



Il cortile di Palazzo Maldura

LINGUA NOSTRA, E OLTRE

RIVISTA ONLINE DEL MASTER IN DIDATTICA
DELL'ITALIANO COME L2 DELL'UNIVERSITÀ DI PADOVA

ANNO 2, NUMERO 1
MARZO 2009

ISSN 1974-4412



LINGUA NOSTRA, E OLTRE

NUMERO 1

MARZO 2009

BENVENUTI

AL SECONDO NUMERO DELLA RIVISTA TELEMATICA DEL
MASTER IN DIDATTICA DELL'ITALIANO COME L2
DELL'UNIVERSITÀ DI PADOVA



❖ Direttore Scientifico

Maria G. Lo Duca

❖ Comitato Scientifico

Ivana Fratter

Elisabetta Jafrancesco

Maria G. Lo Duca

Maria Cristina Peccianti

Laura Vanelli

❖ Redazione e impaginazione

Elisabetta Tesser

SOMMARIO

Saggi

- Maria G. Lo Duca: Editoriale 3
- Maria Cristina Peccianti: "Nello scrigno della lettura. La selezione dei testi per una scuola
multiculturale, fra lingua e cultura" 12
- Laura Marzia Lenci: "La scrittura in L2/LS: una prospettiva interculturale per lo sviluppo
dell'identità" 14

Attività didattiche

- Giada Spozon: "Riflessioni sulla pratica del testing. Una storia sulla 'lingua' da leggere e
comprendere" 21
- Maria Cristina Bertipaglia: "L'italiano in cucina" 28
- Renata Scanu: "Testi di scrittori migranti di origine araba per una riflessione
Interculturale" 36

Recensioni

- Elisabetta Tesser: Maria G. Lo Duca, I. Fratter (a cura di), *Il lessico possibile. Strategie lessicali
e insegnamento dell'italiano come L2*, Roma, Aracne, 2008 56

Eventi

- Gabriella Debetto: "Un intervento di formazione per la diffusione dell'italiano nel mondo" 58
- Elisabetta Tesser: "Il cervello bilingue. Seminario di Gianfranco Denes" 62
- Debora Silicani: "Presentazione del Master in didattica dell'italiano come L2" 63

La Redazione ringrazia la RCS e l'Adelphi per le autorizzazioni alla pubblicazione degli estratti di Randa Ghazy e di Aldo Buzzi, i collaboratori e tutte le persone che, con il loro aiuto, hanno reso possibile la realizzazione di questo numero. Si fa presente che gli autori dei contributi sono responsabili degli stessi. La Redazione, infine, resta a disposizione per informazioni all' indirizzo e-mail: attebalisa@gmail.com



Editoriale

MARIA G. LO DUCA

È bene che i lettori di questa rivista siano informati dell'esistenza di un documento redatto dalla Società Italiana di Glottologia (SIG), dalla Società di Linguistica Italiana (SLI), dall'Associazione Italiana di Linguistica Applicata (AIItLA), dal Gruppo di Intervento e Studio nel Campo della Educazione Linguistica (GISCEL). Il documento, successivamente firmato anche da altre associazioni e accolto anche dall'Accademia della Crusca, si configura come un commento, meglio una 'Nota tecnica', alla cosiddetta 'Mozione Cota ed altri n. 1-00033', pubblicata alle pp. 133-137 degli Atti Parlamentari – Camera dei Deputati, n. 64, XVI Legislatura, Allegato A ai Resoconti relativi alla seduta del 9 ottobre 2008.

La Mozione affronta il problema della "elevata presenza di alunni stranieri nelle singole classi scolastiche della scuola dell'obbligo", dove "il diverso grado di alfabetizzazione linguistica" si rivelerebbe come "un ostacolo" sia "per gli studenti stranieri che devono affrontare lo studio e gli insegnamenti previsti nei programmi scolastici", sia "per gli alunni italiani che assistono a una 'penalizzante riduzione dell'offerta didattica' a causa dei rallentamenti degli insegnamenti", addebitati, questi ultimi "alle specifiche esigenze di apprendimento degli studenti stranieri". Per porre rimedio a questa situazione e garantire "pari opportunità in materia di accesso alla scuola, nonché di riuscita scolastica e di orientamento" i firmatari della Mozione propongono che la scuola italiana adotti "una politica di 'discriminazione transitoria positiva', a favore dei minori immigrati, avvenute come obiettivo la riduzione dei rischi di esclusione".

Per raggiungere questo obiettivo si fanno delle proposte articolate in 4 punti: 1) "accesso degli studenti stranieri alla scuola di ogni ordine e grado... previo superamento di test e specifiche prove di valutazione"; 2) "classi di inserimento che consentano agli studenti stranieri che non superano le prove e i test sopra menzionati di frequentare corsi di apprendimento della lingua italiana"; tali classi si configurano come "propedeutiche all'ingresso degli studenti stranieri nelle classi permanenti"; 3) limite del 31 dicembre di ciascun anno scolastico per gli ingressi nelle classi ordinarie, oltre il quale gli studenti stranieri resterebbero nelle classi di inserimento fino alla fine dell'anno; 4) attuazione in tali classi di "percorsi monodisciplinari e interdisciplinari, attraverso l'elaborazione di un curriculum formativo essenziale, che tenga conto di progetti interculturali, nonché dell'educazione alla legalità e alla cittadinanza"; in particolare i temi proposti su questo punto sono i seguenti: "a) comprensione dei diritti e doveri (rispetto per gli altri, tolleranza, lealtà, rispetto della legge del paese accogliente); b) sostegno alla vita democratica; c) interdipendenza mondiale; d) rispetto di tradizioni territoriali e regionali del Paese accogliente, senza etnocentrismi; e) rispetto per la diversità morale e cultura religiosa del Paese accogliente".

Fin qui la Mozione. Le Società di cui si è detto hanno ritenuto di dover intervenire su una materia, quella dell'apprendimento linguistico, che ritengono di loro stretta competenza. Il Documento messo a punto dalle Società analizza punto per punto i dati, le proposte e le argomentazioni della Mozione, notando come essa non definisca in maniera chiara ed univoca il gruppo di destinatari e non distingua tra le diverse età e i diversi livelli di competenza linguistica, che, com'è ovvio, pongono problemi diversi ed esigono soluzioni diversificate. La parte propositiva della Mozione appare generica e per lo più impraticabile: nulla si dice su come devono essere strutturati i test di accesso, in che lingua devono essere redatti, quali conoscenze o competenze devono accertare, chi dovrà metterli a punto, come devono essere organizzate le classi di inserimento (per età? per livello di competenza in italiano?), con quale personale, con quale orario, in quali spazi, con quali strumenti, con quali fondi.

Ma il Documento delle Società non si limita a indicare i limiti e le lacune della Mozione. Esso contiene una parte propositiva che richiama quanto è già stato fatto in merito all'inserimento degli alunni non italofoeni nella scuola italiana, sia a livello centrale (Ministero), sia a livello locale (Enti locali, Uffici scolastici Regionali e Provinciali, Centri Territoriali Permanenti), sia a livello universitario (promozione di ricerche sulla-acquisizione e l'apprendimento linguistico e istituzione di Master universitari sull'italiano L2). Le Società invitano a trarre il massimo frutto dalle esperienze maturate sul campo, spesso di ottimo livello, e suggeriscono alcune soluzioni semplici e immediatamente percorribili, che hanno anche il vantaggio di sfruttare competenze acquisite e nuove professionalità, oltre che di razionalizzare la spesa.

Proponiamo alla lettura il documento nella sua versione integrale, sperando di raccogliere intorno ad esso l'adesione convinta dei nostri lettori. 

Nota tecnica alla mozione "Cota ed altri n. 1-00033".

SIG -	Società Italiana di Glottologia
SLI -	Società di Linguistica Italiana
AltLA -	Associazione Italiana di Linguistica Applicata
GISCEL	Gruppo di Intervento e Studio nel Campo dell'Educazione Linguistica

Le Società scientifiche sopraelencate, attive nel campo delle scienze del linguaggio in tutti i suoi ambiti teorici, descrittivi, metodologici e applicati, presentano la seguente Nota tecnica a proposito del contenuto della mozione "Cota ed altri n. 1-00033" pubblicata alle pp. 133-137 del n. 64 degli Atti Parlamentari - Camera dei Deputati, XVI Legislatura, Allegato A Resoconti relativi alla seduta del 9 ottobre 2008. Alla Nota fa seguito un Allegato contenente una serie di osservazioni dettagliate sul contenuto della mozione in oggetto. Su queste osservazioni dettagliate si basa quanto sostenuto nella presente Nota.

La mozione "Cota ed altri n. 1-00033" risulta non chiara nelle premesse, poco perspicua

nel metodo, inefficace nella soluzione per le ragioni appresso esplicitate.

In premessa, la mozione:

- a. tratta la competenza in italiano e i diversi gradi del suo costituirsi come effetti indifferenziati ed equivoci della provenienza, della cittadinanza e della stanzialità sul territorio, usando questi diversi aspetti relativi alla persona come fossero equivalenti e parimenti influenti sulla conoscenza di una lingua;
- b. accomuna fasce di età diverse, non tenendo conto che nella scuola primaria è ancora in corso il processo di acquisizione spontanea di una lingua e che nella scuola media si devono attivare strategie di apprendimento per lo sviluppo di competenze linguistiche specifiche per lo studio delle discipline;
- c. fornisce dati statistici sulla presenza complessiva di alunni immigrati, senza differenziare tra neo-arrivati, presumibilmente non italofoeni ma di esigua consistenza numerica, e residenti da lungo tempo con gradi differenziati di italofoenia, che rappresentano la maggioranza;
- d. assume le difficoltà di lettura e scrittura come deficit di competenza linguistica in italiano.

Nel metodo, la mozione:

- a. non specifica il tipo di conoscenze – linguistiche o altre – di cui si richiede la verifica in test e prove di valutazione;
- b. propone test e prove di valutazione in lingua italiana per bambini e ragazzi non-italofoeni;
- c. propone una scadenza di ingresso nella scuola con rischio di esclusione dalle classi regolari di alunni pervenuti oltre quella data anche se parlanti l'italiano;
- d. propone una scadenza di ingresso nella scuola col rischio di una persistente esclusione dalle classi regolari per gli alunni che, non avendo superato i test, sono i più bisognosi di inclusione tra pari parlanti l'italiano.

Nella parte propositiva la mozione:

- a. impegna il Governo a istituire "classi ponte" per l'apprendimento della lingua italiana;
- b. non specifica gli obiettivi linguistici delle "classi ponte" e nel "curricolo formativo essenziale" elenca invece temi e comportamenti relativi all'ambito dell'educazione civica;
- c. non considera inoltre con quali strumenti linguistici possano accedere a quei contenuti allievi parlanti di lingue diverse e di età nella quale è ancora agli esordi il processo di apprendimento di lettura e scrittura.

Per ovviare alle incongruenze e alla conseguente inefficacia dei provvedimenti auspicati dalla mozione in oggetto, le sopraelencate Società scientifiche, in linea con alcune considerazioni finali della mozione in oggetto, avanzano le seguenti proposte:



[HTTP://WEB.UNIMC.IT/
SIG/INDEX.HTM](http://web.unimc.it/sig/index.htm)

- a. prevedere forme di sostegno linguistico affidato a personale specializzato – l’insegnante di italiano L2 – la cui presenza nelle scuole andrebbe garantita in numero proporzionale alla presenza di alunni stranieri, e la cui utilizzazione dovrebbe riguardare sia il normale tempo-scuola nelle classi per favorire la “immersione”, sia i corsi pomeridiani di approfondimento e perfezionamento della lingua italiana;
- b. promuovere la sinergia positiva instauratasi tra i centri di ricerca, le scuole e il territorio, per coinvolgere gli allievi non-italofoni e le loro famiglie in un processo produttivo di interscambio linguistico e culturale;
- c. verificare le ricadute sociali positive nel medio e lungo termine dei progetti di accoglienza di allievi non-italofoni nelle scuole, giustificando così l’impiego delle necessarie risorse.

Le Società scientifiche sopraelencate invitano pertanto coloro che ricoprono incarichi di rappresentanza a riformulare la mozione qui in discussione in termini più consoni alla realtà dei fatti e a promuovere iniziative legislative atte a meglio coordinare le iniziative già in atto presso numerosi Uffici Scolastici Provinciali ai fini dell’integrazione scolastica e linguistica di allievi non italofoeni.

Allegato alla Nota tecnica di SIG, SLI, AIHLA, GISCEL

A. Il problema

La materia oggetto della mozione è, nei suoi termini più generali, l’inserimento di allievi bambini e adolescenti non-italofoni nelle classi della scuola primaria e secondaria di primo e secondo grado corrispondenti al loro stadio di sviluppo linguistico, cognitivo e sociale, con l’obiettivo di favorirne la massima integrazione scolastica, primo passo verso la conquista di una piena cittadinanza.

Le Società scientifiche sopraelencate rilevano a questo riguardo come il problema sia posto in termini non chiari e parzialmente fuorvianti nelle premesse della mozione.

- (a) Il gruppo di destinatari della mozione, ovvero allievi non-italofoni, non è definito in maniera univoca, come si converrebbe a un testo normativo. In particolare si nota l’alternanza di espressioni quali “alunni stranieri” (l’espressione più utilizzata, p. es. p. 133, colonna 2, capoverso 1), e di: “alunni con cittadinanza non italiana” (p.es. p. 134, colonna 1, capoverso 2); “nomadi” (p.es. p. 134, colonna 1, capoverso 4); “minori di origine immigrata che nascono in Italia o comunque frequentano l’intero percorso scolastico” (sic!, p. 134, colonna 2, capoverso 3, e altrove); “bambini immigrati” (p.es. p. 124, colonna 2, capoverso 6); “bambini stranieri, ma anche nomadi o figli di genitori con lo status di rifugiati politici” (p. 135, colonna 1, capoverso 1); “studenti non italiani” (p. 135, colonna 2, capoverso 5); “molte diverse cittadinanze” (p. 136, colonna 1,

capoverso 2 e altrove). La terminologia utilizzata accomuna provenienza geografica, origini familiari, possesso di cittadinanza e carattere di stanzialità o meno sul territorio, oscurando così il tratto rilevante che è quello della conoscenza della lingua italiana, che distingue, ancorché a livelli diversi, parlanti che hanno la lingua italiana come lingua materna da parlanti che non hanno l'italiano come lingua materna.

- (b) Il gruppo di destinatari della mozione, inoltre, non è definito in maniera univoca per quanto riguarda le fasce di età. Nel caso delle fasce di età relative alla scuola primaria, il contatto con l'italiano L2 avviene quando è ancora in corso l'acquisizione della lingua materna, e quando le competenze linguistiche da sviluppare sono soprattutto le abilità comunicative interpersonali di base, che possono essere sviluppate nell'arco di due o tre anni, se favorite dal contatto con i pari, poiché riguardano una lingua concretamente legata al contesto comunicativo. Nelle fasce di età più alte, corrispondenti alle classi della scuola secondaria di primo e secondo grado, il contatto avviene in condizioni cognitive, sociali e linguistiche diverse: l'acquisizione della lingua materna è quasi del tutto stabilizzata ed emerge la necessità di acquisire competenze linguistiche in italiano L2 più elaborate e sofisticate di quelle interpersonali di base. Per poter studiare, comprendendo ed esprimere attraverso la lingua attività cognitive fortemente astratte e indipendenti dal contesto di comunicazione, l'allievo straniero ha bisogno di un periodo di formazione di 4 o 5 anni. In ragione di queste diverse condizioni di contatto con l'italiano occorrerà sfruttare in misura diversa l'*input* nativo spontaneo offerto in classe dagli insegnanti e dai compagni e l'*input* derivante dall'uso dell'italiano per lo studio, necessario ad acquisire conoscenze.
- (c) Il gruppo di destinatari della mozione, infine, non è definito in maniera univoca per quanto riguarda la sua consistenza in termini statistici. Le percentuali riportate a p. 133 (colonna 2, capoversi 1, 2, 3), a p. 134 (colonna 1, capoversi 1, 3, 5, 6) vanno scorporate per rendere conto del gruppo effettivo di allievi che, essendo da poco o appena entrati in contatto con l'italiano, affrontano il problema dell'apprendimento dell'italiano, con le differenze relative alle fasce d'età illustrate al punto (b) qui sopra. Poste queste considerazioni, i dati relativi al successo scolastico di allievi "stranieri", secondo la terminologia delle premesse della mozione in oggetto, riportati alle pp. 134 (colonna 1, capoverso 1), 135 (colonna 2, capoverso 2 e 5) e 136 (colonna 1, capoverso 1), abbisognano di essere scorporati e rianalizzati per poter essere utilizzati con profitto ai fini di una migliore comprensione del problema affrontato. Analogamente vanno riconsiderate, alla luce delle osservazioni qui avanzate le affermazioni contenute alla p. 133, colonna 1, nei capoversi 2, 3, 4.
- (d) Il problema che si vuole affrontare è riassunto nell'espressione "diverso grado di alfabetizzazione linguistica" (p. 133, colonna 1, capoverso 2 delle premesse). L'espressione si riferisce però alle capacità di lettura e scrittura in una determi-



WWW.SOCIETADILINGUISTICAITALIANA.ORG

nata lingua – qui si intende l'italiano – e non designa quindi il problema nella sua interezza, che è quello della competenza linguistica in italiano. Non si tiene poi in nessun conto il fatto che gli allievi non italofoeni sono in realtà spesso mediamente alfabetizzati in una o più lingue diverse dall'italiano. Tali lingue sono scarsamente valorizzate nell'orizzonte linguistico della nostra scuola, che è orientata a favorire l'acquisizione di lingue comunitarie.

Le premesse alla mozione in oggetto contengono anche osservazioni di fatto non pertinenti e quindi irrilevanti per il problema toccato e che non vale qui la pena di commentare. Si tratta di: (i) la "grande attualità" dei dati "sulla presenza di alunni nomadi" (p. 134, colonna 1, capoverso 4); (ii) "le gerarchie istituzionali ecc." (p. 135, colonna 1, capoverso 3); (iii) "la pedagogia interculturale ecc." (p. 135, colonne 1 e 2, capoversi 4 e 1 rispettivamente).

B. Il metodo

Le Società sopraelencate rilevano che il metodo proposto per affrontare il problema e rispetto al quale la mozione vuole impegnare il Governo è piuttosto incongruente rispetto all'obiettivo di favorire la promozione dell'acquisizione dell'italiano ai fini, almeno dichiarati, di una armonica integrazione.

- (a) Del tutto inappropriato appare il perno della proposta, ovvero la subordinazione dell'autorizzazione all'ingresso degli studenti "stranieri" (ovvero: non italofoeni) al superamento di *test* e specifiche prove di valutazione (p. 136, colonna 1, ultimo capoverso). Tali prove – si dice – riguardano l'accesso alle scuole di ogni ordine e grado, ma di esse non si specifica l'obiettivo, ovvero se mirino a testare la competenza linguistica in italiano o altri tipi di conoscenze, senza per altro considerare le diverse competenze, abilità e conoscenze da presupporre in base all'età degli allievi. Se, come si è argomentato nella parte A di questo Allegato, pur non essendo chiaro quale sia il gruppo di destinatari inteso nella Mozione, questo va individuato negli allievi non-italofoeni neo-arrivati, ne deriva anche il problema della lingua in cui formulare i *test*.
- (b) Molto problematica nella fase applicativa è la scadenza del 31 dicembre di ogni anno per l'ingresso di allievi "stranieri" (cioè non italofoeni) nelle scuole del Paese (p. 136, colonna 2, capoverso 2). Tale scadenza, obbligatoriamente in relazione con i *test* e le prove di valutazione non meglio specificati di cui si è detto qui al punto (a), si traduce in un dannoso ritardo per gli alunni che non dovessero superare i *test* entro quella data. Questi, stando alla proposta della Mozione in oggetto, dovranno rimanere in classi separate per tutto il resto dell'anno scolastico, classi nelle quali evidentemente non sono previsti i normali contenuti disciplinari. In tal modo si approfondiscono le distanze e i dislivelli, viene meno la fruizione di *input* e di interazione linguistica con i coetanei italo-

fonni e le "classi di inserimento" diventano di fatto, al di là delle intenzioni, delle "classi differenziali" in cui viene momentaneamente sospeso, o pericolosamente reinterpretato, il diritto all'istruzione sancito dalla nostra Costituzione, oltre che da dichiarazioni internazionali sui diritti dei bambini, anzitutto dalla "Convenzione sui diritti dell'infanzia", varata nel 1989 dall'Organizzazione delle Nazioni Unite.

- (c) Le "classi ponte" di cui si propone l'istituzione per gli allievi "stranieri" (cioè non italo-fonni) che non superano le prove e i *test* di cui si è detto al punto (a) di questa sezione (p. 136, colonna 2, capoverso 1) sono apparentemente limitate all'insegnamento dell'italiano. Questo deve però essere commisurato con i diversi tipi di apprendimento specifici di età diverse, con l'importanza dell'*input* dei pari e l'accelerazione alla socializzazione/integrazione che questo rappresenta. Inoltre in esse dovrebbero essere inseriti bambini e ragazzi di età e livelli di apprendimento anche molto diversi tra loro. Infatti non è plausibile che ci possano essere classi omogenee per età e/o livello vista l'esiguità dei numeri, che porterebbe a prevedere classi di una o due unità. Tutto ciò rende la proposta inefficace e inattuabile.
- (d) L'incongruenza della proposta della mozione è aggravata dall'indicazione di un "curricolo formativo essenziale" delle classi ponte (p. 136, colonna 2, capoverso 3 e sgg.). Qui scompare la lingua italiana e si elencano temi oggetto di studio (punto a della lista) insieme a comportamenti (punti b, d, e) che sono anche oggetto dell'*iter* scolastico "standard" di allievi italo-fonni di certe fasce d'età nell'ambito più generale dell'educazione civica. La proposta non considera con quali strumenti linguistici possano accedere a quei contenuti gli allievi, per definizione parlanti di lingue diverse e di età nella quale è ancora agli esordi il processo di apprendimento di lettura e scrittura. Ciò aggrava l'inefficacia e l'inattuabilità della proposta della Mozione, anche senza tener conto di formulazioni incomprensibili in questo contesto come il riferimento all'"interdipendenza mondiale" indicato come punto c) del curricolo.

C. Le proposte

Le Società sopraelencate sono consapevoli che da anni (almeno dalla C.M. 8-/9/1989, n. 301) il problema di alunni non italo-fonni nelle classi è all'attenzione delle scuole e delle istituzioni territoriali, che hanno risposto proponendo soluzioni differenziate. Non a caso l'Osservatorio nazionale per l'integrazione degli alunni stranieri e l'educazione interculturale attivato presso il Ministero dell'istruzione nel suo rapporto del 2007 specifica le azioni da intraprendere come segue:

"La prima necessità è quella di portare a sistema e di diffondere la conoscenza delle situazioni positive e consolidate, in termini di: modalità di collaborazione interistituzionale (protocolli tra enti locali e scuole, vademecum operativi); a-



WWW.AITLA.UNIMO.IT

zioni realizzate; integrazione delle risorse; elaborazione e diffusione di materiali e strumenti; coinvolgimento delle associazioni, delle comunità immigrate, delle famiglie straniere; coinvolgimento dei mediatori culturali, formazione degli operatori e dei docenti" (v. www.istruzione.it)

Il riordino della materia è, dunque, auspicabile purché fatto a partire dalle esperienze maturate sul campo, generalizzando le buone pratiche ed eliminando errori e inefficienze. Da anni sono in atto iniziative di inserimento degli alunni non-italofoni nelle classi da parte di soggetti istituzionali (scuole, Centri Territoriali Permanenti) grazie all'apporto finanziario degli Enti locali e al sostegno organizzativo di molti Uffici Scolastici Regionali e Provinciali. Tali iniziative sono sempre state accompagnate da momenti di formazione degli insegnanti nell'ambito di corsi di aggiornamento diffusi in tutto il territorio nazionale, nonché da piani di alfabetizzazione linguistica diversificati per livello di competenza in italiano L2 e per lingua materna degli apprendenti. Si ricordano qui, a puro titolo di esempio: il progetto pilota *Azione Italiano L2: lingua di contatto, lingua di culture* che ha coinvolto nel biennio 2004-2005 21 centri universitari; il progetto ALIS "Apprendimento dell'italiano lingua seconda", che è stato avviato fin dal 1998 dall'Ufficio scolastico provinciale di Bergamo in collaborazione con la locale Facoltà di Lingue e letterature straniere e ha addestrato maestri e insegnanti di ogni disciplina all'insegnamento in classi multilingui; l'esperienza di ricerca e formazione *Qui è la nostra lingua* condotta dall'Università di Roma Tre in collaborazione con il Comune e destinata a insegnanti e alunni della città di Roma.

La sinergia positiva instauratasi tra i centri di ricerca e le scuole ha inoltre portato all'istituzione di Master universitari, di primo e di secondo livello, resi possibili anche dal retroterra di conoscenze acquisite in diverse iniziative di ricerca di base sulle tappe e le modalità dell'acquisizione spontanea dell'italiano (anzitutto il 'Progetto Pavia', dal nome dell'Università capofila, cui hanno collaborato nel tempo le università di Pavia, Bergamo, Milano-Bicocca, Modena-Reggio, Padova, Siena, Verona, Vercelli).

Da queste esperienze è emerso ed è stato confermato il risultato che l'acquisizione di una L2 è tanto più 'facile', rapida, completa quanto più giovane è l'età del soggetto apprendente, e quanto più piena è l'immersione nella nuova realtà linguistica e culturale. Tale 'piena immersione' (studiata fuori d'Italia in paesi tradizionalmente bilingui come il Canada) facilita non solo il processo di acquisizione della lingua seconda, ma anche i processi di socializzazione e di reciproca conoscenza, premessa indispensabile alla costruzione di una società complessa e multi-etnica come si avvia a diventare l'Italia. È pertanto opportuno che si continui ad immettere i bambini e gli adolescenti non-italofoni nelle classi normali. Inoltre si dovrebbe poter disarticolare le classi in certi momenti attentamente programmati dell'attività scolastica, quando certi contenuti disciplinari, linguisticamente troppo impegnativi, escluderebbero di fatto i non-italofoni neo-arrivati dalla loro corretta fruizione. Ma con tutta evidenza esistono nelle classi ore di educazione fisica, di inglese o altre lingue stra-

niere, di matematica, di informatica e certo di altro, che potrebbero essere immediatamente accessibili a tutti, con qualche forma di sostegno.

Le criticità emerse nell'attuale sistema possono essere affrontate prevedendo forme diversificate di sostegno linguistico affidato a personale specializzato, con l'istituzionalizzazione della figura dell'insegnante di italiano L2, la cui presenza nelle scuole andrebbe garantita in numero proporzionale alla presenza di alunni stranieri, e la cui utilizzazione dovrebbe riguardare non solo il normale tempo-scuola, ma anche i corsi pomeridiani di lingua italiana, alla cui frequenza sarebbero obbligatoriamente tenuti, su decisione del consiglio di classe, tutti gli allievi che hanno poca o nulla conoscenza dell'italiano, e che si potrebbero immaginare aperti anche ai genitori degli alunni. Tenendo conto che tutti i docenti veicolano contenuti attraverso la lingua italiana, svolgendo la duplice funzione di insegnante disciplinare e insegnante di italiano L2, occorrerebbe prevedere una formazione adeguata nella didattica dell'italiano L2 per tutti i docenti di ruolo.

Un tale approccio al problema avrebbe come risultato la promozione dell'accoglienza del neo-arrivato, facendo tesoro delle esperienze positive già attuate, estendendole a tutto il territorio nazionale, con il vantaggio di razionalizzare la spesa richiesta per affrontare l'integrazione degli allievi non italofoni neo-arrivati. Oggi molte istituzioni scolastiche si organizzano autonomamente a tale riguardo, chiedendo finanziamenti e/o insegnanti di supporto ("facilitatori linguistici") alle realtà territoriali. L'allestimento di Laboratori permanenti di Lingua italiana, dislocati in modo razionale nel territorio, appoggiati a singole scuole ma con un bacino di utenza più vasto, come già sperimentato nei comuni di Firenze e Padova, costituirebbe un'organizzazione più coerente e più proficua delle risorse impegnate. I Laboratori verrebbero frequentati dopo l'orario scolastico da allievi non italofoni provenienti da diverse realtà scolastiche, che, divisi in gruppi omogenei per età e livello di competenza dell'italiano, seguirebbero corsi di lingua appositamente strutturati e finalizzati sia alla prima comunicazione sia al primo incontro con le discipline scolastiche.

Tali proposte si inseriscono nell'alveo di iniziative già in atto da tempo per superare il problema affrontato dalla Mozione in ottemperanza ai fini istituzionali della scuola, agente primo di sviluppo linguistico, trasmissione di conoscenze, aggregazione sociale in preparazione alla vita adulta, e per sua natura aliena dalla "politica di 'discriminazione transitoria positiva', a favore dei minori immigrati" propugnata a p. 234, colonna 2, penultimo capoverso. Tali iniziative hanno trovato recentemente sistemizzazione sia nelle "Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri" emanate dal Ministero dell'Istruzione, dell'università e della ricerca scientifica nel febbraio 2006, sia in "La via italiana per la scuola interculturale e l'integrazione degli alunni stranieri", documento emanato dal Ministero della Pubblica Istruzione nell'ottobre 2007, a cura dell'Osservatorio nazionale per l'integrazione degli alunni stranieri e per l'educazione interculturale.



WWW.GISCCEL.ORG

Nello scrigno della lettura. La selezione dei testi per una scuola multiculturale, fra lingua e cultura*

MARIA CRISTINA PECCIANTI

Quella della selezione dei testi di lettura, considerati sia dal punto di vista linguistico che culturale, è una delle operazioni più delicate, più dense di significati e ricche di valori didattici, che la scuola sia chiamata a fare, intendendo con testi tutto quello che la scuola offre da leggere ai bambini.

Oggi i bambini stranieri sono insieme la nuova emergenza e la nuova **ricchezza** della scuola, che proprio grazie ad essi si sta configurando come “multiculturale”. La scuola non diventerà tuttavia veramente multiculturale fino a che non circoleranno liberamente “molte” culture e fino a che i bambini stranieri non avranno libero accesso ai testi che delle “molte culture” sono gli scrigni privilegiati.

Ma forse è sbagliato centrare sui bambini di altre lingue e altre culture la riflessione sulla **selezione dei testi**, sbagliato e forse anche pericoloso. Ciò porta infatti a vedere (e a far vedere ai bambini) una maggioranza di uguali, con alcuni diversi in cui la diversità è data dall’immigrazione, dalla lingua, dal colore della pelle. Porta a concedere da parte dei testi poco spazio e poca profondità a questa diversità, con molto folklore e poche occasioni di identificazione e valorizzazione per i portatori di culture altre.

Se ci spostiamo poi sul versante più squisitamente linguistico, crediamo che il problema sia anche qui generale. Tutti noi vogliamo che ogni bambino debba avere **la chiave per aprire lo “scrigno”**, gli strumenti per muoverci liberamente dentro, senza rischiare di rimanerne prigioniero. E tutti sap-

priamo che la lettura è un processo interattivo fra il testo e il lettore e che il bambino, italiano o straniero che sia, è un lettore inesperto. Ma un lettore inesperto può entrare **nello scrigno di un testo** e interagire con esso solo se la trama e l’ordito, con cui è fatto il tessuto linguistico del testo stesso, sono adeguati al suo occhio e alla sua mente.

Vogliamo a questo proposito precisare che quando parliamo di trama e ordito intendiamo sottolineare che i problemi e le difficoltà di un lettore inesperto nell’affrontare un testo non sono tanto legate alle singole parole, quanto alla **sintassi e alla struttura testuale** complessiva, con i suoi connettivi, le sue anafore ecc., totalmente sconosciuti negli scambi comunicativi della lingua orale. Nella didattica della lettura in generale e, in modo particolare, nella didattica dell’italiano L2, ci si preoccupa invece in modo preminente delle singole parole, convogliando su queste l’attenzione degli alunni, spiegando quelle più difficili. E sulla base prevalente delle difficoltà lessicali si selezionano o si facilitano i testi.

Ma un testo non è una somma di parole né, tanto meno, imparare un’altra lingua significa semplicemente imparare a chiamare le cose con un altro nome.

La comprensibilità del linguaggio è comunque elemento centrale per consentire la possibilità stessa di interazione con il libro ed è indispensabile anche per mantenere l’attenzione su quanto si legge, ma la **comprensibilità** di una storia non è tuttavia affidata solo al linguaggio, dipende anche da un’adeguata

MARIA CRISTINA
PECCIANTI, GIÀ DOCENTE
DI DOCIMOLOGIA PRESSO
L’UNIVERSITÀ PER
STRANIERI DI SIENA,
INSEGNA TEORIA E PRATICA
DEL TESTING NEL MASTER
DI ITALIANO L2
DELL’UNIVERSITÀ DEGLI
STUDI DI PADOVA.

conoscenza dello sfondo situazionale.

Se la scuola vuole dunque promuovere la lettura e la comprensione per tutti i bambini, il criterio di selezione dei testi, non può essere legato unicamente o prevalentemente alle strutture linguistiche, ma deve guardare molto al di là, a ciò che genericamente possiamo indicare come “cultura”.

E basta guardare al testo narrativo per renderci conto di quanto esso sia **marcato culturalmente**, quanti implicati culturali contenga e quindi quanti ostacoli possa opporre alla piena fruizione da parte dei bambini stranieri.

Il modo del racconto, ad esempio non è universale e anche le generalizzazioni relative all'universalità della fiaba hanno dei limiti di cui dobbiamo tener conto quando selezioniamo questo tipo di testi. Non possiamo dimenticare infatti il **ruolo “inculturativo” della fiaba** e non notare che nelle fiabe dei diversi paesi, al di là delle tante corrispondenze, le situazioni ricorrenti si differenziano molto, così come si differenziano i messaggi di fondo e le parole più frequenti.

Per non parlare poi di certe bellissime storie, con animali protagonisti, in cui tutti i bambini trovano difficoltà a passare dal piano degli elementi realistici come le abitudini di vita di talune specie animali, a quello immaginativo delle avventure e dei sentimenti vissuti dagli animali protagonisti. Spesso per le difficoltà di ricongiungere i due piani, e anche per la mancanza di **schemi conoscitivi sulle abitudini** e caratteristiche di animali a lui non familiari, il bambino straniero non riesce ad inventarsi delle rappresentazioni mentali adeguate e tutta la comprensione è compromessa.

Come **selezionare** i testi dunque perché questi siano accessibili a

tutti i bambini, perché essi incrementino la comprensione e la motivazione, perché siano adeguati ad una scuola multiculturale?

Quali i criteri da seguire?

1. Certamente il primo criterio emerso, dalle considerazioni fin qui fatte, suggerisce di non ignorare la lingua, ma di andare tuttavia oltre, osservando anche i **significati** che la lingua veicola in un determinato testo, chiedendosi ogni volta se:

- l'accesso al significato sia interamente legato al **testo** o non richieda invece conoscenze pregresse;

- l'accesso al significato sia condizionato dall'applicazione di **schemi mentali** culturalmente molto marcati e lontani da altre culture;

- gli **schemi narrativi** siano insoliti e/o troppo deboli per permettere l'attivazione di strategie di anticipazione in lettori inesperti quali sono i bambini.

Molto altro comunque pensiamo che ci sia da fare per soddisfare i bisogni e i “sogni” di lettura di una scuola multiculturale. Pensiamo che ci sia da ripensare alla funzione dei testi, alle sue caratteristiche, linguistiche e culturali, al diritto alla lettura di tutti i bambini, ai rapporti fra testo e lettore, e, soprattutto, alla didattica della lettura che può trovare nei bambini stranieri un'occasione preziosa per riprendere la strada della ricerca e dell'innovazione. ✨

(Articolo apparso su *La Vita Scolastica*, n. 19, 20 luglio 2004, Giunti Scuola)

Per approfondimenti:

Boscolo Piero, *Psicologia dell'apprendimento scolastico*, Torino, UTET, 1999.

Cardarelli Roberta, *Libri e bambini*, Firenze, La Nuova Italia, 1995.

Lavinio Cristina, *Teoria e didattica dei testi*, Firenze, La Nuova Italia, 1990.

UN LETTORE INESPERTO
PUÒ ENTRARE NELLO
SCRIGNO DI UN TESTO E
INTERAGIRE CON ESSO
SOLO SE LA TRAMA E
L'ORDITO, CON CUI È
FATTO IL TESSUTO
LINGUISTICO DEL TESTO
STESSO, SONO ADEGUATI
AL SUO OCCHIO E ALLA
SUA MENTE.



MARIA CRISTINA PECCIANI, *GRAMMATICA ITALIANA PER STRANIERI*
(WWW.LIBRERIAUNIVERSITARIA.IT)

La scrittura in L2/LS: una prospettiva interculturale per lo sviluppo dell'identità

LAURA MARZIA LENCI

PRIMA ANCORA CHE DI
STUDENTI, DOVREMMO
PARLARE DI PERSONE
CHE, ANCHE NELLA
CLASSE, NON SMETTONO
DI ESSERE IMMERESE IN UN
PROCESSO DI
DEFINIZIONE DEL SÉ

LAURA MARZIA LENCI
INSEGNA ITALIANO L2
PRESSO LA BOSTON
UNIVERSITY, CIES (CENTER
FOR ITALIAN AND
EUROPEAN STUDIES),
COLLABORA CON IL
CENTRO STUDI UNIVERSITÀ
DI CALIFORNIA A PADOVA E
CON IL MASTER IN
DIDATTICA DELL'ITALIANO
COME L2 DELL'UNIVERSITÀ
DI PADOVA

Insegnare italiano come L2 non è soltanto una questione di metodo, tecniche e strategie di apprendimento. L'impatto che l'insegnamento ha sullo studente è forte, credo, quanto quello che si riflette sull'insegnante che lo pratica. Insegnare, ma soprattutto insegnare una L2 o una LS, è innanzitutto un'esperienza che solleva un cruciale interrogativo che è l'oggetto di questo articolo: che cosa si debba intendere con **identità** e con **alterità** e in che modo nella classe di italiano L2/LS ci si debba rapportare perché si possa parlare finalmente di *Individuo*. Spesso si trascura, infatti, in maniera del tutto involontaria e inconsapevole, che chi insegna non ha a che fare con persone cui assegniamo il nome di "studenti" per il fatto che siedono di fronte o insieme a noi in una classe e che si aspettano da noi un certo tipo di prestazione professionale, linguisticamente efficace e corrispondente alle loro richieste. Prima ancora che di studenti, dovremmo parlare di persone che, anche nella classe, non smettono di essere immerse in un processo di definizione del sé e che anche dal contatto e dall'esperienza di una lingua altra si giunge alla realizzazione del proprio Io, del proprio desiderio di identità, ad una spiegazione sufficiente, benché sempre lacunosa, alla domanda: "chi sono e perché?". Si parlerà di individuo quindi non in senso assoluto, essendo il processo di maturazione

del singolo originale e senza soluzione di continuità, ma come obiettivo primario al cui raggiungimento anche la classe di lingua dovrebbe tendere.

Questo contributo si è sviluppato nel tempo su molteplici fronti, in momenti e in situazioni differenti e apparentemente molto distanti tra loro: da una lunga osservazione e pratica didattica, da una riflessione di carattere estetico in seno agli studi accademici sulla forma-romanzo, da un personale interesse per le questioni identitarie e in particolare sull'identità intesa come patrimonio di portata interculturale, non ultimo dall'assidua frequentazione con le pagine del *QCER* (Council of Europe 2001), trampolino e boa nei momenti di vena creativa e scoraggiamento.

La molteplicità delle lingue e delle culture è il valore primario su cui si fonda l'idea di Europa, quanto il fondamento della cultura americana e ciò non sempre ha avuto risvolti positivi. Tuttavia, è forse per questa ragione che il concetto di identità rimane uno tra i più interessanti da discutere oggi in prospettiva interlinguistica e interculturale. Le riflessioni sull'argomento confluiscono quasi inevitabilmente nella pratica glottodidattica: innanzitutto perché l'identità di individuo è tutt'altro che un insieme monolitico di leggi, tradizioni, convenzioni attitudinali e

linguistiche, ma piuttosto un processo che lo accompagna per tutta la sua esistenza – una sorta di *lifelong learning* del quale l'apprendimento della L1 e di una o più L2/LS sono parte integrante. Inoltre, essendo la lingua in perpetuo movimento e inserita in un sistema che viola e ristabilisce ciclicamente limiti e confini della dicibilità, è naturale che anche il soggetto sia in continua auto-definizione. La sua identità non potrà che determinarsi grazie all'incontro con l'*altro*, nella sua somiglianza e al contempo irriducibilità ad *unicum*. È in un progressivo assestamento, fatto di ritenzioni e scarti tra l'io e l'*altro* che viene a costituirsi l'identità di un individuo, di un gruppo, di una comunità. Conoscere e definire la propria, infatti, presuppone non soltanto la padronanza della cultura fino ad allora ritenuta propria, ma anche di quelle da cui essa si differenzia pur condividendone alcuni tratti comuni. Al movimento bidirezionale in cui l'io agisce sull'*altro* e a sua volta ne è agito, corrisponde l'altrettanto bidirezionale movimento tra L1 e L2. Il tempo del compimento di tale passaggio dalla L1 alla L2 è il tempo del compimento dell'identità del soggetto in quanto tale. Si potrebbe altresì dire che l'apprendimento della lingua – così come lo sono il parlante e lo scrivente – è inserito in una dimensione messianica del tempo, per cui la L1 e la L2 non giungeranno mai, in definitiva, a coincidere del tutto. Lo spettro sul quale è possibile misurare il processo di inte-

grazione, assimilazione e manifestazione di tale incontro è dato dall'**interlingua** che, nella produzione scritta, fotografa l'*hic et nunc* del processo di apprendimento linguistico oltre che la consapevolezza socio-culturale del discente. L'interlingua è il regno delle irregolarità, necessarie alla negoziazione di intenti, significati e modalità espressive adeguate all'esperienza del soggetto. È il luogo dove si manifesta più chiaramente la concezione saussuriana di linguaggio come articolazione che si esplica secondo la modalità dell'interrogazione nei confronti della *langue*: la scrittura interroga e forza certezze e regolarizzazioni, induce a testare adeguatezza e combinatorietà semantiche e morfosintattiche eccedendo rispetto i limiti imposti dalle grammatiche descrittive e normative nel tentativo del discente di formulare una sintesi tra l'intenzione comunicativa e la sua realizzazione linguistica. La scrittura si manifesta quindi in un sincretismo al quale concorrono necessariamente il patrimonio del sé, il patrimonio del sé che condivide con l'*altro* e il patrimonio dell'*altro* che entra a far parte del sé modificandolo in una successione di ritenzioni e di scarti sorprendenti. La classe di italiano L2/LS, al pari delle altre classi di lingua, è da ritenersi in questa prospettiva un luogo privilegiato per la **riflessione interculturale** e per l'**apprendimento reciproco dell'identità**, obiettivo tra i principali del QCER (Council of Europe 2001). Nello spazio-classe, l'abilità di scrittura ci sembra

IL TEMPO DEL
COMPIMENTO DI TALE
PASSAGGIO DALLA L1
ALLA L2 È IL TEMPO DEL
COMPIMENTO
DELL'IDENTITÀ DEL
SOGGETTO IN QUANTO
TALE



JACQUES DERRIDA,
IL MONOLINGUISMO
DELL'ALTRO
(WWW.LIBRERIAUNIVERSITARIA.IT)

ricoprire una posizione privilegiata in quanto spazio all'interno del quale l'apprendente è prima di tutto apprendente di se stesso attraverso la lingua. La produzione scritta verrà quindi considerata in senso lato, sia nei suoi obiettivi socio-pragmatici che propriamente comunicativi.

Il discente, esercitando l'abilità di scrittura, trova la dimensione adeguata per porsi interrogativi ed elaborare strategie che contribuiscano non solo alla definizione del sapere e del saper fare attraverso la lingua, ma anche alla costruzione di una **consapevolezza interculturale**. La produzione scritta è un agone in cui emergono i tratti peculiari di ciascuno scrivente il modo unico e originale di trattare la lingua e di trattare con la lingua dell'*altro* secondo parametri propri e altrui. Non si potrà parlare quindi di *una* lingua, in quanto la **"propria lingua"** è l'unica lingua possibile, una lingua che non è quella parlata o scritta dagli italiani, ma quella in cui il discente utilizza, per esprimersi, strutture e contenuti della lingua italiana e li rende comprensibili.

Data la componente artificiale e autoreferenziale della scrittura sia in senso lirico che il senso strumentale (si scrive di ciò che ci sta a cuore, di oggetti di studio che ci impegnano quotidianamente, *memoranda* per sé e per altri, si espletano compiti e incarichi che riguardano la sfera pubblica, privata e professionale con evidenti influssi sulla personalità e sulle relazioni), dato ciò, la moti-

vazione alla scrittura va cercata innanzitutto nel bisogno di esprimere "chi si è" in un sistema linguistico-culturale *altro* che risulta conseguentemente incompleto o sovrabbondante, idoneo o perturbante, claustrofobico o poco malleabile. In altre parole, differente, non proprio.

Scrivere significa dunque mettersi a nudo. È chiedersi non "chi sono?", ma **"in che modo posso essere quello che sono?"**. Che cosa succede quando nella rappresentazione della propria singolarità il discente si trova a descriverla con termini che non la comprendono o che addirittura la oltrepassano? Con strutture linguistiche che riflettono una natura ontologica, culturale, sociale che travalica l'idea che il discente ha di sé? La necessità, per esempio, del discente angloamericano di definire in L2/LS il termine *"caucasian"* è uno di quei casi in cui l'italiano viene percepito come "lingua generalizzante". La coesistenza del termine *"caucasian-caucasico"* in entrambe le lingue, inglese e italiano, non implica necessariamente che le culture sottostanti vi attribuiscono lo stesso valore, al contrario: rende evidente l'urgenza di mediare tra i due significati perché tale termine possa essere impiegato in modo "culturalmente adeguato". L'identità dell'apprendente americano che deve esprimersi nella nostra lingua si trova costretta, ridotta, mutilata perché "caucasico", oggi, in italiano, è un termine limitato alle microlin-

SCRIVERE
SIGNIFICA DUNQUE
METTERSI A NUDO.
È CHIEDERSI NON
"CHI SONO?", MA
"IN CHE MODO
POSSO ESSERE
QUELLO CHE
SONO?"

gue. Tuttavia, la necessità di spiegare che “caucasico” per la cultura di origine è un termine che include una pluralità di connotazioni, storica, culturale, sociale oltre a rappresentare la sfera affettiva dell'apprendente che vi ricorre, spinge a cercare il modo in cui sostituire o realizzare altrimenti il concetto. La densità della L1 invoca quindi la discorsività della L2: “[N]iente è intraducibile, non appena ci si dia il tempo del dispendio o l'espansione di un discorso competente che si misuri con la potenza dell'originale”, scrive Jacques Derrida nel *Monolinguisimo dell'altro* (Derrida 1996, 72). In altre parole, la coesistenza dell'altro nell'io dell'apprendente è il momento necessario affinché il soggetto possa crescere e determinarsi attraverso la relazione con esso. Ciò che induce lo studente che scrive in un'altra lingua a **scendere nell'agone** con se stesso e a indagare su di sé è l'imperativo della lingua della classe, l'imperativo della lingua dei parlanti e degli scriventi nativi che a loro volta utilizzano una lingua che è loro, ma che non gli appartiene completamente. Del resto, lo scarto esistente tra il pensiero e la scrittura, così come quello tra il pensiero e l'enunciato, attestano la sovrabbondanza del reale sulla lingua e, nel caso della L2/LS, del reale rispetto all'interlingua che impedisce alla produzione scritta o orale di determinarsi come un discorso conchiuso, perfetto e coerente, quanto piuttosto come un flusso che attesta l'**inabitabi-**

lità della lingua da parte dell'individuo che la parla o la scrive. È solo all'insegna dell'esperienza dell'alterità che è possibile intraprendere un discorso che consenta la coesistenza armonica di L1 ed L2: scrivere il L2/LS diventa quindi un'esperienza di incontro.

La lingua è plurivoca, polimorfa, in continua tensione con la sua stessa forma di fronte alla illimitatezza dei fenomeni della realtà e dell'esperienza umana. La classe di italiano deve perciò proporsi come un luogo di produzione non di performatività. Se derridianamente, una lingua non può mai appartenere a nessuno, se non a se stessa, è contraddittorio pensare di imporre nella classe di lingua l'insegnamento di una lingua “assoluta” e monolitica: quella stessa che noi insegniamo è un artificio storico e una violenza esercitata sul linguaggio. La classe di lingua deve essere la zona franca che si estende tra le frontiere della L1 e della L2, nella quale è auspicabile un'azione che favorisca l'adattamento reciproco di modelli linguistici a contenuti accademici e personali al fine di preservare l'originalità del singolo.

L'esistenza delle specifiche espressioni quotidiane che sono usate in una cultura sono bravi esempi di questa riflessione nella lingua. Per esempio, nella lingua italiana, ci sono frasi come “fare un bel giro” e “fare un bella doccia”. Queste frasi riflettono la importanza delle attività rilassanti nella cultura italiana. Quando penso delle espressioni della cultura americana, le espressioni che

LA COESISTENZA
DELL'ALTRO NELL'IO
DELL'APPRENDENTE È IL
MOMENTO NECESSARIO
AFFINCHÉ IL SOGGETTO
POSSA CRESCERE E
DETERMINARSI



PAOLO BALBONI, *PAROLE COMUNI CULTURE DIVERSE. GUIDA ALLA COMUNICAZIONE INTERCULTURALE* (WWW.UNILIBRO.IT)

vengono a mente sono “grazie a dio che è venerdì” e “il tempo è i soldi”. Queste frasi mostrano che gli americani lavorano troppo e che essere produttivo con il tempo è importante nella cultura.

Non è finché camminiamo fuori dei confini della nostra cultura che vediamo come differente il modo di vivere può essere. La ragione per questo è che siamo completamente immersi nella nostra cultura, e con tutte le altre persone che ci circondano vivendo nello stesso modo, è quasi impossibile immaginare un modo di vivere differente dal nostro.

K.A. Fall 2007 -

La scrittura cioè è il **luogo in cui si manifesta la preoccupazione per l'altro**, è il rapporto con un'estraneità che inquieta tutte le sue regole e le sue soluzioni linguistiche e richiede la **negoziazione tra L1 e L2**, sia sul piano linguistico che sul piano morfosintattico. Non è un solo fatto comunicativo, ma una manifestazione della lingua e del sé che si dà per effetto della cultura, in quanto scrivere significa inevitabilmente parlare di sé attraverso le cose. Ciò che rende la poesia, e soprattutto quella contemporanea, così ostica e poco accattivante per il lettore non è tanto la densità dei significati compressa entro un significato assai ridotto o elusivo, quanto la sua allusività a un universo *altro* rispetto a quello del lettore e la sua forte autoreferenzialità che talvolta rendono il testo comprensibile al solo autore o a una cerchia ristretta di fruitori. Trovare la propria L2 comporta quindi nell'apprendente trovare il “proprio” modo di esprimer-

si in una lingua *altra*. Non si tratta quindi di scrivere nella lingua degli italiani, quanto nell'italiano che l'apprendente sente come “la propria lingua”, cioè come una lingua soddisfacente i propri bisogni: il modo in cui ciascuno di noi utilizza la lingua e la rende e con essa si rende comprensibile. Scrivere in L2/LS significa muoversi in un non-luogo: in una dimensione di ricettività e accoglienza attraverso cui l'apprendente ha modo di esprimere il sé, attraverso la lingua. Essa sfida l'indicibile, pensa ciò che non è mai stato pensato, dice ciò che si pensava non potesse essere detto che sottolinea la compresenza dell'io nell'altro e viceversa. L'identità del discente non si annulla, ma si evidenzia, risalta, si arricchisce. Un equilibrio che definirei “autorale” in quanto la L2/LS non cancella l'io dell'autore, ma ne accentua e valorizza le peculiarità.

La scrittura, inoltre, richiede i suoi tempi e i suoi spazi. **Scrivere significa abitare la lingua**, condividerne la portata non solo culturale ma anche storica, antropologica, politica. Scrivere è interrogarsi sui diversi modi in cui si può, contemporaneamente essere se stessi. È mettersi in ascolto della poesia della parola, cancellarla, correggerla, riscriverla. È manifestare un pensiero, un'idea, una convinzione, un interesse, essere disposti a modificarli, a rivederli, ad affrontarli di petto o a girarci attorno. Scrivere è negoziare gli imprescindibili dell'una e dell'altra cultura, dell'una e dell'altra lingua, decidere che cosa

TROVARE LA
PROPRIA L2
COMPORTE QUINDI
NELL'APPRENDENTE
TROVARE IL
“PROPRIO” MODO DI
ESPRIMERSI IN UNA
LINGUA ALTRA

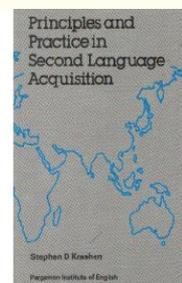
rivelare e che cosa tacere di sé. Ma significa anche scegliere le informazioni, stabilire una gerarchia, attingere a un determinato campo semantico, elaborare strategie per catturare il lettore, superare le lacune, gestire coerenza e coesione testuale.

Evidentemente la fase di revisione della scrittura è l'altro momento importante che concorre alla presa di coscienza in merito alla propria collocazione in un determinato sistema linguistico-culturale. L'editing, cioè la **revisio-
ne tra pari**, diventa quindi una risorsa per la negoziazione e l'apertura della lingua scritta al dialogo con il proprio autore, ma è anche l'assunzione di una posizione che pone in ascolto verso tutte le altre voci della scrittura. Significa considerare i bisogni degli interlocutori, negoziare l'interpretazione, ridimensionare (strategie di evitamento) o adattare (strategie di compensazione) l'oggetto dell'espressione, elementi che solo in una dimensione interculturale trovano terreno fertile e non diventano fonte di frustrazione. L'errore va inteso come processo di mediazione e costituzione di un equilibrio tra l'io e l'altro e non come agrammaticalità.

Tra le abilità di produzione, la scrittura è spesso la più sottovalutata. Tuttavia è anche quella che richiede maggiori competenze linguisticoculturali soprattutto se il compito assegnato ha finalità interazionali e non meramente estetiche. Al contenuto cioè si associano competenze relative alla for-

ma espositiva e all'appropriatezza lessicale che determinano il successo o l'insuccesso della comunicazione. La classe di lingua quindi avrà lo scopo di sviluppare le competenze linguistiche riguardanti l'abilità di produzione scritta, ma anche di tenere conto delle implicazioni di carattere interculturale a essa connesse attraverso attività di riflessione metalinguistica sia da un punto di vista morfosintattico, che da un punto di vista semantico e culturale. Lo scopo principale sarà quello di creare le condizioni affinché avvenga il passaggio da un cosiddetto "linguaggio prefabbricato" – quella sorta di strutture-àncora che consentono con agio di superare le difficoltà – a una comunicazione scritta efficace. Nella fase di esecuzione si completano e concorrono le enciclopedie di ciascun apprendente che contribuiscono a rendere la L2 la lingua ponte tra la lingua 1 e la cultura di provenienza. Se l'efficacia del messaggio, nel parlante, è monitorata con l'aiuto della prossemica e della mimica, nell'attività di scrittura permane dell'apprendente un fondo di insicurezza, di incertezza, di attesa che lo destabilizzano: alla sensazione dell'assenza di interlocutore corrisponde la sensazione di una mancanza in fatto di lingua. Ecco come l'attività di scrittura corredata da un editing o da attività di revisione tra pari induce a una maggiore presa di coscienza del proprio livello di interlingua, una maggiore sicurezza e gestione delle proprie abilità comunicative e competenze scritte, all'attuazione di strategie che lo inducono

L'ERRORE VA INTESO
COME PROCESSO DI
MEDIAZIONE E
COSTITUZIONE DI UN
EQUILIBRIO TRA L'IO
E L'ALTRO E NON
COME
AGRAMMATICALITÀ



STEPHEN D. KRASHEN,
PRINCIPLES AND PRACTICES IN SECOND LANGUAGE ACQUISITION
(WWW.AMAZONCOM)

LA LINGUA SCRITTA
 DIVENTA QUINDI UN
 MOVIMENTO DI
 INCONTRO CHE RENDE IL
 CONCETTO DI
 “ALTERITÀ”
 ASSIMILABILE

all’osservazione critica del proprio e del dettaglio altrui inteso come risorsa e non come puntigliosità. Alla base vi sta la condizione che apprendere una cultura significa assumere un abito mentale che consenta di mantenere la propria individualità pur nella registrazione e considerazione della miriade di macro e microstrutture che compongono l’*altro*. Il dettaglio diventa, in questa prospettiva, un elemento esterno da osservare e nominare, ma al contempo una finestra verso la scoperta e la considerazione dell’identità dell’apprendente. La lingua scritta diventa quindi un movimento di incontro che rende il concetto di “alterità” assimilabile, perché gli si riconosce il ruolo di testimonianza del nostro mutamento di uomini. Tuttavia l’assenza di un modello di identificazione stabile per il soggetto, bensì fluttuante e diversamente composito comporta alcune conseguenze che nella classe di lingua e che vanno considerate con la debita attenzione e valutate con una sensibilità speciale: l’amnesia, la selezione e la rimozione cioè di lessemi e strutture ritenute dal soggetto inassimilabili; l’imitazione, l’impiego cioè di stereotipi omogenei e conformi alla “lingua media” come forma rassicurante della lingua in quanto lingua della maggioranza; l’ipermnesia, cioè l’indagine e l’utilizzo degli elementi linguistici oltre i limiti di un sapere insegnabile, sfida che il soggetto compie quando ritiene di avere ancora qualche cosa da scoprire su di sé. La scrittura consente di visualizzare ciascuna di queste fasi o ciascuno

di questi atteggiamenti di fronte alla lingua e la didattica della scrittura dovrà porsi come obiettivo la mediazione tra ciascuno di essi, ai fini di un efficace e duraturo apprendimento. La scrittura è un gesto d’amore e di aggressione insieme che intacca, si prodiga e si sviluppa presso una lingua. Forse perché la amiamo troppo, insegnare a scrivere diventa il nostro modo per incontrare l’*altro come noi* nella lingua dei nostri apprendenti. ✨

Riferimenti bibliografici

Council of Europe, *Common European Framework of Reference for Languages*, 2001.

Derrida, J., *Il monolinguisimo dell’altro*, Milano, Cortina, 2004.

Per approfondimenti

Balboni, P., *Parole comuni, culture diverse. Guida alla comunicazione interculturale*, Venezia, Marsilio, 1999.

Bettini, M., “La voce dello straniero”, *La Repubblica*, 14 nov. 2006, 49.

Bruni F., *L’italiano. Elementi di storia della lingua e della cultura*, Torino, Utet, 1984.

Krashen, S., *Practice Principles and Practice in Second Language Acquisition (Language Teaching Methodology)*, New York, Pergamon Inc. Press, 1982.

Humphris C. (a cura di), *Scrivere. Atti del 7° seminario internazionale per insegnanti di lingua (Roma, 5-7 maggio 1995)*, Roma, Edizioni Dilit, 1995.

Maalouf, A., “Salviamo le lingue d’Europa”, *La Repubblica*, 13 gen. 2008, 25-26.

Zagrebel'sky, G., “Le società contemporanee e l’enigma dell’altro”, *La Repubblica*, 13 nov. 2007, 1 e 37.

Riflessioni sulla pratica del testing.

Una storia sulla “lingua” da leggere e comprendere

GIADA SPORZON

Premessa

La valutazione in classe è quell'insieme di processi che permettono di comprendere in quale misura sono stati raggiunti gli obiettivi didattici programmati, al fine di attivare gli interventi necessari per migliorare l'attività di insegnamento e i processi di apprendimento. Essa esercita non solo una funzione informativa sugli apprendimenti dello studente, ma anche una funzione regolativa e migliorativa della pratica didattica del docente.

La **validità** e l'**attendibilità** sono i due requisiti necessari per una valutazione efficace. Per favorire queste due condizioni, è necessario predisporre degli strumenti di verifica congruenti con la funzione e/o l'obiettivo specifico della valutazione.

Per valutare la comprensione scritta di uno studente ci sono diverse possibilità tra le quali si possono utilizzare prove oggettive, dette anche prove strutturate di conoscenza. Un loro grande vantaggio è che consentono di predeterminare l'esattezza delle risposte e di attribuirvi un punteggio. Le prove oggettive di comprensione scritta consistono in un testo scritto, scelto in base a molteplici variabili, seguito da domande

di tipo chiuso per esempio con risposte a scelta multipla di cui solo una è corretta.

La prova pubblicata in questo articolo nasce come esercitazione del modulo di “Teoria e pratica del Testing”, di cui è docente la dott.ssa Maria Cristina Peccianti all'interno del Master in Didattica della Lingua Italiana come L2 presso l'Università degli Studi di Padova, e vuole essere un esempio su cui riflettere durante la preparazione di prove di lettura.

La prova si compone di un testo da leggere, dove si danno alcuni consigli di lettura allo studente, e da dieci domande di comprensione, con item a scelta multipla, in cui una sola è la risposta giusta.

Per ogni item è stata indicata la tipologia di domanda, il suo grado di difficoltà e la competenza che si vuole rilevare con la risposta dello studente. Mentre per quanto riguarda il grado di difficoltà di ciascun item, è stata ipotizzata una scala di valori da 1 a 3, in cui 1 riguarda un item facile, 2 di difficoltà media e 3 riguarda un item difficile.

Le domande sono distribuite in modo tale da iniziare con domande facili (del tipo 1), per poi passare a domande di media

GIADA SPORZON È
STATA UNA CORSISTA
DEL MASTER
2007/2008 E
INSEGNA PRESSO LA
SCUOLA PRIMARIA
"DON BOSCO" DI
PADOVA.

e alta difficoltà. Le domande difficili sono sparse un po' ovunque perché, "la disposizione delle domande deve tenere conto anche del grado di attenzione e concentrazione mentale dello studente, che in un adulto tende a calare dopo 20 minuti, pertanto non dovrebbero essere poste solo alla fine" (Domenici, 2007). Nella presente prova le domande di tipo 3 sono state collocate all'inizio e alla fine della prova.

La presente prova è rivolta a studenti adulti, di età compresa tra i 30 e i 45 anni, provenienti da paesi europei (Spagna, Portogallo) ed extraeuropei (Marocco, Cile, Russia), di livello B2. La scelta del livello B2 è data dal grado di difficoltà del testo, e inoltre dal tipo di competenze che si vogliono far emergere con le varie tipologie di item.

In particolare, il testo presenta degli indici linguistici quali per esempio la morfologia verbale (passato remoto, congiuntivo imperfetto e trapassato) che appartengono ad un livello B2 (Lo Duca, 2006).

Il tempo di svolgimento della prova è di 45 minuti ed è stato calcolato nel seguente modo: possiamo approssimativamente ipotizzare che per la lettura e la comprensione del brano siano necessari 10 minuti, mentre per la lettura delle domande e la scelta delle risposte 2-3 minuti ciascuna. Il tempo rimanente può essere utilizzato dallo studente per la revisione finale

delle proprie risposte prima della consegna.

2. Criteri di assegnazione dei punteggi e griglia di valutazione

Domenici (2007) definisce la misurazione "un'operazione convenzionale che consiste nell'associare un simbolo (n) a un oggetto ben definito o a una sua proprietà, in modo che a quella stessa proprietà si possano attribuire alcune caratteristiche dei numeri che la rappresentano".

Per misurare occorre:

definire univocamente e preliminarmente le caratteristiche dell'oggetto o della qualità da misurare, ossia rappresentare una certa realtà al più basso livello possibile di ambiguità;

determinare o rispettare le regole di associazione e di relazione di un numero, cioè saper garantire la rappresentatività della misura;

definire o seguire i procedimenti da impiegare formalmente per classificare eventi, oggetti, proprietà in modo univoco, ovvero conoscere bene le operazioni da seguire per la misurazione degli apprendimenti.

Per costruire una prova oggettiva come valido ed efficace strumento di misurazione è necessario seguire le quattro ma-

crofasi seguenti (Peccianti, 2008):

determinare gli ambiti che sono oggetto di verifica, le caratteristiche degli allievi e delle funzioni valutative;

definire, analizzare e procedere con il campionamento degli obiettivi

scegliere i tipi di item, elaborare i quesiti della prova e i criteri di attribuzione dei punteggi;

correggere le prove e attribuire i punteggi.

Il punteggio di questa prova dovrà essere assegnato nel seguente modo:

- un punto per ogni risposta esatta, indipendentemente dal grado di difficoltà.

- zero punti per ogni risposta errata o omessa.

È infatti consigliabile non complicare le operazioni di calcolo dei punteggi attraverso la penalizzazione degli errori⁽¹⁾. Nel complesso il punteggio totale della prova è di 12 punti (la risposta 8 vale 3 punti, un punto per ogni parola esatta).

Infine per rendere più trasparente il significato del punteggio, i punteggi grezzi saranno poi tradotti in giudizi di valutazione secondo questa griglia:

1	2	3	4	5
12	10-11	8 - 9	6 - 7	Inferiore a 6
ottimo	distinto	buono	sufficiente	insufficiente

3. La prova: presentazione della

lettura

Prima di presentare il testo di lettura vengono fornite alcune indicazioni per orientare lo studente, si tratta di indicazioni utili per mettere gli studenti a proprio agio in quanto forniscono dei suggerimenti di tipo operativo, per esempio sul come affrontare la prima lettura (punto 1), su quante volte leggere il testo (punto 3), sulla modalità di revisione delle risposte (punto 4).

“Leggi attentamente il testo. Per svolgere nel modo migliore la prova, ti consigliamo di seguire questi suggerimenti:

1) leggi una volta per capire il senso globale del testo;

2) leggi una seconda volta il testo, e poi leggi le domande e le possibili risposte;

3) leggi una terza volta e rispondi alle domande;

4) controllare le risposte in relazione al testo

Buon lavoro.”

Poi viene fornito il testo della lettura, come segue.

(1) La penalizzazione consiste nella sottrazione, dal punteggio complessivo, di una frazione di punto proporzionale alla probabilità che si ha, per ogni particolare item, di rispondere correttamente tirando a indovinare.

Nutrirsi di lingua*

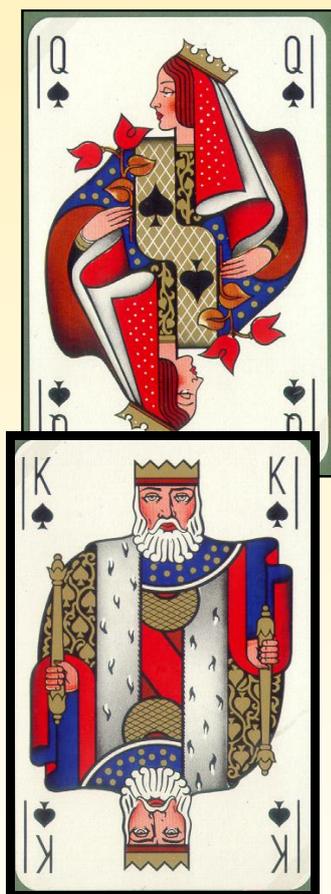
Un re viveva con la moglie nel proprio palazzo, ma la donna si sentiva infelice e diventava ogni giorno più magra e stanca. **Vicino al palazzo viveva il giardiniere del re la cui moglie era bella, robusta e contenta**[1]. Il re lo seppe e convocò il giardiniere per domandargli quale fosse il suo segreto. L'uomo rispose: - Molto semplice. La nutro di lingua -. Subito il re fece chiamare il macellaio e gli ordinò che le lingue di tutti gli animali macellati in città fossero vendute esclusivamente a lui. Il macellaio salutò il re inchinandosi e andò via. **Tornò alla sua bottega e cominciò a spedire, ogni giorno, le lingue a palazzo**[2].

Il re ordinò al cuoco di bollire, friggere, arrostitire e salare le lingue in tutte le maniere da lui conosciute e di prepararle secondo ogni ricetta dei libri di cucina. La regina mangiava lingue tre o quattro volte al giorno, ma non si vedevano risultati: era sempre più magra e stanca. Il re, allora impose al giardiniere lo scambio delle mogli. Il giardiniere non era contento ma dovette accettare. Si portò a casa la regina magra e mandò la moglie al palazzo, dal re.

La moglie del giardiniere, nel palazzo del re, aveva tutte le comodità, mangiava tutti i giorni lingue squisite, cucinate in tutte le salse, ma **cominciò a dimagrire a vista d'occhio**[5]: era chiaro che **l'aria del palazzo non le faceva bene**[4].

Il giardiniere, quando tornava a casa, la sera, salutava la sua nuova compagna, le raccontava quello che aveva visto - specialmente le cose divertenti - e le narrava delle storielle che la facevano ridere, cantava e le faceva compagnia fino a tardi. E in poche settimane la regina era ingrassata, era bella da vedere, e la sua pelle era fresca e splendente come quella di una ragazzina. Durante la giornata continuava a sorridere ripensando a tutte le cose divertenti che il nuovo marito le aveva raccontato.

Quando il re andò a riprendere la regina, la trovò felice e completamente cambiata e le chiese cosa avesse fatto in casa del giardiniere. La regina gli raccontò ogni cosa e solo allora il re capì cosa significasse nutrirsi di lingua [6].



WWW.TONIDIROSSI.IT/
 PUBBLICARTOMANIA/C_128.HTM

* Favola orale adattata da M.C. Peccianti .

Il brano è stato suddiviso in sei parti a seconda della collocazione delle prime sei domande, che sono state distribuite in modo uniforme sul testo.

4. Le domande di comprensione: indicazioni operative

Prima di presentare le domande vengono fornite indicazioni su modo di compilazione della prova “Fai una X sulla risposta esatta. Attenzione: solo una delle tre risposte è corretta.”

Quesiti di comprensione diretta del testo (livello di difficoltà 1). Competenza: trovare parti specifiche nel testo appena letto.

1. Chi abitava vicino al re?

- A. Un macellaio.
- B. Un giardiniere.
- C. Un gelataio.

2. Chi spediva ogni giorno le lingue al palazzo del re?

- A. Il macellaio.
- B. Il giardiniere.
- C. Il cuoco.

Quesito inferenziale (livello di difficoltà 2). Competenza: recupero di informazioni che non sono state esplicitate nel testo.

3. Completa la frase: la regina a palazzo stava male....

- A. perché il re la obbligava a mangiare la lingua.
- B. perché era innamorata del giardiniere.
- C. perché parlava poco con il re.

Quesito di comprensione di significati globali (livello di difficoltà 2). Competenza: comprensione del senso generale di una frase o espressione.

4. Cosa significa che l'aria del palazzo non faceva bene alla moglie del giardiniere?

- A. Alla moglie del giardiniere il palazzo sembrava puzzolente.
- B. La moglie del giardiniere a palazzo era triste e deperiva.
- C. A palazzo la moglie del giardiniere mangiava troppo.

Quesito di riconoscimento di una parafrasi (livello di difficoltà 3). Competenza: comprensione delle informazioni localizzate in una specifica parte del testo ed espresse con parole diverse.

5. Come viene indicata nel testo l'espressione “dimagrire velocemente”?

- A. Dimagrire di corsa.
- B. Dimagrire un po' alla volta.
- C. Dimagrire a vista d'occhio.

Quesito di individuazione del messaggio del testo (livello di difficoltà 3). Competenza: rilevare il tema centrale del testo.

6. Qual è il messaggio di questa storia?

- A. Può succedere che dopo alcuni anni di matrimonio, la coppia non si parli più.
- B. In una coppia è necessario comunicare per star bene.
- C. Le mogli a volte si stancano di parlare con i loro mariti.

Quesito di individuazione delle connessioni cronologiche fra diverse parti del testo (livello di difficoltà 2). Competenza: riordinare il testo secondo la successione temporale in cui sono avvenuti i fatti narrati.

7. Scegli la sequenza giusta in cui sono avvenuti i fatti raccontati nella storia.

A. Prima il re parla con il giardiniere per risolvere il problema, poi la regina mangia lingua tutti i giorni, infine la regina va a vivere con il giardiniere.

B. Prima il re parla con il giardiniere per risolvere il problema, poi la regina va a vivere con il giardiniere, infine la regina mangia lingua tutti i giorni.

C. Prima la regina mangia lingua tutti i giorni, poi il re parla con il giardiniere per risolvere il problema, infine la regina va a vivere con il giardiniere.

Quesito di padronanza lessicale (livello di difficoltà 2). Competenza: conoscere e discriminare il significato delle parole.

8. Cosa faceva il giardiniere quando tornava dal lavoro? Completa scegliendo una delle risposte poste tra parentesi.

Il giardiniere
(salutava/guardava/baciava) la regina; le diceva quello che gli era successo durante la giornata, soprattutto le cose(strane, allegre, noiose), le diceva delle storielle che la facevano.....(divertire, piangere, emozionare), cantava e le faceva compagnia fino a tardi.

Quesito di inferenza lessicale (livello di difficoltà 3). Competenza: dedurre il significato di parole o espressioni dal contesto in cui si trovano.

9. Cosa significa nel testo “nutrirsi di lingua”?

A. Avere qualcuno con cui poter parlare.

B. Parlare con qualcuno che sia diverso dal solito marito.

C. Imparare a parlare una nuova lingua.

Quesito di valutazione (livello di difficoltà 3). Competenza: esprimere giudizi globali di valutazione del testo, che possono riguardare i destinatari, gli scopi o i messaggi impliciti.

10. Chi sono, secondo te, i lettori ideali per questa storia?

A. I re e le regine, perchè sono i personaggi principali della storia.

B. I bambini, perchè è una storia fantastica e inventata.

C. Gli adulti, perchè è una storia che riguarda le relazioni di coppia.

Le prime sei domande, come si vede (par. 3), sono uniformemente distribuite nel testo. La domanda numero 7 serve per mettere in relazione la sequenza cronologica della storia e fa sì che lo studente rilegga il testo per scegliere la giusta scansione.

Le domande 8 e 9 servono a valutare alcuni aspetti della competenza lessicale. Gli studenti oltre ad avere compreso il testo devono saper dedurre il significato di parole o frasi. La domanda 10 vuol cogliere una valutazione globale su elementi impliciti del testo, quali i possibili destinatari.

5. Conclusioni

Nella costruzione di prove di lettura con domande a scelta multipla si devono rispettare alcune regole⁽²⁾:

I quesiti proposti non devono volontariamente indurre in errore, ma ogni domanda deve proporre in modo chiaro un unico problema.

Le domande devono presentare diversi gradi di difficoltà e devono essere ordinate sia a seconda di essi che rispetto al testo.

Le domande devono essere indipendenti l'una dall'altra.

Le domande devono essere legate alle competenze oggetto di verifica, e non a eventuali conoscenze pregresse del lettore.

Le domande e le alternative di risposta non devono presentare appigli morfologici o sintattici.

Le alternative di risposta non devono mai essere meno di tre: meglio se sono quattro.

Le risposte devono essere attinenti alla domanda.

La risposta esatta deve essere inequivocabilmente corretta, mentre i distrattori devono essere falsi, evitando situazioni di risposte "quasi vere" o "non del tutto false".

I distrattori non devono essere né troppo forti (assomiglierebbero troppo alla risposta corretta) né troppo deboli (cioè evidentemente falsi).

Le alternative di risposta devono essere poste in modo puramente casuale.

Le alternative di risposta devono essere tutte più o meno della stessa lunghezza.

I quesiti e le alternative di risposta devono evitare di riprendere in modo diretto frasi dal testo letto.

La formulazione linguistica delle domande e delle risposte deve essere di forma lineare.

Al termine della somministrazione di una prova di lettura, è utile che l'insegnante la analizzi come strumento di verifica anche in base ai risultati raggiunti dagli studenti, per convalidarne l'efficacia e cogliere eventuali spunti, idee o correzioni per le verifiche successive. ✿

Bibliografia

Domenici G (2007), *Manuale della valutazione scolastica*, Laterza, Bari, 2007.

Peccianti M.C. (2008), *Le prove e le loro caratteristiche*. Seconda unità online del modulo "Teoria e pratica del testing", master in didattica dell'italiano come L2.

⁽²⁾ Cfr. Peccianti M.C.



DOMENICI GAETANO, *MANUALE DELLA VALUTAZIONE SCOLASTICA*
(WWW.LIBRERIAUNIVERSITARIA.IT)

L'italiano in cucina

MARIA CRISTINA BERTIPAGLIA

1. Introduzione

La proposta didattica è stata utilizzata per la prima volta durante il tirocinio svolto presso il Centro Linguistico di Ateneo (CLA) di Padova, all'interno delle attività previste dal Master in Didattica dell'Italiano come L2 dell'Università degli Studi di Padova (a.a. 2005-2006). L'attività è rivolta a una classe di apprendenti di italiano L2 di livello indipendente (Livello indipendente, B1-B2), in base al modello della progressione della competenza proposto nel *QCER* (Council of Europe 2001).

Le attività si propongono principalmente di sviluppare la competenza degli apprendenti relativamente ad alcune espressioni tipiche delle ricette di cucina mediante la lettura del brano "Come si scrive una ricetta", tratto dal libro *L'uovo alla Kok: ricette, curiosità* di Aldo Buzzì, pubblicato la prima volta da Adelphi nel 1979.

Le attività proposte consentono, inoltre, di ripassare alcune forme verbali specificate, come segue, dall'autore all'inizio del brano preso in esame: "Dobbiamo usare l'imperativo confidenziale: «Mettilo al fuoco...» o l'imperativo generico «Mettete al fuoco...», o l'ancor più generico infinito «Mettere al fuoco...» o l'impersonale «Si metta al fuoco...», o il presente personale

«Metto al fuoco», o il futuro esortativo di Gadda «Metterai al fuoco...»? (Buzzì 1979, 148). Gli studenti devono svolgere le attività previste in un laboratorio informatico con la presenza del/della docente.

La scelta dell'autore, Aldo Buzzì, nasce principalmente dalla sua formazione eclettica. Egli inizia infatti come architetto, ma viene poi conosciuto dal grande pubblico come scrittore, assistente regista e sceneggiatore di diverse compagnie cinematografiche. La particolarità del suo *background* culturale si riflette anche nei suoi libri, in particolare modo in questa, *L'uovo alla Kok*, che è ritenuta la sua opera più celebre.

Partendo dal titolo, si rimane subito colpiti dalla parola *kok*, frutto di tipiche "storpiature" italiane di terminologie straniere, di cui l'autore si fa spesso portavoce: ci sono appunto i *vitel tonné*, i *wiustel*, *ascé di manzo*, le *païar* e, naturalmente, *l'uovo alla kok*, elevato a titolo dell'opera.

Il libro in realtà è stato preso in considerazione per questo lavoro poiché si presenta non come un normalissimo manuale di cucina pronto all'uso, ma come una mescolanza di ricette di diversa origine, ricordi di viaggio, reminiscenze storiche, ricordi d'infanzia, suggerimenti che "non si trovano nei libri". Infatti, come recita la Presenta-

Destinatari

Apprendenti di italiano L2 di livello B1-B2.

Durata del percorso

2,5 ore ca.

Obiettivi

Sviluppo delle abilità di comprensione del testo, competenza culturale, sviluppo del lessico della cucina e ripasso di alcuni tempi verbali (imperativo, infinito, indicativo, futuro semplice)

MARIA CRISTINA BERTIPAGLIA HA CONSEGUITO IL MASTER IN DIDATTICA DELL'ITALIANO COME L2 PRESSO L'UNIVERSITÀ DI PADOVA NEL 2006. ATTUALMENTE INSEGNA PRESSO UNA SCUOLA PROFESSIONALE DI BASSANO DEL GRAPPA.

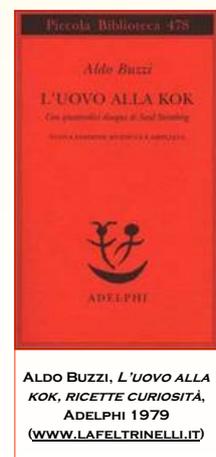
zione del volume, si tratta di "ricette, curiosità, segreti di alta e bassa cucina, dall'insalata all'acqua alla pastina in brodo della pensione, da Apicio a Michel Guèrard, da Alexandre Dumas a Carlo Emilio Gadda, dal curato di Brengnier a San Nicolao della Flüe" (Buzzi 1979, 17). Inoltre, il testo si presenta in forma discorsiva, come una piacevole conversazione tra amici, familiare, ricco di ricordi passati e osservazioni spiritose, dove i suggerimenti in materia gastronomica sembrano essere frutto dell'esperienza personale, della prova tentata in casa. Tra i suggerimenti più curiosi ricordiamo la già citata insalata all'acqua, secondo brano del libro: la regola è quella di non asciugare l'insalata dopo averla lavata poiché l'acqua rimasta non diluisce il gusto dell'olio ma piuttosto lo esalta. Provare per credere.

La cucina di Aldo Buzzi sembra essere frutto di un sapere occulto dove il "vero cuoco non assaggia, è un po' come un pianista che suona senza guardare la tastiera" (Buzzi 1979, 44). Così cucinare non serve semplicemente alla sopravvivenza della specie, ma soprattutto al piacere, si riflette nei luoghi da lui visitati, nelle varie ed elaborate maniere di preparare, nell'immaginazione ricca di colte citazioni letterarie. Si riconosce così come la cucina sia un prezioso elemento di civiltà, dalle innumerevoli ramificazioni e tradizioni. Nello specifico, l'autore non dimentica l'importante valore culturale, nel panorama

internazionale, della cucina italiana, riconosciuto dal costante interesse da parte degli stranieri nei confronti di questo specifico aspetto della cultura materiale del nostro paese.

In questo modo adottando e analizzando un brano dell'autore, non si vuole presentare solo una semplice attività didattica improntata sull'arte culinaria, ma si desidera altresì infondere lo spirito e l'amore per la cucina di tutto il mondo – in particolare, per quella italiana – e di tutti i tempi. Sono le parole del libro a trasmettere l'amore dell'autore per la cucina, il gusto della ricerca verso il raggiungimento della perfezione, dell'esaltazione del piatto e del modo migliore di gustarlo. E sono sempre le parole, quelle che noi solitamente usiamo in cucina, che caratterizzano appunto un aspetto importante dell'attività didattica. Anche la prosa di Buzzi, di piacevole e facile lettura anche per un pubblico non avvezzo alla lingua italiana, rende il testo gradevole e lontano dall'essere un semplice manuale tecnico di gastronomia.

Concludendo, a tutti coloro che apprezzano la cucina, sia come fruitori che come attori, si consiglia vivamente la lettura dell'opera, mentre a coloro interessati a sperimentare la lingua in ambito gastronomico si raccomanda la lettura di questo brano e lo svolgimento delle attività didattiche che lo accompagnano.



Note al testo “Uovo alla cok”

(1) Importante scrittore del Novecento (1893-1973). Autore di uno sperimentale romanzo giallo ambientato nell'epoca fascista “*Quer pasticciaccio brutto de via Merulana*”(1957) già apparso in una prima versione sulla rivista “Letteratura” nel 1946-7. Nel 1963 riceve il premio *Prix International de la Littérature per l'opera “La cognizione del dolore”*, anch'essa precedentemente apparsa sulla stessa rivista tra il 1938-41.

(2) All'opposto, al contrario, in modo diverso.

(3) Scrittore dei primi anni del Novecento(1882-1982), fondatore della rivista letteraria “La Voce” (Firenze,1908 - 1916)

(4) Pellegrino Artusi, gastronomo e scrittore (1820-1911). La sua fama è legata al libro “*La scienza in cucina e l'arte di mangiar bene*” (1891), una raccolta di ricette della cucina tradizionale italiana tuttora pubblicata e ampiamente venduta.

(5) In grado di contenere cose, capiente, ampio, spazioso.

(6) Polpastrello: Parte finale tondeggiante delle dita delle mani e dei piedi.

(7) Esprime assoluta ignoranza riguardo a qualcosa, chissà, chi lo sa.

(8) Famoso cuoco del XV secolo, autore del *Libro de Arte Coquinaria*, fondamento della letteratura gastronomica europea e testimonianza del passaggio dalla cucina dell'alto Medioevo a quella del Rinascimento.

(9) “Mettille le uova fresche nell'acqua fredda e falle bollire per lo spazio di tempo di un paternostro o poco più”.

(10) Dignitario ecclesiastico che ha una posizione di potere all'interno di importanti chiese locali.

(11) Piccolo recipiente di forma emisferica, senza manico, usato per contenere alimenti.

(12) Mescolanza di due o più elementi.

(13) Fetta di carne con o senza osso, che è possibile cucinare in vari modi.

(14) Passare il cibo nel pangrattato prima di friggerlo.

(15) Pane secco, grattugiato, utilizzato in cucina per impanare.

COME SI SCRIVE UNA RICETTA**“Uovo alla Kok” 1979****ALDO BUZZI**

Qual è il miglior modo per scrivere una ricetta?

A questa domanda non è stata data, fino a oggi, una risposta definitiva.

Dobbiamo usare l'imperativo confidenziale: “Mettille al fuoco...”, o l'imperativo generico: “Mettete al fuoco...”, o l'ancor più generico infinito: “Mettere al fuoco...”, o l'impersonale: “Si metta al fuoco...”, o il presente personale: “Metto al fuoco...”, o il futuro esortativo di **Gadda**(1): “Metterai al fuoco...”?



E quante dosi e tempi: precisione matematica: “venti grammi”, “sette minuti”; oppure approssimazione casalinga: “una noce di burro”, “q.b.” (quanto basta), “una tazza”? La tazza delle ricette anglosassoni (*cup*) è **viceversa**(2) una misura precisa.

Giuseppe Prezzolini(3) è per l'approssimazione casalinga: “E se mai bisogna preferire le ricette vaghe, come quelle dell'**Artusi**(4), che si esprimono così: un bicchiere di vino...(e chi lo sa di quanto **capace**(5)?), una presina di sale... (e con quali polpastrelli(6)?), una mezza cipolla... (**vattelapesca**(7) quanto grossa)”.

Il più bell'esempio di vaghezza si trova in una ricetta di **Maestro Martino**(8), celebre cuoco comasco (di Como) del Quattrocento, anzi il più celebre cuoco italiano del secolo. La ricetta è quella, troppo elementare forse per apparire in un ricettario illustre, delle uova alla *couque*: “Ova tuffate con la sua cortece” cioè cotte col guscio. “**Mettille le ova fresche in l'acqua fredda et falle bollire per spatio d'un paternostro o un poco più**”(9) scrive Martino, usando una misura di tempo appresa certo quand'era cuoco del **patriarca**(10) di Aquileia.

Un nuovo modo di scriver ricette è apparso sul “New Yorker” del 13 gennaio 1975. In un disegno di Edward Koren si vede una signora in cucina, cucchiaino (di legno, spero) in mano, davanti a una grande **ciotola**(11) e a un libro da cucina aperto. Sta leggendo una ricetta.

“In una grande ciotola mescola 60 centesimi [di dollaro] di uova, 45 centesimi di panna, 16 centesimi di origano e 10 centesimi di senape. Immergi nella **miscela**(12) dollari 7,50 di **cotolette**(13) di maiale e impanale(14) in 65 centesimi di **pangrattato**(15). Riscalda 90 centesimi di olio di arachidi in una padella pesante e friggilente le cotolette su 94 centesimi di gas”.

(per gentile concessione di Adelphi Edizioni)

2. Le attività proposte

La descrizione della proposta didattica, così come viene presentata di seguito, è divisa per attività numerate poste in sequenza.

Attività 1

L'insegnante seleziona da varie riviste di cucina alcune ricette, a sua scelta, e le utilizza per introdurre l'argomento e motivare la classe.

Attività 2

Si passa poi a una prima lettura ad alta voce del brano seguente, "Come si scrive una ricetta", da parte del docente.

In questa fase è molto importante registrare attentamente le reazioni degli studenti per chiarire immediatamente eventuali difficoltà linguistiche e/o culturali.

Si possono fornire anche degli approfondimenti sull'autore, come segue:



ALDO BUZZI
([WWW.BLOOMSBURY.COM](http://www.bloomsbury.com))

Aldo Buzzi (Como, 1910)

Famoso scrittore e architetto italiano, tradotto in tutto il mondo.

Nasce a Como nel 1910 e si laurea in architettura nel 1938 a Milano, dove tuttora vive. Conosciuto al mondo come scrittore e architetto, lavora per alcuni anni anche nel cinema come assistente regista, sceneggiatore per diverse compagnie cinematografiche in ex-Jugoslavia, Italia (Roma), Francia.

Tra le sue collaborazioni nei film prodotti dall'Editoriale Domus (1945) ricordiamo: "La kermesse heroica", "Ridolini e la collana della suocera" e "Ridolini esploratore" e "Sette anni di guai".

Lavora per dieci anni in una casa editrice. Collabora alle riviste: "Il Selvaggio", "Corrente", "Prospettive", "La Ruota", "Il costume politico e letterario", "il Caffè", "The New York Review of Books", "Grand Street", "Common Knowledge", "The Paris Review". Nel 2002 riceve il Premio di narrativa "Arturo Loria". Il suo libro più celebre è il libro "L'uovo alla Kok: ricette, curiosità" (1979). Tra i suoi ultimi libri: "Cechov a Sondrio e altri viaggi" (1996), "Stecchini da denti" (2001), "La lattuga di Boston. Diario di un attimo" (2000), ultimo dei suoi libri, introvabile.

(http://it.wikipedia.org/wiki/Aldo_Buzzi)

Attività 3

A questo punto si invitano gli studenti a iniziare il lavoro: ciascuno procede nella lettura intensiva del brano in esame e passa successivamente allo svolgimento dell'attività di comprensione del testo.

3. Segna con una crocetta la risposta giusta.

Quali sono le forme verbali più indicate per scrivere una ricetta di cucina?

- A. Il passato prossimo, il passato remoto, l'imperfetto, l'imperativo.
- B. L'imperativo, l'infinito, la forma impersonale, l'indicativo e il futuro semplice.
- C. Il gerundio, il futuro, l'infinito.

Che cosa intende l'autore per "approssimazione casalinga"?

- A. Un'unità di misura poco precisa e poco definita.
- B. Un'unità di misura molto precisa ed esatta.
- C. Un'unità di misura usata per i liquidi.

Che cosa intende l'autore per "vaghezza"?

- A. Incompetenza.
- B. Dubbio.
- C. Insicurezza.



Qual è il più celebre cuoco del Quattrocento?

- A. Giuseppe Prezzolini.
- B. Maestro Martino.
- C. Pellegrino Artusi.

Secondo l'autore come deve essere l'acqua dove cuocere l'uovo alla coque?

- A. Fredda.
- B. Bollente.
- C. Fresca.

Qual è il nuovo modo di scrivere le ricette apparso nel "New Yorker"?

- A. Attraverso il peso.
- B. Attraverso il costo.
- C. Attraverso la quantità.

Soluzioni: 1 B; 2 A; 3 C; 4 B; 5 A; 6 B.

Attività 4

Poiché, come è noto, le ricette di cucina presentano un lessico specifico e numerose espressioni fisse, nell'attività che segue si desidera – visto il livello di competenza degli studenti a cui è rivolto tale percorso didattico –, approfondire e ampliare il bagaglio lessicale degli apprendenti attraverso un'attività di abbinamento in cui alcune espressioni

vengono dapprima presentate nel contesto frase in cui sono state trovate (cfr. 4a) e successivamente viene chiesto di trovarne la definizione (cfr. 4b).

4a. Leggi con attenzione le seguenti espressioni. Usiamo spesso queste espressioni nelle ricette di cucina.

1 Pulire i porcini e tagliarli a fettine e cuocerli in una padella con *una noce di burro*.

2 Una volta cotto il riso, *servire all'onda*.

3 A fine cottura aggiungere del burro e *un pizzico di pepe* e servire all'onda.

4 In un tegame unire un *bicchiere d'olio*, burro, l'aglio tritato e la cipolla.

5 Servire i carciofi decorando il piatto con *una spolverata di grana padano*.

6 Aggiungere *una manciata di riso*, tostarlo, poi versare un bicchiere di brodo, poco alla volta.

7 Ingredienti: 300 grammi di riso, 1 litro di brodo, *un mazzetto* di prezzemolo, 1 cucchiaino di olio d'oliva, una noce di burro.

Attività 5

Una ulteriore attività consiste in una ricerca, su *Google* o qualsiasi altro motore di ricerca, di altre espressioni tipiche, usate in campo culinario, per indicare gli ingredienti di una ricetta. Si consiglia l'uso di un buon dizionario

4b. Collega le espressioni in corsivo al loro significato.

Espressioni tipiche		Significato	
1	<i>una noce di burro</i>	a.	Portare in tavola subito
2	<i>servire all'onda</i>	b.	Cospargere con una quantità limitata di sostanza in polvere.
3	<i>un pizzico di pepe (sale, zucchero)</i>	c.	La quantità che è possibile contenere in una mano.
4	<i>un bicchiere di olio (latte, acqua...)</i>	d.	Una quantità pari alla grandezza di una noce moscata
5	<i>una spolverata di grana padano (zucchero, sale...)</i>	e.	Una quantità minima/limitata di erbe legate insieme
6	<i>una manciata di riso (sale, prezzemolo...)</i>	f.	¼ di litro.
7	<i>un mazzetto di prezzemolo (basilico, salvia...)</i>	g.	La quantità che è possibile prendere fra due dita.

d'italiano disponibile *online* (p. es. De Mauro, Paravia: www.demauroparavia.it).

5. Ora prova tu ad aggiungere qualche espressione tipica italiana per indicare “con approssimazione casalinga” gli ingredienti di una ricetta.

Ti consiglio di cercare tali espressioni su Google, utilizzando parole chiave legate a questo argomento.

.....
.....
.....
.....
.....

In questa fase, se lo si ritiene opportuno, con le stesse ricette presentate per introdurre l'argomento, è possibile effettuare un'altra attività alternativa: tali ricette vengono distribuite a ogni studente (2-3 per ciascuno). Il compito di ogni studente sarà quello di individuare e indicare alla classe quali delle espressioni lessicali citate nell'attività 4 sono state usate su ciascuna ricetta. Infatti, vedere un ulteriore esempio di come vengono adottate tali espressioni, può facilitare ulteriormente il lavoro di comprensione.

Attività 6

Nel testo di Buzzi erano già stati messi in evidenza, in modo divertente, i verbi che solitamente si utilizzano nella stesura di ricette di cucina, e ora, con l'attività che segue, si riprende il lavoro sui modi e tempi verbali più frequentemente utilizzati.

Si invitano gli studenti a individuare i tempi verbali usati negli stessi testi dell'attività precedente e si chiede loro di sottolinearli con colori diversi in modo da distinguerli facilmente.

Durante la correzione di quest'ultimo compito, si può cogliere l'occasione per una riflessione metalinguistica sui tempi verbali usati e sulle conseguenti regole grammaticali. Tale esercizio favorisce sicuramente lo scambio di informazioni all'interno della classe e nel contempo sviluppa processi naturali di interazione e di apprendimento. Inoltre facilita lo svolgimento dell'ultima attività (7).



Attività 7

Quest'ultima attività consiste in un elaborato scritto. In questa fase finale di espansione, si suggerisce agli studenti di fare attenzione e di utilizzare i tempi verbali e le espressioni lessicali precedentemente apprese. La possibilità di poter utilizzare *Internet* per ricercare e riportare una ricetta del proprio paese, può rendere l'elaborato scritto meno difficoltoso del previsto. Vengono forniti dei *link* a siti in cui gli studenti possono trovare le informazioni che cercano.

7. Hai mai scritto una ricetta di cucina? Cerca, tra i siti che conosci e quelli sotto indicati, una ricetta tipica del tuo paese e prova a tradurla in italiano. Se vuoi divertirti, inserisci le espressioni che hai trovato nel precedente esercizio.

La Cucina Italiana

www.lacucinaitaliana.it

Cucine nel mondo

www.cookaround.com/cucina/mondo.php

Punto di partenza

<http://cucinainternazionale.puntopartenza.it>

Cukernet

www.cooker.net

Cucine dal mondo

www.mangiarebene.com/accademia/internazionale/index.html

Cookaround

www.cookaround.com

Alla fine l'insegnante può distribuire alla classe una lista contenente gli errori individuati negli elaborati e chiedere alla classe di correggerli e commentarli collettivamente. È un momento di riflessione linguistica e rinforzo che chiude quest'ultima parte del lavoro. Di fondamentale importanza il *feedback* dell'insegnante: sempre positivo, incoraggiante e mai frustrante.

La ricetta, una volta corretta definitivamente, viene stampata. Naturalmente per concludere in maniera divertente l'insegnante può invitare gli studenti a leggere la propria ricetta personale a tutta la classe con il tono di un esperto cuoco di professione.

Buona ricetta a tutti!!! 



WWW.LACUCINAITALIANA.IT

Testi di scrittori migranti di origine araba per una riflessione interculturale.

Percorso didattico per studenti arabofoni e italofofoni della scuola superiore

RENATA SCANU

Premessa

Il presente lavoro, svolto come tesina finale per il master in didattica dell'italiano come L2 dell'Università di Padova, con la supervisione della professoressa Lucia Sorbera, ha l'obiettivo di proporre un percorso didattico interculturale rivolto ad apprendenti arabofoni di italiano come L2, di livello B2/C1 del Quadro comune europeo di riferimento e a italofofoni con particolari problemi nella scrittura e nell'accesso alla letteratura, entrambi inseriti nelle ultime classi della scuola media superiore. L'obiettivo è duplice, sia di tipo linguistico che interculturale. Il percorso proporrà infatti delle attività didattiche a partire dai testi di autori arabi di letteratura migrante, volte a far esercitare gli studenti arabofoni nello sviluppo delle abilità primarie in italiano L2 e quelli italofofoni in particolare nelle abilità di scrittura, nonché nel miglioramento dell'approccio ai testi letterari. Allo stesso tempo esse forniranno interessanti spunti per delle riflessioni interculturali sull'immigrazione, sulla propria identità, sull'integrazione e la multiculturalità, con lo scopo di ribaltare punti di vista consolidati e decostruire eventuali pregiudizi. Tutto ciò secondo un approccio interculturale alla lingua e alla cultura italiana.

1. Gli immigrati arabofoni in Italia

1.1 La lingua araba

Al fine di fornire un quadro della situazione linguistica pregressa dei destinatari del percorso didattico è utile introdurre alcuni cenni sulla lingua araba e sulla attuale situazione linguistica del mondo arabo.

In primo luogo bisogna ricordare che quando si parla di “paesi arabi” ci si riferisce agli stati che fanno parte della Lega Araba⁽¹⁾ che sono attualmente 22 e si differenziano tra loro per cultura, religione ed etnie.



Figura 1. I paesi appartenenti alla Lega Araba

⁽¹⁾ La Lega Araba o Lega degli Stati Arabi è un'organizzazione politica internazionale nata il 22 marzo 1945 con lo scopo di promuovere la cultura araba attraverso la coordinazione degli stati che si definiscono arabi, nel campo economico, politico e culturale. La sede ufficiale della Lega è al Cairo, Egitto. Per maggiori informazioni e dettagli si veda il sito ufficiale della Lega Arab League online all'indirizzo www.arableagueonline.org.

La religione più diffusa tra di essi è l'Islam, ma ciò non significa necessariamente che tutti gli arabi sono musulmani. Il mondo arabo infatti è caratterizzato fin dall'antichità da una dimensione plurireligiosa, ma nonostante tutto in Occidente lo stereotipo culturale "arabo=musulmano" è ancora piuttosto diffuso. Ciò probabilmente è dovuto alla scarsa attenzione verso la diversità e le sue innumerevoli sfumature, che sta alla base di un'informazione inadeguata e scorretta. In realtà gli arabi fedeli alla religione islamica rappresentano solo il 20% di musulmani nel mondo. Basti pensare che nella classifica dei primi dieci paesi con la maggiore concentrazione di musulmani, primo e unico paese arabo presente è l'Egitto che si trova al settimo posto e preceduto rispettivamente da Indonesia, Pakistan, Bangladesh, India, Turchia e Iran e seguito da Nigeria e Cina⁽²⁾.

Se è vero che in un certo senso la lingua di una comunità ne riflette anche la cultura, per quanto riguarda il mondo arabo non si può parlare tuttavia di "una" lingua araba, ma di diverse realtà linguistiche. La situazione attuale a questo riguardo infatti è più variegata di quanto si pensi. Spesso si parla solo di due principali varietà linguistiche, la lingua fuṣḥā (lingua araba pura, classica, letteraria da faṣāḥt 'purezza di linguaggio, eloquenza') e la lingua dāriġa (lingua attuale, corrente, dall'aggettivo dāriġ 'circolante, corrente') o 'āmmiyya (dall'aggettivo 'āmmiyy 'popolare'), ma in realtà è necessario fare un'ulteriore distinzione tra arabo classico, arabo moderno e dialetto (Cuzzolin 2004, pp. 89-107). La lingua fuṣḥā o arabo classico è la varietà di arabo antico utilizzata nel Corano, libro sacro per tutti i musulmani, e insegnata un tempo nelle scuole coraniche,

l'arabo moderno o «arabo moderno standard» (ibid., p. 93) invece è la varietà alta di arabo che deriva dalla lingua classica stessa, ma è stata «adattata alle esigenze moderne» (ibid.) a partire dalla metà del diciannovesimo secolo, nel lessico e nella sintassi. L'arabo moderno inoltre è lingua scritta e orale ed è impiegata nei contesti sociali alti (scuola, *mass media*, amministrazione ad esempio) è lingua ufficiale di tutti i paesi arabi, ma non è lingua madre di nessun parlante, viene appresa infatti solo attraverso scolarizzazione. La lingua di tutti i giorni o lingua dāriġa invece è solo parlata e non scritta, si tramanda per via orale e varia da paese a paese, da regione a regione. L'arabo infatti ha numerosi dialetti e ogni regione ha la sua lingua dāriġa. Essi non sono varietà corrotte del-l'arabo classico, ma più propriamente varietà linguistiche autonome imparentate con esso come i dialetti italiani lo sono rispetto alla lingua italiana. I dialetti arabi si potrebbero suddividere sommariamente in cinque grandi aree: dialetti siro-palestinesi, dialetti del Golfo, dialetti peninsulari, dialetto egiziano e dialetti magrebini (del Maghreb cioè i paesi arabi occidentali, dall'arabo maghrib 'occidente', parola che si sviluppa dalla radice trilittera ghrb, la stessa del verbo gharaba 'tramontare' più il prefisso ma- che indica un nome di luogo). Questi ultimi in particolare sono quelli più diffusi tra gli immigrati di origine araba in Italia (ibid., p. 97). Per quanto riguarda arabo moderno e dialetti si potrebbe pertanto parlare di una situazione di diglossia. Entrambi sopravvivono infatti nello stesso paese o nella stessa area geografica, ma vengono utilizzati in contesti diversi, diastraticamente marcati.

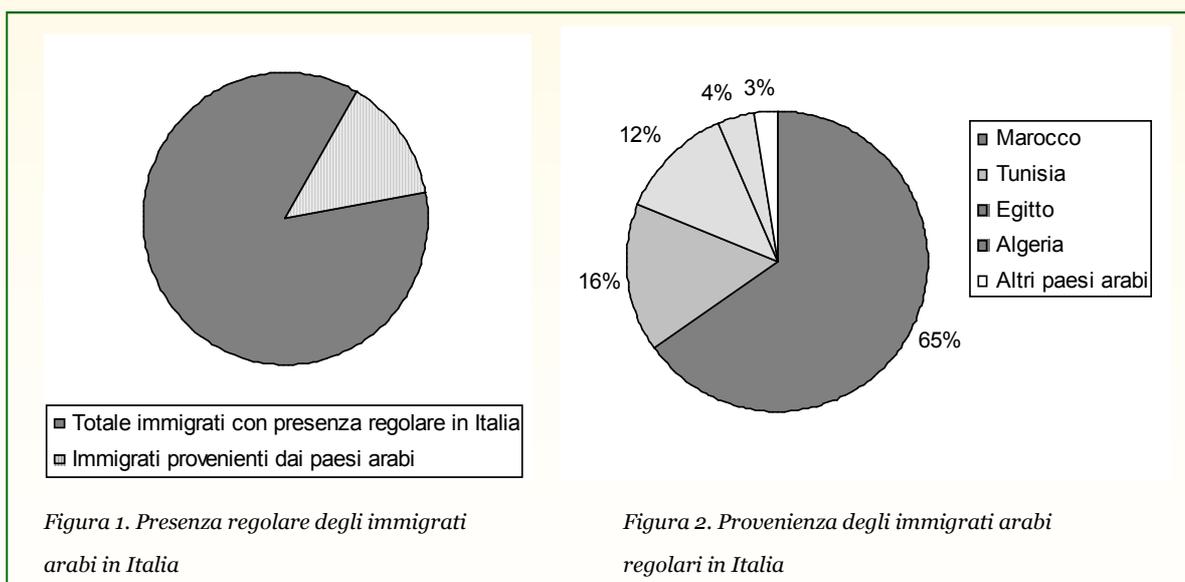
(2) *The largest muslim communities*, www.adherents.com/largecom/com_islam.html (consultato il 10/10/2007).

1.2 Gli immigrati arabi in Italia: lingue a contatto.

A giudicare dai grafici elaborati a partire dai dati forniti dal XVII Rapporto sull'immigrazione, contenuto nel Dossier statistico 2007 Caritas/Migrantes⁽³⁾, la presenza degli immigrati di origine araba in Italia è piuttosto consistente. Su un totale di 3.690.052 immigrati stranieri presenti regolarmente (vengono considerati i paesi con almeno mille soggiornanti), il 14% è costituito da arabi (Fig.1), in gran parte provenienti dal Nord Africa e in particolare da Marocco, Tunisia, Egitto e Algeria. Il Marocco (Fig.2) è in assoluto il paese più rappresentato, infatti è al secondo posto dopo la Romania per il numero di immigrati soggiornanti in Italia (il 10,5 % sul totale per la precisione). Se si tiene conto poi anche delle entrate non regolari e del fatto che il numero degli ingressi nel nostro paese è sempre più alto di anno in anno, le percentuali sono automaticamente destinate a salire.

È interessante notare come gli immigrati e, in particolare, quelli di origine araba, percepiscano il contatto con la lingua italiana. Dalle ricerche effettuate dall'IRRSAE Piemonte in collaborazione con l'Università di Pavia su un gruppo di apprendenti arabofoni di Torino (Cuzzolin 2004, pp. 89-107), emerge un'idea stereotipa della lingua italiana, almeno per i primi tempi del contatto con essa, e questo solitamente senza distinzione di sesso, età e grado di istruzione. L'italiano all'inizio è visto come una lingua "bella", musicale, ma difficile anche se meno complicata rispetto all'arabo, utile da apprendere sia nella forma scritta che in quella orale al fine di riuscire ad inserirsi nella società.

La visione più negativa è comunque destinata ai dialetti, che vengono in genere etichettati come incomprensibili, confusi con le varietà regionali dell'italiano e intesi come corruzioni dell'italiano. Questo può derivare sia dall'influenza negativa dei pregiudizi e delle convinzioni errate



(3) Per maggiori dettagli si veda la scheda riassuntiva del Dossier Caritas/Migrantes 2007 sull'immigrazione, scaricabile dal sito *Dossier statistico Immigrazione – Caritas Migrantes* all'indirizzo: www.dossierimmigrazione.it/schede/pres2007--scheda.pdf (consultato il 10/10/2007).

che gli italofoeni stessi attribuiscono ai dialetti, sia probabilmente dalla trasposizione della percezione errata del rapporto tra dialetti arabi, varietà locali e arabo standard, anche alla situazione linguistica italiana. La convinzione comune a tutti gli intervistati infatti, persino quelli con alto grado di scolarizzazione, è che le varietà di arabo parlate nei diversi paesi siano, come erroneamente si pensa per i dialetti italiani rispetto all'italiano standard, delle forme corrotte dell'arabo classico, molto frammentate e spesso notevolmente differenti tra loro. Anche nel mondo arabo si fa spesso confusione tra dialetti in senso stretto e varietà regionali, il che porta probabilmente ad applicare la stessa errata categorizzazione anche all'italiano. Il rischio è quello di utilizzare l'etichetta "dialetto" applicata a qualsiasi italiano regionale e finire per caricarla di connotazioni negative proprio a causa dell'influenza degli stessi parlanti italofoeni che spesso non considerano il dialetto come una "lingua" a pieno titolo e le attribuiscono minore importanza e dignità rispetto alla varietà standard ufficiale.

Rimanendo in tema di idee stereotipe relative alla dimensione linguistica, non bisogna dimenticare i pregiudizi che nutrono gli italiani nei confronti dell'arabo, ritenuto a priori estremamente difficile e poco comprensibile (non a caso in italiano la diffusa locuzione idiomatica parlare arabo ha proprio il significato di 'parlare in maniera incomprensibile'). È probabile che gli immigrati possano reagire a questo atteggiamento "ostile" verso la lingua araba con la tendenza ad abbandonare progressivamente la propria L1, estendendo questo comportamento a più contesti

(non solo al momento del contatto con gli italofoeni). Chiaramente tutto ciò può essere fuorviante poiché va a minare il già delicato equilibrio tra due diverse identità, quella d'origine e quella nuova, acquisita o in via di acquisizione, l'identità migrante. Per la decostruzione di tutti questi stereotipi potrebbe essere utile un percorso di apprendimento che segua un approccio interculturale alla L2, con lo scopo di presentare la realtà linguistica e culturale da angolazioni differenti. Lo straniero che entra in contatto con l'italiano sarà così in grado raggiungere la consapevolezza che una lingua può essere veicolo di culture diverse e che, in quanto tale, non deve rimanere legata all'immagine stereotipata che di solito le viene attribuita.

1.3 Lo studente arabofono

1.3.1 Dati statistici

Dal dossier del Ministero della Pubblica Istruzione relativo alla presenza degli alunni di cittadinanza non italiana nelle scuole statali e non statali nell'anno scolastico 2006/2007⁽⁴⁾ emerge che il totale degli studenti stranieri in Italia è di 501.494 (5,6% sul totale della popolazione scolastica complessiva) e tra questi 102.829 frequentano la scuola secondaria di II grado.

Considerando i dati generali sull'immigrazione in Italia precedentemente esaminati si può ipotizzare che molti di questi alunni stranieri possano essere di origine araba o anche figli di immigrati arabofoni (i cosiddetti "immigrati di seconda generazione"). Le statistiche elaborate dal Ministero dell'Istruzione confermano questa ipotesi:

⁽⁴⁾ Per maggiori dettagli e informazioni si veda la pubblicazione del Ministero della Pubblica Istruzione sugli alunni di cittadinanza non italiana in scuole statali e non statali, relativa all'anno scolastico 2006/2007, all'indirizzo: www.pubblica.istruzione.it/mpi/pubblicazioni (consultato il 10/10/2007).

Marocco e Tunisia sono anche stavolta i più rappresentati. Il Marocco infatti è di nuovo al terzo posto dopo Albania e Romania e per la presenza di alunni stranieri in Italia, con 67.820 studenti (di cui solo 8.989 nella scuola secondaria di II grado). La Tunisia è in settima posizione con 1-3.346 alunni, di cui 1.275 alla scuola secondaria di II grado. È importante che le istituzioni scolastiche tengano conto di questa presenza sempre più consistente, affinché possano prepararsi in maniera adeguata a questa “nuova” realtà, affrontandola non come se fosse un problema, ma come una potenziale fonte di ricchezza e rinnovamento per la scuola italiana.

Ci sarebbe comunque da chiedersi come mai la presenza degli studenti stranieri nella scuola secondaria di II grado è nettamente inferiore rispetto a quella della scuola media. Ciò probabilmente è dovuto diversi fattori. In primo luogo infatti bisognerebbe tener conto dei diversi progetti migratori degli studenti stranieri e per farlo sarebbe utile dare uno sguardo ad esempio, ai dati sui motivi delle presenze regolari degli immigrati in Italia del Dossier Caritas/Migrantes (nota 3). Al primo posto, con il 56,6% delle presenze, si trovano infatti le motivazioni legate al lavoro, seguite da quelle familiari e di studio (solo il 2,9%). Se il progetto migratorio di molti degli studenti immigrati vede la permanenza sul territorio italiano vincolata unicamente alla ricerca di un'occupazione, in questi casi probabilmente non sarà ritenuto necessario il proseguimento degli studi alla scuola media superiore. È necessario però considerare anche le cause che portano agli scarsi esiti degli studenti stranieri nella scuola di II grado con i problemi che ne derivano. Da un'in-

dagine del Ministero della Pubblica Istruzione riguardo a queste tematiche e relativa all'anno scolastico 2004/2005⁽⁵⁾ risulta che vi è un significativo divario fra i tassi di promozione degli alunni con cittadinanza non italiana e di quelli italiani e la differenza aumenta passando dalla scuola primaria a quella secondaria. La pratica diffusa di inserire i ragazzi stranieri in classi inferiori rispetto alla loro età anagrafica (soprattutto nei gradi più alti dell'istruzione) e molto spesso la mancanza di adeguati dispositivi e misure di sostegno all'integrazione scolastica in generale, fanno emergere un quadro sostanzialmente negativo che di certo non invoglia i giovani immigrati a iscriversi a scuola e gli studenti stranieri che già la frequentano, a proseguire il proprio percorso scolastico. È chiaro che, rispetto ai loro compagni italiani, in questo senso, la vita scolastica diventerebbe ancora più problematica e seminata di ostacoli. In questo contesto si inserisce la proposta di un percorso didattico interculturale, per suggerire una soluzione alternativa al fine di ovviare a tutti questi problemi.

1.3.2 Profilo socio-culturale

Ai fini del percorso didattico, ma più in generale in contesto scolastico, è necessario considerare i diversi progetti migratori degli studenti, che sono strettamente connessi con le motivazioni che li spingono ad apprendere la L2 e che spesso variano, tra gli altri fattori, soprattutto in base all'età e al livello di scolarizzazione. Da un'indagine effettuata dall'Osservatorio dei corsi per stranieri di Torino nell'ambito del progetto di ricerca “Mediterraneo” (Bosco 2004, pp. 141-151) risulta che i 50 allievi arabofoni intervistati (provenienti

(5) Per dettagli e informazioni si veda la pubblicazione del Ministero della Pubblica Istruzione *Indagine sugli esiti degli alunni con cittadinanza non italiana*, scaricabile dal sito ufficiale all'indirizzo: www.pubblica.istruzione.it/mpi/pubblicazioni/2005/esiti_stranieri.shtml#documenti

dall'area geografica del Mar Mediterraneo e diversi per livello di competenza linguistica, età, sesso, scolarità e paese d'origine) vedono nello sviluppo linguistico uno strumento per la evoluzione e il miglioramento del loro progetto migratorio. Coloro che hanno bassa scolarità tendono in genere a far prevalere motivazioni di ordine professionale, mentre chi ha un'alta scolarità si indirizza verso motivazioni di ordine linguistico-culturale. In ogni caso, per tutti gli intervistati, l'apprendimento della L2 è da ricondurre in termini di un sempre più ricercato inserimento sociale. E se l'italiano appare, in conseguenza di ciò, come la lingua dei doveri, del lavoro, degli obblighi e della burocrazia, sarebbe interessante provare a sensibilizzare gli stranieri in senso diametralmente opposto e dar loro la consapevolezza che l'italiano può diventare anche un veicolo per esprimere le proprie emozioni e i propri sentimenti, qualcosa che vada al di là del cosiddetto "italiano della sopravvivenza". D'accordo con Stefania Massara, infatti, si potrebbe dire che «l'acquisizione/apprendimento della lingua del paese ospite fa parte del processo d'integrazione e non è da intendersi come pura acquisizione di regole grammaticali e fonetiche. Il linguaggio è "terra" di contatto, "campo di battaglia" in cui vincere la distanza e la paura, "teatro" dell'anima per raccontare e far sorridere» (Massara 2004, p. 187-200).

Per quanto riguarda la religione, quella più diffusa tra gli arabi è, come già detto in precedenza, quella islamica, ma in realtà nei diversi paesi vi sono anche gruppi che praticano il cristianesimo nelle sue varie forme e alcune sette di altre religioni. Ancora una volta il quadro è abbastanza diversificato, contrariamente a ciò che comunemente si pensa. Si dimentica spesso infatti che la dimensione plurireligiosa è da sempre presente

nel mondo musulmano, all'epoca dei grandi imperi infatti essa era addirittura istituzionalizzata. L'Islam stesso inoltre comprende al suo interno diverse correnti religiose e costituisce, proprio come tutte le altre fedi per i suoi seguaci, un aspetto molto importante della vita quotidiana dei suoi fedeli, con le sue credenze e prassi tradizionali. Ancora una volta la scuola italiana e gli insegnanti in prima persona dovrebbero tener conto di questa realtà e trarre un'ulteriore fonte di ricchezza dalla diversità culturale.

In quanto alla variabile del genere infine dal punto di vista dell'apprendimento linguistico non vi sono differenze da rilevare. In ogni caso l'argomento della differenza tra i sessi o per esempio la tanto dibattuta questione del velo nella società attuale, potrebbero essere, assieme a tante altre, delle tematiche molto delicate e difficili da affrontare in ambito scolastico. Tuttavia può essere particolarmente utile provare a sciogliere queste importanti questioni proprio in ambiente interculturale avviando così un dibattito costruttivo volto ad abbattere stereotipi e pregiudizi.

1.3.3 Profilo linguistico dello studente arabofono

Per tracciare un profilo linguistico generale dello studente di origine araba bisognerebbe considerare diversi fattori rilevanti quali soprattutto la provenienza, il grado di scolarizzazione e la competenza linguistica in L1. Se si esamina, in particolare, la situazione nella scuola secondaria di II grado e se si tiene conto della scolarizzazione pregressa e delle competenze linguistiche nella L1, è probabile che ci si possa trovare di fronte, sostanzialmente, a tre tipologie di studenti:

~ alunni alfabetizzati in L1 che conoscono sia la lingua dāriġa sia la lingua fuṣhā più un'altra lingua europea (in genere si tratta del francese o dell'inglese).

~ allievi alfabetizzati in L1 che conoscono la lingua dāriġa e la fuṣhā a livello elementare.

~ allievi analfabeti in L1 che con tutta probabilità conoscono solo la lingua dāriġa, ma non sanno né leggere né scrivere.

A proposito della prima tipologia di studente è importante tener conto della lingua europea conosciuta ai fini dell'apprendimento dell'italiano come L2. L'allievo che ha già affrontato lo studio di una lingua straniera e per di più europea, sarà facilitato nel processo di apprendimento di un'ulteriore lingua seconda poiché ne conosce già le strategie e ha già fatto esperienza di acquisizione di una L2. Nel caso poi del francese che è una lingua romanza come l'italiano, lo studente arabofono potrà sfruttare la somiglianza strutturale e usarlo come una sorta di ponte immaginario che collega la sua L1 con l'italiano. Da questo punto di vista sarà avvantaggiato rispetto agli studenti che conoscono l'inglese o una lingua non romanza, ma allo stesso tempo potrebbero essere frequenti gli errori da interferenza dal francese proprio perché si tratta di due lingue fortemente imparentate. Negli altri due casi di studenti con bassa scolarizzazione invece l'insegnamento della L2 potrebbe risultare più difficoltoso, in modo particolare per gli alunni analfabeti che si trovano ad affrontare per la prima volta lo studio di una lingua, per di più diversa dalla loro L1 e non possiedono gli strumenti utili alla riflessione metalinguistica nonché le competenze di base necessarie per la

comprensione e la produzione di testi scritti.

Per quanto riguarda invece le competenze linguistiche in L2 c'è da dire che esse sono legate ai tempi dell'immigrazione e sono strettamente connesse spesso anche ai diversi progetti migratori. Come si è visto in precedenza (si veda par. 1.2), la percezione dell'italiano cambia a seconda dei diversi scopi e delle motivazioni relative alla permanenza in Italia. Anche per gli studenti della scuola si dovrebbe tenere in considerazione questo aspetto poiché, ad esempio, tra un alunno che decide di proseguire gli studi e un altro che invece vorrebbe entrare direttamente nel mondo del lavoro vi saranno diversi modi di approcciarsi alla lingua straniera e differenti motivazioni alla base dell'apprendimento della L2.

Spostando l'attenzione sulla situazione attuale, si potrebbe aggiungere alle tre tipologie di studenti arabofoni esaminate una quarta categoria costituita dagli immigrati di seconda generazione che tuttavia è da considerare a parte. In questo caso infatti non si può parlare di L2, né di lingua straniera, poiché ci troviamo di fronte a una situazione di bilinguismo ovvero di studenti nati e cresciuti in Italia che spesso a casa, in famiglia, parlano la lingua di origine dei loro genitori (la lingua araba, fuṣhā o dāriġa nel nostro caso). Il "problema" in questo caso riguarderebbe eventualmente la competenza nella lingua araba piuttosto che in quella italiana (ma ciò dipende da quanto e come l'arabo viene impiegato nel contesto familiare) e le "difficoltà" che si potrebbero presentare a questi studenti avrebbero a che fare con la sfera dell'identità culturale e non con quella linguistica.

2. Proposta di un percorso didattico

2.1 Destinatari e scopi

Questo percorso didattico è pensato per una classe multiculturale e multilivello composta da apprendenti arabofoni di livello B2/C1 del Quadro Comune Europeo di Riferimento e da italo-foni con particolari problemi nell'espressione scritta e difficoltà nell'approccio alla letteratura e ai testi letterari, tutti appartenenti alle ultime classi (4^a e 5^a) della scuola media superiore. Per quanto riguarda gli studenti arabofoni, in base allo specifico livello di competenza linguistica essi saranno quindi in grado, in linea generale, di comprendere testi articolati e complessi, di produrre testi chiari e ben costruiti e di interagire in maniera spontanea e naturale con i parlanti nativi. Si tratterà dunque di adolescenti dai 17 ai 20 anni che rientrino possibilmente, in base alle categorie descritte nel capitolo precedente (si veda par. 1.3.3), prevalentemente nell'ultima tipologia di apprendenti, ossia alunni alfabetizzati in L1 che conoscono sia la lingua *dāriġa* sia la lingua *fuṣḥā* più un'altra lingua europea (il francese o l'inglese in genere). Questo unicamente poiché i temi trattati, il livello linguistico dei testi su cui si basano le attività didattiche e la notevole quantità di input comprensibile a cui sono sottoposti gli studenti richiedono sia un livello di competenza nella L2 avanzato, sia delle abilità cognitive, delle competenze strategiche e delle capacità di riflessione metalinguistica che sono strettamente legate a un grado di scolarizzazione medio.

Lo scopo è quello di proporre delle attività che mirino allo sviluppo e al consolidamento delle abilità linguistiche primarie, utili sia agli studenti arabofoni sia a quelli italo-foni, attraverso un approccio interculturale che tenga conto della

diversità culturale. Al di là degli specifici obiettivi linguistici infatti si punta ad alleviare i "contrast" che hanno origine dallo scontro tra diverse identità e a far riflettere gli studenti sull'immigrazione e l'integrazione, sottoponendole all'esame di punti di vista spesso diametralmente opposti affinché possano essere interpretate in un'ottica positiva. Tutto ciò attraverso la lettura, il dialogo e la scrittura che prendono forma e si animano in un continuo gioco di specchi, di visioni del mondo differenti che sollecitano costantemente gli studenti alla riflessione volta a decostruire stereotipi e pregiudizi su se stessi e sugli altri e a riportare a galla in maniera costruttiva, nel caso degli arabofoni, la propria identità culturale di appartenenza. Il fine, in questo senso, è quello di dare agli studenti arabi gli strumenti per poter trovare autonomamente un *trait d'union* tra il sé originario e il sé contaminato (S. Massara, 2004, p.188) e a quelli italiani la possibilità di riuscire a vedere se stessi attraverso gli occhi degli altri, scoprendo così una nuova dimensione, libera dai paraocchi degli stereotipi.

Il percorso potrebbe essere presentato come un modulo di perfezionamento delle abilità orali e scritte in L2 per gli arabofoni e in L1 per gli italo-foni con particolari problemi di scrittura, all'interno di un laboratorio linguistico-interculturale, rivolto possibilmente a un numero di studenti non inferiore a quattro (per molte attività infatti è richiesto il lavoro di gruppo o in coppia).

2.2 Fonti e metodologie

Tutte le attività sono basate su testi di letteratura della migrazione e in particolare di autori di origine araba. Gli scrittori migranti con i loro

romanzi sono i protagonisti assoluti di questo percorso, proprio perché si adattano bene a un approccio interculturale alla lingua italiana, per la visione del mondo che emerge dai loro scritti, per il tipo di linguaggio utilizzato, ma anche per il loro particolare profilo autobiografico. Perché degli autori arabi e non degli scrittori migranti qualsiasi? Perché è importante che gli studenti possano identificarsi con essi, perché siano per loro simbolo di integrazione culturale e linguistica. Il che, proprio come traspare dai loro scritti e dalle loro vicende biografiche, non significa rinnegare le proprie origini, ma vivere anzi la “diversità” in maniera utile e positiva, come ponte culturale tra identità differenti. Non a caso poi sono stati scelti scrittori molto diversi tra loro per stili di scrittura, ma anche per età, formazione e occupazione. E proprio questo è il messaggio tra le righe che deve arrivare agli studenti e cioè che tante vie diverse di “integrazione” sono possibili. Lo scrittore migrante inoltre insegna che l’italiano non è più solo lingua della sopravvivenza, dei doveri e della burocrazia, ma anche un mezzo per esprimere una visione del mondo, i propri pensieri e i propri sentimenti, scrivere in italiano quindi per uno straniero è, per citare le parole di Tahar Lamri «un atto pagano, perché se la lingua madre protegge, la lingua straniera dissacra e libera» (Lamri 2007, pp. 7-8).

Nella scelta degli autori si è optato volutamente per due uomini e due donne di età diverse, in particolare poi è stata fatta attenzione anche al loro personale percorso migratorio. Se Lamri e Lakhous hanno vissuto per molti anni nel loro paese di origine e sono emigrati in Italia in giovane età, Randa Ghazy e Ingy Mubiayi sono entrambe nate in Italia, la prima da genitori egiziani e la

seconda da padre congolese e madre egiziana. Questo perché, idealmente, possano essere rappresentate, nei limiti del possibile, varie realtà migranti, in modo che gli studenti si immedesimino, almeno in parte, nelle loro positive vicende di identità e migrazione. Per quanto riguarda i testi su cui si basano le attività invece, è stata data preferenza ai romanzi più recenti di questi scrittori, proprio perché gli studenti capiscano che la letteratura della migrazione è qualcosa di vivo, attuale e in continuo movimento.

L’approccio utilizzato in questo percorso è di tipo comunicativo. Tutte le attività mirano infatti allo sviluppo e al consolidamento delle abilità comunicative attraverso la riflessione, il dialogo e la scrittura, poiché «l’apprendimento linguistico di un immigrato non va visto nei termini riduttivi dell’imparare la grammatica, le strutture e le parole di una lingua, ma come luogo di contatto fra lingue e culture: (tale luogo, o meglio tale confine) è un’area di miscuglio e di cambiamento» (Vedovelli 2004, p. 30). La comunicazione infatti è terreno di scambio di idee, messaggi, visioni del mondo differenti, tutti elementi questi, indispensabili per la riflessione interculturale. L’obiettivo specifico non è quindi quello di far imparare le regole grammaticali agli studenti, proprio perché l’accento è posto sulla trasmissione dei contenuti che in questo caso hanno la stessa importanza della forma. Nessuna delle attività proposte infatti prevede delle esercitazioni di tipo grammaticale. Lo studente è costantemente sollecitato alla riflessione, al confronto e al dialogo, alla produzione e alla comprensione di messaggi sia scritti che orali, attraverso una continua scoperta dell’autore e del testo volta a stimolare la curiosità e l’interesse degli apprendenti. Gli stu-

denti e le loro riflessioni sono quindi, in questo senso, i protagonisti, e la letteratura della migrazione il loro territorio d'azione.

All'inizio di ogni percorso vi è in genere una fase di motivazione che introduce il testo su cui si baserà l'attività e che ha l'obiettivo di stimolare la curiosità dello studente attraverso un input visivo costituito da immagini, foto o disegni. Si passa poi a delle attività di conversazione o di scrittura a partire dalla lettura e dalla riflessione sul testo stesso. Sempre e solo alla fine verrà svelata agli studenti l'identità dell'autore e dell'opera da cui è stato estratto il testo attraverso una scheda biografica che contiene alcune brevi informazioni a riguardo. È importante infatti che i ragazzi capiscano che le attività non sono fine a sé stesse e che i testi su cui lavorano e riflettono fanno parte di un contesto inscindibile da essi. Solo nel caso della scrittrice Ingy Mubiayi saranno gli studenti stessi a scovare, in una sorta di "caccia al tesoro" letteraria, le informazioni per compilare la scheda. Questa forma di project work (cfr. Ridairelli 1998, pp. 173-187) ha anche l'obiettivo di aprire il discorso teorico sulla letteratura migrante fornendo agli studenti, senza che se ne accorgano, delle tracce utili da seguire per proseguire autonomamente, se vorranno, il percorso di scoperta di questa altra realtà letteraria. Le attività che hanno come scopo la definizione del concetto della letteratura della migrazione e dello scrittore migrante invece saranno presentate solo alla fine proprio per rispettare l'impostazione che caratterizza l'intero percorso e finalizzata a rivelare solo all'ultimo momento le informazioni relative al contesto letterario, all'autore e all'opera. Questo per lasciare spazio prima di tutto alle varie ipotesi e interpretazioni degli studenti stessi affinché non

perdano la spontaneità nell'approccio con i testi servendosi di schemi e categorizzazioni precostituiti.

2.3 Attività, materiali e modalità di svolgimento

La seguente proposta didattica verrà articolata secondo cinque percorsi spesso intrecciati fra loro e corrispondenti ai quattro diversi scrittori con i loro romanzi e racconti. Dei cinque percorsi uno verrà presentato nel dettaglio.

PERCORSO 1 – Tahar Lamri, "I sessanta nomi dell'amore": lingua araba e lingua italiana a contatto.

Obiettivi specifici: sviluppo delle 4 abilità

Il percorso inizia con una fase di motivazione a partire da un'immagine in cui sono raffigurati alcuni nomi, scritti in arabo, che definiscono le diverse sfumature della parola *amore*. Gli studenti saranno invitati a concordare tra loro il significato delle parole rappresentate e a spiegarlo eventualmente ai propri compagni italiani. La seconda fase prevede la lettura di un testo estratto dal romanzo *I sessanta nomi dell'amore* con un successivo confronto orale attraverso le domande di un questionario sulla forma e i contenuti del testo, più un eventuale raffronto di ciò che è emerso dalla discussione con le informazioni contenute nella scheda sull'autore e l'opera. Infine vi sarà un'attività di produzione scritta rivolta in particolar modo agli studenti arabofoni e volta ad elaborare un testo sulla base delle riflessioni fatte sia durante la fase motivazione sia in quella di analisi del testo e i cui destinatari potrebbero essere gli stessi compagni italiani.

PERCORSO 2 – Amara Lakhous “Scontro di civiltà per un ascensore a Piazza Vittorio”: *gioco degli specchi*.

Obiettivi specifici: *sviluppo delle 4 abilità. Riflessione interculturale sui pregiudizi, decostruzione di stereotipi.* Dopo una breve fase di motivazione volta ad immaginare la vita in un condominio multietnico della capitale, si passa a un *roleplay* a coppie che prenderà forma attraverso un gioco di specchi incrociato e in cui ciascun componente assumerà un'identità precisa di un personaggio del romanzo di Amara Lakhous. Ciascuna coppia dovrà discutere su uno stesso fatto accaduto, ma solo dopo aver letto i brevi identikit dei rispettivi personaggi che sono stati assegnati in precedenza e una porzione di testo tratto dal romanzo, che aiuterà a capire il carattere dei personaggi, il linguaggio e i modi di dire affinché la parte possa essere interpretata al meglio. Una seconda fase prevede un'attività di comprensione dell'ascolto di uno stralcio di intervista all'autore del libro e un questionario da realizzare individualmente con conseguente confronto in coppia, utilizzando anche le informazioni contenute nella scheda sull'autore e l'opera.

PERCORSO 3 – Randa Ghazy, “Oggi forse non ammazzo nessuno – Storie minime di una giovane musulmana stranamente non terrorista”: *stereotipi e pregiudizi*. Il percorso verrà illustrato nel paragrafo seguente.

PERCORSO 4 – Ingy Mubiayi, “Concorso”: *alla scoperta del testo e dell'autore*.

Obiettivi specifici: *sviluppo delle abilità di produzione scritta. Raccolta di informazioni sull'autore e l'opera, conoscenza di siti, autori e bibliografia di letteratura migrante.* Si comincia

con la lettura di un breve testo estratto dal racconto *Concorso* e si prosegue con un'attività di produzione scritta in cui gli studenti dovranno ricostruire individualmente e per iscritto ciò che è successo precedentemente alle vicende narrate nel testo. In una seconda fase gli studenti confronteranno le proprie produzioni e si potrà eventualmente scoprire se sono stati applicati pregiudizi e stereotipi nei ragionamenti che li hanno portati a ricostruire la vicenda. Nell'ultima fase verrà poi proposto un *project work* in cui gli studenti, divisi in piccoli gruppi, dovranno cercare informazioni (prevalentemente su internet) utili a compilare la scheda relativa ad autore e opera che gli verrà consegnata in bianco, ma anche per cercare di scoprire che cosa è successo veramente nella storia narrata nel testo che hanno letto in precedenza. Per aiutarli gli verrà fornito un foglietto con degli indizi (siti internet, parole o date che riguardano l'autrice e l'opera) che li faciliteranno nelle indagini.

PERCORSO 5 – La letteratura migrante: *che cos'è e chi è lo scrittore migrante*.

Obiettivi specifici: *sviluppo delle abilità orali, di comprensione del testo e di produzione scritta, introduzione del tema della letteratura migrante.* Il percorso inizia con una fase di motivazione a partire dalla proiezione di una fotografia che raffigura delle mangrovie, davanti alla quale gli studenti saranno invitati ad esprimere le proprie associazioni mentali. Si focalizzerà poi l'attenzione sui dettagli e in particolare sulle singole radici delle mangrovie, arrivando poi alla parola stessa: *radici*. A ogni studente verrà consegnato un foglietto contenente un breve pensiero (una citazione contenuta in tutti i libri della collana editoriale *mangrovie* che raccoglie proprio

molte delle pubblicazioni degli autori della letteratura della migrazione) e gli sarà chiesto di non leggerlo subito, ma di scrivere brevemente sul retro, nella parte bianca, i propri pensieri relativi alla riflessione appena fatta sul tema delle radici. Gli studenti dovranno prima commentare tra di loro ciò che hanno scritto e poi girare il foglietto, leggere la citazione e confrontare, sempre in coppia o in gruppo, con ciò che avevano pensato e immaginato. In una seconda fase si discuterà in plenum sulla definizione di scrittore migrante incontrata nella citazione e si introdurrà così il tema della letteratura della migrazione. L'ultima fase prevede un'attività di comprensione della lettura a partire da un testo sulla letteratura migrante di Tahar Lamri, più un questionario da realizzare oralmente in coppia che fornirà spunti per la riflessione e il dialogo.

2.3.1 *Descrizione del percorso 3:* *Randa Ghazy*

OBIETTIVI SPECIFICI: sviluppo delle abilità orali, di comprensione del testo scritto e di produzione scritta. Riflessione interculturale sui pregiudizi, decostruzione di stereotipi. Riflessione metalinguistica e metatestuale.



SVOLGIMENTO:

Fase 1

L'insegnante proietta l'immagine di una giovane donna, chiede agli studenti di immaginarne la nazionalità e la provenienza e dopo averli invitati a prepararsi a prendere dei brevi appunti, la presenta come Jasmine, un'adolescente nata in Italia da genitori egiziani, in piena crisi d'identità, molto intelligente e acuta, spesso molto critica con tutto e tutti, ribelle e anticonformista. Studia giurisprudenza e da grande vuole fare l'avvocato. Ha conosciuto da poco due ragazzi che la corteggiano, ma non ha ancora deciso quale dei due le piace veramente. Uno si chiama Yusef, l'altro Thomas.

Fase 2

L'insegnante consegna agli studenti le foto dei due pretendenti di Jasmine e chiede loro di immaginarne la nazionalità, la professione e il carattere in base a ciò che le immagini ispirano. Dovranno poi fingersi amici di uno dei due ragazzi e scrivere una lettera a Jasmine cercando di convincerla a frequentare uno dei due e spiegarle perché.

Segue un'attività di scrittura in cui si chiede agli studenti di scegliere una delle due foto in cui sono raffigurati due ragazzi (Figura A e B) e si chiede di immaginare di essere un loro amico/a e di conoscerne quindi la provenienza, la professione, la famiglia, i gusti ecc. e di scrivere una lettera a Jasmine e cercando di convincerla a prendere la decisione spiegandole perché.

Dopo aver scritto la lettera agli studenti verranno consegnati due testi diversi in base al ragazzo scelto (Thomas: testo A – Yusef: testo B). Dopo la lettura, gli studenti saranno invitati a confrontare individualmente le idee che avevano formulato all'inizio e basate solo sulle apparenze, poi, riunendosi in gruppo, dovranno confrontare le proprie versioni, spiegando eventualmente se dopo aver letto il testo hanno cambiato idea sui loro giudizi iniziali e perché.



A. THOMAS



B. YUSEF

www.sxc.hu

Testo A (R. Ghazy, 2007, pp. 163-167): *incontro di Jasmine e Thomas (italiano, commesso in un negozio di cornici): Primo appuntamento.*

«...e così ho smesso di lavorare e ho iniziato a lavorare». Annuisco come se fosse l'informazione più bella del modo.

«Ho fatto un paio di cose ma non mi trovavo bene. Il commesso in una libreria, poi ho lavorato in un pub. Insomma, cose così. E tu?»

Tossisco. Il mio imbarazzo è palpabile.

Su, Jasmine, esibisci quel sorrisino timido che ti viene tanto bene. «Io niente. Ho sempre e solo studiato.»

«Però ho venduto le torte di mia mamma per beneficenza, a scuola. Può valere come lavoro?»

Ride di gusto, e si passa le mani fra i capelli in modo disinvolto.

Io mi fisso su una ciocca che mi si arriccia sempre davanti agli occhi e inizio a torturarla, aspettandomi che da un momento all'altro suoni l'allarme rosso e arrivi l'SPC, il Servizio protezione Capelli, e l'agente in servizio sbotti isterico "Perdio, se vuoi conquistare un ragazzo trovati qualche altro sistema!!!. Allora mi fisso sui miei occhi, che può sembrare un po' difficile, ma è così, un occhio si fissa sull'altro e quindi entrambi convergono verso il setto nasale facendomi apparire perlomeno strabica se non psicopatica, temendo di sembrare ancora più brutta di quanto già non sono. Mi fisso quindi la punta delle scarpe, molto belle, nuove, costate solo quaranta euro, ma poi mi ricordo che guardare a terra è il tipico gesto della donna sottomessa e in gabbia. Quindi alzo fiera lo sguardo e lo sorprendo a fissarmi con la fronte corrugata.

«Che fai?»

«Io? Niente... niente, non ho fatto assolutamente niente.»

Lo dico precipitosamente, come per assolvermi dal sospetto di disturbi mentali, ma lo vedo cambiare espressione e avvicinarsi preoccupato.

Al che, signore e signori, una zaffata prepotente di si-kei-uan (o CK one, per gli schizzinosi) mi investe

provocando due effetti contrari e contraddittori:

1. battito cardiaco accelerato e sudorazione concitata

sensazione imponente di disgusto, dubbio di trovarmi davanti a qualcosa di a) viscido b) patetico.

Opzioni entrambe poco piacevoli.

I suoi occhi penetranti mi fissano e io distolgo lo sguardo chiamando la cameriera e ordinando qualcosa, la prima che trovo (si rivela poi un Virgin Mary: orribile.)

Gli lancio sorrisetti perplessi finchè lui mi dice:

«Posso chiederti una cosa?»

Dio, no, non punirmi ti prego.

«Mi sono sempre chiesto...»

Eccola la domanda curiosa.

«...perché i vostri uomini sposano quattro donne. Qual è il punto? Che problema c'è nella monogamia?»

Santa cipolla. No, ti prego, non deludermi così.

«Non c'è nessun problema nella monogamia.»

«Ma...»

Odio queste domande cazzone, giuro, le odio.

«Thomas, meno del tre per cento di tutti i matrimoni musulmani è poligamo. Che bisogno c'è di fare una domanda del genere? È come se io ti chiedessi perché i cattolici picchiano le mogli.»

Rimane zitto, forse in imbarazzo (...)

Come se dovessi stare costantemente all'era, pronta a difendere un'intera civiltà da accuse ingiuste e livide d'odio e di ignoranza, come se fossi un fenomeno ambulante.

A questo punto non ho più la minima voglia di stare con Thomas. E di bere questo disgustoso Virgin Mary.

«Senti, mi dispiace. Non volevo urtare la tua sensibilità.»

Ecco ancora peggio. Ora tiro fuori il kalashnikov e faccio una strage.

«Ma no, figurati, sono io che mi innervosisco per niente. È che sai, sono cose che mi chiedono milioni di volte.»

«Certo, ti capisco.»

Naturalmente, ORA mi capisce.

«Be', e i tuoi che tipi sono?»

«In che senso?»

«Cioè, sono molto religiosi? Sono abbastanza aperti di mente o...»

Di male in peggio.

«Sono normali.»

«Come sarebbe normali?»

«Hai ragione, normali non vuol dire niente. La normalità non esiste, no? Per cui non esistono neanche lo strano e il diverso. Giusto?»

Mi fissa per un attimo, con un'espressione che dice "Sei forse una psicopatica?"

Mi verrebbe voglia di alzarmi, bere il Virgin Mary dal naso e dirgli «Sì, sono pazza, sono completamente rincoglionita! E sono anche musulmana! Una combinazione terrificante, vero?»

Testo B A (ibid., pp. 80-84):: *Dialogo al ristorante tra Jasmine e Yusuf (egiziano, laureato in Italia in ingegneria meccanica).*

«Ti faccio delle domande, voglio capire chi sei e come sei. Non credo che ci sia nulla di brutto in questo. È un dono, non penso che tu lo voglia rifiutare.»

Un dono? Ma questo chi si crede, un missionario? Pensa di fare un'opera buona? Mi correggo. È molto più ridicolo.

«Mi dispiace contraddirti, Yusef, ma questo tuo... ecco... dono, se così ti piace chiamarlo, non è detto sia gradito, rischi di essere invadente.»

«Mi trovi invadente?»

«Dannazione, mi spieghi perché rispondi sempre con un'altra domanda?»

«E tu Jasmine, dimmi la verità. Perché sei così aggressiva?»

«Perché odio le persone che pretendono di conoscere tutto di me.»

«Sì, forse hai ragione, sei un enigma. Ma gli enigmi vanno risolti.»

«E tu perché sei sempre così spavaldo?»

«Lo sono quando mi interessa una cosa. Mi sembra un modo di far capire quanto la voglio.»

«E metti questa passione in tutte le cose che vuoi?»

«Certo. Ma anche tu, credo. Per esempio, per cosa ti appassioni tu?»

«Per le lotte.»

«Le lotte?»

«Sì non mi importa per cosa. L'importante è combattere. Ti regala quell'adrenalina, quella tensione... ti dà forza e ti fa sentire viva.»

«Cos'altro ti fa sentire viva?»

«Piangere.»

«Piangere?»

«Sì. A te succede?»

«Poco. Quando gli altri non mi vedono.»

«Be' certo, piangere è intimo.»

«Ti piace la pioggia?»

«No, la odio. Tu?»

«L'adoro. Mi dà la carica. Dà l'impressione di un grande caos, un grande disordine. Ti fa venire voglia di essere impulsivo, fare cose pazze.»

«Per te cos'è una cosa pazza?»

«Desiderare.»

«Desiderare?»

«Sì»

«E perché?»

«Perché è quello che desideri che ti distrugge.»

«Cosa ti ha distrutto, a te?»

«Questo non te lo dico.»

«Non è giusto.»

«Qual è la tua cosa pazza?»

«La mia cosa pazza?»

«Già.»

«Non esiste. Tutta la mia vita è una cosa pazza. Non so chi sono, dove andrò... non so perché sono così diversa.»

«Diversa?»

«Diversa.»

«Da cosa, scusa? Da chi?»

«Da tutto, dal tutto. Guardami. Guarda questo tavolo. Quel cameriere orribile. Quella coppia, quella laggiù, questa vetrina. Questa forchetta. Quel bambino laggiù. Non ti sembra incredibilmente diversa?»

«In meglio o in peggio?»

«Diversa. Solo diversa.»

«Forse sei solo un po' pazza. E allora ti sembri diversa.»

«Yusef. Mentre sono seduta su questa sedia, mentre addento questi spaghetti, mentre sono qui, con te, dentro di me c'è la guerra. Dentro impazza la lotta. Ed è un turbinio, un uragano di neuroni cellule e cuore impazziti. Ma fuori, fuori... questa sedia... questi spaghetti... tutto tranquillo. Non lo senti? Non lo senti, come sono diversa?»

«Cosa intendi dire?»

«Non mi vedi? Non vedi come sono incompiuta?»

«Io credo che tu sia solo tu. E basta.»

Ci fissiamo come volendoci dire qualcosa. Come rammaricandoci che questo momento, queste domande siano finite. E che debba seguire, necessariamente, qualcos'altro.

«Forse...»

«Non dire niente.»

Lui sembra non capire. Poi sorride, e prende in mano la forchetta.

Ricominciamo a mangiare.

Dopo prendiamo il caffè.

«Come lo volete?»

«Macchiato, grazie.»

Ridiamo. Come due stupidi. Poi io chiedo lo zucchero di canna. Lui scoppia ancora a ridere.

«Che c'è?» Gli chiedo. Si scopre che anche lui lo beve con lo zucchero di canna.

(Randa Ghazy – *Oggi forse non ammazzo nessuno* © RCS Libri SpA – Milano, Fabbri, 2007)



www.italianbloggers.it/blog/wp-content/2008/07/tazzina-di-caffe-348x450.jpg

Successivamente vengono dati degli spunti per la riflessione.

Attività: Prova a rispondere, dopo aver letto il testo, alle seguenti domande confrontandoti con gli altri compagni:

- 1) Dopo aver letto il testo hai cambiato idea riguardo al ragazzo che hai scelto?
- 2) Perché pensi ora che Jasmine sia indecisa tra i due ragazzi?
- 3) Che cosa ti ha portato a scegliere un'immagine piuttosto che un'altra?
- 4) Hai mai giudicato o sei stato giudicato da qualcuno solo in base alle apparenze e perché?
- 5) Chi pensi che sia stavolta l'autore di questi testi? Che stile usa?
- 6) Qual è il tipo di linguaggio utilizzato e

quali sono le caratteristiche? Esiste anche nel tuo paese di origine qualcosa di simile?

Terminata questa attività si passerà a una fase dedicata alle informazioni sull'autore dei testi utilizzati per le attività e all'opera da cui sono stati estratti. L'insegnante chiederà agli alunni di leggere un breve articolo (*da Forum dei G2 seconde generazioni*) di giornale su Randa Ghazy e di confrontarlo con la scheda sull'autore e l'opera. Poi, in piccoli gruppi, dovranno pensare a delle domande da formulare per realizzare un'intervista alla scrittrice. Si confronteranno quindi tutte le versioni e gli alunni stessi sceglieranno le domande "migliori" e più appropriate che formeranno l'intervista finale definitiva.

Attività (articolo tratto da Forum dei G2 seconde generazioni):*

Leggi questo breve articolo di giornale e dopo averlo confrontato con la scheda sull'autore, prova a formulare assieme ai tuoi compagni delle domande per un'intervista alla scrittrice.

“Il mio mito? La Fallaci”

Ghazy racconta con ironia la vita di una giovane musulmana



La lettrice

Nome: Randa Ghazy
Età: 20 anni.
Vive: a Limbiate (Mi)
attività: studia relazioni internazionali
Passioni: lettura e viaggi

Randa Ghazy.

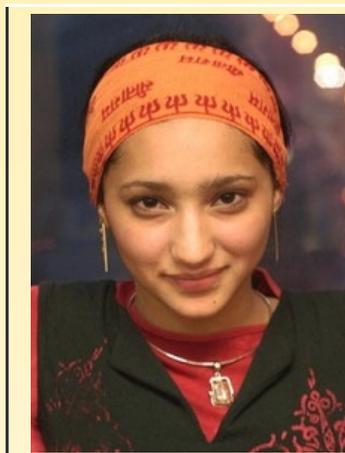
THRILLER. Dice “porca mine-stra”. Ma è una musulmana doc. Non porta il velo, veste all'occidentale. Randa Ghazy, vent'anni, nata a Milano da genitori egiziani, autrice appena quindicenne di “Sognando Palestina” e adesso del nuovo “Oggi forse non ammazzo nessuno. Storie minime di una giovane musulmana stranamente non terrorista” (Fabbri, p. 203, euro 13). Libro godibilissimo, tutto dialoghi che hanno come protagonista Jasmine, 23 anni, fanatica di Johnny Depp, che per superare i luoghi comuni usa l'arma dell'ironia.

Che cosa vuol dire essere musulmana a Milano?
–Dipende da come si vive la religione. Io faccio parte della seconda generazione occidentalizzata, vivo il mio credo in modo più intimo. **Lei racconta in modo fresco. Spesso però si sente il pregiudizio: cosa le dà fastidio?**
–Le strumentalizzazioni. In Italia il dibattito è sulle donne che portano il burqa o no. Bisogna essere riconoscibili, certo, ma poi ognuno fa quel che vuole. Poi ci sono le ragazze che portano il velo, il che non significa che siano sottomesse. **Si ironizza sin dal titolo: ma le violenze, i padri che uccidono le figlie esistono.**
–Il problema c'è: esiste una società patriarcale, qualcosa che va riformato. Ma

allora affrontiamo questo problema. Però esistono anche dei valori. **Che cosa hanno di diverso e in più gli arabi rispetto agli occidentali?**
–Parlando dei ragazzi, gli occidentali difficilmente si pongono dei limiti. Gli arabi hanno una maggior rigidità che però aiuta nell'autocontrollo. C'è più rispetto per una certa tradizione e in generale non si fa tutto quello che passa per la testa. **Il libro si conclude con un “riposa in pace Oriana”, ovviamente la Fallaci...**
–Per me lei è stata un modello, volevo fare la giornalista. Mi dispiace che se ne sia andata senza avere una risposta degna da qualcuno di noi, i moderati, quelli che fanno poco share. **A.F.**

*Reperibile all'indirizzo www.secondegenerazioni.it/forum/index.php (consultato il 12/10/2007)

SCHEDA AUTORE



Nome: RANDA
Cognome: GHAZY
Età: 20
Sesso: F
Paese di origine: Italia-
 /Egitto

Randa Ghazy è nata a Saronno nel 1987, da genitori egiziani, frequenta l'università a Milano e studia Relazioni Internazionali. A quindici anni, nel 2002, ha pubblicato con Fabbri *Sognando Palestina*, storia dell'amicizia tra un gruppo di ragazzi nei territori occupati: un grande successo con oltre ventimila copie vendute, traduzioni in quindici Paesi, dagli USA a Israele, all'Egitto. Il suo secondo libro, *Prova a sanguinare*, è uscito nel 2005. Con *Oggi forse non ammazzo nessuno*.

Storie minime di una musulmana stranamente non terrorista, storia della ventenne Jasmine, conferma il suo talento letterario e propone una visione ironica sugli immigrati di seconda generazione, alla ricerca di un'identità riconosciuta. (www.comune.venezia.it/flex/cm/pages/ServeBLOB.php/L/IT/IDPagina/18196)



Titolo: *Oggi forse non ammazzo nessuno. Storie minime di una giovane musulmana stranamente non terrorista*
Anno di edizione: 2007
Luogo di edizione: Milano
Casa Editrice: Fabbri Editori

Jasmine, vent'anni, vive a Milano. Studia legge. Più che altro si ribella. La rabbia, l'orgoglio, la voglia di crescere senza etichette di una ragazza di origini arabe fra mille contraddizioni. Gli studi, l'amore, i matrimoni combinati e l'emancipazione, l'affetto per le radici e la voglia di strapparle via. La incontriamo per la prima volta al matrimonio della sua migliore amica. Un matrimonio alla maniera araba, in gran pompa, benedetto dalle famiglie. Jas è indignata: possibile che Amira, bella, intelligente, brillante negli stu-

di, abbia deciso di lasciare tutto per sposarsi? E la sua autonomia? E i suoi sogni? Polemica, irrefrenabile, ardente, Jas non riesce mai a tenere la bocca chiusa davanti alle cose che le sembrano sbagliate. Adorata dai genitori, discute con loro dalla mattina alla sera. Rifiuta le rigidità del suo mondo, detesta i luoghi comuni, prende sempre posizione. Quando conosce Yusef, il prototipo del bravo-ragazzo-arabo-laureato-ottimo-partito, lo respinge d'istinto. Ma quando finalmente riesce a uscire con Thomas, il commesso carino, biondo-occhi verdi, del negozio di fronte a casa, è delusa all'istante dalla sua banalità. Dove deve stare, che cosa deve fare una ragazza come lei, in bilico fra due mondi? Come trovare un'identità?

([www.lafeltrinelli.it/products/9788845140846/Oggi forse non ammazzo nessuno/Randa Ghazy.html](http://www.lafeltrinelli.it/products/9788845140846/Oggi_forse_non_ammazzo_nessuno/Randa_Ghazy.html))

Conclusioni

Nella collaborazione e il confronto tra studenti italiani e arabi, che prende forma attraverso un continuo scambio di punti di vista e riflessioni incrociate, si rafforza il valore interculturale di questo percorso didattico che offre inoltre un'occasione per spingersi, nell'ambito della L2, oltre il piano della comunicazione in senso stretto (intesa come semplice trasmissione di messaggi al destinatario) e della lingua della sopravvivenza. Raramente infatti in contesto scolastico ci si allontana dai primi livelli di apprendimento per mirare invece al perfezionamento della lingua dello studio e delle diverse forme di espressione che stanno alla base di una comunicazione intesa come scambio e rappresentazione di più visioni del mondo. In questo senso si potrebbe pensare di estendere il percorso a studenti di altre nazionalità e di lingue diverse proprio perché è importante dare la possibilità a tutti gli studenti stranieri di andare oltre, per non fossilizzarsi sul livello delle conoscenze linguistiche necessario a soddisfare i bisogni primari della comunicazione, arrestando così il processo di apprendimento. «La negazione all'immigrato di un input comunicativo adeguato alla sua competenza e insieme capace di sollecitare la sua elaborazione di apprendimento è il segnale della distanza che si vuole mantenere con l'immigrato e con il ruolo marginale che gli si vuole assegnare» (Vedovelli 2004, p. 31) e tutto ciò infatti non può che portare a un progressivo calo di motivazione dello studente straniero e a una probabile rinuncia a proseguire gli studi (si veda il par. 1.3.1).

Il percorso si potrebbe ampliare poi con nuovi testi, sia degli stessi autori, sia di altri scrittori migranti di origine araba e per citarne solo alcuni, Yusef Wakkas, Younis Tawfik Mohamed Ghonim, Salah Methnani e Mohsen Melliti. Proprio nel caso di quest'ultimo, che è anche un regi-

sta, si potrebbe estendere il discorso persino al cinema, in modo da creare dei percorsi incrociati di tipo interculturale e interdisciplinare. In questo contesto ci si è volutamente limitati a determinati autori e romanzi proprio perché si tratta di un laboratorio sperimentale. L'attività non ha ancora avuto un riscontro pratico, proprio per questo si è parlato infatti di "proposta" didattica. In ogni caso per chi volesse approfondire proseguendo il percorso sugli scrittori arabi per estendere le attività a più autori e testi, di seguito verrà allegata una scheda con una mappatura generale relativa agli autori arabi della letteratura della migrazione. Sia per quanto riguarda quest'ultima, ma anche relativamente all'intero percorso infine è chiaro che si tratta solo di un punto di partenza, di una strada in costruzione che può avere più sbocchi e diverse intersezioni.



Bibliografia

- Bosco O., "Le motivazioni degli immigrati stranieri allo apprendimento della lingua italiana in contesto scolastico" in M. Vedovelli, S. Massara, A. Giacalone Ramat (a cura di), *Lingue e culture a contatto. L'italiano come L2 per gli arabofoni*, ed. riveduta e ampliata, Milano, Francoangeli, 2004, pp. 141-151.
- Cuzzolin P., "Percezione del contatto di lingue, arabo classico, arabo moderno, italiano, dialetto" in Id., pp. 89-107.
- Ghazy R., *Oggi forse non ammazzo nessuno – Storie minime di una giovane musulmana stranamente non terrorista*, Milano, Fabbri Editori, 2007.
- Lamri T., *I sessanta nomi dell'amore*, Napoli, Michele di Salvo Editore, 2007.
- Massara S., "I fabbisogni formativi degli stranieri immigrati in età adulta" in M. Vedovelli, S. Massara, A. Giacalone Ramat (a cura di), *Lingue e culture a contatto. L'italiano come L2 per gli arabofoni*, ed. riveduta e ampliata, Milano, Francoangeli, 2004, pp. 187-200.
- Ridarelli G., "Project Work", in Serra Borneto G. (a cura di), *C'era una volta il metodo*, Roma, Carocci, 1998, pp. 173-187.
- Vedovelli M., "Obiettivi e quadri teorici di riferimento della ricerca a Torino" in Vedovelli M., Massara S., Giacalone Ramat A. (a cura di), *Lingue e culture a contatto. L'italiano come L2 per gli arabofoni*, ed. riveduta e ampliata, Milano, Francoangeli, 2004, pp. 17-37.

MAPPATURA DEGLI SCRITTORI MIGRANTI DI ORIGINE ARABA

Nome	Provenienza	Titoli di alcuni romanzi, racconti o poesie
AKALAY Mohamed	Marocco	<i>Ho perso la parola, il suono; Nel tanfo d'esilio</i> (poesie)
ALABBAR Ayad	Iraq	<i>La preda. Ovvero il circolo dei non adatti alla società; Ferite nel cuore del tempo</i> (romanzi)
BOUCHANE Mohamed	Marocco	<i>Chiamatemi Alì</i> (romanzo)
BOULHANNA Mina	Marocco	<i>Immigrata; Africa</i> (racconti)
BOUZIDY Aziz	Marocco	<i>Nessuno; Nostalgia</i> (racconti)
CHAKI Fouad	Marocco	<i>Un caffè in santa pace</i> (racconto)
CHOHRA Nasser	Algeria	<i>Volevo diventare bianca</i> (romanzo)
DAGHMOUMI Abdelkader	Marocco	<i>Sms; Noi siamo i figli della sabbia</i> (poesie)
DEKHIS Amor	Algeria	<i>L'ululare dei lupi</i> (romanzo)
GHAZY Randa	Italia/Egitto	<i>Sognando Palestina; Prova a sanguinare; Oggi forse non ammazzo nessuno</i> (romanzi)
GHONIM Mohamed	Egitto	<i>Il segreto di Barhume; Il ritorno</i> (romanzi); <i>Colombe raggomitolate</i> (poesie)
HASSAN Itab	Palestina	<i>La tana della iena</i> (romanzo)
JEBREAL Rula	Palestina	<i>La strada dei fiori di Miral; La sposa di Assuan</i> (romanzi)
KHALAF Mohamad	Iraq	<i>Mamadou Bamba; La solitudine</i> (racconti)
LAITEF Thea	Iraq	<i>Lontano da Baghdad</i> (romanzo); <i>Giornata felice; Conclusione</i> (poesie)
LAKHOUS Amara	Algeria	<i>Le cimici e il pirata; Scontro di civiltà per un ascensore a Piazza Vittorio</i> (romanzi)
LAMRI Tahar	Algeria	<i>Il pellegrinaggio della voce</i> (racconto e testo teatrale); <i>I sessanta nomi dell'amore</i> (romanzo)
LAMSOUNI Mohamed	Marocco	<i>Porta Palazzo mon amour; Il clandestino; Lontano da Casablanca</i> (romanzi)
MASRI Muin Madih	Palestina	<i>Io sono di là</i> (romanzo)
MEHADHEB Imed	Tunisia	<i>Un tè alla menta</i> (romanzo)
MELLAH Fawzi	Tunisia	<i>Clandestino nel Mediterraneo</i> (romanzo)
MELLITI Mohsen	Tunisia	<i>Pantanello. Canto lungo la strada; I bambini delle rose</i> (romanzi), <i>Io l'altro</i> (film).
METHNANI Salah	Tunisia	<i>Immigrato</i> (romanzo); <i>L'oggi che non c'è mai; Attesa</i> (racconti)
METREF Karim	Algeria	<i>Caravan to Baghdad; Tagliato per l'esilio</i> (romanzi)
MUBIAYI Ingy	Italia/Egitto	<i>Documenti pregol; Concorso</i> (racconti)
SMARI Abdelmalek	Algeria	<i>Fiamme in paradiso</i> (romanzo)
TAWFIK Younis	Iraq	<i>La straniera; La città di Iram; Il profugo</i> (romanzi)
WAKKAS Yousef	Siria	<i>Terra mobile, La talpa nel soffitto</i> (romanzi)
ZIANI Mohamed	Marocco	<i>L'amico</i> (poesia)

Recensioni

In questa rubrica, le recensioni di alcune interessanti novità editoriali



Maria G. Lo Duca, Ivana Fratter (a cura di), *Il lessico possibile. Strategie lessicali e insegnamento dell'italiano come L2*, Roma, Aracne, 2008. Prezzo Eu.18,00.

Questo recente volume, curato da Maria G. Lo Duca e Ivana Fratter e realizzato presso il Centro Linguistico di Ateneo dell'Università di Padova, è frutto di una ricerca sull'apprendimento di determinate aree lessicali in italiano da parte di studenti stranieri di avanzata scolarità, presenti a Padova per progetti di scambio internazionale.

Il libro si compone di due parti: la prima parte raccoglie una serie di ricerche che, a partire da alcuni errori lessicali frequenti, consentono di gettare uno sguardo sui processi di acquisizione e apprendimento del lessico. Come spiega Maria G. Lo Duca nell'introduzione, gli errori "dai quali abbiamo tanto imparato", una volta raccolti, sono stati analizzati e spiegati con l'apporto della letteratura specialistica. La seconda parte del volume presenta una serie di proposte didattiche, schede di approfondimento, esercitazioni strettamente correlate agli argomenti trattati nella prima parte, e suggeriti per i diversi livelli di competenza in italiano. L'obiettivo è quello di fornire agli apprendenti degli "strumenti in grado di creare in ciascuno di loro una sensibilità lessicale matura quanto basta a muoversi autonomamente nella selva lessicale".

L'analisi del processo di apprendimento

della morfologia derivazionale viene trattata da Elena Maria Duso, con un saggio che ci fornisce la descrizione del processo di analisi degli errori, la categorizzazione e la suddivisione degli stessi in base al livello e alla nazionalità degli studenti e una dettagliata analisi dei dati ricavati, oltre ad una panoramica delle modalità di insegnamento delle regole di derivazione nei manuali di italiano per stranieri. L'autrice, pur riconoscendo l'apporto positivo di alcuni autori, segnala come i processi di formazione delle parole, nonostante abbiano molto peso nella nostra lingua, vengano spesso trascurati o proposti senza una precisa riflessione sulla formazione degli stessi. Le cause potrebbero derivare da una diffusa concezione secondo cui le regole di derivazione dovrebbero essere trattate solo ai livelli più avanzati, ma l'autrice smentisce tale ipotesi, almeno per gli studenti Erasmus. Infine, vengono trattate le ricadute glottodidattiche, proponendo un itinerario in cui sia possibile trattare lo studio dei processi di formazione delle parole in un percorso naturale di acquisizione. Nell'attività didattica Duso propone alcune schede con suggerimenti per trattare in maniera efficace le regole di derivazione in modo graduale, sempre corredate da un testo di partenza, per poter presentare i procedimenti derivazionali in contesto.

I nomi di agente nelle interlingue degli ispanofoni, il sottogruppo linguistico più numeroso all'Università di Padova, vengono analizzati nel secondo capitolo da Maria G. Lo Duca e Elena Maria Duso tramite un esauriente confronto tra i sistemi nelle due lingue. Il confronto tra i dati numerici relativi agli studenti ispanofoni con quelli relativi agli altri studenti dimostra come il numero di errori di derivazione del primo gruppo sia in misura uguale a quella di tutti gli altri studenti e che la parentela linguistica non costituisca necessariamente un fattore facilitante nell'ap-

prendimento del lessico.

L'analisi delle strategie utilizzate dagli apprendenti per la realizzazione di procedimenti valutativi in italiano L2 è oggetto della ricerca di Ivana Fratter la quale prende in esame la varietà dei suffissi valutativi esaminando se esiste una probabile una sequenza di acquisizione dei vari suffissi a seconda dei livelli di competenza linguistica. Dopo una breve descrizione dei principali procedimenti valutativi in lingua italiana, una classificazione dei principali suffissi ed una ricognizione della ricerca condotta finora in Italia, l'autrice mette a confronto due corpora di dati e mette in evidenza i procedimenti utilizzati dagli apprendenti fornendone una rassegna per i sei livelli del QCER. Infine presenta una panoramica di come tale indice linguistico viene trattato nei manuali di italiano come L2. Nella seconda parte del volume Fratter presenta otto schede suddivise nei sei livelli del QCER e la cui progettazione nasce sulla base dei risultati della ricerca illustrata nella prima parte del volume.

Cristina Capuzzo propone delle riflessioni sullo apprendimento di nomi complessi in italiano L2, trattando nomi composti e unità polirematiche che presentano un alto grado di produttività in lingua italiana. Nonostante i meccanismi compositivi presentino una bassa frequenza nelle produzioni analizzate, anche in questo caso vengono rilevati errori già dai primi livelli di apprendimento. Analizzando in dettaglio i tipi di errori rilevati e le modalità di presentazione dei nomi composti nei manuali d'italiano L2, in cui mancano attività sistematiche sul lessico complesso, Capuzzo presenta alcune proposte per lo sviluppo della competenza lessicale relativa ai nomi complessi. Nella sezione delle attività didattiche l'autrice presenta delle schede, suddivise in base al livello degli apprendenti, contenenti nomi complessi relativi a un determinato campo semantico, con attività di completamento corredate da molte illustrazioni e con l'obiettivo di indurre una riflessione sulle forme.

Luisa Marigo, infine, tratta la presenza della metafora nel repertorio lessicale di una lingua, presenza che testimonia il percorso culturale di un popolo, inserendola in un contesto di analisi della stessa in L1 e dei processi cognitivi che la investono, con una breve panoramica degli studi applicativi per l'utilizzo delle metafore nella didattica delle lingue. L'autrice presenta i risultati di un'indagine sperimentale svolta presso il Centro Linguistico di Ateneo di Padova, in cui sono state analizzate sia produzioni scritte spontanee che alcune schede didattiche contenenti una selezione di espressioni metaforiche basate sulla versione definitiva del *Sillabo* (Lo Duca 2006).

Per l'insegnamento del linguaggio metaforico vengono proposte delle schede adatte allo sviluppo delle espressioni idiomatiche e delle metafore, includendo diversi ambiti semantici (dalla casa alla politica), attraverso materiali didattici che possono ricollegarsi a campi semantici sia nella L1 che nella L2, per stimolare un utile confronto interculturale sull'uso delle metafore ma anche per approfondire la cultura che le ha generate.

Tutti i percorsi didattici proposti per il miglioramento del lessico degli apprendenti, raccolti nella seconda parte del volume, sono stati sperimentati in classe e migliorati grazie ai risultati ottenuti. Oltre ad essere spiegate nei loro aspetti generali, quali la scelta dei materiali e la impostazione metodologica, le attività contengono sia un'introduzione per l'insegnante che le soluzioni per gli studenti, così da poter essere svolte anche in autoapprendimento.

La seconda parte del volume è corredata da accurati disegni originali che sono stati realizzati da Mariana Bisset e che accompagnano le schede didattiche con l'obiettivo di facilitare lo svolgimento degli esercizi da parte degli studenti.

Il libro può essere ordinato contattando Aracne Editrice SrL. all'indirizzo:

www.catalogoaracneeditrice.eu/fmi/iwp/cgi?-db=AracneWeb&-loadframes



Un intervento di formazione per la diffusione dell'italiano nel mondo

GABRIELLA DEBETTO

Da marzo a giugno 2008 si è svolto presso l'Istituto Italiano di Cultura di Istanbul un **Corso di Alta Formazione** (CAF d'ora in poi) in linguistica e didattica dell'italiano lingua seconda del Dipartimento di Romanistica dell'Università di Padova. I CAF sono corsi che l'Università di Padova offre a persone già inserite nel mondo del lavoro per rispondere alle esigenze di aggiornamento, approfondimento e sviluppo di nuove e ulteriori conoscenze e competenze professionali.

L'intervento formativo, di cui vi parliamo, è stato realizzato da un *team* di docenti del Master di secondo livello di italiano come L2 dell'Università di Padova, sotto la direzione della prof.ssa Maria G. Lo Duca e ha avuto come destinatari trenta docenti di madrelingua sia italiana che turca, che insegnano nei corsi di Lingua e Cultura italiana dell'Istituto.

Si è articolato in due settimane di lezioni in presenza e nove settimane di studio individuale effettuate sulla base delle indicazioni e dei suggerimenti forniti ai corsisti dai docenti formatori.

Quanto ai **contenuti**, sono stati proposti quattro moduli:

- ~ sulla grammatica della lingua italiana
- ~ sui criteri di programmazione
- ~ sugli approcci metodologici
- ~ sull'analisi dei manuali

d'italiano e sulle risorse della rete ai fini della didattica della lingua.

A momenti di lezione frontale, dedicati alla teoria, si sono alternati momenti di tipo praticoapplicativo con **attività di gruppo laboratoriali**, costantemente supportate dalla supervisione del conduttore, e momenti di restituzione in plenaria.

La fase di **progettazione** del percorso di formazione ha richiesto un continuo collegamento con la dott.ssa Silvana Vassilli, responsabile didattica dei corsi d'italiano, nonché vicedirettrice dell'Istituto di Cultura di Istanbul, con la quale abbiamo felicemente scoperto di condividere la convinzione abbastanza ovvia, ma non sempre declinata, che la promozione della lingua italiana passa attraverso un insegnamento di qualità.

La dott.ssa Vassilli ci ha più volte ribadito di considerare la formazione degli insegnanti scelta imprescindibile e obiettivo prioritario del suo impegno a Istanbul al fine di mantenere alta la qualità dei corsi dell'Istituto e contribuire alla creazione di un'immagine di qualità dell'insegnamento dell'italiano.

Sin dall'inizio dei nostri contatti è risultata chiara l'esigenza dell'Istituto di razionalizzare l'offerta formativa e l'organizzazione dei corsi, ottimizzando i risultati rispetto ai tempi, nonché di rendere più omogeneo e di fornire basi teoriche necessarie alla ricerca,

GABRIELLA DEBETTO SI OCCUPA DI EDUCAZIONE LINGUISTICA E SVOLGE ATTIVITÀ DI FORMAZIONE. È TITOLARE DEL MODULO *METODOLOGIE E DIDATTICA DELL'ITALIANO L2* NEL MASTER PER L'INSEGNAMENTO DELL'ITALIANO L2 DELL'UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI PADOVA.

sperimentazione e condivisione di buone pratiche finalizzate alla formazione di qualità dei docenti di italiano L2.

Il gruppo di docenti che insegna nei corsi d'italiano dell'Istituto è, infatti, al momento piuttosto variegato, costituito com'è da insegnanti che hanno diversa esperienza d'insegnamento, diversi livelli di conoscenza della lingua italiana, diversa formazione di base e riferimenti teorici, diversa impostazione didattica.

Tra gli **obiettivi** del CAF ci sono sembrati, perciò, prioritari quelli di approfondire nei frequentanti la conoscenza scientifica della lingua italiana oggetto d'insegnamento e di accrescere le competenze professionali dei docenti sul piano didattico e metodologico, per far fronte alle diverse situazioni d'insegnamento che si presentano nei corsi d'italiano offerti dall'Istituto.

L'Istituto Italiano di Cultura di Istanbul ha un'**utenza** ampia e molto composita che va dai giovani compresi tra i 18 e i 30 anni, che costituiscono la maggioranza dei frequentanti, ai quarantenni, presenti in numero consistente, ai cinquantenni, ai ragazzi compresi tra i 10 e 18 anni e a qualche sparuto ultrasessantenne. Molti utenti hanno un alto livello di scolarizzazione, infatti, per lo più sono laureati o hanno un diploma di maturità. Pressoché generalizzata la conoscenza dell'inglese o di un'altra lingua europea.

Altrettanto articolato lo spettro di motivazioni che spinge gli iscritti a scegliere di frequentare un corso d'italiano: si va dall'interesse per la cultura e la società italiane, al puro piacere di

studiare la nostra lingua, al progetto di venire a lavorare o a studiare in Italia o semplicemente a passare un breve periodo di vacanza. Non manca, poi, chi è interessato all'Italia perché ha parenti o amici italiani.

Se si indaga sull'uso che pensano di fare dell'italiano, i circa 900 intervistati dall'Istituto di Cultura danno le risposte più varie. C'è chi vorrebbe dialogare in italiano su argomenti quotidiani, chi auspicherebbe di essere in grado di condurre trattative di lavoro, chi desidererebbe seguire film e trasmissioni televisive, chi vorrebbe leggere i giornali. Chi ha bisogno di destreggiarsi nella corrispondenza commerciale, chi deve fare ricerche per la scuola o scrivere tesine per l'università.

A tale varietà di richieste l'Istituto tenta di rispondere con una ricca gamma di **corsi di lingua italiana** di ogni tipo, in orari e giorni diversificati. Nell'offerta dell'Istituto ci sono corsi standard, estensivi ed intensivi, per imparare l'italiano per un uso generico; corsi per ragazzi dagli 11 ai 15 anni; corsi su misura per privati e aziende; corsi speciali di conversazione, letteratura, storia dell'arte, cucina italiana, italiano commerciale; corsi di preparazione per l'esame di certificazione linguistica CELI e CIC.

Da questa breve panoramica risulta evidente la complessità della situazione in cui si trovano a operare i docenti dei corsi e di conseguenza la grande professionalità di cui necessitano, per destreggiarsi in una didattica della lingua flessibile senza cadere nell'improvvisazione e nell'approssimazione.

Dal punto di vista di noi formatori, possiamo senza dubbio affermare che l'esperienza di Istanbul è stata di grande interesse. Ci ha dato, infatti, la possibilità di sperimentare una "formula" di percorso formativo ispirata nei contenuti e nei metodi ai principi e alla "filosofia" su cui si basa il Master di italiano come L2 dell'Università di Padova, applicata ad una situazione d'insegnamento stimolante e, come abbiamo visto, molto articolata.



L'ISTITUTO ITALIANO DI CULTURA DI
ISTANBUL

Come ben sa chi l'ha scelto tra le molteplici offerte di specializzazione in didattica della lingua italiana come L2 del panorama italiano, **il Master** Padovano si connota per il largo spazio dato alla sistematizzazione e all'approfondimento delle conoscenze e delle competenze sulla lingua e sulla cultura italiana che costituiscono la base su cui innestare la conoscenza di tecniche e metodi che la moderna didattica delle lingue mette a disposizione dell'insegnante di L2.

La lunga esperienza (sono ormai otto anni che il Master di Padova è in essere) ha confermato la validità di questa impostazione, che abbiamo assunto come riferimento anche per la progettazione del CAF di Istanbul.

Positiva la risposta del gruppo dei docenti in formazione alle nostre proposte di lavoro.

Il gruppo ha dimostrato grande interesse per tutti gli argomenti, anche quelli che, a nostro parere, sarebbero potuti risultare un po' ostici per i non specialisti della disciplina.

Le ipotesi di categorizzazione della lingua **della prof.ssa Vanelli** hanno appassionato i corsisti, smantellando certezze e aprendo spazi di continua riflessione sulla lingua italiana e la sua grammatica.

I criteri di elaborazione di un syllabo esposti **dalla prof.ssa Lo Duca** hanno fatto intravedere concretamente la possibilità di una scansione organica, scientifica e adeguata ai parametri del *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue* (Council of Europe 2001). dei contenuti linguistici proposti nei

corsi dell'Istituto.

I suggerimenti metodologici, **della prof.ssa Debetto**, illustrati attraverso riprese di lezioni dal vivo di docenti del Centro Linguistico d'Ateneo di Padova hanno fatto nascere il desiderio di applicare modelli di lezione nuovi rispetto a quelli adottati, di modificare e perfezionare stili d'insegnamento che per alcuni docenti erano diventati ormai obsoleti. (Ringraziamo sentitamente i colleghi Ivana Fratter, Luisa Marigo e Luigi Pescina, che ci hanno permesso di videoregistrarli durante alcune lezioni).

L'intervento **della dott.ssa Fratter** ha messo efficacemente in evidenza come l'uso delle tecnologie nell'insegnamento della lingua (*Web2.0, social software, blog, ecc.*) costituisca una risorsa da tenere sempre sotto controllo alla luce di scelte metodologiche chiare e su cui si è profondamente riflettuto. Approccio indispensabile anche per destreggiarsi nella pluralità delle offerte editoriali di materiali e libri di testo.

I **partecipanti** sono stati da subito aperti e collaborativi e ciò ha facilitato enormemente il lavoro dei formatori. Non si sono risparmiati nel condividere osservazioni, dubbi, incertezze, nel mettersi in gioco di fronte ai colleghi, rendendo il lavoro estremamente proficuo.

Hanno accettato di confrontarsi con i formatori che avevano esperienza di realtà d'insegnamento diverse dalla loro e che erano disponibili a discutere continuamente le loro affermazioni senza mai dare per scontate soluzioni o

modelli.

Dal lavoro in aula è emerso, con indiscutibile evidenza, come partecipare ad un'esperienza di formazione piuttosto che semplificare il lavoro del docente evidenzia la complessità, e come la complessità non sia affrontabile attraverso ricette di troppo immediata e superficiale applicazione.

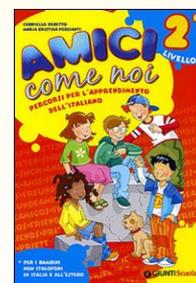
Il corso ha costituito per i docenti l'occasione per approfondire aspetti teorici della loro disciplina, ma soprattutto per fare il punto sulla loro pratica didattica e darsi il tempo per fermarsi a riflettere su pratiche che spesso, travolti come sono dalla routine quotidiana, diventano per loro automatismi più che scelte consapevoli.

Ha inoltre rilanciato, in un certo senso, il desiderio di tornare a studiare!

La lettura attenta dei questionari di **valutazione** compilati dai partecipanti alla fine del corso conferma la nostra impressione positiva. I corsisti, come i formatori, condividono il giudizio positivo sull'esperienza ed auspicano da parte dei responsabili dell'Istituto la continuazione della collaborazione con i docenti del Master.

Alla buona riuscita del corso, bisogna dire, hanno anche contribuito la squisita ospitalità e la disponibilità del personale dell'Istituto Italiano di Cultura, *in primis* della dott.ssa Vassilli, che ringraziamo, e la cornice mozzafiato di una città bellissima come Istanbul.

Per dirla con le parole di uno dei corsisti: *"Questi interventi formativi vanno solo ripetuti il più spesso possibile!"* 



GABRIELLA DEBETTO,
MARIA CRISTINA PECCHIANTI, *AMICI COME NOI*
(WWW.WEBSTER.IT)

IL CERVELLO BILINGUE SEMINARIO DI GIANFRANCO DENES

PADOVA, 22 SETTEMBRE 2008

Lo scorso 22 settembre il prof. Gianfranco Denes, neurologo e neurofisiologo riconosciuto a livello internazionale, ha tenuto una conferenza dal titolo: "Il cervello bilingue. Modelli cognitivi e basi neurologiche del bilinguismo", organizzata dal Master in Didattica dell'italiano come L2 dell'Università di Padova.

Il prof. Denes, attualmente docente di Neurolinguistica presso l'Università di Venezia e già direttore della Divisione Neurologica dell'Ospedale di Venezia, dal 1972 ha ricoperto per anni vari incarichi accademici presso l'Università di Padova, dove ha iniziato la sua attività di ricercatore specializzandosi in particolare modo sul fenomeno dell'afasia, un disturbo della comprensione o della produzione del linguaggio verbale. Lo scambio tra ricerca e attività clinica è ed è stato, a detta dello stesso Denes, una delle cose più belle del suo mestiere, cosa che gli ha consentito di unire, anche durante la conferenza, una indubbia abilità accademica alla sua sapiente spiegazione di casi clinici.

Il professor Denes ha tracciato un excursus storico sull'analisi del linguaggio, rifacendosi al 1860, anno in cui la *Société d'Anthropologie* di Parigi iniziò gli studi sul campo con un paziente di Pierre Paul Broca, Monsieur "Tan" (così soprannominato per l'unica parola che riusciva ad articolare), con la successiva "scoperta" della lateralizzazione emisferica delle funzioni cerebrali, passando poi all'analisi dell'afasia nei soggetti bilingui ovvero, ha ricordato il prof. Denes, coloro che usano più di una lingua nella vita quotidiana. Si tratta di un tema di difficile analisi, sia per la mancanza di studi sistematici sul fenomeno che per carenze di ordine metodologico, ma di estrema importanza in quanto proprio gli studi clinici su tali soggetti possono aiutare a capire le basi neurologiche del bilinguismo, e se i processi di apprendimento ed uso di una seconda lingua dipendano dalle stesse basi neuronali della lingua materna o coinvolgano strutture differenti. Oltre all'analisi dei dati clinici, la neurolinguistica contemporanea studia i meccanismi cerebrali alla base del linguaggio tramite l'uso di tecniche di Neuroimmagine su soggetti sani, utili alla rappresentazione cerebrale del linguaggio. Queste ultime hanno evidenziato solo in determinati casi un significativo coinvolgimen-

to dell'emisfero destro e la presenza di un substrato neuronale sovrapponibile per L1 e L2.

Sono ancora causa di accesi dibattiti in riviste scientifiche specializzate le ricerche di Michael Ullman, studioso della Georgetown University (Washington), che ha proposto un modello teorico per l'analisi di diversi tipi di memoria nei processi di apprendimento di una lingua straniera

che richiederebbe meccanismi neurali e cognitivi diversi, arrivando ad affermare che l'apprendimento della grammatica di una L2 è dichiarativo piuttosto che procedurale, come avviene nella L1, mentre quello del lessico sarebbe dichiarativo sia per la lingua materna che per quella straniera.

Questa e altre questioni potranno essere approfondite in *Parlare con la testa*, l'ultimo libro del professor Denes edito da Zanichelli.

Per approfondimenti:

Denes Gianfranco e Pizzamiglio Luigi (a cura di), *Manuale di neuropsicologia. Normalità e patologia dei processi cognitivi*, Bologna, Zanichelli, 1996.

Gianfranco Denes, *Parlare con la testa. Le basi neurologiche e la struttura del linguaggio*, Bologna, Zanichelli 2009.

Moro Andrea, *I confini di Babele. Il cervello e il mistero delle lingue impossibili*, Milano, Longanesi, 2006.





MASTER IN DIDATTICA
DELL'ITALIANO COME L2
UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI PADOVA

A cura di Debora Silicani

STRUTTURA

Il Master ha la durata di un anno: l'**attività formativa** è pari a un monte ore complessivo di 1500 ore, compreso lo studio individuale, e prevede un tirocinio obbligatorio di 200 ore, in Italia o all'estero presso diversi Enti convenzionati, oltre alla redazione di una tesina finale. Al termine del Master è previsto il rilascio del titolo di **Master Universitario di secondo livello in Italiano come L2**.

OBIETTIVI DIDATTICI

Il corso persegue l'obiettivo di formare una nuova figura professionale: l'**insegnante di italiano come lingua seconda o straniera**, puntando alla formazione di insegnanti di italiano come L2 che siano preparati a rispondere con i mezzi più adeguati ai bisogni linguistici di differenti tipi di pubblico.

DOCENTI

Gli insegnamenti sono impartiti da docenti dell'ateneo e da esperti italiani o stranieri di riconosciuta competenza. Direttore del corso è la prof.ssa Maria G. LO DUCA e coordinatore organizzativo è la dott.ssa Debora SILICANI. Il Comitato ordinatore del Master è composto da Sergio BOZZOLA, Loredana CORRÀ, Maria G. LO DUCA, Lina OSSI, Laura VANELLI.

CONTATTI e ORARI

Ufficio Master

Dipartimento di Romanistica—Palazzo Maldura

Mercoledì ore 11-13

Giovedì e venerdì ore 14.30-18.30

Tel. 049 8274843

e-mail: master.italiano.elledue@unipd.it

www.maldura.unipd.it/masters/italianoL2

INSEGNAMENTI

Le attività didattiche forniranno una formazione di tipo teorico-metodologico per l'acquisizione di competenze di base e una formazione di tipo praticoapplicativo nell'ambito di tre aree disciplinari:

AREA LINGUISTICA E LINGUA ITALIANA

Elementi di fonetica fonologia e morfologia
Esplorazioni nel lessico italiano
Elementi di storia della lingua italiana
Lineamenti di grammatica italiana
Elementi di sociolinguistica
Tendenze dell'italiano contemporaneo

AREA GLOTTODIDATTICA

Tecniche di sviluppo delle abilità primarie
Linguistica acquisizionale
Metodologia e didattica dell'italiano come L2
Didattica della letteratura italiana
Teoria e pratica dei testing
Insegnamento dell'italiano ad immigrati

AREA CULTURA ITALIANA

Lessico visivo dell'arte italiana del '900
Cinema italiano
Comunicazione interculturale
Lingue e culture a confronto
Diritto dell'immigrazione
Teatro come strumento didattico

LABORATORI

Laboratorio di didattica delle microlingue
Laboratorio di italiano L2
Introduzione alla gestione della classe di lingue
Laboratorio di tecnologie educative
Laboratorio sullo sviluppo delle abilità ricettive
Laboratorio sullo sviluppo delle abilità produttive
Laboratorio di didattica della fonetica
Laboratorio sul cinema