



# LINGUA NOSTRA, E OLTRE

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

ANNO 1, NUMERO 1  
MARZO 2008

ISSN 1974-4412



# LINGUA NOSTRA, E OLTRE

NUMERO 1

MARZO 2008

## BENVENUTI

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



 **Direttore Scientifico**  
Maria G. Lo Duca

 **Comitato Scientifico**  
Maria G. Lo Duca  
Laura Vanelli  
Ivana Fratter  
Elisabetta Jafrancesco  
M. Cristina Peccianti

 **Redazione e impaginazione**  
Elisabetta Tesser

## SOMMARIO

Maria G. Lo Duca, <i>Editoriale</i>	3
Maria G. Lo Duca, <i>Elementi culturali (e interculturali) nell'insegnamento dell'italiano lingua seconda</i>	4
Laura Vanelli, <i>Quale grammatica per chi apprende l'italiano L2?</i>	16
Ivana Fratter, <i>Chat e fiabe tradizionali: due mondi che s'incontrano</i>	23
Maria Elena Molinari, <i>Noi visti dagli altri: i luoghi comuni sugli italiani</i>	34
<i>Approfondimenti</i>	37
Laura Cambriani, <i>Un video dei Lunapop a lezione in Turchia</i>	38
<i>Recensioni</i>	42
<i>Risorse didattiche in linea</i>	43
Giorgia Ginelli, <i>Lingua e Teatro: due facce della stessa medaglia</i>	44
<i>Convegno 'Insegnamento dell'italiano L2/LS: nuove sfide e opportunità'</i>	54
Debora Silicani, <i>Presentazione del Master in didattica dell'italiano come L2</i>	55

La redazione ringrazia Debora Silicani, Laura Lenci, Stefano Bellanda, Alessandro Segalini, lo staff di Alma-DL dell'Università di Bologna, Serkan Saltık (foto di copertina), i collaboratori e tutte le persone che, con il loro aiuto, hanno reso possibile la realizzazione di questo numero.

Un ringraziamento particolare va a Ivana Fratter per il suo interessamento nella creazione della presente rivista. Si fa presente che gli autori dei contributi sono responsabili degli stessi.

La redazione, infine, resta a disposizione per informazioni o eventuali mancanze agli indirizzi e-mail: [master.italiano.elledue@unipd.it](mailto:master.italiano.elledue@unipd.it) e [attebalisa@gmail.com](mailto:attebalisa@gmail.com) 

## **Editoriale**

MARIA G. LO DUCA

*Popoli presi in cattività, deportati in altri territori, costretti a lasciare la propria atavica lingua per balbettare in un'altra. O anche migrazioni coatte per miseria, fame, violenza, che impongono il grave mutamento ai parlanti. L'esilio linguistico non è a mio parere più lieve da sopportarsi che quello degli affetti e del «dolce loco».*

*Queste lingue represses o dolorosamente ammutolite hanno però disperate insorgenze e gemono nella insonnia dei fuoriusciti: e confliggono con le nuove, imposte dall'iniquità del mondo.*

*Può essere dunque la lingua il cocente discrimine tra umiliazione e tracotanza. Può essere la lingua degli uomini ridotta a questo ufficio inumano.*

Mario Luzi

Da *Pensieri casuali sulla lingua*, in "La Crusca per voi. Foglio della Accademia della Crusca dedicato alle scuole e agli amatori della lingua", n. 27, ottobre 2003, p. 1.

Ci piace iniziare con le parole del poeta Mario Luzi la pubblicazione di questa rivista online che si occuperà soprattutto di lingua italiana, la Lingua Nostra cui allude il titolo, ma con una costante attenzione, e rispetto, alla lingua, anzi alle lingue degli altri. Vogliamo dunque anche guardare Oltre, e provare a fare tutto quanto è nelle nostre modeste possibilità di docenti e di ricercatori per stabilire rapporti, consolidare contatti, favorire scambi in tutti i sensi possibili e in tutte le direzioni. Poiché siamo convinti che nessuna tolleranza e nessuna convivenza saranno possibili senza l'ausilio della parola condivisa, con cui si possono, se necessario, scalare le montagne. 

## *Elementi culturali (e interculturali) nell'insegnamento dell'italiano lingua seconda \**

MARIA G. LO DUCA

Non c'è nessuno che si occupi di insegnamento di una lingua seconda (d'ora in poi L2) <sup>(1)</sup> che neghi oggi la necessità di inserire i contenuti linguistici in un più ampio quadro socioculturale, che avvicini l'apprendente alla **cultura** del paese, o dei paesi, nei quali essa lingua viene usata. Da più parti si sostiene infatti l'importanza del principio della **contestualizzazione**, con cui si intende la necessità di creare "un rapporto concreto tra la realtà ed il linguaggio" (Grassi 2000, 176). E c'è chi si spinge fino ad affermare che senza un **avvicinamento empatico** alla cultura di un popolo, è assai dubbio che ci si possa impadronire in modo soddisfacente del suo sistema linguistico.

Dunque non c'è discussione sulla necessità di inserire elementi culturali nella programmazione di un sillabo <sup>(2)</sup>. La discussione sorge invece quando si tenta di chiarire che cosa si debba esattamente intendere per 'cultura' o per 'elementi culturali', e in che modo tali oggetti, una volta definiti, debbano essere inseriti in un normale piano di insegnamento linguistico.

Proveremo, con molta umiltà, a rispondere prima di tutto alla prima domanda, essendo tuttavia consapevoli che la questione non è di semplicissima soluzione, ed ha suscitato discussioni che vanno ben al di là delle nostre competenze, e sulle quali dunque ci limiteremo a riferire le acquisizioni che dal nostro particolare punto di vista, di insegnanti e ideatori di programmi di insegnamento, paiono più feconde e produttive (per una introduzione

aggiornata, di stampo pedagogico e antropologico, a questo genere di problemi si veda Gobbo 1996). Facendo dunque tesoro dei chiarimenti via via avanzati, soprattutto in campo antropologico e sociologico, sull'estensione del termine 'cultura', ricordiamo brevemente le due principali accezioni del termine, così come sono oggi comunemente accettate dalla comunità scientifica e dalla sapienza comune, ovvie a tal punto da risultare registrate anche nei dizionari dell'uso, redatti per pubblici medi e non specialistici. In uno di questi dizionari la voce 'cultura' viene tra l'altro definita: "**Insieme di conoscenze letterarie, scientifiche, artistiche e delle istituzioni sociali e politiche** proprie di un intero popolo, o di una sua componente sociale, in un dato momento storico" (accezione 2); "**Patrimonio collettivo di credenze, tradizioni, norme sociali, conoscenze empiriche, prodotti del lavoro** propri di un popolo in un dato momento della sua organizzazione sociale e connotanti una fase di civiltà" (accezione 3) (DISC 1997). Ritroviamo esemplificate nelle due diverse definizioni di 'cultura' le caratteristiche essenziali di quello che viene normalmente definito **approccio tradizionale** (accezione 2) e di quello che invece viene definito **approccio antropologico** (accezione 3). Più recentemente però è maturata - in studi di stampo antropologico, etnografico e sociologico - una messa in crisi radicale del concetto di cultura che in qualche modo è sottesa alle due accezioni sopra riportate. Quello che adesso si mette in

MARIA G. LO DUCA È  
DOCENTE DI 'LINGUA  
ITALIANA' ALLA FACOLTÀ  
DI LETTERE E FILOSOFIA  
DELL'UNIVERSITÀ DI  
PADOVA. È DIRETTORE  
DEL MASTER IN  
DIDATTICA  
DELL'ITALIANO COME L2,  
DOVE INSEGNA  
'ESPLORAZIONI NEL  
LESSICO ITALIANO'

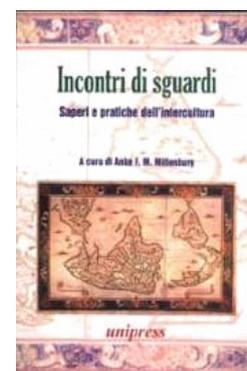
discussione è l'idea stessa che esistano delle 'grandi' **culture nazionali** (italiana, nordamericana, giapponese), o **etiche** (ebraica, armena), o **internazionali** (occidentale, europea, araba), che sia cioè possibile dividere i gruppi umani sulla base di variabili diverse che possono essere ora i confini politici, ora l'ambiente geografico, ora l'etnia, ora la religione, ora la ricchezza e i modelli di vita e così via. Tali gruppi possederebbero culture in tutto o in parte diverse, culture che sarebbe dunque possibile descrivere e confrontare. Leggiamo cosa scrive in proposito Ingold: "The idea that humanity as a whole can be parcelled up into a multitude of discrete cultural capsules, each the potential object of disinterested anthropological scrutiny, has been laid to rest at the same time as we have come to recognize the fact of the interconnectedness of the world's people, not just in the era of modern transport and communications, but throughout history. The isolated culture has been revealed as a figment of the Western anthropological imagination. It might be more realistic, then, to say that people live culturally rather than they live in cultures" (Ingold 1994, 330, cit. in Ramanathan-Atkinson 1999, 63). Il rischio delle definizioni classiche di cultura è che si arrivi facilmente a generalizzazioni e semplificazioni irresponsabili: a parlare, ad esempio, di '**mondo occidentale**' o di '**mondo arabo**', considerandoli delle entità dotate di caratteristiche culturali ben differenziate, stabili ed omogenee (Holliday 1999, 245-246).

In questo filone di studi c'è dunque chi contrappone alla finzione delle 'grandi culture' la realtà delle '**piccole**

**culture**', vale a dire di qualsiasi raggruppamento umano dotato di coesione e stabilità, quali possono essere ad esempio la famiglia, l'ospedale, la scuola, l'ufficio e così via: in queste piccole culture si mitigano le differenze nazionali. "There are secondary school classrooms all over the world with very similar seating arrangements and teacher-student behaviour, despite national culture difference" (Holliday 1999, 239). In questa prospettiva diventano oggetto di considerazione in quanto 'cultura' gli elementi che caratterizzano il **gruppo**, meglio le attività che coinvolgono il gruppo e che gli danno coesione fintanto che hanno luogo (ivi, 250).

Non è chi non veda che la scelta di uno o l'altro di questi approcci può avere importanti ricadute didattiche, orientando le decisioni dell'insegnante su oggetti diversi. Semplificando molto, si potrebbe dire che l'approccio tradizionale privilegia lo sguardo sulla storia, sulla geografia, sulla storia dell'arte ecc. del popolo la cui lingua è oggetto di insegnamento; l'approccio che abbiamo chiamato antropologico tende a concentrarsi sulle abitudini, sui modelli di comportamento, sui valori della comunità che usa la L2: con riferimento all'Italia, Balboni sintetizza questo approccio come "il modo in cui in Italia si è data risposta 'culturale' a dei problemi 'naturali': organizzarsi, creare famiglie, nutrirsi, rapportarsi con Dio, divertirsi, e così via" (Balboni 1994, 90); l'approccio che privilegia le 'piccole culture' tenderà ad orientare l'attenzione dell'allievo sugli elementi caratterizzanti un certo specifico scenario, all'interno del quale si potranno notare le differenze di comportamento ma

NON È CHI NON VEDA CHE  
LA SCELTA DI UNO O  
L'ALTRO DI QUESTI  
APPROCCI PUÒ AVERE  
IMPORTANTI RICADUTE  
DIDATTICHE, ORIENTANDO  
LE DECISIONI  
DELL'INSEGNANTE SU  
OGGETTI DIVERSI



A. F. M. MILTENBURG (A CURA DI), INCONTRI DI SGUARDI. SAPERI E PRATICHE DELL'INTERCULTURA, UNIPRESS, PADOVA, 2002

L'EDUCAZIONE  
CULTURALE È  
UN'OPERAZIONE  
COMPLESSA LA  
QUALE SI ARTICOLA  
IN DIVERSE  
COMPONENTI

anche, e forse soprattutto, le somiglianze fra le soluzioni adottate dalle diverse comunità umane.

Piuttosto che scegliere tra questi diversi approcci, potremo provare ad amalgamarli in un **piano coerente**, seguendo l'esempio degli studiosi che hanno affrontato prima di noi il tema dell'inserimento dei contenuti culturali in un sillabo. Leggendo infatti le liste approntate da vari autori allo scopo di individuare gli obiettivi irrinunciabili di una educazione culturale (una panoramica di tali liste è in Stern 1992, 212-214), è facile riconoscere la presenza di molte anime, di suggestioni provenienti da approcci e tradizioni di studio differenti. È dunque forse possibile provare a farne una sintesi, riconoscendo che la educazione culturale è un'operazione complessa la quale si articola in diverse componenti, e che a ciascuna di esse bisognerà prestare la dovuta attenzione, in tempi e modi da definire sulla base della situazione di insegnamento.

Una prima componente, di tipo informativo, riguarda le indispensabili conoscenze sulle **caratteristiche fisiche** (geografia), **politiche** (storia e ordinamento statale), **artistiche**, **religiose** ecc., oltre che sulle **abitudini e stili di vita** della comunità in cui si parla la L2. Nell'individuare quali elementi siano in particolare da selezionare nella predisposizione di un programma di insegnamento sarà indispensabile tener conto non solo della situazione generale di insegnamento, dell'età degli allievi, della loro preparazione, dei loro bisogni e interessi ecc., ma anche del punto di vista del parlante nativo, vale a dire delle informazioni (storiche, geografiche ecc.) che sono effettivamente rilevanti per una data comunità,

che fanno parte in modo 'forte' del bagaglio culturale collettivo della comunità (Stern 1992, 216, 221): sono infatti queste le informazioni da privilegiare rispetto a pacchetti di conoscenze più sofisticati e specialistici. Questa prospettiva ha anche il merito di limitare e circoscrivere, entro confini maneggevoli, la vastità della materia, suggerendo un approccio selettivo sulla base di due particolari punti di vista: quello dell'apprendente da una parte, quello del parlante nativo dall'altra (ivi, 215-217).

Una seconda componente, di tipo cognitivo, riguarda la **capacità di osservazione e di analisi** di comportamenti, di confronto fra diverse possibili opzioni, oltre che la più generale curiosità intellettuale con cui si guarda alla cultura del paese la cui lingua è oggetto di apprendimento, dunque alla sua storia, alla varietà dei paesaggi fisici ed umani, all'arte, alla religione e così via. Vanno comprese in questo aspetto della competenza culturale anche la consapevolezza delle **caratteristiche peculiari** della cultura-obiettivo (o C2) e delle sue eventuali differenze o somiglianze rispetto alla propria cultura (o C1); la capacità di porsi delle domande sulla C2 e di trovare delle risposte; inoltre, la comprensione delle implicazioni socioculturali della lingua obiettivo, soprattutto in relazione all'uso che ne fa la comunità che la usa.

Una terza componente - sociale, comportamentale ed affettiva - riguarda l'atteggiamento generale, l'interesse, l'**empatia** nei confronti dell'altro (dove 'altro' sta per comunità che usa la L2): dunque va coltivata la capacità di assumere la prospettiva dell'altro, di

guardare ai suoi atteggiamenti e alle sue abitudini con simpatia e rispetto. Questo comporta che gli apprendenti siano in grado non solo di recepire ed interpretare correttamente i comportamenti culturalmente rilevanti, ma anche di interagire con gli altri secondo modalità culturalmente appropriate e adeguate alle diverse situazioni (Stern 1992, 214, 218-219). È probabile che un approccio meno 'nazionale' e più orientato alle 'piccole culture' faciliti lo sviluppo di questa componente, nella misura in cui punta alla scoperta di abitudini e stili di vita che rispondono in maniera differente ad esigenze e bisogni largamente condivisi, forse universali: la classe, il gruppo dei pari, la famiglia costituiscono delle piccole comunità in cui al di là delle differenze si consumano delle esperienze simili, si assumono dei ruoli definiti, si adottano dei comportamenti che anche quando sono sentiti anomali rispetto ai propri parametri, possono essere capiti più facilmente e più profondamente proprio perché confrontabili con il proprio **vissuto personale**.

Esiste poi nell'educazione culturale una componente più propriamente linguistica (o sociolinguistica), che si potrebbe definire come l'educazione a riconoscere il corretto significato di parole e frasi in L2, il che comporta la capacità di cogliere non solo il loro **significato denotativo**, ma anche il significato **connotativo** che vi è spesso associato: l'uno e l'altro sono intrisi di cultura, e riflettono un certo modo di organizzare il mondo, proprio di una certa comunità. Insiste ad esempio sulla valenza culturale del lessico Robert Galisson: "in quanto immagine, rappresentazione (particolare) del mondo che esso

informa e designa, il lessico è il vettore principale dei valori culturali propri di ogni lingua. A questo titolo, costituisce un mezzo prezioso d'integrazione della cultura alla lingua" (Galisson 1992, 80). Le sue proposte mirano all'ampliamento del bagaglio lessicale degli allievi attraverso la ricostruzione dei campi d'esperienza 'che la società impone agli individui' e che sono a loro volta regolati da 'quadri di riferimento' ampiamente condivisi dai membri della comunità (ivi, 101). Potrebbe ad esempio qui trovare spazio una riflessione esplicita su **macrosistemi lessicali** particolari (del tipo 'mezzi di trasporto a motore pubblici o privati, via aria, via terra, o via acqua') (ivi, 93); oppure su universi lessicali più connotati e intrisi di 'ideologia', come ad esempio le parole con cui usiamo designare gli 'altri', siano essi gruppi nazionali o gruppi etnici di varia natura e consistenza (dagli 'albanesi' e 'marocchini', ai 'siciliani', ai 'genovesi', ai 'negri' o 'neri' o 'persone di colore', agli 'zingari', ai 'musulmani' e così via), allo scopo di smascherare gli **stereotipi** ed i pregiudizi che spesso vi si annidano (Bertocchi 1998). Trova qui posto anche l'educazione alla scelta e all'uso di **registri** diversi, sulla base della situazione comunicativa, dei ruoli dei partecipanti allo scambio e dei contenuti dello stesso: rientra ad esempio in questo capitolo l'addestramento alla corretta selezione dei pronomi allocutivi, dai più informali ai più formali (per l'italiano tu, lei, voi, Ella, Loro), o delle formule di saluto ('ciao', 'salve', 'buon giorno', 'arrivederci' ecc.), o degli appellativi e titoli con cui ci si rivolge all'interlocutore (su quest'ultimo punto v. ad esempio Balboni 1999, 76-78), il cui uso è condizionato da regole sociali

VA COLTIVATA LA  
CAPACITÀ DI  
ASSUMERE LA  
PROSPETTIVA  
DELL'ALTRO, DI  
GUARDARE AI SUOI  
ATTEGGIAMENTI E  
ALLE SUE ABITUDINI  
CON SIMPATIA E  
RISPETTO



MARIA G. LO DUCA,  
*SILLABO DI ITALIANO  
L2*, CAROCCI,  
ROMA, 2006

ESISTE POI UNA  
COMPONENTE  
PRAGMATICA  
DELL'EDUCAZIONE  
CULTURALE CHE HA A  
CHE FARE CON GLI ATTI  
LINGUISTICI, E CHE SI  
POTREBBE DEFINIRE  
COME  
L'ADDESTRAMENTO AD  
AGIRE CORRETTAMENTE  
IN UNA CERTA  
SITUAZIONE  
COMUNICATIVA

tanto complesse quanto implicite e inconscie, che diventano però immediatamente visibili non appena vengano violate (Weidenhiller 1998, 216).

Esiste poi una componente pragmatica dell'educazione culturale che ha a che fare con gli atti linguistici, e che si potrebbe definire come l'addestramento ad agire correttamente in una certa situazione comunicativa, l'imparare ad impostare in modo adeguato lo scambio e a rispondere secondo le aspettative alle sollecitazioni: dunque saper fare un invito e saper rispondere ad esso (ad esempio nelle culture tradizionali del sud Italia a tavola si risponde sempre con un rifiuto ad un invito di prendere ancora del cibo, e si accetta solo in seguito alle insistenze ripetute e cortesi della padrona di casa); saper fare un ordine o saper chiedere un'informazione, il che vuol dire tra l'altro saper scegliere tra una formulazione più diretta (del tipo 'Apri la porta'; 'che ore sono?') e una formulazione indiretta (del tipo 'Potresti/ ti dispiacerebbe aprire la porta?'; 'sai/ sapresti dirmi che ora è?'). Ora è risaputo che molti atti linguistici non corrispondono nelle diverse culture, e dunque non sono immediatamente e facilmente traducibili. Come scrive Lavinio "certi atti linguistici diretti ammessi in una lingua possono non esserlo in un'altra, dove la norma ne prevede solo una formulazione indiretta, pena fraintendimenti e censure sociali. Si pensi, per esempio, allo statuto degli ordini e delle richieste d'azione in giapponese, in cui la formulazione indiretta è pressoché obbligatoria" (Lavinio 1995, 21).

Su questo argomento Paolo Balboni elenca una serie di '**mosse comunicative**' - del tipo 'dissentire', 'concordare',

'esporsi', 'ordinare', cambiare argomento', 'interrompere', 'sdrammatizzare', 'tacere' - le quali sono diversamente attivate nello scambio a seconda delle diverse culture (Balboni 1999, 83-93). Come per altri settori dell'educazione culturale, quello che manca, per l'italiano in particolare, è in questo caso la ricerca di base: quella che sceglie di misurarsi con i comportamenti effettivi della comunità, o piuttosto di un suo sottoinsieme significativo, raccogliendo i dati nelle concrete situazioni comunicative, e tentando di descrivere e spiegare le scelte linguistiche effettuate. Un esempio interessante di questa linea di ricerca (che prende il nome di '**analisi critica del discorso**') è esemplificato da Anna Ciliberti, che ha a lungo lavorato su "incontri di servizio registrati in alcune librerie inglesi ed italiane" per estrarne le regole non scritte, e che non ha dubbi sulla rilevanza didattica di questo genere di ricerche (Ciliberti 1992). Ed infine, dovrebbe far parte di una corretta educazione culturale anche la considerazione di una componente che potremmo definire (se mi si consente il neologismo) 'teatrale' o 'drammatica', in quanto ha a che fare con tutti quegli elementi che regolano il comportamento umano nel momento in cui ha luogo lo scambio: dunque a) quelli che la linguistica definisce '**tratti sovrasegmentali**' quali il tono di voce e l'intonazione, l'accento e la sottolineatura di parole ed espressioni, la velocità e l'accuratezza della pronuncia, l'uso delle pause e dei silenzi; b) la gestione del corpo e delle sue posture, vale a dire della mimica e della gestualità che accompagna o a volte arriva addirittura a sostituire lo scambio linguistico (cinesica, sulle cui modalità tipicamen-

te italiane si veda ad esempio Diadori 1990); c) la gestione dello spazio fisico condiviso dagli interlocutori, quindi le distanze ammesse tra i corpi e le forme di contatto come i baci o le strette di mano (prosemica, su cui ha scritto tra gli altri Argyle 1992). Sull'importanza di questi elementi ha giustamente insistito Balboni (1999, 50-71), il quale ricorda come di solito non vi si presti "alcuna attenzione perché li si ritiene universali, naturali, globalmente condivisi, mentre sono altrettanto culturali quanto le lingue verbali" (ivi, 50). Disattendere in modo grave a tali regole non scritte significa provocare conflitti o fraintendimenti involontari, ledere, o nel migliore dei casi rallentare il processo di comunicazione e di reciproca comprensione (3).

Tali diverse componenti dell'educazione culturale, di cui si è tentato di fare una rapida sintesi, sono state variamente suggerite dalla letteratura, e autori diversi hanno enfatizzato ora questo, ora quell'aspetto. Vorremmo anche ricordare chi ha sottolineato il fatto, che a noi pare della massima rilevanza, che un serio programma di informazione e di riflessione sulla C2 può avere un effetto benefico anche sulla generale auto-consapevolezza dell'allievo (Kramersch 1993, 231): l'abitudine a notare e ad analizzare con empatia i comportamenti altrui può, anzi deve diventare occasione di graduale scoperta (o riscoperta) dei propri comportamenti, delle loro ragioni, delle loro origini. Il confronto costante tra punti di vista parzialmente o radicalmente differenti potrà aiutare gli allievi a guardare ai propri comportamenti con qualche oggettività e con qualche chiarezza in più, liberandoli almeno in

parte dal rischio dell'accettazione passiva e inconsapevole dei propri modelli culturali vissuti come gli unici, o i migliori, possibili.

Esaurita la risposta alla prima domanda da cui eravamo partiti (che cosa si deve intendere per 'cultura' o per 'elementi culturali?'), proviamo a rispondere alla seconda domanda, chiedendoci quale diverso peso dare alle componenti individuate e come armonizzarle in un programma di insegnamento. Diciamo subito che non esiste un'unica risposta a questa domanda, tale cioè da poter essere valida in tutte le **situazioni** di insegnamento che è possibile ipotizzare (Stern 1992, 232). In particolare per quanto riguarda l'italiano, si danno diverse situazioni di insegnamento dell'italiano L2, le quali prefigurano modalità diverse di avvicinamento alla cultura italiana: altro è infatti insegnare l'italiano in un paese diverso, in cui lo studente è fisicamente e psicologicamente lontano dalla realtà del paese la cui lingua-cultura si vorrebbe insegnare; altro è insegnare l'italiano in Italia, allorché gli studenti vivono una situazione di totale immersione in una comunità linguisticamente e culturalmente 'altra' rispetto alla propria. Nel primo caso tutte (o quasi tutte) le occasioni di contatto con la nuova realtà culturale sono programmate e decise dall'insegnante, il quale potrà attentamente valutare l'impatto delle informazioni e delle esperienze culturali sui suoi allievi. Posto infatti di fronte al problema di decidere una **selezione** ed una **progressione** degli elementi culturali da inserire nel suo programma di insegnamento, l'insegnante di L2 procederà sulla base di una attenta valutazione di tutte le variabili in gioco:

QUALE DIVERSO PESO  
DARE ALLE COMPONENTI  
INDIVIDUATE E COME  
ARMONIZZARLE IN UN  
PROGRAMMA DI  
INSEGNAMENTO?

COMPITO PRIORITARIO  
DELL'INSEGNANTE  
SARÀ IN TUTTI QUESTI  
CASI QUELLO DI  
TENTARE DI 'METTERE  
ORDINE' TRA LE  
DIVERSE ESPERIENZE,  
DI DARE AGLI ALLIEVI  
GLI STRUMENTI  
CONOSCITIVI,  
CONCETTUALI ED  
EMOZIONALI PER  
ANALIZZARE E  
CONFRONTARE I  
COMPORAMENTI

dunque non solo l'età degli allievi, la loro preparazione generale, le motivazioni che sono alla base della scelta dell'italiano come L2; ma anche la distanza esistente tra la C1 e la C2, perché è legittimo pensare che quanto più grande è tale distanza, tanto maggiore dovrà essere la prudenza con cui sarà opportuno procedere nel presentare abitudini e stili di vita, modelli di comportamento e valori che possono essere lontanissimi, e in qualche caso estremo addirittura antitetici, rispetto a quelli comunemente accettati nella comunità di appartenenza. In questo caso la selezione e la progressione degli elementi culturali potrebbero essere quelle prefigurate da vari autori (ad esempio Stern 1992, 233), che suggeriscono di presentare per primi gli aspetti più concreti dei comportamenti culturali, quelli più legati al soddisfacimento di bisogni primari (cibo, abbigliamento, abitazione, istruzione, ecc.), per passare solo in un secondo momento agli aspetti e ai concetti più astratti e problematici (rapporti interpersonali, religione, politica, arte, ecc.).

Nel secondo caso gli allievi sono a diretto e quotidiano contatto con la C2, e l'insegnante non potrà controllare né la selezione né l'ordine di presentazione dei contenuti culturali, i quali si presenteranno all'attenzione dell'allievo in modo assolutamente casuale. Questo tipo di contatto comporterà che le esperienze culturali, intese nel senso più ampio possibile, saranno alla fine diverse, e diversamente vissute, per ogni singolo allievo. Al di là delle molte possibili situazioni di insegnamento che si possono anche in questo caso ipotizzare – gruppi omogenei di immigrati adulti, bambini stranieri inseriti

in normali circuiti scolastici, studenti 'in scambio' ospiti temporanei di scuole superiori e università italiane – compito prioritario dell'insegnante sarà in tutti questi casi quello di tentare di '**mettere ordine**' tra le diverse esperienze, di dare agli allievi gli strumenti conoscitivi, concettuali ed emozionali per analizzare e confrontare i comportamenti, per capire le diverse possibili prospettive, per imparare a dominare le situazioni problematiche, per correggere eventuali errori di interpretazione e fraintendimenti.

Contemporaneamente bisognerà introdurre informazioni di tipo culturale tradizionale (sulla storia, sulla geografia, sull'arte italiana), perché siano resi riconoscibili anche agli stranieri almeno certi '**simboli**' nazionali irrinunciabili, che vanno - ma la lista potrebbe essere ben più lunga - da Dante a Michelangelo, dal Papa a Giuseppe Verdi, dal Po al Vesuvio, dal Colosseo alla Torre di Pisa, dal Palio di Siena al Carnevale di Venezia. Come abbiamo già scritto, la bussola costituita in questo caso dal punto di vista del parlante nativo ci aiuterà a selezionare i contenuti culturali ritenuti più opportuni per una certa situazione, con un ben definito gruppo classe.

Dobbiamo tuttavia riconoscere che mentre per la cultura in senso tradizionale l'insegnante di italiano L2 ha facile accesso a tutte le informazioni utili (non mancano infatti repertori aggiornati e strumenti di lavoro ben consolidati in discipline canoniche quali la storia italiana, la geografia, l'arte, la musica, la letteratura, ecc.), la situazione si presenta ben diversa per tutto quanto attiene a) agli elementi costitutivi dello **scambio comunicativo**:

che cosa sappiamo davvero delle preferenze 'italiane' relativamente alla distanza tra gli interlocutori, al contatto e a tutti quegli elementi paralinguistici (tono, intonazione, velocità di eloquio, ecc.) che tanta parte hanno nel regolare gli scambi linguistici? b) agli elementi culturali in senso antropologico: che cosa sappiamo delle abitudini e **stili di vita** degli italiani, dei loro tabù, dei modelli comunemente accettati, dei loro valori? E a queste domande dobbiamo aggiungere un'altra domanda, forse ancora più scoraggiante, suggeritaci dalla prospettiva delle 'piccole culture': siamo davvero sicuri che esistano, per ognuno degli elementi ritenuti rilevanti, delle modalità che si possano a ragione definire 'italiane', tali da riguardare, poniamo, i vicentini come i napoletani, i professionisti come gli operai, i giovani come i vecchi, gli uomini come le donne, gli sportivi come gli intellettuali... e via di questo passo? Su tutte queste delicate materie, al di là di una generica consapevolezza che come persona e come cittadino un insegnante ha dei propri e degli altrui comportamenti pubblici e privati, quale preparazione specifica può esibire un docente di italiano come L2? A quali tradizioni di ricerca può chiedere aiuto, quali libri o riviste può consultare? Certo, con molta pazienza si riesce a trovare nella letteratura glottodidattica qualche rassegna interessante (Diadori 1990), qualche utile confronto interculturale (Balboni 1996 e 1999, Lavinio 1995, Weidenhiller 1998), o anche qualche saggio consiglio, basato sul buon senso, come ad esempio l'idea che ci si debba occupare prevalentemente della cultura quotidiana piuttosto che dei comportamenti più anomali o

eccezionali (Benucci 1995, 136), che potrebbero indurre una visione spettacolare ma poco rappresentativa dell'Italia. Ma rimane comunque sempre vero quanto rilevato dalla Bozzone Costa: "in particolare per l'italiano è stato fatto poco per definire una **'grammatica della cultura'** italiana, ovvero quell'insieme di norme implicite ed esplicite che regolano le interazioni tra nativi, che riguardano i principi di divisione, di rappresentazione spaziotemporale, di gerarchizzazione, di economia, di comunicabilità, ecc." (Bozzone Costa 1997, 52). Sono lacune gravi, che certo non spetta alla glottodidattica colmare, ma di cui, a quanto ci risulta, nessuno si sta occupando in modo sistematico, con seri programmi di ricerca. Le stesse considerazioni valgono del resto anche per altri paesi ben più agguerriti del nostro in fatto di insegnamento a stranieri (Stern 1992, 222-223).

Vorremmo a questo punto tentare di rendere più concreto il nostro intervento scegliendo una particolare situazione di insegnamento dell'italiano L2, e ponendoci il problema di come fare per indurre negli allievi una corretta educazione culturale. La nostra scelta cade su una situazione divenuta negli ultimi anni molto comune nella scuola italiana: una normale classe di bambini italofoni (diciamo, ciclo dell'obbligo), in cui siano presenti dei bambini stranieri (il cui numero è di solito molto ristretto, andando, almeno finora, da uno a tre). Ecco, in una situazione siffatta ha senso chiedersi perché discutiamo di 'insegnamento culturale', perché ci poniamo il problema di una educazione culturale, qual è in effetti il nostro obiettivo.

SIAMO DAVVERO SICURI  
CHE ESISTANO, PER  
OGNUNO DEGLI ELEMENTI  
RITENUTI RILEVANTI,  
DELLE MODALITÀ CHE SI  
POSSANO A RAGIONE  
DEFINIRE 'ITALIANE'?

IL NOSTRO OBIETTIVO  
NON PUÒ ESSERE SOLO  
QUELLO DI AVVICINARE  
I BAMBINI STRANIERI  
ALLA LINGUA-CULTURA  
ITALIANA, MA ANCHE  
QUELLO DI AVVICINARE  
I BAMBINI ITALIANI ALLA  
LINGUA-CULTURA  
STRANIERA

Guardando all'intera questione dal punto di vista del bambino straniero, la letteratura sull'argomento ci ricorda che esistono diverse strategie di accostamento ad una cultura altra, diverse modalità per affrontare e risolvere il conflitto, o almeno la diversità, tra la C1 e la C2: l'**assimilazione**, che si ha quando l'apprendente rinuncia alla propria cultura e assume la cultura altra; la **conservazione**, in cui l'apprendente mantiene il proprio stile di vita e le proprie abitudini e rifiuta quelle del gruppo della lingua obiettivo; l'**adattamento**, che si verifica quando l'apprendente cerca di mantenere il proprio stile di vita, accogliendo ed incorporando elementi della C2 (Stern 1992, 216). E' facile supporre che in realtà nelle comunità di immigrati siano variamente presenti tutte queste strategie, e come non sia raro il caso in cui uno stesso immigrato passi, nel contatto con la C2, attraverso varie fasi, adottando strategie più o meno collaborative via via che maturano e si arricchiscono le sue conoscenze ed esperienze.

Ma come insegnanti, quale di queste diverse modalità incoraggeremo nei nostri allievi? E in che modo? È arrivato il momento di introdurre nel nostro discorso un mutamento radicale di prospettiva. Fin qui abbiamo discusso di insegnamento culturale, essendo inteso che il problema fosse quello di educare degli stranieri alla C2, vale a dire alla cultura della comunità la cui lingua è oggetto di insegnamento. Ma nella particolare situazione sopra prefigurata - scelta per la sua larga diffusione e significatività nella società italiana contemporanea - in cui di fatto la realtà-classe è multilingue e dunque

multi-culturale, il nostro obiettivo non può essere solo quello di avvicinare i bambini stranieri alla lingua-cultura italiana, ma anche quello di avvicinare i bambini italiani alla lingua-cultura straniera. Si tratta dunque di adottare una prospettiva autenticamente interculturale, in cui trovi un suo spazio ed una sua considerazione anche la C1 dei bambini immigrati, con la quale i bambini italiani si potranno utilmente **confrontare** non solo per scoprire altri universi culturali, ma anche per notare e riscoprire i propri saperi e le proprie modalità di comportamento. Dunque una **riflessione** e un confronto sistematici tra i diversi aspetti (storici, religiosi, letterari, comportamentali, pragmatici, linguistici ecc.) della cultura dei diversi popoli rappresentati in classe avrebbe lo scopo di favorire la conoscenza reciproca ed educare al **relativismo culturale**, al rispetto dei 'diversi da sé', alla tolleranza (4). Come scrive Cristina Lavinio: "Una sorta di «gioco del noi e degli altri» può così svilupparsi naturalmente e agevolmente, assumendo come punto di partenza la presentazione che ciascun alunno sa fare di sé, per poi operare un confronto e trovare similarità e differenze che facciano acquisire consapevolezza delle rispettive identità e le costruiscano mettendole nel contempo in discussione e scoprendo le similarità al di là delle differenze o le differenze entro le apparenti similarità" (Lavinio 1995, 12).

Non è facile tuttavia andare oltre queste affermazioni con indicazioni precise su attività e strategie da attivare in classe. Anche perché nella sua grande maggioranza "la scuola non ha ancora acquistato una vera identità multiculturale e multilingue. Il più delle volte si continua

a gestire, ad agire, a prevedere dei programmi e ad insegnare come se la società fosse ancora monoculturale e monolingue" (Perregaux 1996, citato in Castellani 1996, 11). E d'altronde, anche i docenti più illuminati si trovano di fronte un compito difficilissimo, in certi casi irrisolvibile con i soli strumenti della umana disponibilità e della generica competenza professionale: gli allievi stranieri presenti nelle nostre classi sono portatori di modelli, di valori, di conoscenze che possono risultare del tutto sconosciuti agli insegnanti, e quindi restare inaccessibili alla loro considerazione. Fintanto che la situazione sarà questa, parlare di **interculturalità** in classe potrebbe a ragione essere tacciato di vuota retorica o di generosa utopia. Dunque partiamo da qui, dalla umile ammissione che "l'approccio interculturale è ancora tutto da elaborare" (ivi). Questo non significa disconoscere quanto è stato fatto fin qui: ad esempio è ricco di suggestioni il lavoro di Cristina Lavinio, che prefigura degli itinerari interculturali a partire da alcuni generi popolari "ampiamente diffusi nelle culture più diverse" (Lavinio 1995, 12) (soprattutto la fiaba, ma anche la leggenda, il proverbio, la filastrocca, il canto popolare). Questi generi sono stati scelti a preferenza di altri perché hanno il vantaggio di presentare caratteristiche "altamente unitarie, al di là dei confini etnici e nazionali, almeno quanto a sistemi molto generali di valori di riferimento e a concezione del mondo e della vita (su cui si innestano specificità più locali)" (ivi, 13). Questo suggerimento merita di essere approfondito. Tuttavia vorremmo aggiungere che questa breve panoramica sulle possibilità dell'educazione

culturale (e interculturale) ci lascia netta l'impressione che, almeno per quanto riguarda la situazione italiana, il lavoro da fare è enorme: si tratta infatti non solo di individuare caso per caso gli elementi culturali (e interculturali) su cui puntare nell'insegnamento; non solo di colmare con lo studio e la ricerca le lacune di tipo informativo che l'insegnante di italiano ha in settori non previsti dal normale iter di formazione universitaria e professionale; ma anche di scegliere e adattare le metodologie di lavoro in classe ai diversi obiettivi. Ad esempio, un lavoro sulla cinese e sulla prossemica potrà prendere la forma di un confronto tra gli stili comunicativi più frequentati dagli italiani (eventualmente suddivisi in 'del Nord', 'del Sud', 'maschi', 'femmine', ecc.) e dagli stranieri rappresentati in classe. In questo caso gli strumenti di lavoro potranno essere la scheda di auto-osservazione, con la quale il docente guiderà tutti gli allievi alla scoperta dei propri comportamenti; la scheda di etero-osservazione, con la quale il docente tenterà di sollecitare una presa di coscienza ed una riflessione sui comportamenti altrui, inducendo sia gli italiani sia gli stranieri ad esplicitare le proprie osservazioni al riguardo; infine, attraverso la predisposizione e la somministrazione esterna (a genitori, parenti, amici) di un questionario, gli allievi, divenuti già in parte consapevoli dei propri stili abituali, potranno tentare di definire, con opportune domande, i comportamenti più usuali – in fatto di gestione dello spazio, contatti tra i corpi ecc. - della comunità di appartenenza. Lo scopo di un lavoro di questo tipo dovrebbe essere quello di sviluppare la componente **cognitiva**, la componente

LO SCOPO DI UN LAVORO DI  
QUESTO TIPO DOVREBBE  
ESSERE QUELLO DI  
SVILUPPARE LA  
COMPONENTE COGNITIVA,  
LA COMPONENTE SOCIALE-  
COMPORIMENTALE-  
AFFETTIVA, LA COMPONENTE  
CHE ABBIAMO DETTO  
'TEATRALE'

LA PRATICA DELLA  
SCUOLA E LA  
RICERCA DOVRANNO  
DIALOGARE E  
COMPLETARSI  
RECIPROCAMENTE

**sociale-comportamentale-affettiva**, la componente che abbiamo detto ‘**teatrale**’: ne dovrebbe derivare una aumentata capacità di interpretare correttamente e di accettare senza disagio alcuni degli elementi culturali che contraddistinguono e differenziano le comunità umane, e che, se sconosciuti, potrebbero generare fraintendimenti e influenzare negativamente lo scambio. Se invece vogliamo puntare a sviluppare la componente **informativa** potremmo scegliere di lavorare sulle tradizioni letterarie orali e scritte dei diversi popoli rappresentati in classe, selezionando i generi più opportuni rispetto all’età ed agli interessi degli allievi. Anche attraverso una semplice canzoncina di Natale si può arrivare a scoprire, e soprattutto a far scoprire, pezzi importanti del proprio passato. Tuttavia, la scoperta non è quasi mai semplice e automatica, e a volte sono necessari lunghi itinerari di ricerca per situare correttamente generi testuali o singoli testi, e per confrontarli con le soluzioni adottate, in circostanze analoghe, dai diversi popoli. Questo significa che, nonostante l’urgenza delle situazioni, non ci sono facili scorciatoie da suggerire agli insegnanti. Per uscire dagli slogan dell’intercultura bisogna tra le altre cose mettersi a studiare: anche in questo campo la **pratica** della scuola e la **ricerca** dovranno dialogare e completarsi reciprocamente. 

## Note

\* Il presente contributo è stato pubblicato in A. F. M. Miltenburg (a cura di), *Incontri di sguardi. Saperi e pratiche dell’intercultura*, Padova, Unipress, 2002.

(1) In questo contesto L2 designa qualunque lingua appresa dopo la L1, o lingua materna.

(2) Intendiamo per ‘sillabo’ la lista dei contenuti di insegnamento, la loro selezione e la loro messa in sequenza o gradazione secondo un piano prestabilito.

(3) Mi sono stati descritti da una maestra lo sconcerto e il panico provati da due sorelline cinesi appena giunte in Italia ed immesse in classe: l’accoglienza festosa riservata alle nuove venute dai compagni di classe, che le hanno subito circondate in un abbraccio forse troppo ravvicinato e invadente, è stata interpretata come un atto di ostilità aggressiva.

(4) Ricordiamo di sfuggita che è invalso in glottodidattica (ma non solo) l’uso di distinguere tra ‘multicultura’, definita come “coesistenza di più culture in una comunità o in una classe” (Lavinio-Vedovelli 1997, 60) e ‘intercultura’, definita come il “risultato dell’interazione tra culture differenti che, entrando in contatto, si influenzano reciprocamente e acquisiscono dei tratti comuni. In ambito didattico, prospettiva che valorizza lo scambio tra culture diverse entrate in contatto nella classe” (ivi, 53).

## Riferimenti bibliografici

Argyle M., *Il corpo e il suo linguaggio: studio sulla comunicazione non verbale*, Bologna, Zanichelli, 1992.

Balboni P., *Didattica dell'italiano a stranieri*, Roma, Bonacci, 1994.

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

Benucci A., La competenza socio-culturale, in AAVV, *Curricolo di italiano per stranieri*, Roma, Bonacci, 1995, 135-142.

Bertocchi D., *Dimmi come mi chiami, saprò cosa pensi di me*, «Italiano e Oltre» XIII, 1998, 257-263.

Bozzone Costa R., *Percorsi didattici in un approccio comparativo-interculturale*, in Salvaderi M. (a cura di), 1997, 50-59.

Castellani M. C. (a cura di), *Esperienze multiculturali in classe*, Materiali Milia, Genova, IRSSAE Liguria, 1996.

Ciliberti A., *I luoghi del discorso deputati ad esprimere realtà sociale*, in Lavinio C. (a cura di), 1992, 59-76.

Del Monte A., *La dimensione culturale nell'insegnamento dell'italiano agli studenti Erasmus: l'esperienza di Parma*, in Bruni S. (a cura di), *La formazione linguistica degli studenti Erasmus in Italia*, Siena, Università per Stranieri di Siena, 1994, 75-88.

Diadori P., *Senza parole*, Roma, Bonacci, 1990.

DISC. *Dizionario Italiano Sabatini Coletti*, Firenze, Giunti, 1997.

Grassi R., *Le sfide della didattica ipermediale: il caso dell'italiano L2 on line*, «Linguistica e Filologia», Bergamo, Dipartimento di linguistica e letterature comparate, Università degli Studi di Bergamo, n° 12, 2000, 155-185.

Holliday A., 1999, *Small Cultures*, «Applied Linguistics», 20, n° 2, 2000, 237-264.

Ingold T., *Introduction to culture*, in Ingold T. (ed.), *Companion Encyclopedia of Anthropology: Humanity, Culture, and Social Life*, London, Routledge, 1994.

Kramersch C., *Context and Culture in Language Teaching*, Oxford, Oxford University Press, 1993.

Lavinio C. (a cura di), *Lingua e cultura nell'insegnamento linguistico*, Firenze, La Nuova Italia, 1992.

Salvaderi M. (a cura di), *La competenza interculturale nell'insegnamento dell'italiano come lingua seconda*, Comune di Firenze, Atti del V Convegno I.L.S.A., 1997.

Stern H. H. (ed. P. Allen and B. Harley), *Issues and Options in Language Teaching*, Oxford, Oxford University Press, 1992.

Weidenhiller U., *La comprensione interculturale*, in Serra Borneto C. (a cura di), *C'era una volta il metodo. Tendenze attuali nella didattica delle lingue straniere*, Roma, Carocci, 1998, 209-226.

## Quale grammatica per chi apprende l'italiano L2?

LAURA VANELLI

NEGLI ANNI '70 C'ERA CHI  
VOLEVA ABOLIRE LA  
GRAMMATICA PER IL TIPO DI  
LINGUA ANTIQUATA CHE  
PROPONEVA E PER  
L'INSUFFICIENZA DELLE  
ANALISI LINGUISTICHE.  
ABBIAMO POSTO RIMEDIO A  
QUESTI DUE DIFETTI?

LAURA VANELLI INSEGNA  
LINGUISTICA PRESSO LA  
FACOLTÀ DI LETTERE E  
FILOSOFIA E  
LINEAMENTI DI  
GRAMMATICA ITALIANA  
PER IL MASTER IN  
DIDATTICA  
DELL'ITALIANO COME L2  
DELL'UNIVERSITÀ DI  
PADOVA

Prima di decidere quale possa essere una buona grammatica per stranieri, o anche una buona grammatica per la scuola, vorrei fare qualche riflessione generale sullo stato delle **grammatiche di riferimento** dell'italiano, su ciò che sta **a monte** delle grammatiche pedagogiche in generale, siano dedicate ai parlanti nativi o agli apprendenti dell'italiano L2. Qual è in generale lo stato delle grammatiche italiane oggi? O più precisamente, qual è il modello teorico e metodologico oggi prevalente su cui si costruiscono le moderne grammatiche dell'italiano?

Fino a qualche decennio fa la questione era abbastanza semplice: se torniamo indietro di una trentina d'anni, agli anni '70, chi di noi c'era si ricorderà la polemica antigrammaticale portata avanti da molti, innescata dalla consapevolezza dell'**arretratezza teorica, metodologica e descrittiva** delle grammatiche allora in uso. La critica era rivolta a due aspetti della questione:

- 1) da una parte contro il **modello** di lingua proposto: una lingua lontana da quella dell'uso spontaneo, lingua che non teneva conto dei cambiamenti intervenuti, e dunque un modello di lingua sostanzialmente scritta, lingua d'autore, lingua arcaizzante, ingessata, monolitica, impermeabile alla variazione, alla flessibilità;
- 2) dall'altra parte, un'insufficienza manifesta del quadro teorico di riferimento, e del metodo di analisi, ormai datati. La cornice classica di riferimento era la grammatica cosiddetta **tradizionale**, modello di analisi glorioso sicuramente, ma che ormai si rivelava,

oltre che irrimediabilmente pedante, un po' consunto e rinsecchito.

Insomma, un duplice problema: erano inaccettabili sia la lingua che l'analisi linguistica proposte.

Da allora a oggi le cose sono sensibilmente e decisamente cambiate, sia quantitativamente che qualitativamente. Il rinnovamento dello studio grammaticale dell'italiano è stato sicuramente profondo: non sto neanche a citare le tante nuove grammatiche descrittive e pedagogiche che sono uscite negli ultimi anni.

Proprio per questa ragione penso che non sia inutile tentare un primo bilancio, provvisorio naturalmente e approssimativo, di tanto **fervore grammaticale**. Quando dico bilancio, intendo più esattamente: rispetto ai due punti oggetto delle critiche degli 'anti-grammaticali' degli anni '70, sul tipo di lingua e sul tipo di analisi, che cosa e quanto è cambiato? Abbiamo posto rimedio a quei difetti?

Risponderei con molta nettezza e con compiacimento che sul primo punto il bilancio è sostanzialmente positivo: le grammatiche moderne prendono in considerazione e propongono un modello di lingua parlata, una lingua di uso medio, che accetta le innovazioni, sensibile alla variazione. Insomma l'italiano delle grammatiche è davvero ora più vicino a quello che gli italiani parlano. E' finito il purismo bigotto! Nelle grammatiche, almeno, e presso gli addetti ai lavori. Nella società, e anche nella scuola, ne sono meno sicura.

Più delicata è invece la risposta alla seconda critica che si rivolgeva alla grammatica, e proprio su questo mi

vorrei soffermare un po'. Il modello di analisi grammaticale quanto è cambiato? Al vecchio quadro teorico della grammatica tradizionale si è sostituito un nuovo e diverso modello teorico che tiene conto dei più recenti sviluppi della ricerca in linguistica? E qui la risposta è più complessa e ambigua. Per certi versi si è innovato: intanto direi che sono sostanzialmente scomparse molte pedanterie, molte contraddizioni ed errori accumulatisi in secoli di tradizione grammaticale scolastica. E poi va anche detto che le grammatiche si sono aperte all'analisi di nuove dimensioni della lingua, prima trascurate e oggi invece trattate ampiamente e in modo soddisfacente: penso alla dimensione testuale e quella collegata all'analisi del discorso, e poi quella pragmatico-funzionale e interazionale. Tutto bene, dunque? Purtroppo, temo di no. Perché, se poi andiamo a vedere criticamente quello che vorrei chiamare il 'nucleo duro' della grammatica, cioè l'analisi delle **strutture grammaticali** in senso stretto (delle strutture morfo-sintattiche in particolare), allora a me pare che non sia successo quello che a mio modo di vedere, avrebbe dovuto succedere. Che cos'è che non è successo? Non è successo (o è successo in misura troppo limitata) che si siano trasferiti in modo organico e coerente nella descrizione grammaticale le analisi e i risultati che la moderna teoria linguistica ci ha messo a disposizione. Con l'eccezione della *Grande Grammatica Italiana di Consultazione* (Renzi, Salvi e Cardinaletti, 1988-1995), ma penso sinceramente che quest'opera, che è stata anche ammirata e lodata, abbia avuto in realtà un impatto molto limitato come punto di riferimento per ulteriori descrizioni grammaticali. Ho piuttosto la sensazione che, tutto som-

mato, la maggior parte delle grammatiche che sono uscite in questi anni non si siano proposte come innovative dal punto di vista dell'approccio teorico, ma piuttosto abbiano avuto come scopo quello di *rinnovare*, svecchiandoli, e rendendoli meno astrusi e più accessibili, concetti, principi, analisi che sono in ultima analisi quelli della grammatica tradizionale (insomma la parola d'ordine mi pare sia stata '**rinnovare**', non '**innovare**').

Insomma, il mio cruccio, lo scrivo apertamente, è che si vede poco della ricerca scientifica della linguistica, diciamo del Novecento, nelle moderne grammatiche dell'italiano. Ora, mi si potrebbe far presente che la teoria o le teorie linguistiche moderne non sono realmente 'competitive' nei confronti della teoria 'classica' della grammatica tradizionale, nel senso che non spiegano né di più né meglio i fatti linguistici (dell'italiano nella fattispecie). Cioè a dire che la grammatica tradizionale, una volta ripulita e ammodernata, tolta la polvere del tempo che la impacciava, funziona tuttora benissimo e rende conto in modo soddisfacente delle strutture dell'italiano.

Se le cose stessero davvero così, non ci sarebbe niente da obiettare. Il fatto è che secondo me, le cose non stanno proprio così. A me pare che le teorie grammaticali moderne ci dotino di strumenti di analisi e di descrizione superiori a quelli della grammatica tradizionale, strumenti che ci permettono di descrivere i fatti grammaticali in modo più adeguato di quanto non faccia invece un'analisi tradizionale.

A riprova di questo, esemplificherò due casi in cui mi sembra che le descrizioni tradizionali ampiamente accolte nella letteratura grammaticale mostrino dei difetti che si potrebbero evitare utiliz-

A ME PARE CHE LE  
TEORIE GRAMMATICALI  
MODERNE CI DOTINO DI  
STRUMENTI DI ANALISI E  
DI DESCRIZIONE  
SUPERIORI A QUELLI  
DELLA GRAMMATICA  
TRADIZIONALE



L. RENZI, G. SALVI, A. CARDINALETTI, *LA GRANDE GRAMMATICA ITALIANA DI CONSULTAZIONE*, IL MULINO, BOLOGNA, 1988 - 1995

LE COSE SI  
 COMPLICANO QUANDO  
 DOBBIAMO DEFINIRE  
 CIASCUNA DI QUESTE  
 CATEGORIE: QUI IL  
 MANCATO RIFERIMENTO  
 A UN MODELLO  
 TEORICO COERENTE  
 PRODUCE DELLE  
 CONSEGUENZE POCO  
 SODDISFACENTI

zando gli strumenti descrittivi che ci sono offerte dalla linguistica moderna. Uso genericamente il termine ‘difetti’, che intendo in due sensi: a) difetti nel senso che certe analisi o spiegazioni sono inadeguate o contraddittorie dal punto di vista interno, cioè dal punto di vista metodologico, teorico, o semplicemente anche logico; b) ma soprattutto, che è a mio avviso più grave, difetti nel senso che certe affermazioni fanno previsioni che semplicemente non sono vere, nel senso che vengono falsificate dai fatti empirici della lingua.

### 1) Quali sono le unità di base (le forme di partenza) su cui ci si fonda per l’analisi sintattica?

In generale non ci si discosta troppo dal modello tradizionale che individua due unità fondamentali dell’analisi: le **parole** e le **frasi**. Le parole sono poi classificate nelle cosiddette **parti del discorso**, che costituiscono le categorie di partenza per la descrizione. Il livello successivo alle parti del discorso, è in genere la **frase** (al di sopra c’è poi il periodo, ma questo adesso non ci interessa). Le parole si suddividono poi in categorie come Nomi, Verbi, Aggettivi, ecc. Benissimo. Le cose si complicano però quando dobbiamo definire ciascuna di queste categorie: qui il mancato riferimento a un modello teorico coerente produce delle conseguenze poco soddisfacenti. Le definizioni oscillano tra quelle di tipo **semantico** (in genere riservate a N, A e V (ma il V viene talora definito nel suo valore funzionale di ‘predicato’), a quelle di tipo **sintattico-distribuzionale** (tipicamente per l’articolo, ma anche per l’aggettivo), a quelle di tipo **morfológico** (per l’aggettivo e poi per l’avverbio e la preposizione (P) = parti invariabili (ma la P viene definita anche nella sua funzione di elemento che met-

te in relazione elementi diversi della frase, cioè in pratica come ‘predicato’, come il verbo). Il fatto è che raramente c’è coerenza tra queste definizioni: non si usano criteri uniformi, ma ora un criterio, ora l’altro, e questo non è teoricamente ortodosso. Forse a questo punto sarebbe meglio rinunciare a ‘definire’ (la definizione richiede in quanto tale un quadro teorico da cui discende appunto la definizione) e limitarsi a illustrare le ‘proprietà’ superficiali delle categorie, proprietà ai diversi livelli dell’analisi.

In ogni caso, a parte questa questione che riguarda in genere una certa mancanza di coerenza interna e di omogeneità, il problema che vorrei porre è un altro: e cioè che tra le ‘parti del discorso’, unità di base dell’analisi, e l’unità superiore, la frase, non c’è niente in mezzo. Eppure l’opportunità di porre dei costituenti intermedi, i cosiddetti **sintagmi**, non è proprio una novità, e mi pare che sia largamente accettata a livello della comunità linguistica, tanto che si trovano tranquillamente inseriti nei manuali di linguistica per l’Università. Devo dire che è anche abbastanza facile e intuitivo argomentare a favore delle loro esistenza: basta qualche test distribuzionale per mostrare che *Gianni* e *quel simpatico ragazzo che vedi laggiù*, in quanto hanno la stessa distribuzione, sono costituenti dello stesso tipo. Mi si può obiettare: d’accordo sul fatto che tra le parole (le ‘parti del discorso’) e la frase ci sia quell’unità intermedia che è il sintagma, però non è **pedagogicamente** necessario né utile inserirlo in una descrizione grammaticale: nella misura in cui la grammatica ha anche uno scopo pratico, possiamo fare a meno dei sintagmi senza danno.

Vorrei mostrare che questo non è sem-

pre vero, anzi che certe false predizioni e certe incongruenze dell'analisi tradizionale dipendono proprio dal fatto che non si è introdotta questa categoria intermedia, che non è un'invenzione dei linguisti per complicarci la vita, ma che ha riscontri empirici.

Mi soffermo sull'analisi dei **pronomi**. Se si assumono come unità dell'analisi le parole e le frasi, un pronome potrà essere una proforma che sta al posto o di una parola (nome, ma non solo) o di una frase.

Però questa definizione fa predizioni sbagliate, o comunque non rende conto dei fatti di lingua. Infatti come mai, se un pronome è un pro-nome, non può essere modificato come un nome? Prendiamo la frase:

'Vedi quel bel *ragazzo* biondo laggiù? Ho appena parlato con *lui*'.

Mi direte che *lui* sta al posto di *ragazzo*. Ma se è così, perché una frase come: Vedi *\*quel bel lui biondo laggiù?* è a-grammaticale? Il fatto è che *lui* si riferisce non semplicemente al N, ma all'intero sintagma nominale, per cui non può essere accompagnato da un aggettivo che è un modificatore della testa nominale. Ma non è tutto qui.

Abbiamo visto un esempio di pronome che in realtà è un proSN: ma si può generalizzare ulteriormente e dire che i pronomi sono più in generale dei **pro-sintagmi** e basta (non solo proSN). Se si accetta questa analisi, per altro ormai corrente, potremo finalmente correggere l'analisi tradizionale di alcuni pronomi che francamente non funzionano proprio. Mi riferisco in particolare a due pronomi: *ci* e *ne*. La descrizione di questi due elementi è sempre complicata: infatti non si riesce a trovare un modo lineare e semplice per descriverne tutti gli usi. In genere si dice che:

a) hanno funzione di avverbi (*Ci vado,*

*Ne è uscito*). Ma qui c'è subito un controesempio: dire che *ne* funziona come avverbio è smentito dai fatti, perché la parafrasi che viene in genere data di *ne* è = *di qui, di lì*, che non sono avverbi, ma avverbi preceduti da una P, che è una cosa diversa.

b) ma servono anche per altri complementi con valori diversi (e in genere segue una lunga casistica: *Con Carlo, ci parlo io, Ci aggiungo un po' di sale, Ci vengo anch'io, Ci stavo pensando, ecc., Ne abbiamo discusso, Ne ho visti tre, Ne deriva che, ecc.*).

C'è invece un modo semplice e generale di descrivere questi due pronomi: *ci* e *ne* sono in realtà dei *proSP*: *ci* è un *proSP* che corrisponde a diversi tipi di complementi preposizionali, tra cui appunto complementi di luogo (ecco perché può essere parafrasato con un avverbio locativo: perché anche gli avverbi locativi come *qui, là, ecc.* hanno la funzione di complementi locativi e come tali possono essere parafrasati con dei SP: *qui = in questo luogo*), o altri complementi che dipendono dal V e dalle sue valenze, *ne* corrisponde a un SP preceduto dalla P *di* o *da*, che può essere complemento sia di N (partitivo o genitivo) che di V (compl. di argomento, di moto da luogo, ecc., anche qui dipende dal V).

L'analisi in questo modo risulta, mi pare, più adeguata e anche pedagogicamente più efficace.

## 2) Dalle categorie grammaticali alle funzioni grammaticali: il caso del soggetto.

Il secondo caso cruciale che vorrei affrontare non è nuovo, ma è una vecchia questione che non si riesce purtroppo a chiudere una volta per tutte: riguarda la nozione di **soggetto**. Nonostante la sua identificazione sia relativamente facile, meno ovvia è una sua definizione

SE SI ACCETTA QUESTA  
ANALISI, PER ALTRO ORMAI  
CORRENTE, POTREMO  
FINALMENTE CORREGGERE  
L'ANALISI TRADIZIONALE DI  
ALCUNI PRONOMI CHE  
FRANCAMENTE NON  
FUNZIONANO PROPRIO



F. SABATINI, V. COLETTI,  
IL SABATINI COLETTI  
2004. DIZIONARIO DELLA  
LINGUA ITALIANA, MILANO,  
RIZZOLI LAROUSSE, 2003

DA QUANTO DETTO  
RISULTA CHE IL  
SOGGETTO CHE CI  
INTERESSA NON È NÉ  
UN'ENTITÀ *SEMANTICA*,  
NÉ *COMUNICATIVA*,  
BENSÌ *SINTATTICA* E  
DUNQUE COME TALE  
ANDREBBE DEFINITO

che risulti teoricamente e empiricamente ben fondata. Certo, la definizione più corrente è quella **semantica**. A lezione è ormai un classico: io chiedo agli studenti: che cos'è il soggetto? E loro immancabilmente mi rispondono: 'E' quello che compie l'azione', e i più diligenti e preparati aggiungendo: 'o la subisce se la frase è passiva'.

La definizione è dunque di tipo 'semantico', anzi precisamente è collegata a quella parte di semantica che fa riferimento a nozioni, o meglio '**ruoli semantici**' quale 'agente' o 'paziente'. In questo senso il soggetto viene a coincidere con il ruolo semantico di 'agente', o di 'paziente' nella frase passiva.

Il problema è che questa definizione semantica non sembra adeguata per definire il soggetto, così come lo intendiamo, se è vero, come è vero, che la definizione data è ampiamente falsificata: non è vero che chi compie l'azione è necessariamente il soggetto (*Gianni ha preso un pugno da Piero*). Viceversa un soggetto può semanticamente non essere né un *agente*, né un *paziente*, bensì un *esperiente* (*Giovanni vede Maria*), un *luogo* (*La bottiglia contiene veleno*), un *possessore* (*Giovanni ha una bella casa*), ecc. Insomma evidentemente il nostro soggetto non è una entità semantica (il che non vuol dire che non si possa parlare di soggetto anche a livello semantico, ma questa è un'altra questione).

Vorrei far notare che la contraddittorietà della definizione semantica del soggetto è visibile a partire definizione stessa: se consideriamo *metalinguisticamente* la frase che fa parte della definizione: *nella frase passiva il soggetto subisce l'azione*. Qual è il soggetto di questa F? L'espressione 'il soggetto'. Il predicato indica la proprietà di

'subire l'azione', vero? Allora, secondo la definizione data, dovremmo trovarci in una frase passiva. Lo è? Allora, questa definizione funziona spesso, ma ha troppi controesempi per essere quella soddisfacente (anche pedagogicamente, oltre che dal punto di vista della corretta analisi linguistica).

Un'alternativa, che pure certe grammatiche scelgono per presentare il soggetto, è quella di definire il rapporto soggetto-predicato in termini piuttosto di tipo informazionale-comunicativo. Il soggetto è allora 'quell'elemento di cui il predicato dice qualcosa', o cose simili. Ma questa definizione in realtà mette insieme la nozione di predicato e quella comunicativa di *rema*, e parallelamente quella di *soggetto* e di *tema*. Ora, è vero che spesso le due strutture si sovrappongono (*Carlo ama Maria*), ma non sempre questo accade: di nuovo le predizioni che fa questa definizione sono da una parte insufficienti, dall'altra falsificate. Vedi per il primo caso frasi eventivo-presentative, del tipo di *E' bruciato il pollo*, *Ha telefonato Maria* in cui l'evento è presentato nella sua totalità e non si dice niente di nessuno (cioè non c'è *tema*, è tutto *rema*, ma il soggetto c'è lo stesso). Per il secondo caso vedi *A Carlo piace Maria*, in cui l'elemento di cui si dice qualcosa è il tema (*a Carlo*), ma non il soggetto, che fa invece parte del rema (*piace Maria*). Da quanto detto risulta che il soggetto che ci interessa non è né un'entità **semantica**, né **comunicativa**, bensì **sintattica** e dunque come tale andrebbe definito. Se poi una definizione in termini puramente strutturali e sintattici risulta complicata in quanto richiede conoscenze teoriche avanzate, ci si può limitare a descrivere le proprietà per così dire superficiali del soggetto, la principale delle quali è sicu-

mente l'accordo con il verbo. Meglio una descrizione magari parziale, ma empiricamente fondata che non una definizione teorica contraddittoria e falsificabile empiricamente.

Ma quello che mi preme di sottolineare è che all'origine di quelle definizioni che si danno del soggetto, che poi non vengono validate empiricamente, c'è a mio parere una causa precisa e più generale che identificherei nella mancanza di un **approccio modulare** alla grammatica. L'impostazione modulare all'analisi della lingua implica che, nonostante la lingua si presenti in superficie come un oggetto *monodimensionale, lineare* (si svolge nella dimensione temporale: una sequenza di **suoni** cui viene attribuito **senso**), in realtà quest'oggetto finale è il risultato dell'interazione di componenti diversi, che possiamo chiamare **moduli**, o livelli, ciascuno dei quali ha principi propri e struttura propria (la dimensione sintattica, quella semantica, quella morfologica, quella comunicativa, quella pragmatica). Solo in ultima istanza i diversi moduli, i diversi livelli, convergono in un'unica struttura lineare. Dunque c'è necessariamente interazione tra i moduli se il risultato finale è unico, ma questo succede a valle, non a monte.

Credo che le insufficienze e le aporie delle descrizioni grammaticali tradizionali derivino proprio dal fatto che i diversi moduli o componenti della grammatica non vengono tenuti distinti a monte, ma sono spesso compattati in un amalgama indifferenziato.

Torniamo un momento solo al soggetto: certo è vero che agente, tema e soggetto molto spesso coincidono, ma non perché *sono* la stessa cosa, non perché l'uno si definisce nei termini dell'altro, bensì perché i diversi livelli

dell'analisi, quello semantico, quello comunicativo e quello sintattico *convergono* nella linearità della lingua concreta. Ed è in questa convergenza che c'è, o meglio c'è normalmente, corrispondenza tra gli elementi **salienti** all'interno dei singoli moduli: l'agente nel modulo semantico, il tema nel modulo comunicativo, il soggetto nel modulo sintattico. E' dunque una **convergenza** finale, non un'**identità** iniziale.

Fin qui la mia si è un po' configurata come una requisitoria a difesa della linguistica moderna contro quelle che mi paiono inadeguatezze e aporie della grammatica tradizionale.

Naturalmente sono consapevole che questa resistenza ad accogliere e incorporare nella descrizione grammaticale i risultati della più recente ricerca in linguistica deve avere le sue motivazioni. E posso anche intuirle in parte, forse connesse con lo sviluppo di una teoria linguistica che, almeno per gli aspetti che hanno a che fare con le strutture grammaticali, è altamente formalizzata e interessata piuttosto a sviluppare gli aspetti teorici che quelli descrittivi, e qualche volta troppo astratta e quindi difficile da calare nella descrizione di fatti grammaticali concreti. Insomma, poco 'amichevole'.

Resta il fatto che, al di là degli aspetti più nettamente teorici, anche le nuove acquisizioni empiriche renderebbero la nostra descrizione della lingua molto più adeguata ed efficace. 

LE NUOVE ACQUISIZIONI  
EMPIRICHE  
RENDEREBBERO LA  
NOSTRA DESCRIZIONE  
DELLA LINGUA MOLTO  
PIÙ ADEGUATA ED  
EFFICACE

## Riferimenti bibliografici

Andorno C., *La grammatica italiana*, Milano, Bruno Mondadori, 2003.

Lo Duca M. G., Solarino R., *Lingua italiana. Una grammatica ragionevole*, Padova, Unipress, 2004.

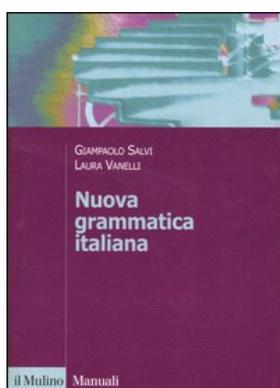
Patota G., *Grammatica di riferimento della lingua italiana per stranieri*, Firenze, Le Monnier, 2003.

Renzi L., Salvi G., Cardinaletti A., *Grande Grammatica Italiana di Consultazione*, 3 voll., Bologna, Il Mulino, 2001.

Salvi G., Vanelli L., *Nuova grammatica italiana*, Bologna, Il Mulino, 2004.

Serianni L. (con la collaborazione di A. Castelvechi) *Grammatica italiana. Italiano comune e lingua letteraria*, Torino, UTET, 1989.

Trifone P., Palermo M., *Grammatica italiana di base*, Bologna, Zanichelli, 2000.



GIAMPAOLO SALVI, LAURA VANELLI, *NUOVA GRAMMATICA ITALIANA*, IL MULINO, BOLOGNA, 2004

## Chat e fiabe tradizionali: due mondi che si incontrano.

### Analisi delle conversazioni in chat di apprendenti di italiano L2 per la produzione di fiabe \*

IVANA FRATTER

#### Premessa

Il presente contributo prende in esame la portata didattica delle **chat**, uno degli strumenti della **comunicazione sincrona**, nell'ambito dell'apprendimento/insegnamento delle lingue.

Attraverso la descrizione di un percorso didattico di **scrittura collaborativa** in italiano L2 verranno evidenziate le potenzialità offerte dagli strumenti della **Comunicazione Mediata da Computer** (CMC) ed in particolare delle chat.

Il percorso di scrittura collaborativa è stato realizzato nel primo semestre dell'a.a. 2004/2005 presso il Centro Linguistico di Ateneo (CLA) dell'Università di Padova ed ha visto coinvolti, in diverse fasi, complessivamente circa trenta studenti appartenenti a due classi di livello B2, secondo il Quadro Comune Europeo di Riferimento per le lingue.

Al centro degli obiettivi didattici del percorso di apprendimento sono stati posti lo sviluppo dell'abilità di scrittura in modalità collaborativa (a) e l'approfondimento del genere testuale fiaba.

Come è stato dimostrato in diversi lavori (Fratter-Jafrancesco 1998, Jafrancesco 2004) l'universalità della fiaba rappresenta una delle principali ragioni per il suo utilizzo nella didattica dell'italiano come L2. Infatti è stato possibile superare la complessità del compito da una parte grazie alla universalità del genere che ha permesso agli apprendenti l'utilizzo delle **cono-**

**scenze pregresse** per il superamento delle difficoltà soprattutto di ordine linguistico e dall'altro (oggetto di analisi del presente contributo) grazie all'uso degli strumenti delle **Nuove Tecnologie** per mezzo di una modalità di scrittura collaborativa.

Il percorso di scrittura collaborativa è stato preceduto da un primo accostamento al genere testuale e alla conoscenza delle strutture in esso contenute, è stato preso come riferimento un percorso didattico sulla fiaba 'Re Crin' della raccolta di Italo Calvino (Fratter-Jafrancesco 2002), per la familiarizzazione con le strutture narrative, e per far sì che gli apprendenti entrassero in contatto con le funzioni proppiane, struttura portante del successivo lavoro di scrittura collaborativa.

Il progetto ha visto la realizzazione di cinque fiabe, tre delle quali in seguito sono state scelte per la realizzazione di un sito Web dedicato al testo fiabesco (a).

#### 2. CMC e scrittura collaborativa.

Tutte le attività di scrittura collaborativa sono state realizzate con sistema di conferenza **First Class** (FC) (b), nello specifico sono stati utilizzati diversi strumenti disponibili in FC quali le conferenze, la chat e il sistema forum (messaggistica e-mail e rappresentazione ad albero per la suddivisione delle sequenze narrative). In un momento successivo è stato realizzato un sito Web '**Scrivere fiabe**' in cui le fiabe originali create dagli stessi studenti

L'UNIVERSALITÀ DELLA  
FIABA RAPPRESENTA  
UNA DELLE PRINCIPALI  
RAGIONI PER IL SUO  
UTILIZZO NELLA  
DIDATTICA  
DELL'ITALIANO COME  
L2

IVANA FRATTER SI  
OCCUPA DA ANNI DI  
TECNOLOGIE APPLICATE  
ALLA GLOTTODIDATTICA E  
CONDUCE UN  
LABORATORIO DI  
TECNOLOGIE EDUCATIVE  
PER LA DIDATTICA DELLE  
LINGUE STRANIERE AL  
MASTER IN DIDATTICA  
DELL'ITALIANO COME L2  
DELL'UNIVERSITÀ DI  
PADOVA

SONO DA EVIDENZIARE  
L'IMPORTANZA DELLA  
CONDIVISIONE DEL  
COMPITO, LA  
RESPONSABILITÀ DI  
CIASCUN MEMBRO  
VERSO IL GRUPPO DI  
APPARTENENZA PER LA  
REALIZZAZIONE DELLO  
STESSO

sono state riutilizzate per la creazione di nuovi materiali didattici. Sono state preparate attività di comprensione scritta ed orale, esercizi strettamente grammaticali sull'uso dei tempi verbali nei testi narrativi ecc. Per il compito di scrittura collaborativa, tra le tre modalità proposte in letteratura (Trentin 1996), si è scelto il lavoro in modalità **parallela**; la quale prevede che gli studenti lavorino individualmente e allo stesso tempo su porzioni di un testo scritto che, nella fase finale, verrà ricomposto. La ragione di tale scelta nasce dalla valutazione dell'efficacia tenendo conto da un parte della complessità di gestione del lavoro, dall'altra dei tempi di realizzazione: la collaborazione in modalità parallela fa sì che tutti gli studenti possano lavorare contemporaneamente ad una porzione di testo senza che ci siano dei tempi di attesa (Fratter 2004).

Per la formazione dei gruppi è stata scelta una modalità casuale (Comoglio-Cardoso 1996, 157) e l'assegnazione dei compiti è stata impostata attraverso una modalità di **Cooperative Learning** (C.L.), in cui l'interdipendenza del compito era molto forte.

Tra i principali elementi del C.L. resi necessari alla realizzazione del percorso sono da evidenziare l'importanza della condivisione del compito, la responsa-

bilità di ciascun membro verso il gruppo di appartenenza per la realizzazione dello stesso.

A ciascun gruppo di lavoro prima di iniziare il vero e proprio compito di stesura del testo in modalità parallela è stato chiesto di scegliere i personaggi della fiaba, il luogo o i luoghi in cui si sarebbe svolta l'azione della loro fiaba e gli oggetti magici che sarebbero serviti all'eroe della fiaba per l'adempimento del proprio compito. Per questa fase di generazione di idee attraverso un *brainstorming* è stato utilizzato lo strumento *chat*. In generale la tecnica del *brainstorming* ha come obiettivo quello di stimolare la creatività e di fare generare in breve tempo un elevato numero di idee, tuttavia il *brainstorming* di gruppo in presenza (faccia a faccia) ha mostrato alcuni limiti tra i quali il blocco della produttività, in particolare come afferma Wallace (2000,116) "Una delle ragioni per cui il *brainstorming* elettronico di gruppo funziona meglio del suo predecessore *vis-à-vis* è che nella versione elettronica si aggira il problema del blocco della produttività, perché permette a chiunque in qualsiasi momento della discussione, di vedere il contributo di altri alzando lo sguardo, senza interrompere il corso del proprio pensiero". La specificità della *chat* - ovvero l'immediatezza della parola, la possibilità

Nome del gruppo di lavoro	Numero di partecipanti iniziale	Realizzazione del compito chat: luoghi, oggetti magici e personaggi	Realizzazione del compito finale: la stesura del testo
Marco Polo	3	Sì	Sì
Greta	4	Sì	Sì
Toto Cutugno	3	Sì	No
Luna	7	Sì	Sì
Biancaneve	3	Sì	Sì

Tabella 1 Gruppi e svolgimento del compito

di scrivere e di produrre idee contemporaneamente ad altri - quella che molto di frequente viene vista come una caratteristica negativa in grado di causare caos, se utilizzata adeguatamente risulta essere uno strumento efficace e in grado di dare dei risultati molto più produttivi, come nel caso del *brainstorming* elettronico. Con il termine *brainstorming* a distanza o elettronico si intende che i partecipanti alla *chat* possono essere sia fisicamente distanti sia fisicamente presenti nella stessa stanza, ma che comunicano tra di loro solo attraverso lo strumento sincrono.

Sulla base dei risultati di numerose sperimentazioni (Fratter 2002, 2004) sono stati formati dei piccoli gruppi composti da 3/4 studenti, tranne in un unico caso (4) in cui i partecipanti erano sette per delle ragioni di ordine pratico(5). Il risultato dei gruppi mostrato nella Tabella 1 dà un'ulteriore conferma dell'efficacia dei piccoli gruppi nell'uso di *chat* didattiche (6). L'uso del *brainstorming* in *chat* ha effettivamente permesso agli studenti di realizzare il compito in tempi contenuti (Tabella 1) tutti e cinque i gruppi di lavoro hanno portato a termine il compito nell'arco di 15-20 minuti, il tempo assegnato loro per il lavoro.

### 3. Parametri per la determinazione dell'efficacia dello strumento sincrono

Per dimostrare l'efficacia della *chat* nella fase di generazione di idee attraverso il *brainstorming* elettronico prendiamo come riferimento alcune delle modalità di analisi proprie di un metodo che si occupa di analisi della comunicazione in presenza, si tratta

dell'**Analisi della Conversazione** (A.C.).

L'A. C. e l'**analisi sequenziale** sono due metodi di analisi per lo studio dell'interazione, che nascono da analisi in contesti comunicativi faccia a faccia e sono stati applicati in alcune sperimentazioni allo studio dell'interazione mediata in modalità asincrona (Mancini, Maroni 2004). In particolare l'A.C. si occupa della descrizione dello andamento conversazionale rispetto alle strutture di produzione e comprensione del discorso, mentre l'analisi sequenziale focalizza l'attenzione sull'aspetto temporale e sulle sequenze del processo dialogico.

Nel nostro studio specifico sembra aver maggior interesse e applicazione l'A.C. la quale ha una prospettiva di tipo etnografico, basata cioè sull'osservazione diretta dei fenomeni e sulla loro descrizione. Prendiamo in esame le conversazioni svoltesi in *chat* per verificarne l'efficacia in termini di **partecipazione, interazione e realizzazione del compito**. Per quanto riguarda il nostro obiettivo è interessante prendere in considerazione i due livelli di analisi che ci vengono dall'A.C. e nello specifico il turno di discorso e la lunghezza del turno. Questi due livelli sono in grado di restituirci delle informazioni importanti per la nostra analisi sia a livello quantitativo che qualitativo.

Il **turno di discorso** costituisce uno dei livelli di analisi dell'A.C., definito come "unità osservativa che corrisponde semplicemente a tutto il discorso che un unico parlante pronuncia di seguito" (Fasulo-Pontecorvo 1999, 30, in Mancini-Maroni 2004). Sempre nell'ambito dei livelli di analisi viene individuata la lunghezza del turno che è



IVANA FRATTER,  
ELISABETTA JAFFAR-FRANCESCO, *IL MONDO MAGICO*, GUERRA, PERUGIA, 2002

	Marco Polo	Greta	Toto Cutugno	Luna	Bianca-neve	Totale gruppi
Numero partecipanti	3	4	4	7	3	21
Numero totale turni di parola	93	119	219	111	53	595
Lunghezza media delle frasi	6	3,7	4,7	8,4	5,6	5,68
Lunghezza media delle parole	4,6	4,5	4,5	4,7	4,8	4,62
Numero totale <i>wordtoken</i>	678	483	1110	1115	349	3753
Parole chiave (parole piene in ordine di frequenza)	eroe 17 barca 12 principe 9 anna 9	donna 9 uomo 9 cattivo 8 isola 7	eroe 19 mafia 13 italiano 9	erasmus 19* eroe 19 luna 19 studente 16 stelle 16	nano 10* oliva 7 spriz 6	

Tabella 2 - Analisi quantitativa: confronto tra gruppi chat

il risultato delle mosse agite dagli interlocutori

Per quanto concerne l'aspetto quantitativo siamo in grado di osservare il numero di turni di discorso per ciascun partecipante della *chat*. I turni di discorso secondo la definizione precedentemente data possono corrispondere, nel caso della comunicazione sincrona, a ciascuna riga di testo prodotta di seguito da un parlante *chat* o a una o più righe unite tra di loro secondo le regole di comunicazione (*netiquette*) utilizzate nella *chat*, ovvero i puntini di sospensione. Abbiamo verificato che all'interno della *chat* tra apprendenti stranieri l'uso della *netiquette* non è

	St 1	St 2	St 3	St 4	St 5	St 6	St 7	Totale interazioni
Marco	29	34	30					93
Greta	35	29	53	2				119
Toto Cutugno	65	39	24	52	39			219
Luna	37	15	17	27	6	4	5	111
Bian-	17	14	22					53

Tabella 3- Numero di turni di parola per partecipante

molto diffuso perciò per uniformità abbiamo considerato ogni riga di testo come un turno di discorso.

La nostra analisi si basa sul corpus di testi prodotti durante le *chat* dai cinque gruppi di lavoro per un totale di 3.753 forme grafiche (7). L'efficacia dello strumento *chat* per il *brainstorming* elettronico verrà determinata sulla base di un'analisi qualitativa e quantitativa del presente corpus.

Nell'analisi quantitativa osserveremo in particolare il numero dei turni di discorso, la quantità di lingua prodotta; mentre oggetto di osservazione e descrizione dell'analisi qualitativa saranno le **categorizzazioni** dei turni di discorso per esempio l'individuazione dei messaggi orientati alla realizzazione del compito.

Da quest'ultimo tipo di osservazione sarà possibile classificare il tipo di gruppo sulla base della categorizzazione dei messaggi prodotti e metterlo in relazione con l'esecuzione del compito finale.

#### 4. Per un'analisi quantitativa del corpus.

Per verificare pienamente la portata didattica delle *chat* abbiamo proceduto ad un'analisi di tipo **quantitativo**, determinando da una parte la quantità di lingua prodotta, in termini di **wordtoken** presenti in ogni subcorpus, più semplicemente si è trattato di contare quante forme grafiche (denominate anche *wordtoken*) sono state prodotte in ogni *chat*. È stato calcolato dapprima il numero complessivo dei turni di parola (Tabella 2) e successivamente, per verificare se la **partecipazione** è stata uniforme oppure se la comunicazione è stata

dominata da uno o più partecipanti, è stato calcolato il numero dei turni per ciascun partecipante (Tabella 3).

Per quanto riguarda il numero di turni di parola (Tabelle 2 e 3) ciascun gruppo in media ha effettuato circa 120 (da 50 a 220 circa) turni di parola in un arco di tempo che variava dai 15 ai 20 minuti, in media sono stati realizzati circa 28 turni per partecipante, in alcuni casi si è registrato il predominio comunicativo di alcuni studenti su altri (Tabella 3) come nel caso dei gruppi Greta (St3), Luna (St1) e Toto Cutugno (St1).

Successivamente nell'analisi di tipo quantitativo si è proceduto nell'esame dei messaggi degli studenti con il maggior numero di turni di discorso per verificare se si trattava di vero e proprio predominio oppure se ciò dipendeva da uno stile di scrittura in chat (messaggi brevi, composti da una o due parole, ma frequenti).

Come si nota dalla Tabella 2 ci sono alcuni studenti (gruppo Greta: St4, Gruppo Luna: St5, St6 e St7) che hanno un numero di turni parola molto basso, dai 2 ai 6, ciò è dovuto al fatto, come spiegato precedentemente, che tali studenti si sono inseriti abbastanza tardi nella comunicazione. Anche in questo caso è stato interessante indagare se per loro è stato possibile partecipare allo svolgimento del compito e osservare gli atteggiamenti degli altri componenti del gruppo. L'analisi della **frequenza** (8) di alcune parole piene e della loro collocazione ci ha permesso di leggere in modo verticale il testo e individuare le parole chiave del contenuto del testo delle chat (Tabella 4).

Questo tipo di lettura ha reso possibile l'individuazione immediata dei **punti**

**nodali** della fiaba, senza richiedere una lettura completa della conversazione in chat. Ma ancor più, grazie all'analisi delle **concordanze** (9) delle parole piene ad alta frequenza è possibile e al tempo stesso molto interessante osservare la negoziazione degli studenti per la scelta dei personaggi, dei luoghi e degli oggetti magici.

Nel subcorpus\_Luna la forma grafica 'erasmus' ha una frequenza pari a 19 insieme a 'luna' ed 'eroe' (Tabelle 2 e 4). Attraverso la lettura delle concordanze (10) della forma grafica si capisce che 'erasmus' è l'eroe della fiaba al quale viene dato largo spazio nella discussione chat per individuare le sue caratteristi-

Forma grafica	Occorrenze totali
il	41
è	27
e	24
una	19
<b>luna</b>	<b>19</b>
l'	19
<b>eroe</b>	<b>19</b>
<b>erasmus</b>	<b>19</b>
la	17
un	16
di	16
che	16
ma	16
non	16
<b>studente</b>	<b>16</b>
come	16
<b>stelle</b>	<b>16</b>

Tab. 4 - Frequenza delle forme grafiche nel subcorpus\_Luna

secondo me l'eroe dovrebbe essere uno studente	erasmus	...
emmanuel . possiamo fare una fiaba del uno studente	erasmus	. ma chi è falso eroe ?
Buona domanda , potremmo fare un tipo diverso di	erasmus	p . es . sulla luna , che cosa ne pensate ?
questa mi sembra una buonissima idea : un studente	erasmus	sulla luna ...
	erasmus	come il donatore ?
il sindaco della luna che non vuole che gli studenti	erasmus	vadano sulla luna , perchè loro non vogliono studiare
Allora ripeto , abbiamo l'eroe uno studente	erasmus	( fem o masc ? ) , la luna e l'eroe falsa una donna
eroe falsa una donna cattiva , donatore il vecchio	erasmus	e l'antagonista il sindaco ( buona idea ! ) !
allora : un studente	erasmus	( masch ) è sulla luna
Ciao Anna !! Ti spieghiamo : eroe è uno studente	erasmus	, l'eroe falso è una donna bella e cattiva e il suo
antagonista è il sindaco della luna , dove lo studente fa	erasmus	. Aiutante sono le stelle ; donatore il vecchio Erasmus
fa cosa fanno tutti gli studenti	erasmus	: non studia molto ma vuole solo divertirsi ...
della luna per questo motivo non piacciono gli studenti	erasmus	, perché divertimento sulla luna è contro la legge
così le stelle devono essere i donatori e il vecchio	erasmus	l'aiutante
	erasmus	come vecchio lo dà i consigli
il vecchio	erasmus	dà allo studente il consiglio come lui può fare ridere
il nosto eroe è uno studente	erasmus	( maschile ) chi fa erasmus sulla luna
nosto eroe è uno studente erasmus ( maschile ) chi fa	erasmus	sulla luna
allora di nuovo un riassunto : eroe uno studente	erasmus	, l'eroe falso una donna bella ma cattiva , suo antagonista

Tabella 5 - Analisi della concordanza della forma grafica "erasmus" gruppo Luna

che. La conferma si ha leggendo la Tabella 8 in cui sono presentati i risultati del *brainstorming*: il gruppo Luna ha scelto come eroe Roberto Rossi uno studente che fa l'erasmus sulla luna.

### 5. Per un'analisi qualitativa delle chat: la caratterizzazione degli interventi.

L'esame delle *chat* non si deve fermare all'analisi di ordine quantitativo, che sicuramente è molto utile in quanto mette in evidenza con una certa immediatezza la quantità di lingua prodotta durante un breve incontro *chat*. Infatti un'osservazione più approfondita delle interazioni tra i partecipanti delle *chat* ha richiesto una sorta di **caratterizzazione** degli interventi prendendo a prestito il **modello di Bales** (in Mucchielli 194, 138). Per capire fino a che punto il gruppo *chat* sia stato efficace è stato necessario analizzare a livello qualitativo le singole interazioni classificando i tipi di intervento, contando il numero di interventi per categoria. Ciascuno studente, indipendentemente dalla propria volontà, ha svolto un ruolo all'interno del gruppo *chat*, questo tipo di informazione è ben visibile attraverso l'analisi della categoriz-

zazione degli interventi dei partecipanti al *brainstorming*.

Osserviamo gli interventi della chat del gruppo Marco Polo secondo il modello di tabulazione di Bales, in parte da noi modificato.

Dalla tabella di categorizzazione degli interventi emerge chiaramente che gli studenti A.E. e J.H. sono fortemente orientati al compito, sono propositivi, forniscono idee, lo studente M.H. pur contribuendo all'esecuzione del compito ha avuto nella *chat* anche un ruolo importante nella creazione di un clima socioaffettivo positivo, per mezzo di battute di **socializzazione**; infatti lo studente asseconda le proposte, mostra entusiasmo per le idee altrui, si sente membro di un gruppo, fa battute.

Analizzando ancora i tipi di intervento si nota che lo studente J.H. ha sì contribuito notevolmente alla realizzazione del compito ma, rispetto ai compagni, poco ha fatto per creare distensione, al contrario, in più riprese, ha mostrato insofferenza per gli interventi distensivi dei compagni e richiamandoli all'ordine e allo svolgimento del compito:

[Esempio 1]

J.H.:dov'è la nostra storia?

Nome partecipante			A.E. (29)	J.H. (34)	M.W.(30)	
Interventi positivi	Atmosfera socioaffettiva	1	Appoggia gli altri, aiuta incoraggia, dimostra stima, sollecita gli altri ad intervenire, saluta i nuovi arrivati.		x	xx
		2	Distende e si distende, è allegro, si mostra contento	xxx		xxxx
		3	Accetta, si dimostra d'accordo, comprende gli altri	xx	x	x
	Interventi orientati verso il compito del gruppo	4	Dà suggerimenti, apporta delle idee, indica delle direzioni possibili	xxxxxxx	xxxxxx	xxx
		5	Dà il suo parere, esprime le sue opinioni, valuta, afferma	x	x	x
		6	Commenta, fornisce informazioni, conferma chiarisce ripete	x	x	x
Interventi negativi	Atmosfera socioaffettiva	7	Chiede informazioni, spiegazioni e aiuto		xx	xx
		8	Chiede un parere, un'impressione, un'opinione	xx	x	
		9	Chiede idee e suggerimenti	x	xxx	xx
	Atmosfera socioaffettiva	10	Rifiuta, no si dichiara d'accordo, mette in dubbio			
		11	Manifesta tensione e accresce la tensione		xx	
		12	Attacca, si difende, dimostra antagonismo, si oppone			

Tabella 6 - Caratterizzazione degli interventi nella chat Marco Polo

J.H.:*adesso con sistema PER FAVORE!!!!*

J.H.:*i caratteri: adesso con sistema (la 2. volta!!!)*

J.H.:*allora, cominciamo: c'era una volta....*

Nell'ultima frase si vede come J.H. ha un senso del dovere molto forte, il dovere di assolvere al compito assegnato, infatti eccede anche in zelo e comincia persino a scrivere le prime battute della fiaba nonostante non fosse stata data questa consegna. Osservando la tabella di categorizzazione degli interventi si nota che gli atti comunicativi sono stati distinti in messaggi orientati all'**atmosfera socio-affettiva** e messaggi orientati al compito. Infatti proprio come i gruppi in presenza anche quelli online possono essere classificati in gruppi orientati alla relazione e in gruppi orientati al compito. Da una prima analisi del contenuto dei singoli messaggi nelle diverse chat emerge con chiarezza il differente **approccio** del singolo studente alla chat e talvolta del gruppo stesso. È possibile infatti una prima suddivisione tra coloro che sentono molto forte il ruolo del compito nel gruppo e coloro che invece nel gruppo sono interessati alle relazioni interpersonali (tabella 7). Addentrando nella lettura dei messaggi classifichiamo gli interventi in base al tipo di **orientamento**.

Tra i contributi orientati alla relazione:

[Esempio 2]

*Ciao Daniel, ho solo visto D. , ma adesso è chiaro! Stai bene?*

Lo studente cerca di individuare l'identità del compagno chat.

[Esempio 3]

*Ciao anche a D.K.! Chi sei? Sei d'accordo anche tu?*

Lo studente nuovo viene salutato e accolto da un membro del gruppo e gli si chiede subito un segno di partecipazione.

[Esempio 4]

*facciamo una breve riassunta per la nuova partecipante?*

[Esempio 5]

*allora di nuovo un riassunto eroe...*

Negli esempi 4 e 5 si cerca di accogliere i nuovi arrivati. Si vuole rendere partecipe delle decisioni prese in chat chi non ha potuto partecipare.

[Esempio 6]

*Ciao Alex, riesci di vedere quello che abbiamo deciso? Sei d'accordo?*

Indirettamente si dà il benvenuto.

Per quanto riguarda gli interventi di coloro che erano orientati al compito:

[Esempio 7]

*Ciao Anna!! Ti spieghiamo eroe è uno studente erasmus, l'eroe falso è una donna bella e cattiva e il suo antagonista è il sindaco della luna, dove lo studente fa erasmus. Aiutante sono le stelle; donatore il vecchio Erasmus;*

Il nuovo partecipante chat viene subito messo al corrente delle decisioni prese in sua assenza, non viene perso tempo per chiedere informazioni sulla persona. Tutti i partecipanti sono impegnati nello svolgimento del compito.

Orientato alla relazione (O.R.)	Orientato al gruppo (O.G.)
Contribuisce alla coesione	Contribuisce alla realizzazione del compito
Distrac dal compito	Chiede informazioni
Cerca contatto interpersonale	Fornisce risposte
	Tira le fila del discorso, riassume

Tabella 7 - Mosse comunicative dei gruppi

[Esempio 8]

*chi vuole fare la nuova assunta (G1)?*

Gli studenti sanno che, se vogliono che il nuovo studente s'inserisca nella discussione, è necessario vengano riassunti i punti principali.

[Esempio 9]

[a] *é dopo? è già capitato qualcosa al nostro studente?*

[b] *no, no dobbiamo solo decidere i protagonisti della fiaba*

Lo studente [a] vorrebbe cominciare subito a scrivere la fiaba, ma viene immediatamente fermato dallo studente [b] che ha ben chiaro il compito assegnato in chat, lo stesso dicasi per gli esempi 10 e 11.

[Esempio 10]

*per ora soltanto dobbiamo scegliere i personaggi dopo scriviremmo la stoiria*

[Esempio 11]

*no, facciamo adesso solo il personaggio, ma non*

[Esempio 12]

*almeno questo punto è chiaro per tutti...*

Lo studente cerca di mettere ordine al lavoro svolto fino a quel momento nel gruppo.

L'analisi quantitativa dei turni di discorso aveva messo in evidenza nel gruppo Greta e nel gruppo Luna una certa la difformità del numero di interventi rispettivamente negli studenti 4, 5, 6 e 7.

L'analisi qualitativa dei messaggi degli studenti arrivati in ritardo ci ha permesso di vedere come il loro inserimento sia dipeso molto dall'azione del gruppo stesso, in particolare nel gruppo Greta lo studente (St4) è stato salutato

al suo arrivo ma nessuno ha dedicato del tempo a riassumere la conversazione avvenuta precedentemente al suo arrivo, alcuni si sono limitati a salutare e a chiedere come mai non interveniva come si legge nell'esempio 13.

[Esempio 13]

L.G.: *ciao maria*

V.L.: *ciao maria!*

M.C.B.: *Maria, non dici niente?*

[St4] M.J.B.G.: *sono molto perdutaaaa- a!!!*

L.G.: *maria jose?*

[St4]M.J.B.G.: *chi abita su un'isola?*

Nessuno risponde al messaggio di M.J.B.G.

Mentre diversa è stata l'azione del gruppo Luna che ha visto l'inserimento di tre nuovi studenti in chat (St5, St6 e st7) e tutti i componenti del gruppo si sono dati da fare per riassumere le decisioni avvenute nel gruppo [Esempi 7 e 8], ciò ha di fatto messo gli studenti ritardatari nelle condizioni di partecipare attivamente alle decisioni e uno di loro (St5) è persino riuscito a fare una proposta che è stata accolta con entusiasmo dal gruppo [Esempio14].

[st5] A.A.:*forse possiamo pensare di un episodio nel Banaluna?*

A.S.*va bene.*

E.S.:*ma non un episodio banale nel banaluna...*

A.S.:*siiii! Il nostro eroe va a banaluna, e ci deve capitare qualcosa al nostro eroe.*

Come si desume dalla Tabella 1, tutti i gruppi hanno assolto al compito in chat, mentre per quanto riguarda il compito successivo, cioè la creazione di una nuova fiaba, un solo gruppo, il

gruppo Toto Cutugno, non ha portato a termine il compito. Dall'analisi della caratterizzazione degli interventi è stato possibile notare all'interno del gruppo la presenza di uno studente che era interessato a esibirsi agli altri, ma soprattutto a ostentare le proprie conoscenze dell'Italia e della sua cultura. Infatti in più di un'occasione si inseriva nel discorso senza alcun nesso logico. Tale studente successivamente ha giocato un ruolo determinante nel fallimento del compito.

L'analisi delle conversazioni delle chat ci ha permesso di capire le ragioni del fallimento di un compito e al tempo stesso ci ha permesso di conoscere un po' più a fondo gli studenti, di individuare la presenza o meno di leader all'interno della classe e di osservare, senza essere visti, la modalità di lavoro dei gruppi.

## 6. La realizzazione del compito

Interessante è la lettura dei testi della chat per individuare la negoziazione, la creazione di idee. Al termine del *brainstorming* tutti i cinque gruppi hanno realizzato il primo compito assegnato, alcuni dei quali hanno posto anche le basi per la loro fiaba (Tabella 8). Il gruppo Marco Polo, nel tempo assegna-

to al brainstorming in chat, è riuscito anche a sviluppare alcune funzioni della fiaba, l'infrazione del divieto e la maledizione, accorciando in tal modo i tempi per la produzione scritta del testo che è stata realizzata per mezzo del forum di FC.

## 7. L'efficacia della chat per il *peer collaboration*.

La chat ha svolto un ruolo importante per lo sviluppo del *peer collaboration*<sup>(12)</sup> sia per ciò che riguarda problematiche legate alla specificità della fiaba, sia per difficoltà di ordine linguistico. Infatti nonostante il lavoro sulla scrittura collaborativa fosse stato preceduto da un percorso di esplorazione del genere narrativo fiaba (par.1), in più di una occasione è capitato che alcuni studenti non ricordassero i ruoli dei diversi personaggi: il donatore, l'antagonista, il falso eroe ecc. Proprio per questo in numerosi messaggi si sono riscontrate richieste di spiegazione dei diversi ruoli [Esempio 15]:

*una domanda, vi ricordate la differenza tra aiutante e donatore??*

*no ho mica in presento la differenza*

	Luna	Greta	Marco Polo	Toto Cutugno
<i>Personaggi:</i> eroe	Roberto Rossi, studente erasmus	donna, giovane, bionda, alta, Claudia <i>Swiffer</i> , da una famiglia povera di pescatori	Gustav	Leo
Falso eroe	madre del principe	madre del principe		Louis
antagonista	sindaco	uomo, brutto, cattivo, denti lunghi, Mario	strega	Al e la mafia
donatore	stella/nunzio delle stelle	befana	pesce marco polo	peggy
<i>Luoghi</i>	Luna	Tasmania>Isola>San Loreal > Francia	Venezia	Mafisola
<i>Oggetti magici</i>	Polvere per il riso	Prodotto per diventare brutta	Barca che vola	Occhiali e cellulare
<i>Infrazione del divieto</i>			Far uscire la figlia bella	
<i>Maledizione</i>			Buio su Venezia	

Tabella 8 -Risultato del brainstorming elettronico dei gruppi

*l'aiutante, penso io, aiuta con consiglio e i donatori regolano doni che l'eroe può entrare al luogo lontano*

*Si ricorda adesso qu la differenza tra donatore e aiutante, perche penso le stelle dovrebbero essere le donatori perche danno le oggetti, ma non sono sicura!*

Dalla lettura delle concordanze di 'eroe' si individuano le richieste di spiegazione dei ruoli dei personaggi:

chat_Luna	non è così importante . cos'è la funzione del falso	eroe	. l'ho già dimenticato ?
chat_Luna	Il falso	eroe	, se non sbaglio e la persona che mette il posto del
chat_Luna	cosa è un	eroe	falso ? ? ?
chat_Biancaneve	Falso	eroe	?

Dunque in termini di efficacia la chat ha favorito anche un lavoro di *peer collaboration* efficace per l'ampliamento lessicale [Esempio 16], nella chat sono state chieste spiegazioni di parole o traduzioni in italiano di parole nella lingua degli studenti:

[Esempio 16]

[Chat Biancaneve]

**K.St.:***che cosa è un nano?*

**G.B.:***si, che cosa è?*

**K. Sch.:***una persona piccola e brutta che lavora nella mina per il ferro e il oro*

In questo caso nonostante i tre studenti fossero tutti tedeschi K.Sch. ha cercato di dare una spiegazione in lingua italiana per mezzo di una perifrasi. Mentre invece nello esempio successivo [Esempio 17], A.P. sapendo che il compagno E.S. era tedesco utilizza la L1 per fornire una traduzione.

[Esempio 17]

[Chat Luna]

**E.S.:***cos'è un nano?*

**A.P.:***un nano (non so se ho scritto giusto),*

*ma dovrebbe essere un 'Zwerg'*

In quest'ultimo esempio [18] G.B. non capisce un termine introdotto da un compagno di lingua tedesca e ne chiede la spiegazione che viene data per mezzo della traduzione da K.S.:

[Esempio 18]

[Chat Biancaneve]

**G. B.:***chi è schneewittchen*

**K. S.:***biancaneve*

Questi pochi casi sono in grado di mostrare l'importanza che può assumere la *chat* per quanto riguarda l'ampliamento lessicale e le strategie comunicative per la comprensione delle parole; infatti, proprio come avviene in classe, il metodo di spiegazione delle parole nuove avviene sia per traduzione sia per parafrasi o per mezzo di esempi.

## 8. Conclusioni

L'ipotesi iniziale dell'efficacia didattica delle chat è ampiamente confermata sia dai dati quantitativi sia da quelli qualitativi. I primi testimoniano, come abbiamo potuto constatare, che la *chat* è un ottimo strumento per coinvolgere tutti i partecipanti e, con opportune indicazioni, anche coloro che eventualmente dovessero essere inseriti in ritardo nella discussione.

Sotto il profilo qualitativo la chat è da considerarsi un ottimo strumento per la generazione di idee infatti tutti i gruppi hanno realizzato il compito assegnato.

L'uso della chat ha ulteriori ricadute didattiche nella classe, nello specifico è un ottimo strumento per l'analisi degli stili relazionali dei diversi studenti nella classe, e delle relazioni tra i compagni.



## Note

\* Il presente contributo è stato pubblicato in G. Di Martino, M. Gotti (a cura di), *Sperimentazione e didattica nei Centri Linguistici di Ateneo*, Arte Tipografica Editrice, Napoli, 2007.

(1) Per scrittura collaborativa si intende la produzione di un testo realizzato da più persone con l'ausilio delle Nuove Tecnologie.

(2) "Scrivere fiabe" all'indirizzo <http://claweb.cla.unipd.it/home/ifratter/fiabe>

(3) Si tratta di un software per il lavoro e la comunicazione tra gruppi che prevede di creare un ambiente di comunicazione e apprendimento senza limiti di spazio (apprendimento a distanza) e di tempo (comunicazione sincrona e asincrona).

(4) Si tratta del gruppo Luna (Tab.1)

(5) Tre studenti sono arrivati tardi a lezione e si sono inseriti nella comunicazione del gruppo a lavoro già iniziato.

(6) Per chat didattiche si intendono chat realizzate per l'apprendimento/insegnamento e non, come solitamente avviene, per favorire relazioni interpersonali, si veda Fratter 2002.

(7) Per forme grafiche (dette anche wordtoken) si intendono tutte le parole presenti in un testo. Per esempio la frase "il nostro eroe sarà uno studente erasmus" è composta da sette forme grafiche.

(8) Nella seconda colonna "Occorrenze totali" è indicata la frequenza in ordine decrescente.

(9) Per concordanze si intende una lista di una o più forme grafiche inserite in un contesto.

(10) Concordanze realizzate con il software TaltaC2, *Trattamento Automatico Lessicale & Testuale per l'Analisi del Contenuto*, di Bolasco, Baiocchi e Morrone.

(11) Leggi 'riassunto'.

(12) Con *peer collaboration* si intende le diverse forme di collaborazione tra pari sia per l'apprendimento di un contenuto sia per la risoluzione di un problema per mezzo dell'aiuto paritario di altri compagni.

## Riferimenti bibliografici

Comoglio M., Cardoso M.A., *Insegnare e apprendere in gruppo. Il Cooperative Learning*, Roma, LAS, 1996.

Fratter I., *Alcune regole e considerazioni sulle chat didattiche*, «Selm» 5 (2002), pp.4-6.

Fratter I., Jafrancesco E., *Il mondo magico. Approccio interculturale alle fiabe di Italo Calvino per l'apprendimento della lingua italiana*, Vol I: Il principe che sposò una rana, Re Crin, Perugia, Guerra, 2002.

Fratter I., *L'efficacia didattica delle chat nella formazione a distanza*, in *L'apprendimento linguistico la C.L.A.: esperienze innovative e riflessioni per il futuro* a cura di Taylor T.C., Whitterige N., Pasinato A., vol. II, Padova, Cleup, 2004, pp.107-118.

Fratter I., *Tecnologie per l'insegnamento delle lingue*, Roma, Carocci, 2004.

Jafrancesco E., *La fiaba nella didattica dell'italiano L2*, in *Studi per l'insegnamento delle lingue europee: atti della prima e seconda giornata di studio* a cura di Carlota M., Nicolás Martínez M., Scott S, Firenze, Firenze University Press, 2004, pp.97-110.

Mancini I., Maroni B., *Analisi Conversazionale e Analisi Sequenziale: applicazioni possibili alla CMC asincrona?*, «Form@re», maggio 2004, [http://formare.erikson.it/archivio/maggio\\_04/3\\_mancini.html](http://formare.erikson.it/archivio/maggio_04/3_mancini.html)

Mucchielli R., *La dinamica di gruppo*, Torino, Elle Di Ci, 1994.

Trentin G., *Didattica in rete. Internet, telematica e cooperazione educativa*, Roma, Garamond, 1996.

Wallace P., *La psicologia di Internet*, Milano, Raffaello Cortina Editore, 2000.

G. Chittolini, *A proposito di storia locale per l'età del Rinascimento*, in *La storia locale. Temi, fonti e metodi della ricerca*, a cura di C. Violante, Bologna 1982, pp. 121-134.



IVANA FRATTER,  
TECNOLOGIE PER  
L'INSEGNAMENTO  
DELLE LINGUE, CA-  
ROCCI, ROMA, 2004