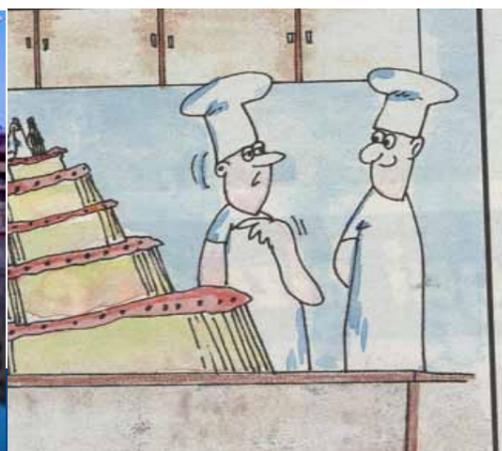


# LINGUA NOSTRA, E OLTRE

**Rivista del Master in Didattica dell'Italiano come L2  
Università degli Studi di Padova**

**ANNO III  
N. IV**

**ISSN 1974-4412**





## Lingua Nostra, e Oltre

### Direttore scientifico

**Maria G. Lo Duca**

### Comitato scientifico

**Maria G. Lo Duca**

**Laura Vanelli**

**Maria C. Peccianti**

**Ivana Fratter**

**Elisabetta Jafrancesco**

**Maria Rosaria Francomacaro**

**Elena Duso**

### Redazione e grafica

**Elisabetta Tesser**

La Redazione ringrazia i collaboratori e tutte le persone che, con il loro aiuto, hanno reso possibile la realizzazione di questo numero. Si fa presente che gli autori dei contributi sono responsabili degli stessi.

La Redazione, infine, resta a disposizione per informazioni all'indirizzo e-mail: [master.italiano.elledue@unipd.it](mailto:master.italiano.elledue@unipd.it)

# SOMMARIO

## Lingua Nostra, e Oltre n°IV

è una rivista annuale il cui obiettivo è quello di presentare sia studi teorici sia materiali didattici proposti da docenti e ricercatori italiani e stranieri, dando particolare rilievo alle attività realizzate dai corsisti del Master in Didattica dell'Italiano come L2 dell'Università di Padova.

Maria G.Lo Duca		Editoriale
<b>Saggi</b>		
4-8	Maria Rosaria Francomacaro	La vignetta umoristica nella didattica dell'italiano L2/LS
9 - 14	Luisa Carrer	Italiano per medici. Progettare un percorso didattico per apprendenti di livello A1
15-16	Maria Arici e Laura Bampi	Allievi di madrelingua non italiana in classe: l'esperienza del Trentino
17 - 19	Stefano Rastelli	La didattica acquisizionale come programma di ricerca
<b>Attività didattiche</b>		
20 - 24	Angela Landolfi	Una città per cantare
25 - 29	Laura Facchinelli, Elisabetta Tesser	<i>Manuale d'amore 2</i> in classe
<b>Tesi</b>		
30 - 49	Antonio M. Ruggieri	I mondi immersivi in <i>Second Life</i> e la didattica dell'italiano come L2: analisi, esperienze e sperimentazioni
<b>Eventi</b>		
50 - 54	Elena Maria Duso	XVI Convegno Nazionale GISCEL - La grammatica a scuola: quando? come? quale? perché?
<b>Recensione</b>		
55	Ivana Fratter	Diadori P., Troncarelli D., Palermo M., <i>Manuale di didattica dell'italiano L2</i>

## Editoriale di

### Maria G. Lo Duca

**C**on un Decreto datato 4 giugno 2010 il Ministero dell'Interno, d'intesa con il Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, ha fissato le modalità di svolgimento di un test di conoscenza della lingua italiana, cui d'ora in poi saranno tenuti tutti i "soggiornanti di lungo periodo" che aspirano al rilascio del permesso di soggiorno della Comunità europea. Il livello di conoscenza minimo della lingua è fissato per tutti al livello A2 del Quadro Comune Europeo di Riferimento del Consiglio d'Europa.

Mi limiterò in questa sede a presentare il Decreto nelle sue linee principali, e a porre le domande che mi sorgono spontanee via via che procedo nella lettura del testo. Inutile aggiungere che a molte di queste domande non trovo risposte nel decreto, e non ne fanno di più neppure alcuni autorevoli interlocutori, cui mi sono rivolta per maggiori informazioni.

Cominciamo subito col dire che sono esonerati dall'obbligo del test "i figli minori degli anni quattordici"; coloro che sono già in possesso di un certificato che attesti la conoscenza della lingua italiana di livello A2; coloro che hanno conseguito il diploma di scuola secondaria di primo o secondo grado in Italia, o frequentino in Italia corsi superiori (Università, Master, Dottorato); gli stranieri affetti "da gravi limitazioni alla capacità di apprendimento linguistico derivanti dall'età, da patologie o handicap". Nella lista, che comprende altri casi marginali, compare anche un caso (Art. 4, comma b) poco chiaro: sarebbe esonerato dal test anche "lo straniero che ha frequentato un corso di lingua italiana del Quadro comune di riferimento europeo per la conoscenza delle lingue, approvato dal Consiglio".

**Domande:** basta dunque, per evitare il test che questo Decreto disciplina, aver frequentato un corso del livello indicato? E in questo caso basta un attestato rilasciato dall'ente o scuola che ha organizzato il corso?

Il Decreto fissa poi le modalità di svolgimento del test: lo straniero presenta "con modalità informatiche" domanda di accesso al test nella prefettura territorialmente competente. Entro 60 giorni la prefettura convoca il richiedente per lo svolgimento del test "indicando il giorno, l'ora ed il luogo in cui lo straniero si deve presentare" (Art. 3). Sarà dunque "il prefetto territorialmente competente" ad individuare "in ambito provinciale le sedi per lo svolgimento del test" (Art. 6). Il giorno dell'esame si procederà all'identificazione dello straniero, che sarà "a cura del personale della prefettura". Dopo di che il test si svolgerà "con modalità informatiche". Tuttavia "a richiesta dell'interessato il test ... può essere svolto con modalità scritte di tipo non informatico" (Art. 3). A esame concluso sarà la questura a verificare "la sussistenza del livello di conoscenza della lingua italiana indicato all'art. 2, comma 1, attraverso il riscontro dell'esito positivo del test" (Art. 5). Infine "il risultato della prova è comunicato allo straniero ed è inserito a cura del personale della prefettura nel sistema informativo del Dipartimento per le libertà civili e l'immigrazione del Ministero dell'interno" (Art. 3).

**Domande:** durante la somministrazione del test, chi provvederà al personale di sorveglianza? E ai tecnici informatici? E quale è esattamente il compito della questura? In che cosa consiste la "verifica" cui è chiamata? Comunque ci sarà bisogno di personale in grado di gestire tutte le operazioni previste dal Decreto. Sono attrezzate le prefetture e le questure?

Passando adesso al merito delle prove, il Decreto prevede quanto segue: "Il test... è strutturato sulla comprensione di brevi testi e sulla capacità di interazione... Il contenuto delle prove che compongono il test, i criteri di assegnazione del punteggio e la durata della prova sono stabiliti in collaborazione con un Ente di certificazione compreso tra quelli indicati all'art. 4, comma 1, lettera a), a seguito di apposita convenzione da stipulare con il Ministero dell'interno... Per superare il test il candidato deve conseguire almeno l'ottanta per cento del punteggio complessivo" (Art. 3, comma 3). Gli Enti certificatori in Italia sono quattro, come non manca di ricordare lo stesso Decreto nell'Allegato A, e cioè, nell'ordine stesso del Decreto, l'Università degli Studi di Roma Tre; l'Università per Stranieri di Perugia; l'Università per

Stranieri di Siena; la Società Dante Alighieri. Sono loro dunque che dovranno preparare le prove.

**Domande:** sarà scelto un solo Ente tra i quattro? E sulla base di quali criteri? O ci sarà una rotazione fra i quattro Enti? Ci sarà in ogni tornata un'unica prova nazionale? E chi correggerà e valuterà le prove? E con quale cadenza avranno luogo le prove? Poiché, evidentemente, i test dovranno essere diversi ad ogni tornata, è ragionevole pensare che una gran massa di lavoro attende gli Enti preposti. Da me interpellate, le responsabili di due degli Enti certificatori hanno espresso lo stesso 'sentire': senza essere mai stati interpellati dal Ministero, i rispettivi Enti di riferimento saranno presto investiti di un lavoro enorme (le previsioni parlano di 340.000 stranieri all'anno), politicamente delicatissimo e molto complesso sul piano linguistico. Non sarà facile, ad esempio, accertare quelle "capacità di interazione" di cui parla il Decreto con una prova informatica o, peggio, con una prova scritta più tradizionale: a proposito della quale il Decreto prevede che sia salvaguardata "l'identità del contenuto della prova, i criteri di valutazione ed il limite temporale, fissati per il test svolto con modalità informatiche". Ma siamo proprio sicuri che le due modalità previste siano in tutto e per tutto comparabili? E comunque, nel caso di stranieri analfabeti, che si fa? Li si esclude dalla prova, e dunque dal permesso di soggiorno, e dunque dall'Italia?

Guardiamo adesso all'aspetto finanziario. L'art. 3, comma 3 del Decreto specifica che "alla stipula della convenzione [con l'Ente certificatore] si provvede nei limiti delle risorse finanziarie disponibili a legislazione vigente, senza nuovi o maggiori oneri a carico della finanza pubblica". Questo concetto viene poi ribadito nelle 'Disposizioni finali' (Art. 7).

**Domande:** visto che tutte le operazioni previste dal Decreto (ricevimento di domande e convocazione degli stranieri, reperimento di aule informatiche, tecnici informatici, personale di sorveglianza, predisposizione e correzione delle prove, valutazione e pubblicazione dei risultati...) richiedono tempo e, immagino, denaro... chi paga? Lo straniero? Gli si farà pagare una tassa di iscrizione? Questo il Decreto non lo dice, lasciando semmai agli Enti certificatori, i quali non nuotano certo nell'oro, e/o alle Prefetture il compito odioso di imporre un balzello. Sarà così? E chi non superasse la prova? Presentandosi alla tornata successiva dovrà pagare di nuovo?

Infine: il Decreto disciplina lo svolgimento del test, ma, a differenza di ciò che accade in altri più virtuosi paesi stranieri, non si fa carico di eventuali corsi linguistici, preparatori al test stesso. L'unico cenno in tal senso è contenuto nell'Art 6, che scarica su altri soggetti molti dei compiti connessi all'attuazione del Decreto: "I consigli territoriali per l'immigrazione di cui all'art. 3, comma 6, del Testo unico, anche attraverso accordi con enti pubblici e privati e con associazioni attive nel campo dell'assistenza agli immigrati, nell'ambito delle risorse statali e comunitarie disponibili, promuovono progetti di informazione per illustrare le modalità di attestazione della conoscenza della lingua italiana ai fini del rilascio del permesso di soggiorno CE per soggiornanti di lungo periodo e progetti per la preparazione al test".

**Domande:** sono in grado i consigli territoriali per l'immigrazione di procedere nel senso indicato dal Decreto? Hanno i mezzi economici necessari, visto che non sono previste risorse aggiuntive? O dovranno puntare tutto sulle associazioni di volontariato? E laddove non esistano di tali associazioni? Chi informerà gli stranieri sul test? E soprattutto, chi li preparerà con un corso di lingua?

Quante domande.... Chi ci risponderà?

# La vignetta umoristica nella didattica dell'italiano L2/LS

di Maria Rosaria Francomacaro



## Introduzione

La **motivazione** è una componente trasversale ad ogni forma di apprendimento<sup>(1)</sup>. Nell'apprendimento delle lingue straniere

### Maria Rosaria Francomacaro

insegna materie letterarie nella scuola secondaria di II grado. Attualmente è dottoranda di ricerca presso l'Università degli studi di Napoli Federico II. Collabora come docente esterno al Master in Didattica dell'Italiano come L2 dove insegna 'Tecniche per lo sviluppo delle abilità primarie'.  
e-mail: mrfrancomacaro@unina.it

l'elemento motivazione assume un peso ancora più determinante (Skehan 1989; Balboni 2000) in quanto si tratta di acquisire forme, usi e significati di un codice linguistico altro che necessita di essere calato in un contesto d'uso significativo per avere l'efficacia desiderata dagli interlocutori.

Se l'acquisizione della lingua materna (L1) avviene secondo modalità e processi definiti naturali (Ciliberti 1994), quella della lingua straniera, sia essa una lingua seconda (L2) o una lingua straniera (LS), si concretizza spesso in situazioni artificiali quali quelle dell'apprendimento formale nelle istituzioni preposte a questo scopo. Diventa perciò preoccupazione prioritaria e costante quella di tener desta la motivazione ad apprendere. Di conseguenza il docente di L2/LS è spesso alla ricerca di materiali e strategie didattiche alternativi e/o innovativi che abbiano come risultato la creazione di un ambiente di apprendimento/insegnamento **ecologico** (Luise 2006) dove il clima disteso, amichevole e stimolante produca risultati efficaci sia da un punto di vista emotivo che cognitivo.

La **vignetta umoristica** è uno strumento didattico che sembra rispondere alle esigenze formative sopra menzionate. Non si tratta, naturalmente dell'unico strumento adatto a questo scopo. La vignetta, infatti, non ha una validità intrinseca che la rende uno strumento didattico migliore o più efficace di altri, siano essi sussidi di vecchia o di nuova generazione. Né tantomeno la vignetta deve o può sostituire

l'utilizzo di strumenti didattici diversi. La storia della glottodidattica, e della glottodidassi in particolare, è stata spesso testimone della *«sindrome del pendolo»* (Porcelli 1994) dove approcci, metodi e tecniche hanno vissuto momenti di gloria e momenti di ombra. Certamente nel corso degli anni la glottodidattica si è arricchita di conoscenze derivanti anche da altre discipline che hanno permesso un'evoluzione negli approcci e nei metodi di insegnamento, tuttavia è pur vero che nelle scienze umane prevale spesso la tendenza ad adottare metodi integrati che permettano di fronteggiare la diversità delle situazioni di lavoro che di volta in volta si presentano (Ciliberti 1994). Una stessa tecnica, infatti, può presentare vantaggi e/o svantaggi a seconda del contesto didattico così come degli obiettivi che il docente ha programmato di raggiungere. In altre parole le tecniche didattiche, e i sussidi, sono neutri e vanno giudicati solo in termini di efficacia. La vignetta è, dunque, un ausilio da utilizzare insieme ad altri quando e se il docente lo ritiene opportuno, quando e se la classe dimostra di gradirlo, quando cioè si creano quelle condizioni che rendono il suo utilizzo coerente ed efficace con gli obiettivi educativi e glottodidattici indicati.

Quando si parla di vignetta non sempre ci si riferisce allo stesso oggetto didattico. Spesso infatti c'è confusione tra i termini **vignetta** e **fumetto**. In questo saggio si parlerà solo di vignetta intesa come l'unità minima del fumetto<sup>(2)</sup>, cioè una sequenza narrativa autonoma in cui troviamo raffigurati azione, ambiente, voci, rumori e segni cinetici, e che può presentarsi con o senza testo<sup>(3)</sup>, con o senza nuvolette ma sempre entro una cornice<sup>(4)</sup>, che racchiude il disegno del paesaggio/sfondo, dei personaggi, delle azioni, degli stati d'animo, l'inquadratura e l'angolazione (**Esempio 1** – Vignetta con testo; **Esempio 2** – Vignetta senza testo). La vignetta cui si fa riferimento è quindi un testo didattico completo ed autonomo che permette di costruire al suo intorno un'esperienza didattica **ecologica e sistemica** (Luise 2006) che tiene conto della **multimodalità dell'apprendimento** e della diversità degli stili di apprendimento dei discenti.

## I perchè della vignetta

L'approccio umanistico-affettivo (Balboni 2000) alla didattica delle lingue ha ampiamente sottolineato i benefici di un sistema di insegnamento/apprendimento che tenga conto della sfera affettiva del discente e delle condizioni emotive in cui lo stesso apprendimento avviene. Alla luce di queste attenzioni all'aspetto emotivo dell'apprendimento, anche l'**umorismo**, elemento peraltro presente nella cultura di ogni popolo, entra in ambito educativo, ambito dal quale era stato sempre escluso. Umorismo che può presentarsi in forma di umorismo figurativo o di umorismo verbale (Mollica 2001). Le possibilità di utilizzo didattico sono numerose in entrambi i casi; in questa



**Esempio 1**  
"Senza parole"



**Esempio 2**  
"Cento compresse al giorno: da sparpagliare in terra e da raccogliere una a una due volte al dì"

## Maria Rosaria Francomacaro - La vignetta umoristica nella didattica dell'italiano L2 / LS

sede, però, si metteranno a fuoco solo le forme di umorismo figurativo, nel caso specifico la vignetta, tentando di indicare le motivazioni che possono indurre al suo utilizzo per l'apprendimento della LS/L2. Perché, dunque, usare la vignetta?

**Perché è divertente.** Forse è la motivazione più banale perché la più scontata, ma è anche la prima e vera motivazione per cui un docente dovrebbe scegliere di avvalersi di questo sussidio. Qualora venisse meno il divertimento sarebbe vivamente sconsigliabile l'utilizzo della vignetta. Il *learning by doing*, assioma generalmente accettato in ambito didattico, si può così parafrasare in **imparare giocando**, motto della glottodidattica ludica (Luise 2006), per sottolineare che l'apprendimento avviene anche in maniera indiretta specialmente quando il contesto è rilassato e coinvolgente come avviene nei giochi.

**Perché è di facile reperimento.** Reperire vignette non presenta alcuna difficoltà perché ce ne sono in quotidiani, riviste, periodici generici e specializzati, archivi sul *web*, ecc. Piuttosto la difficoltà consiste nel selezionarle e catalogarle rispettando criteri di ordine strutturale e/o contenutistico.

**Perché è un genere figurativo/narrativo noto.** Ogni lettore conosce l'esperienza di indulgere nella lettura/osservazione di una vignetta mentre scorre le pagine di una rivista o di un quotidiano. Ne conosce le caratteristiche testuali, gli scopi e le tecniche narrative. Si tratta dunque di un genere familiare ma al tempo stesso nuovo per l'utilizzo in didattica.

**Perché è ridondante.** Nella vignetta c'è l'utilizzo contemporaneo di parole ed immagini: la parola è di sostegno all'immagine e viceversa. Il loro rapporto è mutuo e ridondante e la comprensione congiunta e contemporanea di questi elementi costituisce e facilita il piacere della fruizione. Anche quando manca il testo a commento della vignetta, la comprensione è favorita dalla completezza e autonomia narrativa del genere stesso.

**Perché è connotata culturalmente.** La didattica della L2 è inscindibile dalla didattica della cultura (Morlicchio 2002) in quanto l'apprendimento della L2 non è mera acquisizione di conoscenze e abilità linguistiche; si tratta bensì di acquisire anche modi di comprensione ed interpretazione del reale, modi di comportamento e stati d'animo. L'umorismo rientra a pieno titolo tra i parametri che permettono di analizzare e stabilire un contatto con una cultura diversa (Brooks 1968; cit. in Mollica 2006). Esso si basa sulle idiosincrasie di interi popoli e/o categorie di persone; sugli stereotipi delle culture, nazioni e singoli gruppi; su universali culturali e linguistici.

Tali concetti sono di difficile fruizione quando si poggiano su un messaggio che è solo verbale. Tuttavia, la connotazione culturale della vignetta costituisce al contempo un pregio ed un limite al suo utilizzo in quanto la rende più o meno fruibile a seconda delle competenze culturali e interculturali del fruitore.

**Perché è materiale autentico.** Si considera materiale autentico una tipologia di materiale creato per i madrelingua, quindi privo di fine didattico. La questione sull'utilizzo di materiali autentici nella classe di L2 è ed è stato oggetto di lungo dibattito scientifico (Kramsch 1993; Porcelli 1994). Le motivazioni a sostegno della scelta di materiali autentici sono evidenti quando si riflette sul fatto che essi sono espressioni non solo linguistiche ma anche culturali, e che rappresentano una gamma variegata di esempi dell'uso della lingua nell'ambito di una reale situazione comunicativa. Il contatto con materiali autentici sposta l'attenzione del fruitore, in questo caso il discente, dalle strutture (frasi, parole, regole) al testo inteso come unità semantica significativa, cioè al discorso nella accezione mutuata dalla grammatica funzionale di Halliday (Nunan 1989).

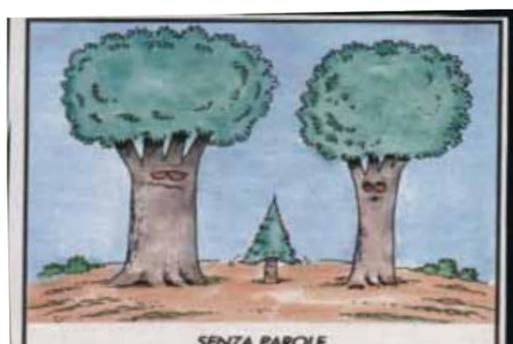
### I quando e i come della vignetta

Chiariti i principali motivi per cui la vignetta umoristica può essere utilizzata in glottodidattica, occorre riflettere sugli ambiti e sulle modalità di utilizzo della stessa. Le esperienze didattiche di cui è frutto

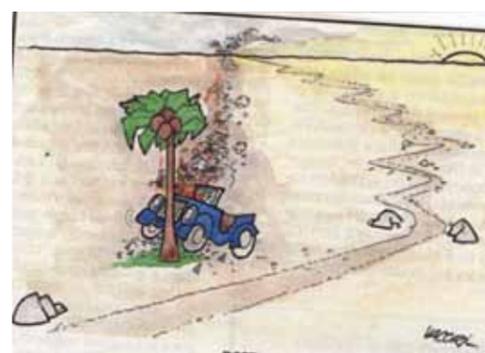
questo saggio hanno visto la vignetta protagonista nell'ambito dello sviluppo delle quattro abilità linguistiche di base e di alcune tra quelle integrate (Balboni 1998). All'interno di questi ambiti la vignetta ha offerto proficua occasione didattica per:

- lo sviluppo delle abilità di produzione, sia scritta che orale;
- la riflessione ed il rinforzo morfosintattico;
- la presentazione, riflessione linguistica ed arricchimento lessicale;
- l'osservazione di espressioni idiomatiche e di modi di dire;
- la presentazione e discussione di elementi di civiltà;
- lo sviluppo di una sensibilità interculturale;
- le attività di *warming up* e *icebreaking*;
- lo sviluppo dell'abilità di comprensione scritta.

*I materiali autentici sono espressioni non solo linguistiche ma anche culturali.*



Esempio 3  
"Senza parole"



Esempio 4  
"Destino"

Tra gli ambiti di utilizzo non compare lo sviluppo delle abilità di comprensione orale in quanto la vignetta umoristica è un genere figurativo che non prevede l'ascolto. Spesso la vignetta è priva anche di testo scritto e per queste caratteristiche, assenza di suono e testo scritto assente o minimo, la vignetta si presenta come un **sussidio didattico** meno efficace di altri per l'esercizio della ricezione linguistica, ma pur sempre un sussidio. Diverso è il caso per le abilità di produzione sia in forma di parlato e/o scrittura monodirezionale sia in forma di dialogo. In questo ambito la vignetta offre invece molteplici possibilità di utilizzo di cui proveremo a dare esemplificazione pratica<sup>(5)</sup>.

### Le abilità di produzione orale e scritta

Le vignette si presentano con o senza testo. Quelle prive di didascalie sono ottimi sussidi per lo sviluppo della produzione orale in quanto allo studente si può chiedere di **descrivere, commentare e dare voce** ai protagonisti della narrazione ivi raffigurata.

L'**Esempio 3** è l'occasione per scrivere e successivamente drammatizzare il possibile dialogo che si svolge tra i tre alberi e/o inserire le nuvolette che esprimono i pensieri nascosti di ciascuno di essi. A seguire si può cercare un titolo appropriato alla situazione (alcuni tra i migliori titoli effettivamente proposti dalla classi cui è stata somministrata questa vignetta sono: "Crescerà e cambierà..!", "Madre certa, padre incerto"). L'**Esempio 4**, che contiene il titolo, "Destino", fornisce lo spunto per la ricerca di un titolo alternativo. Inoltre gli studenti potrebbero essere impegnati in un'attività di *role play* dove i protagonisti sono l'agente assicurativo e lo sfortunato autista: l'autista deve fornire un resoconto dell'accaduto mentre l'agente porge le consuete domande di rito. La stessa attività può essere proposta in forma scritta chiedendo di produrre una lettera al proprio agente assicurativo in cui si spiegano i fatti dal proprio punto di vista.

Lo sviluppo delle competenze di produzione è un capitolo fondamentale nell'educazione linguistica ed è anche un ambito molto delicato della glottodidassi (Balboni 1998). Tutti i docenti conoscono per esperienza diretta quanto difficile è indurre gli studenti a dialogare tra di loro e/o con il docente. Altrettanto complesso è produrre monologhi in forma orale o stendere per iscritto un testo significativo. La difficoltà è inversamente proporzionale al livello di competenza linguistica degli studenti ma a tutti i livelli la produzione rivela complessità e richiede attenzioni didattiche particolari. La vignetta che si utilizza a questo scopo deve, perciò, essere

selezionata in base alla sua efficacia e didattizzata rispetto al livello di competenza degli studenti. Lo stesso vale per le attività didattiche: nel caso dell'esempio 3 ("Trova un titolo"), le proposte possono essere svolte con l'aiuto di un dizionario bilingue, così come la costruzione del dialogo tra i tre alberi può essere inizialmente proposta come attività guidata o semiguidata attraverso la tecnica del dialogo aperto<sup>(6)</sup>.

### La riflessione linguistica

Perché non provare a presentare e/o rivedere l'imperativo attraverso una carrellata di vignette? Gli **Esempi 5-7** offrono un saggio delle varie forme di **imperativo** (nell'ordine imperativo affermativo e negativo di II persona sing.; imperativo affermativo di cortesia; imperativo affermativo di II pers. pl.) dove la corrispondenza tra struttura grammaticale e contesto d'uso risulta chiara ed efficace. La trattazione di questa struttura grammaticale non è esaustiva. Successivamente si possono proporre altre vignette che offrono molti esempi di questa struttura grammaticale nelle forme positive e negative accompagnate, per esempio, dai pronomi. Le possibilità di utilizzo per la presentazione sono varie: dal mostrare contemporaneamente immagine e testo, al mostrare l'immagine priva di testo scritto, al mostrare la vignetta completa di testo da cui però sono state omesse le forme verbali dell'imperativo. Ciascuna di queste modalità implica l'utilizzo di tecniche diverse.

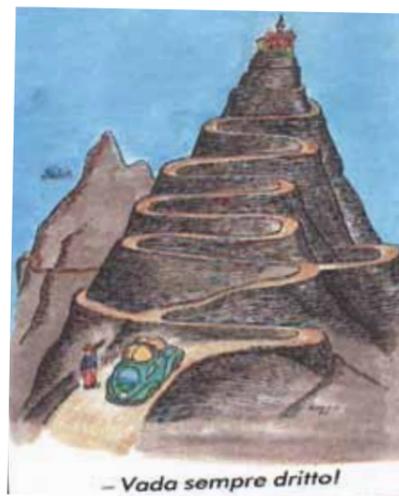
Nell'**Esempio 5**, qualora venisse usato per la riflessione linguistica grammaticale, si potrebbe usare la tecnica del **completamento**: si presenta la vignetta accompagnata dal testo da cui però sono state omesse le parole che esprimono la forma negativa dell'imperativo e si chiede agli studenti di completare lo spazio vuoto con la forma più appropriata. L'**Esempio 7** mostra due forme di imperativo alla II pers. pl., di cui una abbinata al pronome, e possiamo lavorare sul confronto. Questa vignetta permette di ampliare le attività con una **riflessione testuale**: si

propone la lettura del solo testo e se ne ipotizza il mezzo di trasmissione nonché si discute sulle caratteristiche formali di quello stesso genere. Successivamente, e dopo aver mostrato l'immagine che accompagna il testo, se ne potrebbe chiedere la riscrittura per un genere testuale diverso (per esempio: un testo orale per la radio o un testo scritto per un ricettario di cucina).

*La vignetta deve essere selezionata in base alla sua efficacia rispetto al livello di competenza degli studenti.*



**Esempio 5**  
"Non gettare le carte per terra!  
Rispetta la natura"



**Esempio 6**  
"Vada sempre dritto"

## Maria Rosaria Francomacaro - La vignetta umoristica nella didattica dell'italiano L2 / LS



### Esempio 7

“Allora, prendete l'arrosto, fatelo rosolare con salvia e rosmarino, mentre nell'altro tegame...”

### Presentazione, riflessione linguistica e arricchimento lessicale

A prescindere dall'ambito linguistico per lo sviluppo del quale si sta utilizzando la vignetta, è buona norma presentare la stessa attraverso un commento in forma di descrizione di tutti i suoi elementi. D'altra parte la comprensione e la conseguente godibilità della vignetta è proprio frutto dell'osservazione di tutti gli elementi in essa presenti (personaggi, sfondo, ambiente, arredi, effetti cinetici, colori, espressioni del viso e stati d'animo, posture del corpo, scritte, ecc.). Il docente svolge il ruolo di guida alla corretta osservazione e conseguente comprensione del testo in questione elicitandone la descrizione. Questa attività ha una forte ricaduta sull'aspetto semantico del testo che si può prestare così sia alla presentazione che al ripasso e all'arricchimento lessicale. Come evidenziato precedentemente, anche in questo caso ci sono vignette con una potenziale ricchezza semantica superiore ad altre e questo deve essere il principio di selezione nella scelta delle stesse quando l'obiettivo didattico è lo sviluppo del lessico.

L'**Esempio 8** fornisce l'opportunità di lavorare sul lessico dei mestieri mentre l'**Esempio 9** propone una carrellata di parole che riguardano gli ambienti della casa. Entrambe queste vignette, adatte anche a un livello di principianti, potrebbero essere utilizzate per introdurre quel particolare lessico oppure per ripassare del lessico, appreso precedentemente, attraverso un esercizio di completamento di spazi vuoti. Per un livello più avanzato si potrebbe utilizzare l'**Esempio 10** mostrando però solo la prima parola del testo (“Aiuto”) e poi chiedere agli studenti, anche con l'ausilio di un dizionario, di trovare altri sinonimi di aiuto. Al termine dell'attività si mostra il testo originale e completa per il controllo collettivo.

*Uno dei principali scopi di questo strumento didattico: imparare divertendosi.*

### Elementi di civiltà

In questo saggio si è già accennato all'inscindibilità di lingua e cultura; ma acquisire conoscenza e consapevolezza culturale nella L2/LS è raramente impresa facile. La cultura permea la lingua ma la lingua da sola non lascia trasparire la cultura. La mediazione del docente è importante, insieme all'utilizzo di strumenti e sussidi che raccontino della cultura oggetto di studio, per presentare tratti culturali importanti o sfumature della realtà e del vivere italiano che possono risultare opachi alla percezione di uno straniero. Gli **Esempi 11 e 12** offrono l'occasione per parlare della geografia e della storia linguistica e letteraria dell'Italia e didatticamente possono fornire lo stimolo per introdurre, sviluppare o concludere sorridendo un tema disciplinare di questo genere.

Tuttavia la vignetta umoristica presenta un **contenuto culturale** spesso molto denso che, se da una parte, ha il vantaggio di essere semplificato ed esemplificato dal contesto d'uso sotto forma di immagine, dall'altra quello stesso contenuto culturale può mancare di trasparenza al punto da essere di impedimento alla comprensione della vignetta e vanificare così uno dei principali scopi di questo strumento didattico: **imparare divertendosi**. Nella selezione della vignetta da utilizzare è fondamentale, perciò, chiedersi se tutti i discenti riusciranno a comprendere una vignetta nello stesso modo di un'altra vignetta vista e letta nel contesto della propria lingua madre.

In apertura di questo saggio è stato sottolineato come la vignetta sia solo uno dei molteplici strumenti didattici a servizio della glottodidassi.

La sua valenza risiede, dunque, nella sua specificità che è quella di esercitare un effetto umoristico sui discenti. Se viene meno tale specificità perché la vignetta è di difficile lettura a causa delle marcate e opache connotazioni culturali viene meno anche la giustificazione al suo utilizzo. Gli **Esempi 13 e 14** potranno divertire lo studente di cultura europea e cristiana ma risulteranno di difficile interpretazione per quelle culture estranee sia al mito di Eros (Esempio 13) che al racconto biblico dell'Arca di Noé (Esempio 14): per queste ultime infatti

le vignette risulteranno poco trasparenti al punto da frustrare la motivazione alla comprensione e all'apprendimento.



### Esempio 8

“Prima di fare il boscaiolo faceva il salumiere...”



### Esempio 9

“Qui c'è il salotto e la sala da pranzo, più in là la camera matrimoniale e quella degli ospiti, poi c'è il tinello, la cucina e i servizi...”

## Conclusioni

Le tecniche utilizzate, nonché le vignette presentate in questo saggio sono state realmente impiegate nella didattica dell'italiano L2/LS con notevole successo. I destinatari hanno infatti mostrato di gradire questo strumento che si è rivelato efficace per i molteplici ambiti didattici sopra menzionati. Si è detto della facile reperibilità del materiale; occorre aggiungere che i costi di reperimento, raccolta ed utilizzo dello stesso sono nulli o decisamente contenuti. Le tecnologie didattiche oggi disponibili (pc, lavagne interattive, *software* PowerPoint, ecc.) rendono ancora più semplice e creativa la raccolta e la didattizzazione di questo materiale che raramente invecchia.

Da ultimo è opportuno ricordare che l'insegnamento/apprendimento della L2/LS si nutre di motivazione non solo per chi impara ma anche per chi guida, facilita e promuove tale processo: in altre parole anche il docente ha bisogno di **motivazione a fare, inventare, sperimentare e gustare** quanto si realizza in aula. La vignetta umoristica ne offre un'opportunità.



### Esempio 10

“Aiuto, ausilio, assistenza, cooperazione, sussidio, soccorso...”



### Esempio 11

“Come hai fatto a capire che è per una coppia di sposi di Pisa?”



### Esempio 12

“Oggetti smarriti”



### Esempio 13

“Non sprecare le frecce inutilmente”



### Esempio 14

“Cara, stai facendo un lavoro inutile”

## Note

1) In questo saggio i termini apprendimento e acquisizione saranno usati come termini generici se non diversamente specificato.

2) Il fumetto è una narrazione sequenziale, cioè una storia composta da immagini in sequenza, accostate l'una all'altra in modo da suggerire l'idea del movimento, i cui protagonisti parlano spesso per mezzo di 'nuvole di fumo' che provengono dalle loro bocche - i fumetti (dalla voce enciclopedica di Treccani Trevolumi 2007).

3) Per testo si intende la descrizione o il commento di quanto raffigurato nella vignetta oppure la trascrizione delle battute dei personaggi ivi raffigurati.

4) La parola vignetta deriva dal francese *vignette*, diminutivo di *vigne* "vigna", allusiva ai tralci di vite che facevano da cornice vegetale nei manoscritti medievali.

5) Le vignette presentate in questo saggio sono tratte dal settimanale di cultura ed informazione *Famiglia Cristiana*, San Paolo editrice, e sono state pubblicate nell'arco temporale degli ultimi dieci anni.

6) Per approfondire la tecnica del dialogo aperto cfr Balboni 1998, in cui si trova una panoramica sulle principali tecniche didattiche con spiegazione delle modalità di svolgimento nonché dei punti di forza e di debolezza delle stesse.

## Riferimenti bibliografici

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

Balboni P.E., 2000, *Per una didattica umanistico-affettiva dell'italiano*, in Dolci R. e P. Celentin (a cura di), *La formazione di base del docente di italiano per stranieri*, Bonacci, Roma, pp. 13-22.

Brooks N., 1968, *Teaching Culture in the Foreign Language Classroom*, "Foreign language Annals," 1-3, pp. 204-217.

Ciliberti A., 1994, *Manuale di glottodidattica*, La Nuova Italia, Firenze.

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

Luise M.C., 2006, *Italiano come lingua seconda*, Utet, Torino.

Mollica A., 2001, *L'umorismo figurativo e l'umorismo verbale nella glottodidattica*, in Diadori, P. (a cura di), *Insegnare italiano a stranieri*, Le Monnier, Firenze, pp. 289-297.

Morlicchio E., 2002, *Plurilinguismo e interculturalità* in Mazzetta, P. (a cura di), *Europa, lingue e istruzione primaria*, Utet, Torino, pp. 79-106.

Nunan D., 1989, *Understanding Language Classrooms*, Prentice Hall, London.

Porcelli G., 1994, *Principi di glottodidattica*, La Scuola, Brescia.

Skehan P., 1989, *Individual Differences in Second-Language Learning*, Edward Arnold, London.

# Italiano per Medici. Progettare un percorso didattico per apprendenti di livello A1<sup>(1)</sup>



di Luisa Carrer

Il progetto *Italian for Medics*, realizzato presso il Modern Language Centre del King's College London, definisce un percorso accreditato

## Luisa Carrer

è docente di lingua e cultura italiana presso il King's College, Università di Londra e presso l'Università di Oxford. Collabora con l'Istituto Italiano di Cultura di Londra nell'ambito dei corsi di formazione per insegnanti di italiano come lingua straniera.

e-mail: [luisa.carrer@kcl.ac.uk](mailto:luisa.carrer@kcl.ac.uk)

di formazione linguistica indirizzato a studenti anglofoni<sup>(2)</sup> di **medicina** o discipline affini senza previa conoscenza dell'italiano. Il modulo è stato attivato nel settembre 2008 e in un anno ha visto raddoppiare il numero di iscritti. È un progetto per sua natura unico, crediamo, e significativo per almeno due ragioni: (a) coglie una sfida, ovvero la definizione di un syllabo destinato ad apprendenti principianti

che integri fra gli obiettivi lo sviluppo di una competenza microlinguistica di base; (b) considerata precisamente tale sfida, pone al docente oggettive difficoltà, ma anche l'opportunità di riflettere concretamente su metodi e procedure, e di delineare percorsi originali che combinino modelli comunicativi, cooperativi e glottotecnologie.

## 1. Contesto operativo

Il Modern Language Centre, parte della School of Humanities del King's College, offre corsi accreditati in 13 lingue straniere e forma ogni anno oltre 1.200 studenti iscritti ai corsi di laurea e post-laurea delle nove facoltà del College. Estende inoltre i propri servizi formativi a settori pubblici e privati quali la London Business School, la Royal Academy of Music, il Foreign and Commonwealth Office e la European Medicines Agency, per un totale di circa 3.500 apprendenti esterni all'anno.

I moduli accreditati offerti dal Centro sono parte integrante del corso di studi dello studente e ne avvalorano le competenze linguistiche e interculturali. Sono di durata annuale e contano 2 ore di formazione settimanali per 22 settimane totali di durata. La frequenza dei corsi è obbligatoria, e all'apprendente è richiesta la partecipazione attiva al 75% degli incontri. Sono inoltre consigliate 4-6 ore settimanali in autoapprendimento; in particolare è incoraggiato lo studio individuale in ambiente virtuale, importante complemento dell'apprendimento interattivo e cooperativo promosso in presenza.

Nel febbraio di ciascun anno accademico è prevista una valutazione formativa. Si tratta di un test di progresso con funzione diagnostico-predittiva strutturato in quattro parti: prova d'ascolto, lettura e comprensione, grammatica e lessico in contesto e scrittura (più o meno guidata a seconda del livello di competenza). La valutazione sommativa finale di maggio-giugno prevede in seguito un esame orale di

15 minuti di durata (risposta a stimolo visivo e conversazione libera su aree tematiche note all'apprendente) valido per il 40% del voto finale, e un esame scritto di 2 ore strutturato in prova di lettura e comprensione, grammatica e lessico in contesto e scrittura, valido per il 60% del voto finale.

Negli anni accademici 2006-09, il numero medio annuale di iscritti ai corsi di italiano è stato pari a 104. Di questi, 55 erano principianti, il 35-40% dei quali studenti della Facoltà di Medicina o discipline affini: nel 2008-09, ad esempio, 17 principianti su 50 provenivano da studi di medicina, scienze biomediche, scienze alimentari, farmacologia<sup>(3)</sup>. Di norma sono studenti iscritti ai primi tre anni del corso di studi. Sulla base di questo dato non trascurabile, e inoltre forti dell'esperienza positiva già pluriennale del modulo di *Spanish 1 for Medics*<sup>(4)</sup>, sviluppato per il King's College da Marisol de Lafuente-Duff e Cecilia Treviño, nel settembre 2008 è stato avviato il progetto pilota di *Italian 1 for Medics*, che inizialmente ha raccolto 7 iscrizioni. Nell'anno accademico 2009-10 – primo indizio della popolarità del corso e dunque dell'accresciuta domanda – il numero degli studenti è raddoppiato con 15 iscrizioni, e per il 2010-11 è prevista l'attivazione del secondo livello del modulo (A2).

## 2. Obiettivi

Oltre a un generale interesse per la lingua e la cultura italiana, lo studente di *Italian 1 for Medics* presenta alcuni precisi bisogni legati agli studi in corso e alla visione di sé<sup>(5)</sup> e della propria vita professionale futura: da una parte, avviare la preparazione linguistica e comunicativa per il periodo di praticantato presso istituzioni estere, possibilmente italiane, che programma di svolgere nel quinto anno di studi; dall'altra, essere in grado di comunicare efficacemente con pazienti di madrelingua italiana di scarsa o nulla competenza in lingua inglese con i quali viene a contatto negli ospedali londinesi in cui presta (e presterà) servizio.

Tali bisogni – dai quali è facile intuire l'alta motivazione strumentale (Cook 2008) del nostro studente – hanno richiesto la progettazione di un syllabo che miri allo sviluppo di una competenza non solo linguistica di base e glottomatetica, ma anche sociopragmatica in tutte le sue componenti: pragmatico-relazionale, sociolinguistica e culturale. Un syllabo, più specificamente,

che ponga enfasi su **macroaree lessicali inerenti a salute e contesto ospedaliero**, e che possa condurre il discente alla comprensione, all'analisi (ancora limitata dal punto di vista morfosintattico) e alla produzione guidata di semplici testi di argomento medico-sanitario. Ulteriore obiettivo primario è lo sviluppo di una consapevolezza interculturale che permetta allo studente di comprendere semplici riferimenti ad aspetti comuni della cultura italiana e, nello specifico, a questioni interculturali connesse all'ambiente medico-ospedaliero italiano.

In fase di programmazione, i bisogni del docente di *Italian 1 for Medics* sono stati al centro di pari attenzione. Il modulo tratta una microlingua "disciplinare", di cui l'apprendente non è propriamente specialista bensì specializzando: il rapporto collaborativo docente-studente alla base dei corsi di microlingua rivolti a specialisti risulta dunque imperfetto nel nostro caso, e ciò richiede l'impiego continuo di procedure che incentivino la motivazione a breve termine dell'apprendente rispetto alle attività settimanali di classe.



<http://www.kcl.ac.uk/schools/humanities/depts/mlc/about/>

La natura del *curriculum* degli studi di medicina lasciava inoltre anticipare alcune difficoltà pratiche, poi effettivamente confermate: lezioni nel tardo pomeriggio per consentire la frequenza a studenti altrimenti impegnati in lezioni e tirocini; visibile stanchezza già al principio della lezione; ritardi e regolare frequenza spesso compromessa da incombenze imposte dal corso di studi, sono tutti elementi che ostacolano il compito del docente prima, durante e dopo la lezione. Infine, la scarsità di materiali e risorse di argomento medico – specie audio e video – adatti ai livelli A1-A2<sup>(6)</sup> è un fatto e presenta al docente una serie di questioni relative a tempi e modalità di ricerca e creazione di testi, disponibilità di risorse e mezzi per la registrazione di audio e video, recupero di attori o, possibilmente, operatori sanitari disponibili a prestarsi a interviste e brevi presentazioni

### 3. Contenuti

Le specificità del linguaggio della medicina ci hanno permesso flessibilità nel profilo dei contenuti e possibilità di adattamento ad un sillabo di livello A1. Fra i più articolati e stratificati dal punto di vista diacronico e culturale, infatti, il linguaggio della medicina è tuttavia fra i meno ostici, entrando sistematicamente nel quotidiano di tutti noi. Come altri linguaggi settoriali, inoltre, non è “monolitico”<sup>(7)</sup> e varia secondo funzione e destinatari dell’evento comunicativo, sia esso di tipo relazionale-interpersonale o epistemologico. Tale variabilità ha assecondato la selezione o creazione di un primo *corpus* pedagogico (Willis e Willis 2007), che abbiamo orientato intorno a macroaree lessicali riguardanti la vita universitaria, la pratica in ospedale e in ambulatorio, la qualità e gli stili di vita e aspetti di storia della medicina. Alcune microaree comprendono alimentazione e disturbi alimentari, benessere e vita sana, fumo e alcool e relative patologie, prevenzione del cancro, profilo di medici e scienziati italiani e invenzioni e scoperte in campo medico.

I contenuti microlinguistici sono accostati a quelli linguistici di base, presentati dal manuale di riferimento *Espresso I*<sup>(8)</sup> e ampliati o ripensati nel nostro sillabo in chiave medico-sanitaria: l’unità di apprendimento su professioni e luoghi di lavoro insiste sul contesto sanitario e ospedaliero; le descrizioni fisiche incoraggiano una conoscenza dettagliata delle parti del corpo e del viso; l’espressione di comuni stati fisici e mentali (“ho fame”, “ho sete” ecc.) viene estesa fino a comprendere sintomi e disturbi particolareggiati; le unità su sport e tempo libero da un lato, e abitudini alimentari dall’altro, vengono abbinate alla riflessione su stili di vita e prevenzione e cura dei disturbi alimentari; la famiglia viene trattata nel contesto della sua storia clinica; la *routine* quotidiana chiama in causa operatori sanitari e pazienti, e così via. L’adesione dei contenuti al mondo esterno, dove peraltro le microlingue sono utilizzate e in cui evolvono continuamente, è una risorsa che abbiamo cercato di sfruttare a nostro vantaggio, da un lato quale fattore altamente motivante (anche a tarda ora), dall’altro per l’abbondanza di materiale autentico – specie testi scritti – che mette a nostra disposizione e che possiamo adattare ai nostri scopi.

### 4. Metodo

Abbiamo creato un *corpus* seguendo quattro criteri di selezione dei testi (Phillips 1981): (a) gradualità del livello di difficoltà, così da favorire l’apprendimento e motivare il discente; (b) controllo della realtà linguistica esposta allo studente, per stimolarlo a lavorare su testi che

possa controllare con la guida del docente; (c) autenticità e verosimiglianza dei contenuti, perché i materiali siano il più possibile vicini a situazioni e tipi testuali autentici; (d) la non-ipersemplificazione anche in seguito ad adattamento, al fine di evitare la presentazione di contenuti banali e, piuttosto, “sviluppare nell’apprendente la competenza linguistica per il reperimento dei nodi informativi principali di un testo” (Cherubini 2002: 9).

Il nostro metodo insiste particolarmente su (a) modelli didattici cooperativi; (b) un approccio lessicale che porti il discente a identificare e organizzare i termini e la fraseologia ricorrenti all’interno di una limitata gamma di aree tematiche; (c) un approccio basato sul *task* e su sequenze di *task*, e quindi fondato su un concetto di lingua quale “meaning system” (Willis e Willis 2007: 179) e sulla convinzione che l’apprendimento non sia un semplice processo additivo. Il processo acquisizionale illustrato da Willis e Willis (2007: 191), a sua volta modellato su Ellis (2003: 237), dà fondamento a questo metodo, e sostiene precisamente l’opportunità di un sillabo ciclico che integri lessico, *task* e grammatica e attivi un processo d’apprendimento inizialmente indirizzato verso l’acquisizione di lessico in contesti di immediata utilità, e poi inteso come “growing awareness and sophistication in the ability to process text and to learn from it” (Willis e Willis 2007: 191)

### 5. Risorse

I materiali complementari al manuale di classe sono periodicamente organizzati dal docente in ambiente virtuale (Blackboard Vista), dove lo studente può consultare una selezione di risorse multimediali (quali glossari e dizionari *online*), esporsi nuovamente al materiale audio e video già presentato a lezione, svolgere esercizi interattivi (10 unità di 14 esercizi ciascuna) creati con il *software* libero *HotPotatoes*<sup>TM(9)</sup> (vedi Fig. 1)<sup>(10)</sup>.

L’ambiente virtuale d’apprendimento del King’s College mette inoltre a disposizione di docenti e studenti *Wimba Voice Tools*, che consente la rapida registrazione audio e l’invio di messaggi e presentazioni vocali. La nostra esperienza con *Wimba Voice* conferma la funzione motivante che ha la gestione della propria voce in ambiente virtuale, oltre che tutto il suo potenziale nella costruzione di una comunità di apprendimento – sempre rilevante, e tanto più per il gruppo classe qui in esame – laddove ciascuno studente può pubblicare in ambiente protetto il proprio lavoro e, al tempo stesso, ascoltare e commentare a viva voce il lavoro dei compagni.

Una giornata al C.R.O. di Aviano - Intervista a Paola Pase



Guarda il video e completa il testo inserendo la parola corretta. (Watch the video and fill in the gaps with the missing words)

In mi alzo al mattino alle [ ] Per venire a lavorare ho una quarantina di chilometri. Aviano [ ] qui circa alle sette e mezza. [ ] meno un quarto e inizio appunto la mia attività lavorativa. Noi arriviamo qui e abbiamo tutta una lista di attività e di [ ] che arrivano al mattino, quindi abbiamo una lista già programmata di [ ] di chemioterapia, di medicazioni. Con i colleghi [ ] a confronto pazienti per paziente oppure a fine giornata.

Noi [ ] alle otto del mattino e [ ] alle quattro del pomeriggio, con una [ ] di trenta minuti, dipende dall'attività lavorativa... a volte appunto l'abbiamo a mezzogiorno, a volte all' [ ] dipende dal tipo di lavoro o da come noi [ ]

Finito il lavoro, [ ] di nuovo a casa e prendo in mano la mia giornata familiare, con tutte le cose... con la vita domestica che uno svolge, quindi cucino, si sistema, si stira, si lava ecc... e poi mi prendo alla sera un attimino di relax, [ ] un po' la televisione, e poi ho l'hobby di leggere per cui [ ] un'oretta o due orate e poi [ ]

Check

Fig. 1. Cloze interattivo realizzato con HotPotatoes<sup>TM</sup> e basato sulla visione del video “Una giornata al C.R.O. di Aviano: Intervista a Paola Pase”.

## Luisa Carrer - Italiano per medici

### 6. Percorsi

Presentiamo due percorsi didattici rappresentativi, crediamo, del metodo sopra illustrato. Entrambi hanno obiettivi sociopragmatici legati alla pratica e allo sviluppo delle funzioni referenziali, interpersonali e metalinguistiche. Altri obiettivi specifici verranno via via indicati. L'organizzazione della classe e le istruzioni avvengono in italiano e in generale l'utilizzo della L2 è incoraggiato nel lavoro a coppie e in gruppo; ciò, tuttavia, nella consapevolezza che la L1 può essere una valida risorsa di classe (Cook 2001), non da ultimo per facilitare il coinvolgimento dell'apprendente ai livelli di competenza iniziali. Particolarmente utile nel nostro contesto classe può essere la negoziazione sui tempi e i modi di utilizzo dell'inglese nel corso della lezione e la stesura di alcune "regole d'uso" mutuamente condivise da docente e studenti: strategia che porterebbe necessariamente questi ultimi a comprendere perché l'utilizzo della L2 è realmente vantaggioso (Willis e Willis 2007).

#### 6.1. Percorso 1: La dieta personalizzata

Questa unità di apprendimento segue a 4 ore di lezione in presenza - cui vanno aggiunte almeno altre 4 ore in autoapprendimento - dedicate a presentazione e pratica di funzioni e lessico inerenti a bar e ristorante, descrizione del cibo, esposizione delle proprie abitudini alimentari, piramide alimentare e relativi gruppi e nutrienti. Gli obiettivi specifici dell'unità sono il fissaggio e l'ampliamento del lessico dell'alimentazione; lo sviluppo della terminologia relativa a obesità e sue patologie; il rinforzo e la pratica delle strutture impersonali utilizzate per consigliare e dare raccomandazioni. Un ultimo obiettivo mira a sensibilizzare l'apprendente alle questioni interculturali correlate all'allarme sovrappeso e obesità in Europa e nel mondo. L'unità prevede una durata di 90 minuti.

#### Attività 1

Compito per casa assegnato nella sessione precedente è la definizione di una dieta giornaliera appropriata per soggetti ipertesi e diabetici, scandita in colazione, pranzo, spuntino pomeridiano e cena. La lezione si apre con il lavoro in coppia o in piccoli gruppi e la condivisione delle informazioni e delle idee raccolte. L'intento è creare un dibattito all'interno di ciascun gruppo che faccia emergere cause e conseguenze delle due patologie. Segue la relazione delle idee emerse in plenaria.

#### Attività 2

Svolgimento dell'attività (di cui riportiamo un estratto): lo studente è incoraggiato a leggere individualmente le quattro diete e a decidere qual è consigliabile per ciascuna delle condizioni del riquadro:

**Dieta 1**  
**Patologia:** \_\_\_\_\_  
**Colazione:**  
 Un bicchiere di latte con fiocchi d'avena, un caffè decaffeinato, un frutto di stagione  
**Pranzo:**  
 Zuppa di lenticchie  
 Pollo alla griglia con verdure fresche  
 Frutta fresca e pane senza sale  
**Spuntino:**  
 Una tazza di tè decaffeinato e un pezzo di cioccolato fondente  
**Cena:**  
 Tagliatelle ai funghi  
 Insalata di rucola e pomodorini con olio extra vergine di oliva  
 Una fetta di strudel di mele

**Dieta 2**  
**Patologia:** \_\_\_\_\_  
**Colazione:**  
 Un bicchiere di latte di soya (o un frullato di frutta fresca) e 2 fette biscottate integrali  
**Pranzo:**  
 Pasta al pomodoro  
 Verdure miste (preferibilmente spinaci e broccoli)  
 Frutta  
**Spuntino:**  
 Yogurt con fermenti lattici vivi  
 Succo di frutta (meglio se rinforzato con calcio)  
**Cena:**  
 Passato di legumi con orzo  
 Petto di pollo alle olive  
 Un'arancia

#### Dieta 3

#### Dieta 4

### Gastrite / Intolleranza al lattosio / Diabete / Ipertensione

[Fonti: <http://it.health.yahoo.net/>; <http://www.saninforma.it/>; <http://www.adieta.it/>]

Seguono il confronto a coppie sul lavoro svolto e la verifica delle ipotesi in plenaria.

#### Attività 3

In gruppi di tre o quattro, gli studenti cercano di stabilire le cause e le conseguenze di ipertensione e diabete. Ogni gruppo ha il compito di riflettere soltanto su una patologia. Segue la relazione e il confronto delle idee emerse in plenaria.

#### Attività 4<sup>(11)</sup>

In preparazione alla visione di un video su **cause** e **conseguenze** dell'obesità, il docente sottopone a coppie di studenti queste immagini, da abbinare alle didascalie di seguito presentate<sup>(12)</sup>:

a. Stati Uniti	b. diminuzione dell'attività fisica	c. problemi psicologici	d. gambe storte
e. Italia	f. cattiva alimentazione	g. aumento dei bambini obesi	h. adolescenti
i. fare le scale	l. fegato	m. andare a piedi	n. malattie epatiche

Segue il controllo del lavoro con la coppia vicina e la soluzione di eventuali problemi in plenaria con l'aiuto del docente. I gruppi di quattro studenti così formati sono ora incoraggiati ad anticipare il contenuto del video sull'obesità e a decidere in quale sequenza ordinare le 11 immagini (stampate e ritagliate per facilitare la manipolazione e la negoziazione) secondo il messaggio di cui sono portatrici. Confronto fra gruppi in plenaria guidato dal docente.

#### Attività 5

Ulteriore esercizio di anticipazione [*pre-task*] prima della visione: lettura individuale del lessico contenuto nella tabella e attribuzione del titolo appropriato a ciascun riquadro:

OBESITÀ:		
Problema	Cause	Conseguenze
<b>Titolo:</b> Gambe storte (valgismo) Problemi psicologici Ipertensione Malattie epatiche Fegato Diabete	<b>Titolo:</b> Bambini e adolescenti Italia Ultimi 10 anni Aumento dei bambini obesi Raddoppiamento della frequenza Epidemia Stati Uniti	<b>Titolo:</b> Cattiva alimentazione Abitudini alimentari sbagliate Sedentarietà Diminuzione dell'attività fisica Educare i figli Muoversi di più Andare a piedi Fare le scale

### Attività 6

Visione del video e verifica delle ipotesi<sup>(13)</sup>. Questo video si presta particolarmente alla comprensione guidata anche al nostro livello di competenza in quanto esaustivo seppur relativamente breve (4'26"), chiaramente distinto in tre fasi (problema, cause, conseguenze) e facilitato da puntuali inserti visuali e grafici. Seguono altre due visioni durante le quali lo studente è stimolato a segnare (✓) le espressioni della tabella una volta intese, e ad annotare altre parole o espressioni. Il docente chiarisce i dubbi residui e consegna la trascrizione dell'intervista. Su questo testo potrà tornare in sessioni successive allo scopo di rinforzare aree lessicali, stimolare la riflessione morfosintattica, favorire il riconoscimento dei segnali discorsivi.

### Attività 7<sup>(14)</sup>

Dialogo in coppie: uno studente è un paziente con problemi di sovrappeso che ha provato già a seguire diverse diete, ma senza risultato. Il compagno è un medico che prova a dargli consigli scegliendo fra quelli proposti nella tabella.

<p><b>Esempi:</b>  <i>Deve ... / (Non) deve ...</i>  <i>È consigliabile (non) ...</i>  <i>È importante ...</i>  <i>È bene ...</i>  <i>È meglio ...</i>  <i>Bisogna ...</i></p>	
--	---

limitare l'alcol	bere almeno 2 litri di acqua al giorno	fare regolare attività fisica	evitare le diete "fai-da-te"
evitare snack notturni	adottare uno stile di vita più sano	consumare regolarmente cibi d'asporto	usare condimenti
comprare la Nutella	scendere dall'autobus una fermata prima	seguire una dieta ipercalorica	saltare la colazione

### Attività 8

Presentazione del compito per casa: lettura della scheda con gli alimenti consentiti o meno a un paziente sovrappeso o obeso (di cui riportiamo un estratto) ed elaborazione scritta di una dieta giornaliera per un paziente sovrappeso in età evolutiva.

Alimenti	Permessi	Non permessi
Latte e derivati	Latte scremato, yogurt magro, ricotta	Latte intero, yogurt dolcificato, panna, burro
Uova	Sode, in camicia, al guscio	Fritte o frittata
Carni	Vitello, manzo, pollo, coniglio (magri e cucinati alla griglia, al forno, arrosto)	Maiale, salsicce, insaccati, agnello, carni grasse confezionate con sughi
Pesce	Fresco o surgelato, alla griglia, al forno o bollito	Anguilla, sardine, salmone. Pesce conservato sott'olio

[Fonte: <http://www.vitadidonna.it>]

### 6.2. Percorso 2: Il fumo

Il fumo e le relative patologie rientrano nella macroarea dedicata a benessere e stili di vita, necessariamente connessa ai temi della prevenzione. Il percorso che segue (90 minuti di durata) si inserisce fra due unità di apprendimento incentrate su funzioni e lessico inerenti alla *routine* quotidiana. Ne sono obiettivi specifici (a) la riflessione sul lessico legato al tabagismo, al suo impatto sulla salute e ai rimedi preventivi consigliati; (b) lo sviluppo dell'abilità di lettura in contesto; (c) la riflessione grammaticale sui verbi riflessivi; (d) l'introduzione agli aspetti lessicali e testuali della comunicazione microlinguistica; e infine, (e) la sensibilizzazione alle questioni interculturali riguardanti la dipendenza da fumo in Italia e in Gran Bretagna.

### Attività 1<sup>(15)</sup>

Nell'ultima sessione, il docente ha consegnato il testo *Dipendenza da fumo* e ha chiesto a un gruppo di 3-4 studenti di assumere il ruolo di "esaminatori": i membri del gruppo erano tenuti a lavorare individualmente per definire una serie di domande di comprensione sul testo in consegna. Nel frattempo, gli altri gruppi di 3-4 studenti avevano il compito di studiare attentamente il testo e, cercando di anticipare le possibili domande dei compagni, di prepararsi a rispondere. Erano consapevoli che nel corso della lezione successiva si sarebbero trovati a rispondere a domande dettagliate senza poter consultare il testo.

### Attività 2

In apertura di lezione, il gruppo di "esaminatori" si consulta e stende 5-6 domande finali. Nel frattempo, gli altri gruppi condividono aspettative ed esiti.

### Attività 3

A turno, gli "esaminatori" leggono ad alta voce le domande mentre i compagni, individualmente, rispondono per iscritto. Dopo una breve consultazione all'interno dei gruppi di "esaminandi", che confrontano le proprie opinioni e stendono una lista finale di risposte a loro avviso corrette, gli "esaminatori" ascoltano e commentano su ciò che ciascun gruppo ha da dire. Il docente monitora il lavoro e se necessario interviene.



### Dipendenza da fumo

La dipendenza dal fumo è ancora molto diffusa. I danni sono molti e interessano la quasi totalità degli organi del nostro corpo. Preoccupanti sono anche i risultati delle ricerche che riguardano i fumatori passivi, che inalano fumo di sigaretta in maniera involontaria. Anche nel fumatore passivo, infatti, sono registrate infiammazioni alle vie respiratorie.

I disturbi causati dal fumo interessano l'apparato bronco-polmonare (bronchite cronica, asma, tumori del polmone, infezioni respiratorie) e l'apparato cardio-vascolare (infarto, malattie coronariche). Il fumo causa inoltre tabagismo, ulcere, e invecchiamento precoce della pelle.

Dopo 20 minuti senza nicotina si regolarizzano la pressione sanguigna e il battito del cuore. Dopo 8 ore si normalizza il livello di ossigeno. Dopo 1 anno diminuisce di metà il rischio di malattie all'apparato cardio-vascolare. Dopo 5 anni si dimezza il pericolo di cancro al cavo orale e all'esofago e il rischio di ictus. Dopo 10 anni il rischio di un tumore ai polmoni si riduce del 50%. Dopo 15 anni la probabilità di morte diviene uguale a quella dei non fumatori.

Decidere di smettere di fumare causa una serie di disturbi fisici e psicologici. Ecco alcuni suggerimenti: (1) associare all'astinenza da fumo anche una cura dimagrante; (2) bere molte tisane a base di erbe che alleviano il nervosismo e lo stress; (3) preferire frutta e verdura a carni e bevande alcoliche: l'alimentazione può contribuire alla depurazione dell'organismo ed all'espulsione delle tossine; (4) praticare attività fisica: lo sport scarica la tensione ed aiuta i polmoni a ripulirsi dal fumo di tabacco; (5) evitare la frequentazione di luoghi in cui è permesso fumare: inalare fumo passivo riaccende senza dubbio il desiderio della sigaretta.

[Adattato da: Farmacia.it; novembre 2003]

#### Attività 4

A due a due, gli studenti sono chiamati ora a partecipare attivamente a un *role-play*: sono una coppia giovane, vivono insieme, uno è fumatore, l'altro non ha mai fumato e non sopporta il fumo. Assegnati i ruoli, il docente dà qualche minuto perché fumatori e non fumatori fittizi, individualmente, annotino gli argomenti a difesa delle proprie abitudini o dei propri vizi e contro quelli del partner. Dopo il *role-play*, il docente raccoglie in plenaria tutte le idee e i punti emersi organizzandoli in "pro" e "contro" la dipendenza da fumo.

#### Attività 5

Ascolto dei monologhi di Paola, non fumatrice, e Gino, marito di Paola e accanito fumatore, e svolgimento di esercizi di comprensione vero/falso e a domande aperte. Se necessario, segue un secondo o un terzo ascolto.

#### GINO:

«Mi chiamo Gino e sono un fumatore. Fumo una sigaretta dopo l'altra...arrivo anche a tre pacchetti al giorno. La mia concentrazione e anche il mio buon umore dipendono dalla nicotina. Cerco di smettere di fumare da più di cinque anni... mia moglie Paola si arrabbia praticamente ogni giorno con me... e da quando abbiamo Federico minaccia di chiedere il divorzio! Ma io non riesco a smettere, il desiderio della sigaretta è troppo forte! E poi, ogni volta che cerco di smettere, ingrasso! Sono troppo occupato con il lavoro e... anche un po' pigro, la mia è una vita sedentaria...non ho tempo per l'attività fisica!»

#### PAOLA:

«Sono la moglie di Gino, mi chiamo Paola. E questo è mio figlio Federico... ha un anno. Io non fumo e ogni giorno mi arrabbio con Gino perché fuma troppo e deve smettere! Io e Federico inaliamo fumo passivo e anche questo può causare danni alle vie respiratorie, ai bronchi, ai polmoni... e poi lo sanno tutti, il fumo causa problemi cardiaci, come l'infarto... Sono molto preoccupata per mio marito... Il dottore dice che l'astinenza da nicotina riduce del 50% il rischio di tumore... E poi Gino deve fare più esercizio fisico, deve seguire una cura dimagrante... il dottore lo dice sempre! E soprattutto deve evitare di uscire con i suoi amici fumatori!!!»

#### Attività 6

Il docente riporta l'attenzione sul testo iniziale ed avvia la riflessione sulla lingua. Il brano si presta a vari tipi di attività: dall'individuazione (e coniugazione) dei verbi riflessivi presenti, al *cloze* in cui si dovranno inserire e coniugare i verbi riflessivi (e non solo) presentati all'infinito. Appropriato risulta anche un lavoro di espansione sulla terminologia inerente agli organi interni e alle relative patologie (bronchi=bronchite, cuore=infarto ecc.). Inoltre, può essere interessante in questa fase introdurre la riflessione sulla tipologia testuale in esame. Attraverso un percorso di analisi e isolamento di elementi chiave del testo (organi colpiti > *apparato bronco-polmonare* ecc.; disturbo causato > *malattie coronariche* ecc.; suggerimenti per smettere > *preferire... praticare... evitare* ecc.), l'apprendente individuerà la precisione denotativa e la neutralità emotiva quali caratteristiche base del testo scritto in linguaggio settoriale.

#### Attività 7

Il docente assegna il compito per casa: *Sei un medico di famiglia e dai consigli a Gino, uno dei tuoi pazienti, su come smettere di fumare. Usa le informazioni contenute nel testo Dipendenza da fumo e crea un dialogo originale. Dai al paziente informazioni dettagliate sui danni che il fumo causa alla salute, i vantaggi dell'astinenza da nicotina, quale dieta deve seguire mentre cerca di smettere.*

Gino: Dottore, fumo tre pacchetti di sigarette al giorno... Ho un bambino di un anno e mia moglie dice che se non smetto immediatamente di fumare, chiede il divorzio!... Quali sono i disturbi più comuni? Ed è pericoloso il fumo per il bambino?

Tu: .....

Gino: Sì, capisco... Ma dottore, quali vantaggi porta l'astinenza da nicotina? E dopo quanto tempo?

Tu: .....

Gino: Secondo Lei, devo seguire una dieta particolare?

Tu: .....

Gino: Molte grazie, dottore. Farò del mio meglio!

Nella sessione successiva si potrà incoraggiare il dibattito interculturale proponendo alcuni dati statistici, ovvero immagini o video tratte da recenti campagne di Pubblicità Progresso<sup>(16)</sup>.

## 7. Sviluppi futuri

Siamo impegnati al momento nello sviluppo del secondo livello di *Italian for Medics* [A2], che vedrà incrementare la sua base settoriale e comincerà ad estendere la competenza microlinguistica dell'apprendente all'aspetto morfosintattico. Le microaree lessicali sulle quali ci stiamo orientando per la creazione del *corpus* pedagogico interessano circolazione ed esami del sangue e sintomi e terapia dell'arteriosclerosi; funzioni e malattie del fegato connesse ai cattivi stili di vita; la visita del paziente in età pediatrica con problemi legati ad allergie e asma; vaccinazioni e principali malattie infettive in età evolutiva; la visita del paziente adulto con traumi muscolari e ossei dovuti ad attività fisica; prospettive professionali future. Il *corpus* – a complemento del manuale di riferimento *Espresso 2*<sup>(17)</sup> – dovrà condurre al ripasso e al rinforzo di funzioni e lessico già affrontati al primo livello, per poi concentrarsi su funzioni quali il racconto di ricordi ed eventi passati, l'espressione di comandi in contesti formali ed informali e la formulazione di progetti futuri. Le attività di classe e gli esercizi interattivi di *Italian for Medics 1* e *2* potranno fungere da modello per lo sviluppo di moduli analoghi in altre lingue offerte dal Modern Language Centre.

I risultati e il *feedback* positivo degli studenti che hanno completato il modulo nell'anno accademico scorso, insieme all'interesse suscitato negli ultimi mesi all'interno della comunità dei docenti di italiano L2, sono per noi conferma e stimolo a investire nello sviluppo e nel miglioramento del progetto. Recentemente, abbiamo avviato la collaborazione con il Dipartimento di Italiano di University College Cork (Irlanda)<sup>(18)</sup>, che nell'anno in corso utilizzerà il materiale di *Italian 1 for Medics* nei propri moduli di italiano per studenti di medicina e potrà così offrirci prezioso *feedback* sulla sua adeguatezza e funzionalità anche al di fuori del contesto londinese. Contiamo che questo intervento ci offra simili occasioni di confronto su convinzioni, metodo e procedure sin qui maturate.



### Note

1) Il progetto *Italian 1 for Medics* e questo contributo sono stati realizzati con la stretta collaborazione e il sostegno determinante di Donata Puntill, Coordinatrice di Italiano per il Modern Language Centre, King's College London.

2) Si intenda studenti anglofoni non solo britannici: gli studenti internazionali costituiscono il 10% circa del totale annuo degli iscritti ai corsi del Modern Language Centre.

3) Statistiche dipartimentali.

4) Marisol de Lafuente-Duff e Cecilia Treviño, *¡Qué alivio!* (in via di pubblicazione). Ringrazio le colleghe Marisol de Lafuente-Duff e Cecilia Treviño per la collaborazione allo sviluppo di *Italian 1 for Medics*.

5) Cfr. in proposito il concetto di "Ideal L2 Self", fattore altamente motivante per l'apprendimento di una L2 (Dörnyei 2005, 2009).

6) Cfr. i destinatari delle pubblicazioni attualmente in commercio: Forapani

[2004: 4]: "[...] si indirizza ad un pubblico adulto **già in possesso di una discreta conoscenza dell'italiano standard** (livello intermedio o avanzato) e dell'ambito medico in generale"; Troncarelli (1994, XIII): "[...] soddisfare le esigenze di un pubblico adulto che, **concluso un ciclo di formazione linguistica di base**, intende conseguire una competenza specifica per accedere alla trattazione in lingua italiana di contenuti relativi ad un particolare indirizzo di studi o ad una determinata sfera professionale" (enfasi mie).

7) Giovanardi C., *Tecnicismi e linguaggi scientifici nell'italiano di oggi*, lezione tenuta al Corso specialistico di lingua italiana contemporanea, Università per Stranieri di Perugia, 16-17 luglio 2008.

8) Balì, M. e Rizzo, G., 2002, *Espresso 1*, Alma Edizioni, Firenze.

9) Cfr. <http://hotpot.uvic.ca/> (ultima consultazione: 01/11/2009).

10) Intervista a Paola Pase, infermiera del Reparto di Oncologia Radioterapica, Centro di Riferimento Oncologico di Aviano (Pordenone), settembre 2009. Ringraziamo il Dott. Giovanni Franchin e tutto il personale medico e paramedico del Reparto di Oncologia Radioterapica del C.R.O. di Aviano per la collaborazione e la disponibilità.

11) Figg. 1, 3-7, 9, 10: <http://office.microsoft.com>; Fig. 2: <http://www.scienzaesport.com>; Fig.8: <http://www.sccollege.edu>; Fig. 11: <http://www.photosearch.com>.

12) Agli studenti viene specificato che ad una delle undici immagini proposte corrispondono due didascalie (Fig. 8 = l. fegato e n. malattie epatiche).

13) "Obesità: i nostri bambini grassi quasi come quelli Usa", intervista al Prof. Giuseppe Chiumello, direttore del Centro di endocrinologia infantile e adolescenziale dell'Ospedale San Raffaele di Milano, *Corriere TV - Salute*, a cura di Luigi Ripamonti, 31 luglio 2008 <<http://video.corriere.it>> (ultima consultazione 01/11/2009).

14) Figura: <http://office.microsoft.com>.

15) Figura: <http://office.microsoft.com>.

16) Si veda, ad esempio, l'indagine Il fumo in Italia (DOXA 2008) <[http://www.legatumori.it/images/uploads/doxa-il\\_fumo\\_al\\_volante.pdf](http://www.legatumori.it/images/uploads/doxa-il_fumo_al_volante.pdf)>; o le immagini shock introdotte dalla Gran Bretagna sui pacchetti di sigarette nell'ottobre 2008 <<http://www.dh.gov.uk/en/PublicHealth/Healthimprovement/Tobacco/Picturewarning-sontobaccoproductspressimages/index.htm>> (ultima consultazione di entrambi i siti 01/11/2009).

17) Balì, M. e Rizzo, G., 2002, *Espresso 2*, Alma Edizioni, Firenze.

18) Ringraziamo Mark Chu, direttore del Dipartimento e docente di Lingua e letteratura italiana, ed Emma Keane, docente del modulo di italiano per medici, per l'interesse e la collaborazione.

### Riferimenti bibliografici

Cherubini N., 2002, *L'italiano per gli affari: corso comunicativo di lingua e cultura aziendale*, Bonacci, Roma.

Cook V., 2001, *Using the First Language in the Classroom*, "The Canadian Modern Language Review" 57, n° 3, pp. 402-423.

Cook V., 2008, *Second Language Learning and Language Teaching*, Hodder Education, Londra.

Dörnyei Z., 2005, *The psychology of the language learner: Individual differences in second language acquisition*, Lawrence Erlbaum, Mahwah, NJ.

Dörnyei Z., 2009, *The L2 Motivational Self System*, in Dörnyei, Z., Ushioda, E. (a cura di), *Motivation, language identity and the L2 self*, Multilingual Matters, Bristol, pp. 9-42.

Ellis R., 2003, *Task-based Language Learning and Teaching*, Oxford University Press, Oxford.

Forapani D., 2003, *Italiano per Medici*, Alma Edizioni, Firenze.

Phillips M. K., 1981, *Toward a Theory of LSP Methodology*, in Mackay, R., Palmer, J.D. (a cura di), *Languages for Specific Purposes. Program Design and Evaluation*, Newbury House, Rowley.

Troncarelli D. (a cura di), 1994, *Dica 33: il linguaggio della medicina*, Bonacci, Roma.

Willis, D. e Willis J., 2007, *Doing Task-based Teaching*, Oxford University Press, Oxford.

# Allievi di madrelingua non italiana in classe: l'esperienza del Trentino.

Maria Arici e Laura Bampi



La società e la scuola sono sempre in cambiamento e, a volte, la scuola precede la società. Non senza fatica, non senza crisi o marce indietro ma, spesso, con la giusta dose di entusiasmo e lungimiranza che fa la differenza. La presenza in classe di allievi di madrelingua non

## Maria Arici

Insegnante di scuola primaria, collabora da diversi anni con il Dipartimento Istruzione della Provincia Autonoma di Trento, l'IPRASE del Trentino e il Centro Interculturale Millevoci di Trento sui temi dell'interculturalità e dell'insegnamento dell'italiano come lingua seconda ad allievi stranieri. e-mail: maria.arici@email.it

## Laura Bampi

Funzionaria presso il Dipartimento Istruzione della Provincia Autonoma di Trento, da anni si occupa di inserimento e integrazione degli studenti stranieri, promuovendo azioni di supporto nelle scuole e facilitando in particolare la nascita di reti sul territorio provinciale. e-mail: laura.bampi@provincia.tn.it

italiana continua ad essere un banco di prova per la scuola, la cartina di tornasole della sua capacità di far fronte ai nuovi e sempre più diversificati bisogni che, a guardar bene, emergono all'interno delle classi, in tutti i gradi scolastici, anche indipendentemente dalla presenza dello studente cosiddetto "straniero". La provenienza e la lingua "altra" sono sicuramente diversità che risaltano di più, ma l'eterogeneità e l'aumento della complessità nelle classi sono ormai una realtà che ha

perso da tempo la caratteristica dell'eccezione.

Anche la scuola trentina ha vissuto negli anni questi cambiamenti e si è sforzata di realizzare l'inclusione sociale e l'integrazione scolastica degli allievi di madrelingua non italiana passando dall'elaborazione di risposte episodiche, dettate dall'emergenza e fondate sulla responsabilità individuale del singolo docente, ad azioni caratterizzate da maggiore progettualità, sinergia di intenti e competenza degli attori coinvolti.

Per sostenere al meglio queste nuove modalità di intervento, si è ritenuto indispensabile definire dei riferimenti, dei paletti normativi che siano rappresentativi di una visione della scuola e del suo ruolo nella società di oggi.

La Provincia Autonoma di Trento, nella Legge Provinciale n. 5 del 2006 sul Sistema educativo di istruzione e formazione del Trentino, ha inserito un articolo, il n. 75, che è specificamente dedicato all'"inserimento e integrazione degli studenti stranieri". A seguito di questo articolo la Giunta provinciale ha approvato, con la Delibera n. 581/08, un Regolamento attuativo che disciplina nel concreto le varie modalità di intervento e l'utilizzo delle possibili risorse, ai fini della reale presa in carico da parte della scuola degli specifici bisogni di cui sono portatori tali studenti. In particolare, gli articoli 6 e 7 si occupano dei requisiti fondamentali e dei compiti specifici di due fondamentali risorse professionali: il **referente per le iniziative interculturali** e il **facilitatore lin-**

**guistico**. L'art. 10 esplicita le possibili piste di lavoro per la stesura dei **percorsi didattici personalizzati**. L'art. 11 si concentra sulla valenza, le potenzialità e le possibili modalità organizzative dei laboratori linguistici per l'insegnamento dell'italiano come lingua seconda.

Il **referente per le iniziative interculturali** è una risorsa professionale fondamentale, di cui ormai ogni istituto scolastico e formativo trentino si è dotato: si tratta di un docente che ha il compito di essere punto di riferimento per tutti i soggetti coinvolti nelle diverse iniziative in favore degli studenti di madrelingua non italiana. L'esperienza degli ultimi anni ha dimostrato l'efficacia e la valenza positiva di questa figura, che funge da collante indispensabile per dare coerenza e fondamento ad ogni azione e per ottimizzare interventi e risorse. Restano, sempre in agguato, il pericolo della delega e il senso di solitudine lamentato a volte da alcuni referenti. Tali rischi sono fuggiti laddove esiste il supporto effettivo di commissioni o gruppi di lavoro che si occupino delle tematiche interculturali.

Stimolare la formazione di nuovi gruppi di lavoro e sostenerne le iniziative, è un'importante linea d'azione su cui si vuole puntare anche per il futuro. Inoltre, la riflessione sull'esperienza ha dimostrato che risulta fondamentale l'impegno del dirigente scolastico nel delineare mandati chiari, sia per i referenti che per le commissioni, nel garantirne le possibilità d'azione e assicurarne il necessario riconoscimento interno.

Il **facilitatore linguistico** può essere un docente interno o un esperto esterno, entrambi opportunamente formati. La sua funzione è quella di supportare il processo di apprendimento dell'italiano come lingua seconda, sistematizzando quanto viene acquisito spontaneamente in situazione di immersione linguistica, negli scambi quotidiani e nel contatto con i coetanei, fonti insostituibili di stimoli comunicativi. Negli anni, grazie anche alle numerose iniziative formative promosse dalla Provincia, si è assistito ad una significativa crescita nella competenza dei facilitatori linguistici, siano essi docenti interni o risorse esterne. Permane la necessità, segnalata a più riprese anche dagli stessi facilitatori, di realizzare momenti di ripresa e approfondimento ricorrenti, organizzati anche per gruppi territoriali, con una supervisione esperta, e realizzati in forma di attività di ricerca-azione, per garantire l'effettiva e corretta realizzazione sul campo di quanto maturato in formazione.

Nel concreto il facilitatore linguistico viene spessissimo utilizzato per i neo-arrivati e, molto meno frequentemente, per interventi di consolidamento o di supporto alla lingua per lo studio delle discipline scolastiche. Ciò in

alcuni casi è un bel segnale, che testimonia una presa in carico effettiva da parte degli insegnanti di classe; in altri è la manifestazione della difficoltà ad andare oltre l'immediata evidenza del "non sa dire una parola in italiano" per comprendere gli specifici bisogni linguistici di chi non è più un neo-arrivato ma necessita comunque di supporti particolari che dovrebbero essere messi in atto dai docenti curricolari in sinergia con i facilitatori linguistici.

Per realizzare tale sinergia è necessario lavorare su alcune criticità: l'aumento della consapevolezza nei docenti curricolari riguardo le specifiche difficoltà linguistiche, il superamento della frammentarietà degli interventi di svariate figure (quando non è garantita continuità d'azione al facilitatore), la co-progettazione degli interventi da parte dei facilitatori e dei docenti curricolari. In molte scuole trentine grandi passi avanti sono stati fatti su tutti questi versanti, la scommessa si gioca ora nel saper portare a sistema tutte le buone pratiche maturate e

*Il referente per le iniziative interculturali è una risorsa professionale fondamentale.*

nel saperle documentare, ed è preciso obiettivo dell'amministrazione provinciale supportare i docenti in questo processo.

In particolare, per quanto riguarda i **percorsi didattici personalizzati** e la conseguente **valutazione** degli stessi, si registrano molte esperienze felici realizzate in singole scuole, ma una generale difficoltà di fondo a far divenire patrimonio comune dell'agire docente anche quanto è previsto e auspicato dalla legge stessa. La personalizzazione dei percorsi, che implica capacità di fare scelte precise sui curricoli e di diversificare obiettivi, percorsi e materiali, non è stata ancora pienamente compresa e praticata e, proprio per questo motivo, mette in crisi molti docenti nel momento della valutazione di allievi con bisogni e situazioni particolari.

La nascita recente in Provincia di molte **reti di scuole** può contribuire fortemente a superare quanto esposto. Tali reti sono nate per portare a sistema e raccordare buone prassi già in atto in tema di integrazione scolastica, per migliorare e condividere modalità di risposta a bisogni emergenti, per avviare e sperimentare nuovi strumenti, materiali e strategie di intervento. Hanno poi dimostrato nel tempo che il lavorare in rete stimola il confronto tra le esperienze e facilita la ricerca di linee di condotta e criteri condivisi, mette in comune risorse, competenze e strumenti, potenziando la forza delle scelte operate e l'efficacia dei risultati raggiunti, e permettendo la realizzazione di programmi non realizzabili da parte di singole scuole. Nel corrente anno scolastico molti coordinatori di rete si stanno concretamente muovendo sui temi della personalizzazione e valutazione dei percorsi, ideando e sperimentando strumenti e materiali, e questo è un lavoro che potrà andare sicuramente a beneficio di tutti gli allievi e della scuola nel suo insieme perché, come si è detto, la necessità di diversificare i percorsi didattici non è certamente legata solo alla presenza degli allievi "stranieri".

Uno sguardo infine al **laboratorio linguistico**, la cui presenza nelle scuole trentine ha cominciato ormai ad essere una costante. Il laboratorio è considerato una risorsa fondamentale e irrinunciabile, sia dai docenti che dai dirigenti scolastici, e sempre più va connotandosi come uno spazio e un tempo specificamente connotato, dove gli allievi trovano risposte competenti e commisurate alle loro urgenze di apprendimento. Anche in questo caso, pur con notevoli differenziazioni da scuola a scuola, uno scoglio tuttora da superare è lo scarso collegamento tra laboratorio e singolo Consiglio di Classe: diversi docenti considerano ancora l'attività del laboratorio come un qualcosa di staccato e aggiuntivo al loro lavoro in classe, senza possibilità di integrazione reciproca. In alcune reti di scuole si sta tentando di scardinare questa convinzione ribaltando il discorso in modi diversi. In alcuni casi si fa entrare il facilitatore in classe, ad esempio per mettere in atto assieme al docente alcune strategie per facilitare la comprensione della lingua dello studio. In altri si fanno entrare in laboratorio anche gli allievi italiani e si organizzano gruppi di apprendimento misti. Siamo infatti convinti che molte delle strategie proposte e dei materiali ideati per il laboratorio possano essere utili anche agli allievi italo-foni e che la scommessa si giochi sempre più sulla capacità di "mobilitare la classe" e sul cambiamento del "modo di fare scuola" per tutti.

Le trasformazioni della società e della scuola, se viste come opportunità, suscitano voglia di mettersi in gioco e di partecipare; se viste come pericolo, incontrano resistenza e opposizione. Ed è proprio su questa differenza che si gioca la sfida per un futuro che possa risultare costruttivo per tutti gli allievi, italiani e non.



# La didattica acquisizionale come programma di ricerca

## di Stefano Rastelli

### 1. La didattica acquisizionale come auspicio

La didattica acquisizionale è parente stretto (non so in che grado) sia della linguistica acquisizionale sia della glottodidattica. Queste due discipline hanno rapporti di collaborazione di vecchia data. Forse uno

#### Stefano Rastelli

è ricercatore presso il Centro Linguistico di Ateneo e il Dipartimento di Linguistica Teorica e Applicata dell'Università di Pavia, dove coordina la didattica dell'italiano a stranieri e alcuni progetti di ricerca di glottodidattica sperimentale.  
e-mail: stefano.rastelli@unipv.it

dei primi contributi - in ordine di tempo - della linguistica acquisizionale alla glottodidattica è la scoperta, avvenuta a metà degli anni Settanta, delle **sequenze di acquisizione** (qui inteso come *order of acquisition* di elementi diversi e non come ristrutturazione di un singolo fenomeno nella competenza dell'apprendente). La scoperta è che soggetti aventi L1 diverse, che seguano o meno un corso di lingua,

imparano alcuni elementi della morfologia in un ordine implicazionale più o meno predicibile.

Il potenziale impatto di questa scoperta era chiaro ai ricercatori del *Progetto Pavia* che, a partire dalla seconda metà degli anni Ottanta, hanno cercato di individuare le sequenze di acquisizione dell'italiano di stranieri, intervistando e registrando per mesi (e in alcuni casi, anche per quasi un anno) decine di immigrati provenienti da molti paesi europei ed extraeuropei. Le decine di audiocassette con le vecchie registrazioni sono ancora, ben allineate e catalogate, negli armadi del dipartimento di linguistica, ma alcuni dei risultati delle ricerche sono diventati patrimonio anche dei non specialisti (per una valutazione analitica e complessiva si vedano i contributi in Giacalone Ramat 2003). Grazie a queste ricerche, oggi tutti sanno ad esempio che i primi verbi a essere imparati dagli apprendenti di italiano L2 sono delle forme di presente della terza persona singolare e di infinito: poi appaiono (e quindi - si pensa - sono appresi) i participi passati (spesso senza ausiliare), che forse non indicano il tempo passato ma l'aspetto perfetto, cioè lo stato risultante del processo designato dal lessema participiale (solo successivamente appaiono - in ordine - l'imperfetto, il futuro, il condizionale e il congiuntivo).

Non tutti sanno invece che - più o meno negli stessi anni - alcuni tra i promotori di questa ricerca cominciano anche a sottolineare l'importanza dell'avvento di una "**didattica linguistica**". Per esempio, Anna Giacalone Ramat (1993: 400) scrive: "[...] Non vi sembra vi siano ragioni per assumere che le conoscenze raggiunte nel campo della ricerca sull'acquisizione spontanea non siano utili nella prassi della didattica linguistica". E qualche anno più tardi: "Le ricerche di linguistica acquisizionale non interessano solo i linguisti [...] ma anche gli insegnanti e i futuri insegnanti [...] prima di passare alla progettazione di curricula per l'insegnamento delle lingue occorre che gli insegnanti riflettano

su come si comportano gli apprendenti - guidati e non guidati -, quali strategie impiegano, quali principi semantici e cognitivi non applicano." (Giacalone Ramat 2000: 14).

Qualche anno dopo Massimo Vedovelli inventa il termine "Didattica acquisizionale" per definire una "**didattica linguistica**" che "tiene in considerazione i processi soggiacenti all'uso linguistico" (Vedovelli 2002: 51). In un altro articolo, Vedovelli definisce la **didattica acquisizionale** come "un modello teorico di didattica linguistica che si rapporti alle prospettive acquisizionali, rispetti le fasi di sviluppo dell'acquisizione della L2, non violi le sequenze implicazionali" (Vedovelli 2003: 78). In queste e altre definizioni la didattica acquisizionale non è ancora né un sillabo né un programma di ricerca, ma solo un auspicio. La glottodidattica italiana ha condiviso questo auspicio, e anche le implicazioni del fatto che si tratti solo di un auspicio e non di un vero e proprio programma. Paolo Balboni (2008; 2009), a proposito delle implicazioni glottodidattiche degli studi acquisizionali, scrive che oggi non si sente il bisogno di una '**glottodidattica acquisizionale**' come disciplina a sé, ma piuttosto che la linguistica acquisizionale dia il suo contributo alla glottodidattica. Questo contributo consiste nel descrivere al meglio le sequenze di acquisizione in modo che gli estensori dei sillabi, i docenti e i valutatori non si discostino molto da ciò che è lecito attendersi da apprendenti che non possono far altro che seguire i ritmi naturali di acquisizione.

### 2. La didattica acquisizionale come disciplina autonoma

Qui e altrove (Rastelli, 2009a; 2009b; 2010) io sostengo un altro punto di vista: (a) la **didattica acquisizionale è una disciplina autonoma** che in Italia si distingue sia dalla linguistica acquisizionale sia dalla glottodidattica; (b) questa disciplina è in parte ciò che all'estero si chiama **Second Language Acquisition (SLA) research**, con la differenza che la didattica acquisizionale si occupa più in

dettaglio dei risvolti didattici della ricerca; (c) la didattica acquisizionale svolge ricerche che - con metodo sperimentale e indagini anche strumentali - studiano la **relazione tra insegnamento e acquisizione**; (d) l'oggetto di queste ricerche non sono più le sequenze di acquisizione, ma l'**interfaccia** (il passaggio) tra apprendimento e acquisizione, tra la lingua studiata ed esercitata e la lingua effettivamente 'saputa'.

Io ritengo che oggi lo studio delle sequenze di acquisizione da solo non basti a conferire un significato autonomo alla didattica acquisizionale. Infatti le sequenze di acquisizione conosciute sono pochissime e riguardano solo la morfologia, ma in una qualsiasi classe di lingua classe si insegna anche il lessico, la pronuncia, la scrittura, la pragmatica, la testualità ecc. Il senso della didattica acquisizionale risiede piuttosto nelle domande radicali proprie della ricerca SLA: **serve insegnare?** Gli apprendenti guidati hanno un vantaggio sugli apprendenti spontanei? In cosa consiste questo vantaggio e quali livelli linguistici investe? A quali condizioni questo vantaggio viene acquisito e mantenuto nel tempo? Se il suo statuto è definito da domande così radicali, allora la didattica acquisizionale cessa di essere un auspicio e comincia a trasformarsi in un programma di ricerca. Questo programma cerca di stabilire quanto incidano sull'acquisizione questi tre fattori: (a) la lingua che viene insegnata (b) il cervello di chi la impara; (c) i modi in cui viene scambiata con i nativi e soprattutto con l'insegnante.

*Oggi la glottodidattica italiana può chiedere di più dalla linguistica acquisizionale.*

### 3. La didattica acquisizionale come programma di ricerca

Oggi la glottodidattica italiana può chiedere e ottenere ancora di più dalla linguistica acquisizionale e dai programmi di ricerca della didattica acquisizionale. Soprattutto negli ultimi dieci anni la linguistica ha messo a disposizione dei glottodidatti e anche degli insegnanti (di quelli interessati) teorie descrittive ed esplicative, modelli acquisizionali e strumenti di indagine scientifica che hanno delle ricadute didattiche e che - forse tra un po' - avranno un impatto diretto anche sulla qualità dell'insegnamento. La didattica acquisizionale ha il compito di filtrare, tra queste ipotesi teoriche, gli aspetti che sono 'glottodidatticamente' più significativi, cioè sperimentabili in classe. Tra questi ne scelgo (arbitrariamente) quattro, basandomi su criteri esclusivamente di interesse soggettivo (naturalmente ce ne sono altri, altrettanto validi). È interessante che alcune di queste ipotesi teoriche, almeno in astratto (nel dibattito sulle riviste di settore), sono presentate come inconciliabili e alternative. Invece nello specifico della loro interpretazione didattica non sono poi così tanto inconciliabili. La didattica acquisizionale infatti ha il vantaggio di non essere una teoria, cioè non studia né la natura del linguaggio né il processo di apprendimento in quanto tale. Prendendo a prestito dei termini applicati ad altri oggetti (Mitchell e Myles 2004), la didattica acquisizionale **non è né una *property theory*** (che indaga sulla natura del linguaggio, come fa la linguistica teorica) **né una *transition theory*** (che indaga su come il linguaggio diventa oggetto di conoscenza, come fa la linguistica acquisizionale).

La didattica acquisizionale per fortuna non deve rendere conto né di cosa sia la lingua né di come si impari. Essa piuttosto si preoccupa di mettere a punto vari **modelli dell'acquisizione linguistica in un contesto guidato**. Un modello è la descrizione di come avviene un fenomeno (cioè la sua dinamica). Una teoria invece è la spiegazione di un fenomeno (più spesso di un insieme di fenomeni). La didattica acquisizionale non ha il compito di spiegare perché si apprende qualcosa in un determinato modo, ma di **verificare sperimentalmente** se insegnando in un determinato modo, qualcosa viene appreso oppure no. Le quattro ipotesi teoriche che esamino suggeriscono percorsi di sperimentazione differenti su aspetti differenti dell'acquisizione linguistica. E' proprio per questo motivo che queste ipotesi non sono inconciliabili. La descrizione di queste ipotesi è molto schematica e i rinvii bibliografici possono essere utili a chi vuole approfondirle.

**La 'teoria della processabilità'** (*Processability Theory*, PT) (Pienemann 1998; 2007; 2008; Pienemann, Di Biase e Kawaguchi, 2005; Berton e Di Biase, 2005) spiega che la produzione linguistica degli apprendenti è una funzione della maturazione psicolinguistica, cioè della progressiva armonizzazione - nella mente dell'apprendente - di due fattori potenzialmente conflittuali: (a) la natura lineare spazio-temporale della produzione/comprendimento linguistica; (b) la natura gerarchica (a costituenti) del linguaggio umano. Le parole si susseguono l'una dopo l'altra, ma hanno delle caratteristiche che le accomunano ad altre parole che possono non seguirle immediatamente nella catena parlata. Inoltre in italiano, per evidenziare una parola (di solito un costituente) spesso lo si sposta dalla sua posizione 'canonica'. Queste situazioni di fatto complicano l'esecuzione e la produzione di enunciati morfosintatticamente corretti da parte dell'apprendente, il quale gradualmente deve imparare a fare due cose: (1) riuscire a vedere, tenere in memoria e distribuire sugli elementi della catena parlata le proprietà astratte che accomunano le parole (2) riuscire a modificare l'ordine delle parole per metterne in luce alcune rispetto ad altre. La maturazione psicolinguistica degli apprendenti (la loro sensibilità incrementale a regole sia morfologiche sia discorsive), segue un percorso fatto di tappe o stadi (4 dell'evoluzione sintattica e 5 dell'evoluzione morfologica) durante il quale gli apprendenti gradualmente imparano a riconoscere le categorie linguistiche e a estendere i loro tratti astratti (genere, numero, persona, tempo, topic) a elementi non prossimali o in posizioni non canoniche. La PT ci dice che gli

insegnanti non devono aspettarsi cose che gli apprendenti non possono ancora fare (perché non hanno ancora raggiunto un determinato stadio di maturazione psicolinguistica). La valutazione degli errori deve essere calibrata sul grado di maturazione e sugli stadi, non sul programma esterno (sillabo). Ciò dovrebbe avere ricadute enormi sul lavoro di chi scrive i programmi didattici. La PT studia la morfosintassi e predice le cose che un apprendente può oppure non può 'saper fare' in un determinato momento del suo percorso di apprendimento. Alla PT però non interessano le cose che eventualmente un apprendente sa senza 'saper fare' (senza saper 'mettere in lingua'). Di questo aspetto di occupano invece alcuni studi di neurolinguistica.

Alcuni neurolinguisti americani ed europei (per esempio, si veda Osterhout *et al.* 2006), analizzando i **livelli emodinamici** con tecniche di neuroimmagine e misurando i **potenziali evocati (ERP)** di apprendenti di L2, hanno scoperto che questi ultimi possono sviluppare rappresentazioni mentali e **regole implicite** (delle quali l'apprendente non è consapevole) conformi alla lingua bersaglio anche dopo pochissime ore di lezione. Queste rappresentazioni mentali però non sempre emergono e - per così dire - sono attivate quando l'apprendente è impegnato in compiti di produzione e comprensione *online* (cioè in tempo reale) e nemmeno quando è chiamato a riflettere esplicitamente su di esse con giudizi di accettabilità (Sabourin e Haverkort 2003). E' come se l'apprendente di fatto 'sapesse' molto prima di 'saper fare' (si tratta una visione radicalmente opposta a quella descritta nel modello dichiarativo/procedurale di Ullman e Paradis). La glottodidattica potrebbe essere molto interessata ad approfondire queste scoperte perché esse dimostrerebbero che i risultati dell'insegnamento esplicito sono presenti e tangibili anche se non sono visibili (subito) e non si realizzano in comportamenti comunicativi immediatamente osservabili. Questi studi suggeriscono anche che l'efficacia dell'insegnamento non può essere valutata solo con i classici test di *proficiency*, basati sulla *performance*, sul 'saper fare' con la lingua, informati da criteri di tipo socio-pragmatico. Esiste una grammatica invisibile, che non si traduce subito in parole dette, ma che compie un lavoro silenzioso, dando modo agli apprendenti di formarsi un'idea della lingua che stanno imparando. Alcune di queste idee potrebbero essere tanto sbagliate quanto radicate e dunque difficili da modificare, nonostante innumerevoli prove positive (decenni di immersione totale e di *input* e di interazione) o negative (anni di corsi di lingua).

**Le ipotesi costruzioniste ed emergentiste** rivendicano la natura non astratta delle regole grammaticali e indicano nella frequenza e nella ripetizione i fattori fondamentali dell'apprendimento sia della prima sia della seconda lingua (Tomasello 2003; Bybee 2008; Goldberg e Casenhiser 2008; Ellis e Collins 2009). La differenza tra l'approccio costruzionista, PT e approccio neurolinguistico sembra irriducibile. Secondo i costruzionisti, la processazione non è basata su regole (*principle-based processing*) ma sul fatto che le parole siano adiacenti, che siano più o meno frequenti (*constraint based processing*). Per i costruzionisti, le formule ("stai bene?", "buongiorno, mi chiamo", "non so", ecc.) non sono isole galleggianti nel vuoto vacuo di regole (come per la PT), ma vera e propria grammatica *in nuce*: è proprio la formula a guidare l'acquisizione della grammatica, attraendo 'materiale conforme' e quindi fornendole l'*input* necessario e facendole da modello analogico (Bardovi-Harlig, 2006) Gli apprendenti gradualmente 'spacchettano' i pezzi di frase e ne usano i pezzi produttivamente nella generazione di nuove frasi (Myles, Hopper e Mitchell, 1998). La glottodidattica avrebbe molto da chiedere anche alle teorie costruzioniste se - per esempio - decidesse di lavorare sull'ipotesi che - in attesa della maturazione psicolinguistica - gli apprendenti se la possono cavare bene anche solamente con una **'grammatica delle**

## Stefano Rastelli - La didattica acquisizionale come programma di ricerca

formule'. Questa grammatica delle formule costituirebbe il livello iniziale e l'*input* per la grammatica delle forme. Le due probabilmente convivono per lungo tempo nella mente dell'apprendente.

Per gli studiosi che lavorano nell'ambito della disciplina denominata *neurobiology of learning* (si vedano soprattutto i contributi in Schumann et al. 2004), imparare una lingua straniera è solo una questione di motivazione, memoria e attenzione. Gli autori negano che esistano aree specifiche per il linguaggio o che esista una vera facoltà di linguaggio. Lo stimolo che spinge il soggetto a imparare una seconda lingua non ha una natura molto diversa da quello che lo spinge a nutrirsi o ad accoppiarsi (Schumann e Wood 2004). Il meccanismo fisiologico di base è sempre quello della ricompensa (*reward*) e del vantaggio. Le ricerche ipotizzano che il rilascio dopaminergico (la dopamina è la sostanza che facilita il passaggio del segnale tra i neuroni) sia modulabile, cioè cambi in funzione della motivazione degli apprendenti. Questa motivazione è sempre legata a fattori personali e non a caratteristiche universali del linguaggio o della mente umana. È lecito però ipotizzare che l'aumento della risposta dopaminergica non sia legato solo al piacere estrinseco di socializzare, di impegnarsi in attività ludiche e creative o di appartenere a un gruppo-classe, ma sia legato anche alle caratteristiche intrinseche degli elementi della lingua che vengono via via imparati. La glottodidattica può domandare ai programmi di ricerca della didattica acquisizionale se si può ipotizzare che esistano degli elementi della lingua che hanno un 'potenziale dopaminergico' superiore ad altri elementi, forse perché l'apprendente stima positivamente (*positive appraisal*) il fatto di saperli padroneggiare. Si pensi alle possibili ricadute didattiche dell'individuazione di questi elementi. La presentazione degli *item* linguistici potrebbe essere orientata anche a questi criteri motivazionali, cioè potrebbe essere fatta a misura dei soggetti apprendenti.

### 4. Tentativi

A Pavia stiamo cercando di organizzare un laboratorio virtuale di didattica sperimentale e acquisizionale. Sarà un percorso molto lungo, fatto soprattutto di prove e di tentativi. Intanto però un primo studio è a buon punto (Rastelli, in stampa), un secondo e un terzo sono appena cominciati. Il primo è uno studio di *eye-tracking* con due gruppi studenti cinesi (istruzione recente e istruzione terminata due anni prima). Abbiamo registrato i movimenti oculari mentre gli studenti leggevano delle frasi che contenevano ausiliari giusti e sbagliati. Ci sono delle differenze di comportamento legate alla frequenza dei verbi, ma anche al tempo trascorso dalla fine delle lezioni. Per esempio, gli studenti recenti guardano l'ausiliare, mentre gli studenti non recenti guardano prevalentemente il participio passato. Il secondo studio riguarda il fenomeno del *prodrop*, cioè la caduta del pronome personale soggetto nelle frasi di modo finito quando il soggetto non è necessario. Sembra che gli apprendenti in generale siano restii ad abbandonare il pronome. Ci chiediamo se il *prodrop* sia influenzabile modificando l'insegnamento, precisamente, il tipo di *feedback* correttivo dell'insegnante. La verifica sarà sia comportamentale - esplicita (*cloze test* e giudizi di grammaticalità) sia strumentale-implicita (*eye-tracking*, stimolazione magnetica transcranica e registrazione dei potenziali evento-correlati). Lo studio è cominciato a settembre 2009 e durerà fino a settembre 2011. Il terzo studio riguarda le rappresentazioni semantiche, e in particolare l'azionalità verbale. Vogliamo verificare se gli apprendenti proiettano sui verbi gli stessi profili azionali (duratività, telicità ecc.) dei nativi.

La didattica acquisizionale non si può trasformare immediatamente né in un sillabo né in un metodo didattico. Come ho cercato di spiegare,

la didattica acquisizionale è un programma di ricerca e di verifica scientifica sui criteri che ci mettono in condizione di decidere se un metodo o un programma ha più probabilità di successo di un altro. Il nostro laboratorio virtuale di didattica sperimentale e acquisizionale è aperto a linguisti teorici e acquisizionali, esperti di didattica delle lingue, psicolinguisti, neurolinguisti, bioingegneri, medici ed esperti di statistica. Se qualcuno con una competenza in una di queste materie è interessato, mi scriva: stefano.rastelli@unipv.it.

### Riferimenti bibliografici

- Balboni P., 2008, *Linguistica acquisizionale e glottodidattica*, in Grassi, R., Bozzone Costa R., Ghezzi C. (a cura di), *Dagli studi sulle sequenze di acquisizione alla classe di italiano L2*, Perugia, Guerra Edizioni, pp. 23-34.
- Balboni P., 2009, *Linguistica applicata e glottodidattica*, "RILA", XLI, 1, pp. 23-36.
- Bardovi-Harlig K., 2006, *On the role of formulas in the acquisition of L2 Pragmatics*, in K. Bardovi-Harlig - C. Félix-Brasdefer - A. S. Omar (a cura di), numero speciale di "Pragmatics Language Learning", 11, pp. 1-28.
- Bettoni C., Di Biase B., 2005, *Sviluppo obbligato e progresso morfosintattico: un caso di processabilità in italiano L2*, "ITALS", III, pp. 27-48.
- Bybee J., 2008, *Usage-based grammar and second language acquisition*, in Robinson P., Ellis N. (a cura di), *Handbook of cognitive linguistics and second language acquisition*, Routledge, New York - London, pp. 216-236.
- Ellis N., Collins L., 2009, *Input and Second Language Acquisition: The roles of frequency, Form and Function. Introduction to the special issue*, "The Modern Language Journal", 93, 3, pp. 329-335.
- Giacalone Ramat A., 1993, *L'italiano di stranieri*, in A. Sobrero (a cura di), *Introduzione all'italiano contemporaneo: la variazione e gli usi*, Laterza, Bari, pp. 341-410.
- Giacalone Ramat A., 2000, *Introduzione*, in A. De Marco (a cura di), *Manuale di glottodidattica*, Carocci, Roma.
- Giacalone Ramat A. (a cura di), 2003, *Verso l'italiano. Percorsi e strategie di acquisizione*, Carocci, Roma.
- Goldberg A., Casenhiser D., 2008, *Construction Learning and second language acquisition*, in Robinson P., Ellis N. (a cura di), *Handbook of cognitive linguistics and second language acquisition*, Routledge, New York - London, pp. 197-215.
- Mitchell R., Myles F., 2004, *Second Language Learning Theories*, Hodder Arnold, London.
- Myles F., Hooper J., Mitchell R., 1998, *Rote or rule? Exploring the role of formulaic language in classroom foreign language learning*, "Language Learning", 48, pp. 323-363.
- Osterhout L., MacLaughlin J., Pitkanen I., Frenck-Mestre C., Molinaro N., 2006, *Novice learners, longitudinal designs, and event-related potentials: A means for exploring the neurocognition of second language processing*, in Gullberg M., Indefrey P. (a cura di), *The cognitive neuroscience of second language acquisition*, Blackwell Publishing, London, pp. 199-230.
- Pienemann M., 1998, *Language processing and second language development. Processability theory*, Benjamins, Amsterdam.
- Pienemann M., 2007, *La teoria della processabilità: elaborazione linguistica e acquisizione della seconda lingua*, in M. Chini, P. Desideri e G. Pallotti (a cura di), *Atti del VI congresso internazionale dell'associazione italiana di Linguistica Applicata*, Guerra, Perugia, pp. 65-82.
- Pienemann M., 2008, *A brief introduction to processability theory*, in J.U. Keßler (a cura di), *Processability Approach to Second Language Development and Second Language Learning*, Cambridge Scholars Publishing, Newcastle, pp. 7-29.
- Pienemann M., Di Biase B., Kawaguchi S., 2005, *Extending Processability Theory*, in M. Pienemann (a cura di), *Crosslinguistic Aspects of Processability Theory*, Benjamins, Amsterdam, pp. 199-252.
- Rastelli S., 2009a, *Che cos'è la didattica acquisizionale*, Carocci, Roma.
- Rastelli S., 2009b, *La didattica acquisizionale e la scommessa dell'acquisizione guidata*, "RILA", XLI, 1, pp. 47-62.
- Rastelli S., 2010, *La didattica acquisizionale: ragioni, metodo e critica*, in Rastelli S. (a cura di), *Italiano di cinesi, italiano per cinesi: dalla prospettiva della didattica acquisizionale*, Guerra, Perugia, pp. 45-61.
- Rastelli S., in stampa, *Sintassi e semantica dell'ausiliare in italiano L2: uno studio sperimentale di eye-tracking*, in Dal Maso S., Massariello G., (a cura di), *Atti del XLIII Convegno Internazionale della Società di Linguistica Italiana*, Bulzoni, Roma.
- Sabourin L., Haverkort M., 2003, *Neural substrates of representations and processing of a second language*, in van Hout R., Hulk A., Kuiken F., Towell R. (a cura di), *The lexicon-Syntax interface in second language acquisition*, John Benjamins, Amsterdam, pp. 175-195.
- Schumann J., Crowell S., Jones N., Lee N., Schuchert S., Wood, L., 2004, *The neurobiology of learning*, Erlbaum Associates, Mahwah-London.
- Tomasello M., 2003, *Constructing a language: a usage-based theory of language acquisition*, Cambridge University Press, Cambridge, MA.
- Vedovelli M., 2002, *Guida all'italiano per stranieri*, Carocci, Roma.
- Vedovelli M., 2003, *Note sulla glottodidattica italiana oggi: problemi e prospettive*, "Studi Italiani di Linguistica Teorica e Applicata (SILTA)", XVIII, 2, pp. 173-197.



## Una città per cantare di Angela Landolfi



Milano, Venezia, Genova, Bologna, Firenze, Roma, Napoli: sono le tappe di un viaggio musicale e didattico grazie al quale i destina-

### Angela Landolfi

Laureata in lingue e letterature straniere, ha conseguito il Master in Didattica dell'Italiano come L2 presso l'Università di Padova nel 2006 con uno stage alla Dante Alighieri di Parigi. Attualmente lavora come bibliotecaria all'Università di Salerno.  
e-mail: angela\_landolfi@libero.it

tari, apprendenti di italiano L2, conosceranno l'Italia guidati da attività che mirano alla conoscenza degli aspetti socio-culturali delle varie città, senza tralasciare lo sviluppo delle abilità linguistiche e comunicative. Il presente contributo, sintesi della tesina finale per il master in «Didattica dell'Italiano come L2», vuole essere sia lo spunto per una serie di attività didattiche sulle

città italiane che la riflessione su una efficace risorsa glottodidattica quale è la canzone.

### 1. La canzone italiana e l'educazione linguistica

“Modello linguistico” e “documento storico”, la canzone rappresenta un approccio piacevole alla conoscenza della lingua straniera: la musica è fonte di piacere e produce un impatto emotivo che facilita l'apprendimento. Anche il Metodo Suggestopedico di Lozanov ha dimostrato come la musica possa essere uno strumento essenziale per la concentrazione e il rilassamento: agendo sul ritmo cardiaco e su quello respiratorio, sul comportamento e sulle emozioni, la musica costituisce un'ottima possibilità di suggestione positiva, che agevola e accelera la memorizzazione (Lozanov-Gateva, 1983). La canzone accresce la **motivazione** ad apprendere, permette una facile **memorizzazione**, abbassa notevolmente il **filtro affettivo**<sup>(1)</sup> (Dulay-Burt-Krashen, 1985) e costituisce un fertile terreno per lo sviluppo delle **competenze linguistiche**.

Le canzoni italiane offrono all'insegnante un'ampia scelta relativamente alle diverse finalità didattiche. Il campo semantico più spesso legato alle canzoni tradizionali degli anni '60 / '70 è quello dell'amore, dei sentimenti e dell'emozione. A partire dagli anni '80 prevale un'ottica

incentrata sull'individuo, come nei testi di **Enrico Ruggeri** o **Franco Battiato**. In particolare Battiato utilizza un linguaggio particolare e ricco di risorse. Molti testi giocano sul ricorso alle lingue speciali della chimica, della genetica e della fisica o su una sfera semantica oppositiva: da una parte la terminologia d'estrazione mistico-religiosa, dall'altra un lessico negativo riferito alla sensualità dell'uomo. Ricche di **forestierismi** e vocaboli rari sono le produzioni di **Paolo Conte**, che utilizza un lessico raro e prezioso di grande potere evocativo, e di **Vinicio Capossela**, che coniuga lirismo antico e alto a un linguaggio stradaiole e quotidiano, attraverso assonanze, allitterazioni e metafore. Vocabolario tecnico e specialistico è presente nelle canzoni di **Francesco Guccini**, i cui testi sono generalmente caratterizzati dalla regolarità della rima, e di **Fabrizio De André**, i cui brani presentano una colta tessitura stilistico-lessicale, fatta da iperbati, parallelismi, antitesi, similitudini e metafore.

Le canzoni italiane di musica leggera presentano una notevole **varietà diatopica**. La scelta del dialetto è stata operata da vari cantautori: il napoletano di **Pino Daniele**, **Renato Carosone**, **Teresa De Sio**, **Edoardo Bennato**, il genovese di **Fabrizio De André**, il siciliano di **Franco Battiato** e **Carmen Consoli**, il romano di **Antonello Venditti**, il milanese di **Enzo Jannacci** e **Giorgio Gaber**. Le canzoni che presentano tratti fonologici e lessicali legati alle diverse varietà regionali possono essere utili per una classe di stranieri di livello linguistico avanzato per comprendere le divergenze rispetto allo standard di alcuni tratti fonetici, come l'apertura delle vocali, il raddoppiamento sintattico, la pronuncia sorda e sonora della sibilante e le differenti scelte morfo-sintattiche e lessicali.

Le canzoni rispecchiano anche i **cambiamenti della lingua** in

chiave diacronica e, in particolare, **diafasica**. Vari sono i registri utilizzati: un registro decisamente aulico è presente nella produzione di **De André**, **Guccini** e **Vecchioni**, nelle scelte lessicali di Conte, nei riferimenti culturali di **Battiato**, nelle suggestioni letterarie di **Branduardi**. Nei testi di **De Gregori** e dello stesso **Guccini** la parola rasenta e simula il linguaggio poetico. Un registro medio-basso, caratterizzato da semplicità sintattica, povertà lessicale e tratti tipici del parlato caratterizza invece molti cantanti degli anni '80/'90: **Eros Ramazzotti**, **Laura Pausini**, **Ligabue**, con tratti di italiano substandard e turpiloquio

in **Marco Masini**, **Elio e le Storie Tese**. In particolare sono presenti elementi dell'italiano contemporaneo che si sono imposti stabilmente nel parlato comune e nello scritto. Tra questi:

- l'uso di **forestierismi** che sono entrati nel lessico comune: «ti metti in lista politico da show... / sorridente ai party negli hotel» in *Pappagallo* degli 883 (1993);

- il **'che' polivalente**: «voglio una vita che non è mai tardi» in *Vita spericolata* di **Vasco Rossi** (1983); o «non c'è niente che ho bisogno» in *Ragazzo fortunato* di **Jovanotti** (1992);

- la **dislocazione a sinistra**: «di persone silenziose ce ne sono eccome» in *Persone silenziose* di **Luca Carboni** (1989);

- la **dislocazione a destra**: «e ce l'abbiamo qualche speranza» in *Tra palco e realtà* di **Ligabue** (1997);

**DESTINATARI** : STUDENTI DI LIVELLO C1 – C2  
**DURATA DELL'ATTIVITÀ**: 90'  
**OBIETTIVI**: SVILUPPO DELLE COMPETENZE DI COMPRENSIONE ORALE E SCRITTA  
SVILUPPO DELLE COMPETENZE DI PRODUZIONE ORALE E SCRITTA  
COMPRENSIONE DELLE DIVERGENZE FRA ITALIANO STANDARD E VARIETÀ DIALETTALI.  
COMPRENSIONE DEGLI ASPETTI SOCIO-CULTURALI LEGATI AL CONTENUTO DELLA CANZONE

## Angela Landolfi - Un città per cantare

- la frase scissa: «Solo lei mi ha, solo lei mi da / È lei che mi scorre» in *Solo lei mi ha* del gruppo **Sugarfree** (2006);

- il verbo 'averci: «Ma no, niente, è che c'ho un esame in ballo e poi non sono stato molto bene» in *Servi della gleba* di **Elio e le Storie Tese** (1992).

### 2. La canzone e gli aspetti socio-culturali

Uno degli aspetti più interessanti dell'utilizzo della canzone nella glottodidattica è che oltre agli elementi strettamente linguistici, la canzone veicola una serie di contenuti che introducono gli allievi alla cultura, alla civiltà, alla letteratura della comunità di cui studiano la lingua. Come afferma Balboni, «la canzone è **documento storico**, cioè il prodotto di una data cultura in un preciso momento» (Balboni, 1985: 88) e quindi in ambito glottodidattico la canzone deve essere contestualizzata opportunamente per poter essere compresa e analizzata.

I testi di molti cantautori italiani esprimono efficacemente gli **stereotipi** sugli italiani, i problemi sociali e i periodi storici<sup>(2)</sup>. Questo genere di canzone presenta accenni a fatti di cronaca e di attualità, a personaggi storici o comunque espressioni o vocaboli che possono essere decodificati solo da chi ha condiviso il mondo socio-culturale e l'epoca a cui la canzone è appartenuta. Interessanti sono inoltre gli spunti che la canzone può offrire nell'ambito della letteratura. «I testi delle canzoni italiane funzionano come delicati "traduttori culturali" capaci di utilizzare le esperienze letterarie più avanzate così come le novità linguistiche più ardite» (Coveri, 1987: 75).

Alcuni cantautori hanno infatti attinto proprio dalla letteratura per scrivere i loro pezzi come nel caso di **Fabrizio De André** che nel 1969 musicò il sonetto di **Cecco Angiolieri** *S'i' fossi foco*<sup>(3)</sup>. Richiami e citazioni letterarie sono presenti anche nella produzione di **Roberto Vecchioni**, in cui «i continui riferimenti culturali e la ricerca costante dell'*antico* diventano in realtà ripiegamento su di sé, dialogo interiore con un io che si specchia nei personaggi che rappresenta» (Accademia degli Scrausi, 1996: 79). Poeti come **Pascoli**, **Quasimodo**, **Pessoa**, personaggi come **Dorian Gray** e **Don Chisciotte** sono solo alcuni dei riferimenti letterari che rivivono nelle composizioni di **Vecchioni**. Anche le canzoni di **Branduardi** sono ricche di suggestioni letterarie e toni aulici: toni fiabeschi e favolistica costituiscono l'impalcatura delle storie. Uno dei suoi album, *Branduardi canta Yeats*, è una versione musicata di alcuni componimenti, tradotti e



Milano ([www.windoweb.it](http://www.windoweb.it))



Venezia (Foto: Elisabetta Tesser)

rimaneggiati, del poeta irlandese. Il cantautore napoletano **Edoardo Bennato** ha invece pubblicato nel 1977 l'album *Burattino senza fili*, ispirato alla favola di Pinocchio, e nel 1980 l'album *Sono solo canzonette* dove racconta in musica la storia di **Peter Pan**. In questo senso la canzone può essere proposta non come attività linguistica isolata, bensì come spunto o come approfondimento di tematiche di civiltà. Sarà cura dell'insegnante presentare la canzone offrendo agli studenti tutti i mezzi per poterla comprendere al meglio, attraverso attività di pre-lettura che forniscano tutte le informazioni e le conoscenze necessarie per poi analizzare il testo in maniera approfondita.

### 3. Un viaggio in Italia attraverso le canzoni

Per esemplificare quanto detto, ho scelto un percorso didattico costituito da sette canzoni che ruotano intorno a un unico tema: le città italiane. Ogni canzone offre spunti interessanti per approfondimenti e attività didattiche finalizzate sia allo sviluppo delle diverse abilità linguistiche sia alla comprensione degli elementi socio-culturali. In questo contributo sono riassunti i contenuti delle canzoni scelte ed è illustrata più dettagliatamente, a titolo esemplificativo, una canzone in particolare con le relative attività.

Il nostro viaggio parte da **Milano**, introdotta dalla omonima canzone di **Lucio Dalla** del 1979. Dal punto di vista linguistico, la canzone non presenta particolari difficoltà: i verbi sono al presente indicativo, le frasi brevi, la sintassi semplice; il lessico presenta delle espressioni che non sono sempre di semplice comprensione e che quindi devono essere chiarite da esercizi mirati. E' possibile proporre la canzone ad apprendenti con un livello di competenza linguistica **A2-B1**<sup>(4)</sup>. Ascoltando la canzone, ci si trova catapultati in un'avveniristica metropoli europea, capitale dell'economia («Milano che banche, che cambi»), del divertimento («Milano che ride e si diverte»). Lucio Dalla fa riferimento anche all'immigrazione («ti fa una domanda in tedesco e ti risponde in siciliano...») e alla passione italiana del calcio («Poi Milan e Benfica, Milano che fatica...»). Questi riferimenti possono essere degli *input* per proporre ulteriori letture di approfondimento e attività di discussione.

La seconda tappa del viaggio è **Venezia**, introdotta da una canzone del cantautore romano **Francesco De Gregori**, intitolata *Miracolo a Venezia* e scritta nel 1985. Dal punto di vista linguistico la canzone presenta una struttura morfosintattica semplice, con verbi principalmente all'indicativo, e frasi brevi che rispettano l'ordine soggetto-verbo-oggetto. La canzone quindi può essere utilizzata con classi di livello elementare-intermedio (**A2-B1**).

La canzone è molto interessante in quanto presenta riferimenti socio-culturali che si possono approfondire attraverso la presentazione di testi autentici, tratti da quotidiani e riviste. In particolare De Gregori fa riferimento a problemi quali l'esodo dei residenti e il rischio di una città 'abitata' solo da turisti («la radio e i giornalisti dicono sempre "Venezia muore", Venezia sta sull'acqua e piano piano muore»), al problema dell'inquinamento atmosferico nell'area industriale di Marghera («il cielo sopra le fabbriche cambia colore, le nuvole sono fumo sopra Marghera»). Fa inoltre riferimento al Festival del Cinema («mentre al Lido davanti al Cinema pastori ed operai, fanno a gara su quelle gondole che non avevano preso mai. E navigano fino all'Africa senza motore, fino a che finisce il Cinema e ricomincia il rumore») e ad alcuni stereotipi sulla città lagunare («Venezia luogo comune della malinconia»).

Il viaggio prosegue passando per **Genova**, a cui il cantautore astigiano **Paolo Conte** ha dedicato nel 1975 una famosa canzone, *Genova per noi*. Dal punto di vista linguistico, la canzone non presenta grandi difficoltà, ma per i contenuti che la canzone veicola ho ipotizzato apprendenti con un livello linguistico intermedio (**B2**). La canzone parla delle impressioni che una città di mare come Genova può suscitare su un abitante dell'entroterra piemontese come Asti («Genova per noi che stiamo in fondo alla campagna e abbiamo il sole in piazza rare volte e il resto è pioggia che ci bagna»). Da un lato c'è la provincia, con le sue ambientazioni tradizionali, gli aspetti umili e banali della vita di tutti i giorni; dall'altro i miti del provinciale: la grande città, l'ingenuità e lo stupore di fronte al nuovo («e circospetti ci muoviamo un po' randagi ci sentiamo noi»).

Quarta tappa del viaggio è **Bologna**, come l'omonima canzone del cantautore modenese **Francesco Guccini**, in cui l'autore descrive la città dandole caratteristiche umane («vecchia signora, volgare matrona...»). Dal punto di vista morfosintattico la canzone non presenta difficoltà; le maggiori difficoltà sono invece presenti nel lessico, che spesso richiama fatti storici o comunque elementi culturali che hanno bisogno di attività specifiche e approfondimenti per poter essere comprese. Il livello linguistico degli apprendenti a cui potrebbero essere destinate le attività è un livello intermedio (**B1-B2**). Guccini presenta numerose metafore per descrivere la città di Bologna: dalla politica («Bologna la rossa e fetale»), alla tradizione culinaria («è una vecchia signora dai fianchi un po' molli»), ai paragoni con i mercatini all'aperto e ai *bistrot*

di Parigi («per me provinciale Parigi minore mercati all'aperto, bistrot, della rive gauche l'odore»), alla strage alla stazione del 1980 («Lo sprechi il tuo odor di benessere però con lo strano binomio dei morti per sogni davanti al tuo Santo Petronio»).



*Liguria (www.elle.it)*

- infinito). Inoltre, essendo il testo costruito come un dialogo tra il soggetto narrante e un amico, vi sono costruzioni sintattiche tipiche del parlato, come la dislocazione a sinistra («di tempo ce n'è, certe cose le sapevi dire»), e lessico del parlato colloquiale («fottuti di malinconia»).



*Bologna (www.emilianoromagnolinelmondo.it)*

Le attività sono destinate ad apprendenti con un livello di competenza della lingua italiana intermedio (**B1-B2**). Nel testo ci sono riferimenti più o meno espliciti ad alcuni elementi che rappresentano la città di Firenze e che possono essere utilizzati come spunti per le attività di comprensione del testo: il Ponte Vecchio («quando gettò i suoi disegni con rabbia giù da Ponte Vecchio»), la *Nascita di Venere* di Botticelli («lo sono nata da una conchiglia diceva») e il *David* di Michelangelo («ma gli occhi di marmo del colosso toscano guardano troppo lontano»).

Il viaggio prosegue per **Roma** e la canzone scelta è *Roma capoccia* di **Antonello Venditti** del 1972. In questa canzone l'autore richiama gli antichi fasti, le bellezze paesaggistiche, ma anche, e soprattutto, l'anima oscura che aleggia da sempre sulla città eterna. La struttura morfosintattica è semplice, i verbi sono principalmente al presente indicativo, ma la canzone è interamente in dialetto romanesco e quindi la proporrei ad apprendenti con una competenza linguistica alta (**C1-C2**).



*Firenze (www.costruzioni.net)*

Nella canzone ci sono dei riferimenti espliciti che offrono all'insegnante la possibilità di proporre attività di comprensione e di discussione sulla storia e la civiltà romane: la Fontana di Trevi («quando la luna se specchia dentro ar fontanone»), i Sette Colli («quando l'arancia rosseggia ancora sui sette colli»), il Colosseo («vedo

## Angela Landolfi - Un città per cantare

la maestà der Colosseo»), la cupola della basilica di San Pietro in Vaticano («vedo la santità der Cuppolone»).

Il viaggio si conclude a **Napoli**, sulle note di *Napule è* di **Pino Daniele**. Di questa canzone, oltre alla scheda introduttiva, vengono proposte anche alcune attività esemplificative. *Napule è* è una canzone del 1977 del cantautore napoletano Pino Daniele. Essendo in dialetto la canzone è linguisticamente complessa, quindi le attività didattiche proposte sono indirizzate ad apprendenti con un livello di competenza linguistica avanzato (C1-C2). In questa canzone Pino Daniele non descrive la città attraverso i suoi monumenti, le bellezze artistiche, i paesaggi; piuttosto evoca un'atmosfera attraverso i suoni, i colori, gli odori.

Lo scopo delle attività è quello di cogliere quest'atmosfera, sentirla attraverso i sensi, le suggestioni, le emozioni. Accanto a un'intensa poeticità Pino Daniele non manca di inserire nella canzone una implicita denuncia sociale («Napule è na carta sporca / e nisciuno se ne importa...»). Sarà quindi affrontato il tema delle problematiche sociali legate da sempre alla città di Napoli.

### FASE 1 : ATTIVITA' DI PREASCOLTO

#### Obiettivi:

- suscitare la curiosità e la motivazione
- stimolare i sensi e le emozioni
- attivare l'attenzione

#### Strumenti:

audio [cd-rom, lettore cd], video [videoproiettore], immagini, fotografie

#### • ATTIVITÀ 1 : L'UDITO

L'insegnante registra e fa ascoltare un nastro con alcuni rumori cittadini: il rumore del mare, le voci dei bambini, il traffico...]

- Riconosci questi rumori?
- Quali sentimenti, emozioni, sensazioni ti suscitano?

- Scrivi 10 aggettivi riferiti a questi rumori:

.....  
 .....

#### • ATTIVITÀ 2: LA VISTA

L'insegnante mostra agli studenti video, immagini, fotografie della città di Napoli, non le classiche immagini da cartolina, ma piuttosto dei particolari: immagini dei quartieri e dei vicoli del centro antico, del traffico cittadino, una strada affollata, dei rifiuti non raccolti per strada, ecc.

- Quali sentimenti ti suscitano queste immagini?
- Scrivi 10 sostantivi o aggettivi che descrivono le immagini (o i video):

.....  
 .....



Roma ([www.windowweb.it](http://www.windowweb.it))



Napoli ([www.windowweb.it](http://www.windowweb.it))



Monnezza a Napoli (<http://www.cafedofriariell.com/?p=254>)

#### • ATTIVITA' 3: ASCOLTO DELLE PRIME NOTE DELLA CANZONE

Dalle prime note quali di queste sensazioni ti suscita la musica?:

- nostalgia - rabbia - ansia - malinconia - rilassamento - gioia - tristezza
- solitudine - rancore - struggimento
- allegria

#### FASE 2: ATTIVITA' DI ASCOLTO E CANTO CORALE

##### Obiettivi:

- comprendere i tratti fonologici dialettali
- comprendere le divergenze morfosintattiche e lessicali fra dialetto e italiano standard
- comprendere il contenuto del testo e gli aspetti socio-culturali della città in esame
- sviluppare le competenze di comprensione e produzione orale

##### Strumenti:

audio [cd-rom - lettore cd]

**ATTIVITA' 1:** Ascolto della canzone senza testo

**ATTIVITA' 2:** Presentazione del testo della canzone e canto corale

**ATTIVITA' 3:** Volgi il testo dal dialetto all'italiano standard

L'insegnante propone agli studenti di volgere per iscritto il testo della canzone dal dialetto all'italiano standard. Lo scopo è quello di riconoscere le caratteristiche morfo-sintattiche e fonologiche del dialetto napoletano, le divergenze rispetto allo standard, e, contemporaneamente, comprendere meglio i contenuti del testo.

#### ATTIVITA' 4: Discussione

L'insegnante divide la classe in piccoli gruppi, proponendo ad ognuno uno spunto di riflessione. Al termine, un rappresentante per ogni gruppo espone

all'insegnante e alla classe le proprie ipotesi sui temi tratti dai seguenti versi della canzone:

“Napule è mille culure”: Quali colori associ alla città di Napoli e perché?

“Napule è mille paure”: Quali pensi possano essere le paure nella città di Napoli?

“Napule è nu sole amaro”: Perché secondo te il sole di Napoli è amaro?

“Napule è na' carta sporca e nisciuno se ne importa”: Cosa pensi che l'autore voglia dire con questa affermazione? Conosci il problema dei rifiuti in Campania?

### FASE 3: ATTIVITA' DI APPROFONDIMENTO SUI CONTENUTI

#### Obiettivi:

- sviluppare le competenze di comprensione e produzione scritta
- approfondire i contenuti della canzone attraverso letture mirate

#### Strumenti:

testi autentici tratti da: articoli di riviste, interviste, romanzi

#### ATTIVITA':

In quest'ultima fase vengono approfonditi gli aspetti socio-culturali legati al contenuto del testo della canzone. Il testo accenna al problema dei rifiuti («Napule è na carta sporca»), offrendo così un ottimo *input* per presentare un articolo di quotidiano sul problema dei rifiuti in Campania<sup>[5]</sup>. Dalla canzone emergono inoltre una serie di contraddizioni che contraddistinguono da sempre la città di Napoli: da un lato le ingiustizie sociali e il degrado ai quali i napoletani si sentono ormai rassegnati, dall'altro la fantasia, la generosità, l'intuizione, la genialità, l'improvvisazione.

Sarebbe interessante proporre un confronto fra la Napoli di ieri, vista attraverso gli occhi della scrittrice e giornalista Matilde Serao, e la Napoli di oggi vista dallo scrittore napoletano Marcello d'Orta, proponendo rispettivamente alcune pagine del romanzo *Il ventre di Napoli*<sup>[6]</sup> e un'intervista allo scrittore<sup>[7]</sup>. Dopo la lettura e la comprensione dei testi è possibile proporre agli apprendenti una attività di produzione scritta che consista nel delineare le caratteristiche della città di Napoli, gli aspetti positivi e negativi, secondo quanto emerso da tutte le attività proposte.

#### Conclusioni.

La presente attività ci mostra come la canzone in ambito glottodidattico possa essere lo spunto per una serie di attività diversificate, graduate e selezionate a seconda dei destinatari e degli obiettivi didattici: dallo sviluppo delle abilità linguistiche (competenze fonologiche, morfosintattiche e lessicali) all'approfondimento contenutistico degli aspetti socio-culturali, storico-letterari e di civiltà.

Una canzone può nascere da un'ispirazione letteraria, da un fatto politico, da un avvenimento storico, da una problematica sociale; una canzone può essere poesia, protesta, impegno civile, cronaca. E' in questi casi che, se opportunamente selezionate e proposte con adeguate attività di comprensione, le canzoni diventano una potenzialità per promuovere l'educazione letteraria, per motivare gli studenti all'analisi del testo e alla rielaborazione critica, per avvicinarli a un'altra cultura, alla storia politica e sociale di un altro paese, per operare costruttivi confronti con la propria realtà di provenienza. La musica in classe offre quindi un piacevole momento di svago ma costituisce anche il cana-

le privilegiato per un interessante dialogo interculturale volto a conoscere le diversità e le differenze fra i popoli e a confrontarsi per abbattere pregiudizi e stereotipi.

#### Note

1) Secondo l'ipotesi di Krashen, il filtro sembra essere il primo ostacolo che i dati linguistici in ingresso devono superare. Meno ansioso e più rilassato è l'apprendente, meglio procede l'apprendimento linguistico.

2) E' il caso di *Bell'Italia* di Fabio Concato (1996), *L'italiano* di Toto Cutugno (1983), *Viva l'Italia* di Francesco De Gregori (1979).

3) Lo stesso De André si è ispirato all'*Antologia di Spoon River* di Edgar Lee Masters nelle ballate dell'album *Non all'amore, né al denaro, né al cielo* del 1971. De André inoltre ha rielaborato ironicamente la storia medievale in Carlo Martello ritorna dalla battaglia di Poitiers e ha ripreso la poesia di Umberto Saba "Città vecchia" nella canzone omonima.

4) Il quadro comune europeo di riferimento per le lingue è consultabile al sito: [http://www.pubblica.istruzione.it/argomenti/portfolio/allegati/griglia\\_pel.pdf](http://www.pubblica.istruzione.it/argomenti/portfolio/allegati/griglia_pel.pdf) (consultato il 25.3.2010)

5) Saviano R., 'L'anima perduta nella monnezza di Napoli', *La Repubblica*, 4 febbraio 2008 (<http://www.repubblica.it/2008/01/sezioni/cronaca/rifiuti-5/anima-monnezza/anima-monnezza.html>, consultato il 25.03.2010)

6) Un esempio di una pagina significativa da proporre è consultabile al sito: [http://www.intratext.com/ixt/ITA2926/\\_P8U.HTM](http://www.intratext.com/ixt/ITA2926/_P8U.HTM) (consultato il 25.3.2010).

7) L'intervista a Marcello D'Orta è consultabile al sito: <http://www.limpidamente.it/culture/intervista.dorta.htm> (consultato il 25.3.2010).

#### Riferimenti bibliografici

Accademia degli Scrausi, 1998, *Versi rock : la lingua della canzone italiana negli anni '80 e '90*, Rizzoli, Milano.

Balboni P.E., 1985, *L'uso delle canzoni nella didattica dell'italiano e delle lingue straniere*, in "Scuola e didattica", 3, pp. 87-89.

Borgna G., 1987, *L'italiano cantato*, in "Italiano e oltre", 2, pp. 66-68.

Costamagna, L., 1993, *Utilizzazioni didattiche delle canzoni nell'insegnamento dell'italiano come seconda lingua*, in "Italienisch", 30, pp. 70-87.

Coveri L., 1987, *Parole, musica, poesia e oltre* in "Italiano e oltre", 2, pp. 75-79.

Diadori P., 1997, *Le canzoni dei cantautori nella didattica dell'italiano a stranieri*, in Frank Baasner, *Poesia cantata*, Max Niemeyer Verlag.

Dulay H., Burt M. - Krashen, S., 1985, *La seconda lingua*, Il Mulino, Bologna.

Borgna G., Serianni L. (a cura di), 1994, *La lingua cantata : l'italiano nella canzone dagli anni Trenta ad oggi, con una testimonianza di Fabrizio De André*, Garamond, Roma.

Lozanov G., Gateva E., 1983, *Metodo suggestopedico per l'insegnamento della lingua straniera*, Bulzoni, Roma.

#### Cantanti citati nell'articolo (siti consultati il 25.3.2010)

Franco Battiato: <http://www.battiato.it/>

Angelo Branduardi: <http://www.angelobranduardi.it/ita/home.htm>

Edoardo Bennato: <http://www.bennato.net/>

Vinicio Capossela: <http://www.viniciocapossela.it/>

Renato Carosone: <http://www.renatocarosone.it/>

Paolo Conte: <http://www.concerto.net/conte/>

Carmen Consoli: <http://www.carmenconsoli.org/#/home>

Lucio Dalla: <http://www.luciodalla.it/>

Pino Daniele: <http://www.pinodaniele.com/>

Fabrizio De André: <http://www.fondazioneandre.it/index.html>

Francesco De Gregori: <http://www.francescodegregori.net/>

Teresa De Sio: <http://www.teresadesio.com/>

Elio e le storie tese: <http://www.elioelestoriatese.it/>

Giorgio Gaber: <http://www.giorgiogaber.org/>

Francesco Guccini: [http://www.francescoguccini.it/francesco\\_guccini.htm](http://www.francescoguccini.it/francesco_guccini.htm)

Ivan Graziani: <http://www.ivangraziani.it/>

Enzo Jannacci: <http://www.enzojannacci.it/best-cd-dvd/index.html>

Ligabue: <http://www2.ligabue.net/content/ligabue.html>

Marco Masini: <http://www.marcomasini.it/sito/>

Eros Ramazzotti: [http://www.ramazzotti.com/ita/index\\_ita.htm](http://www.ramazzotti.com/ita/index_ita.htm)

Enrico Ruggeri: <http://www.enricoruggeri.net>

# Manuale d'amore 2 in classe

## di Laura Facchinelli ed Elisabetta Tesser



### Introduzione

Si può affermare che negli ultimi anni si è registrato un forte aumento della domanda di studio della **lingua italiana in Spagna**, determinato principalmente dall'incremento di scambi interuniversitari **Erasmus**.

#### Laura Facchinelli

Laura Facchinelli ha conseguito il Master in Didattica e Promozione della Lingua e Cultura Italiana a Stranieri presso l'Università Ca'Foscari di Venezia nel 2006. Attualmente insegna italiano presso il CIUC, Centro Linguistico dell'Università de Cantabria (Spagna). e-mail: laurafacchinelli@gmail.com

#### Elisabetta Tesser

ha conseguito il Master in Didattica dell'Italiano come L2 presso l'Università di Padova nel 2006 ed è redattrice e grafica della presente rivista. e-mail: attebalisa@gmail.com

La risposta dell'insegnamento ad una sempre maggiore richiesta obbliga quindi a mettere a disposizione una serie di strumenti didattici adeguati che comprendono tecniche didattiche differenziate.

Il presente contributo è basato su un'attività che è stata realizzata durante i corsi estivi di italiano per studenti vincitori della borsa di studio Erasmus, presso il **Centro linguistico dell'Universidad de Cantabria di Santander**. Il CIUC (Centro de Idiomas de la Universidad de Cantabria), negli

ultimi anni, ha dovuto triplicare l'offerta di questi corsi intensivi, grazie alla crescita del numero di studenti spagnoli che hanno scelto l'Italia come destinazione del loro soggiorno all'estero. Il corso prevede un totale di 60 ore, suddivise in lezioni da 3 ore quotidiane per la durata di un mese e ha coperto le aree tematiche e lessicali del livello A1 e parte dell'A2 stabilite dal Quadro Comune Europeo di riferimento per le Lingue Straniere.

La lingua insegnata in questi corsi suole essere di carattere generale e pratico, poiché dovrà servire agli studenti per affrontare molteplici situazioni quotidiane e accademiche. L'obiettivo, infatti, è di preparare lo studente, aiutarlo al graduale assorbimento della cultura, tenendo conto del bagaglio linguistico e culturale che già possiede, anticipandogli cosa lo aspetta, evidenziando similitudini e diversità del Paese ospitante, infondendogli soprattutto un atteggiamento ricettivo rispetto alla lingua e alla gente. La forte motivazione con cui questi studenti si accingono allo studio dell'italiano è un incentivo da cui il bravo insegnante può trarre una serie di vantaggi.

### Il profilo degli apprendenti: interferenza o trasferenza positiva?

Il tipo di utenza presenta alcune caratteristiche peculiari: si tratta infatti di

- **studenti universitari**, di livello principiante, che non vivono nel paese in cui stanno imparando la lingua (l'italiano è per loro, dunque,

Lingua Straniera) ma sono destinati a confrontarsi "direttamente" con la lingua e la cultura italiana (il loro apprendimento, dopo il raggiungimento del "livello elementare" continuerà nel paese ospitante, in ambito Lingua Seconda);

- **studenti ispanofoni**, con una madrelingua affine all'italiano e ciò comporta delle considerazioni da non sottovalutare. E' risaputo infatti che lo studente ispanofono parte senza dubbio con una marcia in più: le sue competenze iniziali si possono definire di livello principiante (A1) per quanto riguarda le abilità di produzione e di livello falso-principiante (A2) per le abilità di ricezione. Le abilità di interazione si possono valutare in una posizione intermedia tra principiante e falso-principiante (A1/A2). Agli ovi vantaggi che questa particolare situazione comporta (la «stretta parentela» di spagnolo e italiano permette fin da subito una discreta comprensione orale e scritta) bisogna però affiancare la serie di inconvenienti provocati a loro volta dalla stessa affinità che tanto facilita le abilità di ricezione nella LS.

Alla fine degli anni '50 **Robert Lado**, sulle basi della teoria comportamentista, elabora l'analisi contrastiva, che parte dal presupposto secondo il quale gli errori compiuti dagli apprendenti di una lingua straniera sono causati dalle differenze tra la lingua materna e quella straniera. Si parla di **transfer**, che consiste nel trapianto in LS di abitudini consolidate nella propria lingua madre, abitudini che possono talora favorire l'apprendimento della LS, ma più spesso lo disturbano, provocando il fenomeno conosciuto come interferenza (De Benedetti 2006: 206). I tratti contrastanti tra L1 e L2 sarebbero i responsabili delle **interferenze**, per cui, secondo questo punto di vista, le lingue imparentate sono più facili da imparare. Le teorie di Lado vengono presto sottoposte a critiche da parte dei linguisti delle decadi successive; tra i vari motivi, come per esempio di limitarsi all'inglese come punto di riferimento, anche quello di non considerare l'errore e le sue cause come parte di un processo di apprendimento e nemmeno un'occasione di riflessione metalinguistica per lo studente, quanto piuttosto un fattore negativo da prevenire, diagnosticare e curare.

La tappa successiva nell'ambito della **Linguistica Contrastiva** è rappresentata dai lavori di **Corder e di Selinker** (fine anni Sessanta), che, in contrasto con il comportamentismo e l'analisi contrastiva di Lado, sviluppano il concetto di interlingua. L'**interlingua** supera il meccanicismo delle interferenze, in quanto è composta da ipotesi sul funzionamento della nuova lingua da verificare: è quindi un sistema in continua evoluzione, che procede allontanandosi sempre più dalle regole della lingua materna dello studente, che nei primi stadi dell'apprendimento vengono generalizzate, verso quelle proprie della lingua straniera. Si passa dunque dall'attenzione sul prodotto linguistico (interferenza) all'idea di processo come insieme di strategie di apprendimento e produzione utilizzate dallo studente.

In generale, la convinzione diffusa è che "l'interferenza sia esclusivamente una parte del processo: quando c'è un reale parallelismo tra i due sistemi linguistici, la trasferenza è positiva, d'altra parte però, l'aspetto negativo non si riduce alla pura interferenza, ma comprende altri fenomeni, come la tendenza ad evitare strutture complesse o abusare delle più facili (Odlin 1989, citato in Calvi 2004). Questo caso è molto comune tra italiano e spagnolo, visto che molto spesso le due lingue non divergono nella struttura bensì nella frequenza d'uso della stessa, a livello discorsivo o pragmatico.

Un'altra nozione importante per lo studio dell'apprendimento

delle lingue affini, come spiega Calvi (2004) è quella di **percezione della distanza**, ossia in termini psicolinguistici, l'ipotesi che formula il parlante sulla prossimità tipologica tra i due codici. Questa percezione favorisce la trasferenza poiché la possibilità di trasferire elementi da una lingua a un'altra non dipende unicamente dal contrasto linguistico, ma anche da come il parlante individualmente percepisce questo contrasto. Nel caso dell'italiano e dello spagnolo, nei principianti al primo contatto con la lingua predomina la trasferenza positiva: è appunto il nostro caso. Il contrasto esistente tra le due lingue è infatti percepito come minimo dai nostri studenti, e questo, visto in senso positivo, sostiene e incentiva la motivazione.

Secondo i questionari a loro sottoposti, l'Italia viene scelta come destinazione Erasmus principalmente per la presunta "facilità" della lingua e secondo De Benedetti (2006: 208) "quello che potrebbe apparire il sintomo di una motivazione più forte dipende in realtà da fattori poco nobili, come la speranza da parte degli studenti di superare senza eccessivi sforzi un esame e di imparare rapidamente una lingua il cui apprendimento, nel loro immaginario, deve sembrare una faccenda poco meno che elementare".

In realtà, che la motivazione dei nostri studenti sia "nobile" o meno, ciò che noi insegnanti dovremmo cercare di fare è sfruttare il vantaggio della "buona predisposizione" nei confronti dell'italiano e lavorare sull'**intercomprensione linguistica**. Quest'altro concetto rimanda "all'apprendimento di più lingue mediante lo sviluppo di strategie che facilitano la trasferibilità di conoscenze e abilità già acquisite da una lingua all'altra. Una tale comprensione tra lingue risulta efficace allorché essa rinsalda la consapevolezza delle proprie strategie e degli stili di apprendimento. L'intercomprensione, infatti, è un processo dinamico che chiama in causa tanto le abilità ricettive quanto quelle produttive e sfrutta appieno il bagaglio della L1 da trasferire a quella nuova area di apprendimento linguistico rappresentato dalla L2. Entro il contesto di tale trasferibilità fra lingue affini, è possibile stabilire gradi di prossimità fra le lingue oggetto di intercomprensione così da formulare delle generalizzazioni a partire dalle somiglianze esistenti" (Compagno, Di Gesù 2005: 1). E ancora, a proposito della differenza tra l'analisi contrastiva di Lado e l'intercomprensione: "sebbene il taglio comparatistico sia comune tanto all'analisi contrastiva quanto al processo d'intercomprensione linguistica, i due approcci sembrano condurre verso aree operative differenti: l'analisi contrastiva mira a cogliere quel 'differenziale' tra una lingua e l'altra, mentre l'intercomprensione si muove sul binario della corrispondenza quasi dialogica tra due lingue affini" (*ibidem*).

### Il film come risorsa per una didattica interculturale

La nostra proposta si basa sulla **didattica interculturale**. Questa suggerisce che l'alunno prenda coscienza dei costumi e delle ripercussioni linguistiche radicati nel mondo a cui si vuole avvicinare e che, senza la pretesa di sistematizzare fenomeni marcati diatopicamente e diastraticamente, acquisisca una competenza interculturale adeguata. Da un punto di vista glottodidattico, se l'ambito multilingue L2 facilita il riconoscimento e l'utilizzo di abilità di tipo interculturale (Mezzadri 2003, 239), la situazione si fa più ostica in un contesto LS come il nostro, dove è l'insegnante a fornire i principali se non unici stimoli. In mancanza quindi dell'ausilio fornito dai fattori impliciti all'insegnamento dell'italiano in contesto L2. In una situazione di L2, infatti, secondo Lo

Duca (2006: 83) gli «apprendenti vivono un'intensa esperienza italiana, a diretto e quotidiano contatto con la cultura italiana (intesa nel senso più ampio possibile), ne fanno esperienza continua nelle molte occasioni di interazione con i nativi e nella loro vita di studenti, attraverso i contenuti disciplinari proposti dalle diverse facoltà e i "riti dell'organizzazione didattica lezioni, esami. La situazione è dunque tale che non c'è alcun bisogno di rincorrere i contenuti culturali. Tali contenuti (non diversamente peraltro da quelli linguistici) si presentano all'attenzione dell'allievo in modo massiccio e assolutamente casuale, senza alcuna possibilità di controllo da parte dell'istituzione». Cerchiamo nei nostri corsi, sulla base dei risultati ottenuti da una previa e accurata analisi dei bisogni, di fornire al nostro futuro studente in scambio con l'Italia alcuni strumenti che possano aiutare ad evitare possibili shock culturali. Come ricorda Balboni (2002: 65) «più che insegnare la cultura (a parte alcuni modelli standard di base) si deve educare alla differenza, alla variabilità delle culture e, soprattutto, si deve insegnare a osservare una cultura».

Durante il corso, gli spunti offerti dagli studenti stessi (ognuno di loro sarà accolto da Facoltà diverse in diverse città italiane) fungeranno da guida per l'insegnante nel momento di proporre attività e contenuti socio-culturali, variabili a seconda della composizione e delle necessità della classe. Si lavorerà sugli stereotipi come stimolo per la riflessione culturale sottoponendo lo studente a svariate tipologie di materiale autentico. Negli audiovisivi, per esempio, interagiscono contemporaneamente immagini, movimenti, suoni, musica, oggetti, simboli e gesti. Tutto si risolve nell'unico *input* del trasmesso, ricco degli elementi extralinguistici e sociolinguistici che fanno parte della comunicazione reale e della competenza comunicativa.

L'acquisizione della lingua attraverso un audiovisivo unisce le potenzialità dell'ascolto a quelle del video, attivando entrambi gli emisferi del cervello. L'emisfero destro viene stimolato dalla percezione globale del messaggio nel contesto, mentre l'emisfero sinistro attiverà successivamente le sue funzioni di analisi e classificazione delle informazioni percepite. Dunque l'utilizzo degli audiovisivi rispetta il principio di direzionalità espresso dal neurolinguista Danesi, che sostiene che quando si impara una lingua, la mente segue un ordine preciso, afferrando prima il significato globale, quindi scendendo nell'analisi dei particolari. Questa direzione "naturale" è rispettata per il fatto che "il senso visivo permette il massimo di informazione nel minor tempo possibile. L'occhio prende contatto immediato con l'oggetto percepito, non analizza i particolari delle immagini e attiva le funzioni dell'emisfero destro del nostro cervello, al quale sono prevalentemente legati i processi correlati alle immagini, all'organizzazione spaziale e alle attività globali" (Troncarelli 1994, citato in Dolci, Celentin 2000: 267).

I film e la televisione sono per gli studenti una fonte molto motivante di apprendimento della lingua, in quanto **materiale autentico** sono strumenti ideali per la loro pluralità di codici. Guardare un film permette di praticare varie abilità: di «udire» ma anche di vedere delle simulazioni delle abilità dialogiche «dire» e «ascoltare», complete di tutti quegli elementi paralinguistici che entrano in gioco nella conversazione e negli scambi comunicativi in genere. Guardare un film dunque consente non solo di esercitare la comprensione auditiva della lingua verbale nei suoi tratti segmentali e sovrasegmentali, comprese le interiezioni, le esitazioni, le intonazioni particolari, ma anche di osservare e apprendere alcuni aspetti non verbali della comunicazione come la

## Facchinelli & Tesser - *Manuale d'amore 2 in classe*

cinesica, la prossemica e tutte le altre modalità basate sulla posizione, i movimenti, l'abbigliamento del corpo.

Il film, insomma, è prima di tutto un esempio di esecuzione comunicativa da cui si può partire, attraverso l'attivazione di alcune abilità ricettive, per un percorso di apprendimento, arricchito di attività didattiche che permettano di attivare e praticare tutte le abilità, sia ricettive che produttive. Solo in questo modo si potranno poi derivare quelle ricorsività e quelle norme che, una volta interiorizzate, andranno a costituire la competenza linguistica.

### L'attività didattica

L'attività didattica proposta si basa sul film *Manuale d'amore 2* (2007) di **Giovanni Veronesi**. Il film ha riscosso notevole successo sia in Italia che in Spagna, dove è stato lanciato quasi in contemporanea per la presenza di scene girate in entrambi i Paesi. Vengono presentati **quattro episodi** ("Eros", "la maternità", "il matrimonio" e "amore estremo"), dove alcuni dei protagonisti raccontano la propria situazione sentimentale in un programma radiofonico. I quattro episodi narrano la storia di una coppia che si reca in Spagna per ricorrere alla fecondazione assistita, la relazione tra un uomo semiparalizzato e la sua fisioterapeuta, le vicissitudini di una coppia gay e il tradimento di un maturo uomo italiano con una giovane spagnola. Sentimenti antichi quali l'amore, l'eroticismo e il senso di colpa vengono rappresentati assieme a situazioni contemporanee quali la fecondazione assistita e il matrimonio di coppie omosessuali.

La scelta del film è stata determinata da vari fattori: in primo luogo dalla tematica di natura affettiva, che costituisce una forte motivazione per la maggior parte di studenti e spettatori. Il cinema è ancora uno dei luoghi a cui si accede per provare emozioni e l'indice di successo di un film si misura sulla sua capacità di far provare esperienze di tipo emotivo (Smith 2003: 3-14). Sono inoltre rilevanti la presenza di attori spagnoli nel cast e le riprese di parte del film a Barcellona, elementi che possono essere utili a favorire il processo d'identificazione degli apprendenti, altro fattore essenziale per il successo di un film all'estero sia nelle sale che in aula. In terzo luogo, l'uso della lingua nel film ben si adatta ad un gruppo di studenti principianti. In generale, infatti, i dialoghi del film sono significativi sia perché non rappresentano una barriera per la comprensione delle situazioni presentate sia per la presenza di accenti regionali (la forte intonazione lombarda di Fabio Volo, quella romana di Carlo Verdone, quella pugliese di Antonio Albanese e infine quella siciliana di Dario Bandiera), che costituiscono dei modelli autentici della lingua italiana.

Quest'ultimo dato è di non secondaria importanza, considerata la limitazione di alcuni dei libri di testo di italiano per stranieri più usati all'estero, in cui la gamma di ascolti autentici non è esauriente. La lingua usata dal medico della clinica spagnola che parla italiano, inoltre, è di indubbio interesse per l'analisi degli errori tipici degli studenti ispanofoni e potrebbe rappresentare uno spunto di analisi efficace. *Manuale d'amore 2*, infine, può servire come stimolo per riflettere sull'evoluzione sociale del nostro Paese negli ultimi anni, in quanto riassume tematiche sociali di notevole interesse per una riflessione interculturale.

Com'è prassi comune nell'insegnamento delle lingue, il progetto originale della presente attività didattica ha subito delle modifiche dipendenti dalla composizione della classe e da altri fattori esterni. Il presente contributo, dunque, non riflette in maniera fedele l'esecuzione della stessa in aula ma vuole rappresentarne una versione adattata. Mentre in aula si sono concentrate le attività predittive e di analisi prima della visione del film, la presente proposta include alcuni esercizi mirati alla sintesi e alla riflessione dopo la visione.

Nella fase di globalità, le attività predittive includono un *brainstorming* basato sulle conoscenze pregresse del film, che è stato distribuito in Spagna e dunque conosciuto da alcuni studenti, e la visione del trailer del film alla pagina *web* ([www.manualedamore2.it](http://www.manualedamore2.it)). Il trailer è servito come spunto per elicitarne alcune parole chiave per riassumere la storia. In seguito viene proposto il simbolo dell'amore, un cuore, contenente alcune parole che costituiscono i concetti essenziali delle quattro storie proposte nel film. Dopo la discussione a gruppi delle frasi risultanti, l'insegnante può leggere ad alta voce o distribuire l'introduzione della trama, che verrà trattata integralmente dopo la visione del film.

La seconda parte dell'attività è basata su uno spezzone del film che riguarda la relazione tra un maturo uomo italiano e una giovane donna spagnola (visibile al sito <http://www.youtube.com/watch?v=b6eWcUh6Chw>). Il video viene proposto dapprima senza audio, accompagnato da due attività di completamento del dialogo, e in

seguito con l'audio, per il controllo degli esercizi. Nel dialogo tra Cecilia ed Ernesto le battute di lei vengono prima omesse e poi date in ordine sparso. In questo modo gli studenti possono operare sul testo prestando attenzione agli elementi di coerenza e coesione che lo costituiscono. In questa sequenza è rilevante la presenza di segnali discorsivi, che lasciano intendere la struttura del discorso (le ripetizioni) e gli elementi paralinguistici (il tono della voce, l'uso delle pause, etc.) che caratterizzano il testo orale.

Dopo la visione del film si procede ad un'attività di sintesi lavorando sulla trama, proponendone il testo mancante di alcuni verbi precedentemente scritti alla lavagna. L'attività finale, inoltre, prevede una discussione a gruppi sulle tematiche sociali trattate nel film, per motivare gli studenti a sostenere una tesi e cercare di sviluppare abilità argomentative. Ciò è importante per stimolare, oltre alla competenza linguistica, anche altre abilità comunicative come quelle sociolinguistiche e strategiche, che prevedono la capacità di utilizzo delle forme appropriate per ogni evento linguistico e di organizzazione del discorso per raggiungere un determinato scopo comunicativo.

### Attività 1:

a. Viene mostrata la pagina *web* del film [www.manualedamore2.it](http://www.manualedamore2.it) in cui è presente il trailer che verrà proiettato alla classe con l'audio in italiano. Si invitano gli studenti ad immaginare il contenuto del film e si chiede loro se sono stati colti concetti, frasi o parole durante la visione. Poi si elicitano alcune parole chiave per riassumere la storia (come «amore», «erotismo», «coppie gay», «fecondazione», «tradimento», «matrimonio», ecc.).

b. Subito dopo si procede ad un'attività di produzione scritta basata sul riassunto del film. Si spiega che le parole all'interno del cuore sono

**DESTINATARI:** STUDENTI IS-  
PANOFONI DI LIVELLO A1/A2  
**DURATA DEL PERCORSO:**  
6/8 ORE  
**OBIETTIVI:** SVILUPPO DELLE  
ABILITÀ COMUNICATIVE, DI  
COMPRESIONE DEL TESTO,  
COMPETENZA CULTURALE  
E RIPASSO DI ALCUNI TEMPI  
VERBALI (PRESENTE INDICA-  
TIVO, PASSATO PROSSIMO).

da suddividere nelle 4 ministorie che compongono il film. Le proposte dagli studenti servono per introdurre un riassunto orale più approfondito del film. La soluzione dell'esercizio viene proposto dopo la visione del film, nell'attività 3.



## Attività 2

c. La seconda parte dell'attività si basa su uno spezzone del film che tratta la relazione tra i personaggi di Carlo Verdone ed Elsa Pataky, ambientata in ospedale, visibile al sito <http://www.youtube.com/watch?v=b6eWcUh6Chw>. Si mostra lo spezzone senza l'audio e si chiede agli studenti di immaginare cosa sta succedendo.

d. In seguito si fornisce la trascrizione delle battute di Ernesto e si dovrà completare il dialogo inventando le battute di Cecilia:

### SCENA ALL'OSPEDALE

1. Cecilia: \_\_\_\_\_

Infermiera: mi raccomando, non deve affaticarsi

Cecilia: grazie.

Infermiera: sono 2 minuti, il Primario non vuole

2. Cecilia: \_\_\_\_\_

Ernesto: è stata una bella \*schicchera, una bella botta (schicchera/botta= un colpo)

3. Cecilia: \_\_\_\_\_

Ernesto: non è colpa tua ... è che \*so' stato uno stronzo ...

(\*so'= sono)

4. Cecilia: \_\_\_\_\_

Ernesto: so' stato uno stronzo ... un grande stronzo ... io stronzo

5. Cecilia: \_\_\_\_\_

Ernesto: si ... m'ha perdonato ... anche mia figlia ...

6. Cecilia: \_\_\_\_\_

Ernesto: .....

7. Cecilia: \_\_\_\_\_

Ernesto: no... meglio che parti ... no no... parti parti... ma che sei matta? devi \*parti', devi parti'... (parti'= partire)

Cecilia: si...

Ernesto: parti parti...

8. Cecilia: \_\_\_\_\_

Ernesto: eh???

9. Cecilia: \_\_\_\_\_

Ernesto: questa m'ammazza a me... \*me muoro (me muoro= muoio)

e. Poi si forniscono le battute di Cecilia in disordine e si chiede di inserirle nel dialogo.

**ATTIVITÀ: Riordina le battute di Cecilia. Quelle di Ernesto sono già in ordine.**

a. e tua moglie... è venuta?

b. il prossimo anno torno a trovarti, no?? se mi vuoi ciao ciao...

c. allora torni a casa?

d. dimmi che devo fare Ernesto... dimmelo tu... io avrei un aereo domattina... che devo fare??... parto o rimango???

e. come sta?

f. è colpa mia, perdonami, è colpa mia... no no... non ti agitare... shhh ... scusa scusa... shhhh...

g. siamo stati due stronzi... ci siamo fatti del male... addio Ernesto....

[...]... magari il prossimo anno torno a trovarti... cosa dici, vuoi???

h. che??

i. grazie...come va?

f. In seguito si mostra di nuovo la scena agli studenti, questa volta con l'audio, per verificare le soluzioni. Si passa infine alla visione del film.

## Attività 3

g. Per l'attività di sintesi, dopo la visione del filmato, si sottopone agli studenti la trama del film, facendo notare che l'introduzione della stessa rappresenta il testo proposto nell'attività b).

h. Si procede ad un esercizio di *cloze*: viene fornita la trama del film mancante di alcuni verbi, già coniugati e precedentemente scritti alla lavagna, che gli studenti dovranno inserire all'interno del testo (al lato). I verbi sono i seguenti:

a) accettato; b) adottare; c) conosciuto; d) dice; e) fanno; f) prova  
g) ha; h) è; i) restare; l) riescono; m) ritornare; n) tradito; o) vanno.

## Attività 4

i. Infine, nella fase di riflessione e ricapitolazione del contenuto del film, si propone una discussione a gruppi relativa alle situazioni proposte nel film: il tradimento, la fecondazione assistita, le coppie omosessuali. Si dividono gli studenti in due gruppi: i "conservatori" e i "liberali". Ognuno dei due gruppi rappresenta una prospettiva opposta rispetto alle tematiche sociali trattate. Ogni gruppo dovrà immedesimarsi in una delle due parti e convincere l'altro rispetto alla propria visione.

j. La conclusione ideale dell'attività include un role play degli studenti, divisi in quattro gruppi, per interpretare le quattro ministorie proposte nel film.

## Facchinelli & Tesser - *Manuale d'amore 2 in classe*



### Eros e sentimenti in quattro capitoli

Erotismo, fecondazione assistita, amore gay e crisi di mezza età per i quattro nuovi capitoli del manuale d'amore di Veronesi.

Un ragazzo semiparalizzato per un incidente (Riccardo Scamarcio) e la bella fisioterapista (Monica Bellucci), una giovane coppia (Barbara Bobulova e Fabio Volo) che ricorre alla fecondazione assistita per avere un figlio, due gay (Sergio Rubini e Antonio Albanese) che decidono di sposarsi tra mille complicazioni, un uomo (Carlo Verdone) maturo che si innamora di una giovane spagnola (Elsa Pataky). Queste sono le quattro storie introdotte dal Dj Claudio Bisio che fa da filo rosso con una trasmissione telefonica sul tema dell'amore.

#### TRAMA

Il primo episodio - L' Eros - ha per protagonista Nicola, un affascinante ragazzo sui 25 anni che .....(1)..... un incidente d'auto ed è costretto a .....(2)..... sulla sedia a rotelle. La sua fisioterapista Lucia diventa per lui un'ossessione erotica. Una notte lei gli .....(3)..... che sta per sposarsi (con il DJ Fulvio, come si scopre alla fine del film), ma che anche per lei Nicola .....(4)..... il suo sogno proibito. In seguito c'è il cambiamento della fisioterapista, una donna obesa, e Nicola la vede come una punizione divina per aver .....(5).... la sua fidanzata.

Il secondo episodio - La Maternità - è la tragicomica odissea di Franco e Manuela, una giovane coppia che non riesce a concepire un figlio naturalmente. I due .....(6).... a Barcellona per ricorrere alla fecondazione assistita. Nonostante alcuni momenti difficili, ..(7)... ad avere una figlia.

Protagonisti del terzo episodio - Il matrimonio - sono Fosco e Filippo, una giovane coppia gay. Il padre di Fosco non ha mai ...(8)... la cosa. Decidono, per desiderio soprattutto di Filippo, di andare a sposarsi in Spagna, ma litigano quando Fosco dice di non voler rimanere a vivere in Spagna e di non voler .....(9).... un figlio. Poi però cambia idea, i due .....(10)..... pace e riescono a sposarsi, anche se arrivano in Comune con un'ora di ritardo.

L'ultimo episodio - L' amore estremo - è la storia di Ernesto, un uomo di cinquanta anni sposato e con una vita noiosa. Ernesto ...(11)... la vera passione grazie alla giovane spagnola Cecilia, che sconvolge la sua routine. La ragazza, ventotto anni, un ciclone di vitalità e bellezza, vuole andare a Roma per incontrare il padre che non ha mai ...(12)... I due instaurano una relazione. La moglie di Ernesto scopre che lui l'ha tradita, ma invece di arrabbiarsi lo perdona. Lui allora lascia la casa. In discoteca con Cecilia però ha un infarto; lei decide di .....(13).... in Spagna, lui torna con la sua famiglia.

#### Links

[www.manualeamore2.it](http://www.manualeamore2.it) (visitato il 18/06/2009)

<http://www.youtube.com/watch?v=b6eWcUj6Chw> (visitato il 18/06/2009)

Eros e sentimenti in quattro capitoli (recensione adattata):

<http://www.mymovies.it/dizionario/recensione.asp?id=43931> (consultato il 27/07/09).

#### Riferimenti bibliografici

Balboni P.E., 2002, *Le sfide di Babele: insegnare le lingue nelle società complesse*, UTET Libreria, Torino.

Calvi M.V., 1995, *Didattica di lingue affini. Spagnolo e italiano*, Guerini, Milano.

Calvi M.V., 2003, *Linguistica contrastiva de español e italiano in "Mots Palabras Words"*, 4 ([www.ledonline.it/mpw/allegati/mpw0403calvi.pdf](http://www.ledonline.it/mpw/allegati/mpw0403calvi.pdf) consultato il 23.09.2010)

Calvi M.V., 2004, *Aprendizaje de lenguas afines: español e italiano, RedELE - Revista electrónica de didáctica*, n°1 ([www.educacion.es/redele/revista1/calvi.shtml](http://www.educacion.es/redele/revista1/calvi.shtml) consultato il 23.09.2010).

Compagno G., Di Gesù F., *Le strategie d'intercomprensione spagnolo/italiano nell'analisi contrastiva delle canzoni*, in Blini L., Calvi M.V., Cancellier A. (a cura di), *Linguistica contrastiva tra italiano e lingue iberiche. Atti del XXIII Convegno*, Palermo 6-8 ottobre 2005, ([http://cvc.cervantes.es/literatura/aispi/pdf/22/II\\_09.pdf](http://cvc.cervantes.es/literatura/aispi/pdf/22/II_09.pdf) consultato il 23.09.2010)

Consiglio d'Europa, 2002, *Quadro comune di riferimento europeo per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione*, La Nuova Italia-Oxford, Milano.

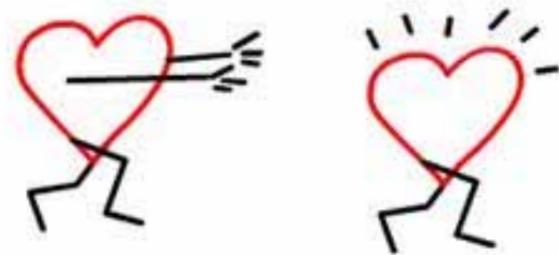
De Benedetti A., 2006, *Liscio come l'aceite. Errori di interferenza (e non) nell'apprendimento dell'italiano L2 in parlanti ispanofoni*, in Bosc F. - Marelllo C. - Mosca S. (a cura di), *Sapere per insegnare. Formazione di insegnanti di italiano LS/L2 fra scuola e università*, Loescher, Torino, pp. 205-217.

Dolci R., Celentin P., (a cura di), 2000, *La formazione di base del docente di italiano per stranieri*, Bonacci, Roma.

Lo Duca M.G., 2006, *Sillabo d'italiano L2 per studenti universitari in scambio*, Carocci, Roma.

Mezzadri M., 2003, *I ferri del mestiere. (Auto)formazione per l'insegnante di lingue*, Guerra Edizioni Soleil, Perugia.

Smith Greg M., 2003, *Film structure and the emotion system*, Cambridge University Press, Cambridge.



#### SOLUZIONI

##### Scena all'ospedale:

1e - 2i - 3f - 4h - 5a - 6c - 7d - 8g - 9b

##### Testo "Eros e sentimenti in quattro capitoli":

1g - 2i - 3d - 4h - 5n - 6o - 7l - 8a - 9b - 10e - 11f - 12c - 13m

# I mondi immersivi in *Second Life* e la didattica dell'italiano come L2: analisi, esperienze e sperimentazioni

## di Antonio Massimiliano Ruggieri

### Premessa

Il presente articolo nasce dal lavoro di tesi (Ruggieri 2008) del modulo di Tecnologie Educative<sup>(1)</sup> nell'ambito dell'ottava edizione del Master in Didattica dell'Italiano come L2 (a.a. 2008).

### Antonio Massimiliano Ruggieri

nell'a.a. 2008-2009 ha conseguito il Master in Didattica dell'Italiano come L2 presso l'Università degli Studi di Padova e ha collaborato con il Centro Linguistico di Ateneo dell'Università degli Studi di Padova alla realizzazione di materiale didattico per un corso multimediale di italiano rivolto ad apprendenti stranieri.

e-mail: massimilianoruggieri@gmail.com

Scopo di questo articolo è mostrare come un programma che utenti e recensori distratti catalogano frettolosamente come un semplice videogioco possa rivelarsi un potente strumento educativo. *Second Life* cela, dietro la sua maschera ludica, caratteristiche sociali ed istruttive che, se comprese ed utilizzate in maniera coerente dagli addetti ai lavori, possono assicurare la realizzazione di percorsi didattici altrimenti impraticabili.

Partendo da un breve *excursus* riguardante il binomio scuola-tecnologie, l'articolo segue un percorso che guida il lettore alla scoperta di *Second Life* e del ruolo che, un programma che attira quotidianamente un numero crescente di nuovi utenti, ha e può avere nell'ambito della didattica delle lingue e della formazione a distanza.

La seconda parte dell'articolo è interamente incentrata sulle prospettive metodologiche del programma, vengono illustrati strumenti, ambienti e potenzialità. Infine, nella terza parte dell'articolo, si procede nella presentazione delle sperimentazioni effettuate attraverso la dimostrazione di attività didattiche realizzate o realizzabili in *Second Life*, e le teorie e le considerazioni in precedenza esaminate sono tradotte in esempi pratici. Gli esempi pratici sono seguiti da un'osservazione degli aspetti positivi e negativi dell'introduzione di *Second Life* nella didattica delle lingue.

Forse grazie a *Second Life* non è più una pura utopia imbattersi in uno studente intento a "giocare" a quello che a prima vista sembra un videogioco e sentirsi rispondere senza alcun velo di ironia: «Non disturbarmi, sto studiando»<sup>(2)</sup>.

Forse grazie a *Second Life* non è più una pura utopia imbattersi in uno studente intento a "giocare" a quello che a prima vista sembra un videogioco e sentirsi rispondere senza alcun velo di ironia: «Non disturbarmi, sto studiando»<sup>(2)</sup>.

### 1. Scuola-tecnologie, un breve *excursus*

Negli ultimi decenni il consolidarsi dell'utilizzo delle tecnologie in ambito didattico ha aperto nuovi orizzonti pedagogici e ha fornito nuovi strumenti sia agli insegnanti che agli studenti. Considerando il lasso

di tempo relativamente breve intercorso tra i primi e limitati utilizzi di macchine rudimentali in contesti educativi e l'introduzione delle accurate ed innovative strumentazioni ammirabili nelle aule moderne è plausibile affermare che il futuro della scuola sia imprescindibilmente legato all'attenta fruizione di tecnologie implicitamente o esplicitamente pensate per la didattica.

Il recente sviluppo tecnologico ha dato vita a fenomeni innovativi di carattere sociale e culturale che hanno modificato il modo di comunicare, relazionarsi e attingere le informazioni. La volontà di rendere il sapere accessibile a tutti e il tentativo di favorire la comunicazione, valicando le distanze spazio-temporali, sono compendiate in quello che può essere considerato il canale privilegiato per la produzione e la distribuzione dei contenuti (Van Dijk 2002: 24) e cioè **Internet**.

Il mondo dell'educazione non è rimasto estraneo all'affermarsi di Internet, al contrario è riuscito ad intravedere nelle potenzialità educative delle sue applicazioni. L'introduzione della rete in contesti didattici ha indubbiamente avvantaggiato la pianificazione di programmi di formazione a distanza (*e-learning*) fornendo **piattaforme**<sup>(3)</sup> che garantiscono un ambiente di apprendimento virtuale munito di molteplici risorse. Grazie ad esse, l'apprendente sperimenta un processo d'acquisizione attivo e personale che predilige la costruzione dei significati. I nuovi orizzonti tecnologici forniscono, dunque, strumenti aggiuntivi sia all'insegnante che allo studente in un contesto didattico incentrato sulla centralità dell'apprendente. La rete, infatti,

«rende lo studente un soggetto autonomo in grado di accedere direttamente alla conoscenza e di utilizzare, anche attraverso il grande sviluppo dei videogiochi, modalità, linguaggi, strategie di apprendimento sostanzialmente diverse dalla sola lettura e ricostruzione del sapere» (Biondi 2007: 22).

Dunque tra gli strumenti e le applicazioni disponibili in rete, che rendono possibile un accesso alternativo alla conoscenza e l'apertura a nuovi spazi di ricerca metodologica, i videogiochi e i **mondi virtuali** allargano gli orizzonti nel campo dell'apprendimento linguistico assistito dai *computer* (CALL) sintetizzando in ambienti marcatamente multimediali una varietà di procedure e metodi coniugabili con la didattica. Gli ambienti 3D (a tre dimensioni), ricreando ambientazioni realmente esistenti che l'utente può esplorare e dalle quali può apprendere, indipendentemente dal percorso seguito, filtrano concretamente gli aspetti culturali, artistici e persino sociali intrinsecamente correlati al luogo rappresentato.

La singolarità dei mondi virtuali di creare **percorsi immersivi**<sup>(4)</sup> che l'utente può esplorare e mediante i quali può imparare richiama, dunque, teorie di costruttivismo sociale secondo le quali

«la costruzione della conoscenza avviene all'interno del contesto socioculturale in cui agisce l'individuo. Secondo questa prospettiva, pertanto, interazioni e linguaggi svolgono una funzione fondamentale in un processo di apprendimento [...]. Il costruttivismo sociale [...] considera l'apprendimento come un processo di costruzione di significati negoziati assieme agli altri, e non come l'acquisizione di conoscenze che esistono da qualche parte esternamente allo studente» (Del Prà 2003: 17).

Pertanto i mondi virtuali, dietro la loro maschera ludica, celano interstizi pedagogici e strumenti utilizzabili in ambito didattico che li collocano tra i più importanti mezzi educativi di quello che Gerosa definisce "Rinascimento Virtuale"<sup>(5)</sup> (Gerosa 2008: 13).

## Antonio Massimiliano Ruggieri - I mondi immersivi in *Second Life* e la didattica dell'italiano come L2

### 1.1. La realtà virtuale, un po' di storia: dal Sensorama a *Second Life*

La sperimentazione nel campo della realtà virtuale ha seguito un lungo percorso evolutivo, in effetti già negli anni Cinquanta **Morton Heilig**<sup>(6)</sup> parlava di un «cinema esperienza» che potesse coinvolgere tutti i sensi in modo realistico e rendere lo spettatore parte integrante dell'azione proiettata sullo schermo. Le sue idee lo portarono a sperimentare un prototipo chiamato **Sensorama**<sup>(7)</sup>, un apparecchio in grado di proiettare film e coinvolgere al tempo stesso i sensi dei fruitori delle pellicole. Qualche anno più tardi **Ivan Sutherland** e **Bob Sproull** crearono un modello denominato **La Spada di Damocle** che nonostante la sua rudimentale interfaccia e la grafica essenziale è considerato il primo sistema di realtà virtuale. In poco più di quarant'anni sono stati progettati numerosi ambienti virtuali, accessibili agli utenti senza dover utilizzare marchingegni sperimentali, che simulano sempre più attendibilmente la realtà rappresentata. Tuttavia, il gap tra esperienza concreta e rappresentazione virtuale è tuttora percepibile nonostante l'alto livello di realismo raggiunto dalle simulazioni.

In virtù della sua accezione originaria, il termine **realtà virtuale**<sup>(8)</sup> indica un sistema immersivo in cui tutti i sensi umani sono coinvolti, ciononostante il termine è generalmente utilizzato per indicare le simulazioni virtuali realizzate tramite il *computer*. Negli ultimi decenni lo sviluppo della tecnologia ha permesso la sperimentazione e l'ottimizzazione dei mondi virtuali contribuendo alla creazione di programmi denominati **MUD o MUVE**<sup>(9)</sup> che hanno avuto successo in ambito ludico, sociale ed educativo. Il **MUD** è un labirinto multimediale basato sulla rappresentazione e simulazione di ambienti reali o immaginari, accessibile a un vasto numero di utenti che possono interagire contemporaneamente secondo una modalità sincrona. Il **MUD (o MUVE)**, sia esso un videogioco che una mera simulazione virtuale, fornisce ai propri utenti l'opportunità di esplorare attivamente i labirinti digitali mediante la creazione di un alter ego fittizio denominato *avatar*<sup>(10)</sup> (Fig. 1). Tra i **MUD** di ultima generazione *Second Life* rappresenta indubbiamente una nuova frontiera della realtà virtuale, un mondo in continua espansione, forgiato dai milioni di utenti che quotidianamente lo affollano.

Il carattere innovativo di *Second Life* è proporzionale al ruolo svolto dagli utenti che interagiscono tra loro ma soprattutto architettano e realizzano nuove dimensioni, terre, città ed oggetti, diventando al tempo stesso residenti e creatori dello spazio virtuale: «*Second Life* è un mondo virtuale. O meglio, *Second Life* è un mondo digitale *online* in 3D, immaginato, creato e posseduto dai suoi residenti» (Rymaszewski 2007: 4). *Second Life* nacque nel 2003<sup>(11)</sup> da un'idea di Philip Rosedale, fondatore della *Linden Lab*, da sempre interessato al modo in cui il mondo può essere plasmato in base alle idee della gente. Inizialmente la piattaforma era uno spazio quasi completamente vuoto, un universo da espandere, aperto a tutti e modificabile da tutti, che in poco tempo ha allargato considerevolmente i propri orizzonti grazie all'estro dei propri residenti.

Le peculiarità del programma hanno indotto a ritenere *Second Life* come la rappresentazione del **metaverso**, il mondo 3D descritto nel romanzo *Snow Crash* dallo scrittore Neal Stephenson, che imma-

gina una realtà virtuale accessibile attraverso i *computer*. Gli abitanti del metaverso sono rappresentazioni tridimensionali degli utenti che vi si collegano chiamati *avatar*. Nel mondo della realtà virtuale i termini metaverso ed *avatar* sono stati riconsiderati per definire spazi 3D in cui le persone possono interagire e simulare un'esistenza parallela.

In *Second Life* la creazione dell'*avatar* è il primo passo verso la scoperta del **metaverso**, pertanto agli utenti è richiesto di scegliere ed editare un alter ego che può avere sia sembianze umane che animali<sup>(12)</sup>. Il primo passo dopo la creazione dell'*avatar* è l'esplorazione dell'immenso spazio virtuale a disposizione, costituito da una moltitudine di aree chiamate *sim* che se misurato utilizzando unità di misure reali occuperebbe centinaia di chilometri quadrati<sup>(13)</sup>. Le aree virtuali sono rappresentazioni di ambienti reali o immaginari create dagli utenti, pertanto un *avatar* ha l'opportunità di spostarsi velocemente da un posto ad un altro<sup>(14)</sup>. In pochi secondi *Second Life* permette ai suoi utenti di muoversi rapidamente e visitare *in world*<sup>(15)</sup> (nel mondo) rappresentazioni di città reali, mondi fittizi, luoghi in cui l'uomo non può concretamente accedere come l'interno di un *computer* o di una cellula, luoghi non più esistenti, di effettuare viaggi nel tempo o di accedere in aree che simulano la percezione della realtà di persone malate. In altre parole la creazione delle aree in *Second Life* è direttamente proporzionale alla capacità immaginativa della mente umana e

ciò rende illimitate le prospettive di questa realtà virtuale.

Nonostante l'innumerabile quantità di mondi visitabili e la sembianza ludica, *Second Life* non deve essere considerato un semplice videogioco, in quanto questa inadeguata etichetta svaluterebbe le componenti di carattere sociale, comunicativo ed educativo del programma. Infatti, *Second Life* è, come dice Gerosa,

«un mondo virtuale, una particolare sottospecie di *videogame* che tuttavia sfrutta solo le tecnologie e le semantiche del medium ludico per fornire ai propri

utenti un luogo concettualmente vicino al *web*, dove esprimersi in una seconda vita sociale, artistica, economica e perché no, ludica» (Gerosa 2007: 240).

**Esplorare, comunicare, produrre ed imparare in forma ludica**, sono dunque queste le macroattività che rendono *Second Life* una piattaforma imperniata sull'interattività, in cui la centralità dell'utente e l'interazione rappresentano le prerogative necessarie per l'espansione del mondo virtuale e per il consolidamento delle sue potenzialità sociali, culturali ed educative.

Vivere una *Second Life* senza scoprire nuove realtà virtuali e interagire con altri utenti significherebbe trascurare quegli aspetti che rendono la piattaforma uno strumento multimediale basato sulla comunicazione e non sulla mera trasmissione di informazioni.

### 1.2. Gli strumenti in *Second Life*: una breve rassegna

Le variegata caratteristiche multimediali di *Second Life* rendono realizzabile il processo comunicativo all'interno della piattaforma fornendo agli utenti una numerosa quantità di codici, canali e contesti mediante i quali formare e veicolare i messaggi, pertanto da un punto



Figura 1 – Il mio *avatar* in *Second Life*.

di vista comunicativo e didattico *Second Life* si presenta come uno dei più innovativi strumenti di comunicazione mediata da *computer* (CMC) e cioè quel «sistema di comunicazione interpersonale attraverso l'uso della rete telematica, in grado di abbattere le frontiere spazio-temporali» (Fratter 2004: 74).

*Second Life* va oltre la netta distinzione tra **comunicazione sincrona e asincrona**, in quanto gli strumenti che rendono possibile le due forme di comunicazione vengono costantemente utilizzati per approfondire la conoscenza dello spazio virtuale e l'interazione tra i residenti. Tra gli strumenti di **comunicazione sincrona** si utilizzano prevalentemente:

- la **chat testuale**, cioè un'applicazione che permette a due o più utenti di comunicare tra loro scambiandosi brevi messaggi testuali;
- la **chat vocale**, ovvero un'applicazione che permette la comunicazione tra due o più utenti che comunicano utilizzando la propria voce. Questo tipo di strumento sincrono è basilare durante le conferenze o le lezioni in rete;
- l'**IM (Instant message, messaggio istantaneo)** e cioè un messaggio testuale;
- la **notecard**, si tratta di un documento realizzabile in piattaforma che può contenere un testo, *link* e *landmark*<sup>(16)</sup>;
- i **messaggi istantanei di aggiornamento** da parte dei gruppi, che vengono inviati e ricevuti istantaneamente da tutti gli utenti iscritti ad un determinato gruppo;
- la **lavagna interattiva**, ossia una vera e propria lavagna multimediale che può essere utilizzata attraverso una tavoletta grafica per scrivere o disegnare;
- lo **slideviewer**, un'applicazione che permette all'utente di proiettare presentazioni o immagini salvate in una *directory* del *computer*;
- lo **schermo** per la proiezione di audiovisivi, ovvero una sorta di televisore virtuale attraverso il quale riprodurre *file* video o audio.

Passiamo ora ai principali gli strumenti di **comunicazione asincrona** disponibili<sup>(17)</sup>:

- l'**IM**, cioè un messaggio testuale ricevuto quando l'utente è *off-line* e leggibile dopo la connessione;
- la **notecard**;
- i **messaggi di aggiornamento** da parte dei gruppi;
- lo **slideviewer**;
- lo **schermo** per la proiezione di audiovisivi.

Le potenzialità di *Second Life* sono infinite poiché prevedono l'utilizzo di strumenti di comunicazione asincrona esterni alla piattaforma che favoriscono l'interazione tra gli utenti, la condivisione di contenuti ed opinioni e la pubblicazione di materiali (Fig. 2), come per esempio:

- **portali di social networking**<sup>(18)</sup>, vale a dire pagine *web* che permettono l'interazione tra gli utenti registrati che condividono immagini, testi, informazioni. Sono strumenti caratterizzati da un alto livello di interattività che diffondono istantaneamente il materiale immesso *on-line* rendendolo fruibile a tutti gli utenti iscritti allo stesso *network*.
- **portali di social bookmarking**<sup>(19)</sup> che permettono l'archiviazione e la condivisione con altri utenti degli indirizzi delle pagine *web* preferite;
- **blog o web-log**<sup>(20)</sup>, la quintessenza della libertà d'espressione in Internet. I *blog* sono diari virtuali personali attraverso i quali il *blogger*

espone le proprie idee;

- **documenti collaborativi**<sup>(21)</sup>, ovvero strumenti adoperati per produrre e correggere testi e documenti in modo collaborativo;
- **sturl list**, elenchi interattivi che raccolgono le coordinate delle varie aree di *Second Life*. Cliccando su uno dei *link* l'utente viene teletrasportato nella zona corrispondente all'indirizzo;
- **mailing list**<sup>(22)</sup>, un sistema che permette la partecipazione ad una conversazione a tutti gli utenti iscritti tramite *e-mail*;
- **forum o bacheche elettroniche**, cioè strumenti che contengono discussioni e messaggi scritti dagli utenti. A differenza della *mailing list* i messaggi non vengono inviati via *e-mail*, ma gli utenti devono accedere ad una pagina *web* per leggerli;
- **wiki**, un sito *web* che può essere aggiornato e cambiato dagli utenti che collaborano tra loro per accrescerne i contenuti<sup>(23)</sup>;

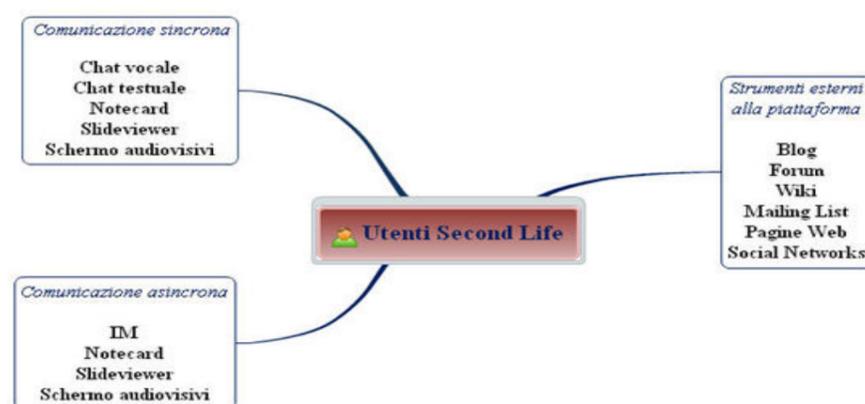


Figura 2 – Sistema di interazione tra gli utenti di *Second Life*.

*Second Life* è dunque un potente mezzo comunicativo, in grado di utilizzare strumenti di comunicazione orali e scritti sia nella loro forma sincrona che asincrona, che condensa nei suoi vasti orizzonti la fruizione delle modalità dei principali portali targati *web 2.0*<sup>(24)</sup>.

## 2. *Second Life* a scopi educativi: educare ad apprendere in un mondo immersivo

“*Second Life* non è un gioco ma uno spazio sintetico ibrido, che viene utilizzato per le finalità più svariate, dagli incontri alle presentazioni di libri, dalle conferenze alle simulazioni” (Gerosa 2007: 10).

Negli ultimi anni gruppi di educatori hanno intuito le enormi potenzialità didattiche di *Second Life* e di conseguenza numerose università hanno iniziato ad adoperare questa piattaforma a fini pedagogici<sup>(26)</sup>. Oggigiorno, infatti, i corsi tenuti in *Second Life* sono molteplici e toccano varie sfere del sapere, tuttavia tra le diverse aree educative fruibili risalta la didattica delle lingue straniere.

Questa nuova frontiera pedagogica è andata oltre il tradizionale sistema di *e-learning* dando vita a quello che viene comunemente definito come *Second Life learning* e cioè una metodologia contraddistinta dall'utilizzo di *Second Life* a scopi educativi. Il *Second Life learning* ha introdotto novità che accrescono le potenzialità educative delle piattaforme di apprendimento a distanza, usufruendo di una infrastruttura tecnologica incentrata sulla comunicazione multimediale, l'interattività e l'accesso a varie forme di contenuti educativi.

## Antonio Massimiliano Ruggieri - I mondi immersivi in *Second Life* e la didattica dell'italiano come L2

Gli elementi distintivi della piattaforma sono indubbiamente l'innomerevole quantità di ambienti all'interno dei quali possono essere svolti corsi o attività educative e le varie interazioni proponibili.

I mondi virtuali prospettano dunque molteplici possibilità di insegnamento e apprendimento che possono essere organizzate in base alle tre principali situazioni di comunicazione realizzabili e cioè:

1. l'**interazione faccia a faccia** tra i vari *avatar*;
2. l'**interazione persona con "oggetto"**: l'*avatar* interagisce con l'ambiente, i luoghi, gli oggetti presenti nei vari ambienti;
3. l'**interazione "oggetto" con "oggetto"**: due o più oggetti o parti di essi entrano in relazione tra loro o con l'ambiente.

Nel primo tipo di interazione (faccia a faccia) il processo comunicativo è bidirezionale e necessita la cooperazione di due o più utenti che si scambiano un messaggio. Al contrario la relazione (secondo tipo) tra persona e "oggetto" prevede attività mediante le quali gli studenti imparano ad interagire con gli oggetti e dall'interazione con gli stessi. Infine, gli studenti possono apprendere osservando il modo in cui gli oggetti interagiscono con altri oggetti (terzo tipo), ciononostante questo tipo di relazione è la meno utilizzata nella didattica delle lingue straniere<sup>[26]</sup>.

Per capire appieno le potenzialità della piattaforma in ambito didattico è comunque necessario evidenziare i criteri, le logiche e le caratteristiche tecniche e metodologiche che rendono *Second Life* uno strumento avanguardista privilegiato ed efficace. Infatti, durante l'evento «Apprendimento esperienziale e apprendimento collaborativo» organizzato da *Communication Village*<sup>[27]</sup> sono state messe in luce delle peculiarità di *Second Life* che costituiscono degli aspetti fondamentali per la didattica delle lingue:

- **Interattività e Multimedialità**: la coesistenza di diversi codici (audio, video ecc.) e materiali [*LO* o *Learning Objects*, testi]<sup>[28]</sup> adattabili alle differenti scelte didattiche nonché alle competenze linguistiche degli apprendenti. Tali risorse possono essere adoperare dagli insegnanti, dagli apprendenti o da entrambi contemporaneamente e mantengono elevata la soglia di motivazione in quanto permettono uno scambio immediato dell'informazione e sono caratterizzate da un'accattivante componente ludica.
- **Socialità**: la presenza di un contesto virtuale in cui avvengono tutte le relazioni e si sviluppano le dinamiche di gruppo instaurabili in un processo di apprendimento standard di classe. Le fasi di vita di un gruppo, il coinvolgimento emotivo e sensoriale, la cooperazione, l'interdipendenza sociale e l'interazione alunno-alunno, alunno-gruppo e alunno-insegnante sono fattori individuabili

anche in *Second Life*.

- **Flessibilità**: l'opportunità di svolgere un percorso specifico o parte di esso e di abbandonare l'attività senza che la stessa sia terminata per poi riprenderla successivamente senza perdere dati.
- **Economicità**: l'occasione di svolgere corsi in ambienti disparati e proporzionali alle finalità didattiche e alle esigenze degli apprendenti, senza restrizioni spazio-temporali.
- **Coesistenza di linguaggio verbale e non verbale**: la comunicazione è resa possibile sia attraverso lo scambio di messaggi testuali e vocali, sia attraverso gesti, movimenti e segni.

- **Contesti realistici**: caratterizzati da riproduzioni di ambienti reali ed immaginari e di oggetti che offrono la possibilità di utilizzare la piattaforma come una sorta di dizionario che illustra il lessico graficamente.

- **Substrato tecnologico**: il nesso tra *Second Life* e *Web 2.0* è inscindibile e l'accessibilità al materiale didattico è possibile mediante l'utilizzo di un numero elevato di applicazioni.

- **Guide on-line**: la piattaforma è munita di una guida [*knowledge base*], è possibile inoltre usufruire di aiuti on-line indispensabili per il corretto impiego delle applicazioni e soprattutto in situazioni di autoapprendimento.

- **Espliciti riferimenti culturali**: le rappresentazioni virtuali possiedono connotazioni socio-culturali inscindibili dal contesto di acquisizione e immersione linguistica.

La caratteristica maggiormente percepibile dell'apprendimento 3D [*Second Life learning*] è dunque la sensazione di immersione totale in una realtà alternativa, in un'area ibrida che permette agli apprendenti di

«interagire all'interno del mondo simulato, come se si fosse effettivamente lì, sospendendo l'attenzione al mondo reale e spostandola nel mondo virtuale. Questo senso di immersione coinvolge gli studenti in notevoli modi, permettendo loro di occuparsi dei contenuti in prima persona» (Bricken, cit. in Richter 2007: 19).

Disponendo della fedele rappresentazione di elementi mutuati dal mondo reale, gli ambienti immersivi di *Second Life* si presentano come luoghi di apprendimento dal forte senso referenziale che coinvolgono gli apprendenti nella costruzione del processo formativo e gli insegnanti nell'organizzazione di percorsi didattici alternativi. Gli ambienti *in world* di *Second Life* possono riproporre una rappresentazione virtuale dell'aula tradizionale

in cui un insegnante sotto forma di *avatar* offre una lezione ai propri studenti, comunicando con loro mediante *chat* testuali, vocali e proiezioni di diapositive [*slides*].

Questa metodologia basa i suoi principi sulla realizzazione in ambito virtuale di attività conformi a quelle usualmente svolte nelle aule



Figura 3 - Ambienti espositivi: il Museo del metaverso.



Figura 4 - Ambienti immersivi: l'Inferno di Dante.



Figura 5 - Le notecard nell'Inferno di Dante.

tradizionali, senza dover elaborare progetti e contenuti esclusivi.

Sebbene questo utilizzo didattico di *Second Life* sia quello maggiormente affine alle tradizionali lezioni frontali, la nuova frontiera proposta dalla piattaforma consiste nel poter svolgere attività didattiche in ogni ambiente virtuale e dunque in aree che permettono la simulazione della realtà e la contestualizzazione dell'argomento trattato. Per esempio, come nella sperimentazione da me effettuata (cfr. par. 3.2), è possibile proporre la lettura di brani tratti da *Venezia è un pesce* di Tiziano Scarpa e poi visitare l'area rappresentante la città lagunare per svolgere una lezione di lessico visivo mirata a sviluppare le competenze lessicali degli studenti senza doversi spostare materialmente.

In virtù di quanto appena detto è possibile definire immersivi tutti gli ambienti di *Second Life*, tuttavia «se si vuole considerare l'immersione nel contenuto didattico, non nel mondo virtuale[...] le sfumature possono essere molte» (Losero 2008: 30), pertanto come espresso da Losero diviene opportuno effettuare una distinzione tra **ambienti immersivi** ed **ambienti espositivi**, in quanto contraddistinti da finalità e modalità d'uso ben diverse.

Gli **ambienti espositivi** sono luoghi ideati come gallerie in cui l'*avatar* può muoversi e avvalersi degli oggetti e di tutto ciò che è allestito al loro interno. Un esempio di ambiente espositivo è il **Museo del Metaverso** (Fig. 3), un vero e proprio museo virtuale, un «luogo, in realtà non-luogo composto da moduli cubici trasparenti assemblabili ed espandibili, collegati in verticale da rampe, spezzati e armonizzati da piani (piazze), corridoi e *texture*» (Gerosa 2008b)<sup>(29)</sup>.

Al contrario gli **ambienti immersivi** riproducono realisticamente un mondo, un luogo, un ambiente, una situazione, permettendo all'*avatar* di "viverli", di interagire con loro e dunque di "penetrare" l'oggetto didattico riprodotto o meglio di immergersi nella rappresentazione virtuale dell'oggetto didattico, garantendone una fruizione non realizzabile nella realtà. Come evidenziato da Losero (2008: 31), un rilevante esempio di ambiente immersivo è la rappresentazione dell'Inferno Dantesco (Fig. 4) volta a fornire uno strumento didattico interattivo attraverso la riproduzione grafica dei vari gironi, la fruizione di suoni, oggetti e *notecard* testuali e la possibilità di interagire in modo fittizio con i personaggi che vi risiedono.

Nella ricostruzione 3D dell'Inferno Dantesco è possibile interagire con Dante e Virgilio, fruire immagini, *link* e schede informative dei personaggi che vi risiedono, scaricare *notecard* contenenti la versione originale e la traduzione inglese dei canti dell'Inferno e svolgere le differenti attività disponibili negli ambienti. All'interno dell'ambiente è possibile scaricare delle *notecard*, come si vede nella Figura 5, sulla quale sono riportati i Canti dell'Inferno. Oppure è possibile entrare in un ambiente in cui vi è la ricostruzione virtuale dei gironi (Fig. 6) dell'Inferno e prendere contatto con tutti i suoi elementi.

Nonostante questa distinzione tra le due tipologie di ambienti, entrambi assicurano lo svolgimento di attività e percorsi didattici diversificati per tipologia di interazione, obiettivi e scelte metodologiche. Gli scenari prioritari di apprendimento prevedono varie modalità: quelle di carattere esperienziale, che inducono l'apprendente ad imparare esplorando, sperimentando e riflettendo sull'esperienza; quelle di carattere collaborativo, contrassegnate dall'importanza attribuita alla collaborazione tra gli apprendenti; quelle dimostrative, costruttive e di conseguenza, prassi basate sui concetti di *action learning e learning by doing*<sup>(30)</sup>.

Gli insegnanti, utilizzando la piattaforma per rendere possibili esperienze irrealizzabili nel mondo reale e nel contesto classe, hanno

l'opportunità di organizzare percorsi didattici che precedentemente non potevano essere pianificati e rendere possibili esperienze irrealizzabili nel mondo reale e nel contesto classe; proprio questa modalità di apprendimento a carattere esperienziale è una delle più proficue prassi formative attuabili in *Second Life*.

Come esplicitato da Bernardini (2008), il modello di riferimento per l'apprendimento esperienziale è quello di Kolb (1984). Questo modello di riferimento pone in risalto quattro fasi che necessitano di abilità distinte per

essere affrontate ed il conseguente impiego di attività didattiche diverse; inoltre la sua natura ciclica permette di iniziare l'apprendimento da uno stadio qualsiasi. Le quattro fasi sono:

- la **fase delle esperienze concrete**, che prevede attività pratiche, simulazioni e attività ludiche, infatti, l'apprendente sperimenta concretamente l'esperienza e l'apprendimento è il risultato degli stimoli e delle reazioni provocate dalla sperimentazione, pertanto in questo stadio di apprendimento vengono enfatizzate le sensazioni e le intuizioni degli studenti;

- la **fase riflessiva**, caratterizzata da attività di lettura e *brainstorming*, che induce alla comprensione dei contenuti e alla produzione di attente valutazioni da parte dello studente;
- la **fase teorica o della concettualizzazione astratta**, durante la quale si svolgono lezioni e attività che inducono lo studente ad elaborare concetti astratti e ad estenderli a nuove situazioni;
- infine la **fase pragmatica di sperimentazione attiva** è contraddistinta da laboratori, simulazioni ed attività pratiche. Lo studente dopo aver sperimentato, osservato, riflettuto e formulato delle ipotesi mette in pratica ciò che ha appreso.

Le varie attività appartenenti a ciascuno degli stadi descritti sono realizzabili nell'esperienza immersiva di *Second Life* che, grazie ai suoi ambienti multimediali e interattivi, amplia radicalmente lo spettro dei contenuti attinti dal mondo reale che possono essere didattizzati. Oltre ad un apprendimento di tipo esperienziale, gli strumenti e l'organizzazione degli spazi di *Second Life* favoriscono una modalità di



Figura 6 – I gironi nell'Inferno di Dante.



Figura 7 – Uso di *Second Life* a scopi didattici.

## Antonio Massimiliano Ruggieri - I mondi immersivi in *Second Life* e la didattica dell'italiano come L2

apprendimento di carattere collaborativo, definita da Kaye (1994: 11) come un sistema di acquisizione imperniato su attività di comunicazione sincrona ed asincrona che si realizza quando esiste una «reale interdipendenza tra i membri del gruppo nella realizzazione di un compito, un impegno nel mutuo aiuto, un senso di responsabilità verso il gruppo e i suoi obiettivi».

Nelle prospettive educative di *Second Life* convergono i principi essenziali del pensiero costruttivista che evidenziano il modo in cui l'apprendente, spinto dai propri interessi, costruisce attivamente una propria concezione della realtà mediante un processo che integra le numerose prospettive proposte. Dal rapporto tra la teoria costruttivista e le potenzialità didattiche di *Second Life* emerge come la piattaforma possieda i criteri idonei a creare un ambiente di apprendimento significativo in grado di offrire ambienti diversificati che ben si adattano a differenti stili cognitivi. Gli utenti che usano *Second Life* a fini didattici (Fig. 7) hanno a disposizione un ambiente in cui possono visualizzare le informazioni, esplorare il metaverso, investigare, valutare e modellare la totalità degli *input* ricevuti, comunicare tra loro e progettare attività.

### 2.1. L'apprendimento linguistico in *Second Life*

La sperimentazione di nuove metodologie da proporre nell'ambito della didattica delle lingue all'interno dei mondi virtuali è materia di studio di ricercatori ed insegnanti, che individuano in *Second Life* uno strumento che si presta all'insegnamento di una qualsiasi lingua straniera o seconda. Svolgere lezioni di italiano tra le strade di Roma, imparare l'inglese a Londra o il russo in una piazza moscovita non è più un'occasione riservata ad un numero esiguo di studenti che dispongono di tempo e risorse economiche, poiché con *Second Life* diviene una possibilità aperta a tutti. Tuttavia non bisogna confondere le sporadiche interazioni tra utenti, desiderosi di praticare una lingua straniera, con dei percorsi didattici progettati nei minimi dettagli.

Come si evince dalle risorse disponibili in rete e dalle trascrizioni degli eventi e delle conferenze tenute in *Second Life*, i primi esperimenti nell'utilizzo della piattaforma come strumento per l'insegnamento delle lingue straniere si sono ovviamente concentrati sull'inglese, ciononostante in tempi relativamente brevi la piattaforma è stata adoperata per l'insegnamento di un numero sempre crescente di lingue. Oltre alle università e agli istituti che hanno adottato *Second Life* come strumento supplementare da utilizzare sia per modalità di insegnamento a distanza che per modalità di *blended learning*, occorre evidenziare la presenza di scuole *online* come *Avatar Languages* ([www.avatarlanguages.com](http://www.avatarlanguages.com)) e *Language Lab* ([www.languagelab.com](http://www.languagelab.com)) che predispongono di un piano didattico preparato da insegnanti qualificati provenienti da tutto il mondo<sup>[31]</sup>. Queste scuole rappresentano la quintessenza dei percorsi didattici proponibili in *Second Life* in quanto rendono possibile la contemporanea fruizione della stessa lezione ad alunni residenti in località diverse. Le lezioni, rivolte a gruppi o a singoli studenti, sono generalmente 1. svolte in spazi privati di proprietà degli insegnanti che permettono lo svolgimento di attività specifiche, 2. in spazi pubblici che consentono esperienze di interazione sociale con residenti esterni alla scuola, o 3. prevedono una modalità mista che combina le due prassi. La prima delle tre modalità descritte è para-

gonabile, in alcune situazioni, alla lezione tradizionale svolta in classe, al contrario le ultime due situazioni sono realizzabili esclusivamente in *Second Life* e non solo da scuole *online* ma anche da insegnanti e istituti che inseriscono la piattaforma nel percorso educativo e che spesso possiedono terra virtuale nel metaverso<sup>[32]</sup>. Indipendentemente dall'importanza attribuita all'ambiente virtuale e al ruolo svolto dallo stesso nel processo di apprendimento occorre ricordare come l'insegnante che utilizza *Second Life* a scopi didattici possa adoperare qualsiasi metodo ed approccio glottodidattico.

Uno degli obiettivi dell'apprendimento linguistico in *Second Life* è il conseguimento di un livello di competenza che, andando oltre la mera acquisizione delle sole regole e conoscenze di una data lingua, comprenda tutti gli aspetti della comunicazione e cioè la competenza linguistica, sociolinguistica, paralinguistica ed extralinguistica. Infatti, i numerosi strumenti disponibili in SL, che per esempio permettono di gestire con flessibilità gli *avatar* (espressioni facciali, gesti e movimenti, animazioni, abbigliamento, accessori) e di offrire simulazioni di ambienti reali e non, mettono in gioco tutte le componenti della competenza linguistico-comunicativa. È scontato asserire che, così come in ogni corso di lingua pensato per apprendenti stranieri, ogni attività svolgibile in piattaforma mira allo sviluppo delle **competenze linguistiche**, indipendentemente dalle modalità e dagli strumenti utilizzati.

Lo sviluppo della **competenza sociolinguistica**, invece, è possibile mediante attività che inducono l'apprendente a confrontarsi con parlanti provenienti da zone diverse e a dover utilizzare la lingua in situazioni che necessitano il ricorso a stili e registri differenti (cfr. par. 3.2). Ad esempio, è possibile ideare e svolgere attività di produzione orale o ricerche virtuali (cfr. par. 2.2) in aree frequentate prevalentemente da giovani che utilizzano un registro colloquiale o da gruppi di utenti provenienti da una determinata zona linguistica, ma anche assistere o partecipare a conferenze caratterizzate dal ricorso ad un registro più formale.

Per quanto riguarda lo sviluppo della **competenza paralinguistica** è fondamentale il ricorso ad attività in cui la comunicazione avviene prevalentemente mediante l'uso della *chat* vocale che rende possibile il rinforzo di quelle componenti non linguistiche utilizzate per modificare il significato di quanto esposto. La *chat* vocale, in effetti, permette allo studente di apprendere e utilizzare le interiezioni legate a determinati atteggiamenti emotivi del parlante, ma anche di adoperare i segnali discorsivi per prendere il turno di parola, aprire o chiudere il discorso, richiamare l'attenzione dell'interlocutore o segnalare una puntualizzazione.

Infine, l'approfondimento della **competenza extralinguistica** è probabilmente uno degli aspetti più interessanti da analizzare in quanto nessuna piattaforma di *e-learning* si presta alla sua analisi meglio di *Second Life*. Tra le principali competenze extralinguistiche occorre citare la **competenza cinesica** e cioè la capacità di capire gesti ed espressioni facciali e di saperli integrare con la lingua (Fig. 8), la **competenza prossemica**, che riguarda l'uso dello spazio di interazione e l'abilità di variare il rapporto con lo stesso, la **competenza vestemica**, ovvero la capacità di conoscer bene il sistema della moda (analizzabile nel caso in cui gli utenti decidano di far indossare al proprio *avatar* determinati indumenti per determinate occasioni e in date situazioni), ed infine la **competenza oggettuale** che riguarda l'uso di oggetti che trasmettono un determinato status o una specifica fun-

zione sociale. Queste competenze sono tutte utilizzabili sia grazie al costante riferimento allo spazio virtuale circostante sia alla possibilità di far muovere l'*avatar*, di farlo gesticolare e di mutarne le sembianze e l'abbigliamento. Infatti, come in precedenza evidenziato, in *Second Life* è l'utente a scegliere e personalizzare l'aspetto del proprio *avatar* in base alle sue predilezioni, ai suoi desideri, alla sua fantasia o alla volontà di creare un perfetto alter ego virtuale. Pertanto, nel caso in cui l'utente decida di riprodursi in maniera quasi fedele alla realtà, può comunicare elementi culturali e specifici ruoli sociali mediante la scelta di vestiti e accessori quotidianamente utilizzati.

Ritornando all'analisi di alcune delle principali caratteristiche dell'approccio comunicativo rilevabili in *Second Life* è opportuno sottolineare il già citato rapporto tra lingua ed ambiente di apprendimento, in effetti

«una lingua straniera può essere usata solo se è conosciuta la cultura del paese straniero, o dei paesi stranieri nei quali la si parla: lingua e cultura sono quindi strettamente legate, e soprattutto, con un legame che non può essere scisso, pena lo studio di una lingua assolutamente innaturale» (Luise 2003).

A queste caratteristiche esclusive dell'approccio comunicativo, in *Second Life* si associano degli elementi chiave dell'approccio umanistico-affettivo, che riguardano il rilievo attribuito alla **multisensorialità** e alla creazione di un **ambiente educativo rilassato** in cui sviluppare appieno le proprie competenze e abilità. Nell'analisi della multisensorialità dell'ambiente di apprendimento occorre citare nuovamente Luise (2003) che ricorda come

«ogni persona abbia un canale preferito per fare esperienza del mondo e per apprendere, canale che va sfruttato anche per l'insegnamento linguistico; quest'ultimo deve inoltre coinvolgere tutti i sensi della persona, per attivare il maggior numero di aree cerebrali e metterle al servizio dell'apprendimento».

Pertanto, appare evidente come tra gli strumenti tecnologici utilizzati nella didattica delle lingue, *Second Life* sia indubbiamente uno dei pochi in grado di garantire una vasta e completa gamma di strumenti didattici, tra i quali l'apprendente troverà di certo quelli più consoni alle sue caratteristiche e necessità. La possibilità di progettare attività e corsi che considerano i livelli di competenza linguistica, il rinforzo delle competenze di ogni aspetto comunicativo, l'analisi dell'uso della lingua in relazione ai vari contesti d'uso e la flessibilità della piattaforma sono alcuni degli aspetti sino ad ora osservati che evidenziano come l'apprendimento delle lingue in *Second Life* rispetti i punti chiave evidenziati nel *quadro comune europeo di riferimento*.

Le attività didattiche realizzabili in *Second Life*, dalle mere lezioni in classe di tipo frontale alle simulazioni o ai *role-play* di tipo comunicativo realizzabili nella varie aree virtuali, inducono lo studente ad apprendere e al contempo ad utilizzare la lingua in situazioni diverse che richiedono lo sviluppo di varie abilità e sottocompetenze. Ciò è reso

possibile da un modello che coniuga le metodologie didattiche alle caratteristiche implicite della piattaforma come l'interattività, la socialità, la modularità e la coesistenza di linguaggi verbali e non verbali.

In quanto attore sociale, lo studente entra in contatto ed interagisce con sistemi sociali differenti che definiscono la sua identità, perciò il percorso di acquisizione linguistica si pone come obiettivo la «promozione dello sviluppo completo e armonioso della personalità dell'apprendente e del riconoscimento della propria identità, arricchita dall'esperienza dell'alterità che si esprime attraverso la lingua e la cultura» (Consiglio d'Europa 2002: 2).

Sebbene il riconoscimento dell'identità del singolo apprendente in un contesto in cui l'individuo è rappresentato da un *avatar* possa

sembrare bizzarro, esso è concretizzabile in quanto la visione del mondo virtuale, le azioni, le interazioni e i processi acquisizionali che hanno luogo al suo interno sono filtrati dalla personalità e dall'individualità di ogni soggetto. Inoltre, durante le lezioni svolte in *Second Life*, gli studenti, che spesso non condividono la stessa nazionalità e lo stesso idioma, possono essere invitati a svolgere attività finalizzate a mostrare i principali elementi socio-culturali del luogo di provenienza.

In questo modo l'identità culturale e linguistica non scompare dietro le sembianze virtuali dell'*avatar*, ma al contrario viene esplicitamente ostentata diventando un aspetto rilevante che l'insegnante deve tenere in considerazione nella creazione del percorso educativo all'interno del mondo virtuale.

Di conseguenza l'**approccio plurilingue** risulta fondamentale soprattutto in attività rivolte a gruppi di studenti principianti che prevedono lavori di gruppo o in situazioni in cui le difficoltà dovute alla comunicazione mediata dalla piattaforma, combinandosi con un'inadeguata competenza linguistica, ostacolano l'acquisizione. Sebbene la lingua veicolare nei corsi di lingue svolti in *Second Life* sia spesso la LS o la L2, l'approccio plurilingue agevola la comunicazione «mettendo in gioco tutta la propria strumentazione linguistica, provando espressioni diverse in altre lingue o varietà, sfruttando i fattori paralinguistici (mimica, gesti, [...]) e semplificando radicalmente la lingua usata» (Consiglio d'Europa 2002: 15).

In conclusione, ricapitolando i fattori chiave che un corso di lingue in *Second Life* dovrebbe tenere in considerazione è possibile porre in risalto i seguenti punti:

- multimedialità dell'ambiente di apprendimento;
- centralità dell'apprendente;
- considerazione dell'identità linguistica e culturale dell'apprendente;
- rispetto delle fasi di acquisizione linguistica;
- naturalezza della lingua utilizzata in contesti differenti;
- importanza attribuita al concetto di plurilinguismo;
- sviluppo delle abilità di base;

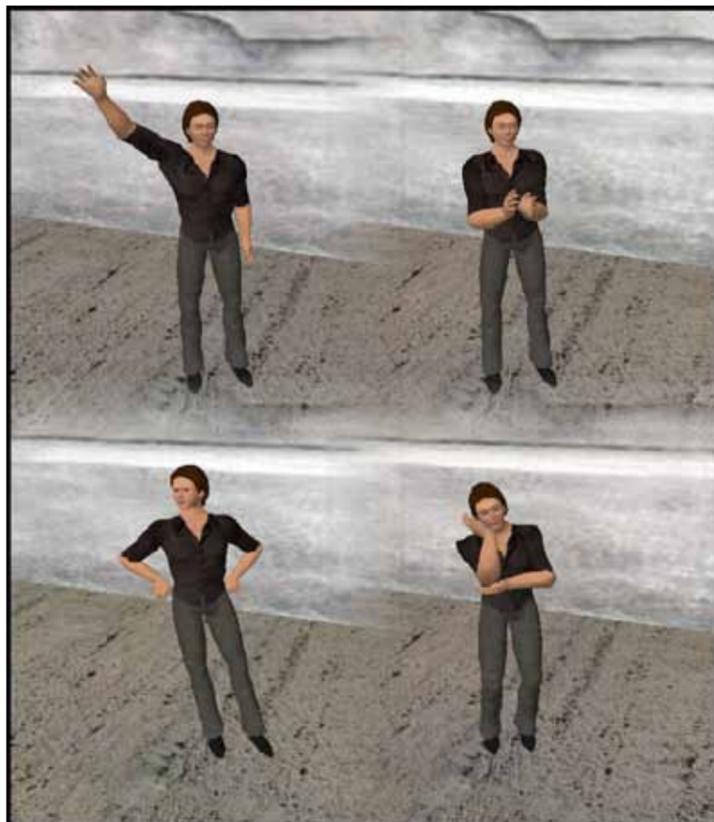


Figura 8 – Alcuni esempi di gestualità possibile in *Second Life*.

## Antonio Massimiliano Ruggieri - I mondi immersivi in *Second Life* e la didattica dell'italiano come L2

- sviluppo di tutte le componenti della competenza linguistico-comunicativa.

### 2.2. Un viaggio nella lingua straniera

Tra le attività didattiche più innovative attuabili esclusivamente in *Second Life* ve ne sono alcune che possono essere considerate dei veri e propri viaggi nel mondo virtuale e allo stesso tempo nella lingua straniera. È frequente per chi si avvicina all'insegnamento di una lingua straniera in *Second Life* imbattersi in attività denominate *virtual quest* (ricerche virtuali). Per capire cosa sia una *quest* bisogna far riferimento a tutte le accezioni del corrispettivo vocabolo italiano e cioè ricerca; una *quest* pertanto è uno studio, un'analisi, un approfondimento, un'osservazione, un lavoro, un'indagine, una "caccia" mirata a raggiungere un obiettivo specifico, affrontando una serie di attività didattiche che devono essere completate da parte degli apprendenti.

Le ricerche virtuali variano per contenuti, obiettivi e modalità e permettono di realizzare percorsi didattici differenti. Una modalità di *quest* può essere considerata come una vera e propria caccia al tesoro, un percorso composto da indizi e compiti da affrontare con successo che guidano il giocatore a raggiungere il traguardo finale. In termini didattici il tipo di *quest* in questione può essere paragonato ad un test il cui esito positivo dipende dalla correttezza dello svolgimento di ogni sua parte costitutiva. Il *software* con cui si preparano le *quest* somministra nuovi indizi e prove da affrontare solo quando gli esercizi sono svolti correttamente. L'attività termina quando tutti gli indizi o gli esercizi conducono lo studente alla soluzione della ricerca che spesso coincide con un'ultima prova finale; ad esempio nella *quest* ludica "The sword in the stone" (La spada nella roccia), l'attività finale consiste nel trovare le parole che permettono di estrarre *Excalibur* dalla roccia. Ad attività conclusa è consuetudine premiare lo studente con una copia dell'oggetto rinvenuto al termine della ricerca o chiedendogli di scattare una foto celebrativa da inserire in *blog* didattici che rimandano all'attività.

È possibile programmare e svolgere queste attività in *land* che ricostruiscono paesaggi storici, fantastici o mistici, in aree predisposte per la didattica delle lingue e nella *Teen Grid*<sup>(33)</sup>. La modalità ludica dell'attività e la totale immersione in ambientazioni attraenti tengono alta la soglia di motivazione degli studenti che utilizzano la lingua in maniera decondizionata, pur riflettendo costantemente sulle forme utilizzate e sugli errori commessi. Gli esercizi e gli indizi proposti devono, pertanto, avere un grado di difficoltà adeguato al livello di competenza linguistica degli apprendenti in modo tale da non farli incorrere in un forte senso di frustrazione in caso di errore.

Una *quest* strutturata secondo questo tipo di modalità prevede generalmente:

- **esercizi di comprensione:** ovvero ascolto di *file* audio che guidano gli studenti al recupero dell'indizio successivo;
- **puzzle linguistici:** come ad esempio la ricostruzione di parole e dunque esercizi inerenti determinati aspetti lessicali;

- **cloze mirati:** che coprono aspetti grammaticali;
- **esercizi di riordino:** ovvero esercizi di rinforzo sintattico, che hanno come obiettivo il riordino di frasi che, composte correttamente, generano un nuovo indizio;
- **cruciverba:** dunque esercizi di comprensione e revisione lessicale;
- **quiz:** domande di conoscenza globale o inerenti gli aspetti linguistici studiati.

Ogni esercizio citato, oltre a garantire l'analisi, l'approfondimento e la verifica di un aspetto della lingua studiata fornisce allo studente un ulteriore indizio utile per continuare la ricerca. Sebbene questa modalità di *quest* sia totalmente focalizzata sulla figura dello studente, il ruolo svolto dall'insegnante è di notevole importanza per l'esito dell'attività stessa in quanto ogni fase deve essere congrua alla competenza linguistica dello studente, deve essere ben collegata alla sua successiva e non estranea al contesto e ai fini didattici.

L'esito dell'attività è dunque proporzionale al lavoro dell'insegnante che deve:

- ideare un ambiente didattico flessibile che può essere riutilizzato per studenti dalle diverse competenze linguistiche, cambiando gli indizi e gli esercizi proposti<sup>(34)</sup>;
  - preparare il percorso ed accertarne l'efficienza;
  - creare un'attività che agevoli l'interazione ed eviti cali di interesse;
  - preparare il materiale da utilizzare e inserirlo in piattaforma;
  - controllare il corretto funzionamento di tutti gli oggetti didattici;
  - adattare le varie esercitazioni al livello di competenza degli studenti;
    - coprire coerentemente le sfere linguistiche che si vogliono analizzare;
    - essere pronto a fornire sostegno e assistenza, anche tecnica, in caso di necessità durante lo svolgimento dell'attività.
- Infine, una delle prerogative implicite di questo tipo di attività, e cioè la possibilità dello studente di ottenere un *feedback* immediato per ogni *item*, può indurre l'insegnante a considerarla adeguata per una fase di riflessione linguistica.

Un'altra modalità di ricerca virtuale realizzabile in *Second Life* ed etichettabile come **quest esplorativa** consiste in un vero e proprio viaggio tra le *land* che conduce gli studenti ad utilizzare atti linguistici in situazioni specifiche. Questa *quest* virtuale è contrassegnata da una diversa modalità di svolgimento e da un metodo nozionale-funzionale in quanto la lingua è analizzata in termini di scopi comunicativi universali, atti linguistici come "salutare", "presentarsi", "offrire", che implicano, per poter essere realizzati, «la conoscenza di specifiche nozioni [...] che spesso variano da cultura a cultura e che presuppongono la conoscenza di un certo lessico di base» (Ballero 2003).

In questo tipo di *quest* l'insegnante organizza un vero e proprio percorso che induce gli studenti ad utilizzare la lingua in situazioni diverse e il *trait d'union* tra le varie attività è dato dalla loro sequenzialità. Ad esempio, è ipotizzabile un percorso didattico imperniato

sulla simulazione di tutte le fasi di un viaggio d'istruzione virtuale che prevede conversazioni in aereo, in albergo, al ristorante e al museo.

L'aspetto positivo di questa modalità riguarda la concretezza nel realizzare situazioni verosimili durante le quali gli studenti possono comunicare sia tra di loro che con l'insegnante, e con residenti incontrati durante il percorso.

Pertanto gli studenti:

- utilizzano la lingua in situazioni autentiche;
- comunicano con parlanti madrelingua;
- rivedono il lessico appreso e apprendono vocaboli nuovi interagendo con elementi interattivi;
- sviluppano la conoscenza degli aspetti socio-culturali del luogo che visitano;
- sono costantemente seguiti da uno o più insegnanti.

Tornando alla definizione di *quest* virtuale come mera ricerca è indispensabile proporre una sua ulteriore tipologia che prevede attività mirate al reperimento di informazioni, utili a svolgere un determinato compito, sia all'interno che all'esterno della piattaforma. Per comprendere questo tipo di ricerca virtuale si potrebbe ipotizzare un'attività che prevede la realizzazione di un *podcast* o di una *brochure* turistica attraverso le informazioni reperite, le indagini e le interviste svolte all'interno di una o più aree virtuali. Questo approccio mira a sviluppare le abilità ricettive e produttive degli apprendenti, che misurano le loro competenze con residenti la cui lingua è influenzata da varianti regionali diverse, unendo gli aspetti comunicativi, sociali e culturali di *Second Life*.

La realizzazione di un *podcast* o di una *brochure* è divisa in fasi differenti che prevedono 1. la pianificazione del lavoro e la scelta del materiale, 2. la ricerca delle informazioni utili, 3. la realizzazione pratica del *podcast* o della *brochure*. Le tre fasi dell'attività inducono lo studente a sviluppare le quattro abilità di base, quelle integrate intralinguistiche come dialogare e prendere appunti, e a svolgere attività di riflessione linguistica o *editing*. Indubbiamente la fase di ricerca del materiale è la più importante in termini di apprendimento in quanto lo studente deve reperire il materiale, ordinarlo e preparare il testo che successivamente diventerà un *podcast*. In questa fase l'insegnante svolge un ruolo fondamentale poiché guida gli studenti indicando loro siti *web* di riferimento, video da vedere, *land* da visitare, strumenti da utilizzare e assiste alla realizzazione delle interviste. Il risultato finale, dato dall'insieme delle informazioni reperite e dalle conversazioni avute nelle *land*, è un oggetto didattico caratterizzato da una correttezza formale e grammaticale, condivisibile con il resto della classe.

Un uso interessante di questa metodologia di ricerca virtuale riguarda le esplorazioni nel lessico delle lingue speciali, laddove per lingua speciale si intende «una varietà funzionale di una lingua naturale, dipendente da un settore di conoscenze o da una sfera di attività specialistici, utilizzata, nella sua interezza, da un gruppo di parlanti più ristretto della totalità dei parlanti la lingua di cui quella specie è varietà, per soddisfare i bisogni comunicativi (in primo luogo quelli referenziali) di quel settore specialistico» (Cortelazzo 1994: 8).

Lo scopo della realizzazione di un *podcast* o di una *brochure* di carattere turistico, medico, storico o artistico è quello di utilizzare correttamente il mezzo lingua ed adoperare un lessico chiaro, specifico, sintetico e monoreferenziale, caratteristiche principali delle **lingue**

**speciali**. Questa finalità è resa possibile dalla presenza di specifici ambienti virtuali in cui poter utilizzare il lessico delle lingue speciali e dalla possibilità di creare un percorso costituito da oggetti e nodi interattivi che rimandano a siti specialistici, documenti o riviste divulgative.

Dalle tre tipologie di ricerca virtuale è possibile trarre delle prime conclusioni sul ruolo e sulle prospettive che *Second Life* apre all'insegnamento di una lingua straniera. Le ricerche virtuali favoriscono l'acquisizione linguistica, lo sviluppo delle abilità ricettive e produttive, ma servono anche ad evidenziare le capacità e le lacune degli apprendenti. Vickers (2007c) sostiene che:

«through the continual production of written and verbal work, the learners demonstrate to both the teacher and themselves where grammatical, lexical or pronunciation work requires concentration. Lessons can provide a parallel process of addressing and supporting these areas with more conventional methods. This tailored approach allows the teaching of language skills in areas of most need»<sup>(35)</sup>.

L'accento posto sull'analisi e sulla struttura delle ricerche virtuali serve ad evidenziare gli aspetti linguistici che un tipo di attività realizzabile in *Second Life* può ricoprire. Le tre diverse tipologie di *quest* inducono insegnante e studenti ad affrontare le attività in modo differente, inoltre diverse sono anche le competenze linguistiche necessarie per affrontarle.

In conclusione, quello del viaggio e della ricerca linguistica è indubbiamente un aspetto affascinante della didattica delle lingue in *Second Life*, poiché offre la possibilità di realizzare una moltitudine di percorsi educativi flessibili che condividono la metodologia dell'insegnante, qualsiasi essa sia, e che possono essere proposti a studenti dalle diverse competenze.

### 2.3. Strumenti aggiuntivi per l'insegnamento delle lingue

La didattica delle lingue in *Second Life* si pone come una concreta e, al tempo stesso, innovativa trasposizione virtuale del logico processo di insegnamento/apprendimento della lingua arricchito da nuovi strumenti.

Agli strumenti di comunicazione sincrona ed asincrona già osservati e agli oggetti didattizzabili bisogna affiancare strumenti pensati appositamente per l'insegnamento delle lingue straniere. Così come i materiali didattici, che definirei tradizionali per distinguerli da quelli virtuali, sono continuamente aggiornati e migliorati, anche le applicazioni didattiche usufruibili in *Second Life* sono in continua evoluzione. Sarebbe difficile stilare una lista contenente tutte le applicazioni e gli strumenti utilizzabili in una classe virtuale in quanto di nuovi ne vengono realizzati costantemente, tuttavia è possibile elencarne alcuni tra i più interessanti.

- **Word up:** è un'applicazione utilizzata in fasi di decondizionamento che permette agli studenti di creare parole utilizzando nove lettere estratte casualmente. La natura ludica di *Word up* permette agli insegnanti di programmare giochi che prevedono la formazione di due gruppi che devono cercare di formare la parola più lunga utilizzando le stesse lettere<sup>(36)</sup>.
- **Word Grid:** la "griglia di parole" è uno strumento utilizzabile per la revisione dei vocaboli. La griglia può contenere sedici immagini ed una

## Antonio Massimiliano Ruggieri - I mondi immersivi in *Second Life* e la didattica dell'italiano come L2

*notecard* contenente sedici vocaboli che devono essere associati ad ognuna delle figure. L'applicazione permette una immediata sostituzione di immagini e parole al termine di ogni attività.

- **Vocab-U-Matic:** è un'applicazione ideata per insegnanti che desiderano creare o accedere velocemente a liste di vocaboli legati tra loro da relazioni semantiche di iperonimia e iponimia. Le liste sono racchiuse in *notecard* testuali suddivise per aree semantiche. Lo strumento permette di creare un numero infinito di *notecard* che possono essere salvate nell'inventario.
- **WordRezz:** è un'applicazione ideale per la revisione del lessico e soprattutto per lavorare sulla sintassi. *WordRezz* scompone un testo in piccole parti il cui ordine originale viene modificato, le parole o i sintagmi vengono successivamente distribuiti in cinque colonne che lo studente deve riordinare al fine di ricreare l'ordine corretto della frase.
- **Treasure Hud:** ovvero uno strumento che permette la creazione di quiz contenenti testi, immagini, suoni e video. Durante un'attività che prevede l'utilizzo di questa applicazione lo studente riceve un *HUD*, ovvero un oggetto che può essere applicato allo schermo, le istruzioni su come svolgere il quiz ed un *landmark* che lo trasporta ad un punto di ascolto dove può ascoltare un *file* audio associato ad un'immagine e ad un testo, e successivamente deve rispondere ad una domanda. Il terminale attende la risposta dello studente ed in caso di risposta errata invia un *feedback* ed un ulteriore indizio, al contrario, in caso di risposta esatta lo studente riceve un *feedback* positivo ed un *landmark* che lo condurrà ad un successivo punto di ascolto.
- **Teaching Balls:** letteralmente "sfere di insegnamento", sono oggetti virtuali che possono contenere qualsiasi informazione inerente la lingua o l'attività in svolgimento e dunque vocaboli, dizionari *online* di rapida consultazione e *file* audio<sup>[37]</sup>.
- **Boxes:** vere e proprie scatole che come le sfere possono contenere qualsiasi informazione e dunque il materiale utilizzato durante la lezione, *file* audio, *notecard*, *link* a *wiki* e a materiali esterni alla piattaforma.
- **BOT:** uno strumento utile nei quiz in quanto può essere programmato dagli insegnanti per dare agli studenti *feedback* immediati o al termine dell'attività.
- **Number Grid:** griglie numeriche utilizzate in vario modo durante attività finalizzate alla revisione della conoscenza dei numeri o a giochi didattici di vario genere.
- **Nationality flags:** bandiere di diversi stati utilizzabili in classi composte da studenti provenienti da nazioni diverse per parlare del paese di provenienza.
- **Speak Easy HUD:** è un'applicazione non propriamente ideata per la didattica delle lingue, ma di possibile utilizzo durante eventi, seminari e altre occasioni durante le quali c'è bisogno di presentare un argomento via *chat*. *Speak Easy* legge il testo di una *notecard*, proponendolo via *chat* come se fosse l'utente a digitarlo, evitando errori di battitura.

- **Teacher's Pet Pro:** è una specie di lavagna interattiva che trasmette presentazioni contenenti testi ed immagini che possono essere controllate automaticamente o manualmente dall'insegnante.
- **Complete Classroom:** è un kit che permette agli insegnanti di costruire ed allestire un'aula. Il kit è composto da una cattedra, da banchi e sedie per gli studenti, da una lavagna interattiva, da gessetti di colore diverso, da poster, note, materiale didattico e da un orologio.
- **Holodeck:** un vero e proprio simulatore ambientale olografico che permette di cambiare l'ambientazione di una stanza o di un'area circoscritta con un semplice click. Questo strumento è utile in attività di *role-play* o simulazioni in quanto permette di rendere l'ambientazione realistica<sup>[38]</sup>.

Le applicazioni elencate, integrandosi con quelle ideate per permettere la comunicazione tra gli utenti, offrono all'insegnante e all'apprendente opzioni pedagogiche in grado di rendere il percorso di apprendimento dinamico, vario e pratico.

### 3. Le esperienze

Il limite della pagina scritta nell'espone le potenzialità di *Second Life* nella didattica delle lingue straniere è quello di non poter aprire una porta che conduca l'insegnante a sperimentare concretamente una realtà forse impropriamente definita virtuale. *Second Life* in effetti è un «generatore di esperienze, qualcosa che va al di là della semplice interazione tra *avatar*, costruzione o scambio di oggetti o servizi virtuali. Si tratta piuttosto di generare situazioni, circostanze, ma anche sensazioni, stati d'animo» (Benassi 2008).

Per capire come una lingua straniera possa essere insegnata in *Second Life* bisogna conoscere la piattaforma, comunicare con altri insegnanti e sperimentare attività *in world*, allontanandosi gradualmente da modalità d'insegnamento non conformi alle risorse dei mondi virtuali per avvicinarsi a metodologie innovative e virtualmente reali. Considerando la non remota introduzione della piattaforma in ambito didattico e le prospettive educative realizzabili è bene ricordare che le metodologie uti-

lizzate sono in continua evoluzione.

#### 3.1. Gli ambienti attraverso l'esperienza

Dopo aver effettuato il primo login e scelto le sembianze dell'*avatar*, la realtà virtuale alla quale si accede appare come uno spazio artificioso, dove tutto sembra essere incoerente ed insignificante. Dopo aver percorso i primi passi di una seconda vita e otte-



Figura 9 - Istantanea scattata in un'aula del *Media Learning Corporate Training*.

nuto le prime informazioni all'*Orientation Island* e all'*Help Island*, luoghi dove ha inizio l'esistenza virtuale di ogni nuovo utente di *Second Life*, si effettua il primo teletrasporto sulla *mainland* ed è qui che si sceglie cosa fare della propria esistenza virtuale.

In principio non si è consapevoli che *Second Life* è una seconda vita a tutti gli effetti, che permette agli utenti di scegliere liberamente i luoghi da visitare, quelli in cui dimorare, gli *avatar* da frequentare e la professione da svolgere. Dal momento in cui si nasce in *Second Life* si è mossi dal desiderio di conoscere lo spazio circostante e gli strumenti di cui si dispone per muoversi, interagire e parlare; per certi versi, in principio, l'*avatar* è come un bambino che cammina a gattoni, frastornato da un mondo che non conosce, in cui fatica ad esprimere ciò che ha dentro di sé. Fortunatamente la seconda vita è spesso un riflesso virtuale di ciò che si è o di ciò che si vorrebbe essere, perciò il passo dalla *tabula rasa* alla ragione e all'affermazione della propria identità nel metaverso è relativamente breve. Ciò che occorre è conoscere questo nuovo mondo trascorrendoci il maggior tempo possibile, perdendosi e ritrovando la retta via, incontrando persone dalle quali ricevere spiegazioni, aiuti, è solo così che si può comprendere il reale potenziale di *Second Life* sia come mero passatempo che come piattaforma per l'apprendimento.

Chi decide di scoprire le potenzialità didattiche di *Second Life* non può, tuttavia, esimersi dall'attraversare un impegnativo periodo di apprendistato, indispensabile per pervenire alla piena padronanza degli infiniti strumenti messi a disposizione dalla piattaforma. Per capire come divenire educatore anche in *Second Life* bisogna capire i meccanismi e le regole del programma, interagire con le aree virtuali, con gli oggetti e con altri utenti, imparare a riconoscere ambienti adeguati all'apprendimento o a costruirli. In altre parole prima di essere un educatore bisogna essere un esploratore, uno studente. Lester (cit. in Rymaszewski 2007: 323) ricorda che "pioniere è chi si prende le frecce nella schiena. Essere pionieri di nuove forme di apprendimento in *Second Life* è una sfida".

Di conseguenza gli insegnanti che intendono utilizzare *Second Life* a scopi pedagogici, prima di sperimentare nuove metodologie di insegnamento, devono imparare ad utilizzare le applicazioni disponibili in piattaforma poiché si serviranno di tecnologie che gli studenti di oggi, definibili come «nativi digitali» (Lester cit. in Rymaszewski 2007: 318), utilizzano quotidianamente.

Le abilità e le competenze riguardanti la piattaforma che l'insegnante deve sviluppare sono suddivisibili in quattro macrocategorie:

- **Competenza d'uso:** racchiude le capacità di utilizzare le varie applicazioni e fondamentalmente la capacità di creare, usare ed ag-

giornare un profilo, usare i controlli della telecamera, saper teletrasportare, creare *landmark* e *notecard*, cambiare sembianze, usare e creare nuovi gesti (cfr. par. 2.1, Fig. 8), controllare i diversi menu accessibili cliccando sull'*avatar*, su oggetti, su luoghi, ed infine essere in grado di scambiarsi *file*.

- **Competenza nella comunicazione online:** riguarda la padronanza di strumenti di comunicazione quali la *chat* vocale, testuale, l'IM, le *notecard*, i *blog* e i *wiki*.
- **Abilità di *building* e *scripting*:** capacità di costruire, editare, spostare oggetti e *script*.
- **Conoscenza degli strumenti didattici utilizzabili in *Second Life*:** proiettori, lettori di *notecard*, *landmark*, giochi, oggetti ed altri strumenti.



Figura 10 - Istantanea scattata in un'area della *land* di Dublino chiamata *The Blarney Stone Irish Dublin*.



Figura 11 - Immagine scattata nella *land* di Venezia durante una conversazione in italiano con un apprendente brasiliano.

Il mio percorso iniziale in *Second Life* ha tenuto conto di questo iter e le prime ore trascorse nelle *land* virtuali sono servite per familiarizzare con i comandi e con i numerosi menu della piattaforma. Dopo aver esplorato le prime aree, stimolato esclusivamente dal desiderio di constatare quanto attendibile fosse il metaverso, ho ritenuto opportuno trascorrere del tempo in *land* straniere per praticare le LS con *avatar* madrelingua ed immergermi in situazioni di apprendimento decondizionato. Con la velocità di un *click* sono passato da una conversazione in inglese in un *pub* di Dublino (Fig. 10), ad una chiacchierata in spagnolo tra le piazze di Barcellona, per poi trasferirmi a Venezia (Fig. 11) con gli *avatar* appena conosciuti per contraccambiare ed ultimare un produttivo scambio linguistico con una breve lezione di lingua italiana. L'interazione con la piattaforma e con gli altri utenti determina, dunque, nuovi spazi di apprendimento poiché:

«As we create new connections and interactions with these emerging technologies, we are defining new spaces for *learning*. Players learn through active engagement with *software* and each other as well. As a player you create, rebuild, modify and teach other players in the process: the interaction occurs through and around the game, as a player, a learner and a teacher»<sup>[39]</sup> (Martinez 2007).

Dopo aver ripetuto regolarmente l'esperienza di scambio linguistico ho cercato *land* nelle quali fosse possibile incontrare insegnanti, partecipare a lezioni e sperimentare attività di autoapprendimento, inoltre ho effettuato l'iscrizione ad una *mailing list* che consente di interagire con docenti e ricercatori che utilizzano *Second Life* per scopi didattici.

In numerose aree virtuali è possibile partecipare a corsi di lingua o a lezioni individuali pagando una quota d'iscrizione, ma in *Second Life* non mancano le aree nelle quali apprendere o perfezionare gratuitamente la conoscenza di una lingua straniera con insegnanti compe-

## Antonio Massimiliano Ruggieri - I mondi immersivi in *Second Life* e la didattica dell'italiano come L2

tenti ed aree munite di strumenti per l'autoapprendimento.

Tra queste ultime merita una particolare attenzione **Media Learning** (Fig. 12) un'area dove è possibile frequentare lezioni di inglese e danese, partecipare a conferenze, svolgere attività di role-play ed altre di autoapprendimento. Le attività di autoapprendimento sono agevolate dalla multimedialità dei *learning object*, con i quali l'apprendente interagisce, impara e dai quali riceve *feedback* immediati che lo inducono a riflettere prontamente sull'errore commesso. L'aula è allestita con pannelli interattivi e con *link* che rimandano a pagine *web* e a strumenti di riferimento che possono essere utilizzati al di fuori della piattaforma. L'interazione in questo caso avviene tra persona e oggetto e lo studente apprende in completa autonomia, in un ambiente dinamico in cui può svolgere esercizi di completamento, a scelta multipla, rinforzo lessicale e *cloze* mirati, seguiti da *feedback* immediati ed informali che non lo inducono a concepire l'errore come un insuccesso.

L'ambiente didattico è ibrido (Fig. 14) e questa caratteristica lo svincola dalla staticità e dall'aspetto impersonale delle pagine *web* ideate a fini didattici che, pur fornendo *input* linguistici diversi, non sono programmate per "acconsentire l'accesso concreto" dell'utente al loro interno. Come si vede dalla Figura 14 è possibile notare quattro differenti strumenti didattici. Sulla destra, in blu, un pannello utile per presentazioni che può essere controllato mediante appositi pulsanti. Sulla sinistra in alto un pannello contenente un *cloze* mirato, mentre in basso un pannello per esercizi a scelta multipla. Infine, è possibile notare un pupazzo stilizzato appeso ad una corda che è utilizzato per il classico gioco dell'impiccato in attività di rinforzo lessicale.

La sperimentazione in prima persona dell'apprendimento di una lingua straniera in *Second Life* induce il futuro insegnante a rilevare nell'essenza inata del mondo virtuale un paradigma pedagogico che coniuga aspetti pratici, linguistici, comunicativi, psicologici, culturali e sociali in grado di dar vita ad un'innovativa piattaforma didattica. Partendo da questa consapevolezza il futuro insegnante deve cercare di sperimentare nuove metodologie sviluppabili in questo mondo ibrido e non riproporre modelli conformi alla tradizione pedagogica che non valorizzerebbero appieno le potenzialità di *Second Life*.

In questo modo la sinergia tra la didattica delle lingue straniere e i mondi virtuali può generare tecniche e strumenti creativi che inducono gli insegnanti ad «educare nella tecnologia, educare alla tecnologia, educare con la tecnologia, studiare l'educazione avvalendosi della tecnologia, studiare l'educazione sub specie tecnologica e progettare (tecnologicamente) l'educazione» (Calvani, cit. in Baldassarre 2006: 15).

### 3.2. *Venezia è un pesce*: unità di apprendimento svolta in *Second Life*

L'analisi di una Unità didattica pensata per la realtà virtuale e svolta in *Second Life* è fondamentale per approfondire gli aspetti teorici e pratici fin qui analizzati e per porre un ulteriore accento sul ruolo svolto dall'insegnante, sull'interazione tra i partecipanti e sulle varie valutazioni e considerazioni emerse durante e al termine dell'attività. Nel presente paragrafo esplicherò, dunque, il percorso svolto e illustrerò le tipologie di attività proposte e gli obiettivi, senza però entrare nel dettaglio dei singoli esercizi.

**Land:** Venezia <http://slurl.com/secondlife/Venice%20Italy/88/88/23>.

**Tipologia studenti:** studentesse universitarie di nazionalità greca residenti in Italia.

**Lingue parlate dalle apprendenti:** greco, inglese, italiano.

**Lingua veicolare:** italiano.

**Prerequisiti:** Livello B2 del QCER, conoscenza base degli strumenti fruibili in *Second Life*.

**Testo utilizzato:** brani del capitolo «Piedi», tratto dall'opera di Scarpa *Venezia è un pesce* (2000: 7-8).

**Obiettivi linguistici:** rinforzo del lessico della città, sviluppo della produzione libera orale.

**Obiettivi extralinguistici:** realizzazione di un'esperienza didattica non concretizzabile in classe in quanto per essere effettuata realmente richiederebbe uno spostamento fisico. Approfondimento delle conoscenze geografiche e culturali di Venezia utilizzando il mondo virtuale al posto della proiezione di materiale audiovisivo.

**Possibile riutilizzo dell'attività:** lezione propedeutica ad un viaggio d'istruzione;

approfondimento del lessico visivo dell'arte italiana; attività di revisione dopo la lettura del brano in questione.

**Strumenti utilizzati:** IM, *chat* vocale e testuale, *notecard*.



Figura 12 - In questa istantanea scattata al *Media Learning Corporate Training* è possibile notare un prototipo di proiettore di slides.



Figura 13 - Interno di un'aula del *Media Learning Corporate Training*.



Figura 14 - Ambienti ibridi.

**Modalità:** *blended learning*. Lezioni frontali, lezione propedeutica all'attività e attività svolta *in world*.

**Durata dell'attività *in world*:** 2 ore.

### Descrizione dell'attività

Prima di osservare dettagliatamente l'attività svolta è opportuno soffermarsi sulla differenza tra unità didattica tradizionale ed unità didattica svolta in rete col supporto delle nuove tecnologie. L'utilizzo degli strumenti multimediali in ambito didattico implica una modifica della struttura dell'unità didattica tradizionale al fine di realizzare un modello innovativo e versatile che tenga conto delle necessità degli studenti, dei tempi di apprendimento, degli ambienti educativi e, prerogativa fondamentale, dell'utilizzo delle applicazioni tecnologiche; di conseguenza il nuovo modello di unità didattica che prende il nome di **Unità di Acquisizione (UdA)** determina la variazione dell'impostazione del percorso formativo.

L'UdA è stata pensata per due studentesse universitarie straniere di livello B2, residenti in Italia, che seguono *in real life*. Dopo aver lavorato con le studentesse sul primo paragrafo del testo di Tiziano Scarpa *Venezia è un pesce*, ho pianificato la lettura della prima parte del secondo paragrafo e le attività ad essa connesse in *Second Life*, in quanto questa guida ironica di Venezia si presta ad essere facilmente didattizzata nel mondo virtuale<sup>(40)</sup>.

L'area in cui si è svolta l'attività di acquisizione non dispone di aule didattiche, ma l'intero spazio utilizzabile è caratterizzato da affascinanti rappresentazioni virtuali di luoghi e monumenti e da un alto grado di verosimiglianza che lo rendono idoneo ad accogliere lezioni di lessico visivo. Pur non disponendo di materiale didattico come proiettori di *slides*, audiovisivi e oggetti progettati appositamente per la lezione in questione, l'ambiente è stato un *setting* adeguato ad ospitare l'attività. Oltre agli strumenti di comunicazione sincrona disponibili in *Second Life*, ovvero *chat*, IM e *notecard*, le studentesse si sono servite di oggetti con cui interagire, come *link* di teletrasporto utilizzabili nella *land* e *notecard* da me fornite.

Prima della lezione ho organizzato un incontro in presenza finalizzato ad educare le apprendenti all'uso della piattaforma e degli strumenti di comunicazione sincrona ed asincrona messi a disposizione, successivamente ho visitato personalmente la *land* di Venezia per tracciare un percorso da seguire durante le attività, per valutare gli oggetti da utilizzare, i posti da visitare e per fissare *landmark* di riferimento<sup>(41)</sup>. Infine, come in un incontro didattico reale, ho

inviato via *e-mail* alle apprendenti la comunicazione concernente l'ora ed il luogo dell'incontro.

Durante la prima parte della lezione ho dialogato con le apprendenti per farle familiarizzare ulteriormente con la piattaforma e per spiegare loro l'attività che avrebbero svolto e gli strumenti che sarebbero stati utilizzati. Successivamente, ad ogni studentessa è stata inviata una *notecard* contenente parte del paragrafo «Piedi» ed è stato chiesto loro di leggerla e di inviare, a lettura completata, una nuova *notecard* contenente tutti i sostantivi non noti.

Ricevute le *notecard*, e dopo aver posto delle domande di comprensione di tipo globale per cogliere i punti essenziali, ho

inviato ad ogni studentessa la *notecard* della sua collega invitando entrambe a spiegare il significato dei vocaboli che conoscevano tra quelli presenti in lista, sia oralmente che indicando i rispettivi referenti concreti presenti nello spazio circostante<sup>(42)</sup>.

Infine, le parole non note ad entrambe (come ad esempio "razziato", "zigrinato", "gorgo", "calle", "campiello") sono state spiegate attraverso la *chat* vocale, testuale, i "referenti concreti" e *notecard* con le definizioni equivalenti, così come i verbi mediante una simulazione delle azioni espresse. Ad esempio per spiegare il significato del verbo "districarsi" ho condotto le apprendenti tra i vicoli e ho chiesto loro di cercare di ritrovare la strada per giungere al punto di partenza, liberandosi da una sensazione di smarrimento e intuendo il significato del verbo mediante la sua rappresentazione pratica. Queste attività hanno favorito il colloquio con le studentesse che, in questo caso,

per trovare il percorso esatto comunicavano tra loro e mi ponevano domande.

Terminata la fase di rinforzo lessicale ho invitato le studentesse a riutilizzare il lessico appreso spostandosi liberamente nella *land* e comunicando sia tra di loro che con altri residenti. L'attività è stata svolta in completa autonomia dalle ragazze che hanno trovato difficoltà nell'incontrare persone con cui parlare dell'argomento in questione, soprattutto a causa dell'esiguo numero di *avatar* presenti.

Dopo la conclusione dell'attività ed il ritorno delle apprendenti al punto di partenza ho chiesto loro di descrivere le esperienze e successivamente le ho invitate a condurmi nei posti che avevano visitato e a descrivermeli. In questa fase, durante la quale abbiamo visitato insieme il "Ponte dei Sospiri" ed alcuni palazzi, le studentesse hanno prevalentemente par-



Figura 15 - Un'ulteriore istantanea che ritrae l'aula virtuale del *Media Learning Corporate Training*.

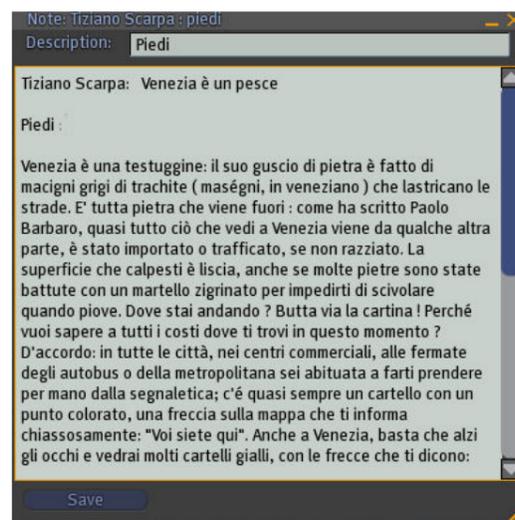


Figura 16 - *Notecard* testuale contenente il testo.



Figura 17 - Spiegazione dei verbi mediante la simulazione delle azioni espresse.

## Antonio Massimiliano Ruggieri - I mondi immersivi in *Second Life* e la didattica dell'italiano come L2

lato della città e dell'elevato livello di realismo delle rappresentazioni tridimensionali che dava loro l'impressione di visitare realmente Venezia.

L'attività si è conclusa con una visita alla torre di piazza San Marco dove ho consegnato alle apprendenti delle *notecard* da utilizzare come *feedback* sull'attività svolta e le ho esortate a salvare le informazioni ricevute via *chat* testuale e ad includerle in un documento di testo che contenesse anche le *notecard* utilizzate durante l'unità di acquisizione<sup>[43]</sup>.

Nei *feedback* successivamente inviati, le apprendenti hanno espresso parere positivo circa le attività svolte *online* mettendo in evidenza come l'acquisizione sia stata agevolata dalla dinamicità e varietà degli *input*, dal nesso visibile tra significato e significante e dall'aspetto ludico dello strumento didattico. Pur percependo l'assenza di tratti distintivi della lezione in presenza, le apprendenti hanno notato come la multimedialità del mezzo abbia stimolato i sensi e veicolato le informazioni in maniera rapida e dinamica, rendendole sempre partecipi e azzerando i momenti di disattenzione.

Le studentesse hanno inoltre evidenziato come l'utilizzo consapevole e adeguato degli strumenti comunicativi disponibili (*chat*, *notecard*) abbia garantito fluidità alla comunicazione senza rallentare o intralciare il corretto svolgimento delle attività. Inoltre, il carattere informale del mezzo di comunicazione, il ruolo svolto dall'insegnante e l'aspetto dell'*avatar* che lo rappresenta si sono rivelati elementi chiave nell'agevolare i rapporti tra educatore e apprendenti e nell'abbassare il filtro affettivo delle studentesse.

### Testo inviato tramite *notecard*:

Piedi :

«Venezia è una testuggine: il suo guscio di pietra è fatto di macigni grigi di trachite (maségni, in veneziano) che lastricano le strade. È tutta pietra che viene da fuori: come ha scritto Paolo Barbaro, quasi tutto ciò che vedi a Venezia viene da qualche altra parte, è stato importato o trafficato, se non raziato. La superficie che calpesti è liscia, anche se molte pietre sono state battute con un martello zigrinato per impedirti di scivolare quando piove. Dove stai andando? Butta via la cartina! Perché vuoi sapere a tutti i costi dove ti trovi in questo momento? D'accordo: in tutte le città, nei centri commerciali, alle fermate degli autobus o della metropolitana sei abituata a farti prendere per mano dalla segnaletica; c'è quasi sempre un cartello con un punto colorato, una freccia sulla mappa che ti informa chiassosamente: "Voi siete qui". Anche a Venezia, basta che alzi gli occhi e vedrai molti cartelli gialli, con le frecce che ti dicono: devi andare per di là, non confonderti, Alla fer-

rovia, Per San Marco, All'Accademia. Lasciali perdere, snobbali pure. Perché vuoi combattere contro il labirinto? Assecondalo, per una volta. Non preoccuparti, lascia che sia la strada a decidere da sola il tuo percorso, e non il percorso a farti scegliere le strade. Impara a vagare, a vagabondare. Disorientati. Bighellona.

Fai anche tu "il veneziano": nel dopoguerra questo modo di dire alludeva alla nostra squadra di calcio, "fare il veneziano", "fare il Venezia". I nostri calciatori esprimevano un tipo di gioco esasperante, egoistico, sempre palla al piede, tanti dribbling e pochi passaggi, ristretta visione di gioco. Per forza: erano cresciuti in questo gorgo varicoso di viuzze, stradine, svolte a gomito, strettoie; per andare da casa a scuola la via più breve era sempre il gomito. Evidentemente quando scendevano

in campo in calzoncini e maglietta continuavano a vedere calli e campielli dappertutto, cercavano di districarsi da una loro personale allucinazione labirintica fra il centrocampo e l'area di rigore» (Scarpa 2000: 7-8).

### 3.3. *Second Life* nella formazione degli educatori del futuro

L'attività proposta è una delle innumerevoli situazioni di apprendimento realizzabili nel mondo virtuale e un colloquio con gli educatori presenti *in world* giunge sempre alla conclusione che l'insegnante deve dar spazio alla propria creatività nel programmare lezioni e percorsi didattici per raggiungere nuovi traguardi da condividere successivamente con la comunità docente.

Il carattere sperimentale ed evolutivo della piattaforma nella didattica delle lingue emerge anche dallo studio di specifici progetti che prevedono la collaborazione tra insegnante ed apprendente nella creazione delle aree tridimensionali e degli strumenti didattici disponibili al loro interno. Questa modalità implica l'attiva partecipazione dell'apprendente ponendo in risalto la centralità dello stesso nel processo di costruzione dell'oggetto didattico. Tali attività possono essere svolte sia all'interno di aree di proprietà di scuole,

istituti ed università, sia all'interno delle cosiddette *sandbox* (sabbie) e cioè aree pubbliche dove i residenti di *Second Life* possono creare nuovi oggetti.

La lingua straniera viene dunque utilizzata già a partire dal processo di realizzazione di strumenti didattici, fase durante la quale l'apprendente è consapevole di imparare attraverso l'interazione con l'oggetto e con l'insegnante con cui collabora e di essere il creatore di materiale che sarà fruibile in futuro da altri studenti. È evidente dunque come il materiale utilizzabile in *Second Life* possa essere continuamente plasmato ed adattato a varie metodologie didattiche e queste sperimentazioni sono al centro di progetti, realizzati da scuole



Figura 18 - Le studentesse parlano dei luoghi che hanno visitato.



Figura 19 - Fine dell'attività sul campanile di piazza San Marco.

e università, che aprono nuovi scenari e modalità d'uso della piattaforma.

Tra le università che hanno adottato *Second Life* come strumento di apprendimento linguistico e che possiedono aree virtuali, molte utilizzano **piattaforme open source** per gestire corsi *online* ed un supplemento a questo sistema è stato individuato in *Sloodle*. In informatica *open source* (termine inglese che significa sorgente aperta) indica un *software* rilasciato con un tipo di licenza per la quale il codice sorgente è accessibile ad eventuali sviluppatori, in modo che attraverso la collaborazione il prodotto finale possa raggiungere una complessità maggiore di quanto potrebbe ottenere un singolo gruppo di programmazione. *Sloodle* è un progetto che integra il MUVE *Second Life* con il sistema di *VLE Moodle*, creando un perfetto equilibrio tra le due piattaforme.

Acronimo di *Second Life Object-Oriented Distance Learning Environment*, *Sloodle* è un'applicazione innovativa che congiunge le caratteristiche principali di *Second Life* e cioè gli *avatar*, le costruzioni 3D, gli ambienti immersivi e manipolativi e quelle di *Moodle*, vale a dire la possibilità di contenere lezioni tradizionalmente strutturate, quiz, forum e documenti utili alle attività didattiche. Questa aggregazione, che permette di riversare materiale creato in una delle due piattaforme nell'altra, dà vita ad una nuova realtà multimediale che colma le mancanze principali delle due piattaforme, garantendo maggiori interattività e multimedialità a *Moodle* ed un archivio di documenti a *Second Life*. In altre parole i documenti di *Moodle* possono "materializzarsi" in *Second Life*, mentre le sessioni di *chat*, gli oggetti, le foto, i video presenti e realizzabili nel metaverso diventano contributi concreti disponibili in *Moodle*.

Per esempio, gli utenti possono aggiornare i *blog* archiviati in *Moodle* via *Second Life* permettendo ai lettori di visitare l'area virtuale dalla quale il post è stato creato, inoltre, un dispositivo chiamato *Web-Intercom* permette una conversazione sincrona tra due o più utenti connessi alle due piattaforme. Applicando l'intercom all'*avatar* è possibile archiviare automaticamente nel *database* di *Moodle* le attività didattiche e le conversazioni realizzate in *Second Life*. Da un punto di vista didattico, questo sistema permette di concretizzare una pratica difficilmente attuabile in una classe reale e cioè la fedele archiviazione dell'intera attività svolta e la possibilità di accedere al materiale in qualsiasi momento attraverso una semplice connessione alla piattaforma *Moodle*.

In conclusione, l'integrazione di *Second Life* e *Moodle* assicura agli educatori, che utilizzano i mondi virtuali nell'insegnamento di una lingua straniera, un continuo riferimento a sistemi di archiviazione dati con i quali condividere materiale preesistente e materiale didattico realizzato in entrambe le piattaforme. Scopo di questa "fusione virtuale" è creare uno strumento didattico ibrido e dall'alto contenuto multimediale che permette la realizzazione di esperienze di apprendimento non realizzabili con la fruizione di una sola delle due piattaforme (Livingstone, Kemp 2008: 8). *Sloodle* può inoltre essere adibito alla formazione degli stessi educatori che, accedendovi da una piattaforma familiare come *Moodle*, hanno l'opportunità di avvicinarsi all'insegnamento delle lingue nei mondi virtuali in maniera graduale.

Introdurre *Second Life* e *Sloodle* nel piano didattico di corsi finalizzati alla formazione dei futuri insegnanti di lingue sarebbe un passo lungimirante, pertanto, sarebbe idoneo pensare un percorso forma-

tivo che affianchi alle modalità di tirocinio già collaudate un'ulteriore modalità facoltativa che preveda l'insegnamento di una L2 o una LS attraverso *Second Life*. Ovviamente questa sperimentazione richiederebbe una meticolosa organizzazione delle attività, un'ottima conoscenza della piattaforma da parte dei tutor dell'istituto elargente il corso e una promozione di questa opportunità didattica al fine di invogliare studenti stranieri a partecipare alle lezioni.

Sviluppando un simile progetto gli istituti e le università potrebbero aprire prospettive didattiche alternative per gli studenti ed offrire ai futuri insegnanti percorsi formativi che avvertono "il cambiamento del sottosistema scuola, un ambiente di apprendimento elettronico, che tiene conto della natura digitale dell'informazione e dello scambio di conoscenza" (Biondi 2007: 11).

### 3.4. Tra virtuale e reale, pro e contro della didattica in *Second Life*

Come più volte osservato, il binomio che coniuga *Second Life* con l'insegnamento delle lingue straniere apre orizzonti didattici degni di attenzione, orientati all'apprendimento in contesti ludici nei quali lo studente può accedere autonomamente alla conoscenza. Le esperienze di apprendimento ed insegnamento effettuate all'interno del metaverso inducono comprensibilmente apprendenti ed insegnanti a paragonare le attività virtuali con quelle tradizionali. Innegabilmente gli insegnanti più propensi a utilizzare modelli di apprendimento tradizionali scorgono in *Second Life* uno strumento didattico non consono al proprio credo pedagogico. Diversamente, gli insegnanti orientati alla sperimentazione delle nuove tecnologie in ambito didattico individuano in *Second Life* ed in *Sloodle* una seducente frontiera caratterizzata dall'osmosi di strumenti tecnologici di ultima generazione.

Indipendentemente dal punto di vista, si conviene sull'idea che ogni modello educativo in fase di sperimentazione è oggetto di analisi critiche mirate ad individuare gli aspetti positivi da approfondire e quelli negativi che andrebbero ridimensionati, pertanto è coerente analizzare lo scarto esistente tra istruzione tradizionale e le possibilità offerte da *Second Life*. Sia nei casi in cui le lezioni svolte *online* non si discostano da quelle proposte nelle aule reali, sia nelle circostanze in cui le attività prevedono una modalità attuabile solo nel mondo virtuale, è possibile notare caratteristiche che rendono esclusiva questa nuova forma di apprendimento. «Nei mondi virtuali ci sono vari elementi che possono rappresentare lo stimolo giusto, ma è la loro combinazione che rende questi ambienti molto efficaci per l'insegnamento» (McKeown, cit. in Gerosa 2007: 33).

Il termine combinazione è forse il più adatto a descrivere una delle prerogative più stimolanti di *Second Life* e cioè l'incastro, l'unione di aree, elementi ed oggetti diversi attraverso i quali realizzare materiali di apprendimento e situazioni didattiche illimitate. All'interno del metaverso è perciò possibile realizzare concretamente oggetti didattici (*learning object*, ovvero risorse di apprendimento contraddistinte da caratteristiche quali la modularità, la reperibilità, la riusabilità e l'interoperabilità, che ne permettono il loro utilizzo in vari contesti), utilizzarli, condividerli con la comunità e decidere se renderli modificabili. L'archiviazione dell'oggetto creato ha affinità con il mondo reale in quanto ogni utente di *Second Life* dispone di un inventario, paragonabile ad un vero e proprio archivio o ad una biblioteca virtuale, nel quale conservare gli oggetti e il materiale prodotto o rinvenuto nelle varie

## Antonio Massimiliano Ruggieri - I mondi immersivi in *Second Life* e la didattica dell'italiano come L2

aree virtuali.

«Consapevole della possibilità di usufruire di questa vastità di risorse l'insegnante è in grado di pianificare percorsi di apprendimento/insegnamento legando oggetti secondo un ordine che soddisfi specifici obiettivi didattici e che meglio si adatti agli stili cognitivi e di apprendimento dei singoli allievi cui si rivolge» (Biondi 2007: 50).

L'oggetto è fruibile all'interno di un determinato ambiente con il quale crea un nesso imprescindibile, tuttavia quando questo legame viene a mancare l'oggetto diviene avulso dal contesto didattico screditando il binomio appena evidenziato. È necessario inoltre appurare che l'oggetto didattico fruibile all'interno di *Second Life* perde il suo aspetto innovativo e pratico quando non rispetta le finalità per le quali è stato ideato. Da questa asserzione è possibile individuare l'interessante archetipo pedagogico dei mondi virtuali che evidenzia la centralità dell'oggetto didattico, dell'ambiente e dello studente in un contesto formativo nel quale l'iter seguito dall'apprendente coincide con il percorso che consente la costruzione della conoscenza.

Indotti ad interagire con gli ambienti del mondo virtuale, con gli oggetti e con gli insegnanti, in una situazione di *e-learning* nella quale la presenza fisica è percepibile, gli studenti vivono dinamicamente ed in prima persona il processo di apprendimento. Questa percezione reale in uno spazio virtuale è il *trait d'union* che mina la salda opposizione tra presenza e distanza, inoltre le interazioni realizzabili in *Second Life* persuadono anche i critici più scettici a notare aspetti tipici delle lezioni in presenza in una piattaforma utilizzabile per l'insegnamento a distanza. Maragliano (2004: VI-VII) sottolinea che:

«è impossibile pensare e praticare una formazione totalmente a distanza, senza che in essa siano inclusi (e non in spazi marginali) elementi di presenza, di oggetti come di soggetti [...]. Questa predisposizione all'essere inclusi sia dentro sistemi il cui baricentro sta nella presenza sia dentro sistemi più centrati sulla distanza è nella natura ibrida dei mezzi che tutto il mondo oggi usa per fare formazione».

*Second Life* e *Sloodle* sono indubbiamente piattaforme didattiche innovative poiché rendono ancora più ibrido l'*e-learning* introducendo prerogative delle lezioni faccia a faccia in ambienti che tradizionalmente mirano a favorire l'apprendimento a distanza. Questa dimensione eterogenea è caratterizzata da un'infinità di stimoli di diverso genere (audiovisivi, testuali, vocali) che rendono l'apprendimento un processo dinamico in cui lo studente non può assumere un atteggiamento inerte. Per di più l'apprendente vedendo nell'*avatar* una rappresentazione ideale del proprio ego, instaura con esso un forte legame affettivo che lo induce a immergersi totalmente nella realtà virtuale. Losero (Losero 2008: 20) individua le ragioni di questa sorta di coinvolgimento totale nel forte senso del sé, nel forte senso del luogo e nella sospensione dello scetticismo.

La sospensione della diffidenza nei confronti della realtà virtuale è ottenibile perché gli studenti in *Second Life* «riescono a raggiungere livelli di immersione molto alti simili a quelli del rapimento che si può subire da parte di un film particolarmente coinvolgente, quando la realtà filmica prende il sopravvento su quella fisica. In queste condizioni l'apprendimento è favorito» (Losero 2008, 20). L'ambiente di apprendimento deve, però, essere preparato diligentemente, poiché

un'inadeguata e sproporzionata esposizione dell'apprendente ad un numero elevato di stimoli può facilmente provocare il risultato opposto di quello agognato e cioè il disorientamento e l'abbassamento della soglia di concentrazione. Inoltre, la totale immersione nell'ambiente didattico è possibile soltanto nei casi in cui l'apprendente abbia una buona padronanza degli strumenti disponibili, dal momento che un'inadatta competenza diminuirebbe la capacità degli studenti di concentrarsi esclusivamente sull'attività.

La non alfabetizzazione tecnologica è da considerarsi come un'arma a doppio taglio per gli insegnanti che intendano inserire *Second Life* nel loro percorso didattico e alternare lezioni in presenza e attività *in world*, in quanto questa modalità esige un periodo propedeutico di addestramento all'utilizzo della piattaforma che diminuirebbe le ore di mero insegnamento linguistico. Al contrario, un buon livello di alfabetizzazione tecnologica agevola anche il dialogo e la collaborazione con l'insegnante il cui modo di agire, per certi versi definibile come informale, è in linea di massima gradito dagli apprendenti. Come in precedenza rimarcato l'insegnante che utilizza *Second Life* in modo innovativo, distaccandosi da paradigmi didattici non consoni alle prospettive dell'ambiente virtuale, svolge una mansione di guida per gli studenti seguendoli durante le attività e attraverso i meandri del metaverso. In questo modo a subire delle modifiche non è solo l'interazione con gli apprendenti ma anche la gestione degli spazi. L'insegnante non è più esclusivamente di fronte agli apprendenti ma anche al loro fianco o addirittura può non essere presente in determinate fasi dell'attività.

L'organizzazione stessa dell'aula di lezione, o meglio dell'ambiente didattico, può variare a seconda delle necessità per agevolare la partecipazione e la cooperazione di tutti gli studenti. In altre parole, la struttura fisica dell'aula tradizionale può essere facilmente modificata, le barriere architettoniche possono essere abbattute e l'aula può essere

posizionata in spazi aperti, variando il modo di occupare gli spazi e avvantaggiando l'interazione tra apprendente e insegnante. Ovviamente sarebbe erroneo generalizzare poiché la soggettività del singolo studente e la sua attitudine nel misurarsi con uno strumento didattico insolito sono variabili che influenzano le interazioni con gli altri apprendenti e con gli insegnanti. È proprio l'analisi delle interazioni e degli atti comunicativi a porre in risalto una carenza di *Second Life* e cioè la limitata spontaneità del linguaggio non verbale, in quanto i gesti sono realizzabili manualmente e intenzionalmente attraverso il

comando *gesture* (gesto)<sup>[44]</sup>. Le parole di McKeown ribadiscono questo limite:

«Chi insegna in un'aula del mondo vero ha a disposizione l'intero spettro della comunicazione, che include anche tutti i segnali non verbali di gesti, voce e movimenti. Parte di questo ricco repertorio è disponibile in SL [...]. Tutto questo patrimonio di espressioni sta migliorando continuamente e diventando sempre più sofisticato e semplice da utilizzare. Ma a differenza del mondo vero, in cui queste azioni sono più spontanee, qui sono sempre create volontariamente» (McKeown, cit. in Gerosa 2007: 35).

In conclusione, le caratteristiche di *Second Life* propongono modelli didattici innovativi in cui il ruolo svolto dall'insegnante è più determinante di quello svolto implicitamente dal nuovo strumento

educativo, perciò le difficoltà maggiori relative all'utilizzo dei mondi virtuali nella didattica delle lingue non dipendono unicamente dal grado di competenza tecnologica o da circoscritti ed ovi limiti della piattaforma ma dall'utilizzo inidoneo della stessa. "Se si vuole che sia efficace, l'applicazione di uno strumento necessita [...] di conoscenza ed esperienza le quali a loro volta si basano su decisioni ed azioni da parte del tecnologo" (Baldassarre 2006: 13).

## APPENDICE

La seguente appendice è suddivisa in due sezioni riguardanti alcuni progetti e corsi di italiano in *Second Life* e alcuni luoghi nei quali è possibile ideare attività didattiche. La sezione dedicata alla lingua e alla cultura italiana pone in risalto alcuni dei progetti più interessanti realizzati in *Second Life* e cita aree specifiche adibite prettamente all'insegnamento e alla diffusione della cultura italiana.

La sezione dedicata ai luoghi didattizzabili, invece, propone indirizzi di aree italiane del mondo virtuale che si prestano ad essere didattizzate. La selezione dei singoli luoghi ha tenuto conto dell'attendibilità della rappresentazione virtuale, della presenza di oggetti con cui interagire, della varietà degli *input* linguistici usufruibili (testuali e audiovisivi), della facilità di trovare residenti con i quali utilizzare esclusivamente la lingua italiana e dell'assenza di materiale inappropriato.

### 1. Lingua e cultura italiana in *Second Life*



Figura 20 – L'Istituto Italiano di cultura in *Second Life*.

#### L'Istituto Italiano di Cultura in *Second Life*.

È un progetto sperimentale della Direzione Generale per la Promozione Culturale del Ministero degli Affari Esteri, finalizzato a promuovere la cultura italiana tramite il mondo virtuale. L'iniziativa è stata sostenuta da molte università e Centri Dante Alighieri interessati ad utilizzare lo spazio messo a disposizione dall'Istituto per svolgere attività di formazione a distanza e per proporre progetti culturali.

L'area virtuale è utile per reperire informazioni sui vari Istituti Italiani di Cultura reali, inoltre al suo interno sono allestite

sale conferenze, gallerie d'arte, ed aree interamente dedicate alla promozione di vari aspetti inerenti la cultura italiana. L'Istituto ha anche organizzato corsi di lingua e cultura italiana per studenti stranieri.

<http://slurl.com/secondlife/Eup/227/153/47> (consultato il 26.6.2010).

#### Scuola Leonardo

Corsi di lingua organizzati dalla scuola Leonardo da Vinci in collaborazione con Sigmasei. Le lezioni sono tenute in un'isola dedicata alla Toscana.

<http://slurl.com/secondlife/Living%20in%20Tuscany/66/152/26> (consultato il 26.6.2010).

#### Second Learning

È un progetto mirato alla ricerca di metodologie didattiche utilizzabili in *Second Life* sponsorizzato da Indire. Ai fini dell'insegnamento della lingua e cultura italiana è di notevole interesse il progetto itBridge condotto da Indire e dall'Ufficio Didattica del Consolato italiano di New York. Questo progetto ha previsto due sperimentazioni, pensate per cinque studenti americani, svolte nella ricostruzione 3D della Basilica di San Francesco d'Assisi e in quella di un casolare dell'Umbria. Le due esperienze, che hanno previsto una fase preparatoria divisa in

## Antonio Massimiliano Ruggieri - I mondi immersivi in *Second Life* e la didattica dell'italiano come L2

6 incontri, hanno avuto come scopo il rinforzo della conoscenza della microlingua dell'arte e dell'architettura del Medioevo italiano.  
www.secondlearning.it (consultato il 20.6.2010).

### Café Italia

Progetto dedicato all'insegnamento della lingua e della cultura italiana che sfrutta tutte le potenzialità della piattaforma in ambito didattico.  
<http://slurl.com/secondlife/VIRTLANTIS/208/112/2> (consultato il 26.6.2010).

## 2. Luoghi didattizzabili (consultati il 26.6.2010):

### San Francesco D'Assisi

(<http://slurl.com/secondlife/san%20francesco%20assisi/84/145/66>).

### La vera Venezia

(<http://slurl.com/secondlife/Venice%20Italy/93/91/23>)

### Venice Italy

(<http://slurl.com/secondlife/Venice%20Italy/185/140/23>).

### Roma centro - Piazza di Spagna

(<http://slurl.com/secondlife/Roma%20centro/160/129/31>).

### Parioli

(<http://slurl.com/secondlife/Parioli/90/132/41>).

### Siena

(<http://slurl.com/secondlife/Leonhard/124/100/83>).

### Firenze

(<http://slurl.com/secondlife/Firenze/162/200/26>).

### Milano

(<http://slurl.com/secondlife/Milano%20Italia/145/133/25>).

### Comune di Marostica, Piazza degli Scacchi

(<http://slurl.com/secondlife/Veneto%20Vero/162/159/24>).

### Capri, la perla del Mediterraneo

(<http://slurl.com/secondlife/CAPRI/109/10/21>).

### Porto Antico di Genova

(<http://slurl.com/secondlife/Genova/216/198/23>).

### Isola della regione Toscana

(<http://slurl.com/secondlife/toscana/177/214/26>).

### Regione Veneto

(<http://slurl.com/secondlife/Raszak/237/203/59>).

### Note:

1) Modulo della dott.ssa Ivana Fratter.

2) Un libro di successo di Marc Prensky dal titolo *Don't Bother Me Mom - I'm Learning!* (tradotto in italiano col titolo *Mamma non rompere sto imparando!*) pone in risalto l'influenza positiva di alcuni videogiochi in ambito pedagogico e nel potenziamento delle capacità di apprendimento e analisi.

3) Con il termine piattaforma si definisce il sistema sul quale programmi e applicazioni sono eseguiti. Esempi di piattaforme sono Moodle e *Second Life*.

4) Gli ambienti immersivi sono spazi virtuali tridimensionali, che coinvolgono la maggior parte dei sensi umani, all'interno dei quali l'utente interagisce.

5) «È venuto il momento di riaprire le frontiere del web agli umanisti: sarà

questo il Rinascimento virtuale» (Gerosa 2008: 13).

6) Morton Heilig è ritenuto il padre della realtà virtuale.

7) Il Sensorama è stato ideato da Morton Heilig nel 1957. L'apparecchio produceva immagini stereo 3D, vento, profumi e vibrazioni.

8) In inglese *virtual reality*, termine coniato da Jaron Lanier nel 1989.

9) *MUD* e *MUVE*: acronimi che stanno rispettivamente per *Multi User Dungeon* e *Multi User Virtual Environment*.

10) Il termine *avatar* indica l'immagine virtuale scelta da un utente per rappresentare sé stesso all'interno di una *community*. *Avatar* è una parola sanscrita che significa incarnazione, assunzione di un corpo fisico da parte di un Dio.

11) Informazioni circa la storia di storia di *Second Life* possono essere reperite nel *Second Life's History Wiki*.

12) In *Second Life*, gli *avatar* aventi sembianze animali sono denominati *furries*.

13) La superficie di *Second Life* è più estesa di quella della città americana di Boston ed addirittura quattro volte e mezza più grande di quella di Manhattan (Bittanti, cit. in Gerosa 2008: 8).

14) Lo spostamento da un'area ad un'altra avviene per teletrasporto.

15) Il termine *in world* indica tutto ciò che avviene in *Second Life*.

16) *Landmark* (punto di riferimento, luogo d'interesse): un segnale che evidenzia un determinato luogo all'interno del mondo.

17) Alcuni strumenti figurano sia come strumenti di comunicazione sincrona che asincrona e la differenza dipende dalle modalità d'uso degli stessi.

18) Tra i portali di *social network* più comuni figurano *Facebook*, *Myspace*, *Twitter*, *Buzz*, *Tagged*, *Hi5*, *Youtube*, *Flickr*, *Photobucket*.

19) *Del.icio.us*, *Netvouz*, *Google Bookmarks*, *Stumble Upon* sono le applicazioni di *social bookmarking* più utilizzate.

20) *Blogger*, *Wordpress*.

21) *Google Docs*, *ISSU*, *ReviewBasics*, *Thinkature*, *Octopz*, *Blackboard*.

22) Lista di discussione.

23) Tabella adattata, tratta dalla trascrizione dell'evento «Apprendimento esperienziale [SL-experimental learning] e apprendimento collaborativo [SL-collaborative learning] in *Second Life*» (Bernardini 2008), organizzato in *Second Life* da *Communication Village* il 10 giugno 2008. *Communication Village* è un gruppo costituito da esperti che si occupano dello studio e dell'elaborazione di strategie formative, comunicative e di *marketing*.

24) Il *Web 2.0* è uno stato della rete caratterizzato dalla dinamicità dei contenuti e da un alto tasso di interattività, che si oppone al *Web 1.0*, contraddistinto da pagine *web* statiche che riducono l'interazione con l'internauta. Il *web 2.0* è perciò basato su quel connubio di attività che, permettendo al fruitore di esplorare, interagire, comunicare, produrre ed imparare, realizzano uno spazio tecnologico stratificato che pone in risalto la centralità dell'utente.

25) Tra le prime Università ad aver aperto uno spazio in *Second Life* spiccano Harvard Law School, New York University, University of South California, University of Texas, Berkeley University.

26) Questo tipo di interazione è utile in campo chimico e fisico per spiegare ed illustrare processi e fenomeni.

27) Evento tenutosi in *Second Life* il 10 giugno 2008.

28) *Learning Object*, si tratta di materiale didattico autoconsistente, modulare e autosufficiente.

29) Attraverso il *texturing* si aggiungono dettagli alla superficie degli oggetti, di conseguenza le *texture* sono immagini che decorano un oggetto o un *avatar*.

30) L'*action learning* è un metodo che valuta l'apprendimento come il risultato di un processo, di tipo esperienziale, che garantisce la reciproca acquisizione tra gli apprendenti. Imparare facendo; fare esperienze e imparare mediante la pratica.

31) Gli insegnanti che lavorano per le scuole *online* oltre ad essere qualificati nell'ambito dell'insegnamento delle lingue straniere svolgono un *training* necessario per apprendere le metodologie da seguire all'interno del mondo virtuale.

32) Gli utenti di *Second Life* possono acquistare terra virtuale diventandone i

proprietari e potendo costruire ciò che desiderano al suo interno. Possedere terra virtuale ha un costo mensile connesso all'uso della terra e alle sue dimensioni.

33) L'area di *Second Life* riservata ad utenti di età compresa tra i 13 e i 17 anni.

34) Attraverso la modifica del percorso e delle relative prove che gli studenti devono superare è possibile cambiare lo scopo finale dell'attività, ad esempio è possibile favorire lo sviluppo delle abilità ricettive sostituendo tutti gli esercizi con indizi di natura audiovisiva.

35) «Attraverso la continua produzione di materiale scritto e orale, gli apprendenti dimostrano all'insegnante e a loro stessi dove il lavoro grammaticale, lessicale e di pronuncia richiede concentrazione. Le lezioni possono fornire un processo parallelo di indirizzamento e supportare queste aree con metodi più convenzionali. Questo approccio fatto su misura permette l'insegnamento delle abilità linguistiche nelle aree che necessitano maggior attenzione».

36) La maggior parte degli strumenti citati sono scaricabili dal sito [www.xstreetsl.com](http://www.xstreetsl.com). L'ideatore di questa applicazione ha preso spunto dal gioco *Countdown*.

37) La capacità di lettura dell'applicazione è limitata a 255 caratteri.

38) Il concetto di *holodeck* è stato mostrato per la prima volta nella serie tv *Star Trek* nell'episodio "Unexpected".

39) «Quando creiamo nuove connessioni e interazioni con queste tecnologie emergenti, definiamo nuovi spazi di apprendimento. I giocatori apprendono attraverso il contatto attivo con il software e con gli altri. Come giocatore, si crea, si ricostruisce, si modifica e si insegna ad altri utenti durante questo percorso: l'interazione avviene attraverso il gioco ed attorno al gioco, sia come giocatore, sia come studente, che come insegnante».

40) In una simile attività è possibile utilizzare file audio autentici dei brani di Scarpa tratti dal sito <http://ilnarratore.it/show.php?aid=67&language=it&tpl=/ita/autore.tpl.html&type=person>, consultato il 26.6.2010.

41) Punto di riferimento sulla mappa di *Second Life*.

42) In altre parole la studentessa A ha ricevuto la *notecard* contenente i vocaboli non noti inviati dalla studentessa B e viceversa.

43) Le apprendenti potevano scegliere se inviare i *feedback* al termine della lezione o in seguito in modalità asincrona.

44) Come già esplicitato (cfr. par. 2.1, Fig. 8), l'opzione *gesture* prevede la produzione di animazioni e suoni da parte dell'*avatar*. È possibile accedere a questa funzione dalla barra dei menù della piattaforma o tramite la combinazione di tasti di scelta rapida.

## Riferimenti bibliografici

- Baldassarre M., 2006, *E-labor@zioni formative in rete*, ed. dal Sud, Bari.
- Consiglio d'Europa, 2002, *Quadro comune di riferimento europeo per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione*, La Nuova Italia-Oxford, Milano.
- Biondi G., 2007, *La scuola dopo le nuove tecnologie*, Apogeo, Milano.
- Cortelazzo M., 1994, *Lingue speciali: la dimensione verticale*, Unipress, Padova.
- Nood D., Attema J., 2006, *Second Life: the Second Life of Virtual Reality*, Electronic Highway Platform, The Hague.
- Fratte I., 2004, *Tecnologie per l'insegnamento delle lingue*, Carocci, Roma.
- Gerosa M., 2007, *Second Life*, Meltemi, Roma.
- Gerosa M., 2008, *Rinascimento virtuale*, Meltemi, Roma.
- Kolb D., 1984, *Experiential learning: experience as the source of learning and development*, Prentice Hall, Englewood Cliffs: New Jersey.
- Losero I., 2008, *Second Life, Scuola e didattica*, Lulu. Libro acquistabile al link [www.lulu.com/content/1222406](http://www.lulu.com/content/1222406).
- Maragliano R. (a cura di), 2004, *Pedagogia dell'e-learning*, Laterza, Bari.
- Monaci S., 2008, *La conoscenza online: logiche e strumenti*, Carocci, Roma.
- Premsky M., 2006, *Don't Bother Me Mom - I'm Learning*, Paragon House Publishers, Saint Paul.
- Premsky M., 2008, *Mamma non rompere sto imparando!*, Terni, Multiplayer.it.
- Ruggieri A. M., 2008, *Nuove frontiere per la didattica delle lingue straniere: Second Life* (tesi finale del Master in didattica dell'italiano come L2), Università di Padova.
- Rymaszewski M., Wallace M., Winters C., Ondrejka C., Batstone-Cunningham

P., 2007, *Second Life, la guida ufficiale*, Vallardi, Milano.

Scarpa T., 2000, *Venezia è un pesce*, Feltrinelli, Milano.

Van Dijk J., 2002, *Sociologia dei nuovi media*, Il Mulino, Bologna.

## SITOGRAFIA

### Articoli e saggi (consultati il 20.7.2010):

Arreguin C., *Reports from the Field: Second Life, Community Convention 2007*, Education Track Summary ([http://www.holymeatballs.org/pdfs/Virtual-WorldsforLearningRoadmap\\_012008.pdf](http://www.holymeatballs.org/pdfs/Virtual-WorldsforLearningRoadmap_012008.pdf)).

Baiguini L., *L'apprendimento esperienziale secondo Kolb*, 2008 (<http://www.lucabaiguini.com/2008/09/lapprendimento-esperienziale-secondo-kolb-1.html>).

Baldoni M., Baroglio C., Demo B., Patti V., Torasso L., *E-learning by doing, un approccio basato su tecniche di ragionamento su azioni*, 2003 ([http://www.di.unito.it/~argo/papers/2003\\_WS\\_AIA\\_WS\\_EL03.pdf](http://www.di.unito.it/~argo/papers/2003_WS_AIA_WS_EL03.pdf)).

Ballero G., *Un approccio comunicativo nell'insegnamento dell'italiano come lingua straniera*, 2003 (<http://home.kpn.nl/ente-esi/convegno.htm>).

Benassi A., *Progetto 'itBridge': Esperienze di Italiano L2*, 2008 (<http://www.secondlearning.it/progetto-itbridge-esperienze-di-italiano-l2-in-second-life/>).

Berners-Lee T., Caillau R., *The History of Computer Assisted Language Learning Web Exhibition*, 2000 ([http://www.eurocall-languages.org/resources/history\\_of\\_call.pdf](http://www.eurocall-languages.org/resources/history_of_call.pdf)).

Conklin M., *101 Uses for Second Life in the College Classroom*, 2007 (<http://cit.duke.edu/pdf/tools/sluses.pdf>).

Del Prà M., *Il costruttivismo sociale*, Venezia, "Bollettino Itals", giugno 2003, anno I, n. 5 ([http://venus.unive.it/italslab/modules.php?op=modload&name=ezcms&file=index&menu=93&page\\_id=102](http://venus.unive.it/italslab/modules.php?op=modload&name=ezcms&file=index&menu=93&page_id=102)).

Dickey M.D., *Three-dimensional virtual worlds and distance learning: two case studies of Active Worlds as a medium for distance education*, "British Journal of Educational Technology", 2005.

(<http://www.olin.org/conferences/OLN2003/papers/Dickey3DVirtualWorlds.pdf>).

Ferri P., *Second Life e gli altri, Soggettività e socialità virtuale: alienazione o integrazione*, 2008 (<http://www.scribd.com/doc/3470325/Second-Life-e-gli-altri>).

Gerosa M., *Il museo del metaverso*, 2008b (<http://www.mariogerosa.blogspot.com/2008/04/il-museo-del-metaverso.html>).

Livingstone D., Kemp J., *Integrating Web-Based and 3D Learning Environments: Second Life Meets Moodle, UPGRADE*, "The European Journal for the Informatics Professional", Vol. IX, n. 3, Giugno 2008 (<http://www.upgrade-cepis.org/issues/2008/3/up9-3-Livingstone.pdf>).

Luise C.M., *Approcci e metodi alla glottodidattica*, 2003 ([http://venus.unive.it/aliasve/index.php?name=EZCMS&page\\_id=465](http://venus.unive.it/aliasve/index.php?name=EZCMS&page_id=465)).

Kaye A., *Apprendimento collaborativo basato sul computer*, da "Tecnologie Didattiche" n. 4, pag. 9-21, 1994 (<http://dante.bdp.it/polaris/albero/kaye.html>).

Kemp J., *Proceedings of the Second Life Education Workshop at the Second Life Community Convention*, San Francisco, 2006 (<http://www.simteach.com/SLCC06/slcc2006-proceedings.pdf>).

Koenraad T., *Developing network-based language learning & teaching in Education and Teacher Training: The MICaLL Conference*, 2005 ([https://www.surfgroepen.nl/sites/CALL/Related%20Papers/Rationale%20for%20the%20EUproject%20MICaLL\\_paperTBLT2005.pdf](https://www.surfgroepen.nl/sites/CALL/Related%20Papers/Rationale%20for%20the%20EUproject%20MICaLL_paperTBLT2005.pdf)).

Koenraad T., *How can 3D Virtual Worlds contribute to language education? Focus on the Language Village format*, 2006 (<https://www.surfgroepen.nl/sites/CALL/Related%20Papers/How%20can%203D%20Virtual%20Worlds%20contribute%20to%20Language%20Education.pdf>).

Marconato G., Litturi P., *Apprendimento Significativo con le Tecnologie*, 2008 (<http://www.scribd.com/doc/2437937/Apprendimento-significativo-con-le-tecnologie>).

Martinez L., Martinez P., Warkentin G., *A first experience on implementing a lesson in Second Life*, Second Life Community Convention, Chicago, 2007, 52-55 (<http://www.simteach.com/slccedu07proceedings.pdf>).

Martinez R., *Before teaching on Second Life, be a student*, Second Life Community Convention, Chicago, 2007, 67-71 (<http://www.simteach.com/slccedu07proceedings.pdf>).

Mason H., *Experiential education in Second Life*, Second Life Education Workshop, Chicago, 2007, 14-18 (<http://www.simteach.com/slccedu07proceedings.pdf>).

Molka-Danielsen J., Richardson D., Deutschmann M., Carter B., *Teaching Languages in a Virtual World*, Oslo, 2007 (<http://home.himolde.no/~molka/Teaching-Languages-post-Nokobit2007.pdf>).

Richter J., Anderson-Inman L., Frisbee M., *Critical Engagement of teachers in Second Life: progress in the Salamander project*, Second Life Community

## Antonio Massimiliano Ruggieri - I mondi immersivi in *Second Life* e la didattica dell'italiano come L2

Convention, Chicago, 2007, 19-27 (<http://www.simteach.com/slccedu07proceedings.pdf>).

Stanley G., Mawer K., *Language Learners and Computer Games: from Space Invaders to Second Life*, 2008 (<http://tesl-ej.org/ej44/a5.html>).

Tangherlini M., *Guida pratica per una vita virtuale*, 2007 (<http://www.secondlife.it/docs/manuale%20Second%20Life%20FREE.pdf>).

Vickers H., *L'educazione su Second Life diventa reale: Nuovi metodi di insegnamento delle lingue combinano mondi virtuali e vita reale*, Avatar Languages, 2007 a (<http://www.scribd.com/doc/2576581/Leducazione-su-Second-Life-diventa-reale>).

Vickers H., *SurReal Language Quests*, Avatar Languages, 2007 b (<http://www.avatarlanguages.com/blog/surreal-language-quests/>).

Vickers H., *SurReal Language Quests: Enriched purposeful language learning in Second Life*, 2007c (<http://kt.flexiblelearning.net.au/tkt2007/edition-15/surreal-quests-enriched-purposeful-language-learning-in-second-life/>).

### Siti di riferimento (consultati il 20.7.2010):

Avatar Languages ([www.avatarlanguages.com](http://www.avatarlanguages.com)).

Communication Village ([www.communicationvillage.com](http://www.communicationvillage.com)).

Communication Village Blog (<http://communicationvillageblog.wordpress.com/>).

Language Lab ([www.languagelab.com](http://www.languagelab.com)).

Morton Heilig ([www.mortonheilig.com](http://www.mortonheilig.com)).

Second Life ([www.secondlife.com](http://www.secondlife.com)).

Second Life Italia ([www.secondlifeitalia.com](http://www.secondlifeitalia.com)).

Second Learning ([www.secondlearning.it](http://www.secondlearning.it)).

Slanguages (<http://www.slanguages.net/>).

Sloodle ([www.sloodle.it](http://www.sloodle.it)).

Teen Grid (<http://teen.secondlife.com>).

XStreet Second Life ([www.xstreetsl.com](http://www.xstreetsl.com)).

### Podcast (consultati il 20.7.2010):

Slanguages 2008, archivio (<http://www.slanguages.net/archive.php>).

Second Life Podcast (<http://secondlife.podcast.com>).

### Slideshare (consultati il 20.7.2010):

Bernardini A., *Apprendimento esperienziale (SL – experiential learning) e apprendimento collaborativo (SL – collaborative learning in Second Life)*, 2008. (<http://www.slideshare.net/communicationvillage/apprendimento-collaborativo-e-apprendimento-esperienziale-in-second-life>).

Orban D., *Online worlds and Second Life*, 2007 (<http://www.slideshare.net/davidorban/online-worlds-and-second-life>).

Robbins S., *Second Life in higher education*, 2007 (<http://www.slideshare.net/intellagirl/second-life-education-presentation>).

Sider V., *IM, avatars and virtual worlds*, 2007 (<http://www.slideshare.net/vsider/im-avatars-and-virtual-worlds>).

Sulcic A., *An introduction to Virtual Worlds, Second Life and Beyond*, 2007 (<http://www.slideshare.net/ialja/virtual-worlds-introduction-second-life-and-beyond>).

Swanson B., Kane D., *Second Life, education in a virtual world*, 2007 (<http://www.slideshare.net/HVX.Mica/second-life-education-in-a-virtual-world-slidecast>).

WoznoWski Z., *Second Life communication*, 2008 (<http://www.slideshare.net/Zbysioo/second-life-communication>).

### Video (consultati il 20.7.2010):

Assisi, *Second Life* (<http://it.youtube.com/watch?v=LJjFRewn7o8>).

Education in *Second Life*, 2006 (<http://www.youtube.com/watch?v=4R1SrZua5ww&feature=related>).

Education possibilities in *Second Life* (<http://www.youtube.com/watch?v=TMGR9q43dag&feature=related>).

Educational uses in *Second Life* (<http://www.youtube.com/watch?v=qOFU9oUF2HA>).

English Village in *Second Life* (<http://www.youtube.com/watch?v=XZHeL0T>

P4cc&feature=related).

Introduction to *Second Life* (<http://www.youtube.com/watch?v=b72CvvMuD6Q>).

Italiano L2 in *Second Life* (<http://www.youtube.com/watch?v=bDY51MIJMnE&feature=related>).

Italiano L2 in *Second Life*, La Cappella Sistina (<http://www.youtube.com/watch?v=Q-ucnSRtOlc>).

*Second Life* in Education (<http://www.youtube.com/watch?v=ueAcz7ZyFpM&feature=related>).

*Second Life* settimana lingua italiana ([http://it.youtube.com/watch?v=\\_aq\\_gnMpSww](http://it.youtube.com/watch?v=_aq_gnMpSww)).

*SecondLife*withachatbot(<http://www.youtube.com/watch?v=vmOLU4fvXS8>).

Video Tutorials ([http://wiki.secondlife.com/wiki/Video\\_Tutorials](http://wiki.secondlife.com/wiki/Video_Tutorials)).

Virtual social worlds and the future of *learning* (<http://www.youtube.com/watch?v=O2jY4UkPbAc&feature=related>).

### Mailing list (consultato il 20.7.2010):

(<https://lists.secondlife.com/cgi-bin/mailman/listinfo/educators>).

# XVI Convegno Nazionale GISCEL - La grammatica a scuola: quando? come? quale? perché?

**Elena Maria Duso**

**T**ra il 4 e il 6 marzo 2010 si è svolto a Padova il XVI Convegno nazionale Giscel, dal titolo “La grammatica a scuola: quando? come? quale? perché”:

## Elena Maria Duso

è CEL di Italiano L2 presso il Centro linguistico di Ateneo dell'Università di Padova ed è responsabile di un Laboratorio di didattica dell'italiano come L2 nell'ambito del Master in Didattica dell'italiano come L2  
e-mail: elenamaria.duso@unipd.it

la folta partecipazione di insegnanti e ricercatori nel campo della lingua italiana ha testimoniato quanto il tema trattato sia sentito come ancora fondamentale e non risolto nella scuola di oggi. Benché il convegno fosse dedicato prevalentemente all'italiano L1, vi sono stati diversi interventi che allargavano l'analisi all'italiano lingua seconda: è dunque soprattutto su di essi che la presente relazione si incentra, considerati i destinatari della rivista.

## 1. Grammatica e L1

Per quanto riguarda la parte su Grammatica e L1, gli interventi si sono mossi su tre linee principali, strettamente correlate tra loro: come fare grammatica in classe; riflessioni sul presente; critiche a manuali ed indicazioni ministeriali.

Una buona parte delle relazioni ha proposto la sperimentazione di un modo nuovo di fare grammatica, attraverso una metodologia di tipo induttivo come suggerito già dagli *Esperimenti grammaticali* di Lo Duca (2004). È la stessa **Lo Duca** ad introdurre il tema, presentando, assieme a **Alvise Cristinelli ed Elena Martinelli**, una ricerca (“Riconoscere le voci verbali: indagine su una categoria grammaticale complessa”) che indaga come gli alunni dalla scuola primaria alla secondaria superiore riconoscano la categoria lessicale del verbo. L'analisi dei dati elicitati da un questionario rivela come gli studenti di tutti e tre gli ordini di scuola abbiano difficoltà nel distinguere le forme verbali, in particolare quando si tratti di tempi composti, verbi pronominali, sintagmatici e fraseologici. I tre studiosi sostengono allora che l'insegnamento precoce di categorie del discorso apparentemente semplici ma in realtà complesse come quella del verbo, presentato già in terza elementare, non dia risultati significativi se poi non viene ripreso ed approfondito in seguito. Le competenze di riflessione metalinguistica affiorano infatti negli alunni solo ad un certo livello, ma matu-

rano nel tempo e vanno affinate con un lavoro metodico di riflessione esplicita in classe. La consapevolezza implicita che i ragazzi hanno della loro lingua va dunque adeguatamente valorizzata ed esplicitata, favorendo le loro domande, le richieste di spiegazioni e utilizzando anche gli errori come segnalatori di processi mentali.

Attraverso un insegnamento di tipo esperienziale della L1, basato sull'osservazione dei meccanismi della lingua in uso, gli studenti scoprono un metodo di ricerca che poi imparano ad applicare anche allo studio delle lingue straniere, come evidenzia la relazione del **Giscel Sardegna** (“La caccia dei suffissi da una lingua all'altra”), che mostra come i ragazzi, spinti ad esaminare le potenzialità della derivazione suffissale nell'italiano, la sfruttino poi come uno strumento sia per riconoscere che per formare le parole, pur comprendendo i potenziali rischi di sovraestensione delle regole.

Fa parte dei tentativi di innovazione metodologica anche l'introdurre nella didattica scolastica, quando servano, alcune delle nuove categorie proposte dalla Linguistica, sostituendole alle vecchie: lo evidenziano sia **Diana Vedovato e Nicoletta Penello** (“Categorie grammaticali e dati linguistici: una proposta didattica”), che raccontano di aver proposto in classe la categoria dei verbi inaccusativi superando la tradizionale bipartizione tra verbi transitivi ed intransitivi, sia **Stefania Zilio e Silvia Vinante** (“Esperimenti sulla didattica dei verbi: proposte e risultati”), che hanno utilizzato la categoria dei verbi copulativi per meglio insegnare l'uso del verbo “essere”. Entrambe le relazioni suggeriscono che se in un primo momento tali proposte possano apparire complesse, esse poi permettono di ordinare in maniera più coerente e raffinata la descrizione dei dati, e di ridurre quindi le irregolarità, che ostacolano l'apprendimento. Inoltre, le nuove categorizzazioni, essendo state identificate attraverso la comparazione linguistica, si rivelano efficaci anche nella descrizione di altre lingue e favoriscono il confronto con la L1: l'utilizzo di categorie più astratte permette infatti ai ragazzi di cogliere “il generale” di quello che sarebbe altrimenti un meticoloso confronto linguistico, e di rimuovere le osservazioni “troppo particolari” che necessitano di studio e memorizzazione [Zilio, Vinante].

E non è solo nella scuola secondaria che vale la pena di introdurre le moderne teorie grammaticali: **Stefania Tonello** (“Perché e come fare grammatica: pratiche ed esperimenti grammaticali in classe”) infatti suggerisce un itinerario per insegnare il tempo verbale ai bambini assumendo come riferimento teorico il modello di Bertinetto (1986, 1991), e la prospettiva della grammatica nozionale, che si propone di studiare la lingua a partire dal significato, con concetti come Tempo, Aspetto, Genere, ritenuti molto intuitivi ed adatti sia a giovani italiani che a stranieri.

Infine, una grammatica induttiva può essere proposta anche lavorando a partire dai testi scritti degli studenti, come dimostrano sia **Cinzia Sammartano e Pino Arpaia** (“La grammatica è una canzone dolce... se la so cantare”), che **Maria Teresa Serafini** (“Errori prototipici e grammaticali nella didattica della composizione”), la quale sottolinea l'importanza di lavorare sulla correzione degli errori «prototipici» cioè errori ricorrenti, che possono essere isolati e caratterizzati. Per scovarli e correggerli infatti gli studenti devono utilizzare al meglio conoscenze grammaticali che permettano loro di capire, parlare dell'errore, trovare una soluzione, e quindi di superarlo.

## Elena Maria Duso - XVI Convegno Nazionale Gisel

Analogamente i gruppi del **Gisel Friuli Venezia Giulia** (Giulia Daniela Picamus, Veronica Ujcich, Paolo Zuttioni, "Dal testo scritto alla grammatica. L'uso del sistema dei tempi verbali in testi narrativi prodotti dagli studenti") e del **Gisel Trentino** (Giuseppina Franca Colmelet e Walter Deon "Movenze testuali e relazioni transfrastiche. La grammatica per costruire i testi") suggeriscono di lavorare sui testi rispettivamente narrativi ed argomentativi prodotti dagli studenti per creare percorsi atti a migliorare le loro capacità produttive con interventi mirati sui punti in cui incontrano le maggiori difficoltà.

Se tali interventi hanno presentato esempi di buone pratiche, la realtà della scuola italiana non appare però nel complesso così rosea: un altro gruppo di relazioni si è incentrato sulle carenze nella preparazione degli insegnanti e sulla critica dei manuali attuali e delle indicazioni Ministeriali.

L'intervento di **Luisa Revelli** ("La grammatica percepita"), in particolare, mostra che se da un lato la maggior parte degli insegnanti si dichiara soddisfatta della propria preparazione linguistica e delle proprie metodologie di insegnamento, dall'altro però un test banale sul riconoscimento del futuro epistemico ("saranno le 4") ad essi proposto rivela vistose lacune nella loro preparazione ed un'idea di grammatica ancora piuttosto tradizionale. Spesso gli insegnanti vengono lasciati soli, incerti tra le molteplici nuove proposte dei linguisti e le Indicazioni ministeriali spesso antiquate in fatto di grammatica, o comunque vaghe, generiche, e che spesso non tengono neppure conto dello sviluppo cognitivo degli studenti (**Lo Duca** et alii, e **Fornara**).

Anche **Matteo Viale** ("Le competenze grammaticali di base per l'università: dati da un'esperienza didattica") evidenzia il problema della preparazione degli insegnanti, meglio, dei futuri insegnanti: un test sulle competenze grammaticali esplicite rivela infatti che anche gli studenti universitari di Storia della Lingua, che presumibilmente andranno a formare il futuro corpo insegnanti, presentano in genere un dominio fragile ed imperfetto dei concetti basilari della grammatica, e in certi casi addirittura lacune molto gravi.

Particolare attenzione andrebbe prestata anche alla grammatica del parlato, che è in genere molto trascurata, come sottolineano sia **Voghera e Laudanna**, che **De Mauro** ("Grammatica quale e quando") il quale si accosta anche all'argomento dei libri di testo, sostenendo che l'esistenza di grammatiche dell'italiano teoricamente fondate (come Serianni 1997, Renzi et alii 2001, Schwarze 2009) dovrebbe essere la base di una nuova, buona, grammatica per i giovani.

Passando dunque ai manuali, le critiche muovono principalmente da **Miglietta e Sobrero** per le scuole primarie e da Serianni per le secondarie: **Annarita Miglietta e Alberto Sobrero** espongono i risultati di un'indagine condotta su alcuni manuali di quarta e quinta elementare nella provincia di Lecce, dimostrando che essi riflettono in sé un duplice atteggiamento nei confronti della riflessione sulla lingua, dall'eccesso di zelo che emerge ad esempio dalle indicazioni del ministro Fioroni, il quale incoraggia approfondite analisi grammaticali,

all'estrema prudenza dei linguisti, che raccomandano invece attività mirate a sollecitare appena i bambini, o addirittura suggeriscono di limitarsi ad attività di comprensione sui testi, rimandando la riflessione a momenti successivi, quando gli studenti saranno più maturi dal punto di vista cognitivo. I libri oscillano dunque da un estremo all'altro, anche se poi nella pratica didattica gli insegnanti, e di conseguenza gli Editori, sembrano preferire ancora un metodo tradizionale, nozionistico, motivo per cui le grammatiche con orientamento diverso, più problematico ed induttivo e influenzato dalle nuove acquisizioni della linguistica, costituiscono ancora solo una minoranza. Analogamente, l'analisi dei test di ingresso cui sono sottoposti i giovani studenti e della programmazione didattica rivela un comportamento piuttosto eclettico ed incoerente, che vede comunque prevalere un atteggiamento tradizionale. La conclusione è quindi piuttosto sconcertante: pare che nonostante i tanti studi e le numerose proposte didattiche, la grammatica abbia mantenuto una veste antica, di nozioni astratte, da imparare a memoria e poi archiviare, in blocchi indipendenti che non interagiscono.

Nemmeno le grammatiche destinate alle secondarie inferiori ed al biennio delle superiori sono adeguate, a parere di **Luca Serianni** ("Dal testo di grammatica alla grammatica in atto"), che ha passato in rassegna una decina di grammatiche scolastiche (edite tra il 1998 ed il 2009) per ciascun ordine, assumendo una prospettiva empirica: verificare cioè se e quanto l'apparato grammaticale teorico e gli esercizi fossero funzionali all'apprendimento della lingua e all'addestramento ad una riflessione metalinguistica non autoreferenziale. Sebbene sembri esserci un miglioramento rispetto a rassegne precedenti, il bilancio non è comunque positivo, a causa dell'eccesso dei materiali offerti a detrimento del necessario approfondimento dei punti critici; dello

scollamento rispetto ai problemi linguistici degli studenti; della tendenza a privilegiare vecchie classificazioni fini a se stesse e prive di efficacia (ad es. distinzione tra complemento di specificazione e di denominazione); della scarsa formazione linguistica degli autori, che non di rado commettono errori. Il modello di lingua proposto inoltre appare ambiguo: pur facendo riferimento alle distinzioni diamesiche nell'introduzione, nel descrivere la lingua in genere, le grammatiche restano nel solco della tradizione, proponendo spesso un italiano artificioso e libresco, con esempi inventati e surreali. Inoltre non sembra esservi nessuna distinzione tra le

grammatiche del biennio e quelle della secondaria inferiore: non solo la parte teorica presenta gli stessi argomenti e nella stessa sequenza, ma anche la parte applicativa, degli esercizi, è quasi identica, senza alcun rispetto per le capacità cognitive degli alunni.

I suggerimenti del convegno per quanto riguarda l'insegnamento della grammatica della L1 sembrano essere allora principalmente tre, ossia, da un lato lavorare sulla programmazione, tenendo in maggior considerazione lo sviluppo cognitivo degli apprendenti; dall'altro, sviluppare la collaborazione con gli insegnanti di LS, cercando di adottare categorizzazioni comuni per sviluppare le capacità di riflessione metalinguistica degli studenti. Infine, gli insegnanti dovrebbero prestare maggior attenzione alla scelta dei libri di testo, contribuendo a svec-

*La consapevolezza  
implicita della  
propria lingua va  
adeguatamente  
valorizzata.*

chiare certe pratiche didattiche.

A cavallo tra L1 ed L2 sta l'intervento di **Alessandro Laudanna e Miriam Voghera** ("Competenze metalinguistiche e grammatica: acquisizione e apprendimento a confronto") incentrato sul rapporto tra apprendimento/insegnamento esplicito ed implicito della grammatica. Laudanna ha illustrato una serie di studi ed esperimenti di tipo neuro-linguistico e cognitivo, dimostrando che un apprendimento implicito, fondato sul significato, non risulta essere più efficace di un apprendimento esplicito, fondato sulla forma, concludendo che gli studi cognitivi non liquidano in nessun modo un insegnamento di tipo formale.

Miriam Voghera è andata oltre, sostenendo che l'identificazione stessa tra insegnamento esplicito/implicito e *form focused instruction/meaningful communication*, sostenuta ad esempio da Ellis (2003), è infondata, dal momento che non vi è nessuna opposizione tra forma e significato, che sono anzi due facce della stessa medaglia. L'osservazione delle forme è di per sé osservazione di forme significanti e quindi rende esplicito il rapporto tra forma e significato. L'opposizione forma/significato andrà piuttosto sostituita dalla consapevolezza che esiste una pluralità di piani di espressione del significato, di cui quello lessicale è uno, ma non il solo, e che la grammatica, in quanto sistema integrato di significati grammaticali, va riconosciuta come fonte primaria, e non accessoria, di significato. L'insegnamento esplicito, più che osservazione della forma, diventa allora osservazione del valore significante della forma.

## 2. Grammatica e L2

Passiamo quindi a presentare la sezione del Convegno esplicitamente dedicata alla grammatica dell'italiano L2, terreno in cui gli studi, pur essendo relativamente recenti, appaiono essere particolarmente avanzati, in quanto fanno capo ad una disciplina chiamata Linguistica acquisizionale che fin dalla sua nascita si è inserita in un filone di studi europeo (si vedano almeno le sintesi di Giacalone Ramat 2003, Chini 2005, Bernini, Spreafico, Valentini 2008). Se in un primo momento essa si era concentrata però sull'acquisizione spontanea dell'italiano, studiandone soprattutto le primissime fasi, da qualche anno a questa parte l'interesse dei ricercatori si sta rivolgendo anche all'«acquisizione guidata», come testimoniano gli interventi del Convegno.

Ha aperto la sessione **Cecilia Andorno** ("La grammatica per l'apprendente di L2"), che confronta appunto le differenze tra apprendimento spontaneo della L2, attraverso i dati di cinesi contenuti nella banca dati di Pavia, e apprendimento guidato in una classe di studenti cinesi Marco Polo. La Andorno ha innanzitutto precisato che tra i diversi significati di "grammatica" a lei interessa quello di competenza interna di un sistema linguistico, il cui risvolto visibile è saper parlare una lingua. L'altro tipo di competenza, quella esplicita (saper descrivere la lingua che si parla) non è legata necessariamente alla scuola ma può essere posseduta anche a prescindere dall'insegnamento, come capacità interna di auto-osservarsi e di riflettere sulla lingua.

Secondo la relatrice, l'osservazione dei dati di chi acquisisce una lingua spontaneamente deve aiutare a riflettere su quale possa essere l'utilità di insegnare la grammatica in corsi per stranieri: ci si deve

chiedere cioè quale grammatica insegnare in relazione allo scopo che si vuole ottenere. Se lo scopo è quello di produrre dei risultati nella grammatica interna del parlante, cioè di affinare la sua competenza linguistica, è evidente che non qualsiasi contenuto e descrizione sono utili. Insegnare le "etichette", in particolare, serve soltanto se esse sono collegate a delle proprietà: la nozione di soggetto, ad esempio, ha valore se si riesce a trasmettere l'idea che il soggetto è quello che determina l'accordo nella frase. La relatrice si è soffermata infine sui risultati dell'insegnamento di un certo tipo di grammatica in una classe di studenti Marco Polo a Pavia: dato che il cinese è una lingua sostanzialmente priva di morfologia flessiva, le lezioni erano focalizzate sul fare capire che in italiano, a differenza del cinese, la morfologia esiste ed ha funzioni importanti.

Basandosi sulle produzioni finali degli apprendenti meno avanzati, la Andorno ha notato che i risultati dell'insegnamento esplicito si vedono, sia nella produzione di numerose forme nominali e verbali, corrette o anche scorrette, ma analogiche, sia nelle pause e nelle esitazioni che caratterizzano certe produzioni, indice importante di un processo di riflessione sulla lingua. Gli apprendenti guidati, pur essendo molto più incerti nella produzione degli apprendenti spontanei, utilizzano una maggior varietà di forme e rivelano maggiori capacità di autocorrezione. L'esposizione esplicita degli studenti alla struttura morfologica della parola italiana ha avuto dunque l'esito di focalizzare l'attenzione su di essa e di accelerarne i processi di elaborazione. La relatrice conclude però che bisogna scegliere con molta accuratezza le forme da trattare, facendo riferimento alle conoscenze derivate dallo studio dell'acquisizione spontanea.

La riflessione presentata da **Camilla Bettoni** ("Sequenze universali ed intervento mirato") prosegue il discorso dell'Andorno, in quanto illustra la Teoria delle sequenze universali dell'apprendimento della L2 di Pienemann (1998, 2007) applicandola all'italiano. Tale teoria riguarda lo sviluppo grammaticale delle lingue seconde, ha valore universale e predice formalmente le strutture morfologiche e sintattiche elaborabili dall'apprendente in un dato momento dello sviluppo della L2. Esistono cioè delle sequenze di apprendimento valide per tutte le lingue che è molto importante rispettare nella didattica: certe strutture sono apprendibili solo se vengono proposte nel momento in cui l'apprendente è pronto a processarle. Benché la teoria riguardi sia sintassi che morfologia, la Bettoni si sofferma sulla morfologia e sull'accordo. Secondo Pienemann, lo sviluppo della morfologia dipende dalla distanza sintattica che intercorre tra gli elementi che richiedono l'accordo: quanto più essa è breve, tanto minore è il costo cognitivo di elaborazione, tanto più precoce è l'apprendimento.

Vengono definiti dunque cinque stadi nell'apprendimento: nel primo, lo stadio 'lemmatico', esistono solo parole, senza nessuna morfologia. Nel secondo stadio, detto 'delle variazioni', non c'è ancora accordo, ma l'apprendente riesce a capire che la parola varia alla fine, e che questo determina significati diversi (bambino vs. bambini); al terzo stadio compare l'accordo dentro il sintagma nominale (bambini buoni). Al quarto stadio lo scambio di informazioni avviene tra sintagmi diversi ("i bambini sono buoni"). Solo al quinto stadio, chiamato 'interclausale', avviene lo scambio tra clausole (proposizioni) diverse ("la luna la vedo", "le stelle le ho viste"). La Bettoni illustra poi due esperimenti, il primo condotto in una classe di italiano L2 di seconda elementare a Sidney,

## Elena Maria Duso - XVI Convegno Nazionale Giscel

in cui i bambini venivano sottoposti ad insegnamento focalizzato sulle regole dell'accordo, il secondo in un laboratorio di italiano L2 tenutosi a Modena per quattro apprendenti di madrelingua diversa e mirato alla topicalizzazione dell'oggetto (es: "Le ciliegie le ha mangiate Pierino"). Conclude quindi che se l'insegnamento si basa su una teoria dello sviluppo grammaticale, se rispetta le sequenze universali, è accompagnato da un *feedback* correttivo mirato sulle strutture apprendibili, e tratta le strutture una per volta, senza passare a quelle successive fino a che non vi è un certo margine di accuratezza e di automatizzazione sulle precedenti, gli apprendenti le imparano meglio ed in un tempo molto più breve.

In stretta correlazione con l'intervento precedente, **Elena Nuzzo e Stefania Ferrari** ("Insegnare la grammatica italiana con i *task*") illustrano il secondo esperimento di cui parlava la Bettoni per esemplificare l'approccio didattico basato sui *task*. I *task*, o compiti, sono attività di tipo comunicativo in cui gli studenti utilizzano la lingua che stanno apprendendo per capire, interagire tra loro e produrre un risultato. Pur essendo dunque sostanzialmente concentrati sulla comunicazione, gli studenti sono portati a riflettere sulle forme necessarie per portare a termine il loro compito. Una volta concluso il *task*, l'insegnante può ritagliare un apposito spazio per riflettere sulla lingua, focalizzando l'attenzione degli apprendenti proprio sulle forme più utili per loro in quel contesto. A differenza di altri approcci dunque, la riflessione sulla forma avviene in un secondo momento, quando gli apprendenti hanno già sforzato al massimo la loro interlingua nel tentativo di portare a termine il *task*, e hanno magari già 'notato' da soli le loro mancanze, e il *noticing* è molla essenziale nell'apprendimento di una forma. La grammatica diventa allora non presentazione astratta di regole, ma riflessione che emerge dall'uso contestualizzato delle lingua.

Torna sul concetto di insegnabilità anche **Stefano Rastelli** ("La grammatica anticipata: conflitti tra sequenze di acquisizione e urgenza comunicativa nell'italiano a stranieri"), che propone di tener conto nei sillabi di Italiano L2 del concetto di «grammatica anticipata». L'ipotesi dell'insegnabilità di Pienemann sostiene che alcuni elementi della grammatica non dovrebbero essere insegnati finché gli apprendenti non sono pronti. L'insegnamento dovrebbe dunque rispettare l'ordine in cui tali elementi vengono appresi in contesto di acquisizione naturale, ossia le sequenze di acquisizione. Tuttavia a volte il rispetto dell'ordine naturale entra in conflitto con le esigenze comunicative degli stranieri: un caso clamoroso è quello dei pronomi allocutivi, tu/lei, che sono difficilissimi da apprendere, al punto che non appaiono nemmeno nelle sequenze acquisizionali, ma che sono determinanti nella vita sociale di ciascuno. Cosa fare in questi casi? Come superare il conflitto tra ordine naturale ed emergenze comunicative? Se si hanno a disposizione tempi lunghi per insegnare una L2, non vi sono problemi nel rispettare le sequenze naturali, ma nei corsi brevi?

Rastelli ricorda studi molto recenti, che da un lato rivedono parzialmente l'«ipotesi della Differenza fondamentale» tra il bambino che acquisisce la lingua materna e l'adulto che acquisisce una L2 di Bley-Vroman (si veda il n. 31, 2009, degli *Studies in Second Language Acquisition*), ed evidenziano come in realtà i meccanismi di apprendimento di una L2 non siano poi così diversi da quelli utilizzati da chi impara

la propria madrelingua, almeno per apprendenti molto motivati e ben istruiti, e dall'altro dimostrano come l'istruzione favorisca il passaggio di conoscenza dalla memoria dichiarativa (sapere le cose) alla memoria procedurale (saper fare le cose). Sulla base di tali ricerche Rastelli sostiene che è possibile anticipare elementi anche molto complessi di una lingua attraverso quello che definisce «addestramento» (per cui si veda anche Rastelli 2009), ossia l'insieme dei tentativi di accelerare il recupero della memoria di lavoro, l'utilizzo e – forse solo indirettamente – l'acquisizione di elementi che, contenendo anche informazioni di tipo morfosintattico, non possono essere veramente imparati (cioè elaborati e padroneggiati in tempo reale). Per insegnare in questo modo, bisogna innanzitutto incentrarsi su regole che siano fortemente correlate al mondo (ad esempio l'uso del "lei", che serve, tra l'altro, a farsi rispettare); poi motivare gli apprendenti, inserendole in una cornice pragmatica; presentarle attraverso un *input* arricchito, se necessario, ed infine esercitarle molto attraverso la ripetizione. Rastelli rivaluta così, sulla scorta di diverse ricerche, i *drills*, che pur essendo poco naturali in ottica comunicativa, sembrano essere ancora oggi una delle poche attività che ha dei correlati neurolinguistici: gli studi hanno dimostrato infatti che la ripetizione brutta di certi costrutti abbassa la soglia di attivazione neurale, e fa sì che ogni volta occorran meno impulsi elettrici, meno sforzi, per riportarli alla mente.

Altri quattro interventi infine si concentrano su aspetti pratici dell'insegnamento in classe: due di essi vertono su programmazione e su strumenti specifici (sillabo e grammatiche di italiano L2), mentre altri due presentano concrete esperienze didattiche.

### *Come superare il conflitto tra ordine naturale ed emergenze comunicative?*

**Alda Nannini**, del **Giscel Giappone**, si interroga sulla collocazione della riflessione metalinguistica in un sillabo per principianti assoluti di lingua giapponese in contesto di LS, cui sta lavorando con alcuni colleghi. Evidenzia che proprio il contesto di lingua straniera e la lontananza tipologica tra giapponese ed italiano spingano da un lato a presentare una grammatica strettamente connessa con le esigenze comunicative, riducendo drasticamente lo spazio per la lingua scritta, dall'altro a lavorare di più sull'individuazione di tratti comuni con la L1 per facilitare l'apprendimento di categorie come identità, possesso, esistenza. Il loro sillabo dunque tralascerà altri elementi normalmente presenti per corsi A1 e A2, privilegiando le categorie più utili alla costruzione di competenze minime di base per tutti gli apprendenti, che poi potranno essere sviluppate e integrate per esigenze specifiche, offrendo una riflessione sulla lingua significativa anche in momenti successivi dell'apprendimento.

**Donatella Troncarelli** passa invece in rassegna le grammatiche di italiano per stranieri prodotte tra il 1995 e il 2009, chiedendosi se esse possano essere utili anche agli studenti stranieri presenti nelle classi di italiano L1. Osserva che, se è vero che tali grammatiche si avvalgono di una serie di accorgimenti che le rendono utili anche agli alunni stranieri delle scuole italiane (ad esempio linguaggio semplice, presenza di tabelle, ecc.), sono tuttavia ancora limitate sostanzialmente alla morfologia, travalicando a malapena i

confini della frase, e spesso a livello descrittivo non recepiscono i risultati degli studi linguistici. Servirebbero dunque grammatiche migliori.

**Fabiana Rosi** illustra quindi un'esperienza condotta in una classe di studenti cinesi Marco Polo, dimostrando come un intervento didattico esplicito nella distinzione dei tempi verbali del passato (imperfetto/passato prossimo) dia esiti positivi, almeno a breve termine, sia sulla competenza linguistica degli studenti che sulla loro competenza metalinguistica in senso stretto. Da un lato infatti, dopo l'intervento didattico, nella produzione orale degli studenti diminuiscono le produzioni non target, dall'altro gli studenti hanno dimostrato di saper almeno in parte motivare le loro scelte, e in certi casi anche di riuscire ad auto-correggersi attraverso una riflessione sulla regola.

Infine, **Carmela Camodeca** propone di utilizzare il modello della grammatica valenziale anche con apprendenti stranieri. Riporta infatti un esperimento da lei realizzato in un corso di italiano L2 per donne e giovani adulte presso il Centro Territoriale Permanente di Aosta e finalizzato al conseguimento della certificazione CILS di livello B1. Di fronte alla difficoltà delle studentesse nell'utilizzare le preposizioni, la Camodeca ha proposto loro una diversa strategia di apprendimento, spostando l'attenzione dalla preposizione al verbo. Ha inserito quindi di volta in volta all'interno delle normali unità didattiche testuali del corso un'analisi approfondita sulla struttura argomentale dei verbi più utili attraverso appositi schemi grafici, fino a comprendere tutte le possibilità presentate dal verbo italiano (verbi zero-mono-bi-tri-tetra-valenti). Ha poi guidato le apprendenti a scoprire sia la differenza tra gli elementi indispensabili e quelli accessori al completamento del verbo, sia la possibilità di esistenza di più strutture argomentali per uno stesso verbo. Insegnante e studentesse hanno inoltre lavorato a cavallo tra L1 ed L2, confrontando le analogie e le differenze per gli stessi verbi nelle diverse lingue. L'idea che sta alla base della scelta compiuta è che il saper comprendere e saper gestire la struttura profonda della frase in L2 possa agevolare lo sviluppo della competenza comunicativa e testuale in entrambe le varietà diamesiche, del parlato e dello scritto.

Il Convegno si è concluso con i saluti del nuovo segretario nazionale, Maria Antonietta Marchese, che ha presentato anche il tema del prossimo convegno, ovvero: "L'italiano per capire e per studiare. L'educazione linguistica attraverso le discipline".

\* Si segnala che nel sito Giscel (Gruppo di Intervento e Studio nel Campo dell'Educazione Linguistica costituito in seno alla Società di Linguistica Italiana), alla pagina <http://www.giscel.org/convegnoPadovaProgramma.htm> sono presenti gli abstract degli interventi con relativa bibliografia.

### Bibliografia

- Bernini G., Spreafico L., Valentini A. (a cura di), 2008, *Competenze lessicali e discorsive nell'acquisizione di lingue seconde*, Guerra, Perugia.
- Bertinetto P.M., 1986, *Tempo, aspetto e azione nel verbo italiano. Il sistema dell'indicativo*, Accademia della Crusca, Firenze.
- Bertinetto P.M., 1991, *Il verbo*, in Renzi Lorenzo (poi con Salvi Giampaolo / Cardinaletti Anna), *Grande grammatica italiana di consultazione*, Il Mulino, Bologna, vol. II, pp. 13-161.
- Chini M., 2005, *Che cos'è la linguistica acquisizionale*, Carocci, Roma.
- Ellis R., 2003, *Task based Language Learning and Teaching*, Oxford University Press, Oxford.
- Giocalone Ramat A. (a cura di), 2004, *Verso l'italiano. Percorsi e strategie di acquisizione*, Carocci, Firenze.
- Lo Duca M. G., 2004, *Esperimenti grammaticali*, Roma, Carocci.
- Pienemman M., 1998, *Language processing and second language development*, John Benjamins, Philadelphia.
- Pienemman M., *La teoria della processabilità: elaborazione linguistica e acquisizione della seconda lingua*, 2007, in Chini M., Desideri P., Favilla M.E., Pallotti G., (a cura di), *Imparare una lingua: recenti sviluppi teorici e proposte applicative. Atti del 6° Congresso internazionale dell'Associazione italiana di linguistica applicata*, Guerra, Perugia, pp. 65-80.
- Rastelli S., 2009, *Che cos'è la didattica acquisizionale*, Carocci, Roma.
- Renzi L., Salvi G., 2001, Cardinaletti A. (a cura di), *Grande grammatica italiana di consultazione*, Il Mulino, Bologna.
- Schwarze Ch., 2009, *Grammatica della lingua italiana* (trad. italiana di A. Colombo) Carocci, Roma.
- Serianni L., Castelveccchi, A., 1997, *Italiano. Grammatica, sintassi, dubbi*, Garzanti, Milano.



## Recensioni

## Diadori P., Troncarelli D., Palermo M., *Manuale di didattica dell'italiano L2*, Guerra edizioni, Perugia, 2000.

Ivana Fratter

Il volume è il frutto della collaborazione di Pierangela Diadori, Massimo Palermo e Donatella Troncarelli, ricercatori e professori dell'Università per Stranieri di Siena. Si tratta di un volume rivolto prevalentemente ai docenti di italiano come lingua seconda, ma utile a chiunque si interessi di insegnamento/apprendimento della lingua italiana come L2.

Il manuale si apre con un'introduzione in cui vengono presentati i concetti chiave della disciplina: i tipi di apprendimento (naturale, formale, misto), i tipi di *input* (selezionato/non selezionato, graduato/non graduato), le occasioni di *output*, i tipi di insegnamento/apprendimento (italiano lingua straniera, italiano L2, italiano lingua di origine, italiano lingua di contatto) e le caratteristiche degli apprendenti. Il testo si suddivide in tre parti: *Contesti di apprendimento/insegnamento dell'italiano come L2* di Pierangela Diadori e Donatella Troncarelli; *Insegnare la lingua, insegnare la grammatica* di Massimo Palermo; *Progettazione e realizzazione di percorsi didattici* di Pierangela Diadori e Donatella Troncarelli.

Nella **prima parte** (*Contesti di apprendimento/insegnamento dell'italiano come L2*) viene presentata una panoramica dei contesti di apprendimento/insegnamento dell'italiano come L2 fornendo utili dati in grado di dare una precisa mappatura della situazione attuale. Segue una interessante riflessione sulle caratteristiche degli apprendenti l'italiano L2 in Italia e all'estero (profili, motivazioni, caratteristiche dell'*input* e dell'*output*). La sezione continua con un esame delle principali teorie dell'apprendimento (comportamentismo, cognitivismo, costruttivismo, teoria della processabilità, *Second Language Acquisition Theory*) che fungono da punto di riferimento per la didattica della lingua italiana e la cui conoscenza è imprescindibile per l'insegnante di italiano come L2.

Nella **seconda parte** (*Insegnare la lingua, insegnare la grammatica*) si propone una riflessione su che cosa significa insegnare la grammatica alla luce delle profonde trasformazioni della lingua italiana in questi ultimi decenni. "Quale varietà di lingua insegnare?": questa è una delle domande a cui Massimo Palermo desidera dare una risposta. La sua riflessione parte dalla presentazione di alcuni documenti del Consiglio d'Europa quali il *Livello Soglia* (Galli de' Paratesi) e il *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue* (QCER). Esamina i modelli di competenza linguistica e le sue componenti (competenza fonologica-ortografica, competenza grammaticale, competenza lessicale, competenza sociolinguistica, competenza pragmatica) che costituiscono i punti di riferimento nella formazione linguistica degli apprendenti, per passare al capitolo 8 intitolato proprio "Quale grammatica?", in cui riflette sulla seguente questione cruciale "Per il docente di italiano a stranieri il problema fondamentale è quello di evitare l'eccessivo scollamento tra lingua utilizzata in aula e quella effettivamente presente nelle situazioni quotidiane" (p.160). Perciò partendo da una distinzione tra norma e uso, passa alla presentazione di alcuni fenomeni della lingua italiana che riguardano il sistema pronominale, il



sistema verbale, la sintassi e l'ordine dei costituenti oggetto di ristandardizzazione ("vale a dire la progressiva accettazione nella lingua parlata e poi in quella scritta di fenomeni a lungo considerati scorretti", p. 165). Su questi temi offre al docente di italiano importanti spunti di riflessione strettamente connessi alle scelte didattiche sul tipo di lingua da insegnare.

La **terza parte** (*Progettazione e realizzazione di percorsi didattici*) è dedicata agli aspetti più operativi dell'insegnamento dell'italiano e riguarda il tipo di intervento nell'ambito di un apprendimento guidato. La sezione si apre con una riflessione sulla progettazione e sulla programmazione didattica, di cui vengono presentati i principali modelli (progettazione per obiettivi, progettazione per "sfondi integratori", progettazione per compiti) e illustrate le diverse fasi (l'analisi della situazione, l'analisi dei bisogni, la definizione del syllabo, la scelta del modello di verifica). La sezione prosegue con una parte innovativa rispetto ad altri manuali di glottodidattica in quanto si sofferma sull'apprendimento supportato dalle Tecnologie dell'Informazione e della Comunicazione (TIC).

Un intero capitolo è dedicato ai modelli operativi in cui si fornisce una precisa, oltre che utilissima, rassegna dei modelli didattici che si sono susseguiti nella storia della glottodidattica: partendo dalla definizione della tradizionale lezione, passando per i vari modelli di unità didattica (Freddi, Danesi, Balboni), di unità didattica centrata sul testo (Vedovelli), di unità di apprendimento (Balboni), di *Learning object* (introdotto con l'e-learning), di modulo, si approda infine all'unità di lavoro intesa, secondo quanto sostiene Diadori, come un iperonimo di unità didattica, e il cui intento è quello di rispondere meglio all'enorme diversificazione delle situazioni di apprendimento.

Segue un capitolo dedicato alla comunicazione didattica e alla gestione della classe (cap. 11) in cui si presentano i diversi tipi di flussi interazionali. Si danno indicazioni su come calcolarne sia la densità comunicativa che il numero dei nodi potenziali, per passare poi all'analisi dell'interazione in classe - mostrando come essa sia strettamente correlata alla scelta dell'approccio didattico - per finire con un interessante quadro del parlato del docente di italiano L2 (*foreigner talk*, *teacher talk*). La sezione tre si chiude con un capitolo dedicato alla verifica, alla valutazione, all'autovalutazione e alla certificazione, offrendo dapprima una definizione dei termini con l'obiettivo di chiarirne le differenze, presentando in seguito le diverse modalità di verifica (test di profitto, di livello, di ingresso, in itinere, in uscita, ecc) che dipendono e variano in base agli obiettivi prefissati. Il capitolo procede illustrando le certificazioni linguistiche e soffermandosi sulle certificazioni di italiano come L2 sia per apprendenti (certificazioni linguistiche) che per docenti (certificazioni glottodidattiche). Infine il capitolo si chiude con un'importante, nonché innovativa, parte dedicata alla presentazione dei principali documenti europei relativi all'autovalutazione da parte dell'apprendente con il *Portfolio Europeo per le lingue* (PEL, Council of Europe) e da parte del docente con il *Profile for Language Teacher education - A Frame of Reference* e con l'ESPOSTL (*European Portfolio for Student Teacher of Languages*).

Il manuale fornisce un quadro riassuntivo molto aggiornato delle nuove tendenze della didattica delle lingue, toccando temi che riguardano non solo i contenuti della lingua (grammatica, situazione sociolinguistica), ma anche le metodologie più innovative legate alle TIC. Infine il volume offre al lettore una vasta bibliografia di riferimento che può essere utilizzata come approfondimento su specifici temi, ed è una utilissima guida per chi si occupa non solo di insegnamento dell'italiano ma anche di produzione di materiali.

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

A cura di Debora Silicani



## OFFERTA DIDATTICA

Il Master ha la durata di un anno:

l'attività formativa è pari a un monte ore complessivo di 1500 ore, compreso lo studio

individuale, e prevede un tirocinio obbligatorio di 200 ore, in Italia o all'estero presso diversi Enti convenzionati, oltre alla redazione di una tesina finale. Al termine del Master è previsto il rilascio del titolo di Master Universitario di secondo livello in Italiano come L2.

## OBIETTIVI

Il corso persegue l'obiettivo di formare una nuova figura professionale:

l'insegnante di italiano come lingua seconda o straniera, puntando alla formazione di insegnanti di italiano come L2 che siano preparati a rispondere con i mezzi più adeguati ai bisogni linguistici di differenti tipi di pubblico.

## DOCENTI

Gli insegnamenti sono impartiti da docenti dell'Ateneo e da esperti italiani o stranieri di riconosciuta competenza. Direttore del Master è la prof.ssa Maria G. LO DUCA e coordinatore organizzativo è la dott.ssa Debora SILICANI.

Il Comitato ordinatore del Master è composto da Sergio BOZZOLA, Loredana CORRÀ, Paola ELLERO, Maria G. LO DUCA, Laura VANELLI.

## INSEGNAMENTI

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

### AREA LINGUISTICA E LINGUA ITALIANA

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

### CONTATTI e ORARI

Segreteria Master  
Dipartimento di Romanistica  
Palazzo Maldura  
Mercoledì e Venerdì  
ore 10 -13  
Giovedì ore 15.00 -18.00  
Tel. 049 8274843  
e-mail:master.italiano.elle-  
due@unipd.it  
www.maldura.unipd.it/ma-  
sters/italianoL2

### AREA GLOTTODIDATTICA

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

### AREA CULTURA ITALIANA

Cinema italiano  
Teatro come strumento didattico  
Lingue e culture a confronto  
Comunicazione interculturale  
Elementi di diritto dell'immigrazione

### LABORATORI

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