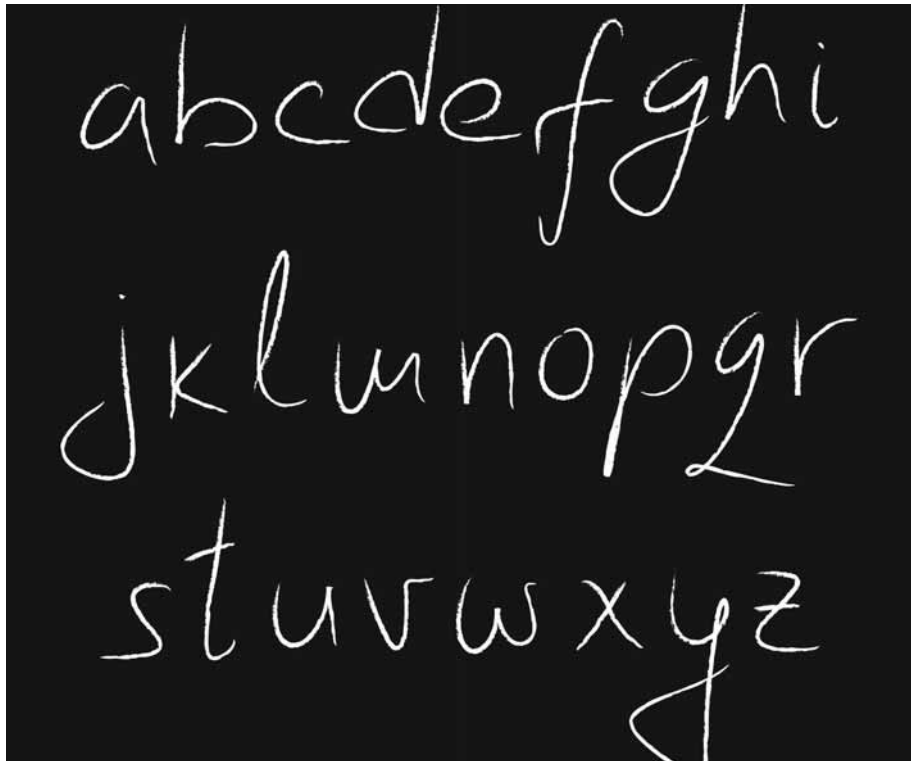
¹ Nell'anno 2001 l'autore ha insegnato in Repubblica Dominicana (paese che occupa la posizione numero 99 della classifica stilata in seno al Rapporto delle Nazioni Unite sul Programma di Sviluppo 2005) presso la Società Dante Alighieri di Santo Domingo. Dal 2003 opera presso l'IIC (Istituto Italiano di Cultura) di Città del Guatemala (Il Guatemala occupa la posizione numero 135 di suddetta graduatoria). In entrambi i paesi ha avuto modo di insegnare anche in altri centri scolastici completamente sprovvisti di libri e di supporti tecnologici. A Santo Domingo ha insegnato nella scuola confessionale *Colegio Evangélico Central* mentre a Città del Guatemala in una struttura scolastica interna all'ospedale pubblico *Roosvelt*. In questo ultimo caso i destinatari del corso di italiano erano alcuni medici che sarebbero dovuti partire per l'Italia qualche mese dopo per seguire un Master in medicina a Milano.

di riflessione sulla lingua. In entrambi questi momenti il ricorso a una serie di terminologie della metalingua, che nella maggior parte dei casi sono ignote al corpo discente, rende più problematica la comprensione, generando un senso di disagio sia nel docente, che deve spiegare di sana pianta il significato e l'utilizzo di questi termini, che nello studente, a cui è richiesta una maggiore dose d'attenzione nei confronti

lingua straniera. Sebbene siano indispensabili le tecniche d'insegnamento fondate sull'induzione e la scoperta dinamica e globale dei testi, la sistematizzazione linguistica contenente principi di natura metalinguistica non può essere trascurata per fondare una didattica sull'esclusivo uso dell'interazione verbale. Del resto qualsiasi testo di italiano per stranieri, anche il più incline a un approccio funzionale-comunicativo,

contiene uno spazio di sintesi grammaticale la cui spiegazione non può, in particolare per i livelli più avanzati, omettere l'impiego della metalingua.

Il ruolo dell'attività metalinguistica per l'apprendimento delle abilità primarie e integrate, in particolare quelle relative alla scrittura, costituisce dunque una delle maggiori incognite teoriche da cui non si può assolutamente prescindere in fase di elaborazione dei presupposti metodologici indispensabili per una didattica dell'italiano efficace e rigorosa. I bisogni degli studenti devono essere presi in considerazione con il giusto riguardo, cercando di mitigare il più possibile le eventuali disillusioni nei riguardi di un corso di lingua che contempli anche la funzione metalinguistica, molto spesso temuta o addirittura



di argomenti completamente inediti. Si deve inoltre considerare il fatto che l'astrattezza di questa componente di studio mal si concilia con una volontà d'apprendere strutture dotate di significato oggettivo e fortemente orientate alla funzione pragmatica della lingua. Questi problemi affiorano in principal modo nei primi livelli d'un corso di lingua, in cui risulta evidente che l'approccio alla metalingua rappresenta un boccone indigesto per alcuni studenti con un *background* scolastico segnato, loro malgrado, da vistose mancanze nell'assimilazione delle nozioni grammaticali più basilari. Evitando un metodo troppo normativo o strutturalista, l'utilizzo della grammatica implicita, facente perno sullo stimolo all'impiego inconscio dei meccanismi morfosintattici, in qualche modo consente un'acquisizione linguistica diretta e meno fondata sulla descrizione formale. Tuttavia essa non sempre riesce a garantire una trattazione strutturata della

osteggiata da un'utenza non avvezza a questo sistema di descrizione formale del codice linguistico.

Naturalmente la mediazione del docente e una costruzione della conoscenza fondata sul dialogo con i discenti deve essere sempre ritenuta efficace, anche se da taluni questa pratica è considerata un po' dispersiva rispetto a una lezione frontale in cui il professore descrive in modo chiaro e univoco le regole di grammatica. La memorizzazione automatica delle norme grammaticali non consente infatti la comprensione del loro meccanismo soggiacente e pertanto l'applicazione, perfino implicita, delle regole risulta difficilmente realizzabile. Rimane sempre da scartare l'idea che le regole di sintassi debbano essere esposte esclusivamente attraverso

dei diagrammi che l'alunno debba assimilare in forma mnemonica. La conoscenza della formazione del genere e del numero, le concordanze, l'impiego degli ausiliari deve fondarsi su un avvicinamento graduale,

*L'utilizzo
della grammatica
implicita
non sempre riesce
a garantire
una trattazione
strutturata
della lingua
straniera*

coadiuvato dal docente e assecondante il processo bimodale che vede la direzionalità dall'emisfero destro a quello sinistro.

STRATEGIE D'INTERVENTO

La condizione necessaria ma non sufficiente di far leva sulla grammatica implicita e sull'iconicità deve essere pertanto affiancata da una prassi di discussione dialogica tramite cui la sintesi grammaticale e la relativa riflessione sulla lingua non vengano più percepiti come ostacoli per l'apprendimento bensì come strumenti con cui affinare la competenza linguistica. Vediamo ora alcune possibili strategie d'intervento:

Lavori di gruppo fondati sulla creatività

Successivamente alle fasi di GOBALITÀ – ANALISI – SINTESI si possono isolare gli elementi linguistici costituenti gli obiettivi dell'unità didattica inerenti a meccanismi grammaticali di difficile comprensione e promuovere una serie di attività di composizione scritta da svolgere in gruppo con la mediazione del docente. In questo modo non solo vengono condivise le conoscenze e le abilità ma anche i dubbi e le perplessità alla cui risoluzione si giunge tutti insieme e con l'aiuto dell'insegnante, il quale può in questo senso stilare un inventario di casi problematici ricorrenti. L'avviamento, lo sviluppo e l'abitudine ad attività di scrittura contenenti i casi linguistici che generano maggiori incomprensioni o intralci al conseguimento di un determinato obiettivo, possono sul medio e lungo periodo incidere sui meccanismi cognitivi dell'allievo rendendolo più autonomo nel riconoscimento e nell'applicazione delle terminologie metalinguistiche più frequenti (pronomi diretti e indiretti, verbi ausiliari, verbi transitivi e intransitivi ecc.) oppure nella trattazione degli errori più ricorrenti, dei "falsi amici" e così via.

Limiti

Il tempo per portare a termine un sillabo didattico viene fortemente ridotto a meno che non se ne ridimensioni la scansione degli obiettivi. Ad ogni modo, se la finalità principale è, come dovrebbe essere, quella di permettere a tutti gli studenti di acquisire un'adeguata preparazione linguistica, sarebbe auspicabile una dilatazione dei tempi di completamento del programma. In questo senso sarebbe opportuno discutere collegialmente con i colleghi e con la direzione dell'ente formativo il grado di fattibilità di questo intervento alla luce del calendario dei corsi.

Attivazione di corsi di recupero

Aperti a tutti, ma in particolare rivolti ai soggetti che hanno maggiori difficoltà nel dominare il lin-

guaggio della metalingua e ad applicarne gli strumenti, possono consistere in lezioni indirizzate al rinforzo dei meccanismi linguistici, nelle quali possa avere luogo un'alternanza di modelli didattici riguardanti la grammatica implicita e quella esplicita, quest'ultima descritta sempre attraverso una rinegoziazione del significato e la discussione collettiva. Questa tipologia di intervento dovrebbe condurre gli apprendenti ad avere fiducia nei confronti dell'interazione partecipativa in una prospettiva che vede il successo scolastico come una "costruzione socializzata".

Limiti

Nella maggior parte dei casi si richiederebbe una spesa interna per la scuola e anche per lo studente, il quale potrebbe essere tagliato fuori qualora non disponesse di mezzi economici sufficienti per il pagamento di un corso di recupero. Purtroppo assai sporadicamente la direzione di una scuola privata è in grado di offrire gratuitamente una serie di lezioni parallele per studenti frequentanti un corso di lingua italiana. Per sopprimere a ciò, poter disporre di fonti di finanziamento esterno, come *sponsor* o fondazioni, ovviamente faciliterebbe le cose.

2.2 Passato scolastico fallimentare del discente

In realtà questo problema può presentarsi con le stesse caratteristiche in qualunque contesto d'insegnamento. Tuttavia nell'ambito marginale esso acquista una valenza sociologica, in quanto fenomeno che riproduce una realtà scolastica più generale, che si riferisce a determinati interessi egemonici che in alcuni paesi in via di sviluppo determinano un intrinseco impedimento all'accesso al sapere, oppure alle già menzionate deficienze per quanto attiene alla preparazione degli insegnanti locali e conseguentemente alla qualità dell'insegnamento. Nella didattica dell'italiano il dilemma potrebbe accentuarsi nel momento in cui uno studente con un trascorso scolastico fallimentare fosse sottoposto a un sistema di valutazione categorico e classificatore che non lasci spazio a sfumature interpretative. Inoltre, allorché non vi sia una sana revisione del metodo d'insegnamento, il problema, oltre che perpetuarsi, a lungo andare potrebbe essere portatore di altre frustrazioni per il discente. Com'è noto, il processo di apprendimento non è lineare in quanto c'è un'alternanza fra momenti di avanzamento e involuzione e in questa dinamica risulta assolutamente decisiva l'azione d'appoggio offerta dal docente. Se quest'ultima dovesse mancare per insufficienza di tempo o peggio ancora per scarso interesse, lo studente comincerebbe a sentirsi abbandonato, impotente, stigmatizzato come *quello-che-non-può*. Conseguentemente si verrebbero a creare delle forme di resistenza

psicologica in presenza del primo ostacolo, come per esempio una novità concettuale o una parte di spiegazione un po' troppo capziosa, le quali potrebbero far rivivere allo studente esperienze scolastiche del passato assolutamente spiacevoli per non dire traumatiche. La grande prova che il docente deve sostenere è quella di evitare il ripetersi di questi momenti che bloccano il meccanismo acquisitivo, fermo rimanendo che da un punto di vista formativo sarebbe un fatto positivo quello di abituare gli studenti a convivere con talune tensioni psicologiche che periodicamente si possono presentare durante un corso di italiano. Cercare di negare l'esistenza di queste tensioni, implicherebbe infatti la concezione di una didattica dai tratti un po' troppo idealistici, precludente un vero legame con la realtà. Il rafforzamento del vincolo docente-alunno, che funge da strumento d'azione per promuovere l'autostima e la gratificazione, può fornire una spinta verso un modo d'intendere lo studio della lingua come un'attività volta al riconoscimento delle regolarità morfosintattiche a partire dalla libera esplorazione di testi, alla quale segue l'uso inconscio della lingua per giungere poi alla presa di coscienza attiva sull'uso della stessa.

STRATEGIE D'INTERVENTO:

L'appoggio offerto dal docente può sortire un effetto decisivo nella misura in cui riesce a individuare, attraverso un sistema di valutazione costante, le lacune maggiormente frequenti interpretandone le ragioni anche alla luce di un passato scolastico accidentato.

Attivazione di autocorrezione

Poco a poco lo studente viene messo in condizione di riconoscere gli errori commessi attraverso il metodo induttivo. Questa procedura evita in modo automatico la stigmatizzazione delle prestazioni poco convincenti degli apprendenti, i quali sarebbero invece guidati in modo attivo a prendere coscienza dei meccanismi che portano alla padronanza della lingua. A livello formativo, uno dei vantaggi sarebbe quello di incentivare lo studente alla riflessione sull'errore commesso, riconoscendogli dunque la dignità di soggetto pensante capace di impostare in modo autonomo una propria strategia di potenziamento per quanto attiene alla componente metalinguistica.

L'autocorrezione potrebbe realizzarsi anche seguendo una dinamica classificatoria e collettiva che vede l'insegnante segnalare la tipologia d'errore commessa con delle abbreviazioni o dei simboli (per esempio l'abbreviazione *gram.* starebbe per errore di grammatica, *les.* di lessico e così

*L'autocorrezione
evita la
stigmatizzazione
delle prestazioni
poco convincenti
degli apprendenti*

via). Gli studenti, coadiuvandosi fra loro in un lavoro di gruppo, sarebbero tenuti a comprendere l'errore e a correggerlo. Se questa prassi fosse resa costante, l'apprendente potrebbe acquistare dimestichezza con il codice scritto seguendo le proprie categorie d'analisi e i propri stili d'apprendimento. Al contempo avrebbe occasione di attingere alle conoscenze altrui o mettere le proprie al servizio degli altri.

Limiti

Anche in questo caso la mancanza di tempo potrebbe rendere poco praticabile questo tipo di attività, i cui benefici permettono di evitare il riproporsi dell'effetto trauma, che, originatosi nei primi livelli della scuola, potrebbe catalizzare dei blocchi psicologici nella mente del discente. Probabilmente questa tecnica di "caccia all'errore" avrebbe una maggiore frequenza d'attuazione qualora fosse realizzata nell'ambito di un corso di recupero parallelo a quello ufficiale.

2.3 Scarsità di testi e totale assenza di supporti glottotecnologici

Purtroppo questa condizione di svantaggio materiale intrinseco è una realtà drammaticamente presente in molti paesi in via di sviluppo. Tutti sappiamo che consegnare una serie di fotocopie sbiadite in bianco e nero non consente di trasmettere il binomio lingua-cultura come invece si potrebbe fare disponendo di libri di testo a colori, graficamente accattivanti e provvisti di materiale audiovisivo.

In alcuni contesti l'assenza dei testi è accompagnata da quella dai supporti più basilari come per esempio il registratore audio. In queste circostanze lo studio dell'italiano come lingua straniera perde d'intensità e di spessore in quanto l'unica testimonianza reale dell'italiano è rappresentata dal docente e pertanto i discenti tendono a identificare l'intero universo italiano con la sua figura in tutti i termini della questione. Da un punto di vista linguistico non si avrebbe varietà d'accento né varietà lessicale mentre le differenze culturali, per quanto possano venire descritte in aula, potrebbero tendere anch'esse a circoscriversi allo stile comportamentale del singolo insegnante. Inoltre, i contesti situazionali, nei quali le consuetudini e le norme che regolano la comunicazione degli italiani sono espresse in modo diretto, dovrebbero essere spiegati, appunto perché in assenza di materiali audio-video, in modo didascalico, senza che vi possa essere un concreto approccio né agli elementi linguistici come i registri o le particolari terminologie lessicali né a quelli extralinguistici come per esempio l'espressione del viso, la gestualità o il tono di voce. In altre parole ver-

rebbero sempre a mancare le condizioni realistiche in cui ha luogo uno scambio comunicativo.

STRATEGIE D'INTERVENTO

In questo caso entriamo in un dominio di indoli e inclinazioni personali che trascende il concetto di deontologia in quanto il reperimento e la messa a disposizione dei materiali da parte di singoli soggetti che non godono di nessun appoggio istituzionale, rimanda più a un reale spirito volontaristico che a una mera predisposizione all'impegno e al sacrificio. Investimenti privati a fondo perduto per scopi umanitari sono, a torto, considerati delle anomalie dal momento che si pensa, a ragione, che dovrebbe spettare alle istituzioni statali il compito di facilitare un'offerta formativa di qualità attraverso la fornitura di libri e di supporti tecnologici adeguati. Esistono comunque degli esempi meritori di singoli cittadini italiani e locali che, animati da un forte attaccamento al proprio lavoro, si sono distinti per aver promosso la diffusione della lingua e della cultura italiana in scenari assolutamente sfavorevoli.

La collaborazione fra scuole e istituti

Se le diverse istituzioni abbracciassero un'ottica cooperativa, questi *handicap* materiali potrebbero diminuire, con un conseguente rilancio della qualità didattica anche per quelle scuole che solitamente sono considerate di basso livello. Una scuola che, godendo di un certo prestigio o di certe entrate economiche, potesse cedere i propri materiali vecchi che non vengono utilizzati da tempo si distinguerebbe per un'opera meritoria volta al miglioramento della didattica dell'italiano a stranieri. Un'ulteriore implementazione potrebbe raggiungersi qualora si potesse dare un

aggiornamento attraverso la messa a disposizione di conoscenze teoriche con corsi di formazione o seminari, o semplicemente fornendo testi di glottodidattica dell'italiano a stranieri.

Limiti

Purtroppo la ritrosia da parte di alcuni soggetti a condividere non solo i materiali, ma addirittura le proprie conoscenze teoriche, costituisce un ostacolo pressoché insormontabile. I buoni propositi spesso rimangono sulla carta accentuando in modo netto le difficoltà che incontra la didattica dell'italiano in un contesto marginale.

3. Conclusioni

I problemi e gli interrogativi che ci pone una didattica da svolgere in un contesto marginale tendono di norma a enfatizzare gli aspetti negativi di questa esperienza professionale. Tuttavia non dobbiamo dimenticarci che una concezione pedagogica orientata al progresso sociale non può e non deve indietreggiare di fronte ai disagi o agli ostacoli che si possono incontrare lungo il percorso. L'itinerario di diffusione della lingua italiana nel mondo vede l'inclusione anche di quelle realtà svantaggiate che non dispongono di alcune condizioni materiali oramai ritenute essenziali per offrire una didattica di qualità. Sebbene gli interventi che si possono realizzare in un istituto o scuola calati in una congiuntura sfavorevole (caratterizzata da un corpo docente non formato, dall'assenza di supporti glottotecnologici, da una scarsa competenza metalinguistica dei discenti o addirittura da un loro livello d'alfabetizzazione molto basso) non sempre siano di facile attuazione, un impegno disinteressato degli insegnanti, oltre che fare onore alla professione, potrebbe fungere da modello per tutti quelli che trovandosi in simili circostanze difficili, possono provare un senso di frustrazione.

Bibliografia

- Balboni, P. E. 1994. *Didattica dell'italiano a stranieri*. Roma. Bonacci.
- Balboni, P. E. (a cura di) 2003. *L'italiano nel mondo - Mete e metodi dell'insegnamento dell'italiano nel mondo. Un'indagine qualitativa*. Roma. Bonacci.
- Freire, P. & Macedo, D. 1987. *Alfabetización - Lectura de la palabra y lectura de la realidad*. Madrid. Paidós.
- Milian, M. & Camps, A. (a cura di) 2000. *El papel de la actividad metalingüística en el aprendizaje de la escritura*. Rosario. Homo Sapiens Ediciones.

- Pavan, E. (a cura di). 2005. *Il 'lettore' di italiano all'estero - Formazione linguistica e glottodidattica*. Roma. Bonacci.
- Pruzzo De Di Pego, V. 1997. *Biografía del fracaso escolar - Recuperación psicopedagógica*. Buenos Aires. Espacio Editorial.
- Vygotskij, L. 2001. *Pensiero e linguaggio. Ricerche psicologiche*. Roma-Bari. Laterza.

Leggere per sognare

DI MARINA BALZANO
ISTITUTO ITALIANO DI CULTURA DI BRUXELLES

Questo contributo si riferisce a un'esperienza didattica condotta in Belgio presso l'Istituto Italiano di Cultura di Bruxelles, con un gruppo di apprendenti plurilingue. Partendo da un testo letterario, viene descritta una delle Unità didattiche che hanno composto il corso *Leggere e oltre*.

1. Introduzione

L'unità didattica che descriviamo è stata sperimentata nel corso di perfezionamento di lingua italiana *Leggere e oltre* che si svolge all'Istituto Italiano di Cultura di Bruxelles. Quest'ultimo, rivolgendosi sia al pubblico belga che a quello multilingue delle organizzazioni internazionali e delle Istituzioni europee con sede in questa città, offre attualmente corsi che si articolano su 8 livelli più alcuni altri di perfezionamento di lingua e cultura italiana, in conformità con il Quadro Comune Europeo di Riferimento (QCER). L'insegnamento, in funzione delle effettive esigenze personali e professionali degli studenti, si basa sulla partecipazione attiva allo scopo di ottenere un'autonomia comunicativa nella lingua appresa e una sensibilizzazione ai diversi aspetti della vita culturale italiana.

2. Descrizione del corso

Durata: 45 ore.

Frequenza: 3 ore settimanali.

Destinatari: 7 studenti adulti giovani e anziani, di diverse nazionalità e multilingui con interessi principalmente culturali.

Livello: B2/C1 del QCER.

Obiettivo: perfezionare la lingua italiana e approfondire gli aspetti socio-culturali.

Sillabo: 6 unità didattiche, ognuna basata su un testo scritto o parlato di genere diverso.

Tecniche didattiche: *brainstorming*, scelta multipla, *cloze*, griglia, completamento, esplicitazione, seriazione e sequenziazione.

Test:

test d'ingresso;

test finale.

Supporti didattici: audioregistratore, lettore di CD e DVD, videoregistratore, computer.

Riferimenti teorici:

- il testo come evento comunicativo e come tale esaminato e studiato, secondo i criteri della linguistica testuale¹,
- lo sviluppo della competenza metaforica².

Modalità: La lettura come un mezzo e non un fine. L'allievo esercita questa abilità in maniera attiva e viene stimolato alla produzione creativa in un'atmosfera favorevole all'apprendimento.

3. Unità modello

Durata: 3 lezioni.

Obiettivi:

COMUNICATIVI - formulare ipotesi, narrare storie, descrivere.

LINGUISTICI - arricchimento del lessico, uso di aggettivi e avverbi, del gerundio, dei tempi passati dell'indicativo e delle preposizioni

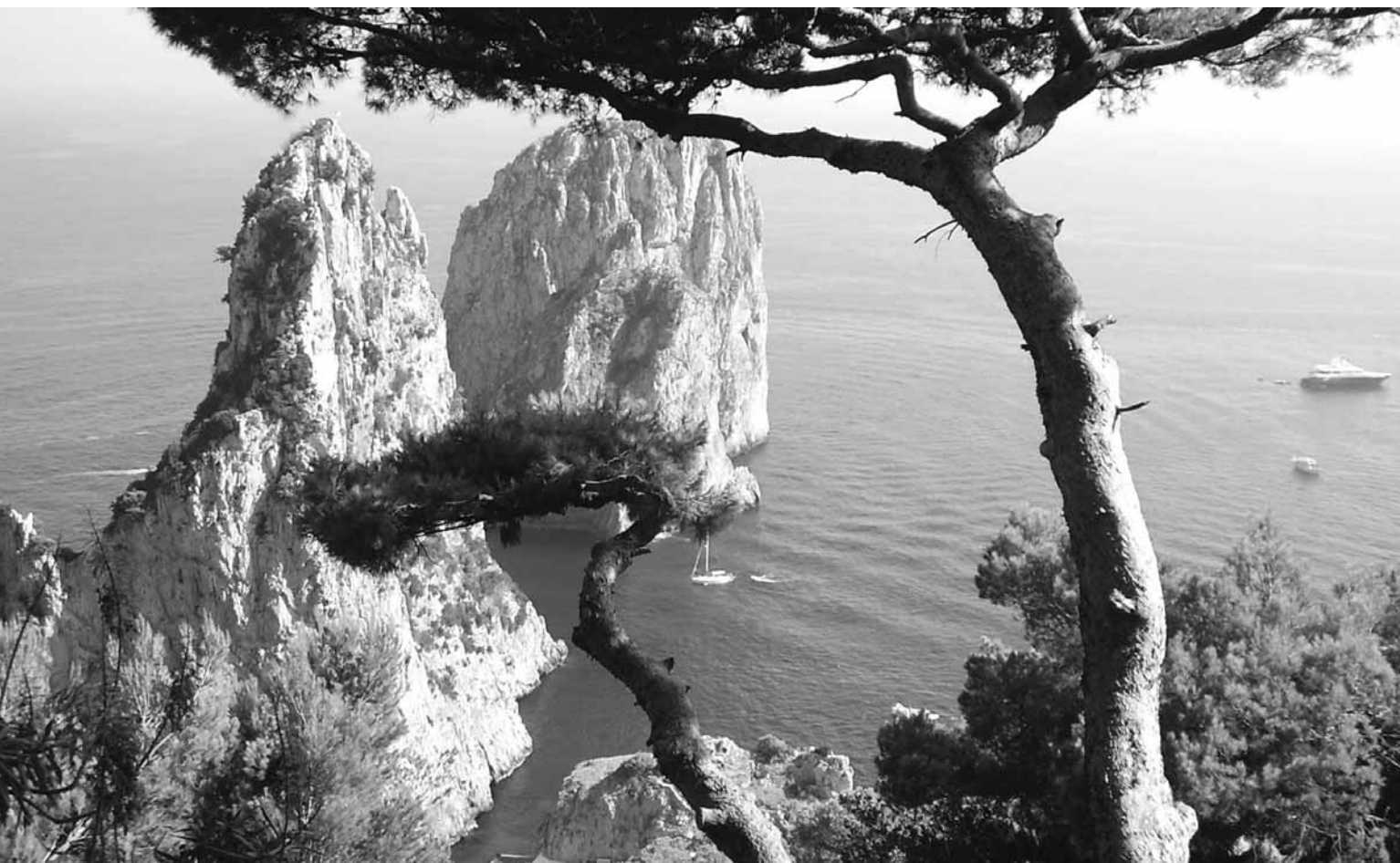
SOCIO-CULTURALI - conoscenza di un pezzo d'Italia e degli italiani del sud.

Testo: *Estate* da *Sillabari* di Goffredo Parise.

Trascriviamo qui solo la prima parte del racconto, ossia quella su cui è incentrata l'UD.

Estate di Goffredo Parise - I parte

5 *Un giorno di ottobre sul battello Ischia-Capri un uomo appoggiato al parapetto di prua contro il vento e il sole guardava fisso e senza pensiero il blu del mare e le spume bianche. Disse: «L'estate è finita», la gola si schiuse e non poté più parlare. Allora pensò: «Chissà dove sarà» e rivide accanto a sé su quello stesso parapetto di prua la moglie che non vedeva più da molti anni, e come quell'estate la guardò.*



10 Aveva lunghi capelli castani raccolti a coda di
cavallo ma battuti dal vento, un volto ovale timido
e selvatico da suora orientale, cortissimi shorts
bianchi, una camicetta di Madras scolorita, scarpe
da tennis impolverate di rosso sui piedi nudi, pelle
15 già scura, denti bianchi e forti un po' convessi
(spesso teneva la bocca schiusa). Aveva diciannove
anni, non parlava quasi mai, si muoveva e cammi-
nava in fretta con confusione e grazia, spesso aveva
fame, sete e sonno. Insieme non avevano molti sol-
20 di, anzi pochi, ma erano molto felici e molto infe-
lici come succede a quell'età. Litigavano moltissi-
mo, lui la tirava per i capelli per non farle troppo
male, certe volte la prendeva anche per il collo e
stringeva, o le storcava un braccio, lei lo graffiava,
25 soprattutto dava calci.

Ma quel giorno di quell'estate erano abbastanza
felici arrivando a Capri e lui avrebbe voluto dirle,

vedendola così vestita: «Come sei graziosa» con ve-
ro e imparziale entusiasmo; ma non lo disse per
30 timidezza, per timore di essere troppo parziale e an-
che perché voleva fare un po' il duro. Non avendo
molti soldi e anche per gentilezza portarono da so-
li le valige (vecchissime, bellissime, con etichette
Goa, Singapore), salirono con la funicolare, attra-
35 versarono la piazzetta lei in fretta e con gli occhi
bassi perché qualcuno guardava e arrivarono non
senza fatica ma senza pause alla Pensione Scalina-
tella. Nel percorso dalla piazzetta alla pensione lei
sentì il profumo delle bougainvilles e vide il colore
40 viola e morbido di quel fiore coprire un vecchio
muro: il piccolo naso si arricciò un poco (lei annu-
sava sempre tutto) e non disse nulla.

Il Signor Morgano li accompagnò alla loro stan-
za e spalancò le finestre su una terrazza che guar-
45 dava la Certosa e il mare. Coltissimo il napoletano

1 «Come la sintassi ricerca le regole di combinazione degli elemen-
ti segnici per la creazione di enunciati, così la linguistica testuale va
alla ricerca delle regole testuali, cioè di quella sintassi che, attraver-
sando frasi, crea unità di ordine superiore collegate ai contesti extra-
testuali». (cfr. p.77 Guida all'italiano per stranieri, La prospettiva del
Quadro comune europeo per le lingue, Massimo Vedovelli, Roma,
Carocci Editore 2004).

2 «..... quel grado di padronanza della lingua che deriva dall'inter-
pretazione e dall'uso corretti dell'immaginario trasportato dalla lin-
gua». (cfr. pp.245-246 L'uso didattico di un testo, Maurizio Spagne-
si, in Insegnare italiano a stranieri a cura di Pierangela Diadori, Firen-
ze, Le Monnier 2005).

capì dei due giovani sposi tutto quanto c'era da capire, la natura selvatica ed elegante di lei, il cervello a conchiglia di lui (che già conosceva), notò con occhio guizzante il cerchietto d'oro al dito di lei ma
 50 ebbe il genio di dire: «La signorina non conosce Capri?» Lei intuì il genio del signor Morgano, le piacque molto quel nome di fata, schiuse le labbra ridendo e disse: «No». A seguito del signor Morgano arrivò un bambino vestito di bianco con un
 55 comero in ghiaccio, poi scomparvero senza che nessuno li udisse scomparire. La stanza era grande, bianchissima, con soffitto a volta, lenzuola, copri-letti, coperte, tutto bianco. Il pavimento era di mattonelle azzurre e su quell'azzurro freddo e lucente
 60 in terrazza c'era un tavolo bianco e due grandi chaises longues di vimini dipinte di bianco. Oltre la terrazza c'erano pini e tamerici di due verdi diversi, cupolette bianche, terrazze e giù in fondo, di là dai salti di roccia, il mare blu. Sul mare blu un
 65 grande panfilo blu, fermo e ondulante e dietro il panfilo un motoscafo bianco in corsa.
 Non uscirono subito perché.....

(Parise, 1999)

PRIMA LEZIONE

FASE 1 – MOTIVAZIONE

Attività 1

In base al titolo, elicitarne la tipologia della storia e il luogo in cui essa si svolge. Provare a descriverlo.

Attività 2

Brainstorming sull'isola di Capri.

Attività 3

Formulare ipotesi sui personaggi e sul contenuto della storia. Importante incoraggiare in questa fase la produzione orale anche degli allievi più timidi.

FASE 2 – GLOBALITÀ

Attività in coppia

Ogni coppia legge la prima parte del racconto verificando se le ipotesi riguardo alla tipologia della storia, al luogo, ai personaggi, sono giuste.

Poi ricerca nel testo ogni notizia sui personaggi (chi?), sui luoghi in cui si muovono (dove?), sui fatti accaduti (che cosa?), sul tempo in cui sono accaduti (quando?) e sulle cause (perché?). Ogni frase del racconto può rivelare elementi utili a riempire le seguenti griglie:

1) Identità dei personaggi

	Sig. Morgano	Lui	Lei
Nome			
Età			
Nazionalità			
Professione			
Stato civile			
Residenza			

2) Avvenimenti

	Sig. Morgano	Lui	Lei
Dove?			
Quando?			
Che cosa?			
Perché?			

FASE 3 – ANALISI

ANALISI LESSICALE

Attività 1

Sottolineare nel testo tutte le descrizioni che contengono dei colori e osservare il modo in cui gli aggettivi rendono le sfumature.

Esempi:

- il colore viola e morbido di quel fiore (righe 39, 40);
- la stanza era grande, bianchissima (righe 56, 57);
- su quell'azzurro freddo e lucente (rigo 59);
- c'erano pini e tamerici di due verdi diversi (righe 62, 63).

Fare la stessa cosa per descrivere:

- a) il mare agitato;
- b) il mare calmo;
- c) il cielo durante una tempesta;
- d) il cielo in un giorno di sole.

Attività 2

Osservare nel testo gli aggettivi: felici (rigo 20)/infelici (rigo 20); parziale (rigo 30)/imparziale (rigo 29).

Trovare questi contrari:

- a) schiusa (rigo 16) =
- b) scomparire (rigo 56) =
- c) scolorita (rigo 13) =

Talvolta per fare il contrario di un verbo, un nome o un aggettivo usiamo il prefisso s -, ma anche dis-, in-/im-.

Fare il contrario delle seguenti parole:

- a) contento =
- b) fare =
- c) costanza =
- d) possibile =

Ma attenzione: *steso* non è il contrario di *teso*. *Inseguire* non è il contrario di *seguire*. Trovare altri esempi simili.

Attività 3

Da questi sostantivi presenti nel testo derivare l'aggettivo corrispondente secondo l'esempio:

confusione (rigo 18) = confuso

- a) grazia (rigo 18) =
- b) entusiasmo (rigo 29) =
- c) timidezza (rigo 30) =
- d) gentilezza (rigo 32) =

Attività 4

Osservare queste frasi presenti nel testo:

- *un volto ovale timido e selvatico da suora orientale* (righi 11, 12);
- *la camicetta di Madras scolorita* (rigo 13);
- *scarpe da tennis impolverate di rosso* (righi 13, 14);
- *due grandi chaises longues di vimini dipinte di bianco* (righi 60, 61).

Per descrivere dettagliatamente occorrono immagini precise, sensazioni, sentimenti, paragoni, associazioni di idee, definendo perfettamente i colori, il materiale, la forma delle cose.

Provare a descrivere:

- a) una casa disabitata;
- b) una donna bellissima;
- c) un uomo molto arrabbiato;
- d) un bambino impaurito.

Attività 5

Osservare la sequenza:

1) *Guardò* (rigo 9), *guardava fisso* (rigo 3), *notò* (rigo 48). Riordinare le sequenze di parole secondo l'intensità di significato:

- a) sfiorare, toccare, urtare, spingere, tastare.
- b) saziarsi, divorare, mangiare, abbuffarsi, alimentarsi.

Attività 6

Quando Parise descrive il comportamento dei due gio-

vani sposi usa i seguenti verbi: *litigare, tirare i capelli, fare male, prendere per il collo, stringere, storcere il braccio, graffiare, dare calci* (righi 21-25).

Descrivere gli stessi protagonisti in una scena di grande affettuosità.

Attività 7

Parise usa spesso un giro di parole con *senza* per descrivere un modo di fare.

Sostituire queste espressioni con un avverbio di uguale significato:

- a) *senza pensiero* (rigo 3) =
- b) *non senza fatica* (righi 36, 37) =
- c) *senza pause* (rigo 37) =

Attività 8

Che cosa vuol dire *un cervello a conchiglia* (righi 47, 48)?

È un'immagine positiva o negativa?

Fare ipotesi sul suo significato e poi provare a creare altre immagini simili.

Per alcuni degli esercizi descritti è permesso l'uso del dizionario.

ANALISI MORFOSINTATTICA

Attività 1

Sottolineare nel testo gli imperfetti e i passati remoti e riflettere sul loro uso.

Lavorare su un brano tratto dal racconto *Grazia* da *Sil-labari* e inserire questi tempi verbali opportunamente negli spazi:

Un giorno un uomo (avere) *un appuntamento con una donna al Caffé Florian, a Venezia, alle sette e mezzo di sera.* (Essere) *l'inizio dell'estate, entrambi* (avere) *un'età particolare, lui quaranta, lei trentacinque, in cui possono succedere molte cose nell'animo umano ma è meglio non succedano perché è tardi ed è inutile illudersi di tornare ragazzi. Tuttavia i due, forse senza saperlo,* (avere) *molta voglia di tornare ragazzi e* (accettare) *quel loro piccolo flirt appena incominciato come un gioco, ma, sotto sotto, con una certa speranza.*
L'uomo (venire) *da Milano e* (arrivare) *dietro la piazza con un po' di ritardo, non* (entrare) *subito nella piazza ma* (girare) *dalla parte del Bacino Orseolo e* (spuntare) *sotto i portici in vista del Caffé Florian, per non farsi vedere e per accertarsi se lei* (essere) *là ad aspettarlo.*

Attività 2

Osservare i gerundi di questa frase presente nel testo: *Ma quel giorno di quell'estate erano abbastanza felici arrivando a Capri e lui avrebbe voluto dirle, vedendo-*

la così vestita «Come sei graziosa» (righe 26, 27, 28). Il primo gerundio ha un significato temporale, corrisponde a **quando arrivarono**. Il secondo è causale: **siccome la vedeva** così vestita.

In queste frasi adattate da *Sillabari*, trasformare le parole in neretto in un gerundio:

- Un giorno una donna passò accanto a un fiume e **mentre guardava** un prato ricordò un bacio.*
- Un uomo molto ricco ma «per bene» entrò nell'immensa casa di famiglia con l'intenzione di «far capire» alla moglie che non l'amava più **anche se l'amava moltissimo**.*
- Una sera c'era una cena, una specie di festa, di quelle che Piero aborrisce **poiché era** selvatico, solitario e geloso.*

Attività 3

Ritornare alle frasi riportate nell'attività 4 dell'analisi lessicale e osservare l'uso delle preposizioni **di** e **da**. Inserire opportunamente nelle seguenti frasi queste preposizioni:

- Un servizio tazze tè.
- Un vestito seta.
- Il libro storia.

Queste attività di analisi del testo vengono svolte in parte in classe e in parte a casa, poi corrette per e-mail con la funzione *track-change* dell'applicazione Microsoft Word.

SECONDA LEZIONE

ANALISI SOCIO-CULTURALE

Attività 1

Sottolineare nel testo i posti tipici di Capri: la piazzetta, la Certosa, la funicolare, la pensione *Scalinatella*. Proporre una ricerca su Internet per saperne di più e verificare se i luoghi citati esistono realmente.

Attività 2

Comprensione orale

A) Pre-ascolto

Mostrare una video con estratti dal programma televisivo *Linea blu* su Capri eliminando il sonoro per elicitare i contenuti.

B) Ascolto

Guardare di nuovo gli estratti con il sonoro e segnare con una crocetta la risposta giusta:

- Chi erano le *pacchiane* che un tempo scendevano la Scala Fenicia?
 - le contadine di Napoli;
 - delle portatrici di pacchi;
 - le donne di Anacapri.

2) Perché uno dei Faraglioni si chiama Monacone?

- forse ci abitava la foca monaca;
- ci abitavano i monaci;
- ha la forma di una foca monaca.

3) Qual è la ricetta tipica di Capri per cucinare l'aragosta?

- lessa con maionese;
- al forno;
- alla *Fra' Diavolo*.

C) Verifica della comprensione.

Correggere le risposte date.

Attività 3

Comprensione orale

A) Pre-ascolto

Accennare brevemente al genere della canzone napoletana e accertare le conoscenze degli allievi in merito.

B) Ascolto 1

Ascoltare due volte un brano da un programma radiofonico in cui si presenta la canzone *Luna caprese* e completare il testo con le parole mancanti:

- Luna caprese* è del
- Il testo è del giornalista napoletano
- La musica è di
- La canzone divenne presto l'emblema di Capri, tant'è che alcuni versi sono incisi su

C) Ascolto 2

Ascoltare la canzone e esprimere un giudizio personale.

Attività 4

Traduzione

Con l'aiuto dell'insegnante, leggere il testo e tradurlo dal napoletano all'italiano standard riflettendo sulle differenze.

Attività 5

Ripetizione

Riascoltare la canzone e provare a cantarla con il cantante.

FASE 4 – SINTESI

Produzione scritta

Continuare il racconto *Estate*, secondo la propria immaginazione, utilizzando i meccanismi linguistici appresi e le conoscenze sull'isola di Capri.

Risultati ottenuti

Si riportano qui estratti significativi dalle produzioni scritte di due allieve del corso.

1. Estate di Nellie Janes

Non uscirono subito perché in quel momento provavano la voglia di impregnarsi dello splendido panorama davanti a loro (.....) presto uscirono con i costumi da bagno in un piccolo cestino di bambù che lei aveva comprato a Goa (.....) andarono a bagnarsi nelle onde fredde vicino ai Faraglioni che uscivano maestosamente dalla profondità azzurra. Lui le spiegò che il Monacone prendeva il nome dalla foca monaca che prima viveva lì (.....) Nuotando vicino alle rocce aspre e taglienti videro tante piccole lucertole azzurre e (.....) dei gabbiani diomedei (.....)

La sera, dopo una siesta tra le lenzuola rinfrescanti del signor Morgano, salirono a Punta Carena. Al Lido del faro, sotto il cielo nero stellato, mangiarono con l'appetito della gioventù «scialatelli con melanzane» e «aragosta alla Fra' Diavolo». Questo piatto piaceva molto a lei perché le ricordava la cucina piccante del suo paese. Un venticello leggero si alzò portando con sé i profumi delicati dei fiori multicolori e dei pini marittimi (.....) da lontano l'uomo pensò di aver sentito le note malinconiche di «Luna caprese» (.....) I giorni successivi trascorsero felici (.....) lei parlava poco, lui avrebbe voluto condividere tutto con lei, ma pensò: «Forse non conosce ancora abbastanza la lingua». Due anni dopo con il bambino di qualche mese, ritornarono a Capri. La maternità l'aveva cambiata: era meno selvatica, (.....) Passava lunghe ore a parlare con il bimbo nella sua lingua, il tamul, e l'uomo non capiva (.....) ebbe un forte sentimento di gelosia (.....) Si mise a correre attraverso l'isola (.....) sudato e ansimante si trovò ai piedi della Scala Fenicia e nella sua corsa fece cadere un cestino pieno di frutta portato da una giovane contadina.

Lei rise con la sua bocca larga, labbra polpose, denti bianchissimi, corpo rotondo e abbronzato, capelli intrecciati sulla testa (.....) L'uomo pensò al suo primo viaggio a Capri da adolescente timido e per la prima volta (.....) andò a letto con una «pachiana» molto simile a quella (.....) Più tardi in altre lenzuola bianche l'uomo e la contadina ammirarono il sole tramontare dietro Ischia.

2. Estate di Francine Mierop

Non uscirono subito perché, stesi sulle *chaises longues*, passarono gran parte del pomeriggio a contemplare il sole che sparì lentamente all'orizzonte (.....) Più tardi andarono a dormire nelle belle lenzuola bianche (.....) Il giorno dopo lasciarono l'albergo per passeggiare fino a Punta Tragara (.....) La ragazza sembrava contenta eppure leggermente inquieta (.....) Dal periodo romano restavano le rovine del palazzo di Tiberio. È a quel punto che il dottor Axel Munte aveva fatto costruire una bellissima villa (.....) visitarono questo luogo con grande entusiasmo. (.....)

La ragazza aveva fame e entrò in un ristorante cinese (.....) il tempo passava e la ragazza non tornava. (.....) Mai più rivide la bella giovane donna che aveva tanto amato (.....) Qualche mese dopo l'uomo trovò la spiegazione leggendo il giornale (.....) La donna faceva parte di una rete di spionaggio e doveva compiere una missione pericolosa. Un giorno fu denunciata, fermata e anche torturata e infine morì. Il padrone del ristorante era suo complice (.....)

L'uomo sempre innamorato oggi è ancora profondamente triste. Purtroppo la loro bella storia è veramente finita.

TERZA LEZIONE

FASE 5 – VERIFICA

Attività 1

Correggere le produzioni scritte in modo incrociato: gli allievi a coppie si scambiano i compiti e l'uno corregge l'altro.

Attività 2

Leggere a voce alta le produzioni scritte corrette. Discutere per scegliere il finale più interessante.

Attività 3

Leggere la fine del racconto di Parise e osservare le differenze con le produzioni degli allievi.

FASE 6 – AMPLIAMENTO

Produzione scritta

- Scrivere un intero racconto secondo lo stile narrativo e descrittivo appreso. Fissare un titolo di una sola parola da inserire nella lista dei titoli sotto ogni lettera dell'alfabeto, come ha fatto l'autore.
- Visto che Parise si è fermato solo alla lettera S, aggiungere un racconto il cui titolo inizia con le lettere dalla T alla Z.

4. Conclusione

Estate di Goffredo Parise si è rivelato un testo molto interessante per raggiungere gli obiettivi prefissati. Talmente ricco di dettagli, personaggi e emozioni, sembra una sceneggiatura pronta ad essere trasposta sulla scena o sullo schermo. Pur così dettagliata, la storia resta tuttavia incompiuta e questo stimola l'immaginazione.

La lingua di Parise riesce a descrivere tutti i colori, i suoni e rumori, ogni sensazione e sentimento, offrendo agli allievi esempi preziosi dell'uso creativo della lingua italiana.

Incuriositi dalla fase di motivazione, gli allievi hanno affrontato con piacere la fase di comprensione globale.

le del testo. L'analisi lessicale e morfosintattica ha permesso loro di individuare ed interiorizzare alcuni meccanismi testuali interessanti.

Il computer è stato un valido supporto didattico che ha facilitato la correzione delle produzioni scritte e ha permesso agli allievi di arricchire le loro conoscenze su Capri tramite una ricerca in rete, scoprendo anche che luoghi citati nel racconto, come la *Pensione Scalinatella*, esistono nella realtà.

Successivamente, la visione del programma televisivo e l'ascolto della canzone hanno fornito stimoli per andare oltre le parole e scoprire quello che la lingua lascia immaginare. La comprensione del contenuto

ideologico e culturale del testo ha permesso di superare la semplice competenza testuale per sviluppare anche la competenza metaforica.

Le strategie didattiche usate hanno così stimolato gli allievi a produrre, alla fine dell'UD, testi creativi e non solo formalmente corretti nella lingua appresa. Inoltre, il potere suggestivo del materiale didattico proposto ha fatto sognare gli allievi al punto da desiderare di visitare l'isola di Capri, aumentando la motivazione e l'entusiasmo per lo studio della lingua italiana.

Sulla base dei risultati ottenuti possiamo considerare questa esperienza didattica un successo che ci incoraggia a proseguire nella stessa direzione.

Bibliografia

Balboni, P. E. 1998. *Tecniche didattiche per l'educazione linguistica*. Torino. Utet.

Balboni, P. E. 2002. *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*. Torino. Utet.

Diadori, P. 1994. *L'italiano televisivo*. Roma. Bonacci.

Diadori, P. (a cura di) 2005. *Insegnare italiano a stranieri*. Firenze. Le Monnier.

Parise, G. 1999. *Sillabari*. Milano. Mondadori.

Serra Borneto, C. (a cura di). 1998. *C'era una volta il metodo*. Roma. Carocci.

Vedovelli, M. 2002. *Guida all'italiano per stranieri. La prospettiva del Quadro Comune Europeo per le lingue*. Roma. Carocci.

MAURIZIO TRIFONE, ANTONELLA FILIPPONE, ANDREINA SGAGLIONE

AFFRESCO ITALIANO

Corso di lingua italiana per stranieri

LE MONNIER

Per giovani e adulti di qualsiasi provenienza linguistica, il corso procede con attenta **gradualità** secondo gli approcci glottodidattici più sperimentati e consente all'insegnante di costruire un processo di apprendimento in base alle esigenze della classe.

Ciascun livello, corrispondente al Quadro comune europeo di riferimento per le lingue, prevede il *Libro per lo studente*, un *CD audio* con tutti gli ascolti e la *Guida per l'insegnante*. L'**uso dell'immagine** agevola l'apprendimento e favorisce la conoscenza anche della cultura italiana. Il corso è firmato, tra gli altri, da Maurizio Trifone, curatore del vocabolario della lingua italiana **Devoto-Oli**.

Per informazioni: Servizio clienti Mondadori Education
email: servizioclienti.edu@mondadorieducation.it - Tel. 199122171

(€ 0,12 + Iva al minuto senza scatto alla risposta; per i cellulari il costo varia in funzione dell'operatore)

Livello A1 (Vol. pp. 224 + 2 CD Audio)
978-88-00-20331-9 € 19,80

Livello A2 (Vol. pp. 256 + 2 CD Audio)
978-88-00-20332-6 € 20,80

Livello B1 (Vol. pp. 256 + 2 CD Audio)
978-88-00-20333-6 € 20,80

Livello B2 (Vol. pp. 192 + 2 CD Audio)
978-88-00-20849-9 € 18,80

Per ciascun livello
Guida per l'insegnante

Livello C1 e Livello C2
in preparazione



NUOVO LIVELLO



Uno sguardo sugli altri: la Repubblica Federale Tedesca

DI CAMILLA SALVI
ISTITUTO UNIVERSITARIO EUROPEO, FIRENZE

Per comprendere il modo in cui gli alunni e le alunne immigrati vengono inseriti nel sistema scolastico tedesco sono necessarie due premesse: da un lato si deve fare breve riferimento al contesto generale delle politiche migratorie della Germania dal dopoguerra ad oggi, dall'altro tenere in considerazione alcune caratteristiche importanti della struttura organizzativa dei percorsi di studio in questo paese, soprattutto nel passaggio dalla scuola primaria alla secondaria, nonché la filosofia che li ispira. Negli anni '50-'60 dello scorso secolo la Germania è stata meta di intensi flussi migratori per lo più regolati da un mercato del lavoro in forte espansione e bisognoso di

manodopera poco qualificata, risorsa "temporanea" (i *gastarbeiter*) a cui dunque si pensava non tanto in termini di integrazione nella società locale quanto di presenza transitoria a cui garantire spazi separati e continuità di scambio con la comunità di origine. Dal punto di vista scolastico era perciò uso creare programmi specifici a seconda delle nazionalità degli alunni migranti con insegnanti e programmi spesso riferiti al paese di origine. Quanto più la comunità migrante era numericamente e culturalmente forte tanto meglio riuscivano i progetti delle varie scuole italiane, spagnole, greche etc. Successivamente, a partire dagli anni '70, la prospettiva si è gradualmente modificata

stabilendo il principio dell'inclusione di alunni e alunne stranieri nel sistema educativo esistente piuttosto che la loro separazione in istituzioni e corsi speciali. Mutata è anche la tipologia dei flussi migratori, meno compatti come nazionalità di origine e più flessibili nella scelta dei tempi, delle forme e delle sedi lavorative. Torneremo in seguito su come questo abbia influenzato gli orientamenti didattico organizzativi nei distretti scolastici a più alta presenza di immigrati.

Il secondo presupposto a cui abbiamo fatto accenno riguarda il sistema scolastico tedesco in generale e il suo carattere fortemente selettivo e discriminatorio sul piano delle opportunità di ascesa e mobilità sociale. Come si può osservare dallo schema riportato nella finestra sul sistema scolastico tedesco, dopo i primi 6 anni di scuola elementare (*Grundschule*) le autorità scolastiche indicano in quale delle 3 o 4 opzioni di scuola secondaria gli alunni e le alunne sono tenuti a iscriversi. Non è difficile immaginare che le scuole professionali (*Hauptschule*) diventano in modo automatico bacino di raccolta di coloro che provengono da situazioni di disagio sociale, situazioni che conseguentemente si riproducono impedendo un possibile riscatto, per non parlare dell'integrazione nella società tedesca del gran numero di alunni immigrati che frequentano questo tipo di scuola (in alcune *Hauptschulen* di Berlino si arriva al 98,5 % di studenti non di madrelingua tedesca). Questo stato di fatto ha richiamato qualche anno fa l'attenzione della Commissione per i diritti umani dell'ONU che ha espresso il suo parere fortemente critico circa le

IL SISTEMA SCOLASTICO TEDESCO

scuola materna:	da 3 a 6 anni di età (<i>Kindergarten</i> – a pagamento)
scuola elementare:	da 6 a 12 anni (<i>Grundschule</i>) con una fase scolastica iniziale di 2 anni (<i>Schulanfangphase</i>)
scuola secondaria di 1° livello:	da 12 a 16 anni (<i>Sekundarstufe 1</i>) divisa in <i>Gymnasium</i> (4 anni) <i>Gesamtschule</i> (4 anni) <i>Realschule</i> (4 anni – istruzione tecnica) <i>Hauptschule</i> (4 anni – istruzione professionale)
scuola secondaria di 2° livello:	da 16 a 19 anni (<i>Sekundarstufe 2</i>) divisa in <i>Gymnasium</i> (3 anni) con esame di maturità finale che dà accesso all'università (<i>Abitur</i>) <i>Gesamtschule</i> (3 anni) con esame di maturità finale (<i>Abitur</i>) che dà accesso alle scuole di specializzazione

garanzie di accesso all'istruzione offerte dal sistema tedesco. Ancora più eclatanti sono stati tuttavia i risultati dell'ormai famoso test PISA¹ la cui statistica oggettività ha messo in luce, attraverso l'affinamento delle caratteristiche individuanti i gruppi da analizzare, come la creazione di scuole ad alta densità di migranti anche di seconda generazione abbia penalizzato le possibilità di successo scolastico di questi ultimi rendendoli "lettori estremamente deboli", carenza che si ripercuote di conseguenza anche sulle prestazioni nelle materie scientifiche. La scarsa padronanza della lingua tedesca, ritenuta principale responsabile di questa situazione generale, non è tuttavia giustificata da un insufficiente periodo di residenza nel paese o dalla poca familiarità con il mondo tedesco dell'istruzione: si tratta infatti di alunni e alunne completamente scolarizzati in Germania, le cui incompetenze sono dunque da attribuire esclusivamente allo stesso sistema scolastico che non ha saputo o non ha voluto investire e affrontare la questione in modo adeguato. Questa considerazione è rafforzata dal fatto che le principali insufficienze emergono nel campo della "lingua per lo studio", della cui padronanza è responsabile solo la scuola stessa e il cui uso ed esercizio sono resi possibili solo all'interno del contesto scolastico. Prima di entrare nel merito di come il sistema educativo tedesco abbia reagito al quadro negativo emergente dai risultati di PISA 2000, è opportuno ricordare che la struttura federale del paese fa sì che ogni regione-stato (*Land*) abbia una propria autonomia gestionale e politica sull'istruzione, salvo fare riferimento a una Conferenza permanente del Ministero i cui pareri tuttavia non sono vincolanti. Nel tempo si sono delineati due modelli a proposito dell'inserimento degli alunni stranieri (generalmente definiti "alunni con *background* migratorio" dal momento che molti di essi appartengono ormai alla seconda

generazione, essendo nati e cresciuti nella Repubblica federale): il modello Baviera e il modello Berlino, il primo orientato alla istituzione di scuole separate e classi "nazionali", il secondo più propenso all'inclusione immediata nelle classi regolari con un opportuno sostegno linguistico sia scolastico che extrascolastico. Questa schematizzazione, all'interno della quale si può leggere un preciso disegno politico-migratorio dei singoli *Länder* a seconda degli orientamenti politici più generali, rischia tuttavia di lasciar fuori l'intenso lavoro di discussione e ridefinizione dei propri criteri che fa del caso tedesco, ancora oscillante tra integrazione e assimilazione, un esempio interessante per chi si occupa della materia. L'aspetto politicamente e scientificamente importante della discussione risiede infatti a nostro avviso nella capacità di considerare criticamente e autocriticamente le variabili presenti nei due modelli, senza etichettarne alcuna come "segregante" o "includente" in sé, ma misurandola al successo scolastico che comporta per gli alunni in contesto migratorio, unica garanzia che permetterà loro una migliore collocazione all'interno non solo della società tedesca ma della rete sociale ed economica generata da un mercato del lavoro sempre più aperto e flessibile.

In questo breve spazio farò riferimento soprattutto al lavoro della Commissione interstatale per la progettazione educativa e la promozione della ricerca (*Bund-Länder-Kommission*)² che ha creato una serie di attivi gruppi di lavoro regionali (chiamati FOR MIG *Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund* - sebbene non tutti i *Länder* ne facciano parte) coordinati dall'Università di Amburgo. Il punto di partenza del lavoro della Commissione è stato l'inadeguata formazione linguistica risultante dai dati PISA relativi in particolare alle scuole professionali con alta densità di alunni con

passato migratorio. Tra gli "alunni con passato migratorio" il test PISA ha incluso coloro che pur nati in Germania hanno genitori di nazionalità diversa e che in qualche modo (attraverso la lingua parlata a casa e i contatti con la comunità di origine) hanno mantenuto un legame attivo con la cultura di origine della famiglia. Come affrontare dunque il conseguente bilinguismo di questi ragazzi e ragazze senza far passare l'idea spesso automatica che rappresenti per loro uno svantaggio, un impedimento al perfezionamento nella padronanza del tedesco e dunque in ultima analisi la causa dell'insuccesso scolastico?

Basandosi su un robusto complesso di risultati e ricerche sia di tipo pedagogico che linguistico, la Commissione ha decisamente optato per una politica di sostegno linguistico sia nella L1 che nella L2, considerate elementi integranti di una complessiva formazione linguistica. La realtà bilingue dei ragazzi e delle ragazze iscritti nelle scuole tedesche, lungi dall'essere concepita come ciò che ne frena le capacità di espressione in L2 e dal rappresentare la conseguenza di un progetto migratorio basato sulla presenza temporanea nel paese ospite, diventa ora il terreno fertile in cui le potenzialità del plurilinguismo possono dimostrarsi come un vantaggio cognitivo oltre che culturale, una risorsa su cui lavorare nelle forme e nei modi

¹ PISA è acronimo di *Programm for International Student Assessment*: si tratta di un'indagine internazionale promossa dall'OCSE e finalizzata alla valutazione del livello di istruzione degli adolescenti dei principali paesi industrializzati. Viene verificata in particolare l'alfabetizzazione letteraria, matematica e scientifica, attraverso *test* di lettura e *problem solving*. Le prove si svolgono ogni tre anni; in Germania i risultati del *test* hanno provocato un grande dibattito per la non brillante posizione degli studenti tedeschi nella classifica generale. Cfr. www.pisa.oecd.org

² cfr. Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung, (2003): *Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund*, Heft 107

opportuni di cui potrà trarre beneficio l'intera popolazione scolastica. Presupposto di questa svolta è l'orientamento verso una educazione interculturale che riconosca esplicitamente il bilinguismo e il plurilinguismo come una ricchezza individuale e sociale che deve essere favorita e sostenuta attraverso corsi sia in tedesco L2 che nella lingua di origine degli alunni con passato migratorio. Per quanto riguarda il tedesco L2 la Commissione sottolinea come il suo insegnamento non sia esclusiva responsabilità degli insegnanti di lingua incaricati ma debba coinvolgere i docenti di tutte le materie che dovrebbero includere nella didattica disciplinare anche gli aspetti linguistici. Ciò che tuttavia interessa in particolare dell'esperienza tedesca e che, per quanto abbiamo potuto finora constatare dalle politiche scolastiche dei paesi precedentemente analizzati, rappresenta l'elemento di differenza, è la decisione di investire sul bilinguismo e su una concezione più ampia di "competenza linguistica". Ancora una volta tuttavia è necessario ricordare che non tutte le riflessioni e i suggerimenti della Commissione interstatale vengono accolti e tradotti in pratiche scolastiche nei singoli *Länder*. La questione del sostegno alla

lingua di origine è un tema così controverso da provocare orientamenti antitetici come quello di proibire l'uso di lingue diverse dal tedesco in alcune scuole professionali di Berlino e all'opposto creare classi di abilitazione all'insegnamento del turco, riconosciuto come lingua straniera curricolare al pari di francese, inglese o spagnolo. Uno dei problemi che impedisce di sciogliere le apparenti contraddizioni che risultano dall'esame delle singole posizioni è la mancanza di una attendibile verifica dei risultati di determinate scelte, se si eccettua appunto il citato *test PISA*, i cui obiettivi e strumenti non sono tuttavia sufficienti per formulare un giudizio più mirato sulle questioni qui prese in esame. Ciononostante esso è servito a dare supporto ad argomentazioni didattico-organizzative di grande importanza: evidenziando le debolezze linguistiche degli alunni con passato migratorio inclusi quelli con scolarizzazione interamente tedesca, ha dimostrato come i progetti di formazione linguistica in L2 non possano limitarsi a interventi di tipo preparatorio da offrire nei primi anni di scolarizzazione o nei primi mesi di frequenza nella nuova realtà scolastica, ma debbano essere concepiti come formazione permanente, le cui finalità devono

sapersi adeguare alle crescenti richieste del percorso educativo. Infine la possibilità di includere nel profilo degli alunni e alunne sottoposti al test informazioni circa il contesto familiare e in particolare le scelte linguistiche in esso adottate, ha rafforzato l'idea che l'ambiente familiare svolga un ruolo fondamentale e che la sua partecipazione attiva al processo di scolarizzazione rappresenti un vantaggio non solo per il successo scolastico delle nuove generazioni ma anche per una migliore integrazione del nucleo familiare stesso nella società tedesca. Il concetto esteso di competenza linguistica su cui sono basati gli orientamenti e le scelte operative adottati e messi in pratica dalle singole scuole, un concetto che include le tre grandi zone dell'apprendimento linguistico, la L1, la L2 e la LS, ha quindi sollecitato oltre che l'istituzione di programmi ed insegnamenti bilingui, anche l'affinamento di strumenti diagnostici capaci di fornire informazioni sulla situazione linguistica generale degli alunni, non solo relativamente al tedesco (alla L2). Ciò permette di elaborare interventi di sostegno più mirati e adeguati a migliorare quelle condizioni di insuccesso scolastico prima esclusivamente attribuite a una mancata padronanza del tedesco.



L'italiano sul web

Scopri i corsi e le esercitazioni online su www.lemonnier.it/italianostranieri

Dentro l'italiano 4.0

Un corso multimediale interattivo in 4 livelli. Lezioni, esercitazioni, strumenti multimediali (glossario, dizionario, audio, filmati) per 370 ore di studio.



Test PLIDA - Test CELI

Simulazioni multimediali e interattive degli esami di certificazione, con valutazione finale, per tutti i sei livelli di competenza linguistica.



Per informazioni: Servizio clienti Mondadori Education
email: servizioclienti.edu@mondadorieducation.it - Tel. 199122171
(€ 0,12 + Iva al minuto senza scatto alla risposta; per i cellulari il costo varia in funzione dell'operatore)

Didael
Web Knowledge Company

LE MONNIER
ITALIANO
PER STRANIERI

Risorse in rete

A CURA DI MASSIMO MAGGINI

In questa sezione della rivista intendiamo indicare ai lettori dei percorsi di lettura di siti web collegati ai contributi ospitati in ogni numero.



L'INTERVISTA A FRANCESCO SABATINI

Una risorsa importante per tutti gli insegnanti d'italiano L2 è costituita dal sito dell'*Accademia della Crusca* di cui Francesco Sabatini è stato a lungo Presidente (attualmente è Presidente Onorario). Il portale presenta la *home page* divisa in sezioni che offrono altrettanti percorsi di ricerca e lettura: *l'accademia*, *la storia*, *le attività*, *il notiziario*, *le pubblicazioni*, *la biblioteca virtuale*, *la lingua in rete*, *la crusca in gioco*. La *biblioteca virtuale* e la *lingua in rete* sono sicuramente tra le sezioni più esplorate dagli insegnanti d'italiano L2.

<http://www.accademiadellacrusca.it/>

Per avere maggiori informazioni ed essere aggiornati sulle iniziative delle istituzioni italiane sulla *Settimana della Lingua Italiana nel Mondo* bisogna collegarsi al sito del Ministero degli Affari Esteri e cliccare sulla sezione della *Settimana della Lingua Italiana nel Mondo*.

http://www.esteri.it/MAE/IT/Politica_Estera/Cultura/PromozioneLinguaItaliana/

Per conoscere la storia di questa importante iniziativa che ogni anno viene realizzata a partire dal 2001 è consigliabile il collegamento con una pagina web del sito dell'*Accademia della Crusca* che contiene in archivio tutti i temi trattati nel corso degli anni.

http://www.accademiadellacrusca.it/settimana_della_lingua_italiana_nel_mondo.shtml

Per l'*Anno Europeo della Creatività e dell'Innovazione* potete consultare i seguenti siti:

<http://www.create2009-italia.it/>

http://ec.europa.eu/italia/attualita/primo_piano/istruzione/annoinnovazione_it.htm

http://www.governo.it/GovernoInforma/Dossier/anno_eu_2009/

<http://www.politichecomunitarie.it/newsletter/16380/2009-anno-europeo-della-creativita-e-dellinnovazione>

<http://www.aidainformazioni.it/pub/cattari122009.html>

<http://www.tafter.it/2009/01/14/anno-europeo-della-creativita-e-dellinnovazione-2009/>

http://create2009.europa.eu/index_it.html

Nel corso dell'intervista Francesco Sabatini cita eventi e personaggi storici di cui forniamo alcuni riferimenti sitografici.

Per l'invenzione della bussola si possono consultare i seguenti siti:

http://it.wikipedia.org/wiki/Flavio_Gioia

<http://it.wikipedia.org/wiki/Bussola>

Su Leonardo Fibonacci si possono visionare i seguenti siti:

http://wapedia.mobi/it/Leonardo_Fibonacci

http://it.wikipedia.org/wiki/Leonardo_Fibonacci

<http://www.fibonacci.it/biografia.htm>

Su Leonardo da Vinci e Galileo Galilei segnaliamo questi siti:

http://it.wikipedia.org/wiki/Leonardo_da_Vinci

<http://www.museoscienza.org/leonardo/>

http://it.wikipedia.org/wiki/Galileo_Galilei

<http://www.pd.astro.it/MOSTRA/NEW/A1001MAN.HTM>

IL REBUS NELLA GLOTTODIDATTICA

Un'interessante intervista a Anthony Mollica può essere letta sul sito:

http://culturitalia.uibk.ac.at/siena/96_1/MOLLICA.HTM

Un articolo di Anthony Mollica sull'uso dell'anagramma nella glottodidattica si può trovare sul sito:

<http://www.dante-katowice.org/ludolinguistica>

Sulle varie tipologie di rebus consigliamo la consultazione di:

[http://it.wikipedia.org/wiki/Rebus_\(enigmistica\)](http://it.wikipedia.org/wiki/Rebus_(enigmistica))

Sulla storia del rebus segnaliamo il sito:

<http://www.cantodellasfinge.net/portale/leonardo/articoli/rebus.asp>

Una raccolta di titoli di Stefano Bartezzaghi è reperibile su:

<http://www.ibs.it/libri/Bartezzaghi+Stefano/libri.html>

L'ESPERIENZA IN GUATEMALA

Per avere maggiori informazioni sulla realtà del Guatemala e sulla cooperazione socioeconomica e culturale fra il nostro paese e questo stato dell'America Centrale si possono consultare i siti:

<http://it.wikipedia.org/wiki/Guatemala>

http://www.ambguatemala.esteri.it/Ambasciata_Guatemala

L'ESPERIENZA IN BELGIO

Per acquisire maggiori informazioni sull'attività letteraria di Goffredo Parise vi segnaliamo i seguenti siti:

http://it.wikipedia.org/wiki/Goffredo_Parise

<http://cronologia.leonardo.it/storia/biografie/parise.htm>

<http://www.goffredoparise.it/index.php?area=1&menu=1&lingua=4>

<http://www.italialibri.net/autori/pariseg.html>

http://www.rivistaorigine.it/nomade_parise.html

Sull'opera *Sillabari* di Goffredo Parise potete consultare questi siti:

<http://www.italialibri.net/opere/sillabari.html>

http://www.sensorium.it/Lettere_SILLABARI.htm

Per avere maggiori conoscenze sull'Isola di Capri vi segnaliamo i siti:

[http://it.wikipedia.org/wiki/Capri_\(isola\)](http://it.wikipedia.org/wiki/Capri_(isola))

<http://www.cittadicapri.it/>

http://it.wikipedia.org/wiki/Storia_di_Capri

<http://www.capri.it/it/storia>

Per acquisire maggiori informazioni sulle puntate della trasmissione televisiva di Rai Uno *Linea Blu* dedicate a Capri potete consultare le seguenti pagine web del sito RAI:

http://www.lineablu.rai.it/R2_popup_articolofoglia/0,7246,300%25E6024,00.html

http://www.lineablu.rai.it/R2_popup_articolofoglia/0,7246,300%25E5989,00.html

http://www.lineablu.rai.it/R2_popup_articolofoglia/0,7246,300%25E5983,00.html

Per leggere il testo canoro napoletano *Luna caprese* potete collegarvi al sito:

<http://www.sorrentoradio.com/prova/testinapoli/doc232.htm>

INTEGRAZIONE SCOLASTICA NELLA REPUBBLICA FEDERALE TEDESCA

Nella sezione *Documentazione* curata da Camilla Salvi la sitografia di riferimento è la seguente:

<http://www.blk-foermig.uni-hamburg.de>

sito interessante per chi conosce la lingua tedesca. La versione in inglese è ridotta, ma utile;

<http://www.foermig-berlin.de>:

qui si trovano per esempio le prove di ingresso per la scuola elementare, nella sezione "Materialien".

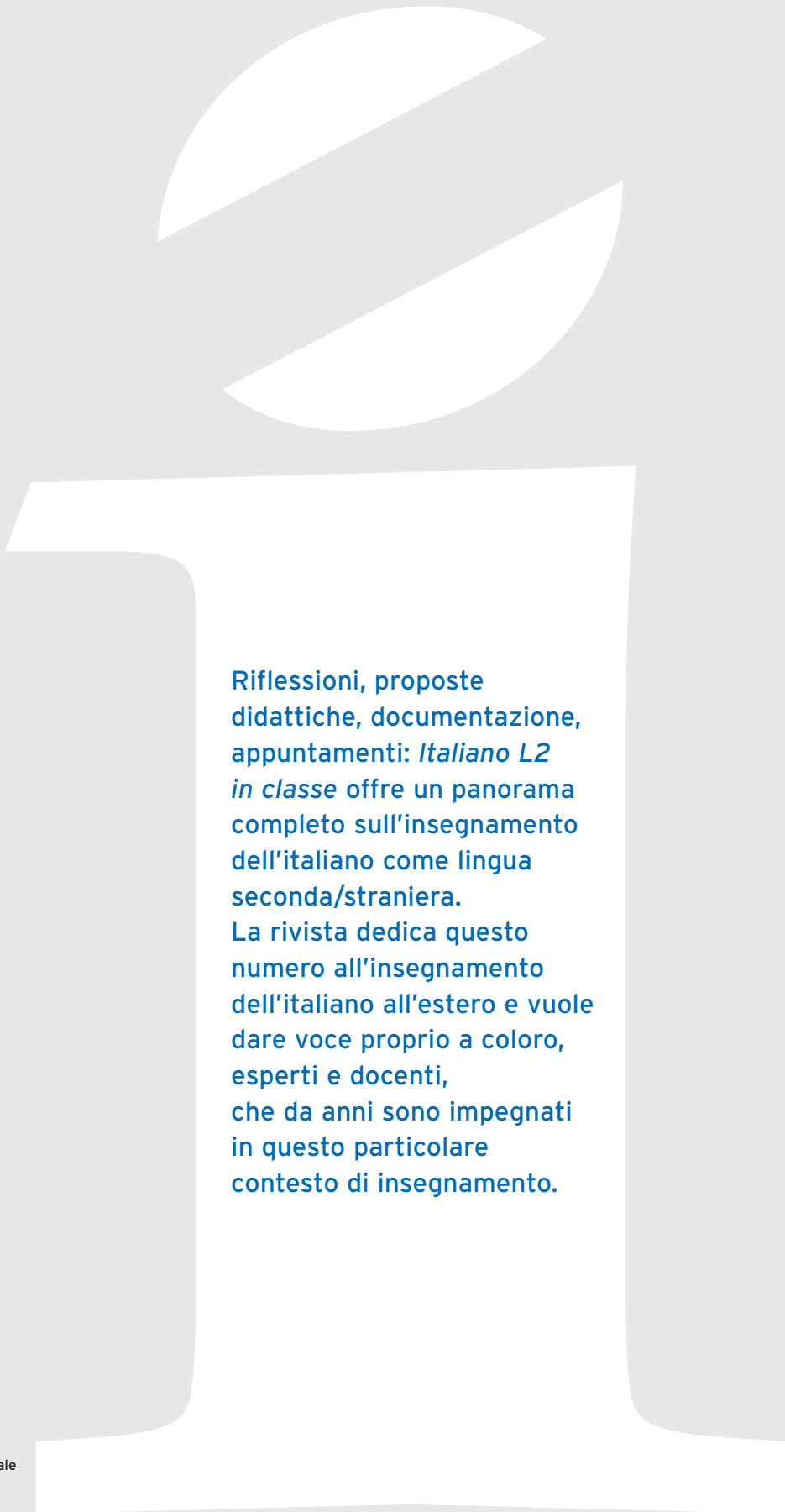
Dato che i modelli delle politiche di integrazione scolastica sono ispirati alle esperienze del bilinguismo nei paesi in cui il fenomeno è da tempo sotto osservazione, è consigliabile visitare il sito di Jim Cummins: <http://www.iteachilearn.com/cummins/index.htm> e quello di David Little "English Language Support Programm" <http://www.elsp.ie/index.shtml>.

In questo recente documento (2009) scaricabile dal sito dell'organizzazione *Eurydice* (www.eurydice.org) si trovano importanti informazioni relative ai temi della comunicazione tra le scuole e le famiglie degli alunni immigrati e l'insegnamento delle lingue di origine nei paesi dell'Unione Europea:

http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/101EN.pdf.

Questa ricerca va a integrare il precedente lavoro del 2004 su *L'integrazione scolastica dei bambini immigrati in Europa* anche questo scaricabile dal sito di *Eurydice* :

http://eacea.ec.europa.eu/ressources/eurydice/pdf/0_integral/045IT.pdf



Riflessioni, proposte
didattiche, documentazione,
appuntamenti: *Italiano L2
in classe* offre un panorama
completo sull'insegnamento
dell'italiano come lingua
seconda/straniera.

La rivista dedica questo
numero all'insegnamento
dell'italiano all'estero e vuole
dare voce proprio a coloro,
esperti e docenti,
che da anni sono impegnati
in questo particolare
contesto di insegnamento.