

e-ISSN 2280-6792

EL.LE

Educazione Linguistica.
Language Education

Edizioni Ca' Foscari - Digital Publishing
Fondazione Università Ca' Foscari
Dorsoduro 3246, 30123 Venezia
URL <http://edizionicafoscarini.unive.it/it/edizioni/riviste/elle/>

EL.LE.

Educazione linguistica. Language Education

Rivista quadrimestrale

Comitato scientifico Simona Bartoli Kucher (Universität Graz, Österreich) Antonella Benucci (Università per Stranieri di Siena, Italia) Marilisa Birello (Universitat Autònoma de Barcelona, Espana) Fabio Caon (Università Ca' Foscari Venezia, Italia) Enrico Cecconi (University of Bath, UK) Carmel M. Coonan (Università Ca' Foscari Venezia, Italia) Diego Cortes (California State University, Long Beach, USA) Bruna Di Sabato (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa, Napoli, Italia) Radica Nikodinovska (Methodius University, Skopje, Makedonija) Matteo Santipolo (Università dagli Studi di Padova, Italia) Graziano Serragiotto (Università Ca' Foscari Venezia, Italia) Maria Yashina (Moscow Business University, Russia) Nives Zudič (Univerza na Primorskem, Koper, Slovenia)

Comitato di redazione Paolo Balboni (Università Ca' Foscari Venezia, Italia) Carlos Alberto Melero Rodríguez (Università Ca' Foscari Venezia, Italia) Marco Mezzadri (Università di Parma, Italia) Anna Lia Proietto Basar (Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul, Türkiye) Rita Scotti (Juraj Dobrila University of Pula, Croatia) Enrico Serena (Ruhr-Universität Bochum, Deutschland) Antonio Ventouris (Aristotle University of Thessaloniki, Greece)

Revisori Dalia Abdullah (Ain Shams University, Cairo, Egypt) Andrea Balbo (Università degli Studi di Torino, Italia) Elena Ballarin (Università Ca' Foscari Venezia, Italia) Mirela Boncea (West University of Timisoara, Romania) Elisabetta Bonvino (Università degli Studi Roma Tre, Italia) Giovanna Carloni (Università degli Studi di Urbino «Carlo Bo», Italia) Vanessa Castagna (Università Ca' Foscari Venezia, Italia) Veronique Castellotti (Université «François-Rabelais», Tours, France) Stefania Cavagnoli (Università degli Studi Roma «Tor Vergata», Italia) Paola Celen-tin (Università degli Studi di Verona, Italia) Cristiana Cervini (Alma Mater Studiorum Università di Bologna, Italia) Edith Cognigni (Università di Macerata, Italia) Daria Coppola (Università per Stranieri di Perugia, Italia) Elisa Corino (Università degli Studi di Torino, Italia) Michele Daloisio (Università degli Studi di Parma, Italia) Mariapia D'Angelo (Università «G. d'Annunzio» Chieti-Pescara, Italia) Maddalena de Carlo (Università di Cassino, Italia) Paolo Della Putta (Università del Piemonte Orientale, Italia) Anna de Marco (Università della Calabria, Italia) Paola Desideri (Università degli Studi «G. d'Annunzio» Chieti Pescara, Italia) Vesna Deželjin (University of Zagreb, Croatia) Pierangela Diadori (Università per Stranieri di Siena, Italia) Emilia Di Martino (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa, Napoli, Italia) Giuliana Fiorentino (Università degli Studi del Molise, Italia) Francesca Gallina (Università di Pisa, Italia) Roberta Grassi (Università degli Studi di Bergamo, Italia) Giulia Grossi (Università per Stranieri di Siena, Italia) Amina Hachouf (Badji Mokhtar University, Annaba, Algeria) Elisabetta Jafrancesco (Università degli Studi di Firenze, Italia) Marie Christine Jamet (Università Ca' Foscari Venezia, Italia) Zorana Kovacevic (University of Banja Luka, Bosnia and Herzegovina) Matteo La Grassa (Università per Stranieri di Siena, Italia) Terry Lamb (University of Westminster, London, UK) Liliana Landolfi (Università degli Studi di Napoli «L'Orientale», Italia) Maslina Ljubicic (University of Zagreb, Croatia) Ivan Lombardi (University of Fukui, Japan) Geraldine Ludbrook (Università Ca' Foscari Venezia, Italia) Maria Cecilia Luise (Università degli Studi di Udine, Italia) Sabrina Machetti (Università per Stranieri di Siena, Italia) Sandra Mardešić (University of Zagreb, Croatia) Carla Marello (Università degli Studi di Torino, Italia) Marcella Maria Mariotti (Università Ca' Foscari Venezia, Italia) Giuseppe Maugeri (Università Ca' Foscari Venezia, Italia) Pa-trizia Mazzotta (Università degli Studi di Bari «Aldo Moro», Italia) Marcella Menegale (Università Ca' Foscari Venezia, Italia) Darja Mertelj (University of Ljubljana, Slovenia) Nikita Mihaljević (University of Split, Croatia) Eliana Moscarda Mirković (Juraj Dobrila University of Pula, Croatia) Anthony Mollica (Brock University, St. Catharines, Ontario, Canada) Johanna Monti (Università degli Studi di Napoli «L'Orientale», Italia) David Newbold (Università Ca' Foscari Venezia, Italia) Paolo Nitti (Università degli Studi dell'Insubria, Italia) Alberta Novello (Università degli Studi di Padova, Italia) Cristina Onesti (Università degli Studi di Torino, Italia) Gabriele Pallotti (Università degli Studi di Modena e Reggio Emilia, Italia) Elisabetta Pavan (Università degli Studi di Padova, Italia) Ruggiero Pergola (Università degli Studi di Bari «Aldo Moro», Italia) Gianfranco Porcelli (Università Cattolica del Sacro Cuore, Milano, Italia) Rosa Pugliese (Alma Mater Studiorum Università di Bologna, Italia) Simonetta Puleio (Universität Stuttgart, Deutschland) Federica Ricci Garotti (Università degli Studi di Trento, Italia) Fabio Ripamonti (University of South Bohemia in České Budějovice, Czech Republic) Flora Sisti (Università degli Studi di Urbino «Carlo Bo», Italia) Camilla Spalviero (Università Ca' Foscari Venezia, Italia) Antonio Tagliatela (Università degli Studi della Tuscia, Viterbo, Italia) Giulia Tardi (Università degli Studi di Firenze, Italia) Simone Torsani (Università degli Studi di Genova, Italia) Victoria Trubnikova (Università degli Studi di Padova, Italia) Ada Valentini (Università degli Studi di Bergamo, Italia)

Direttore responsabile Paolo Balboni

Redazione | Head office Università Ca' Foscari Venezia | Dipartimento di Studi Linguistici e Culturali Comparati | Centro di Ricerca sulla Didattica delle Lingue | Ca' Bembo | Dorsoduro 1075 - 30123 Venezia, Italia | elle@unive.it

Editore Edizioni Ca' Foscari | Fondazione Università Ca' Foscari | Dorsoduro 3246, 30123 Venezia, Italia | ecf@unive.it

© 2021 Università Ca' Foscari Venezia

© 2021 Edizioni Ca' Foscari - Digital Publishing per la presente edizione



Quest'opera è distribuita con Licenza Creative Commons Attribuzione 4.0 Internazionale

This work is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License

Certificazione scientifica delle Opere pubblicate da Edizioni Ca' Foscari - Digital Publishing: tutti i saggi pubblicati hanno ottenuto il parere favorevole da parte di valutatori esperti della materia, attraverso un processo di revisione anonima sotto la responsabilità del Comitato scientifico della rivista. La valutazione è stata condotta in aderenza ai criteri scientifici ed editoriali di Edizioni Ca' Foscari.

Scientific certification of the works published by Edizioni Ca' Foscari - Digital Publishing: all articles published in this issue have received a favourable opinion by subject-matter experts, through an anonymous peer review process under the responsibility of the Scientific Committee of the journal. The evaluations were conducted in adherence to the scientific and editorial criteria established by Edizioni Ca' Foscari.

Sommario

**Didattica teatrale e acquisizione linguistica:
un'analisi metodologica**

Diana Peppoloni 167

**Studenti con plusdotazione e inclusione: una questione
di politica linguistica**

Alberta Novello 193

**Ay! Gulp! Splash! Una proposta di didattica delle letterature
ispano-americane con il fumetto**

Alice Favaro 207

Intercomprensione e inclusione nella scuola primaria

Paola Leone, Elisa Fiorenza 233

Students' View on CLIL: Perceived Benefits and Limitations

Francesca Zanoni 261

**Difficoltà nell'apprendimento del sistema verbale italiano
da parte di studenti egiziani**

Mai Morsy Tawfik Ali 279

RECENSIONI

**Edith Cognigni
Il plurilinguismo come risorsa**

Maddalena De Carlo 303



Elisabetta Pavan

**Dalla didattica della cultura all'educazione linguistica
interculturale**

Maddalena De Carlo

307

La rivista *lend – lingua e nuova didattica*

Paolo Della Putta, Franca Quartapelle

311

Didattica teatrale e acquisizione linguistica: un'analisi metodologica

Diana Peppoloni

Università degli Studi Roma Tre, Italia

Abstract The present study, conducted in a secondary school in Perugia (Italy), aimed to verify the benefits of the theatrical teaching methodology on the acquisition of a foreign language, in this case Spanish. The project, funded with the Three-year Plan of the Arts, took place for 20 hours over a school term, involving 23 students in the theatrical teaching group and 30 learners in the control group. The paper describes thoroughly the original experimental protocol in all its different phases, in order to encode it and make it replicable. It also provides the results obtained, measured quantitatively and statistically through the administration of a language pre-test, at the beginning of the project, and a final post-test.

Keywords Multimodality. Language acquisition. Personalisation.

Sommario 1 Introduzione. – 2 La dimensione multimodale della didattica teatrale. – 3 Motivazione e relazione con l'altro nella pratica teatrale. – 4 La didattica teatrale nel corso di lingua: lo sfondo teorico. – 5 Metodologia della ricerca e raccolta dei dati. – 6 Discussione dei risultati e conclusioni.



Edizioni
Ca' Foscari

Peer review

Submitted 2019-10-28
Accepted 2021-03-31
Published 2021-07-23

Open access

© 2021 | Creative Commons Attribution 4.0 International Public License



Citation Peppoloni, D. (2021). "Didattica teatrale e acquisizione linguistica: un'analisi metodologica". *EL.LE*, 10(2), 167-192.

DOI 10.30687/ELLE/2280-6792/2021/001

167

1 Introduzione

La didattica teatrale si configura come uno spazio multimodale e personalizzato per l'attivazione e la promozione dei meccanismi legati all'acquisizione di una lingua straniera, includendo anche le componenti culturali correlate alla lingua in apprendimento, e aspira a diventare una metodologia didattica codificata all'interno del curricolo scolastico. In virtù delle sue potenzialità e della sua capacità di azione, tale metodologia rivendica un posto centrale nel percorso di apprendimento linguistico, invece del carattere marginale o laboratoriale che spesso le viene attribuito (Bolton 1984). In parte questo studio è un tentativo di concretizzare e formalizzare queste aspirazioni, analizzando i risultati dell'applicazione della didattica teatrale per l'apprendimento dello spagnolo come Lingua Straniera (da qui LS) derivanti da un'esperienza di ricerca condotta nel Liceo Linguistico 'A. Pieralli' di Perugia con due classi seconde.¹

Nelle sue molteplici applicazioni, la didattica teatrale sembra essere ciò che Heathcote (2000) chiama un «antico mutaforma», in grado di adattarsi e trasformarsi per attivare le diverse modalità acquisizionali degli apprendenti, coinvolgendoli in prima persona, attivando al contempo tanto i meccanismi legati all'improvvisazione, quanto altri di stampo più processuale.

Una delle strategie con cui la didattica teatrale influenza il percorso di acquisizione di una LS è incoraggiando gli studenti a sperimentare il proprio livello di competenza linguistico-comunicativa in sicurezza, sfruttando la possibilità di calarsi in identità alternative, e quindi immaginandosi e proponendosi al resto del gruppo classe e al docente, in una veste altra da sé. Questa diversificazione della propria identità quotidiana, contribuisce ad ampliare la percezione che gli apprendenti hanno del proprio io e ad accrescerne lo status percepito in classe, incoraggiandoli così a trovare una propria voce per esprimersi nella LS oggetto di studio (Winston 2004). I ruoli che interpretano assurgono alla stessa funzione liberatrice di una maschera, consentendo loro di sentirsi abbastanza sicuri da correre dei rischi nella lingua target, laddove altrimenti si sentirebbero troppo esposti per tentare.

Tale metodologia può anche aprire quello che può essere definito come uno 'spazio affettivo', uno spazio cognitivo in cui gli studenti si impegnano emotivamente, sfruttando la tensione e l'entusiasmo che derivano dalla scoperta di una storia che prende man mano forma,

¹ Si ringrazia per l'ospitalità e il supporto al progetto la Dirigente Scolastica del Liceo Statale 'A. Pieralli' di Perugia, la prof.ssa Simona Zoncheddu, la prof.ssa Ancilla Antonini Presidente del gruppo ANILS Umbria e docente di lingua spagnola nel sudetto Istituto, e infine gli studenti coinvolti nel progetto, che hanno contribuito in modo determinante e con entusiasmo alla sua realizzazione.

attraverso il lavoro in classe sul copione. Questo livello di coinvolgimento è molto lontano dai giochi di ruolo ripetitivi che spesso trovano spazio nella classe di lingua, in cui, ad esempio, un apprendente si finge un cameriere e un altro fa un'ordinazione in qualità di cliente. Tali semplici esercizi hanno sicuramente una loro valenza, ma sono del tutto asettici nei loro obiettivi e nelle loro modalità di esecuzione, e quindi corrono il rischio di risultare ripetitivi, prevedibili e noiosi.

Se il docente riesce a far sentire gli studenti emotivamente coinvolti nell'uso della lingua in apprendimento, ancora una volta, sarà molto più probabile che questi si sforzino di provare a utilizzarla, motivati a scavare nelle risorse linguistiche che già possiedono, per comunicare attivamente ed efficacemente attraverso di essa.

I processi comunicativi generati dalla didattica teatrale, se ben pianificati, possono infondere la sensazione di autenticità negli apprendenti coinvolti, poiché forniscono effettivi contesti d'uso di una lingua dinamica e reale.

Il concetto di 'compito autentico' e 'apprendimento autentico' non sono nuovi nelle classi di lingua. Tra gli esempi più classici e più sfruttati dai docenti menzioniamo quello della cucina, in cui si chiede agli apprendenti di seguire una ricetta e le istruzioni date nella lingua target. Altri compiti autentici possono consistere nello spingere gli apprendenti a utilizzare consapevolmente diversi registri linguistici; per cui si distinguerà, ad esempio, tra l'impostazione più formale di un'intervista, e quella più informale di una chiacchierata con gli amici o con i compagni di classe, ponendo l'attenzione su alcuni usi specialistici della lingua, quale ad esempio quello che si fa all'interno di uno spot pubblicitario o di un manuale tecnico.

Nella didattica teatrale questa autenticità è immaginata all'interno del testo-copione su cui si lavora, per cui la possibile gamma dei compiti comunicativi da svolgere è ampia e ampliabile, ma deve essere sempre discussa con gli apprendenti e inclusa volontariamente da questi ultimi. Il teatro in classe è una prassi didattica unica per il suo uso creativo e simbolico dello spazio, del tempo e della presenza umana. Nel dramma il tempo può essere alterato, lo spazio può essere cambiato e le identità possono essere spostate. Per mezzo di convenzioni drammatiche, si può creare un contesto immaginario in cui la classe e l'insegnante possono mettere da parte il proprio scetticismo «per far finta, come gruppo, di essere altre persone, in un altro posto, in un altro momento» (Neelands 1984, 46).² La trasformazione di spazio, tempo e identità consente agli apprendenti di «provare e sperimentare nuove idee, concetti, valori, ruoli e linguaggio in azione» (Neelands 1984, 6).

² Si fa presente che tutte le traduzioni contenute in questo contributo sono state prodotte a cura dell'Autrice.

Inoltre, gli stessi attori del processo didattico, calandosi nei panni di altri individui immaginari, possono prendere decisioni all'interno di un mondo drammatico che non viene percepito come minaccioso o giudicante, privo dello spauracchio delle reprimende del docente di lingua, che nella prassi scolastica tradizionale, invece, viene percepito come colui che organizza, monitora e spesso sanziona gli spazi comunicativi. La partecipazione alle attività teatrali può pertanto risultare molto motivante e aiutare gli apprendenti a sviluppare le proprie risorse personali, come la fiducia in sé stessi, l'autostima, le abilità di interazione sociale e di comunicazione, la resilienza emotiva, l'empatia, l'espressività fisica e la gestualità culturalmente determinate nella lingua in apprendimento, la capacità di instaurare processi collaborativi e cooperativi con il resto del gruppo classe (Pascoe et al. 2004).

2 La dimensione multimodale della didattica teatrale

Molti dei vantaggi derivanti dalla didattica teatrale interessano alcuni fattori chiave, che sostengono e migliorano in maniera determinante i processi di acquisizione di una LS. Uno dei principali benefici che la didattica teatrale può apportare nella classe di lingua è il riconoscimento della centralità del corpo nel processo acquisizionale.

Troppi spesso nella classe di lingua viene adottato il principio cartesiano che vede nel cervello e nel corpo due entità distinte, la cui azione non si interseca. Difatti, se il cervello è il sito per eccellenza dell'apprendimento, della conoscenza e dei processi cognitivi ad essi sottostanti, il corpo viene considerato come una sorta di mero contenitore. Il teatro, d'altra parte, mira a canalizzare e liberare le energie e le potenzialità del corpo attraverso attività ludiche e fisiche, il che si rivela di primaria importanza nell'apprendimento di una LS. Tale coinvolgimento del corpo nel processo acquisizionale, infatti, mette in primo piano il potenziale comunicativo della lingua oggetto di studio, attraverso l'importanza data all'uso della gestualità e quindi alla comunicazione non-verbale. Gesti, espressioni facciali, linguaggio del corpo e molti altri di questi aspetti dell'interazione sono sistemi significativi che contribuiscono a dare un senso agli atti comunicativi, supportando l'uso delle parole e di alcune espressioni linguistiche e, in alcuni casi, come per i gesti simbolici, sostituendosi completamente ad esse. Molti gesti ed espressioni facciali sono interculturali e facili da usare e riconoscere; ma altri, al contrario, sono culturalmente determinati e necessitano di esposizione e pratica per poter essere correttamente acquisiti e utilizzati. Essi non servono solo per incarnare la relazione degli studenti con la lingua obiettivo, ma anche per comunicare efficacemente con le persone che abitualmente la usano, ovvero i parlanti nativi.

Utilizzando il corpo in questo modo, la didattica teatrale si configura appunto come una metodologia multimodale, che combina linguaggi visivi, uditivi, verbali e cinestetici, offrendo agli studenti «diversi punti di accesso al lavoro e diversi modi per essere coinvolti» (Nicholson 2000, 179). La sollecitazione contestuale di diversi canali sensoriali, insieme alla capacità di assecondare contemporaneamente molteplici stili di apprendimento, consentono agli studenti di fissare l'esperienza di studio e pratica della lingua straniera più saldamente nelle loro menti (Kormos, Smith 2012; Nijakowska 2010). Ad esempio, quegli studenti che rispondono in particolare allo stimolo cinestesico, trarranno beneficio dalle attività teatrali perché devono toccare, muoversi nello spazio e manipolare oggetti. Quindi, mimare e recitare potrebbe attrarli e motivarli a prendere parte. Ancora, coloro che invece preferiscono confrontarsi con stimoli visuo-verbali troveranno nella stesura e nella lettura del copione un punto di forza su cui far leva.

La ricerca neuroscientifica ha dimostrato che la pratica teatrale favorisce in tal senso l'acquisizione linguistica; studi con tecniche di *neuroimaging* (Hauk et al. 2004; Tettamanti et al. 2005), nonché ricerche sul ruolo dei neuroni specchio nel percorso evolutivo dello sviluppo del linguaggio verbale (Rizzolatti, Arbib 1998; Fogassi, Ferrari 2007; Rizzolatti, Sinigaglia 2006), suggeriscono l'esistenza di un dispositivo olistico per l'acquisizione linguistica (*Holistic Language Acquisition Device*). Pertanto, le tecniche di insegnamento-apprendimento di una lingua dovrebbero alternare ad attività di tipo verbale, altre che vedono coinvolti i movimenti del corpo, le posture, le espressioni facciali e le emozioni nel processo comunicativo. Sulla scorta di questi assunti, si ritiene che la didattica teatrale costituisca un'opportunità perfetta per attuare questa integrazione multimodale nel percorso di acquisizione di una LS, nel nostro caso lo spagnolo, in ambito scolastico. La pratica teatrale stimola difatti una codifica linguistica profonda (*Deep Encoding*), attraverso l'uso dei gesti, la sollecitazione di emozioni e la gestione dei registri linguistici in diverse situazioni comunicative pseudo-reali (Quinn Allen 1995; Craik, Tulving 1975; Macedonia, Knösche 2011; Wig et al. 2004). Tali informazioni gestuali, emotive e contestuali possono rafforzare la rappresentazione senso-motoria di una parola o di una frase, aumentando la persistenza delle strutture linguistiche nella mente dell'apprendente e facilitando l'accesso alle stesse e quindi il loro recupero. I codici profondi e complessi sono meglio conservati e gestiti dal cervello umano rispetto a quelli superficiali, vale a dire, ad esempio, alle sole informazioni verbali isolate dal resto delle componenti che costituiscono lo scambio comunicativo.

Nonostante l'evidente apporto della componente non-verbale al processo di acquisizione di una LS, spesso i docenti sembrano sottostimare questo aspetto nel corso di lingua; una possibile ragione per questo tipo di orientamento potrebbe essere che i comportamen-

ti non-verbali non sembrano generatori immediati di output linguistici. Tuttavia, ciò che gli insegnanti rischiano di perdere di vista è il beneficio più ampio che le attività fisiche possono apportare ai processi psico-cognitivi dei loro apprendenti. Donoghue e Kunkle (1979) spiegano come la pratica attiva, quale l'esecuzione di comandi nella lingua target, favorisca l'apprendimento linguistico in due modi. Innanzitutto, migliora la comprensione in fase di ascolto, attivando contestualmente i sistemi semantici interni e quelli psicomotori. Ciò migliora il recupero di suoni ed espressioni propri della lingua target. In secondo luogo, aiuta a creare un clima disteso e partecipativo in classe. Culham (2002) attesta anche che l'integrazione del movimento nelle esperienze di apprendimento degli studenti possa facilitare il richiamo di una nuova parola, di un concetto o di una sequenza di informazioni di recente acquisizione.

La fisicità correlata all'esperienza teatrale si rivolge a quegli studenti il cui bisogno di essere fisicamente attivi solitamente viene trascurato nella classe di lingua e, inoltre, offre loro l'opportunità di essere pienamente consapevoli degli elementi non verbali della lingua oggetto di studio. Attraverso la drammatizzazione di un testo, come sostiene Rastelli (2006, 82), «diamo vita alle parole scritte sulla pagina e aiutiamo gli studenti a prendere coscienza delle caratteristiche linguistiche, paralinguistiche ed extralinguistiche della lingua». Il teatro, per citare Evans (1984, 49), «ha la capacità di sintonizzare l'orecchio sulle sfumature del significato incoraggiando gli alunni a guardare oltre il valore nominale delle parole». Nelle attività teatrali, gli studenti, sia come individui che in quanto gruppo, creano un'immagine cristallizzata della lingua, usando il proprio corpo per catturare concretamente un momento nel tempo, per rappresentare un'immagine o dare forma a un'idea astratta. È un processo altamente controllato, che permette di sospendere il tempo, offrendo ai partecipanti «una pausa per guardare, riflettere e indagare il comportamento umano» (Winston, Tandy 2009, 34). L'interpretazione libera del linguaggio del corpo, che congela i frame linguistici, può incoraggiare gli studenti sia ad esprimere (in quanto esecutori) sia a decodificare (in quanto osservatori) i diversi modi in cui il significato semantico può essere veicolato attraverso sottili cambiamenti nei segnali non verbali e paraverbali. A differenza dei noiosi dialoghi proposti abitualmente in molti manuali di lingua, che normalmente vengono letti dagli studenti con voci monotone e opache, i dialoghi derivati da testi drammatici e incorporati in vere e proprie storie hanno maggiori possibilità di toccare le emozioni degli studenti, migliorandone così l'interpretazione vocale. In questo modo, il dramma si fa metodologia didattica, particolarmente adatta ad aiutare gli studenti a «parlare con più fiducia, con una migliore articolazione e risonanza (qualità e volume)» e imparare a usare la voce per «trasmettere emozioni diverse (inflessione, tono-intonazione e intonazione)»

(Almond 2005, 64). Inoltre, Almond suggerisce che gli studenti siano spinti a praticare gli aspetti più diversi della comunicazione attraverso il teatro, come «gesto e gesticolazione, espressione facciale, contatto visivo e movimento degli occhi, postura e movimento, procura e prosodia» (2005, 11), elementi questi che possono aiutarli a diventare comunicatori migliori nella loro lingua materna e nelle altre lingue oggetto di studio.

Oltre a rafforzare il legame tra gesto e lingua, la pratica teatrale rappresenta anche un'esperienza emotiva significativa per gli apprendenti, che consente loro di abbassare il filtro affettivo e aumentare l'autostima in un contesto cooperativo, favorendo così l'acquisizione linguistica. Le emozioni sono fondamentali nell'apprendimento di una lingua seconda, poiché influenzano la motivazione e il coinvolgimento degli apprendenti, consentendo loro di codificare le conoscenze esplicite in modo persistente e accessibile (Sisti 2001). Il teatro, come forma di comunicazione dialogica pseudo-reale, porta gli studenti a sperimentare l'uso della lingua senza la paura di un vero confronto, suscitando in tal modo potenti sentimenti catartici.

3 Motivazione e relazione con l'altro nella pratica teatrale

Un ulteriore punto di forza del ricorso alla pratica teatrale all'interno del corso di lingua è la sua natura intrinsecamente sociale e relazionale. Interpretando una storia e dei ruoli, gli studenti sono disposti a lavorare insieme, a guardarsi e ascoltarsi l'un l'altro, a proporre le proprie idee, a modellare il materiale e a presentarlo in gruppi. Questo è forse il fulcro della didattica teatrale. Lo spirito che caratterizza questo tipo di metodologia è quello dell'*ensemble*, in cui tutti devono supportarsi reciprocamente a beneficio dell'intero gruppo. Una simile atmosfera non può che far leva sulla fiducia e sulla cooperazione, caratteristiche queste che favoriscono la partecipazione attiva degli apprendenti, e li incoraggiano a trovare la propria voce, a perdere le inibizioni, a contribuire al lavoro in classe. Il teatro è uno spazio immaginario costruito collettivamente, che richiede un clima lavorativo positivo e supportante. Gli apprendenti devono prendere parte alle discussioni di gruppo e, di conseguenza, possono imparare a fornire e ottenere supporto dai loro compagni. Tuttavia, i docenti di lingua lamentano spesso un certo grado di difficoltà nell'indurre gli studenti a rispondere e intervenire in classe. Ma cosa fa sentire gli studenti inibiti quando si parla in classe? Winston (2012) suggerisce che la ritrosia degli apprendenti dipenda strettamente dall'azione dei docenti, che assegnano compiti poco motivanti e significativi. Date queste premesse, per gli insegnanti non è sufficiente fornire ai propri studenti contesti comunicativi superficiali, progettati esclusivamente al fine di esercitare e verificare le abilità linguistiche. Byron

(1986) traccia una linea sottile tra le reali esigenze d'uso della lingua e il tempo trascorso dagli studenti a praticare apertamente le abilità previste dal curricolo scolastico. Tale pratica viene attuata in un tempo troppo lontano per gli apprendenti da quello in cui potrebbe-
ro realmente sfruttare queste abilità, che non risultano pertanto si-
gnificative e immediatamente spendibili. L'autore spiega:

come esseri umani, abbiamo una spiccata propensione a farci as-
sorbire in un mondo fittizio, in modo che questo inizi ad essere
percepito come reale: non reale nel senso che sta realmente ac-
cadendo, ma reale nel senso che i problemi affrontati e i risultati
contano per il partecipante. (Byron 1986, 126)

Per rompere il silenzio degli studenti, quindi, gli insegnanti devono coinvolgerli emotivamente; e nel contesto teatrale, ciò significa che gli insegnanti devono rendere la situazione drammatica rilevante e significativa per i propri studenti. Il successo dello sviluppo lingui-
stico attraverso la metodologia teatrale dipende dal fatto che gli stu-
denti «si preoccupino abbastanza del problema nel dramma per cer-
care di affrontare le sfide (compresa la sfida linguistica) che offre»
(Byron 1986, 127). Nella classe di lingua viene costruito un mondo immaginario, ma ciò può avvenire solo attraverso la partecipazione attiva di tutti i membri del gruppo; un coinvolgimento questo che for-
nisce agli studenti un senso di proprietà rispetto ai testi prodotti e agli argomenti trattati, insieme alla motivazione a produrre output verbali e scritti, al fine di proseguire nella storia e ampliarne la por-
tata e la profondità. In una situazione drammatica ben progettata, il bisogno di comunicazione degli studenti tende a superare il loro ti-
more di essere linguisticamente inadeguati, arrivando così a sfrutta-
re al meglio le competenze linguistiche e comunicative che già pos-
siedono (Somers 1994).

Si è parlato spesso fin qui di pianificazione dell'azione didattica, perché i vantaggi sostanziali sopra discussi non arrivano automaticamente all'interno del corso di lingua. La didattica teatrale non è una panacea, una formula magica, non è qualcosa di preconfeziona-
to e pronto da impartire agli apprendenti, previo un minimo sforzo applicativo e riflessivo da parte del docente. Per sfruttare al meglio questa metodologia, gli insegnanti di lingua devono essere pazienti, riflessivi, flessibili e disposti a ripensare e adattare i loro piani preli-
minari in risposta ai bisogni degli studenti con cui stanno lavorando.

Questo contributo, comunque, non interpreta la didattica teatrale come una forma esclusiva di pedagogia linguistica, ma sostiene che questa dovrebbe essere sapientemente integrata nel corso di lingua, non solo come momento laboratoriale, ma come parte costituente del sillabo del docente, così da uniformarne la pratica e massimizzarne l'efficacia per gli apprendenti.

Dopo un approfondimento sul background teorico che fa da sfondo alla didattica teatrale, le sezioni seguenti descrivono nel dettaglio le fasi e i risultati di un progetto di ricerca volto a sperimentare i principi metodologici alla base della didattica teatrale con un gruppo classe composto da 23 studenti del secondo anno di un liceo linguistico di Perugia, che studiano lo spagnolo come lingua seconda. All'interno del progetto è stata prevista anche la presenza di un gruppo di controllo, costituito da una classe parallela a quella sopra descritta, con caratteristiche comparabili, coordinato dalla stessa docente. In questo secondo gruppo non è stata svolta alcuna attività di didattica teatrale, ma altri tipi di attività curricolari previste all'interno del sillabo. Entrambi i gruppi hanno lavorato sulle stesse funzioni comunicative e strutture formali, svolgendo all'inizio e alla fine del percorso due test linguistici identici, per verificare il livello di competenza linguistica iniziale dei due gruppi e quello finale. In tal modo è stato così possibile comparare i dati relativi ai due gruppi, andando a misurare l'efficacia della metodologia della didattica teatrale per le diverse abilità verificate.

4 La didattica teatrale nel corso di lingua: lo sfondo teorico

Drama does things with words. It introduces language as an essential and authentic method of communication. Drama sustains interactions between students within the target language, creating a world of social roles and relations in which the learner is an active participant. [...] The language that arises is fluent, purposeful and generative because it is embedded in context. (Kao, O'Neill 1998, 4)

In questa citazione, tratta dalla loro opera pionieristica sul ruolo del teatro nell'acquisizione linguistica, *Words intro Worlds*, Kao e O'Neill evidenziano diversi fattori che accomunano teatro e lingua: anzitutto l'influenza del contesto sulla comunicazione, la forte connotazione sociale e l'importanza della partecipazione attiva degli attori della comunicazione.

Allo stesso modo molti importanti studiosi, teorici e filosofi del linguaggio, tra cui Bernstein, Bruner, Vygotsky e Halliday, hanno sottolineato l'importanza del contesto e la natura socialmente costruita del linguaggio. Sia il lavoro di Vygotsky (1966) che quello di Bruner (1983; 1986; 1990) hanno contribuito in misura determinante allo sviluppo della teoria costruttivista dell'apprendimento, ed entrambi forniscono una solida base per l'uso del teatro in classe, come modalità per approfondire e ampliare la comprensione di qualsiasi argomento comunicativo reale.

Diversi altri studiosi di rilievo, tra cui citiamo Barnes (1968), Britton (1970), Moffett e Wagner (1992), hanno individuato nel gioco di ruolo immaginario, tipico del teatro, un elemento fondamentale per lo sviluppo cognitivo umano. Non si può a questo proposito trascurare il contributo di due importanti filosofi educativi, attivi intorno alla metà del secolo scorso, ovvero Dewey (1959) e Piaget (1962), i quali, al pari di Vygotsky (1966), dimostrarono come il gioco delle parti, e in particolare l'uso di oggetti scenici in chiave non letterale, contribuisca allo sviluppo cognitivo del soggetto. Piaget (1962), in particolare, sosteneva che il pensiero concettuale si sviluppi attraverso attività di gioco spontaneo, manipolazione di oggetti e collaborazione sociale. Egli suffragava inoltre l'ipotesi che vede una correlazione diretta tra la partecipazione alla drammattizzazione teatrale e una comprensione linguistica migliorata, insieme ad un'aumentata capacità di integrazione tra pensiero, azione e linguaggio.

Non sorprende quindi, considerata l'enfasi sul contesto come elemento chiave della didattica teatrale (O'Toole 1992) e la natura sociale dello stesso, che siano molti gli studiosi a considerare lingua e teatro come elementi strettamente interconnessi. Non è un caso che la lingua sia stata rivendicata come la 'pietra angolare' del teatro (O'Neill, Lambert 1982, 4).

Sulla base di queste considerazioni preliminari, non sorprende che nel corso del tempo si sia sviluppato un cospicuo filone di ricerca, interessato a studiare le correlazioni tra teatro, acquisizione linguistica e pratica didattica in classe.

Negli anni Cinquanta e Sessanta, Slade e Way segnarono una nuova era nel campo degli studi sul teatro e l'educazione. Gli scritti di Slade, *Child Drama* (1954) e *An Introduction to Child Drama* (1958), e l'opera di Way, *Development through Drama* (1967), ebbero una risonanza determinante sui docenti che si occupavano di didattica teatrale in tutto il mondo anglofono. Parallelamente ad un movimento che si andava progressivamente estendendo e consolidando nell'ambito dell'educazione linguistica, i due autori si sono concentrati sul ruolo centrale dell'individuo e del suo sviluppo personale all'interno della metodologia della didattica teatrale. «L'enfasi era sull'espressione personale, l'identità personale, l'autostima, la sensibilità, l'unicità dell'individuo» e su altri processi di maturazione (Bolton 1992, 117). Questa prospettiva sull'insegnamento attraverso il teatro ha definitivamente aperto le porte alla didattica teatrale all'interno dei percorsi di educazione linguistica (Bolton 1993; Klebl 1997).

Negli anni Settanta e Ottanta, Maley e Duff e Di Pietro furono dei pionieri nello studio dell'uso del teatro come strumento per l'acquisizione di una lingua straniera. Le ricerche di Maley e Duff (1978; 2005) hanno elaborato manuali di attività a sfondo teatrale per i do-

centi di lingua, da includere nell'ambito di lezioni di lingua strutturate in maniera tradizionale. Tra queste troviamo prevalentemente giochi, esercizi di articolazione e brevi giochi di ruolo.

Di Pietro (1987) ha invece concepito i famosi *strategic scenarios*, degli sfondi comunicativi che includevano giochi di ruolo strutturati, suddivisi per stadi di sviluppo, da utilizzare come base per l'elaborazione di un curricolo linguistico. Secondo Di Pietro, operando in tal senso, l'attenzione degli apprendenti non si concentrava tanto sulle strutture della lingua target, quanto sul problema da risolvere attraverso l'interazione nella lingua target.

Alla fine del ventesimo secolo, la metodologia della didattica teatrale ha subito un rinnovamento grazie alla già citata opera di Kao e O'Neill (1998), *Words into Worlds*, che ha introdotto a tutti gli effetti il teatro nell'insieme di quelle metodologie didattiche considerate come efficaci ed applicabili nell'ambito dell'insegnamento delle lingue straniere. Quest'opera trae i suoi contenuti dai risultati di ricerche approfondite nel settore, che analizzano gli esiti di una serie di attività teatrali usate nella didattica dell'inglese con studenti universitari di Taiwan. È importante sottolineare come il testo si concentri sia sulla fase di pianificazione e implementazione delle attività da parte del docente, sia sui feedback degli apprendenti, al fine di contribuire a una comprensione più profonda del come e perché il teatro operi per migliorare i processi di acquisizione linguistica e individuare i vincoli che sono intervenuti nello specifico contesto socio- culturale considerato dagli autori.

Numerosi altri studi e ricerche, come quelli di Blanch (1974), Bryam e Fleming (1998), Erdman (1991), Gaudart (1990), Geffen (1998), Kishimoto (1992), Masson (1994), Miller (1986), Ralph (1997) e Wilburn (1992), hanno nel tempo comprovato l'efficacia del teatro nel facilitare l'acquisizione di una lingua straniera, spingendo gli studenti a prendere attivamente parte alla lezione, e a produrre quindi output nella lingua in apprendimento. Anche il lavoro di Dufeu (1994) e Feldhendler (1993; 1994; 2007; 2009) si rivela fondante in questo ambito, poiché interpreta l'apprendimento basato sulla pratica teatrale nei termini di un approccio olistico allo studio delle lingue straniere, sottolineandone la dimensione multimodale.

Fondamentale nel percorso di attestazione della didattica teatrale come vera e propria metodologia glottodidattica è poi il lavoro di Heathcote, che inizia ad occuparsi di questo tema tra gli anni Settanta e Ottanta. La studiosa, considerata da molti come una dei fondatori del *Drama in Education* (DIE) (Hornbrook 1989), si allontana dalla prospettiva del gioco personalizzato sullo studente promossa da Slade, e da una visione del teatro come strumento volto a stimolare nell'apprendente le capacità individuali di sensibilità e immaginazione, precedentemente elaborata da Way. Il suo concetto di didattica teatrale evidenzia invece da un lato i contenuti e le cono-

scenze, che essa è in grado di veicolare, e dall'altro il suo essere inevitabilmente un'esperienza di gruppo condivisa.

Diverse sono le pubblicazioni uscite negli ultimi decenni di approfondimento rispetto alle tematiche sviluppate da Heathcote. Tra questi, Bolton (1979; 1992; 1998) ha fornito all'idea del teatro come metodologia didattica una solida base teorica; O'Toole (1992) si è soffermato sull'analisi delle tecniche di presa di ruolo e di improvvisazione; O'Neill (1995) ha esplorato la possibile strutturazione drammatica degli argomenti del corso di lingua all'interno del *Process Drama*; mentre Booth (1994) ha enfatizzato il valore della creazione di storie come strumento per migliorare l'abilità di comprensione scritta negli apprendenti. Ancora, se Neelands (1996) ha sostenuto la credibilità politica e sociale della metodologia della didattica teatrale, Taylor (2000), dal canto suo, ha suggerito l'uso del teatro come stimolo per gli apprendenti ad agire, riflettere sul testo e manipolarlo consapevolmente.

In generale, in epoca recente, piuttosto che essere considerato come un tipo di esercizio laboratoriale, tra i molti a disposizione dei docenti, ma senza un ruolo centrale nello sviluppo del corso di lingua, il teatro entra nella classe di lingua come una metodologia autonoma e riconosciuta dalla comunità scientifica per l'insegnamento e l'apprendimento linguistico (Schewe 2007). Nello stesso periodo acquista sempre più rilievo il ruolo del teatro nell'apprendimento interculturale delle lingue, filone che ha condotto alla produzione di diverse pubblicazioni e ricerche pertinenti (Fleming 2004; Byram, Fleming 1998; Neelands 2007; Piazzoli 2010).

5 Metodologia della ricerca e raccolta dei dati

Il presente studio si prefigge di individuare e analizzare i benefici della didattica teatrale nel percorso di acquisizione linguistica di una lingua straniera, in questo caso lo spagnolo, da parte di apprendenti adolescenti, frequentanti il secondo anno dell'Istituto Secondario di Secondo grado 'A. Pieralli' di Perugia. Il progetto, finanziato con i fondi messi a disposizione dal MIUR per il Piano Triennale delle Arti, ha visto coinvolte le seguenti figure: una docente di lingua di lunga esperienza sia nella didattica dello spagnolo a studenti italofoni, che nella pratica della didattica teatrale, 23 studenti impegnati in quello che chiameremo 'gruppo del teatro', e 30 studenti che hanno costituito il gruppo di controllo, tutti con un livello di competenza comunicativa assimilabile ad un A2 del QCER. I due gruppi sono stati selezionati in virtù delle loro caratteristiche simili (e.g. età, anni di studio della LS, livello di competenza linguistica ecc.), che ne facevano appunto dei campioni rappresentativi e comparabili.

Lo studio è stato attuato durante il secondo quadrimestre scolastico, ovvero nel periodo compreso tra gennaio e maggio dell'anno sco-

lastico 2018/19, impegnando entrambi i gruppi di apprendenti sopra descritti per un totale di 20 ore di lezione curricolare. In questo arco di tempo i due gruppi hanno lavorato con metodologie didattiche diverse, sebbene le funzioni comunicative e gli argomenti lessicali e grammaticali trattati fossero analoghi. Difatti, il gruppo del teatro ha sperimentato appunto la metodologia della didattica teatrale, mentre quello di controllo ha lavorato con una metodologia più tradizionale che ha visto l'alternarsi di lezioni frontali di carattere più nozionistico e formale, ad altre che richiedevano un maggiore coinvolgimento attivo degli studenti, poiché a sfondo comunicativo. Gli argomenti trattati riguardavano la posizione dell'aggettivo superlativo nella frase spagnola e l'uso dei tempi verbali al passato, mentre quelli lessicali comprendevano il vocabolario utile a realizzare alcune funzioni comunicative, quali il saper parlare della propria o altrui professione, il saper raccontare una storia o un evento legato al passato, il saper elaborare una descrizione personale, sia a livello fisico che caratteriale, il saper interagire nel contesto gastronomico, parlando del cibo tipico del proprio Paese di provenienza, ordinando al bar o a ristorante ecc.

All'inizio dello studio entrambi i gruppi hanno svolto un pre-test linguistico identico in tutte le sue parti, di cui vengono illustrati i risultati nella sezione 4 del presente contributo [**tabb.s 2-3**], al fine di misurarne preliminarmente il livello di competenza linguistico-comunicativa. Il pre-test includeva quattro diverse tipologie di esercizi, vale a dire una prova di ascolto cui era associato un esercizio di abbina-
mento immagine-parola o immagine-espressione linguistica, un esercizio di comprensione scritta con risposte a scelta multipla, una prova di carattere grammaticale organizzata sottoforma di cloze test, e infine un'attività di produzione scritta.

A seguire, hanno avuto luogo i veri e propri percorsi didattici, quello tipicamente impostato dalla docente di riferimento per il gruppo di controllo, e quello orientato alla didattica teatrale per il gruppo del teatro. Di seguito si darà una descrizione dettagliata delle fasi e delle attività attuate da questo secondo gruppo.

In prima battuta, gli apprendenti hanno scelto, guidati dalla docente, il testo di riferimento, che poi sarebbe stato rielaborato e avrebbe funto da copione. La scelta è ricaduta sull'opera *Lazarillo de Tormes*. Il lavoro sul testo è stato articolato in diversi momenti: dapprima una lettura collegiale, prima globale e poi analitica del testo originale, in versione rivisitata e adattata al livello linguistico degli studenti. A seguire, la docente ha diretto e mediato una conversazione in lingua sui contenuti emersi dal testo stesso, così da evidenziarne le tematiche fondamentali e poter prevedere una rielaborazione in chiave moderna dell'opera. Difatti, come già detto nell'introduzione, uno dei principi chiave della didattica teatrale è quello di fornire un'esperienza significativa e vicina allo studente, che viene così mo-

tivato e spinto a partecipare attivamente alla ricostruzione del testo, collocando quest'ultimo in un contesto a lui familiare. Per poter procedere con questo lavoro di rinnovamento del testo, gli apprendenti sono partiti da un approfondimento sui personaggi presenti nell'opera. Attraverso la compilazione di una griglia preimpostata [tab. 1], gli studenti, suddivisi in gruppi, hanno estrapolato le caratteristiche salienti dei personaggi presenti nel testo, caratteristiche utilizzate poi per operare su di essi una trasformazione.

Tabella 1 Griglia di analisi dei personaggi presenti nell'opera *Lazarillo de Tormes*

	Person. 1	Person. 2	Person. 3	Person. 4	Person. num.
Aspetto fisico					
Caratteristiche psicologiche					
Azioni					
Cosa dice					
Come lo dice					
Storia					
Oggetti					
Ruolo					
Mestiere					
Luogo					
Abbigliamento					

Per poter compilare esaustivamente la griglia, gli studenti hanno dovuto compiere un lavoro di rilettura approfondita e di analisi consapevole del testo, focalizzando la propria attenzione sugli aspetti linguistici correlati alla descrizione fisica, psicologica e morale dei personaggi, al setting della storia, alle dinamiche personali che legano i personaggi. Questi stessi argomenti e strutture venivano trattati parallelamente nel gruppo di controllo, con le stesse tempistiche, ma con una metodologia diversa.

Una volta individuati tutti gli elementi utili alla compilazione della griglia, gli studenti del gruppo di teatro hanno potuto delineare il profilo dei nuovi personaggi che sarebbero entrati a far parte del copione ricostruito, iniziando così a compiere un lavoro di manipolazione del testo. Ogni studente è stato poi incaricato di elaborare singolarmente una descrizione dettagliata di uno dei personaggi che sarebbero entrati a far parte della storia, introducendolo al gruppo classe e interpretandolo, per renderlo più comprensibile agli altri.

Si entra così nello spazio pubblico, della relazione con l'altro, dove si deve fare i conti anche con elementi non strettamente linguistici, ma importanti per veicolare informazioni e stati d'animo, come i gesti, l'espressività ecc. Gli studenti hanno iniziato inoltre a prendere confidenza con l'efficacia della performance, ovvero della comunicazione veicolata attraverso quest'ultima. Nell'ambito della didattica teatrale, l'esibizione non viene infatti letta come un prodotto finale cui tutto deve tendere, ma come un processo di riflessione sulla lingua e uso della stessa, che è poi il vero obiettivo di tale metodologia, come di qualsiasi percorso di educazione linguistica.

Nel presentare ed interpretare il personaggio scelto, gli studenti hanno dovuto ancora una volta confrontarsi con le strutture frasali, grammaticali e lessicali oggetto di studio, senza però rapportarsi ad esse come elementi da fissare mnemonicamente, ma come strumenti per procedere nella costruzione della trama. A tale proposito, va sottolineato come il reimpiego delle strutture linguistiche incontrate contribuisca a migliorare l'accuratezza dello studente, e l'esercizio di presentazione del proprio prodotto davanti al gruppo classe favorisca la produzione di output da parte degli apprendenti, migliorandone la fluenza.

A questa attività di carattere individuale è seguito un momento di discussione collegiale, relativamente ai contenuti proposti dai singoli studenti e agli aspetti legati alla loro azione scenica, come la gestualità e la prosodia. Entrambi questi aspetti vengono di solito trascurati nella classe di lingua e nei manuali di lingua disponibili, sebbene siano componenti fondamentali della competenza comunicativa del parlante. La didattica teatrale permette di focalizzare l'attenzione su queste componenti, di presentarle agli apprendenti, consentendo loro di esercitarsi attivamente, in maniera diretta ed esperienziale su di esse, aumentandone così la capacità di codifica e decodifica all'interno dello scambio comunicativo.

Individuati in questo modo i personaggi da inserire nella storia, il gruppo del teatro è passato alla vera e propria stesura del copione. La prima elaborazione del testo teatrale è stata effettuata collegialmente dall'intera classe, durante le ore di lezione, per essere poi successivamente integrata e perfezionata nelle sue diverse parti da singoli gruppi organizzati dal docente, che hanno lavorato separatamente a casa. Si è trattato di un lavoro di reinterpretazione del testo, di una trasposizione della trama originale in un immaginario sociale e relazionale percepito come più attuale e familiare dal gruppo classe, e pertanto più vicino al vissuto degli studenti. Si tratta quindi comunque, e anzitutto, di un lavoro creativo. In questa fase progettuale, i dialoghi originali sono stati spesso semplificati o ridotti, per adattarsi al livello di competenza linguistica del gruppo classe, e spesso sono state aggiunte nuove componenti rispetto al testo originale, come ad esempio la presenza del coro, elemento fondamen-

tale in questo progetto di didattica teatrale, in quanto espediente per il mantenimento di una partecipazione attiva e costante da parte dell'intero gruppo classe. Il coro, la cui composizione variava a seconda dei personaggi coinvolti sulla scena, aveva la funzione di ripetere elementi lessicali e strutture linguistiche di particolare rilievo sia per il prosieguo della storia, che del percorso acquisizionale previsto dalla docente.

Una volta elaborato il copione, la docente ha assegnato le diverse parti agli studenti, tenendo conto delle loro richieste e delle loro attitudini. In ogni caso, non era previsto un rapporto uno a uno tra studente e personaggio, ma quest'ultimo ha spesso subito un processo di sdoppiamento o di moltiplicazione, venendo interpretato alternatamente da diversi studenti. Il livellamento, o comunque la revisione dei concetti di protagonista e parti secondarie, è stato pensato per favorire il senso di cooperazione, condivisione e complicità tra i membri del gruppo classe, invece di alimentare un clima competitivo alimentato dall'assegnazione di ruoli di ampiezza e portata non uniformi. Come già detto, sulla scena è stata poi prevista la presenza costante del coro, ovvero di gruppi di studenti che in maniera alternata sostenevano, con meccanismi di enfasi e ripetizione, sia verbale che gestuale, quanto asserito dal personaggio in azione. Pertanto, in ogni fase della performance tutti gli studenti erano consapevoli di avere un ruolo attivo nello svolgimento della trama, sentendo di dare un contributo effettivo all'incedere della storia. Tale meccanismo favorisce il mantenimento di livelli di attenzione e concentrazione elevati e costanti nel tempo, alimentando e facilitando così la capacità di elaborazione del dato linguistico e migliorando quindi l'esito del processo di acquisizione linguistica.

Una parte delle ore del percorso di didattica teatrale è stata dedicata all'esecuzione di vere e proprie prove attoriali, in cui si susseguivano diversi momenti codificati preliminarmente: una prima fase era dedicata ad esercizi di riscaldamento (15 min. circa), a seguire si svolgeva la vera e propria performance attoriale, ripetuta più volte se necessario (45 min. circa), cui seguiva un momento di riflessione metalinguistica sui contenuti della scena provata (30 min. circa), per concludere la prova di nuovo con la performance recitata (30 min. circa). L'alternarsi di questi momenti, in questo ordine, è significativo all'interno della metodologia sviluppata, poiché permette anzitutto una dessuggestione iniziale degli studenti rispetto al contesto scolastico in cui si trovano ad agire, favorendo il rilassamento e la propensione a partecipare all'attività prevista. La performance è poi un momento imprescindibile di contestualizzazione e uso della lingua, cui segue però uno spazio di riflessione consapevole ed esplicita da parte degli apprendenti su quest'ultima. L'intento è quello di conciliare due anime per lungo tempo scisse della didattica delle lingue, consentendo la convivenza di un approccio di tipo comunicati-

vo che prevede un uso significativo, pseudo-reale, e contestuale delle strutture e delle funzioni oggetto di studio, e al tempo stesso di spazi dedicati alla riflessione esplicita e attiva dell'apprendente sulla grammatica della lingua in apprendimento. La ripetizione della performance una seconda volta permette allo studente di verificare l'esito della riflessione metalinguistica appena condotta, riscontrando ad esempio dei miglioramenti nella pronuncia o nella prosodia associata a una battuta, e al contempo lascia nell'apprendente il ricordo di un'attività emotivamente coinvolgente.

A conclusione del percorso di elaborazione e interpretazione del copione, e del lavoro frontale svolto con gli studenti del gruppo di controllo, è stato somministrato un post-test linguistico identico ad entrambi i gruppi, comparabile nella tipologia di esercizi a quello effettuato preliminarmente all'avvio del progetto. I dati così ottenuti, e discussi dettagliatamente in sezione 6, contribuiscono a delineare i margini di miglioramento, stasi o peggioramento dei due gruppi nelle diverse attività svolte, fornendo così indicazioni utili sui limiti e i benefici dell'applicazione della metodologia della didattica teatrale nel percorso di studi curricolare di una lingua straniera.

6 Discussione dei risultati e conclusioni

Come accennato nella sezione precedente, lo studio svolto, oltre ad essere un'esperienza significativa e motivante per gli apprendenti coinvolti, ha l'obiettivo più circoscritto di individuare i vantaggi e i limiti in termini acquisizionali della metodologia della didattica teatrale, così come è stata specificatamente codificata all'interno di questo percorso. Per poter effettuare una simile analisi, è stato necessario raccogliere dati quantitativi riferiti sia al gruppo di studenti direttamente coinvolti nel progetto teatrale, sia al gruppo estraneo a tale esperimento metodologico, ovvero quello di controllo. La presenza di questo secondo gruppo di studenti è stata altamente significativa nella lettura dei dati raccolti, poiché ha costituito un parametro di confronto che ha permesso di valutare non solo se il gruppo del teatro fosse o meno migliorato di per sé, ma anche il suo andamento rispetto al gruppo che aveva seguito un percorso didattico più tradizionale. Un simile confronto si è rivelato indispensabile per capire dove e come interviene la didattica teatrale nel percorso di acquisizione ed educazione linguistica rispetto alla didattica tradizionale, e quanto efficace e significativa sia la sua ricaduta nei termini di un miglioramento delle competenze linguistico-comunicative degli apprendenti.

Il primo dei dati analizzati è proprio quello riferito all'esito delle prove presenti nel pre-test linguistico, svolto con le stesse modalità da tutti e due i gruppi di studenti coinvolti. Le tabelle 2 e 3 contengono

gono i dati numerici e in percentuale dei voti ottenuti dagli studenti, ripartiti in diverse fasce di rendimento rispetto a ciascuna delle attività proposte.

Tabella 2 Risultati del pre-test linguistico per il gruppo di teatro (num. 23 studenti)

	Ascolto		Comprensione scritta		Grammatica		Produzione scritta	
	Num. studenti	Percentuale studenti	Num. studenti	Percentuale studenti	Num. studenti	Percentuale studenti	Num. studenti	Percentuale studenti
VOTO 1-4	5	21,74%	–	–	5	21,74%	–	–
VOTO 5-6	9	39,13%	–	–	5	21,74%	4	17,39%
VOTO 7-8	4	17,39%	7	30,43%	3	13,04%	4	17,39%
VOTO 9-10	5	21,74%	16	69,57%	10	43,48%	15	65,22%

Tabella 3 Risultati del pre-test linguistico per il gruppo di controllo (num. 30 studenti)

	Ascolto		Comprensione scritta		Grammatica		Produzione scritta	
	Num. studenti	Percentuale studenti	Num. studenti	Percentuale studenti	Num. studenti	Percentuale studenti	Num. studenti	Percentuale studenti
VOTO 1-4	2	6,67%	1	3,33%	4	13,33%	–	–
VOTO 5-6	7	23,33%	1	3,33%	6	20%	–	–
VOTO 7-8	10	33,33%	8	26,67%	2	6,67%	7	23,33%
VOTO 9-10	10	33,33%	20	66,67%	18	60%	23	76,67%

Gli stessi dati vengono proposti anche sotto forma di grafico, al fine di permettere anche una decodifica grafica dei risultati derivati dallo svolgimento del pre-test da parte dei due gruppi di apprendenti.

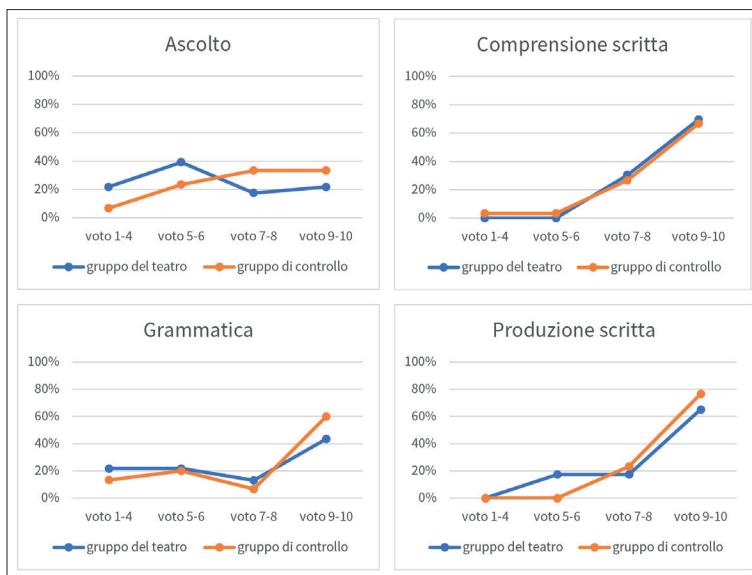


Grafico 1 Esiti del pre-test linguistico per i due gruppi di apprendenti

Come si evince dai dati presentati nel grafico 1, per l'esercizio di ascolto sono gli studenti del gruppo del teatro ad aver ottenuto in misura maggiore voti compresi tra 1 e 4 (21,74% contro 6,67%) e tra 5 e 6 (39,13% contro 23,33%). Le percentuali si invertono per le fasce di voti più alte; per cui per le votazioni comprese tra 7 e 8 avremo un 17,39% per il gruppo del teatro e un 33,33% per quello di controllo. Stessa sorte per i voti che denotano delle eccellenze nel gruppo classe, cioè quelli compresi tra 9 e 10, per cui riscontriamo una percentuale pari al 21,74% per il gruppo del teatro e del 33,33% per il gruppo di controllo.

Nell'esercizio di comprensione scritta, consistente nel leggere un brano e rispondere a delle domande di comprensione a scelta multipla, invece, i dati descrivono una situazione diversa. Nel gruppo di teatro non ci sono studenti che abbiano riportato votazioni comprese tra 1 e 6, mentre nel gruppo di controllo, seppur in percentuali molto ridotte, pari cioè al 3,33%, troviamo due studenti con i suddetti punteggi. Per quanto riguarda i voti compresi tra 7-8 e 9-10 le percentuali tra i due gruppi sono comparabili, come si può osservare nel grafico, sebbene siano leggermente a favore del gruppo del teatro.

Nel cloze test grammaticale, dove gli studenti dovevano inserire i verbi mancanti a completamento delle frasi proposte, e coniugarli ai tempi del passato remoto e prossimo, il gruppo di controllo ha ottenuto risultati migliori. Difatti, mentre nel gruppo del teatro il 21,74% de-

gli studenti ha ottenuto un voto compreso tra 1 e 4, e una percentuale equivalente ha conseguito un voto compreso tra 5 e 6, il gruppo di controllo mostra per le stesse fasce di voto percentuali inferiori, pari rispettivamente al 13,33% e al 20%. Analizzando la fascia di punteggi intermedia, compresa tra il 7 e l'8, il gruppo del teatro ha conseguito una percentuale più elevata (13,04%) rispetto a quella del gruppo di controllo (6,67%). Per ciò che riguarda le eccellenze, il 60% degli studenti nel gruppo di controllo ha conseguito punteggi che oscillano tra il 9 e il 10, mentre nel gruppo del teatro la percentuale scende al 43,48%.

L'ultima tipologia di esercizio, ovvero la produzione scritta, verte-va su un argomento che si prestava all'uso di gruppi di parole appartenenti a diversi spazi semantici, come quello delle caratteristiche caratteriali o fisiche, che sarebbero poi stati approfonditi parallelamente durante il corso del secondo quadrimestre dell'anno scolastico, ma con modalità diverse per il gruppo di controllo e per quello del teatro. Come riscontrato per le altre tipologie di esercizi, il gruppo di controllo ha ottenuto risultati di livello più elevato, specie per ciò che riguarda i punteggi eccellenti, ossia quelli compresi tra il 9 e il 10. Gli studenti appartenenti al gruppo di controllo che si sono attestati su questa fascia sono pari al 76,67%, contro il 65,22% del gruppo di teatro. In questo caso abbiamo percentuali più elevate anche per le fasce intermedie, comprese tra il 7 e l'8, dove il gruppo di controllo arriva al 23,33% degli studenti contro il 17,39% di quello del teatro. Infine, il gruppo di controllo non presenta studenti con votazioni comprese tra l'1 e il 4 e tra il 5 e il 6, mentre il 17,39% degli studenti del gruppo del teatro si attestano su questa seconda fascia. Neanche all'interno del gruppo del teatro figurano studenti con punteggi compresi tra l'1 e il 4.

A seguito del pre-test linguistico, e del percorso didattico effettuato con i due gruppi di apprendenti, tutti i partecipanti hanno effettuato un post-test linguistico, composto da quattro tipologie di prove, equivalenti per i due gruppi e speculari a quelle contenute nel precedente pre-test linguistico: una prova di ascolto, una di grammatica, una di comprensione scritta e una di produzione scritta.

Tabella 4 Risultati complessivi del post-test linguistico per i due gruppi

	Voto 1-4	Voto 5-6	Voto 7-8	Voto 9-10
Gruppo del teatro	0%	4,35%	91,30%	4,35%
Gruppo di controllo	0%	33,33%	63,33%	0%

Nella tabella 4 vengono illustrati gli esiti in percentuale dei risultati del post-test linguistico, distintamente per i due gruppi interessati. Complessivamente, per il gruppo del teatro 21 studenti su 23 hanno ottenuto un risultato compreso tra il 7 e l'8, che in percentuale

corrisponde a un 91,30% sul totale degli apprendenti. Nel gruppo di controllo, invece, questa percentuale scende al 63,33%, per un totale di 19 studenti su 30.

In entrambi i gruppi non si rilevano insufficienze gravi, con punteggi compresi tra l'1 e il 4, ma coloro che ottengono voti sufficienti o appena sufficienti sono molto più numerosi nel gruppo di controllo, che in quello del teatro. Difatti, ci troviamo davanti a percentuali, nel primo caso pari al 33,33%, mentre nel secondo solo al 4,35%.

Per ciò che riguarda le eccellenze, le percentuali sono basse in entrambi i gruppi, ma mentre nel gruppo del teatro raggiungiamo il 4,35%, nel gruppo di controllo non abbiamo alcuno studente che si attesti complessivamente, al termine delle quattro prove affrontate, su questo risultato. Più nello specifico, per il gruppo del teatro, per quanto riguarda i voti, possiamo notare come la percentuale di studenti con risultati compresi tra l'1 e il 4 si abbassi drasticamente, passando dal 10,87% al 2,42%. Parallelamente si assiste ad un aumento della percentuale di studenti che arrivano a prendere voti vicini alla sufficienza, passando dal 19,56% al 26,08%. Notevole è poi l'incremento percentuale di studenti che raggiungono voti pari al 7 e all'8, tanto che la percentuale relativa a questo dato passa dal 19,56% al 56,52%. Stando alle percentuali finora analizzate, sembra che il metodo della didattica teatrale abbia prodotto risultati positivi sugli studenti, determinando miglioramenti sensibili nella loro competenza linguistico-comunicativa. In particolare, è interessante notare come in tutte le tipologie di prove si riscontri un innalzamento delle prestazioni degli apprendenti, soprattutto nella fascia media-alta dei voti, che va dal 7 all'8. Per la prova di ascolto, le percentuali di studenti che si attestano su questa fascia migliorano passando dal 17,39% al 39,13%; per la prova di carattere grammaticale, le stesse percentuali passano dal 13,04% al 65,22%, cioè da 3 a 15 studenti con voti compresi tra il 7 e l'8. Anche nella comprensione scritta abbiamo un miglioramento seppur lieve, con un passaggio dal 30,43% al 39,13% di studenti con voti pari al 7-8. Ancor più sorprendente è il dato riguardante la produzione scritta, dove il numero di studenti capaci di ottenere una votazione compresa tra i 7 e l'8 passa da 4 a 19, con una variazione percentuale che va dal 17,39% all'82,61%.

Queste oscillazioni verso l'alto del rendimento degli studenti appartenenti al gruppo del teatro, in particolare per ciò che riguarda le prove di grammatica e di produzione scritta, sembrano derivare direttamente dal lavoro di elaborazione del copione, riflessione sullo stesso e interpretazione recitata delle strutture in esso contenute, reiterata proprio perché gli apprendenti se ne appropriano in maniera profonda e persistente, come testimoniato dai risultati sopra presentati.

I dati che provengono dal gruppo di controllo sono più controversi. Se prendiamo in analisi, ad esempio, la prova di produzione scritta, possiamo notare come tra il pre-test e il post-test ci sia una va-

riazione significativa delle percentuali relative ai voti ottenuti, e non sempre con una correlazione positiva rispetto al rendimento degli studenti. Ad esempio, si noti come nel pre-test una percentuale di studenti pari al 23,33% si sia attestata su voti compresi tra il 7 e l'8 e una ancora più consistente, il 76,67%, abbia raggiunto voti eccellenti, compresi tra il 9 e il 10. Il post-test conferma la presenza di un buon numero di studenti attestatisi intorno al 7-8, nello specifico il 30%, ma vede al contempo azzerarsi la presenza di studenti eccellenti. Nessuno all'interno del gruppo di controllo ottiene infatti in questa prova punteggi compresi tra il 9 e il 10, mentre vediamo aumentare il numero di studenti con voti compresi tra l'1 e il 4 (dallo 0% al 30%) e tra il 5-6 (anche qui si passa dallo 0% al 36,67%). La stessa considerazione vale anche per le altre prove, ma non per quella di carattere grammaticale, l'unica che vede nel gruppo di controllo un miglioramento delle percentuali di eccellenza, che vanno dal 60% al 70%, un incremento della percentuale di studenti con voti compresi tra il 7 e l'8, si passa infatti dal 6,67% al 26,67%, e un azzerarsi del numero di studenti con votazioni appena sufficienti o gravemente insufficienti. Questi dati percentuali sembrano indicare un'aumentata competenza linguistica di carattere strettamente formale, strutturale rispetto alla lingua in apprendimento, non sostenuta però da una altrettanto accresciuta competenza comunicativa ed espressiva. Ciò si deve, verosimilmente, agli effetti della tradizionale lezione frontale, che per quanto possa essere partecipata, ruota intorno all'architettura e alle tempistiche stabiliti preventivamente dal docente di lingua, e che spesso non vede un coinvolgimento attivo, e soprattutto significativo dello studente. Scarseggiano inoltre le sollecitazioni multimodali, che vedono l'azione costante del corpo nella classe di lingua, e l'attivazione della componente emotiva dello studente, elementi questi capaci di creare una codifica profonda e conoscenza linguistica persistente nell'apprendente. Gli studenti del gruppo di controllo sembrano avere una buona conoscenza delle strutture grammaticali, ma una scarsa capacità di applicarle negli scambi comunicativi, o comunque di includerle in unità testuali più ampie, come rivela la prova di produzione scritta. Inoltre, non è possibile verificare se tali nozioni strutturali siano state apprese o acquisite, nel senso krasheniano dei termini, cioè se si siano sedimentate nella memoria a lungo termine dell'apprendente o se non siano invece informazioni aleatorie, destinate a dissolversi al passare della verifica formale.

In conclusione, basandoci sui dati raccolti nel corso dello studio descritto, si può asserire che l'applicazione della metodologia della didattica teatrale trovi un riscontro positivo nella classe di lingua, se ben codificata e articolata nei suoi diversi momenti attuativi. Ciò si deve in primis al suo essere una metodologia multidimensionale, capace nella sua complessità di adattarsi a diversi stili di apprendimento e di sollecitare contestualmente molteplici canali sensoriali.

Inoltre, la recitazione e il lavoro di gruppo rendono il percorso di acquisizione linguistica un momento esperienziale fortemente caratterizzato sul piano emotivo, il che rende la pratica didattica motivante ed efficace per gli studenti. Infine, il lavoro condotto su un reale e continuo flusso comunicativo in lingua tra gli studenti, su cui si struttura il copione teatrale, consolida negli apprendenti la percezione di un uso significativo della lingua oggetto di studio, aumentando così i momenti di partecipazione attiva condotti da questi ultimi.

In definitiva la didattica teatrale sembra essere uno strumento capace di conciliare la tendenza comunicativa e quella formale all'interno della pratica didattica, massimizzando così i benefici di entrambi questi approcci allo studio e all'insegnamento delle lingue straniere, a tutto vantaggio degli apprendenti in termini di risultati ottenuti, e dei docenti in termini di efficacia dell'azione didattica.

Bibliografia

- Almond, M. (2005). *Teaching English With Drama: How to Use Drama and Plays When Teaching*. Chichester: Keyways.
- Barnes, D.R. (1968). *Drama in the English Classroom*. Urbana (IL): National Council of Teachers of English.
- Blanch, E.J. (1974). *Dramatics in the Foreign-Language Classroom. ERIC Focus Reports on the Teaching of Foreign Languages*. No. 23. ERIC Document Reproduction Service No. ED 096 847.
- Booth, D.W. (1994). *Story Drama: Reading, Writing and Roleplaying Across the Curriculum*. Markham, Ont.: Pembroke.
- Bolton, G. (1979). *Towards a Theory of Drama in Education*. London: Longman.
- Bolton, G. (1984). *Drama as Education: An Argument for Placing Drama at the Centre of the Curriculum*. London: Longman.
- Bolton, G. (1992). *New Perspectives on Classroom Drama*. Hemel Hempstead: Simon & Schuster Education.
- Bolton, G. (1993). «Drama in Education and TIE: A Comparison». Jackson, A. (ed.), *Learning through Theatre*. 2a ed. London: Routledge, 39-47.
- Bolton, G. (1998). *Acting in Classroom Drama: A Critical Analysis*. Birmingham: University of Central England.
- Britton, J. (1970). *Language and Learning*. Baltimore: Penguin.
- Bruner, J.S. (1983). *Child's Talk: Learning to Use Language*. New York: Norton.
- Bruner, J.S. (1986). «Play, Thought, and Language». *Prospects*, 16, 77-83.
- Bruner, J.S. (1990). *Acts of Meaning*. Cambridge (MA): Harvard University Press.
- Byram, M.; Fleming, M. (1998). *Language Learning in Intercultural Perspective: Approaches through Drama and Ethnography*. New York: Cambridge University Press.
- Byron, K. (1986). *Drama in the English Classroom*. London: Methuen.
- Craik, F.I.M.; Tulving, E. (1975). «Depth of Processing and the Retention of Words in Episodic Memory». *Journal of Experimental Psychology: General*, 104, 268-94. <https://doi.org/10.1037/0096-3445.104.3.268>.

- Culham, C. (2002). «Copying with Obstacles in Drama-Based ESL Teaching: A Non-Verbal Approach». Bräuer, G. (ed.), *Body and Language: Intercultural Learning through Drama*. Westport (CT): Ablex Publishing, 95-112.
- Dewey, J. (1959). *Art as Experience*. New York: Putnam's.
- Di Pietro, R.J. (1987). *Strategic Interaction: Learning Languages through Scenarios*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Donoghue, M.R.; Kunkle, J.F. (1979). *Second Languages in Primary Education*. Rowley: Newbury House.
- Dufeu, B. (1994). *Teaching Myself*. Oxford: Oxford University Press.
- Erdman, H. (1991). «Conflicts of Interest: Bringing Drama into the Elementary Foreign Language Classroom». *Youth Theatre Journal*, 5(3), 12-14.
- Evans, T. (1984). *Drama in English Teaching*. London: Croom Helm.
- Feldhendler, D. (1993). «Enacting Life! Proposals for a Relational Dramaturgy for Teaching and Learning a Foreign Language». Schewe, M. (ed.), *Towards Drama as a Method in the Foreign Language Classroom*. Frankfurt am Main: Verlag Peter Lang Publishing, 170-91.
- Feldhendler, D. (1994). «Augusto Boal and Jacob L. Moreno: Theatre and Therapy». Schutzman, M.; Cohen-Cruz, J. (eds), *Playing Boal: Theatre, Therapy, Activism*. London; New York: Routledge, 87-109. https://doi.org/10.4324/9780203419717_augusto_boal_and_jacob_l.moreno.
- Feldhendler, D. (2007). «Playback Theatre: A Method for Intercultural Dialogue». *Scenario*, 2, 48-57.
- Feldhendler, D. (2009). «Das Leben in Szene setzen: Wege zu einer Sprachdramaturgie». *Scenario*, 1, 54-66.
- Fleming, M. (2004). «Drama and Intercultural Education». *GFL - German as a Foreign Language Journal*, 1, 110-23.
- Fogassi, L.; Ferrari, P.F. (2007). «Mirror Neurons and the Evolution of Embodied Language». *Current Directions in Psychological Science*, 16(3), 136-41. <https://doi.org/10.1111%2Fj.1467-8721.2007.00491.x>.
- Gaudart, H. (1990). *Using Drama Techniques in Language Teaching: Malasia*. ERIC Document Reproduction Service No. ED 355 823).
- Geffen, M. (1998). «Drama in English: An Enriching Experience». *English Teachers' Journal*, 52, 53-7.
- Hauk, O. et al. (2004). «Somatotopic Representation of Action Words in Human Motor and Premotor Cortex». *Neuron*, 41, 301-7. [https://doi.org/10.1016/s0896-6273\(03\)00838-9](https://doi.org/10.1016/s0896-6273(03)00838-9).
- Heathcote, D. (2000). «Contexts for Active Learning». Lawrence, C. (ed.), *Drama Research*. London: National Drama Publications, 31-45.
- Hornbrook, D. (1989). *Education and Dramatic Art*. Oxon: Blackwell.
- Kao, S.-M.; O'Neill, C. (1998). *Words into Worlds*. Stamford: Ablex Publishing Corporation.
- Kishimoto, T. (1992). *Teaching Business Japanese and Culture Using Authentic Materials: A Popular Television Drama*. South Carolina. ERIC Document Reproduction Service No. ED 348 867.
- Klebl, M. (1997). «Kein Theater ohne Theater: Wie Theater nicht in den Lehrplan kommt». Belgrad, J. (Hrsg.), *TheaterSpiel: Ästhetik des Schul- und Amateurtheaters*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 115-31.
- Kormos, J.; Smith, A.M. (2012). *Teaching Languages to Students with Specific Learning Differences*. Bristol: Multilingual Matters.

- Macedonia, M.; Knösche, T.R. (2011). «Body in Mind: How Gestures Empower Foreign Language Learning». *Mind, Brain, and Education*, 5(4), 196-211. <https://doi.org/10.1111/j.1751-228X.2011.01129.x>.
- Maley, A.; Duff, A. (1978). *Drama Techniques in Language Learning*. London: Cambridge University Press.
- Maley, A.; Duff, A. (2005). *Drama Techniques: A Resource Book of Communication Activities for Language Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/cbo9780511733079>.
- Masson, C. (1994). «Pratique de l'oral par le théâtre (Oral practice by way of role playing)». Mahler, M. (éd.), *RELIEF: Revue de Linguistique et d'Enseignement du Français (Review of Linguistics and French Language Instruction)*. Ontario, Canada. ERIC Document Reproduction Service No. ED 377 678.
- Miller, M.L. (1986). *Using Drama to Teach Foreign Languages*. Texas. ERIC Document Reproduction Service No. ED 282 439.
- Moffett, J.; Wagner, B.J. (1992). *Student-Centered Language Arts and Reading, K-12*. Portsmouth (NH): Boyton/Cook Heinemann.
- Neelands, J. (1984). *Making Sense of Drama: A Guide to Classroom Practice*. London: Heinemann Educational.
- Neelands, J. (1996). «Agendas of Change, Renewal and Difference». O'Toole, J.; Donelan, K. (eds), *Drama, Culture and Empowerment*. Brisbane: IDEA Publications, 20-9.
- Neelands, J. (2007). «Taming the Political: The Struggle over Recognition in the Politics of Applied Theatre». *Research in Drama Education*, 12(3), 305-17. <https://doi.org/10.1080/13569780701560388>.
- Nicholson, H. (2000). «Drama, Literacies and Difference». Bearne, E. (ed.), *Where Texts and Children Meet*. London: Routledge, 96-113.
- Nijakowska, J. (2010). *Dyslexia in the Foreign Language Classroom*. Bristol: Multilingual Matters.
- O'Neill, C. (1995). *Drama Worlds: A Framework for Process Drama*. Portsmouth (NH): Heineman.
- O'Neill, C.; Lambert, A. (1982). *Drama Structures*. London: Hutchinson.
- O'Toole, J. (1992). *The Process of Drama: Negotiating Art and Meaning*. New York: Routledge.
- Pascoe, R. et al. (2004). «Drama in the Pacific Curriculum». *NJ (Drama Australia Journal)*, 28(1), 121-9.
- Piaget, J. (1962). *Play, Dreams, and Imitation in Childhood*. New York: Norton.
- Piazzoli, E. (2010). «Process Drama and Intercultural Language Learning: An Experience of Contemporary Italy». *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*, 15(3), 385-402. <https://doi.org/10.1080/13569783.2010.495272>.
- Quinn-Allen, L. (1995). «The Effects of Emblematic Gestures on the Development and Access of Mental Representations of French Expressions». *The Modern Language Journal*, 79, 521-9. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.1995.tb05454.x>.
- Ralph, E.G. (1997). «The Power of Using Drama in the Teaching of Second Languages: Some Recollections». *McGill Journal of Education*, 32(3), 273-88.
- Rastelli, L.R. (2006). «Drama in Language Learning». *Encuentro*, 16, 82-94.
- Rizzolatti, G.; Arbib, M.A. (1998). «Language within our Grasp». *Trends in Neurosciences*, 21, 188-94. [https://doi.org/10.1016/S0166-2236\(98\)01260-0](https://doi.org/10.1016/S0166-2236(98)01260-0).

- Rizzolatti, G.; Sinigaglia, C. (2006). *So quel che fai. Il cervello che agisce e i neuroni specchio*. Milano: Raffaello Cortina.
- Schewe, M. (2007). «Drama und Theater in der Fremd- und Zweitsprachenlehre: Blick zurück nach vorn». *Scenario*, 1(1), 154-69. <https://doi.org/10.33178/scenario.1.1.8>.
- Sisti, F. (2001). «Dal CLIL al TLIL: teatro e lingua straniera». Bosisio, C. (a cura di), *Ianuam Linguarum Reserare. Saggi in onore di Bona Cambiaghi*. Firenze: Le Monnier Università, 267-79.
- Slade, P. (1954). *Child Drama*. London: University of London Press.
- Slade, P. (1958). *An Introduction to Child Drama*. London: University of London Press.
- Somers, J. (1994). *Drama in the Curriculum*. London: Cassell.
- Taylor, P. (2000). *The Drama Classroom: Action, Reflection, Transformation*. London: Routledge/Falmer.
- Tettamanti, M. et al. (2005). «Listening to Action-Related Sentences Activates Fronto-Parietal Motor Circuits». *Journal of Cognitive Neuroscience*, 17(2), 273-81. <https://doi.org/10.1162/0898929053124965>.
- Vygotsky, L.S. (1966). «Play and its Role in the Mental Development of the Child». *Soviet Psychology*, 12, 62-76.
- Way, B. (1967). *Development through Drama*. London: Longman.
- Wig, G.S. et al. (2004). «Separable Routes to Human Memory Formation: Dissociating Task and Material Contributions in Prefrontal Cortex». *Journal of Cognitive Neuroscience*, 16, 139-48. <https://doi.org/10.1162/089892904322755629>.
- Wilburn, D. (1992). «Learning through Drama in the Immersion Classroom». Bernhardt, E.B. (ed.), *Life in Language Immersion Classrooms*. Bristol: Longdunn Press, 67-83.
- Winston, J. (2004). *Drama and English at the Heart of the Curriculum*. London: David Fulton.
- Winston, J. (2012). *Second Language Learning Through Drama: Practical Techniques and Applications*. New York: Routledge.
- Winston, J.; Tandy, M. (2009). *Beginning Drama 4-11*. 3a ed. Oxford: Routledge.

Studenti con plusdotazione e inclusione: una questione di politica linguistica

Alberta Novello

Università degli Studi di Padova, Italia

Abstract Inclusive teaching is fundamental in the language classroom and gifted students need to be considered when tailoring inclusive language teaching programmes. In this article the main peculiarities of gifted students are presented, as well as some of the problems that could arise if they are not taken into consideration. The results of a survey of language teachers on training in gifted education and the experiences of a small group of parents are also reported. Some proposals to successfully include gifted students in the language classroom are then described.

Keywords Educational linguistics. Language teaching. Language education. Giftedness. Gifted students. Inclusive language teaching.

Sommario 1 Introduzione. – 2 La plusdotazione. – 3 Indagine plusdotazione e insegnamento linguistico. – 4 Una politica linguistica inclusiva: prime proposte.



**Edizioni
Ca'Foscari**

Peer review

Submitted 2019-11-16
Accepted 2021-06-08
Published 2021-07-23

Open access

© 2021 | Creative Commons Attribution 4.0 International Public License



Citation Novello, A. (2021). "Studenti con plusdotazione e inclusione: una questione di politica linguistica". *EL.LE*, 10(2), 193-206.

DOI [10.30687/ELLE/2280-6792/2021/02/002](https://doi.org/10.30687/ELLE/2280-6792/2021/02/002)

193

1 Introduzione

L'educazione linguistica da tempo si dimostra innovativa nelle proposte avanzate al mondo della scuola, nonostante le non rare difficoltà di attuazione. Si guarda, da un po', al miglioramento delle modalità di insegnamento delle lingue, auspicando un incremento della consapevolezza sui benefici che la loro acquisizione può portare a diverse tipologie di studenti. Tale approccio inclusivo ha condotto negli anni ad aumentare l'attenzione per alcune categorie (si pensi ad esempio agli studenti con DSA) che rischiavano di rimanere escluse da un percorso linguistico efficace. È stata offerta, per cui, la possibilità di successo scolastico in ambito linguistico ad un numero sempre maggiore di discenti.

Una categoria che, però, non è stata compresa fino a questo momento nel processo di inclusione è quella degli studenti con plusdotazione.

L'interesse a livello normativo per questi discenti è molto recente, è del 2019, difatti, la nota MIUR 562 che include i *gifted* tra gli studenti con Bisogni Educativi Speciali e che suggerisce una possibile personalizzazione del curricolo.

La pubblicazione di questa nota è sicuramente un primo passo verso il riconoscimento di un gruppo fino ad oggi poco considerato, ma siamo ancora lontani dalla realizzazione di un percorso formativo positivo. La decisione di un piano didattico personalizzato per lo studente gifted è, difatti, a discrezione del consiglio di classe, il quale è composto, come vedremo, da personale non preparato sul tema della plusdotazione nella quasi totalità dei casi. Il corpo docenti di lingue, per cui, oltre a non comprendere la necessità di un percorso ad hoc per lo studente gifted, non è preparato alla sua creazione e realizzazione. Manca, inoltre, una prospettiva inclusiva del tema, per cui il rischio di pensare a qualcosa di preconfezionato per una ristretta categoria di studenti è molto alto.

2 La plusdotazione

Essendo la plusdotazione una condizione soggettiva caratterizzata da molteplici variabili, risulta molto difficile elaborare una sua definizione. La valutazione di un'eventuale plusdotazione spetta agli specialisti del settore, i quali, partendo dalla rilevazione di un Quoziente Intellettivo superiore alla media (uguale o superiore a 130, secondo le indicazioni del Consiglio Nazionale dell'Ordine degli Psicologi¹),

¹ Il valore medio del QI è di 100 con una deviazione standard di 15 punti (68,6% della popolazione); il 2,14% della popolazione si colloca sopra i 130, l'1% raggiunge i 135 (per approfondimenti: Lucangeli 2019).

ricercano una serie di caratteristiche direttamente collegate all'utilizzo di abilità a livello avanzato.

Studi in ambito internazionale hanno proposto negli anni diverse interpretazioni di plusdotazione cercando di individuare e descrivere i principali fattori che la caratterizzano (Renzulli 1994; Stenberg 2003; 2005; Gagnè 2004; Tannenbaum 1986; Feldman 1994; 2003; Dai 2010; Sawyer 2012; Kaufman 2013). Nelle ricerche più recenti un'importanza sempre maggiore è stata rivestita dal contesto, affiancando al QI, fattori personali e ambientali. Si tende, per cui, a considerare la plusdotazione come un sistema influenzato da elementi quali: gli input ricevuti, la motivazione, l'impegno nel raggiungimento del compito e la creatività. La visione è, pertanto, quella di una potenzialità che necessita di essere sostenuta e sviluppata sia in ambito privato sia scolastico, attraverso percorsi adatti alle caratteristiche individuali dello studente.

Unitamente all'analisi delle condizioni che favoriscono la plusdotazione sono stati rilevati dei tratti comuni presenti con frequenza negli studenti gifted, i quali aiutano ad indentificare e comprendere maggiormente questa tipologia di apprendenti. Si tratta di caratteristiche osservate con una determinata ricorrenza, ma non necessariamente sempre presenti nella loro totalità in tutti gli studenti. Tra questi troviamo (Clark 2001; 2002; Song, Porath 2005; Galbraith 2012; Webb, Gore 2012; Winebrenner 2012; Leavitt 2017):

- processi di ragionamento precoci e avanzati
- progressi più rapidi rispetto ai pari in alcune aree dell'apprendimento
- memoria eccellente
- ampi interessi
- forte curiosità
- tendenza alla leadership
- capacità di porre domande a carattere inquisitorio
- possesso di un ampio vocabolario, di un alto livello di sviluppo linguistico e delle abilità verbali
- comprensione avanzata di sfumature di significato, metafore e idee astratte
- inusuale capacità di processare velocemente le informazioni
- utilizzo precoce di modelli differenti per processare il pensiero
- comprensione di questioni disciplinari a livelli avanzati
- desiderio di approfondimento delle tematiche trattate
- elaborazione di processi di pensiero flessibili nella risoluzione di problemi
- abilità di sintetizzare adeguatamente i problemi
- comprensione di relazioni e collegamenti che altri non colgono
- capacità di transfer di concetti e di modalità di apprendimento
- capacità di generare idee e soluzioni originali e creative
- originalità nell'espressione (orale, scritta, artistica)

- passione per la sperimentazione, anche secondo modelli non convenzionali
- attenzione all'organizzazione, anche attraverso schemi complessi
- indipendenza di pensiero
- alta capacità di osservazione
- forte impegno nelle situazioni sfidanti e/o di interesse personale
- alta capacità di concentrazione e attenzione
- notevole senso di giustizia
- forte sensibilità
- intensa empatia
- predisposizione a provare forti emozioni
- sofisticato senso dell'umorismo
- intensità di sentimenti e reazioni
- possesso di ideali in giovanissima età
- preoccupazione verso problemi sociali e politici
- fervida immaginazione.

Come riportato da Leavitt (2017), lo studente gifted rispetto ad uno studente eccellente manifesta maggiore curiosità, propone soluzioni alternative e divergenti, non accetta passivamente le informazioni, ma le assorbe e manipola, non si limita a completare un compito, ma inizia nuovi progetti. Egli, inoltre, non è un buon esecutore, ma un creativo, non riporta semplicemente le informazioni, ma le elabora, il suo pensiero non è lineare, ma complesso. Lo studente gifted spesso non è il migliore della classe, ma il suo livello è oltre quello della classe, egli non comprende semplicemente i significati, ma fa inferenze e astrazioni, ama la conoscenza, ma, non di rado, non ama la scuola.

Proprio su quest'ultimo punto è necessario porre attenzione al fine di attuare un cambiamento significativo nel percorso scolastico degli studenti con plusdotazione.

La peculiarità del loro apprendimento fa sì che una progettazione didattica che non tenga conto delle loro esigenze non risulti efficace, se non, addirittura, controproducente.

Lo studente gifted inserito in un contesto non inclusivo, difatti, manifesta una serie di comportamenti che lo allontanano da un percorso scolastico di successo. L'eccessiva noia e la mancanza di stimolazione adeguata portano spesso questi studenti ad adottare atteggiamenti non positivi nei confronti della scuola e degli insegnanti. Il loro ritmo di apprendimento accelerato li spinge a vivere situazioni di frustrazione e disagio che sfociano in azioni di disturbo o di astrazione (Delisle, Galbraith 2002). Il non poter soddisfare il loro desiderio di approfondimento e non usufruire delle loro capacità di ragionamento e di problem solving, inoltre, si riflette su problematiche da gestire sia a casa sia a scuola, quali: il rifiuto di svolgere i compiti assegnati, la manipolazione delle discussioni, la non accettazione di ordini (Winebrenner 2012).

Webb e Gore (2012) spiegano come uno studente gifted possa deprimersi nel non indentificarsi con i pari e possa addirittura soffrire di forme di depressione, anche in giovanissima età. La mancanza di riconoscimento delle loro capacità e la continua richiesta di omologazione ad un gruppo con caratteristiche molto diverse, porta lo studente con plusdotazione a vivere spesso in uno stato di angoscia che difficilmente riesce a gestire e, spesso, sfocia in manifestazioni di rabbia.

Come affermato da Celik-Sahin e Schmidt (2014), proprio in riferimento all'acquisizione linguistica, l'approccio standard non si rive-la adatto a questa tipologia di studenti, i quali necessitano di esse-re stimolati e motivati in modo diverso. Una progettazione didattica che tenga conto delle loro caratteristiche diventa basilare (per un approfondimento sulle caratteristiche legate all'acquisizione lingui-stica degli studenti gifted si veda Novello 2021). La scuola non può non tener conto di una categoria di studenti spesso in sofferenza e, di conseguenza, ad alto rischio di disaffezione scolastica.

Se da una parte, quindi, è fondamentale riconoscere questa tipo-logia di discenti, è ancora più importante dall'altra non considerare la plusdotazione come un'etichetta, una condizione statica e ripetiti-va degli individui gifted (Novello 2020). Al contrario, essendo car-atterizzata da tratti molto soggettivi e potendo essere presente solo in alcune aree, non è possibile pensare ad uno studente gifted 'stan-dard'. Proprio per questo motivo un'unica progettazione per gli stu-denti con plusdotazione si rivelerrebbe fallimentare e diventa basilare costruire degli ambienti di apprendimento inclusivi e aperti. Anche la costituzione di gruppi costanti o classi differenziate non porterebbe a risultati positivi (come già sperimentato in alcuni Paesi, per approfondimenti si veda Ofsted 2001; Scottish Network for Able Pupils 2012) proprio per la diversità tra questi studenti e le loro possibi-li carenze o difficoltà in alcune aree. L'approccio inclusivo si rive-la, per cui, un'ottima possibilità. A tale proposito, è stato dimostra-to come un ambiente inclusivo permetta di migliorare le prestazioni di tutta la classe, in quanto offre la possibilità ai talenti di emergere oltre che di potenziare le capacità di tutti gli studenti (Sternberg et al. 1998; Sternberg 2002; Renzulli et al. 1999; Renzulli, Reis 2014). Questo si palesa indubbiamente come un altro motivo per cui le clas-si 'chiuse' non si rivelerebbero efficaci, gli studenti non ancora valu-tati resterebbero esclusi e senza un ambiente stimolante non avreb-bero la possibilità di emergere.

La visione da adottare, quindi, è quella inclusiva, che non si spo-sa con l'idea che tutti gli studenti debbano lavorare sulla stessa at-tività con gli stessi tempi, come credenza ancora radicata, ma signi-fica permettere agli studenti di collaborare al raggiungimento di un risultato, ognuno con le proprie capacità e velocità.

In particolar modo nel campo della glottodidattica si tratta di gesti-re la CAD (per approfondimenti sulla Classe ad Abilità Differenziate

si veda Caon 2016) includendo gli studenti con plusdotazione e proponendo, quindi, attività linguistiche adatte anche alle loro esigenze. Diventa fondamentale, pertanto, proporre compiti linguistici stratificati e differenziati progettati consapevolmente, in grado di includere anche i discenti gifted.

Un percorso inclusivo ottimale prevede gruppi interscambiabili a seconda delle attività, momenti di discussione comuni, lavori individuali anche al di fuori della classe e con insegnanti/esperti diversi, l'importante è che siano sempre presenti momenti di feedback intermedi in cui tutto il gruppo classe è coinvolto e in cui si rimanda all'obiettivo da raggiungere onde non far perdere il focus agli studenti e mantenere alta la loro motivazione (per approfondimenti su valutazione e progettazione linguistica: Novello 2018; 2020).

3 Indagine plusdotazione e insegnamento linguistico

Alla luce di quanto affermato, conoscere le caratteristiche degli studenti gifted ed essere esperti dei tratti distintivi legati all'acquisizione di una lingua straniera e alle conseguenti modalità di insegnamento risulta basilare al fine della creazione di un percorso inclusivo efficace in grado di evitare i rischi precedentemente esposti.

Lo stato dell'arte, però, in Italia è quello di un corpo docente che non è stato formato sul tema della plusdotazione né dal punto di vista generale né da quello specifico disciplinare.

A sostegno di questa affermazione si riportano i dati ricavati da un'indagine condotta ad ottobre 2020 che dimostra, appunto, come il tema sia poco diffuso e conosciuto a livello nazionale tra i docenti di lingue.

Hanno partecipato alla ricerca 636 insegnanti di lingue, distribuiti nel territorio nazionale con le seguenti percentuali in base alle regioni di servizio:

Tabella 1 Percentuale docenti per regione di servizio

Regione di servizio	Percentuale di risposta
Abruzzo	0,6%
Basilicata	0,3%
Calabria	1,4%
Campania	2,5%
Emilia-Romagna	8,2%
Friuli-Venezia Giulia	5,3%
Lazio	3,3%
Liguria	2,4%
Lombardia	14%

Regione di servizio	Percentuale di risposta
Marche	8,3%
Molise	0,9%
Piemonte	9,6%
Puglia	2%
Sardegna	2,8%
Sicilia	3,1%
Toscana	5,2%
Trentino-Alto Adige	5,8%
Umbria	3,1%
Valle d'Aosta	1,1%
Veneto	20%

I docenti coinvolti [graf. 1] appartengono ai diversi ordini di scuola in questa misura: 28,5% scuola primaria, 27,4% scuola secondaria di primo grado, 44,2% scuola secondaria di secondo grado.

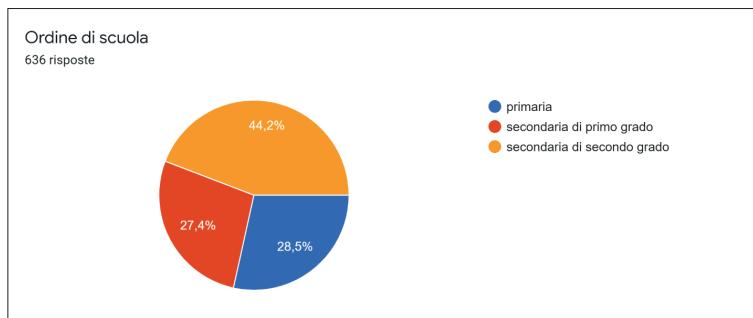


Grafico 1 Percentuale di docenti per ordine di scuola

I dati, pertanto, permettono di avere una visione piuttosto estesa a livello di territorio e di ordini di scuola.

Alla domanda se la scuola avesse proposto una formazione per gli insegnanti di lingue sulla plusdotazione la risposta è stata negativa per il 92,5%:

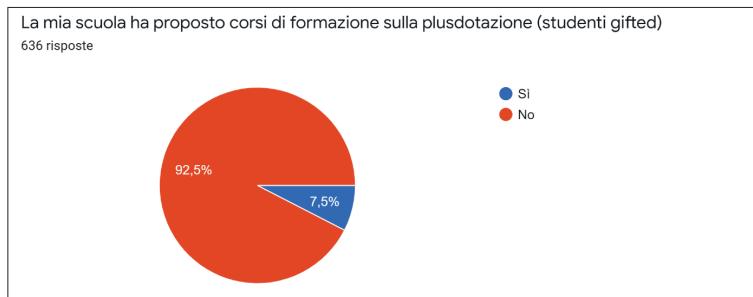


Grafico 2 Percentuale di corsi di formazione sulla plusdotazione

Questo dato è significativo in quanto dimostra come il tema della plusdotazione non sia presente nell'offerta formativa proposta dalle scuole.

È stato poi chiesto agli insegnanti se si fossero formati autonomamente sul tema e la risposta positiva ha riguardato il 25%:

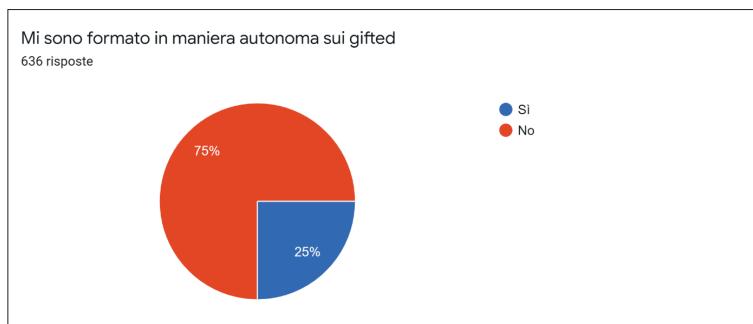


Grafico 3 Percentuale di autoformazione docenti sulla plusdotazione

Tale dato indica che la percezione dell'urgenza di una formazione adeguata sia ancora debole tra i docenti di lingue, atteggiamento che riflette la scarsa attenzione di cui fino allo scorso anno ha goduto il tema anche a livello istituzionale.

Decisamente più esigua è stata la partecipazione dei genitori al questionario a loro riservato. Hanno, difatti, partecipato 28 genitori in totale (probabilmente raggiunti tramite la diffusione dei questionari nelle scuole in quanto la quasi totalità delle associazioni contattate che si occupano di plusdotazione ha deciso di non informare

i propri iscritti della ricerca). In questo caso non abbiamo un campione distribuito su tutto il territorio nazionale e come per il questionario docenti si registra una risposta più alta per alcune regioni in particolare, come si evince dalla seguente tabella:

Tabella 2 Regioni di frequenza degli studenti

Regione di frequenza della scuola	Percentuale di risposta
Abruzzo	-
Basilicata	7,1%
Calabria	10,7%
Campania	-
Emilia-Romagna	14,3%
Friuli-Venezia Giulia	7,1%
Lazio	3,6%
Liguria	3,6%
Lombardia	10,7%
Marche	-
Molise	-
Piemonte	-
Puglia	3,6%
Sardegna	-
Sicilia	-
Toscana	3,6%
Trentino-Alto Adige	3,6%
Umbria	-
Valle d'Aosta	-
Veneto	32,1%

L'età dei figli (che non sono mai stati fermati nel loro percorso scolastico) è compresa tra 6 e 18 anni, con una prevalenza di tredicenni (21,4%):

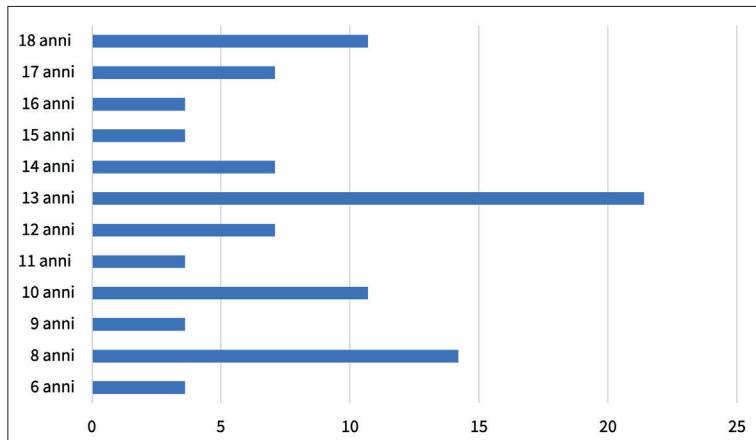


Grafico 4 Età degli studenti

Il dato dell'età è piuttosto interessante in quanto dimostra la necessità di intervento in tutti gli ordini di scuola.

Nonostante il basso tasso di risposte, esse si rivelano comunque molto significative in quanto dimostrano (come si può vedere dai grafici successivi) che i docenti di lingue formati predispongono poi effettivamente un piano personalizzato per gli studenti gifted, confermando, quindi, l'importanza della formazione.

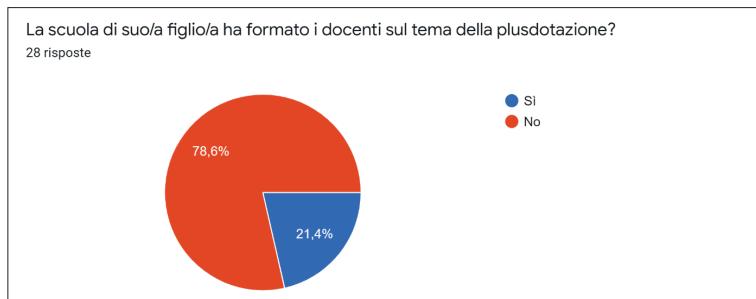
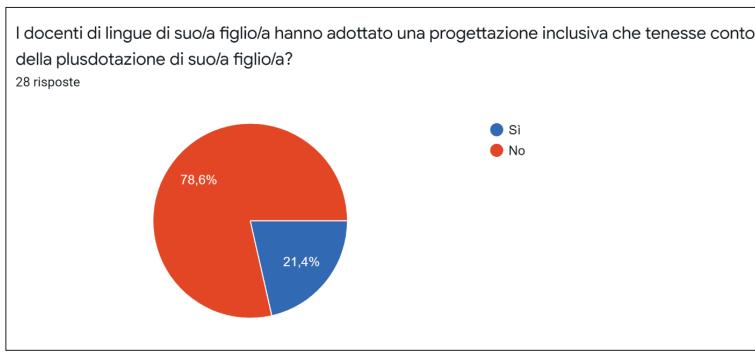


Grafico 5 Percentuale di docenti formati

Il grafico 5 riporta che il 21,4% delle scuole frequentate dai figli ha proposto una formazione sulla plusdotazione e gli stessi genitori che hanno compilato il dato positivo hanno poi risposto indicando che i docenti di lingue formati hanno adottato una progettazione inclusiva [graf. 6].



4 Una politica linguistica inclusiva: prime proposte

La lettura dei dati indica come la scuola non sia preparata ad accogliere gli studenti gifted e come gli insegnanti di lingue siano attualmente pressoché privi delle competenze necessarie per creare un ambiente di apprendimento ad essi favorevole.

Considerati gli ormai consolidati benefici derivati dalla conoscenza di una o più lingue straniere e seconde, la scuola non può esimersi dall'includere il maggior numero di studenti nel percorso educativo linguistico.

I dati dimostrano una situazione di emergenza, una scuola in cui i rischi di insuccesso per gli studenti gifted sono molto alti.

Diventa, perciò, urgente portare e attuare delle soluzioni grazie alle quali far emergere le risorse che questi studenti possono portare alla scuola e, in ottica di lungimiranza, alla società.

Senza dubbio il primo passo da compiere è quello di una solida progettazione della formazione docenti. È necessario pensare sia ai docenti già in servizio, proponendo percorsi di aggiornamento, sia ai futuri insegnanti, inserendo una formazione specifica nei corsi universitari accreditati per l'insegnamento.

La formazione è fondamentale per diffondere tra i docenti gli strumenti necessari per la progettazione di una CAD inclusiva sia per le lingue straniere sia per l'italiano come lingua seconda. È auspicabile, pertanto, pensare a percorsi di formazione che prevedano l'infor-

mazione sulle caratteristiche dell'acquisizione linguistica da parte degli studenti con plusdotazione e la condivisione delle strategie e metodologie adatte al loro progresso linguistico in ottica inclusiva.

Un ulteriore passo è quello di organizzare all'interno della scuola la presenza di figure specifiche a cui gli insegnanti e gli studenti possano rivolgersi con continuità.

Come abbiamo visto, gli studenti gifted manifestano tratti peculiari e variabili, di conseguenza una gestione inclusiva e innovativa all'interno della classe non è semplice. La figura di un mentore per i docenti sarebbe di non poco supporto all'interno della scuola, offrendo la possibilità di un confronto costante sulle decisioni didattiche da adottare per il singolo e il gruppo. Il mentore garantirebbe una comunicazione competente e aggiornata anche nell'ambito della didattica delle lingue, fondamentale per un tema nel pieno del suo sviluppo all'interno della ricerca scientifica. Altrettanto importante la figura del mentore per gli studenti (Grossinger et al. 2010) che avrebbe anche il compito di raccogliere le loro impressioni sulla didattica e sui loro interessi e aiutarli, così, nell'organizzazione e nella gestione della giornata scolastica.

Considerato l'aumento di interesse che susciterà il tema nel prossimo futuro e una conseguente maggiore sensibilizzazione dei docenti e di chi si occupa degli studenti è prevedibile che assisteremo ad un aumento delle valutazioni di plusdotazione (come avvenuto in un recente triennio in Scozia in cui la registrazione di studenti gifted è passata da 269 a 2.399² in seguito all'avvio di un programma di informazione; Scottish Network for Able Pupils 2012). Ciò rimarca l'urgenza di predisporre una scuola pronta ad accompagnare lo studente con plusdotazione in un percorso di acquisizione linguistica di successo, in grado di accogliere tutti gli studenti in un ambiente inclusivo in cui ognuno contribuisce con la propria individualità alla costruzione di competenze e conoscenze.

² Scottish Network for Able Pupils 2012.

Bibliografia

- Caon, F. (a cura di) (2016). *Educazione linguistica nella classe ad abilità differentiate*. Torino: Loescher.
- Celik-Sahin, C.; Schmidt, O. (2014). «Teaching English Activities for the Gifted and Talented Students». *Journal for the Education of the Young Scientist and Giftedness*, 2(1), 53-7.
- Clark, B. (2001). «Some Principles of Brain Research for Challenging Gifted Learners». *Gifted Education International*, 16, 4-10. <http://doi.org/10.1177/026142940101600103>.
- Clark, B. (2002). *Growing up Gifted*. Columbus: Merrill Prentice Hall.
- Dai, D.Y. (2010). *The Nature and Nurture of Giftedness: A New Framework for Understanding Gifted Education*. New York: Teachers College Press.
- Delisle, J.; Galbraith, J. (2002). *When Gifted Kids Don't Have All the Answers: How to Meet their Social and Emotional Needs*. Minneapolis: Free Spirit.
- Feldman, D. (1994). *Beyond Universals in Cognitive Development*. Norwood (NJ): Ablex.
- Feldman, D. (2003). «A Developmental, Evolutionary Perspective on Giftedness». Borland, J. (ed.), *Rethinking Gifted Education*. New York: Teachers College, Columbia University, 9-33.
- Gagnè, F. (2004). «Transforming Gift into Talents». *High Ability Studies*, 15(2), 119-47. <http://doi.org/10.1080/1359813042000314682>.
- Galbraith, J. (2012). «Bright Beyond Their Years: What are Parents to Think?». *Gifted Education Communicator*, 43(2), 22-6.
- Grossinger R., Porath M.; Ziegler A. (2010). «Mentoring the Gifted: A Conceptual Analysis». *High Ability Studies*, 21(1), 27-46.
- Kaufman, S.B. (2013). *Ungifted: Intelligence Redefined*. New York: Basic books.
- Leavitt, M. (2017). *Your Passport to Gifted Education*. Cham, Switzerland: Springer.
- Lucangeli, D. (2019). *Gifted - La mente geniale*. Firenze: Giunti Scuola.
- Novello, A. (2018). «Gli studenti gifted: riflessioni e proposte per la loro valutazione linguistica». *EL.LE*, 7(3), 391-412. <http://doi.org/10.30687/elle/2280-6792/2018/03/003>.
- Novello, A. (2020). «La progettazione inclusiva per gli studenti gifted nella classe di lingua». Daloiso, M.; Mezzadri, M. (a cura di), *Educazione linguistica inclusiva. Riflessioni, ricerche ed esperienze*. Venezia: Edizioni Ca' Foscari, 291-300. SAIL 17. <http://doi.org/10.30687/978-88-6969-477-6/021>.
- Novello, A. (2021). «Insegnamento linguistico e plusdotazione: le caratteristiche dell'apprendente». Caruana, S.; Chircop, K.; Gauci, P.; Pace, M. (a cura di), *Politiche e pratiche per l'educazione linguistica, il multilinguismo e la comunicazione interculturale*. Venezia: Edizioni Ca' Foscari, 251-62. SAIL 18.
- Ofsted, Office for Standards in Education (2001). *Providing for Gifted and Talented Pupils: An Evaluation of Excellence in Cities and other Grant - Funded Programmes*. London: Office for Standards in Education.
- Renzulli, J. (1994). «New Directions for the Schoolwide Enrichment Model». Katzko, M.; Monks, F. (eds), *Nurturing Talent: Individual Needs and Social Ability*. Assen: Van Gorcum, 33-6.
- Renzulli, J.S.; Baum, S.M.; Hebert, T.P.; McCuskey, K.W. (1999). «Reversing Underachievement through Enrichment». *Reclaiming Children and Youth*, 7(4), 217-23. https://www.researchgate.net/publication/312088499_Reversing_underachievement_through_enrichment.

- Renzulli, J.; Reis, S. (2014). *The Schoolwide Enrichment Model: A How-to Guide for Talent Development*. 3rd ed. Waco: Prufrock.
- Sawyer, K. (2012). *Explaining Creativity: The Science of Human Innovation*. Oxford: Oxford University Press.
- Scottish Network for Able Pupils (2012). *We Count Too: Highly Able Pupils in Scottish Schools*. https://www.gla.ac.uk/media/Media_346003_smxx.pdf.
- Song, K.; Porath, M. (2005). «Common and Domain-Specific Cognitive Characteristics of Gifted Students: An Integrated Model of Human Abilities». *High Ability Studies*, 16(2), 229-46. <https://doi.org/10.1080/13598130600618256>.
- Sternberg, R. et al. (1998). «Teaching for Successful Intelligence Raises School Achievement». *Phi Delta Kappan*, 79, 667-9.
- Sternberg, R. (2002). «Raising the Achievement of All Students: Teaching for Successful Intelligence». *Educational Psychology Review*, 14(4), 383-93.
- Sternberg, R. (2003). «Wisdom and Education». *Gifted Education International*, 17(3), 233-48.
- Sternberg, R. (2005). «The WICS Model of Giftedness». Sternberg, R.J.; Davidson, J.E. (eds), *Conceptions of Giftedness*. Cambridge: Cambridge University Press, 327-42.
- Tannenbaum, A. (1986). «Giftedness: A Psychological Approach». Sternberg, R.; Davidson, J. (eds), *Conceptions of Giftedness*. Cambridge: Cambridge University Press, 21-52.
- Webb, J.; Gore J. (2012). «How Do We Find Gifted Children?». *Gifted Education Communicator*, 43(2), 5-6.
- Winebrenner, S. (2012). *Teaching Gifted Kids in Today's Classroom*. Minneapolis: Free Spirit-Brown.

Ay! Gulp! Splash! Una proposta di didattica delle letterature ispano-americane con il fumetto

Alice Favaro

Università Ca' Foscari Venezia, Italia

Abstract This article focuses on the possibility of studying literature, in particular Hispanic-American one, with the support of comics. Studying the adaptations in comics permits to explore new possibilities for Didactics and to introduce adaptations in comics as a resource in academic courses. In fact the comic is a facilitator in linguistic learning and literary acquisition and it is an efficient tool that permits decoding and analysing contemporary realities. Moreover, it is a vehicle of political, social and cultural contents, and it has a mediator function that is useful in the teaching of foreign languages and literatures. It is an accessible, intuitive, familiar and inclusive language – it knows how to understand the skills of the students – that facilitates the language's communicative function and that motivates the student in the learning process.

Keywords Didactics. Literature. Hispanic-American. Comic. Adaptation.

Sommario 1 Un linguaggio ibrido. – 2 La trasposizione a fumetti. – 3 Il caso argentino. – 4 Metodologia di studio. – 5 L'uso didattico della trasposizione a fumetti. – 6 Proposte di analisi. – 7 Raccolta ed elaborazione dei dati.



Edizioni
Ca'Foscari

Peer review

Submitted 2020-08-12
Accepted 2021-06-08
Published 2021-07-23

Open access

© 2021 | Creative Commons Attribution 4.0 International Public License



Citation Favaro, A. (2021). "Ay! Gulp! Splash! Una proposta di didattica delle letterature ispano-americane con il fumetto". *EL.LE*, 10(2), 207-232.

DOI 10.30687/ELLE/2280-6792/2021/003

207

1 Un linguaggio ibrido

Il fumetto, linguaggio ibrido che si avvale di un codice multiplo costituito da parole e immagini declinate secondo una specifica sintassi (Bianchi, Farello 2013, 15), nella storia della letteratura ha rivestito un ruolo di subalternità rispetto alla letteratura 'alta', sia per la sua destinazione d'uso esclusivamente infantile, sia perché ritenuto una semplificazione rispetto al testo narrativo. Tuttavia, nel corso degli ultimi anni, è riuscito ad affermarsi insistendo sull'adattabilità a diversi contesti e la fruibilità da parte di un pubblico ampio. Essendo veicolo di contenuti politici, sociali e culturali, svolge infatti una funzione mediatrice che risulta utile nella didattica della lingua e della letteratura straniera poiché si caratterizza come un linguaggio accessibile, intuitivo, inclusivo – sa cogliere le abilità degli alunni – e familiare, favorendo la funzione comunicativa della lingua e motivando lo studente nella fase di apprendimento.

A partire da una breve indagine sulle potenzialità della trasposizione a fumetti, con un riferimento a un *case study* emblematico come il fumetto argentino, ci si focalizzerà sulla difficoltà nell'individuazione di una metodologia di studio efficace per analizzare la trasposizione e sulla possibilità di utilizzarla a fini didattici. L'ultima parte sarà dedicata ad alcune proposte di analisi da somministrare agli studenti e alla rielaborazione dei dati raccolti in seguito alla realizzazione di un questionario per dimostrare come l'introduzione della trasposizione a fumetti all'interno di un corso universitario di lingue e letterature straniere sia stata accolta positivamente dagli studenti e abbia confermato l'efficacia dell'uso del fumetto anche in contesti e circuiti di ricezione diversi rispetto a quelli canonici.

2 La trasposizione a fumetti

Nella didattica la trasposizione a fumetti risulta particolarmente efficace in quanto permette una differente fruizione del testo letterario, possiede un forte impatto visivo e veicola il messaggio e il contenuto al lettore in modo esplicito e immediato. Per comprenderne il motivo nello specifico è però necessaria una breve premessa che consideri la trasposizione nel suo potenziale ermeneutico e nella sua possibilità di rivitalizzare il testo fonte per poter analizzare, con una prospettiva comparata, l'ipotesto e l'ipertesto (Genette 1982), ciò che si modifica o resta intraducibile nel passaggio intersemiotico e come varia la percezione del testo fonte da parte del lettore che già conosce l'ipertesto – e quindi ha avuto una duplice esperienza di lettura, verbale e visiva.¹

¹ Berger (1998) afferma che il nostro modo di percepire la realtà è mutevole in base alle diverse epoche storiche ed è influenzato da ciò che sappiamo o crediamo di sa-

Grazie alle attitudini migratorie che possiede la letteratura, le narrazioni si adattano ai linguaggi, dando vita a testi arricchiti su differenti livelli. La trasposizione viene intesa quindi non in quanto riduzione o adattamento ma in quanto passaggio trasformativo (Dusi 2003), trapianto di una narrazione da un linguaggio a un altro con il conseguente adattamento del testo nel nuovo ambiente in cui si inserisce, mette radici, stabilisce un dialogo e uno scambio. Secondo Jenkins, per narrazione transmediale si intende:

una storia raccontata su diversi media, per la quale ogni singolo testo offre un contributo distinto e importante all'intero complesso narrativo. Nel modello ideale di narrazione transmediale, ciascun medium coinvolto è chiamato in causa per quello che sa fare meglio. (Jenkins 2006, 84)

Nella trasposizione si ha un necessario e conseguente adattamento del testo al lettore e del lettore al testo in quanto il testo tradotto è regolato da norme e convenzioni della cultura d'arrivo ed è il prodotto dell'integrazione di elementi linguistici e culturali rispetto a tale cultura, proprio come avviene nella traduzione (Bertazzoli 2006). La trasposizione si configura come un dispositivo testuale che smuove il testo fonte, aggiunge contenuti e modifica il modo di percepire il testo che avrà il lettore nel futuro. Nel momento in cui i linguaggi comunicano tra loro, sorgono contenuti latenti nell'ipotesto, citazioni di opere che appartengono all'immaginario collettivo e che, in questo modo, arricchiscono il testo fonte di riferimenti a un altro contesto storico, sociale, politico, culturale, geografico e talvolta anche letterario e linguistico.² Ogni testo crea un suo spazio semiotico in cui i linguaggi interagiscono e si organizzano gerarchicamente, ed è anche un generatore di senso che ha bisogno, per mettersi in movimento, di una relazione dialogica con altri testi (Derrida 1995). Il testo risemantizzato quindi, oltre ad offrirsì come testo autonomo pronto a essere interpretato, è anche il sostegno attraverso cui il testo fonte riattiva e riproduce, in un nuovo spazio estetico-culturale, i suoi effetti di senso (Lotman 1993).

Proprio perché i testi per attivarsi necessitano di una relazione con altri testi, l'intertestualità può darsi inscritta nella pratica traspositiva: al diversificarsi della percezione del ricevente corrisponde

pere e propone uno studio sul modo in cui cambia la nostra fruizione dell'opera d'arte se vi aggiungiamo una didascalia. Lo stesso tipo di esperimento può essere effettuato con il fumetto, esaminando quindi come cambia la nostra fruizione del fumetto omettendo o aggiungendo parti di testo.

² Si può qui applicare il concetto di ipertesto proposto da Landow (1998) in cui sostiene che l'ipertesto permette di reconfigurare il testo, prevede una partecipazione più attiva del lettore, e cambia la percezione del testo, modificando l'esperienza del lettore del testo originale in un nuovo contesto.

una diversa semantizzazione del racconto. Il passaggio da un mezzo espressivo ad un altro permette di considerare l'adattamento come manipolazione, rielaborazione e interpretazione che fa emergere potenzialità latenti nel contesto comunicativo dell'ipotesto e in alcuni casi esplicita i punti oscuri del testo-fonente, trasponendo il senso dell'originale in un contesto diverso. Per Genette si può parlare di «ipertestualità» visto che la trasposizione identifica un testo al secondo grado o derivante da un altro preesistente. L'ipertestualità è intesa come tutte le relazioni che uniscono un ipertesto a un testo anteriore (ipotesto) – per cui esso lo evoca più o meno manifestamente, senza necessariamente parlarne o citarlo – al quale si legano in un modo che non è di commento ma di trasformazione (Genette 1982).

Nella didattica, pensando la traduzione intersemiotica come una traduzione tra linguaggi (Jakobson 1981) e come il processo di trasformazione tra testi che avviene su diversi livelli, è imprescindibile una riflessione sugli elementi intraducibili nel testo trasposto, ovvero su ciò che Lotman (1998) ritiene rappresenti una sfida per ogni tipo di linguaggio.³ Nel processo di trasformazione che avviene nella traduzione intersemiotica il testo di partenza viene manipolato e trasformato aprendo nuove possibilità interpretative. Infatti è opportuno considerare l'intraducibile come la possibilità di creare nuovi significati nel senso e nella lingua ed è proprio il concetto di intraducibile/intraduzione tra linguaggi che permette la riflessione collettiva all'interno della classe. È possibile indurre lo studente a osservare le funzioni dell'adattamento, gli aspetti della fruizione del testo mediante due sistemi comunicativi differenti (Lotman 1998), il genere letterario proposto, il fumetto e la letteratura come spazi contigui, le modalità in cui le estetiche si sovrappongono lasciando spazi interstiziali che danno luogo all'ibridismo e la tipologia di lettore. Si può inoltre porre l'attenzione sulle ragioni per cui vengano privilegiate alcune parti della storia piuttosto che altre, su come varia la ricezione tra la lettura di un racconto e la narrazione attraverso immagini e su come si decide quali frammenti della storia omettere e quali rendere più visibili. Dopo aver effettuato delle analisi comparative sulle strategie e i procedimenti utilizzati nel nucleo narrativo originario (il testo di partenza), si può analizzare l'adattamento della sceneggiatura, dei tempi e dei ritmi, quindi dei diversi piani della narrazione, per evidenziare in quali aspetti il fumetto differisce dal

³ Lotman (1998) afferma che l'opera d'arte non esiste mai come oggetto estrappolato e separato da un contesto. Le arti hanno aspetti differenti ma reciprocamente necessari all'attività artistica. Le esperienze estetiche non sono affatto ripartite in maniera uniforme all'interno dello spazio della cultura e ogni aspetto dell'arte, per la piena consapevolezza della propria specificità, necessita della presenza di altre arti e di lingue artistiche parallele. Il sistema testo-contesto può essere visto come un caso particolare di sistema semiotico generatore di significato.

racconto letterario e per capire in che modo le realtà testuali e i rispettivi linguaggi si compenetranano e interagiscono reciprocamente (nel quinto paragrafo sono riportate alcune proposte di attività didattiche da realizzare in classe).

Se la trasposizione a fumetti svolge un'azione parassitaria verso il testo fonte ed esiste nutrendosi di un altro testo e di un altro linguaggio, conferisce allo stesso tempo un valore aggiunto ai testi. Le nuove possibilità interpretative che offre - tra le quali la simultaneità nel momento della *mise en page* e la sequenzializzazione delle vignette nella costruzione del ritmo narrativo - costituiscono una chiave di accesso differente al testo letterario in cui la narrazione deve adattarsi a regole e caratteristiche specifiche di un altro mezzo espressivo, dove avviene una mediazione linguistica e culturale, come afferma Fabbri:

in principio sta l'atto traduttivo tra sistemi segnici differenti: transduzione tra diversi tipi di discorsi all'interno dello stesso sistema di segni; tra(s)durre è sempre tradire, cioè mutare il senso - arricchirlo/impoverirlo; l'intraducibile presente è un abbondante riserva di tra(s)duzioni prossime e venture. Nell'interstizio dei linguaggi - proferimento e ionizzazione - c'è dialogo, cioè uno spazio di separazione e passaggio, di contatto e conflitto da cui emerge il senso. (Fabbri 2007, 1)

3 Il caso argentino

La rilevanza che ha il fumetto nella letteratura argentina lo rende un significativo *case study* in quanto si dimostra mediatore di contenuti culturali in relazione a nuclei tematici e momenti particolarmente significativi della memoria storica del Paese come il meticcato e l'indigenismo (*Patoruzù*), la ricerca dell'identità e l'ibridismo (*La Argentina en pedazos*), la migrazione di massa, la dittatura militare (*El Eternauta*) e la discriminazione sociale (*Mafalda*).⁴ Studiare il fumetto argentino permette quindi di comprendere perché sia possibile avere un ritratto parziale della cultura nazionale novecentesca.

⁴ Negli anni Quaranta nella storia del fumetto argentino avviene un grande cambiamento: il pubblico diviene più ampio, e include anche le classi subalterne, si profila una tipologia più elitaria di lettore, capace di decodificare le allusioni, e gli artisti iniziano a riscuotere successo sia creando sceneggiature originali sia misurandosi con il compito di riscrittura. È proprio in questo periodo che il fumetto raggiunge una certa maturità e modifica la relazione con le sue fonti letterarie: se prima ne era assoggettato ed era importante la precisione dei dettagli e la ricostruzione storica fedele, ora presenta l'esperienza di rilettura del testo letterario come atto di arricchimento dell'opera originale, indipendente da essa, che ha la possibilità di conferirgli un valore aggiunto nella scelta tematica e nella valorizzazione grafica.

*La Argentina en pedazos*⁵ (Piglia 1993) costituisce un esempio singolare di utilizzo del fumetto destinato a tracciare un profilo della violenta storia argentina, mediante la trasposizione di alcuni dei racconti più significativi della letteratura del Paese. Il volume segna una cesura nella storia del fumetto poiché per la prima volta si pubblica in formato libro, conquistando il suo posto negli scaffali delle librerie e interrompendo quella tradizione che considerava la trasposizione come un sottogenere letterario. Ne *La Argentina en pedazos* il curatore Ricardo Piglia⁶ riunisce alcune delle trasposizioni fumettistiche pubblicate nella rivista *Fierro. Historietas para sobrevivientes*, arricchendole con la presenza di saggi di critica testuale. L'analisi dei testi e le relative trasposizioni si articolano quindi come lettore parallele dei racconti e l'intera opera si configura come una rielaborazione grafica di testi che problematizzano l'identità nazionale (Favaro 2017). Il fumetto permette quindi di riflettere su eventi che hanno segnato la storia del Paese, di avere una prospettiva differente sulla letteratura e di leggere ipotesto e ipertestivo - molto distanti tra loro dal punto di vista tematico e di data di pubblicazione - come se fossero contemporanei. Il tempo di lettura che esigono i testi originali, infatti, non permette la simultaneità che raggiunge la serializzazione del fumetto e il raggruppamento dei testi in un unico volume. Infatti il fumetto possiede un codice multiplo che ha:

una sintassi basata sul collegamento delle vignette secondo un criterio di contiguità nello spazio e nel tempo. La progressione secondo l'asse spazio/tempo è definita da cambi di inquadratura, mentre il passaggio da una sequenza all'altra avviene per stacco, attraverso il contenuto, oppure con appositi cartigli che sintetizzano quanto è necessario sapere di eventi non rappresentati al fine di comprendere lo svolgimento della storia o, semplicemente, per indicare un cambio di luogo e di tempo. (Bianchi, Farelo 2013, 9)

Presentando un classico letterario attraverso il linguaggio del fumetto la trasposizione può rappresentare un valido strumento didattico in quanto la lettura risulta più fruibile, soprattutto se proposta a dei lettori non specialisti. L'approccio didattico mediante lo studio del fumetto non è da considerarsi come un espediente per sottrarsi alla lettura del testo letterario di partenza, approfondendo quindi solamente la trasposizione o testo di arrivo, nemmeno come una versione semplificata o di più rapido accesso, o un sottoprodotto del testo letterario, bensì si presenta come una sorta di *paratesto* - si presuppone che i lettori che leggono la trasposizione conoscano già il testo

⁵ Che significa letteralmente 'L'Argentina a pezzi'.

⁶ Intellettuale, critico letterario e scrittore argentino (1941-2017).

fonte - e di iniziazione alla letteratura che permette di fruire meglio dei piaceri del testo letterario (Balboni 2004), come si vedrà dai dati che emergono nell'ultimo paragrafo del presente elaborato.

Il fumetto diviene particolarmente utile nella prospettiva didattica e psicopedagogica proprio per le caratteristiche tecniche che possiede, in quanto

la cooperazione di codici diversi permette di non subordinare alla competenza alfabetica la possibilità di fruire e di produrre significati, (Bianchi, Farello 2013, 9)

e per la possibilità di esercitare abilità cognitive come

la percezione, la memoria, l'attenzione, di stimolare l'indagine sulle caratteristiche dei personaggi, di sviluppare la capacità di pianificare e monitorare il proprio lavoro. (2013, 10)

Con il fumetto infatti non solo è possibile creare un legame con il testo fonte, estremamente utile in ambito didattico, ma anche lavorare su tutte le cinque abilità comunicative: comprensione di ascolto, comprensione di lettura, interazione orale, espressione orale ed espressione scritta.

4 Metodologia di studio

Non esistendo studi specifici sulla trasposizione a fumetti - in quanto la critica si è occupata principalmente di teoria degli adattamenti cinematografici - risulta necessario creare una metodologia di studio che attinga dalla semiotica visiva, dagli studi sulla teoria del fumetto e dalle indagini sulla teoria della trasposizione considerata in quanto operazione transculturale e intersemiotica. È imprescindibile, inoltre, conoscerne il linguaggio codificato in una serie di norme e convenzioni. Oltre ai canonici, e talvolta poco esaustivi, volumi di teoria,⁷ risultano significativi i più recenti contributi sulla narratologia e semiotica del fumetto⁸ e sull'analisi testuale, utile anche come

⁷ Si intendono volumi come *Apocalittici e integrati. Comunicazioni di massa e teorie della cultura di massa* (1964) di Umberto Eco, *Capire il fumetto: l'arte invisibile* di Scott McCloud, *El lenguaje de los cómics* (1972) di Roman Gubern e *Para leer al pato Donald. Comunicación de masa y colonialismo* (1972) di Ariel Dorfman e Armand Mattelart.

⁸ Ci si riferisce ai contributi di Rubén Varillas, *La arquitectura de las viñetas. Texto y discurso en el cómic* (2009), Oscar Steinberg, *Semioticas. Las semióticas de los géneros, de los estilos, de la transposición* (2013) e *Leyendo historietas. Textos sobre relatos visuales y humor gráfico* (2013), Jesús Jiménez Varea, *Narrativa gráfica. Narratología de la historieta* (2016) e infine di Daniele Barbieri con *I linguaggi del fumetto* (1991),

supporto qualora si richiedesse agli studenti di creare ed elaborare un fumetto *ex novo* (cf. David 2010). Sulla trasposizione e sull'approccio cognitivo al linguaggio del fumetto sono imprescindibili i contributi di Linda Hutcheon, *Teoria degli adattamenti. I percorsi delle storie fra letteratura, cinema, nuovi media* (2011), e di Karin Kukkonen, *Studying Comics and Graphic Novels* (2013).

Nel suo volume Hutcheon riflette sugli adattamenti in quanto modi in cui le storie evolvono e mutano al fine di adattarsi a diversi tempi e luoghi, offrendo la possibilità di creare dei nuovi consumatori.⁹ Conoscendo il testo fonte il lettore percepisce la sua presenza nel testo che è impegnato a fruire:

Quando definiamo adattamento una data opera, affermiamo esplicitamente la sua scoperta relazione con un'altra opera, o con più d'una. (Hutcheon 2011, 25)

Si tratta di ciò che Genette (1982, 8) chiamerebbe un testo «di secondo grado», la cui creazione e successiva ricezione avvengono in relazione ad un testo precedente in cui però la trasposizione possiede una propria esistenza unica ed irripetibile nel luogo in cui si trova (Benjamin 1955, 303), «una propria aura, un proprio *hic et nunc*» (Hutcheon 2011, 25). Un testo adattato è un testo interpretato e riconosciuto in un *medium* diverso in cui:

Il riconoscimento e il ricordo sono parte del piacere (e del rischio) della fruizione di un adattamento; allo stesso modo lo è il cambiamento. [...] gli adattamenti non sono mai soltanto delle riproduzioni, prive in quanto tali dell'aura benjaminiana. Al contrario, portano una propria aura con sé. (Hutcheon 2011, 23)

Hutcheon paragona gli adattamenti alla teoria di Darwin secondo la quale l'adattamento genetico è il processo biologico attraverso cui qualcosa viene reso idoneo a un determinato ambiente. A volte, come nei processi di adattamento biologico, gli adattamenti culturali implicano migrazioni verso condizioni più favorevoli in cui le storie viaggiano attraverso culture e media. Propone quindi di considerare gli adattamenti narrativi nei termini di adeguamento di una storia e del suo processo di mutazione e progressiva approssimazione alle caratteristiche idonee a un particolare ambiente culturale (Hutcheon 2011, 58). L'esperienza di intertestualità è un continuo processo dialogico

Breve storia della letteratura a fumetti (2009), *Il pensiero disegnato. Saggi sulla letteratura a fumetti europea* (2010), *Semiotica del fumetto* (2017).

⁹ Si utilizza qui il termine 'adattamento' in quanto è quello scelto da Hutcheon, ma si ritiene più corretto e appropriato utilizzare il termine 'trasposizione'.

in cui è necessario considerare l'ipertesto come una sorta di palinsesto che lascia trasparire nella nostra memoria opere precedenti, rievocate per mezzo di «iterati processi di ripetizione con variazione» (2011, 28) dove vi è la possibilità di un confronto intertestuale con l'opera adattata – un aspetto che risulta estremamente utile nel momento dell'analisi del testo da effettuare in classe.

Nella realizzazione di un adattamento, il tentativo di ricreare le equivalenze degli elementi di una storia in sistemi semiotici diversi, va inteso come una ri-medializzazione, e cioè una traduzione da un dato sistema di segni ad un altro, una trasmutazione, transcodificazione o ricodificazione in un nuovo sistema di convenzioni (Hutcheon 2011, 39). La traduzione in un altro linguaggio è perciò un atto comunicativo al tempo stesso interculturale e intemporale (Bassnett 2002, 9) in cui modalità e media differenti agiscono diversamente sulla nostra coscienza e comportano una sorta di duplicità interpretativa, un continuo capovolgimento concettuale tra l'opera che già conosciamo e quella di cui stiamo fruendo (Hutcheon 2011, 197). Le storie vengono raccontate in nuovi contesti culturali e di ricezione, con modalità espressive che implicano cambiamenti sia nell'ambientazione che nello stile, in cui il contesto dell'opera ne condiziona anche il significato poiché nel passaggio dal testo all'adattamento avviene un cambiamento transculturale anche nella sua valenza politica. Considerando il fumetto come espressione della cultura popolare, Kukkonen propone invece un approccio cognitivo come punto di partenza per esaminarne i diversi aspetti, le sue connessioni con altri media e il ruolo che ricopre nella cultura. Il lettore infatti non è consapevole dei processi cognitivi preconsigliati – che contribuiscono in modo fondamentale alla creazione del significato – che utilizza nella lettura dei fumetti (Kukkonen 2013, 8). È possibile quindi considerare la trasposizione fumettistica da diverse prospettive, analizzandola come mezzo di comunicazione della cultura popolare, come parte di una cultura convergente e come scambio intermediale.

5 L'uso didattico della trasposizione a fumetti

Utilizzare il fumetto come strumento didattico per veicolare contenuti letterari si dimostra un'utile risorsa in cui la combinazione di immagine e testo motiva e intrattiene, stimola la creatività e favorisce l'apprendimento, e dove la trasposizione permette una nuova fruizione e percezione del testo (Giusti 2017). Nonostante la sua apparente semplicità il fumetto prevede un complesso processo di astrazione e di sintesi da parte del lettore; presuppone inoltre una metodologia attiva per lo sviluppo della comprensione e della produzione in cui si combinano diverse competenze e abilità e si genera un ambiente di apprendimento più ludico che include l'umorismo – che può contribu-

ire a sciogliere le inibizioni di certi studenti - e rievoca l'infanzia ma, allo stesso tempo, consente un approccio critico (Coscarelli 2009, 5).

Il potere evocativo che possiede l'immagine nell'intersecarsi con il testo, favorisce la comprensione e stimola la memoria. La lettura del fumetto prevede infatti la conversione dell'elemento dal piano grafico a quello concettuale in cui i piani visivi e testuali si integrano:

Il racconto richiede al pubblico uno sforzo concettuale; la mostra-zione, invece chiama in causa le sue abilità di decodifica dei dati percettivi. (Hutcheon 2011, 185)

Permette inoltre di differenziare dal punto di vista linguistico elementi fonetici, fonologici, morfosintattici, lessici, pragmatici e semantici. L'utilità del fumetto si riscontra anche nel raggiungimento di un apprendimento linguistico significativo - considerando la molteplicità di procedimenti di costruzione e decostruzione che implica e la motivazione che risveglia negli alunni (Coscarelli 2009, 5) -, e nell'apprendimento di contenuti culturali e ideologici, permettendo di sviluppare competenze trasversali per lo studente che si approccia alla lingua straniera ma non ne conosce ancora gli aspetti culturali. Ne è un esempio rilevante in tal senso *Mafalda* di Quino, fumetto politicamente impegnato e referente imprescindibile della cultura popolare argentina.

Il fumetto si dimostra quindi come uno strumento didattico facilitatore e spendibile sia nella scuola primaria e secondaria che all'università essendo un linguaggio interdisciplinare e intertestuale, secondo la definizione proposta da Jenkins che considera l'inter-testualità come:

la relazione tra due testi che si instaura quando un lavoro si riferisce o si ispira a personaggi, frasi, situazioni o idee di un'altra opera. (Jenkins 2006, 350)

Inoltre, in una situazione scolastica in cui vi è una carenza di nuove tecnologie (TIC), è anche uno strumento economico in cui il testo, inteso come ambiente di apprendimento, permette di fare esperienza cognitiva e corporale nel lettore e di sviluppare capacità di «immaginazione narrativa» (Nussbaum 2011) fondamentale (Giusti 2011a, 82-3).

Non solo può permettere di proporre le biografie dei grandi autori - ne è un esempio la graphic novel *Gabo. Memorias de una vida mágica* (2013) di Pantoja, Bustos, Camargo, Córdoba e Naranjo, che propone la biografia di Gabriel García Márquez - e rende più facile la comprensione di testi canonici della letteratura, ma può essere utile anche per riflettere su temi di attualità, stimolando la riflessione e il dialogo all'interno della classe. Infatti, soprattutto il fumetto contemporaneo, risponde alla necessità di creare un metadiscorso che offre le chiavi di lettura e di decodifica - mediante allegorie e favo-

le moderne - di una realtà complessa, in particolar modo in momenti di trasformazioni profonde, e che proponga forme di rappresentazione degli stereotipi sociali. Sono sempre più numerosi i fumetti e le graphic novel che raffigurano le mutazioni sociali, le crisi economiche, i flussi migratori, i disastri ambientali, la disuguaglianza, la discriminazione e la negazione dei diritti umani.¹⁰ Esempi di *graphic journalism* o *reportage* a fumetti si possono trovare nella pagina web *Graphic News*¹¹ o nelle pubblicazioni della casa editrice Becco Giallo in cui si raccontano eventi storici significativi e biografie di personaggi determinanti. Uno di questi documentari a fumetti è *Etenesh. L'odissea di una migrante* (2011) di Paolo Castaldi, che narra la vera storia di una giovane etiope costretta a lasciare la propria terra e a intraprendere un lungo viaggio attraverso l'Africa e il Mediterraneo per raggiungere le coste europee.¹² Opere come queste, nate con lo scopo di dar voce alle minoranze, sono emblematiche in quanto esplorano le correlazioni esistenti tra fumetto e attualità.

All'interno delle raffigurazioni delle minoranze e della marginalità, nel fumetto contemporaneo, anche il corpo femminile ha un ruolo di interesse e si manifesta mediante forme di rappresentazione della donna come subalterna, vittima di discriminazione, di stereotipi di genere e di violenze (entro le quali si comprendono la sparizione, la prostituzione forzata, la mutilazione, lo stupro e il femminicidio). Alcuni esempi di questo tipo di fumetti sono *Persepolis. Histoire d'une femme insoumise* (2000-03), di Marjane Satrapi, sulla discriminazione femminile durante la rivoluzione in Iran e *Beya (Le viste la cara a Dios)* (2013), con disegni di Iñaki Echeverría e sceneggiatura di Gabriela Cabezón Cámara, pubblicata come trasposizione del romanzo breve *Le viste la cara a Dios. La bella durmiente* (2011) di Gabriela Cabezón Cámara. Il testo fonte propone la rilettura de *La Bella addormentata nel bosco*, adattandola al contesto argentino contemporaneo.

10 Alcuni tra i molteplici esempi di fumetto «impegnato» sono rappresentati dal progetto *Comics4equality* (2012; <http://www.comix4equality.eu/project/?lang=it>) in cui si propone una società basata sul rispetto dei diritti fondamentali e le illustrazioni sono realizzate da migranti di prima e seconda generazione; *Rughe* (2007) di Paco Roca, novela gráfica sulla discriminazione sociale degli anziani affetti da Alzheimer e demenza senile, abbandonati dalle famiglie nelle case di riposo; *Maria e io* (2007) di Miguel Gallardo, sull'autismo; i fumetti di Zerocalcare come *Kobane Calling* (2016); (*Strip to Gaza - Pencils not Bombs: il fumetto si mobilita per la Palestina* (2014; <https://www.globalproject.info/it/produzioni/strip-to-gaza-pencils-not-bombs-in-mostra/17888>), i cui ricavati sono stati devoluti alle popolazioni della Striscia di Gaza.

11 <https://www.graphic-news.com>.

12 Si stanno diffondendo, negli ultimi anni, fumetti *reportage* focalizzati sul tema della migrazione e della discriminazione razziale. Uno di questi è *Ti sto cercando* (2008) di Marchese e Patanè (edito da Tunué), che narra la storia di un quindicenne marocchino che sbarca clandestinamente a Lampedusa alla ricerca del padre che lavora come bracciante in una piantagione di pomodori in Puglia.

raneo, mediante la rappresentazione della tratta delle donne.¹³ La trasposizione a fumetti risulta emblematica in quanto la graphic novel argentina - in cui l'autrice del testo fonte si autotraspone, divenendo quindi la sceneggiatrice - riscuote maggiore successo rispetto al romanzo da cui è tratta, dimostrandosi quindi il linguaggio più efficace nell'affrontare una tematica complessa e attuale grazie alle possibilità che offre l'ipertesto e agli elementi cinematografici utilizzati nella realizzazione delle vignette (Favaro 2020). La notorietà ottenuta dalla trasposizione denota inoltre che in un Paese come l'Argentina i lettori sono abituati ad un tipo di fumetto colto, che viene addirittura fruito con maggior entusiasmo rispetto al testo letterario. È singolare che la tradizione del fumetto colto in Argentina abbia origine proprio attraverso l'emigrazione italiana. È Hugo Pratt, infatti, che negli anni Cinquanta emigrò a Buenos Aires, attratto da un'allettante proposta di lavoro, e creò una scuola che non solo ha lasciato degli eredi ma ha anche dato vita, per la prima volta, a un tipo di fumetto indissolubile dalla letteratura e dai riferimenti ad esso correlati (Favaro 2013).

Gli esempi citati permettono di creare uno spazio di riflessione e di dialogo in cui la voce del narratore è una voce che proviene dalla subalternità e dove la letteratura perde la sua aura ed esplora i limiti della rappresentazione, mettendo in evidenza le esistenze di coloro che vivono ai margini. È proprio nella marginalizzazione che si crea un'estetica in cui risiede la rappresentazione più autentica della contemporaneità e la possibilità di comprenderla (Moraña 2010). Il tentativo di dare voce agli sradicati e agli emarginati, mediante una letteratura pseudo-testimoniale, con un iperrealismo esasperato che intreccia finzione e testimonianza, coincide con una tendenza degli autori ultracontemporanei di utilizzare la cultura come risposta all'indifferenza e all'orrore. Negli esempi esposti il fumetto e la letteratura divengono materiale documentaristico e rappresentazione etnografica della contemporaneità (Sarlo 2006), denunciando il cambiamento sociale e antropologico in atto.

Il fumetto si rivela dunque il mezzo espressivo privilegiato per rappresentare l'attualità in quanto «comporta e trasporta le mutazioni antropologiche del quotidiano» (Fabbri 2000, 225). Inoltre, la relazione che il fumetto mantiene con i linguaggi affini come il cinema e la pittura, con cui dialoga e da cui attinge, gli permettono di compiere delle migrazioni tra le arti. Configurandosi come lettura delle

¹³ La protagonista Beya, sequestrata, violentata, imprigionata e obbligata a prostituirsi in un bordello di provincia, è vittima della rete di prostituzione attiva nei sobborghi di Buenos Aires. Il fumetto narra la vera storia di Marita Verón (María de los Ángeles Verón), sequestrata il 3 aprile del 2002 nella provincia di Tucumán, nell'Argentina settentrionale, e scomparsa all'età di 23 anni (cf. <http://www.fundacionmariadelosangeles.org/>).

espressioni della cultura popolare che svolge una funzione paraletteraria, per studiare il fumetto è necessario adottare una prospettiva interdisciplinare ampia che consideri le peculiari caratteristiche del contesto di produzione e ricezione.

6 Proposte di analisi

Se con la letteratura si lavora sulle competenze linguistiche, sociali e di orientamento, sulla consapevolezza e sull'espressione culturale (Giusti 2011b, 16), con la trasposizione letteraria a fumetti si sviluppano ulteriori competenze come quelle linguistiche e sociolinguistiche (per i diversi registri utilizzati), quelle pragmatiche (discorsive e funzionali), quelle strumentali (apprendimento dei passaggi nella realizzazione di un fumetto tra sceneggiatura, *Storyboard* e integrazione tra testo e immagine), quelle sistemiche (per la creatività) e quelle interpersonali nel momento della realizzazione del lavoro creativo (Flores Acuña 2008, 108).

Le proposte di analisi realizzabili con la trasposizione a fumetti sono molteplici e svariate, tuttavia è possibile individuare uno schema riutilizzabile e modificabile secondo la complessità del testo da esaminare e la tipologia di studente con cui si interagisce.¹⁴ Una proposta completa di analisi del testo risulta quella suggerita da Kukkonen (2013, 26, 143), che si articola attraverso alcune domande chiave e linee guida che si riportano di seguito e che possono essere elaborate dal docente a suo piacimento, inducendo lo studente ad effettuare una facile decodifica del fumetto. L'analisi che Kukkonen propone si suddivide in:

- Layout della pagina: qual è il layout dello spazio della pagina? L'impaginazione segue la tipica suddivisione in tre vignette oppure suggerisce un percorso di lettura alternativo? A tal proposito è possibile indurre gli studenti alla riflessione su come il fumetto gestisca il rapporto tra i momenti salienti dei singoli pannelli e l'intera pagina;
- Descrizione dei personaggi ed eventi: come si relazionano tra loro i personaggi nelle singole vignette? Quali sono le posture, i gesti e i movimenti che enfatizzano gli incontri con altri per-

¹⁴ Utile a tale fine risulta il volume *Lavorare sul fumetto. Unità didattiche e schede operative* (2013) di Bianchi e Farello in cui i due autori, dopo un'introduzione sulla storia del fumetto e le peculiarità e potenzialità del linguaggio, propongono delle schede operative suddivise per temi, e strutturate in due parti: le note metodologiche per l'insegnante, in cui viene introdotto l'aspetto tecnico del linguaggio fumettistico che si tratterà e la scheda per l'alunno in cui vengono presentati esempi pratici ed esercizi da proporre alla classe. *Nuvole parlanti. Insegnare con il fumetto* (2005) di Tirocchi e Pratichizzo, adatto all'insegnante della scuola elementare, propone invece un tipo di approfondimento e delle attività e molto essenziali e quindi poco utili ai fini della nostra ricerca.

sonaggi? Come si rapportano i corpi tra di loro nello spazio della pagina? Cosa suggerisce lo scambio degli sguardi deittici e come si rapportano gli sguardi alla narrativa?

- Dialoghi: qual è la relazione tra le espressioni facciali dei personaggi, i momenti salienti della narrazione e i dialoghi presenti nelle nuvole?
- Creazione dello *storyworld*: come stabilisce lo *storyworld* il fumetto?
- Composizione del fumetto: il fumetto giustappone differenti punti di vista su ciò che accade nello *storyworld* attraverso la combinazione di vignette, o la combinazione di parole e immagini. Presenta quindi diverse prospettive sugli eventi?
- Stile visivo utilizzato;
- Parole chiave;
- Punto di vista e focalizzazione del narratore (eterodiegetico, omodiegetico, extradiegetico, intradiegetico, metanarratore ecc.): qual è la direzione dello sguardo dei personaggi?

Altri esempi di attività didattiche da proporre, mediante un'analisi comparata tra il testo letterario di partenza e quello fumettistico di arrivo, e quindi attraverso un procedimento intertestuale,¹⁵ riguardano gli elementi narratologici del testo e quelli stilistici dell'immagine.

Per quanto riguarda gli elementi narratologici è possibile indurre le seguenti riflessioni:

- il fumetto proposto mantiene le caratteristiche del genere letterario del testo di partenza?
- come si modificano il tipo di narratore, le sequenze narrative, la focalizzazione, i personaggi e la trama nel fumetto rispetto al testo letterario?
- il fumetto pone i presupposti per la creazione di nuove storie o sviluppi diversi nella trama di partenza?
- è possibile redigere un testo narrativo leggendo solo le immagini dell'ipertesto quindi attraverso un passaggio inverso dal fumetto alla letteratura (scrivere le parole all'interno di alcune nuvole lasciate bianche)?

¹⁵ Per comprendere l'importanza dei procedimenti intertestuali, interdisciplinari, intersemiotici e interculturali per facilitare l'apprendimento letterario e alcuni esempi di attività didattiche da proporre, anche se applicate alla canzone d'autore, si veda Caon 2005.

Per quanto riguarda gli elementi stilistici è possibile:

- imparare a conoscere le onomatopee dei fumetti per comprendere cosa vogliono comunicare e quali stati d'animo (in base anche ai diversi tipi di linea che racchiude la nuvola) per decifrare il linguaggio del fumetto;
- riflettere sul linguaggio utilizzato nel fumetto per vedere se ci sono differenze o punti di contatto ed indurre a una possibile riflessione sul tipo di linguaggio che, secondo lo studente, sarebbe stato più adeguato utilizzare (imparare nuovi termini e associarli a una determinata immagine: valido per memorizzare frasi o espressioni fraseologiche);
- chiedersi perché lo sceneggiatore sia intervenuto con dei tagli nella trama privilegiando alcuni momenti della storia piuttosto che altri;
- analizzare il tipo di inquadratura proposta;
- pensare alle diverse emozioni che suscita la lettura del fumetto, attraverso l'utilizzo della vignetta, dell'onomatopea, della didascalia e della nuvola, rispetto alla lettura del testo letterario;
- fare un'analisi comparata tra il narratore del fumetto e quello del testo letterario per osservare come il lettore abbia una percezione diversa se cambia il narratore;
- pensare a ciò che è intraducibile nel passaggio da letterario a visivo: esiste qualche sfumatura o percezione del ricevente che non può essere tradotta e perché¹⁶
- fare esercizi sulla lingua del fumetto che, nello studente di lingue straniere, permette di esercitare l'attività traduttiva e di riflettere sulle varietà linguistiche;
- riflettere sulla traduzione da un linguaggio ad un altro e se si creano nuovi livelli di produzione del senso in questo passaggio;¹⁷
- fomentare il dibattito su un argomento di attualità scegliendo un fumetto 'impegnato' che induca alla riflessione (come *Lupo Alberto* o *Mafalda*);
- costruire un'unità didattica sul fumetto o un approfondimento; un esempio può essere modellato sul contesto argentino e può essere proposto in una classe quinta di un liceo linguistico:

¹⁶ Lotman (1993) sostiene che l'intraducibile si possa considerare come una risorsa di informazione per le traduzioni a venire in quanto non esiste un intraducibile ontologicamente dato. La trasmutazione di materia non è un semplice cambiamento di canale ma modifica anche il senso che attraverso di esso transita. Afferma inoltre che, quando un testo entra in relazione con un altro testo, avviene una sorta di esplosione che non coinvolge solo il piano dell'espressione ma anche quello semantico.

¹⁷ La semiotica generativa sostiene che si crea un nuovo livello di produzione del senso. Il livello figurale è il livello in cui entrano figure e i formati plastici che riorganizzano il senso complessivo di un testo. Il figurale mette in correlazione categorie del piano dell'espressione e categorie del piano del contenuto, il testo verbale invece non è in grado di restituire con le sole parole tutta la pregnanza del visivo.

- Introduzione sul contesto storico-sociale e sul contesto artistico-letterario;
- Storia e diffusione della *historieta* (approfondimento sulla trasposizione);¹⁸
- La letteratura argentina nel XX-XXI secolo: la *gauchesca*, il fantastico, la narrativa postmoderna;
- Introduzione sul problema identitario e sull'alterità con lettura e analisi di alcune trasposizioni;
- Eventuale digitalizzazione dei testi.

Ulteriori attività eseguibili in classe sono quelle proposte da Giusti (2011b) come esercizi di scrittura creativa ma facilmente applicabili al linguaggio del fumetto, come ad esempio la richiesta di continuare la storia a partire dall'incipit e la possibilità di cambiare il punto di vista, il finale e la situazione (Giusti 2011b, 136-7).

7 Raccolta ed elaborazione dei dati

Secondo il modello proposto da Serragiotto in *Cosa ti hanno insegnato al liceo? La percezione di studenti di lingue sulla loro formazione linguistica* (2012) è stato somministrato un questionario di indagine sulla didattica delle letterature ispano-americane a una classe di studentesse del secondo anno (a.a. 2019/20) di un corso di laurea triennale in lingue e letterature straniere, per comprendere il percorso di studi effettuato, il tipo di apprendimento linguistico e letterario intrapreso da ogni studentessa e le modalità mediante le quali ritengono utile apprendere e insegnare una letteratura straniera. Alle studentesse è stato sottoposto un programma d'esame tradizionale ma sono state destinate alcune lezioni allo studio della trasposizione intersemiotica e all'analisi comparata tra testo letterario di partenza e testo trasposto a fumetti di alcuni racconti canonici della letteratura ispano-americana.

Dopo una prima sezione iniziale sul percorso di studio effettuato e le lingue studiate, si è lasciato spazio ad alcune domande per

¹⁸ In Argentina si usa la parola *historieta* per intendere il fumetto. È emblematico che il termine 'fumetto' assuma molteplici nomi nelle varie lingue, rivelando una propria specificità geografica e culturale: il *fumetto* italiano si chiama *bande dessinée* in Francia, *tebeo* o *cómics* in Spagna, *quadrinho* in Brasile, *monitos* in Messico e in Cile e *comic* nel mondo anglofono. Ogni sostantivo denota lo sviluppo di questo linguaggio nei vari Paesi e il significato culturale che, a partire dalla sua diffusione, gli è stato attribuito. Non si tratta solo, quindi, di un significato e valore differenti ma anche della scelta di privilegiare determinate parti dell'insieme semantico e semiotico del fumetto: il *fumetto* enfatizza la nuvola, il *quadrinho* la vignetta, la *historieta* la narrazione, e la *bande dessinée* l'aspetto visivo dell'immagine.

verificare quale sia l'importanza attribuita alla letteratura nell'apprendimento della lingua straniera e quali siano le principali difficoltà riscontrate dalle studentesse nel momento in cui si approcciano allo studio della lingua e della letteratura. Le domande che sono state poste, con le relative risposte, riassunte sotto forma di grafico, sono le seguenti:



Grafico 1 Quanta importanza ha, secondo lei, la letteratura nell'apprendimento di una lingua straniera?

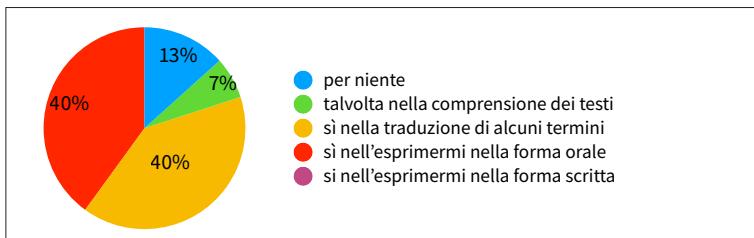


Grafico 2 Trova delle difficoltà nell'interazione con la lingua spagnola?



Grafico 3 Quali sono le difficoltà che riscontra nel processo di apprendimento della lingua spagnola durante il suo percorso universitario?

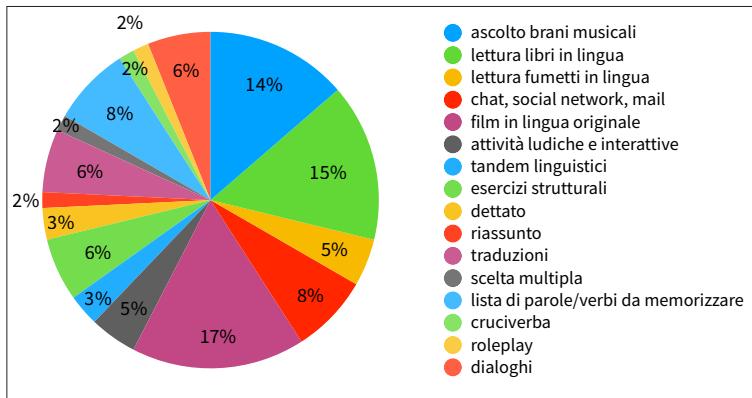


Grafico 4 Con quali supporti e aiuti ha affrontato le difficoltà relative all'apprendimento della lingua spagnola?

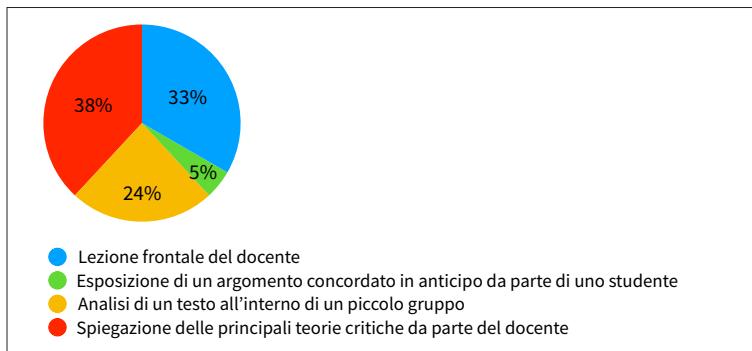


Grafico 5 Trova difficoltà nell'apprendimento della letteratura?

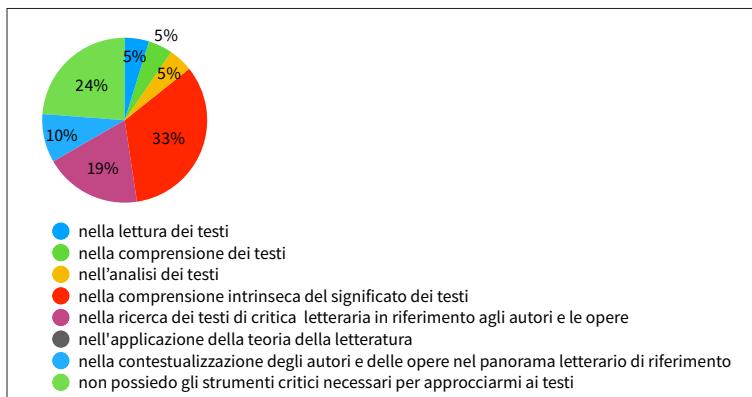


Grafico 6 Quali secondo lei possono considerarsi degli strumenti validi ai fini della comprensione del testo letterario?

La terza sezione riguardava l'importanza del linguaggio del fumetto nell'analisi del testo letterario. Le domande poste sono state le seguenti:



Grafico 7 Trova delle difficoltà nell'interazione con la lingua spagnola?



Grafico 8 Ritiene che il fumetto sia un linguaggio destinato all'infanzia?



Grafico 9 Ritiene che sia più divertente studiare e apprendere mediante il fumetto?



Grafico 10 Saprebbe spiegare cos'è una trasposizione o adattamento (cinematografico, fumettistico, teatrale...)?



Grafico 11 La percezione dell'ipotesto o testo di partenza si modifica dopo aver letto la trasposizione a fumetti?

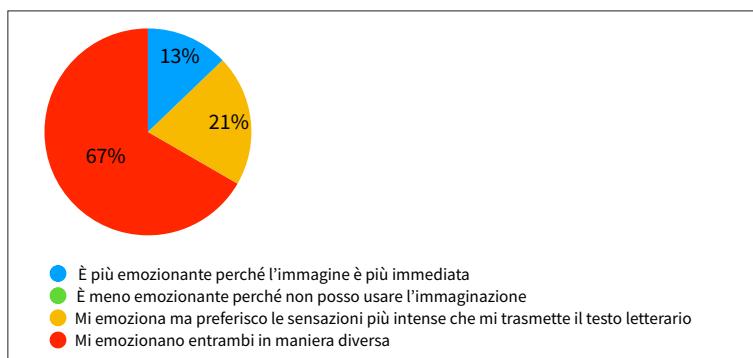


Grafico 12 Che emozioni suscita la lettura del fumetto rispetto al testo letterario?

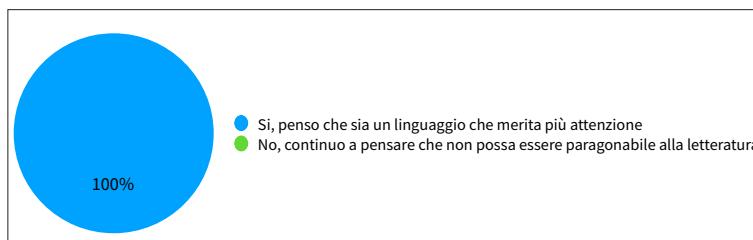


Grafico 13 Si è modificata la sua opinione riguardo al linguaggio del fumetto?



Grafico 14 Le piacerebbe che nei prossimi corsi di letterature ispano-americane venissero utilizzati i fumetti per comprendere più facilmente il testo letterario?

L'ultima sezione, riguardava esclusivamente la trasposizione a fumetti e il suo rapporto con la letteratura e proponeva un'analisi comparata riflettendo sui testi letti e analizzati in classe:

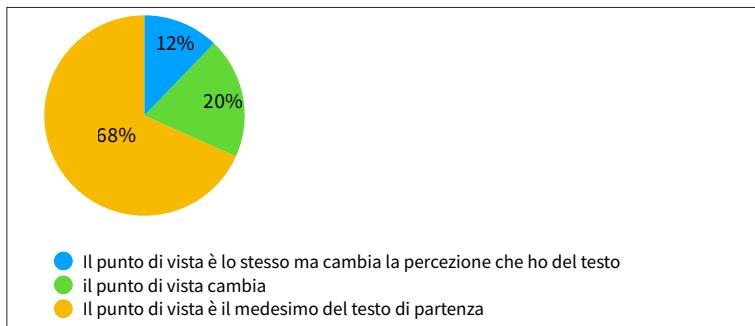


Grafico 15 Come si modifica il punto di vista del narratore nel fumetto?

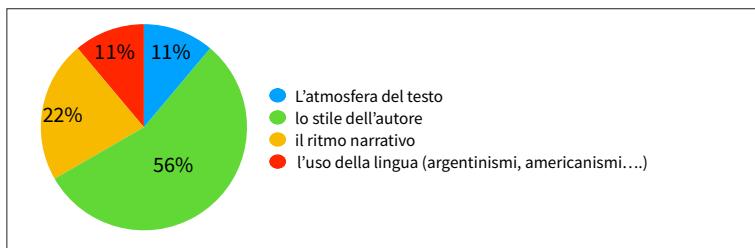


Grafico 16 Cos'è intraducibile nel passaggio dal testo letterario al testo in immagini?

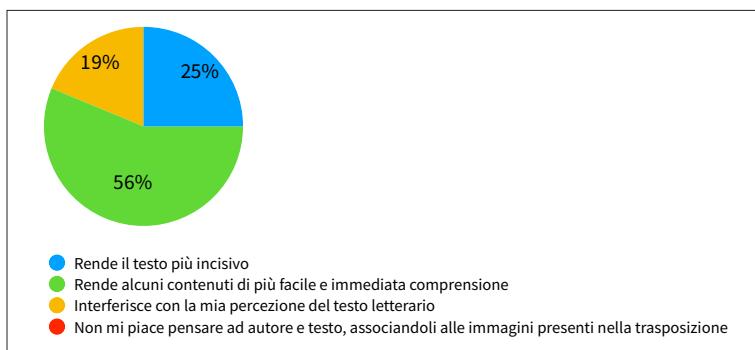


Grafico 17 L'immagine come modifica, secondo lei, il testo di partenza?

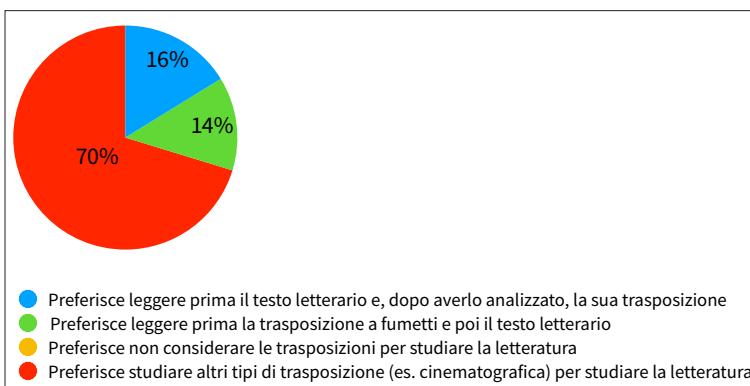


Grafico 18 In base all'esperienza in classe durante le lezioni:



Grafico 19 Le piacerebbe che nei prossimi corsi di letterature ispano-americane venissero organizzati per gli studenti dei laboratori di produzione di fumetti in lingua, realizzando delle trasposizioni dei testi letterari?

Dal questionario somministrato alle studentesse emergono dei dati significativi riguardo le intersezioni tra fumetto e letteratura e il suo possibile utilizzo all'interno di un corso universitario. Nella seconda sezione, volta ad analizzare la relazione tra la lingua e la letteratura e i metodi più efficaci per studiarle, la maggior parte delle studentesse ritiene che lo studio della letteratura sia imprescindibile dallo studio della lingua però riscontra diversi problemi nella comprensione intrinseca del significato dei testi, nel possedere gli strumenti critici necessari per approcciarsi alle opere e nel ricevere le adeguate spiegazioni, da parte del docente, riguardo le principali teorie critiche per esaminarle.

La prima domanda della terza parte, riguardante l'importanza del linguaggio del fumetto nell'analisi del testo letterario, si focalizza sull'utilità del fumetto ai fini della comprensione del testo letterario: la metà della classe ha risposto abbastanza, il 29% ha risposto poco e il 7% per nulla [graf. 7]. La metà della classe non lo ritiene però un genere destinato all'infanzia e considera più divertente studiare e apprendere mediante il fumetto (54% abbastanza, 38% mol-

to e 8% poco) [graf. 8]. Entrando nella specificità delle trasposizioni, alla domanda «La percezione dell'ipotesto o testo di partenza si modifica dopo aver letto la trasposizione a fumetti?», il 15% risponde molto, il 69% abbastanza e il 15% poco [graf. 11]. Si nota quindi come l'approccio alla letteratura mediante il fumetto susciti emozioni contrastanti: entusiasmo da alcune prospettive ma scetticismo da altre.

Riguardo le percezioni emerse dalla lettura del fumetto in relazione al testo letterario, la maggior parte risponde che emozionano entrambi ma in modo diverso mentre il 21% preferisce il testo letterario per la maggiore intensità che trasmette e il 13% preferisce il fumetto per l'immediatezza con cui comunica l'immagine [graf. 12]. È evidente che il testo letterario venga preferito rispetto al fumetto per abitudine, per il valore culturale che solitamente gli viene attribuito rispetto al fumetto e per la fruibilità, apparentemente più semplice in quanto si serve di un solo linguaggio. Inducendo le studentesse a una riflessione infatti è emerso un dato interessante riguardo il modo in cui si sia modificata in positivo l'opinione che possedevano sul fumetto, considerandolo un linguaggio che merita più attenzione; tant'è che le risposte sono unanimi nel desiderio di introdurre, nei futuri corsi di letterature ispano-americane, il fumetto ai fini di comprendere più facilmente il testo narrativo di partenza; inoltre, ben il 92% vorrebbe che venissero organizzati, all'interno dell'ateneo, dei workshop di produzione di fumetti in lingua, realizzando delle trasposizioni dei testi letterari [graf. 19].

La quarta e ultima sezione riguardava esclusivamente la trasposizione a fumetti e il rapporto che questa ha con la letteratura e proponeva un'analisi comparata riflettendo sui testi letti e analizzati in classe. Dall'indagine effettuata è emerso che il punto di vista del narratore nella trasposizione è il medesimo del testo di partenza per il 68% delle studentesse, cambia per un 20% ed è lo stesso ma modifica la percezione del testo per un 12% [graf. 15]. La parte più interessante riguarda l'intraducibilità nel passaggio intersemiotico da testo letterario a testo visivo e ha dato delle risposte eterogenee. Si modificano molteplici elementi: l'atmosfera del testo (11%), lo stile dell'autore (56%), il ritmo narrativo (22%) e l'uso della lingua (11%) [graf. 16].

L'immagine modifica il testo di partenza in quanto rende il testo più incisivo (25%), rende alcuni contenuti di più facile e immediata comprensione (56%) e interferisce con la percezione del lettore del testo letterario (19%) [graf. 17]. Infine, in base all'esperienza in classe durante le lezioni, il 16% preferisce leggere prima il testo letterario e, solo dopo averlo analizzato, la sua trasposizione, il 14% predilige leggere prima la trasposizione a fumetti e poi il testo letterario e il 70% propende per lo studio di altri tipi di trasposizione per studiare la letteratura [graf. 18].

Da quanto emerge dalle risposte ottenute si comprende che si tratta di un primo approccio alla questione e un tentativo, sperimentale

e iniziale, di proporre la didattica della letteratura mediante il supporto del fumetto. Il timido ma significativo interesse dimostrato da parte delle studentesse denota la necessità di studiare e approfondire il linguaggio del fumetto, soprattutto in Italia in cui è ancora considerato un genere subalterno con un ruolo ancillare rispetto alla letteratura. Per concludere si può quindi affermare che l'introduzione della trasposizione a fumetti all'interno di un corso universitario di lingue e letterature straniere è stata accolta positivamente e ha confermato l'efficacia dell'uso del fumetto anche in altri contesti e circuiti di ricezione rispetto a quelli canonici. Essendo la trasposizione una transcodificazione che comprende un cambio di linguaggio, di genere, della struttura complessiva del racconto e del suo contesto, la possibilità di raccontare la stessa storia da un punto di vista diverso determina un'interpretazione differente in quanto implica una ricreazione (Hutcheon 2011, 27). Il fumetto si rivela dunque come uno strumento mediatore efficace nella didattica, soprattutto rivolto a studenti che si stanno specializzando in letteratura, e come un mezzo espressivo che va analizzato con gli strumenti metodologici adeguati per poterne sviscerare le potenzialità, le forme di ricezione e i contenuti transmediali che gli permettono di intrecciare un continuo dialogo con le altre arti.

Bibliografia

- Balboni, P.E. (2004). *Educazione letteraria e nuove tecnologie*. Torino: UTET.
- Barbieri, D. (1991). *I linguaggi del fumetto*. Milano: Bompiani.
- Barbieri, D. (2009). *Breve storia della letteratura a fumetti*. Roma: Carocci.
- Barbieri, D. (2010). *Il pensiero disegnato. Saggi sulla letteratura a fumetti europea*. Roma: Coniglio Editore.
- Barbieri, D. (2017). *Semiotica del fumetto*. Roma: Carocci.
- Bassnett, S. (2002). *Translation Studies*. London: Routledge.
- Benjamin, W. [1955] (2004). «L'opera d'arte nell'epoca della sua riproducibilità tecnica». *Opere complete. Scritti 1938-1940*. A cura di E. Ganni. Torino: Einaudi, 300-31.
- Berger, J. (1998). *Questione di sguardi*. Milano: Il Saggiatore.
- Bertazzoli, R. (2006). *La traduzione: teorie e metodi*. Roma: Carocci.
- Bianchi, F.; Farello, P. (2013). *Lavorare sul fumetto. Unità didattiche e schede operative*. Trento: Erickson.
- Cámará, G. (2011). *Le viste la cara a Dios. La bella durmiente*. S.l.: Sigueleyendo.
- Cabezón Cámará, G.; Echeverría, I. (2013). *Beya. (Le viste la cara a Dios)*. Buenos Aires: Eterna Cadencia.
- Caon, F. (2005). *Un approccio umanistico affettivo all'insegnamento dell'italiano a non nativi*. Venezia: Cafoscarina.
- Castaldi, P. (2011). *Etenesh. L'odissea di una migrante*. Padova: Becco Giallo.
- Coscarelli, A. (2009). «La historieta como recurso didáctico en la enseñanza ELE». *Puertas abiertas*, 5, 1-11. http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.4356/pr.4356.pdf.

- David, P. (2010). *Scrivere fumetti e graphic novel*. Roma: Dino Audino Editore.
- Derrida, J. (1995). *Teorie contemporanee della traduzione*. Milano: Bompiani.
- Dorfman, A.; Mattelart, A. (1972). *Para leer al pato Donald. Comunicación de masa y colonialismo*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Dusi, N. (2003). *Il cinema come traduzione. Da un medium all'altro: letteratura, cinema, pittura*. Torino: UTET.
- Eco, U. (1964). *Apocalittici e integrati. Comunicazioni di massa e teorie della cultura di massa*. Milano: Bompiani.
- Fabbri, P. (2000). «Due parole sul trasporre. Intervista a cura di Nicola Dusi», in Dusi, N.; Nergaard, S. (a cura di), «Sulla traduzione intersemiotica», num. monogr., *Versus. Quaderni di studi semiotici*, 85-87, 271-84.
- Fabbri, P. (2007). «Transcritture di Alberto Savinio: il dicibile e il visibile». *Il Verri*, 33, 225-36.
- Favaro, A. (2013). «Hugo Pratt: un emigrante de la historieta. Experiencia y formación literaria en Argentina». Scarsella, A. (a cura di), *Dal realismo magico al fumetto. Studi e problemi di letterature comparate*. Venezia: Granviale, 77-92.
- Favaro, A. (2017). *Más allá de la palabra. Transposiciones de la literatura argentina a la historieta*. Buenos Aires: Editorial Biblos.
- Favaro, A. (2020). «Rappresentazioni del corpo femminile nel graphic novel argentino». Bonomi, G. et al. (a cura di), *Qua la penna! Autrici e art director nel fumetto italiano (1908-2018)*. Rovereto: Accademia Roveretana degli Agiati; Comic Out, 173-80.
- Flores Acuña, E. (2008). «El cómic en la clase de italiano como segunda lengua: posibilidad de explotación didáctica». *Didáctica. Lengua y Literatura*, 20, 89-116. <https://revistas.ucm.es/index.php/DIDA/article/view/DIDA0808110089A>.
- Genette, G. [1982] (1997). *Palinesti. La letteratura al secondo grado*. Torino: Einaudi.
- Giusti, S. (2011a). «Formare con la letteratura». *FOR. Rivista per la formazione*, 88, 79-83. <https://doi.org/10.3280/for2011-088014>.
- Giusti, S. (2011b). *Insegnare con la letteratura*. Bologna: Zanichelli.
- Giusti, S. (2017). «Leggere, scrivere e gestire i contenuti: la didattica della letteratura nell'era del web». Alfonzetti, B. et. al. (a cura di), *L'italianistica oggi: ricerca e didattica = Atti del XIX Congresso dell'ADI - Associazione degli Italianisti* (Roma, 9-12 settembre 2015). Roma: Adi editore, 1-14. www.italianisti.it/pubblicazioni/atti-di-congresso/laitalianistica-oggi-ricerca-e-didattica/Giusti.pdf.
- Gubern, R. (1972). *El lenguaje de los cómics*. Barcelona: Península.
- Hutcheon, L. (2011). *Teoria degli adattamenti. I percorsi delle storie fra letteratura, cinema, nuovi media*. Roma: Armando Editore.
- Jakobson, R. [1981] (2000). «Aspetti linguistici della traduzione». Fabbri, P.; Marrone, G. (a cura di), *Semiotica in nuce*, vol. 1. Roma: Meltemi, 208-13.
- Jenkins, H. (2006). *Cultura convergente*. Milano: Apogeo.
- Jiménez Varea, J. (2016). *Narrativa gráfica. Narratología de la historieta*. Madrid: Fragua.
- Kukkonen, K. (2013). *Studying Comics and Graphic Novels*. Chichester: Wiley Blackwell.
- Landow, G.P. (1998). *Ipertesto. Tecnologie digitali e critica letteraria*. Milano: Mondadori.
- Lotman, J.M. (1993). *La cultura e l'esplosione. Prevedibilità e imprevedibilità*. Milano: Feltrinelli.

- Lotman, J.M. (1998). *Il girotondo delle Muse. Saggi sulla semiotica delle arte e sulla rappresentazione*. Bergamo: Moretti e Vitali.
- Marchese, G.; Patanè, L. (2008). *Ti sto cercando*. Latina: Tunué.
- McCloud, S. [1993] (1999). *Capire il fumetto: l'arte invisibile*. Torino: Vittorio Pavesio Editore.
- Moraña, M. (2010). *La escritura del límite*. Frankfurt am Main: Vervuert.
- Nussbaum, M. (2011). *Non per profitto. Perché le democrazie hanno bisogno della cultura umanistica*. Bologna: il Mulino.
- Pantoja, Ó.; Bustos, M.; Camargo, F.; Córdoba, T.; Naranjo, J. (2013). *Gabo. Memorias de una vida mágica*. Bogotá: Rey Naranjo Editores.
- Piglia, R. (1993). *La Argentina en pedazos*. Buenos Aires: Ediciones de la Urraca.
- Roca, P. (2007). *Rughe*. Latina: Tunué.
- Sarlo, B. (2006). «Sujetos y tecnologías. La novela después de la historia». *Punto de vista*, 86, 1-6.
- Satrapi, M. (2000-03). *Persepolis. Histoire d'une femme insoumise*. Paris: L'Association.
- Serragiotto, G. (2012). *Cosa ti hanno insegnato al liceo? La percezione di studi di lingue sulla loro formazione linguistica*. Venezia: Edizioni Ca' Foscari. <http://doi.org/10.14277/978-88-97735-12-0>.
- Serragiotto, G. (2012). «Multimedialità, interattività e formazione dei docenti». Caon, F.; Serragiotto, G., *Tecnologie e didattica delle lingue. Teorie Risorse Sperimentazioni*. Torino: UTET, 112-39.
- Steimberg, O. (2013). *Semióticas. Las semióticas de los géneros, de los estilos, de la transposición*. Buenos Aires: Eterna Cadencia.
- Steimberg, O. (2013). *Leyendo historietas. Textos sobre relatos visuales y humor gráfico*. Buenos Aires: Eterna Cadencia.
- Tirocchi, S.; Pratichizzo, G. (2005). *Nuvole parlanti. Insegnare con il fumetto*. Roma: Carocci Faber.
- Varillas, R. (2009). *La arquitectura de las viñetas. Texto y discurso en el cómic*. Siviglia: Viaje a Bizancio.
- Zerocalcare (2016). *Kobane Calling*. Milano: Bao Publishing.

Intercomprendere e inclusione nella scuola primaria

Paola Leone

Università del Salento, Italia

Elisa Fiorenza

Università degli Studi Roma Tre, Italia

Abstract A teaching experience aimed at spreading an inclusive-oriented approach to intercomprehension (or IC) in primary schools is described and discussed in this article. In detail, its goal is to monitor listening comprehension and meaning recognition of Italian-speaking students (68 pupils) in two foreign Romance languages, while testing accessible learning materials, adapted for the needs of dyslexic children. In order to accomplish this goal, the story *Tommaso e l'anguria* by Mauro Scarpa (2019) is presented in Spanish and French, supported by images in kamishibai format, and children are asked to express their metacognitive knowledge about listening in L2. Data analysis is based on two post-listening monitoring activities and is primarily quantitative. Results show that the young learners understood the global meaning of the story; moreover, they recognised the meaning of more than 50% of the words in Spanish, while in French the percentage was lower. Although the young learner with dyslexia successfully completed all pedagogical tasks, results show that some graphic changes in the paper lexical recognition test are required. The analysis thus confirms the inclusive potential of the intercomprehension-based approach based on the development of L2 oral skills in primary school.

Keywords Intercomprehension. Inclusive pedagogy. Young learners. Dyslexia. Listening. Metacognitive knowledge. L2. Related languages.

Sommario 1 Introduzione. – 2 Il quadro teorico. – 2.1 L'ascolto in L2. – 2.2 Dislessia e apprendimento di L2. – 2.3 L'intercomprendere: meccanismi ricettivi per la costruzione di senso. – 3 Lo studio. – 3.1 Obiettivi e domande di ricerca. – 3.2 Contesto. – 3.3 Partecipanti. – 3.4 Materiali. – 3.5 Metodologia. – 4 Analisi dei dati. – 4.1 Risultati del test di riconoscimento lessicale. – 4.2 Risultati del test di comprensione del racconto. – 5 Conclusioni.



Edizioni
Ca' Foscari

Peer review

Submitted 2020-07-31
Accepted 2021-06-08
Published 2021-07-23

Open access

© 2021 | Creative Commons Attribution 4.0 International Public License



Citation Leone, P.; Fiorenza, E. (2021). "Intercomprendere e inclusione nella scuola primaria". *EL.LE*, 10(2), 233-260.

DOI [10.30687/ELLE/2280-6792/2021/004](https://doi.org/10.30687/ELLE/2280-6792/2021/004)

233

1 Introduzione

La presente ricerca esamina una sperimentazione didattica finalizzata a promuovere l'approccio dell'intercomprensione (o IC), in un'ottica inclusiva, nella scuola primaria. Attraverso un'unità di lavoro, il cui input è costituito dall'ascolto del racconto *Tommaso e l'anguria* (Scarpa 2019), presentato in due lingue romanze non note ai partecipanti (spagnolo e francese) e supportato da immagini in formato *kamishibai*,¹ si intende testare la capacità di riconoscimento lessicale di alunni di età 8-9 anni. L'esperienza si svolge a latere del progetto europeo *Lectúrio+*,² che prevedeva la diffusione dell'approccio dell'IC in contesti educativi prima e durante il primo ciclo di studio dell'istruzione obbligatoria.

La didattica dell'IC, definita anche nel *CARAP* (Candelier et al. 2007), si fonda sui seguenti principi: l'approccio plurilingue, ovvero educare a comprendere più lingue; il ricorso a 'competenze parziali' per capire (ma non parlare) una L2 e comunicare; lo sviluppo delle competenze e delle conoscenze strategiche e metacognitive (cf. Bonvino, Jamet 2016; Escudé, Janin 2010; De Carlo 2011; Caddéo, Jamet 2013; Ollivier, Strasser 2013; Benucci 2015; Cortés Velásquez 2015; Dolci, Tamburri 2015); lo sviluppo della capacità di produzione in L1 per facilitare la comprensione dei messaggi (o 'interproduzione'; Balboni 2009). Bonvino e Jamet definiscono così tale prospettiva didattica:

un approccio d'insegnamento/apprendimento che dà buoni risultati e opera sia in direzione del plurilinguismo dell'individuo sia in chiave ecolinguistica in favore della preservazione del multilinguismo quale ricchezza dell'umanità. (Bonvino, Jamet 2016, 8)

L'unità di lavoro, oggetto del presente studio, introduce elementi di innovazione nell'approccio dell'IC in quanto è rivolta a un giovane pubblico, eterogeneo anche per bisogni specifici di apprendimento (cf. Daloiso 2016). Il breve percorso intende infatti sviluppare competenze plurilingui, rispondendo all'ampio spettro di esigenze edu-

Il contributo è frutto della stretta collaborazione tra le Autrici. Per quanto riguarda la stesura materiale, Paola Leone è responsabile dei §§ 2, 2.1, 2.2, 3, 3.1, 3.4, 4.2 e 5; Elisa Fiorenza dei §§ 1, 2.3, 3.2, 3.3, 4 e 4.1.

¹ Il *kamishibai* è una tecnica di narrazione giapponese basata sull'impiego di tavole con immagini, in legno o cartone. Sul retro di ogni singola tavola compaiono le parti di testo che devono essere lette. Le immagini sono rivolte verso il pubblico, il lettore vede invece la narrazione (Vernetto 2018).

² Il progetto *Lectúrio+* è un progetto finanziato ERASMUS+ KA 2 (2017-19). Si veda <https://www.miriadi.net/lecturio>.

cative, valorizzando il ricco repertorio plurilingue e le diverse abilità di ogni singolo bambino. Tali presupposti, affiancati all'impiego di testi accessibili e al ricorso alla multisensorialità, sono il fondamento di un'educazione inclusiva. In particolare, per favorire la partecipazione di allievi dislessici (cf. Daliso 2012; 2016; 2017; Schneider, Crombie 2016), nelle risorse didattiche utilizzate si fa raramente ricorso alla scrittura e le immagini sono rese accessibili per guidare la comprensione del racconto orale (Pinnelli, Fiorucci, Sorrentino 2019). Sul piano metodologico, l'insegnante prepara gli allievi al compito di ascolto in due L2 non note (francese e spagnolo), invitandoli a raccontare episodi di vita in cui la comunicazione era plurilingue (Leone 2020). Durante tale fase preliminare, sono attivate le conoscenze metacognitive, attraverso la riflessione sul pensiero o sui processi cognitivi, per monitorare, gestire e valutare questi ultimi e per indirizzarli verso il raggiungimento di finalità prefissate (Flavell 1976; Vandergrift, Goh 2012). Tale scelta metodologica è in linea con quanto emerso in alcuni studi condotti in ambito glottodidattico. In particolare, Bonvino e Jamet (2016, 14) sottolineano l'utilità delle conoscenze metacognitive per la costruzione di senso di testi letti in contesti di intercomprensione. Vandergrift (2002) evidenzia l'importanza delle attività di anticipazione e valutazione per sensibilizzare gli individui a riflettere sui processi cognitivi preposti all'ascolto, migliorando la performance. Vandergrift e Tafaghodtari (2010), in uno studio sperimentale, mostrano i vantaggi della formazione metacognitiva per tutti gli apprendenti, inclusi quelli più fragili.

Nei paragrafi 2.1, 2.2, 2.3, 2.3.1 è descritto il quadro teorico della ricerca; le proprietà dell'indagine sono esposte nei paragrafi 3.1, 3.2, 3.3, 3.4, 3.5. I paragrafi 4.1 e 4.2 presentano invece l'analisi e la discussione dei dati. Infine, nelle conclusioni (§ 5) forniamo indicazioni per future applicazioni didattiche e scientifiche di percorsi di apprendimento secondo l'approccio dell'IC in una prospettiva inclusiva.

2 Il quadro teorico

In questa sezione definiamo le caratteristiche principali dell'attività dell'ascolto in L2 e la sua rilevanza nelle prime fasi di processazione dell'input, in particolare per l'acquisizione incidentale del lessico. Si discute inoltre il ruolo della comprensione orale in relazione ai bisogni di soggetti dislessici nell'apprendimento di L2. Infine, descriviamo l'approccio didattico dell'IC, cornice teorica dell'indagine, il cui fondamento è il potenziamento delle abilità ricettive in L2.

2.1 L'ascolto in L2

L'ascolto è un'attività comunicativa primaria ed è la prima a svilupparsi in L1. Sia in L1 sia in L2 la ricezione orale di messaggi costituisce una tappa importante per la formazione delle conoscenze e delle convenzioni su cui si fonda una lingua e una cultura. La ricerca sull'ascolto in L2 si avvale di studi di psicologia cognitiva e di indagini sull'acquisizione di una lingua non nativa. Sia i primi sia le seconde individuano i processi necessari alla costruzione di senso a partire da un input orale e illustrano la natura dell'attività di ascolto, anche in relazione al potenziamento di specifiche competenze d'uso (es. competenza lessicale). Di seguito sintetizziamo le ricerche più significative realizzate in tale ambito, soffermandoci sui principi a cui la sperimentazione di *Tommaso e l'anguria* si è ispirata.

Gli studi di psicologia cognitiva condotti da Anderson (1995) distinguono tre fasi fondamentali per la costruzione di senso di un testo orale: la percezione, il *parsing* e l'interpretazione. La percezione, un processo di basso livello, consiste nella segmentazione del flusso del discorso in fonemi, che vengono trattenuti nella memoria ecoica (Goh 2000). La fase di *parsing* prevede l'analisi degli elementi sintattici e la correlazione con informazioni ed esperienze presenti nella memoria a lungo termine. Grazie alla segmentazione di contenuti, suggerita anche dalla costruzione sintattica, le parole vengono combinate per formare rappresentazioni mentali che riflettono le conoscenze pregresse e immagazzinate nella memoria a lungo termine dell'ascoltatore. Esse costituiscono delle proposte, degli schemi che vengono resi 'personalni', creando connessioni logiche e semiotiche di episodi noti (Reitbauer 2006; Rost 2011).³ Gli schemi sono ripresi nella terza fase, denominata 'interpretazione', che si fonda su processi di inferenza o di deduzione dei contenuti. Le tre fasi menzionate sono interrelate, ricorsive e possono sovrapporsi, nel senso che, mentre si interpreta un messaggio, si possono percepire i suoni di un nuovo testo (Anderson 1995; Goh 2000; Roussel 2014). Il modello di Anderson, ivi descritto, si riferisce alla L1, ma può essere esteso anche alla L2 (O'Malley et al. 1989), tenendo conto però che la ricezione orale in una lingua per nulla conosciuta o poco nota, come nel caso della sperimentazione di *Tommaso e l'anguria* (vedi § 3), comporta difficoltà specifiche ad ogni singola fase. A seguito di uno studio empirico in cui vengono analizzati i problemi incontrati durante l'ascolto da parte di informanti adulti, Goh (2000) afferma che in L2 ogni fase del processo interpretativo di un messaggio può risultare complessa. Ad esempio, il momento della percezione può comporta-

³ Gli schemi (ing. *schema*) sono organizzati in moduli detti *schemata*, definibili come «activated portions of conceptual knowledge» (Rost 2011, 58).

re il mancato riconoscimento di una o più parole. Durante il *parsing* può essere difficoltoso creare un'immagine mentale. La fase finale può invece condurre a problemi nel dare senso ai contenuti.

Le tre fasi di ascolto spiegate da Anderson sono state anche definite in termini di processi bottom-up e top-down. I primi sono attivati nel corso della ricezione di fonemi e di morfemi attraverso il lessico, le frasi e le sequenze di discorso più ampie. I secondi, i processi top-down, permettono invece la costruzione di senso a partire dalla comprensione globale e dalla struttura del testo per arrivare a unità di livello più basso (Vandergrift, Goh 2012). Secondo tale prospettiva, la comprensione orale è l'esito della continua interazione tra processi bottom-up e top-down.

L'ascolto è determinato, inoltre, da azioni intenzionali, ovvero da strategie.⁴ Chamot (1995) mette in evidenza le operazioni necessarie a comprendere un testo orale (o scritto) e individua tre tipologie differenti di strategie: le strategie metacognitive, utili a pianificare, a monitorare e a valutare la comprensione; le strategie cognitive necessarie a processare le informazioni, attraverso l'inferenza e l'anticipazione dei contenuti; infine, le strategie socio/affettive inerenti alle condizioni psichiche in cui l'apprendente affronta il compito.

Sebbene l'acquisizione lessicale a seguito di attività di ricezione orale esuli dall'obiettivo del presente studio, faremo riferimento alla ricerca in tale ambito per quanto concerne le modalità per testare le tre dimensioni della conoscenza lessicale, ovvero l'individuazione della forma, il riconoscimento della grammatica, l'identificazione e il richiamo in memoria del significato (Vidal 2011; Brown et al. 2008; van Zeeland, Schmitt 2013). In particolare, il riconoscimento della forma, che consiste nel distinguere una parola da altre, può essere rilevato attraverso test ricettivi a scelta multipla.⁵ Il riconoscimento grammaticale si definisce e si determina attraverso l'attribuzione di una categoria (es. sostantivo, verbo o aggettivo) al vocabolo in esame. Il riconoscimento del significato si verifica, invece, solitamente, tramite un test a scelta multipla in cui l'apprendente seleziona la risposta a partire da un input scritto, come la definizione di una parola o da una rappresentazione grafica. Per testare invece il richiamo in memoria di un vocabolo, generalmente, si richiede che venga scritta la definizione, o che ne venga fornito un sinonimo o una traduzione (Jones 2004). Ai fini della presente indagine, inoltre, è interessante il contributo di uno studio di van Zeeland e Schmitt (2013)

⁴ I termini *strategie* e *processi* indicano concetti differenti. Cohen e Upton (2006, 2) distinguono i processi dalle strategie precisando che «while processes are general, subconscious or unconscious, and more automatic, strategies are subject to control, more intentional, and used to act upon the processes». Cf. anche Fiorenza 2020.

⁵ Il menzionato studio di Cortés Velásquez (2015) comprende una prova di questo tipo.

nel quale si sottolinea che la frequenza di un vocabolo nell'input orale influisce perlopiù sul riconoscimento della forma e della grammatica di un vocabolo, in minor misura sul richiamo e sull'acquisizione del significato.

Nella ricezione del parlato intervengono diversi fattori. Tra questi, le caratteristiche dell'input come la velocità di eloquio (Griffiths 1992; Zhao 1997), il lessico (Kelly 1991) e le caratteristiche fonologiche del testo (Matter 1989) hanno un ruolo fondamentale. La struttura sintattica del testo, la complessità cognitiva degli argomenti trattati sono altrettanto rilevanti (Vandergrift, Goh 2012). Sulla capacità di comprendere un messaggio incidono, inoltre, tratti individuali dell'ascoltatore come il retroterra linguistico-culturale, il profilo cognitivo, le componenti affettive (es. ansia e motivazione) oppure i fattori quali l'interesse verso l'argomento trattato e il tempo in cui si è stati esposti alla L2 (cf. Vandergrift, Goh 2012).

La didattica può favorire l'attivazione delle strategie di comprensione orale, facilitando il compito di ascolto. Nello specifico, l'intervento sui singoli processi atti alla costruzione di senso, come ad es. l'attivazione delle conoscenze pregresse, agevola la comprensione del messaggio. Vandergrift e Tafaghdtari (2010) dimostrano che l'attivazione delle conoscenze pregresse (Schmidt-Rinehart 1994) e un approccio metodologico in cui si mettono a fuoco i processi cognitivi (*metacognitive instruction*) hanno effetti positivi per una buona ricezione di un testo orale. Alcuni studi dimostrano che i supporti visivi in compiti che mettono in evidenza il contesto e orientano l'ascolto possono facilitare la comprensione all'orale (Ginther 2002; Seo 2002). Tale aspetto, particolarmente rilevante per la presente ricerca, sarà ripreso nella parte dedicata alla sperimentazione (§ 3).

2.2 Dislessia e apprendimento di L2

La dislessia è un disturbo neurologico che può essere acquisito, se sviluppato in seguito ad un trauma, o evolutivo, se di natura congenita. I due tipi di dislessia menzionati, pur manifestandosi con disturbi simili, devono essere tenuti distinti almeno dal punto di vista neuropsicologico (Daloiso 2012). In questo studio faremo riferimento alla dislessia evolutiva perché più frequente nelle nostre scuole. Essa si manifesta attraverso difficoltà di tipo fonologico che rendono complessa l'associazione tra un grafema e un fonema, inibendo la possibilità di riconoscere parti del testo come parole (Daloiso 2012). Le difficoltà di natura fonologica rendono difficile il controllo di macro-processi di tipo strategico che servono a verificare la coesione e la coerenza testuale, anche cogliendo le anfore e il valore semantico dei connettivi, e a realizzare la 'grammatica dell'anticipazione', utile a collegare parti del testo con tratti contestuali, para- ed extra-

linguistici o legati alle conoscenze encyclopediche e alle esperienze del lettore. Possono essere condizionati da impedimenti di carattere fonologico-ortografico anche i meta-processi, che consentono al lettore di selezionare le strategie più adatte per portare a termine un compito, di monitorare il processo di comprensione e di far fronte alle difficoltà (Daloiso 2013).

Una formazione scolastica orientata verso il rafforzamento delle capacità metacognitive e metastrategiche, come quella che presentiamo in questo studio, tende ad agevolare la comprensione di testi e l'apprendimento, limitando così gli effetti di più o meno ardui processi di natura 'tecnica', visiva (Celentin 2020; Daloiso 2013; 2016; Schneider, Crombie 2016).

La lettura in L2 presenta inoltre enormi difficoltà per l'apprendente dislessico in quanto, molto spesso, la decodifica e la comprensione del testo scritto sono la via principale per accedere al nuovo input. Di solito, infatti, si viene esposti a nuovo vocabolario senza prima averlo ascoltato, senza aver già sviluppato le competenze linguistiche orali in quell'idioma. Questo comporta naturalmente notevoli difficoltà soprattutto in quelle lingue opache perché caratterizzate da un sistema grafemico distante da quello fonologico (es., il francese).

Alla luce di queste considerazioni, è possibile affermare che un appoggio didattico della L2, per essere accessibile a bambini dislessici deve presentare le seguenti caratteristiche:

- proporre il contatto con il nuovo input attraverso l'oralità;
- proporre la scrittura dopo l'esposizione all'oralità;
- potenziare le facoltà metacognitive e metastrategiche.

Questi tre principi, validi per la formazione del bambino dislessico, sono linee guida anche per l'insegnamento rivolto agli allievi che non presentano difficoltà di decodifica. La necessità dell'esposizione al materiale linguistico in L2, espresso in ogni sua forma (autentico, (pre)modificato, modificato nel corso di interazioni; cf. Nuzzo, Grassi 2016), è ribadita in varie teorie relative all'apprendimento di una lingua straniera, dal Modello del Monitor di Krashen (1985), che include l'ipotesi dell'input, alla teoria interazionista di Long (1983; 1996), che afferma l'importanza dell'input modificato attraverso la partecipazione a interazioni significative. Allo stesso modo, la più recente teoria dell'Input Processing di VanPatten (2013; 2015) sostiene il primato dell'esposizione al nuovo materiale linguistico per l'apprendimento di una L2 e indica alcuni principi che guidano la costruzione di senso in L2 a partire dal messaggio orale o scritto (es. gli apprendenti processano l'input per il significato prima di processarlo per la forma). L'esposizione a input orale in L2 serve a potenziare la capacità di decodifica dei suoni, sviluppando un'immagine acustica delle parole che può essere rievocata quando l'apprendente parla la L2 o quando è a contatto con un testo scritto in cui quel vocabolario è presente. L'importanza dell'input orale e dell'attività di ascolto

è evidenziata, inoltre, nei vari approcci didattici che si sono succeduti nel tempo e che hanno proposto visioni differenti dell'abilità e dell'attività di ascolto. Ne citiamo solo alcuni: il metodo diretto, che propone l'input come modello di produzione in L2; l'approccio comunicativo, focalizzato sulla comunicazione autentica; il *Content-Based Language Teaching*, basato sull'input ricco, fino ad arrivare ai più recenti post-metodi, che si fondano su principi di acquisizione di una lingua seconda e che mettono in evidenza il ruolo costruttivo dell'ascolto, anche supportato da esplicite osservazioni sul processo di ricezione (Rost 2011; Vandergrift, Goh 2012)

Gli effetti positivi dell'attivazione delle conoscenze encyclopediche (ciò che so sui contenuti), del potenziamento delle strategie e delle conoscenze metacognitive (es. ciò che so sull'attività che devo svolgere) sono al centro dell'approccio all'intercomprensione (vedi § 2.3). Potenziare quindi la capacità di comprendere lingue affini può servire anche a chi ha difficoltà di decodifica perché indica percorsi alternativi che possono contribuire a risolvere alcuni svantaggi (Celentin 2020).

2.3 L'intercomprensione: meccanismi ricettivi per la costruzione di senso

Il termine *intercomprensione* indica sia una situazione comunicativa in cui i parlanti si comprendono pur utilizzando codici diversi, sia un approccio didattico (Blanche-Benveniste 2001; Bonvino 2012; Bonvino et al. 2011; Bonvino, Jamet 2016). In questa ultima accezione, l'IC rappresenta uno degli approcci plurali delineati nel CARAP (Candelier et al. 2007), oltre alla sensibilizzazione alle lingue (o *éveil aux langues*), l'approccio interculturale, e la didattica integrata delle lingue, definiti tali in quanto prevedono attività di insegnamento/apprendimento che coinvolgono più varietà linguistiche e culturali.

I primi materiali sull'IC hanno riguardato principalmente il potenziamento della capacità di ricezione di testi scritti (*Eurom4/5, Galatea, Interlat, InterRom, EuroComRom, ICE, Iglo*),⁶ ritenuta molto più facile rispetto alla comprensione dell'orale. Numerosi sono quindi i contributi relativi all'IC ricettiva in relazione alla lettura (cf. Degache, Masperi 1998; Araújo e Sá, Melo-Pfeifer 2004; Bonvino, Cortés Velásquez 2016; Bonvino et al. 2018; Fiorenza 2020). Gli studi sui processi di IC a partire da attività di ricezione orale sono più recenti (es. Jamet 2007a; 2007b; 2009; 2011; Cortés Velásquez 2016) così come i progetti che includono, tra gli obiettivi formativi, lo svi-

⁶ Per una rassegna sui progetti sviluppati nell'ambito dell'IC, si veda, tra gli altri, Bonvino 2015.

luppo dell'ascolto (ad esempio, CINCO, Fondelcat e Galanet). La maggior parte dei progetti nell'ambito dell'IC, inoltre, si rivolge ad adulti. Per quanto riguarda le esperienze di IC con bambini, oggetto del presente studio, le ricerche risalgono a pochi anni fa (Escudé 2011). Canù (2016), ad esempio, descrive una sperimentazione di attività di ascolto di testi, condotta in una scuola primaria italiana.⁷ Tra i progetti e i materiali dedicati allo sviluppo dell'abilità di IC da parte di giovani apprendenti, ricordiamo *Euromania*,⁸ *Itinéraires Romans*⁹ e *Lectūrio+* (di cui si parlerà più avanti).

I progetti per l'IC ricettiva si focalizzavano sullo sviluppo delle strategie di ricezione dello scritto in L1 e in L2. Esse comprendevano una prima lettura veloce per la comprensione globale, successivamente una più analitica, seguita da domande per orientare il lettore nella costruzione di senso, facendo leva sulla trasparenza lessicale, sui processi di transfer e di inferenza, che sono essenziali nei processi di intercomprensione (Cortés Velásquez 2015; 2016).

In linguistica, con trasparenza si indica il rapporto tra due elementi, ovvero il modo in cui un elemento rimanda in modo diretto all'altro (Celata, Bertinetto 2010). Nello specifico, la trasparenza fonologica è intralinguistica e indica la corrispondenza biunivoca tra grafema e fonema. L'italiano, come lo spagnolo, sul piano grafo-fonemico è una lingua trasparente. Diversamente, il francese, come l'inglese, sono lingue opache. La trasparenza lessicale è, invece, di tipo interlinguistico e designa il grado di vicinanza tra una parola in una lingua e una parola in un altro idioma. In linea di massima, più le parole di due lingue si somigliano più è facile la comprensione reciproca. A questo proposito, Degache e Masperi (1998) e poi Jamet (2007a) individuano quattro zone di trasparenza lessicale: parole trasparenti, in cui c'è coincidenza morfo-semanticà totale allo scritto (es. it./bronchite, fr./bronchite); parole semi-trasparenti, in cui la coincidenza sul piano morfologico è parziale ma sul piano semanticò è totale (es. it./università, sp./universidad); parole semi-opache, con corrispondenza morfologica totale o parziale ma con significato diverso come nel caso dei falsi amici; infine parole opache, distanti sul piano del significato e del significante (Caddéo, Jamet 2015).

Diversamente dal concetto di trasparenza che riguarda i codici delle lingue, il transfer e l'inferenza si riferiscono ai processi cognitivi atti a costruire il senso a partire da un input (Cortés Velásquez 2016). Il transfer si attua in modo positivo laddove esiste trasparenza interlinguistica tra il lessico. Pertanto, il lessico trasparente costituisce una

⁷ Sulla didattica dell'intercomprensione nella scuola primaria, si veda anche De Santis, Faone 2012.

⁸ Si veda Escudé 2011 per una descrizione del progetto.

⁹ https://www.unilat.org/DPEL/Intercomprehension/Itineraires_romans/it.

sorta di vocabolario potenziale che permette l'accesso al senso del testo in L2. Il meccanismo dell'inferenza linguistica, infine, consiste nella ricostruzione del senso del testo a partire dalle conoscenze che l'individuo già possiede sull'argomento trattato, sul genere testuale o su quanto già compreso nel testo. Stimolare la consapevolezza di tale processo può rivelarsi molto utile, perché nella comprensione

oltre ai processi che si svolgono 'dal basso all'alto' (*bottom-up*, dalla parola al testo), operano continuamente anche processi 'dall'alto in basso' (*top-down*). Il lettore, in altre parole, elabora continuamente ipotesi sul senso complessivo di un periodo o dell'intero testo, e in base a quelle interpreta le unità minori. (Colombo 2002, 11)

Questi meccanismi sono validi anche per la comprensione orale, oggetto del paragrafo seguente.

2.3.1 Oralità e intercomprensione

Tra le ricerche sull'IC in riferimento alla comprensione orale, Jamet (2016) descrive due studi simmetrici in cui si indaga la percezione di vocaboli isolati con l'obiettivo di mettere in evidenza i meccanismi *bottom-up* che intervengono nell'ascolto. Nel primo studio (Jamet 2007a; 2007b; 2009), viene proposta una lista di 200 parole in francese a parlanti italofoni, nella seconda ricerca lo stesso elenco di vocaboli in italiano viene fatto ascoltare a francofoni; in entrambi i casi gli informanti non avevano alcuna competenza nella lingua target. La lista di lemmi comprende parole trasparenti, semi-trasparenti, semi-opache e opache. Nei due esperimenti le parole comprese sono oltre il 60%; tuttavia, i risultati evidenziano una migliore capacità di percezione del francese da parte dei parlanti italofoni rispetto ai francofoni esposti ad input in italiano. Si rileva, inoltre, una zona di trasparenza che consente la giusta decodifica del lemma. A tal proposito, Jamet afferma:

nous pouvons confirmer l'existence d'une zone importante de transparence pour chaque binôme directionnel, mais nous avons vu également que ces zones ne se recouvrent pas totalement. Certains mots transparents dans une langue ne le sont pas dans l'autre, même si la zone d'intersection est importante. (Jamet 2016, 75)

Cortés Velásquez (2015; 2016) conduce uno studio sul ruolo della trasparenza lessicale e sui processi cognitivi di inferenza nell'attività di ascolto. L'indagine si basa su dati raccolti durante un corso di IC erogato in modalità ibrida (settimanalmente 2 ore in presenza e moduli da svolgere online) presso l'Università degli Studi Roma Tre. Il percorso didattico prevede l'ascolto dei testi del manuale *EuRom5*

(Bonvino et al. 2011), che comprende diversi generi testuali (es. testi espositivi, informativi) presentati nella forma di scritto oralizzato (Caddéo, Jamet 2013). Le registrazioni durano in media un minuto, seguendo le indicazioni fornite da Jamet (2007). Le attività svolte per l'esercizio dell'ascolto nelle quattro lingue romanze del progetto (portoghese, spagnolo, catalano e francese) consistono in un esercizio sulla segmentazione, ovvero l'ascolto di una parola tratta da un testo già studiato a lezione e letto autonomamente e, immediatamente dopo, in risposta a un questionario, l'evidenziazione del vocabolo ascoltato, selezionandolo da cinque parole riportate in un menù a finestrella. Tale fase, denominata «allenamento percettivo» (Cortés Velásquez 2016), ha lo scopo di esercitare gli studenti a segmentare la sequenza fonica per individuare vocaboli che potrebbero guidare il processo di transfer lessicale dalla L1. Infatti, «il processo di segmentazione è essenziale per la comprensione, poiché è il prerequisito per effettuare il transfer delle preconoscenze della propria lingua in quella target» (Cortés Velásquez 2016, 90).

Per elicitare le strategie di comprensione del testo orale, viene richiesto di fare una trascrizione di senso di ciò che è stato compreso. I testi annotati dai partecipanti vengono successivamente analizzati. Tra gli aspetti evidenziati emerge una considerazione che riteniamo saliente per questo nostro studio, ovvero la nozione di trasparenza semantica come tratto testuale relativo e non assoluto, quindi necessariamente rapportabile al co-testo e al contesto in cui un determinato vocabolo compare. L'importanza del contesto nella comprensione dei testi scritti (es. Bonvino, Pippa 2015) è confermata anche per i testi orali nell'esperienza descritta da Cortés Velásquez (2016), in cui si sottolinea che alcuni lemmi spagnoli (es. *país*) e portoghesi (es. *hoje*) vengono compresi in alcune parti del testo ma non in altre. In aggiunta, si nota che alcune parti del testo hanno ricevuto meno attenzione, sebbene esse fossero composte da elementi trasparenti sul piano formale. Le risposte al questionario somministrato dopo l'ascolto mostrano inoltre l'effetto positivo di esercitazioni di lettura in IC quale momento preparatorio all'ascolto: decifrare con successo un testo scritto in una lingua affine alle lingue note serve a far sentire lo studente in grado di affrontare anche il compito di ascolto in altre L2, non necessariamente imparentate con le lingue conosciute dal parlante.

Alla luce delle ricerche di Cortés Velásquez (2016), la prospettiva assunta nel presente studio valuta la comprensione orale e lessicale in contesto. Tale scelta avvalora quanto sostenuto da Roussel:

La compréhension de l'oral ne peut pas être décomposée, découpée ni envisagée comme une série de plusieurs étapes successives et distinctes. Elle doit être appréhendée comme un tout. Le but pour l'enseignant, c'est bien d'appréhender ce «tout» et d'en saisir le fonctionnement pour mieux l'enseigner. (Roussel 2014)

3 Lo studio

Nei paragrafi seguenti presenteremo le caratteristiche della ricerca, ovvero gli obiettivi e le domande di ricerca, il contesto, i partecipanti, i materiali, l'organizzazione dell'evento didattico e le risposte alle domande di ricerca.

3.1 Obiettivi e domande di ricerca

Il presente studio affianca le attività svolte nell'ambito del progetto *Lectúrio+*, finanziato dall'Unione Europea ERASMUS+ Azione Chiave 201.¹⁰ Le finalità di *Lectúrio+* erano molteplici e collegate alle strategie educative scolastiche e familiari volte a sollecitare l'interesse del bambino, in età prescolare e scolare, verso la lettura anche in lingue differenti dalla propria, valorizzando il repertorio linguistico plurilingue delle varie comunità. La creazione di risorse libere online plurilingui e ad alta accessibilità per bambini dislessici, prevista dal progetto, è stata seguita da una validazione (imprescindibile, a nostro avviso; cf. Bonvino, Jamet 2016) delle stesse in ambito didattico.

Lo studio che qui esponiamo propone quindi una prima analisi dei materiali prodotti utilizzati con allievi e insegnanti di una scuola primaria. Nello specifico, la presente ricerca mira a indagare la comprensione orale del lessico e di uno stesso testo in formato *kamishibai*, letto in due lingue straniere non note ai partecipanti (francese e spagnolo) nell'ambito di una progettazione didattica inclusiva.

Le domande di ricerca sono le seguenti:

1. Quante parole sono comprese del testo? Quale tipo di lessico è compreso (es. solo vocabolario trasparente)? Emergono delle differenze a seconda della lingua target?
2. Quali aspetti del contenuto del racconto sono compresi dai partecipanti?
3. Le attività della sperimentazioni possono essere svolte anche per il bambino dislessico o vi sono difficoltà particolari? (Es. il compito è troppo complesso, il materiale non è accessibile, ecc.).

Per indagare la capacità ricettiva del vocabolario in L2, è stato predisposto un test per il riconoscimento del lessico del racconto; per analizzare la capacità di ricostruire il senso del testo, è stata svolta una specifica attività di comprensione dei contenuti del racconto. Entrambi gli strumenti sono descritti nel paragrafo dedicato ai materiali (§ 3.4).

¹⁰ <https://www.miriadi.net/it/lecturio>.

3.2 Contesto

La presente ricerca si basa su un'unità di lavoro, svolta in classe, che è parte di uno scenario di intervento educativo integrato tra scuola e famiglia e adatta il modello pedagogico del *Sacs d'histoires* alla diffusione delle lingue straniere. Tale modello prevede la narrazione di racconti nelle lingue parlate dai bambini in classe e la condivisione dell'esperienza a casa con la famiglia (Vernetto 2017),¹¹ con lo scopo di favorire l'educazione plurilingue e pluriculturale degli alunni. Nell'ambito del progetto *Lectūrio+*, per l'attività in classe è stato utilizzato un racconto intitolato *Tommaso e l'anguria* (Scarpa 2019): il libro, già edito nel 2018, è stato adattato sul piano grafico e linguistico appositamente per le finalità del progetto (Pinnelli, Fiorucci, Sorrentino 2019), al fine di renderlo accessibile,¹² e poi ripubblicato tenendo conto delle variazioni.

3.3 Partecipanti

La sperimentazione ha coinvolto 68 allievi frequentanti la classe terza della scuola primaria (età 8-9 anni) dell'Istituto Comprensivo 'Giovanni Falcone' di Copertino, in provincia di Lecce.

Tra i partecipanti vi era, in particolare, un bambino con certificazione di dislessia.¹³ I partecipanti, tutti italofoni, non avevano alcuna competenza in francese e in spagnolo, lingue obiettivo della sperimentazione, tuttavia avevano già svolto attività di ascolto in inglese, lingua straniera studiata a scuola.

L'intervento didattico è stato condotto da due insegnanti differenti.¹⁴ Gli osservatori (nr. 3) solo in pochi casi si sono inseriti nel processo di insegnamento/apprendimento per facilitare lo svolgimento delle attività.

¹¹ «Né en 1997 en Angleterre, en tant que support pour mieux apprendre l'anglais, le dispositif *Sacs d'histoires* a évolué au Québec où il a pris une dimension bi-plurilingue d'ouverture et de valorisation des langues des élèves allophones. C'est en Suisse, en 2007, que cet outil est arrivé en Europe» (Vernetto 2017, 20).

¹² Rispetto alla prima versione (Scarpa 2018), il testo adattato presenta, tra le varie caratteristiche, una maggiore coerenza tra testo e disegni, l'uso di colori più realistici, un minore 'affollamento visivo', l'uso dello stampatello maiuscolo, la presentazione dei testi sempre su sfondo bianco.

¹³ Già dagli Settanta, in Italia, all'interno di una stessa classe, studiano, collaborano e imparano assieme bambini con bisogni diversificati di apprendimento, speciali (Bisogni Educativi Speciali o BES) e non. Questo significa che non esistono scuole o classi separate. I bambini e le bambine BES sono: alunni disabili (l. 104/1992); alunni con Disturbi Specifici di Apprendimento (DSA) e/o disturbi evolutivi specifici (l. 170/2010); alunni con svantaggio sociale e culturale; alunni svantaggiati dalla non conoscenza della lingua italiana.

¹⁴ Il video di presentazione della sperimentazione è disponibile al seguente link: <https://www.youtube.com/watch?v=GRxTAqt8RVg>.

3.4 Materiali

I materiali utilizzati sono i seguenti:

1. Il kamishibai in formato cartaceo [fig. 1]: le immagini del volantino *Tommaso e l'anguria* (Scarpa 2019) costituiscono le tavole del kamishibai¹⁵ proposto in classe (Leone 2020) a supporto del testo di ascolto.
2. Le audioregistrazioni: il testo di ascolto è uno scritto oralizzato di tipo narrativo, letto con espressività. La registrazione consta dei contenuti di 12 tavole, con 10" di pausa tra la lettura di una tavola e l'altra, necessari per cambiare le immagini nella cornice del kamishibai. La durata complessiva del testo è di 4'25".¹⁶ Il racconto presenta una sintassi semplice (es. frasi brevi); dal punto di vista lessicale, è caratterizzato da lessico panromanzo (es. i colori), pertanto trasparente, e da poche parole contenuto ripetute più volte. Nello specifico, in spagnolo (escludendo il titolo del testo), su un totale di 269 parole, le parole *suave, dicen, dice*, compaiono nel testo tre volte ciascuna; *galletas, derrite, hambre, Tomás, panza, abro, buey, toco*, si incontrano due volte. In francese, su un totale di 341 parole, i termini *mange, disent, tout, dit, mon* occorrono tre volte ciascuno; *faim, bœf, yeux, très, parfum, sens, Thomas* sono presenti invece due volte.¹⁷ La narrazione è stata ascoltata prima in spagnolo e poi in francese.
3. Un test per il riconoscimento del lessico del racconto (*meaning recognition test*): dopo l'ascolto del racconto in ciascuna delle lingue straniere, è stato somministrato un test di riconoscimento del significato, a scelta multipla. Il test era costituito da una scheda a colori, in formato cartaceo, relativa a 12 item in forma di immagine corrispondenti ad altrettante parole [fig. 2]: a partire dall'ascolto di file audio nelle due lingue target, ai bambini si richiedeva di segnare con una croce la figura che ritenevano corrispondesse all'elemento ascoltato, scegliendo una tra le quattro immagini raffigura-

¹⁵ I disegni del testo adottato per la sperimentazione sono di Alberto Giammaruco, il kamishibai è edito da Kurumuny.

¹⁶ La durata dell'audioregistrazione è molto distante dalla lunghezza di 1' suggerita da Jamet (2007b) e poi confermata da Cortés Velásquez (2015), i quali, tuttavia, fanno riferimento a testi proposti in assenza di uno stimolo visivo. Le differenze della presente indagine con Jamet (2007b) sono anche in termini di tipologia di input, in quanto la studiosa propone parole in isolamento, difficili da seguire per un periodo prolungato.

¹⁷ Il racconto è stato tradotto in sedici lingue disponibili sul sito del progetto: <https://www.miriadi.net/it/thomas-et-pasteque>.

te.¹⁸ Una pausa di 10" separa la lettura di ogni singola parola. In totale la registrazione dura 2'37". Il test è stato svolto prima in spagnolo e poi in francese. Il test conteneva parole con differenti gradi di trasparenza (cf. Caddéo, Jamet 2013): parole trasparenti (in spagnolo: *nariz, ojos, orejas, panza*; in francese: *nez, oreilles, panse, balles, cousin, sabot, glaçon*), parole parzialmente trasparenti, ovvero morfologicamente trasparenti ma con corrispondenza semantica interlinguistica indiretta (in spagnolo: *nevera, campesino, hielo, caja de galletas*; in francese: *frigider*) e parole opache (in spagnolo: *sandía, primo, bolas, pata*; in francese: *pastèque, yeux, maraîcher, gâteaux dans une boîte*). Ricordiamo che nel racconto alcune di queste parole comparivano più di una volta (nello specifico, le parole spagnole *panza* e *galletas*, e la parola francese *yeux* comparivano due volte).

4. Un'attività di comprensione dei contenuti del racconto: a ciascun partecipante sono state consegnate due buste. Una busta, con il logo del progetto e l'immagine della testa di Tommaso, contenente 10 piccole figure, di cui 6 relative al racconto e 4 distrattori; l'altra busta, vuota, in cui era raffigurato un cestino dei rifiuti. I bambini dovevano inserire le immagini non pertinenti con la storia nella seconda busta.



Figura 1 Il kamishibai del racconto Tommaso e l'anguria (Scarpa 2019)

18 La scheda per l'attività di riconoscimento del significato delle parole è stata elaborata da Camilla Coletta e Martina Fiorito, con la supervisione di Elisa Fiorenza ed Elisabetta Bonvino (Università degli Studi Roma Tre).

SCHEDA ATTIVITA' DIDATTICA

Nome e cognome: _____ Classe: _____ Data: _____

Attività:
Fai una X con la matita sull'immagine che secondo te corrisponde alla parola che hai appena ascoltato.

ESEMPIO:

PAROLA 1:

PAROLA 2:

PAROLA 3:

1

Figura 2 La prima pagina della prova di riconoscimento lessicale

L'intervento didattico si è svolto in quattro classi e in quattro giornate differenti. Durante la fase preparatoria alle attività, ciascun insegnante ha illustrato agli allievi i materiali e le finalità in modo approfondito. Il docente ha condiviso con gli alunni lo schema della lezione, con l'ausilio di un orologio colorato diviso in quattro quadranti corrispondenti alle varie fasi dell'unità di lavoro [fig. 3], ovvero (1) «riflettiamo prima di ascoltare il racconto», (2) «osserviamo le immagini», (3) «ascoltiamo la storia» e (4) «discutiamo sul racconto». I bambini hanno letto le fasi di realizzazione e l'insegnante ha spostato la freccia nei vari quadranti a seconda dell'attività che stavano svolgendo, permettendo agli allievi di seguire lo sviluppo dell'evento didattico.

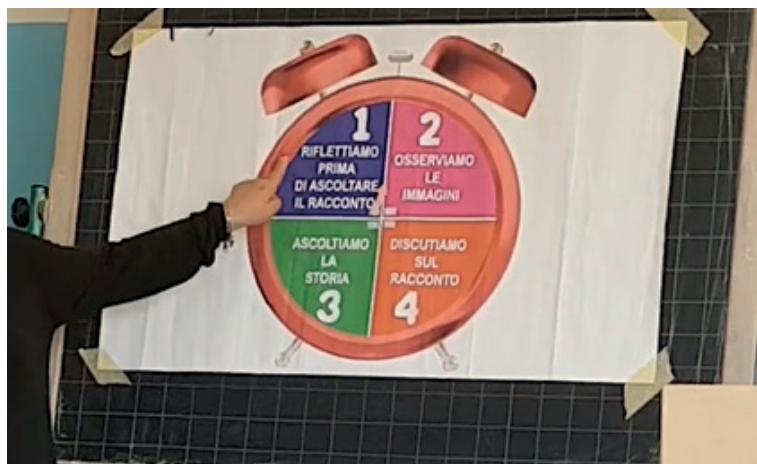


Figura 3 Lo schema della lezione in forma di orologio

L'insegnante ha invitato gli apprendenti a riflettere sul compito di ascolto sia prima sia dopo lo svolgimento delle attività (Leone 2020), ponendo domande per avere informazioni sulle conoscenze degli studenti relative a sé stessi come apprendenti, e alle loro modalità di auto-rappresentazione e all'auto-efficacia, tipo «Hai mai sentito parlare in una lingua che non conosci? Quando? È stato facile/difficile ecc.», «Vi piace apprendere una lingua straniera?» oppure «Vi sembra facile studiare una lingua straniera?».

Nello specifico, per elicitare il grado di conoscenza e consapevolezza metacognitiva in relazione al compito, l'insegnante ha chiesto: «Pensate che ascoltare sia più difficile che leggere, parlare e scrivere?», «Secondo voi, saper ascoltare serve? Se sì, in quali situazioni?», «Hai mai svolto in classe attività di ascolto in una lingua straniera?», «Come si fa a capire una persona che non parla la nostra lingua?».

L'utilizzo delle strategie è stato evidenziato grazie a quesiti del tipo: «Quando avete ascoltato avete tradotto in italiano?», «Avete cercato di indovinare il significato delle parole?». Infine, l'insegnante ha posto domande sull'uso del kamishibai (es. «Avete mai visto un kamishibai?») e poi, sempre in collaborazione con gli studenti, ne ha illustrato il funzionamento, elicitando così le conoscenze pregresse sul materiale didattico che è stato utilizzato (Leone 2020).

3.5 Metodologia

I dati sono raccolti tramite un test di riconoscimento di significato, svolto individualmente, e un compito di ricostruzione di senso del testo ascoltato, realizzato in piccoli gruppi. Inizialmente gli esiti delle due attività sono analizzati in termini quantitativi; l'informazione numerica è servita ad approfondire alcuni aspetti relativi ai materiali e all'esperienza didattica.

Per valutare l'attività svolta dal bambino dislessico abbiamo, inoltre, assegnato un punteggio alle risposte: ogni risposta corretta è stata valutata con 1 punto; una risposta errata è stata valutata con 0; nessuna risposta è stata valutata con -1. Alla risposta non corretta è stato riconosciuto un punteggio maggiore perché apporre la croce su uno degli item, seppur rispondendo in modo errato, richiedeva l'abilità di integrare lo stimolo auditivo (la parola ascoltata) con la rapida coordinazione visio-motoria, necessaria a crociare la risposta ritenuta corretta. Nessuna risposta evidenziava invece difficoltà a eseguire il compito, richiedendo quindi una revisione del formato della prova, sia nella modalità di somministrazione sia nella veste grafica del test.

4 Analisi dei dati

Ogni sperimentazione ha avuto una durata variabile dai 35 ai 45 minuti. Le bambine e i bambini delle quattro classi hanno accolto in modo positivo l'équipe di lavoro: erano sorridenti e rispondevano con interesse alle domande che venivano poste anche prima che iniziasse l'attività. Durante la sperimentazione didattica, erano seduti per terra. Nel reagire alle proposte didattiche hanno dimostrato modalità emotivo-relazionali differenti, mettendo in risalto l'eterogeneità delle classi. Laddove possibile, anche nei casi in cui gli interventi sembravano non pertinenti con le attività in corso, le insegnanti ascoltavano il contributo, valorizzandolo.

Nei paragrafi seguenti analizzeremo i dati. Le risposte ai quesiti di ricerca sono riportate in relazione al tipo di abilità testata.

4.1 Risultati del test di riconoscimento lessicale

Il grafico 1 mostra il numero percentuale dei partecipanti che ha individuato correttamente 6 o più item (ovvero la metà o oltre; min. 6, max. 12) proposti nel test di riconoscimento lessicale e di coloro che hanno risposto correttamente a meno di 6 item (min. 0, max. 5), per ciascuna delle due lingue target: nel test di spagnolo, su 68 partecipanti, 49 alunni (72%) hanno individuato almeno 6 item corretti;

nel test di francese, solo 26 alunni (38%) hanno individuato almeno 6 item corretti. I risultati mostrano che il riconoscimento del significato delle parole in spagnolo è stato più semplice rispetto a quello in francese. Le differenze sono notevoli. In una classe, ad esempio, solo 4 bambini su 14 hanno risposto in modo corretto per il francese, mentre per lo spagnolo 12 su 14. Il diverso esito può essere motivato dalla differente distanza tra l'italiano e le due lingue target. Inoltre, un altro fattore ha potuto giocare a sfavore della lingua francese: l'ordine in cui l'ascolto in questa lingua è stato proposto, ovvero successivamente alla narrazione in spagnolo. L'esposizione prolungata a un input orale, anche se interrotta da un'attività lessicale, ha probabilmente reso più debole la motivazione a prestare attenzione ai contenuti nel corso del secondo ascolto, basato su contenuti già noti e in cui si ripeteva a breve distanza di tempo la forma e il contenuto del compito didattico.

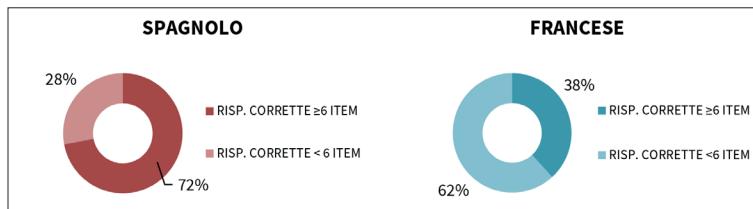


Grafico 1 Risultati test di riconoscimento del significato lessicale

Nella tabella 1 riportiamo le parole in spagnolo e in francese che sono state comprese da tutti gli alunni di ciascuna classe. Notiamo che *orejas*, *panza* e *bolas* (spagnolo) e *panse* e *balles* (francese) sono risultate comprensibili per l'intero campione. Ipotizziamo che la trasparenza del vocabolo nella lingua target abbia inciso in maniera decisiva sul riconoscimento del significato della maggior parte dei vocaboli, sia in spagnolo sia in francese. Relativamente alla parola spagnola *panza*, inoltre, potrebbe aver influito positivamente anche la doppia occorrenza nel testo. Nel caso di *bolas*, invece, che è l'unica parola opaca compresa da tutti, il significato potrebbe essere stato riconosciuto già nel racconto grazie all'aiuto del contesto e poi richiamato in memoria durante il test, avvalorando quanto rilevato nello studio di Cortés Velásquez (2016; vedi § 2.3.1) in merito alla relatività della trasparenza semantica.

Tabella 1 Parole in spagnolo e in francese comprese da tutti i partecipanti, divise per classe ('G' indica il gruppo classe e il giorno in cui è avvenuta la sperimentazione)

Classe	Parole in spagnolo	Parole in francese
G1	<i>orejas, panza, bolas</i>	<i>panse, balles, glaçon</i>
G2	<i>orejas, panza, bolas, nariz</i>	<i>panse, balles</i>
G3	<i>orejas, panza, bolas, nariz</i>	<i>panse, balles, glaçon</i>
G4	<i>orejas, panza, bolas</i>	<i>panse, balles</i>

Analizziamo in particolare l'esito delle attività di comprensione lessicale del bambino dislessico, inserito nel gruppo G4. Il grafico 2 mostra che nel test di riconoscimento del significato in spagnolo, l'allievo ha compreso 6 item su 12 (*campesino, hielo, ojos, orejas, panza, bolas*). Ha colto il significato di 3 parole trasparenti: *ojos, orejas, panza*, e di 2 parole con trasparenza indiretta rispetto all'italiano: *campesino e hielo*. Nella parte iniziale della prova (item 1, 3, 4, 6) non ha risposto a 4 quesiti. Come evidenziato nel corso dell'osservazione e nei dati video della sperimentazione, per il bimbo è risultato non facile seguire la lettura delle parole e lo scorrere delle risposte a scelta multipla sul foglio. Evidentemente la prova poneva problemi in termini di automatizzazione di abilità motorie e linguistico-cognitive.

Alla prova di riconoscimento di significato in francese [graf. 3], l'allievo ha individuato in modo corretto 5 lemmi su 12, di cui 1 opaco (*maraîcher*), 1 parzialmente trasparente (*frigider*) e 3 trasparenti (*nez, panse, balles*). Interessante osservare che la parola opaca e quella parzialmente trasparente sono le stesse che il bimbo ha riconosciuto in spagnolo (*campesino, hielo*). Essendo in entrambe le lingue 'non-trasparenti' avrebbero dovuto generare problemi mentre in realtà, probabilmente in virtù del contesto della narrazione ascoltata e visualizzata nel kamishibai, sono state comprese. In aggiunta, poiché si tratta di parole che compaiono una sola volta nel racconto, possiamo escludere l'influenza del fattore ripetizione sul riconoscimento di significato. Guardando il grafico 2 e il grafico 3 in sequenza emerge, inoltre, che il bambino si abitua gradatamente al formato del materiale didattico adoperato: verso la fine della prova in spagnolo (dalla 8 alla 12) riesce a indicare il significato delle parole ascoltate, ne sbaglia solo 1 (*caja de galletas*) e non risponde all'ultima. All'inizio del test di francese non ha le stesse esitazioni mostrate per la verifica in spagnolo. Evidentemente la familiarizzazione con la consegna e il formato della prova inibisce meno la sua prestazione.

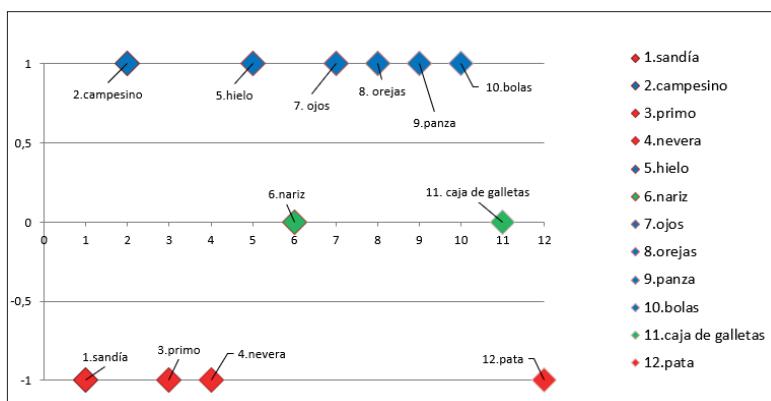


Grafico 2 Risposte del bambino dislessico alla prova di riconoscimento lessicale in spagnolo
(punti: 1/risp. corretta; 0/risp. errata; -1/risp. non data)

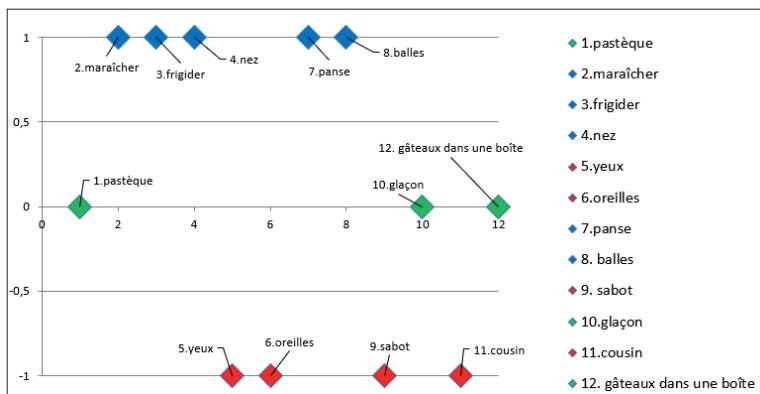


Grafico 3 Risposte del bambino dislessico alla prova di riconoscimento lessicale in francese
(punti: 1/risp. corretta; 0/risp. errata; -1/risp. non data)

4.2 Risultati del test di comprensione del racconto

La tabella 2 mostra i risultati del test di comprensione dell'intera storia. Tutti i partecipanti hanno svolto l'attività, riportando esiti differenti. Quasi tutti e quattro i gruppi della classe G1 hanno selezionato le schede pertinenti. Diversamente, solo un gruppo di G2 e di G3 ha risposto in modo idoneo. Nessun gruppo di G4 ha selezionato le immagini in modo adeguato. Gli esiti negativi sono tuttavia legati all'errata interpretazione di due schede. Un gruppo di G1 ha ritenuto che la scheda in cui si raffigura «Tommaso che guarda in avanti» fosse estranea agli eventi narrati perché non conteneva nessun dettaglio che richiamasse la storia. Allo stesso modo, una scheda distrattore in cui compariva «Tommaso e il libro» è stata ritenuta pertinente perché i ragazzi avevano confuso quest'ultimo con la scatola di biscotti che compare all'inizio del racconto. Da un'analisi più attenta dei risultati emerge, quindi, che gli esiti negativi della prova di alcuni gruppi dipendono dall'interpretazione di due immagini rivelatesi poco chiare per due ragioni: la prima, «Tommaso che guarda in avanti», per carenza di dettagli; la seconda, «Tommaso e il libro», per scarsa iconicità di un oggetto raffigurato.

Tabella 2 Risultati test ricostruzione della storia tramite immagini
(con indicazione del numero di distrattori)

Classe	Nr. gruppi che ha escluso i 4 distrattori in modo corretto	Nr. schede escluse/incluse in modo erroneo	Schede problematiche
G1	3 gruppi (su 4)	1 gruppo (su 4): 5 schede	«Tommaso che guarda in avanti»
G2	1 gruppi (su 4)	3 gruppi (su 4): 3-5 schede	«Tommaso che guarda in avanti» «Tommaso e il libro»
G3	1 gruppi (su 5)	4 gruppi (su 5): 4-5 schede	«Tommaso che guarda in avanti» «Tommaso e il libro»
G4	0 gruppi (su 4)	2 gruppi (su 4): 3 schede; 2 gruppi (su 4): 4 schede	«Tommaso e il libro» «Tommaso che guarda in avanti»

5 Conclusioni

La sperimentazione didattica *Lectūrio+* del racconto *Tommaso e l'anguria*, in spagnolo e in francese, ha sondato le potenzialità e le difficoltà dell'approccio all'intercomprensione con giovani apprendenti italofoni (età 8-9 anni). L'esperienza si configura come una pratica di didattica metacognitiva e si basa su principi di insegnamento inclusivo, orientati verso la valorizzazione dell'esperienza individuale, del repertorio plurilingue e delle abilità di ogni singolo bambino. In particolare, la partecipazione di allievi con difficoltà di lettura è agevolata dall'uso di risorse didattiche in cui la comunicazione è prevalentemente orale con supporto delle immagini rese accessibili, grazie ad interventi specifici. L'approccio inclusivo ha avuto un impatto positivo su tutta la classe, consentendo lo svolgimento delle diverse attività previste nell'unità di lavoro. Nello specifico, i dati mostrano che i bambini e le bambine hanno portato a termine il compito di ricostruzione della storia e alla fine dell'incontro, hanno commentato che il racconto era stato compreso. Quindi possiamo dire che le fasi di percezione, *parsing* e interpretazione (se pur globale; Anderson 1995) hanno seguito il loro corso. A nostro avviso, due aspetti che sono emersi con chiarezza sono il ruolo della trasparenza interlinguistica nel guidare la comprensione di parole mai incontrate, in una L2 affine alla propria L1, ma anche la rilevanza del contesto nel disambiguare parole parzialmente trasparenti o opache.

La sperimentazione ha inoltre permesso di verificare procedure didattiche e materiali. Ad esempio, le difficoltà mostrate dal bambino dislessico nel corso della prima prova di riconoscimento lessicale avrebbero potuto essere evitate, anticipando la somministrazione del test con un'analisi attenta delle pagine su cui si dovevano crociare le risposte. Inoltre, il layout della scheda proposta per il test di riconoscimento del significato dovrà essere semplificato, riducendo la quantità di informazioni grafiche presenti sulla pagina. Un bambino con maggiori difficoltà di automatizzazione motoria rispetto al bambino presente nella classe G4 potrebbe non riuscire a portare a termine il compito. In futuro, il test di riconoscimento lessicale a scelta multipla potrebbe essere elaborato in formato elettronico, proponendo ogni singolo quesito su una schermata, per consentire all'allievo dislessico di ascoltare la parola, selezionare la risposta giusta tra le quattro immagini, evitando quindi input visivo non pertinente.

Alcune delle schede adoperate per la prova di comprensione globale del racconto *Tommaso e l'anguria* hanno richiesto modifiche, arricchendo di particolari l'immagine non pertinente raffigurata e rendendo più iconici alcuni oggetti.

Infine, alla luce dei dati, si rileva che la durata dell'attività di ascolto può essere modificata. Se si vuole proporre la ricezione orale in

più di una lingua è necessario che, in via sperimentale, ogni racconto duri al massimo circa due minuti.

Per il futuro, intendiamo seguire due linee di intervento. Sul piano didattico, vorremmo trovare strategie di insegnamento che promuovano ancor più l'interazione tra studenti e l'apprendimento tra pari. Vogliamo inoltre rendere in formato digitale le due attività discusse.

Sul piano scientifico, si potrebbe approfondire lo studio delle conoscenze metacognitive in relazione all'ascolto in L2, confrontando i pareri degli allievi sulla complessità del compito prima e dopo l'attività.

Infine, una considerazione di carattere educativo e sociopolitico: la scuola e l'educazione linguistica di giovani apprendenti sono sede e contesto idonei per vivere in modo partecipato il multilinguismo e per rendere strutturale un importante cambiamento della nostra società. Il numero crescente di migranti, la presenza di rifugiati, la storia del nostro paese, territorio di emigranti e di dialettoponi, devono - a dire il vero avrebbero già dovuto - scardinare le tradizionali categorie interpretative basate su una visione monolingue della realtà e della scuola (Voghera 2019; De Mauro 2007), per lasciare il posto a una visione innovativa e inclusiva delle comunità, che guidi verso la scoperta di strategie ottimali per accogliere e gestire la diversità linguistica e culturale.

Bibliografia

- Anderson, J.R. (1995). *Cognitive Psychology and its Implications*. 4th ed. New York: Freeman.
- Araújo e Sá, M.H.; Melo-Pfeifer, S. (eds) (2004). *Intercompreensão em situação de chat romanófono: um módulo de formação*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Balboni, P.E. (2009). «Per una glottodidattica dell'intercomunicazione romanza». Jamet, M.C. (a cura di), *Orale e intercomprensione tra lingue romane*. Venezia: Le Bricole, 197-203.
- Benucci, A. (2015). *L'intercomprensione: il contributo italiano*. Torino: UTET.
- Blanche-Benveniste, C. (2001). «Nouveaux apports de la grammaire contrastive des langues romanes». Uzcanga Vivar, I.; Llamas Pombo, E.; Pérez Velasco, J.M. (eds), *Presencia y renovación de la lingüística francesa*. Salamanca: Universidad de Salamanca, 41-54.
- Bonvino, E. (2012). «Lo sviluppo delle abilità di lettura nell'ottica dell'intercomprensione». Bonvino, E.; Luzi, E.; Tamponi, A. (a cura di), *(Far) apprendere, usare e certificare una lingua straniera*. Formello (RM): Bonacci editore, 139-52.
- Bonvino, E. (2015). «Intercomprehension Studies in Europe: History, Current Methodology and Future Developments». Dolci, R.; Tamburri, A.J. (eds), *Intercomprehension and Plurilingualism: An Asset for Italian Language in the USA*. New York: John D. Calandra Institute Transaction, 29-59.
- Bonvino, E.; Caddéo, S.; Vilagines Serra, E.; Pippa, S. (2011). *EuRom5 Ler y Compreender 5 línguas românicas = Leer y Entender en 5 Lenguas románicas = Llegir i Entendre 5 llengües romàniques = Leggere e Capire 5 Lingue Romanze*

- = *Lire Et Comprendre 5 Langues Romanes*. Milano: Hoepli. Collegato a una versione online: <http://www.eurom5.com>.
- Bonvino, E.; Cortés Velásquez, D. (2016). «Il lettore plurilingue». *Lend*, 4, 111-30.
- Bonvino, E.; Cortés Velásquez, D.; Fiorenza, E. (2018). «Observing Strategies in Intercomprehension Reading. Some Clues for Assessment in Plurilingual Settings». *Frontiers in Communication*, 29(3), 1-15. <https://doi.org/10.3389/fcomm.2018.00029>.
- Bonvino, E.; Jamet, M.-C. (a cura di) (2016). *Intercomprensione: lingue, processi e percorsi*. Venezia: Edizioni Ca' Foscari. <http://doi.org/10.14277/978-88-6969-134-8>.
- Bonvino, E.; Pippa, S. (2015). «Il portoghese e l'intercomprensione nella didattica della traduzione verso l'italiano». *Repères-DORIF, Les voix/voies de la traduction*, 1. https://www.dorif.it/ezine/ezine_articles.php?art_id=249.
- Brown, R.; Waring, R.; Donkaewbua, S. (2008). «Incidental Vocabulary Acquisition from Reading, Reading-while-Listening, and Listening to Stories». *Reading a Foreign Language*, 20, 136-63.
- Caddéo, S.; Jamet, M.-C. (2013). *L'intercompréhension: une autre approche pour l'enseignement des langues*. Paris: Hachette.
- Candelier, M.; Camilleri-Grima, A.; Castellotti, V.; De Pietro, F.; Lörincz, I.; Meissner, F.-J.; Schröder-Sura, A.; Noguerol, A. (2007). *Le CARAP Un Cadre De référence Pour Les Approches Plurielles Des Langues Et Des Cultures: compétences Et Ressources*. Graz: Conseil De L'Europe.
- Canù, S. (2016). «Intercomprensione nella scuola primaria: cominciamo dall'orality». *Bonvino, Jamet 2016*, 113-30.
- Capucho, M.F. (2007). «Euromania, méthode d'apprentissage disciplinaire en intercompréhension des langues romanes en fin d'école primaire». Castagne, E. (éd.), *Les enjeux de l'intercompréhension*. Reims: Éditions et Presses Universitaires de Reims, 331-37.
- Capucho, M.F. (2011). «Cooperating and Innovating: Redinter, Working Together for the Implementation of Intercomprehension Methodologies». Pixel (ed.), *The Future of Education. Conference Proceedings* (Florence, 16-17 June 2011). Milan: Simonelli, 1-6.
- Castagne, E. (2007). «Trasparenze lexicali entre langues voisines». Castagne, E. (éd.), *Les enjeux de l'intercompréhension*. Reims: Éditions et Presses universitaires de Reims, 155-66.
- Celata, C.; Bertinetto, P.M. (2010). «Per un'analisi morfologica del lessico italiano». Bertini, C.; Ricci, I. (a cura di), *Quaderni del Laboratorio di Linguistica*, 9(1), 1-13.
- Celentin, P. (2020). «An Intercomprehension-Based Approach and Teaching Method Accessible to Students with SLN (Specific Language Needs): A First Exploration of the Points of Convergence». *Italiano LinguaDue*, 12(2), 443-57. <https://doi.org/10.13130/2037-3597/15090>.
- Chamot, A.U. (1995). «Learning Strategies and Listening Comprehension». Mendelsohn, D.J.; Rubin, J. (eds.), *A Guide for the Teaching of Second Language Listening*. Dominie Press. San Diego (CA): Dominie Press, 13-30.
- Cohen, A.; Upton, T. (2006). *Strategies in Responding to the New TOEFL Reading Tasks*. Princeton (NJ): Educational Testing Service. TOEFL Monograph Series 33.
- Colombo, A. (2002). *Leggere. Capire e non capire*. Bologna: Zanichelli.

- Cortés Velásquez, D. (2015). *Intercomprensione orale: ricerca e pratiche didattiche*. Firenze: Le Lettere.
- Cortés Velásquez, D. (2016) «Il ruolo della trasparenza lessicale nella comprensione orale: analisi di un corpus di dati sull'ascolto dello spagnolo e il portoghese». Bonvino, Jamet 2016, 81-112.
- Daloiso, M. (2012). *Lingue straniere e dislessia evolutiva: Teoria e metodologia per una glottodidattica accessibile*. Torino: UTET Università.
- Daloiso, M. (2013). «Le difficoltà di comprensione del testo scritto in lingua materna e straniera. Un quadro teorico per il recupero della competenza metastrategica». *EL.LE*, 2(1), 68-87. <http://doi.org/10.14277/2280-6792/1068>.
- Daloiso, M. (a cura di) (2016). *I Bisogni Linguistici Specifici. Inquadramento teorico, intervento clinico e didattica delle lingue*. Trento: Erickson.
- Daloiso, M. (2017). *Supporting Learners with Dyslexia in the ELT Classroom*. Oxford: Oxford University Press.
- De Carlo, M. (a cura di) (2011). *Intercomprensione e educazione al plurilinguismo*. Porto Sant'Elpidio: Wizards Editore.
- De Mauro, T. (2007). «Le Dieci Tesi nel loro contesto storico: linguistica, pedagogia, politica tra gli anni Sessanta e Settanta». GISCEL (a cura di), *Educazione linguistica democratica. A trent'anni dalle Dieci Tesi*. Milano: FrancoAngeli, 42-55.
- De Santis, G.; Faone, S. (2012). «Leggere in quattro lingue romane: una proposta d'integrazione di didattica dell'intercomprensione nella scuola primaria». Degache, C.; Garbarino, S. (éds), *Intercompréhension: compétences plurielles, corpus, intégration = Actes du colloque IC2012* (Université Stendhal Grenoble 3, 21-23 juin 2012). Grenoble: Université Stendhal, 1-19.
- Degache, C.; Masperi, M. (1998). «La communication plurilingue en toile de fond de l'entraînement à la compréhension des langues romanes». Billiez, J. (éd.), *De la didactique des langues à la didactique du plurilinguisme, hommage à Louise Dabène*. Grenoble: CDL-LIDILEM, 361-76.
- Dolci, R.; Tamburri, A. (eds) (2015). *Intercomprehension and Plurilingualism: An Asset for Italian Language in the USA*. New York: John D. Calandra Institute Transaction.
- Escudé, P. (2011). «Euromania: un manuale scolastico europeo in intercomprensione. Perché e come servirsene?». De Carlo 2011, 98-113.
- Escudé, P.; Janin, P. (2010). *Le point sur l'intercompréhension, clé du plurilinguisme*. Paris: Clé International.
- Fiorenza, E. (2020). *Strategie di lettura nella didattica plurilingue*. Bologna: Caissa Italia.
- Flavell, J.H. (1976). «Metacognitive Aspects of Problem Solving». Resnick, L.B. (ed.), *The Nature of Intelligence*. Hillsdale (NJ): Erlbaum, 231-35.
- Ginther, A. (2002). «Context and Content Visuals and Performance on Listening Comprehension Stimuli». *Language Testing*, 19(2), 133-67.
- Goh, C. (2000). «A Cognitive Perspective on Language Learners' Listening Comprehension Problems». *System*, 28(1), 55-75. [https://doi.org/10.1016/S0346-251X\(99\)00060-3](https://doi.org/10.1016/S0346-251X(99)00060-3).
- Griffiths, R. (1992). «Speech Rate and Listening Comprehension: Further Evidence of the Relationship». *TESOL Quarterly*, 26, 385-91.
- Kelly, P. (1991) «Lexical Ignorance: the Main Obstacle to Listening Comprehension with Advanced Foreign Language Learners». *IRAL. International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 29(2), 135-70. <https://doi.org/10.1515/iral.1991.29.2.135>.

- Krashen, S. (1985). *The Input Hypothesis: Issues and Implications*. New York: Longman.
- Jamet, M.-C. (2007a). *À l'écoute du français. La compréhension de l'oral dans le cadre de l'intercompréhension des langues romanes*. Tübingen: Gunter Narr Verlag. <https://iris.unive.it/handle/10278/29721?mode=full.141#.YNnQpC0QN0A>.
- Jamet, M.-C. (2007b). «La transparence sonore du lexique: de l'expérimentation au calcul d'un indice». Capucho, F.; Martins, A.; Degache, C.; Tost, M. (eds), *Diálogos em Intercompreensão*. Lisboa: Universidade Católica Editora, 333-46.
- Jamet, M.-C. (a cura di) (2009). *Orale e intercomprensione tra lingue romane*. Venezia: Libreria Editrice Cafoscarina, 91-108.
- Jamet, M.-C. (2016). «La reconnaissance de mots isolés à l'oral: expérience en miroir entre français et italien». Bonvino, Jamet 2016, 59-80.
- Jones, L.C. (2004). «Supporting Listening Comprehension and Vocabulary Acquisition with Multimedia Annotations: The Students' Voice». *CALICO Journal*, 21(1), 41-65. <http://dx.doi.org/10.1558/cj.v21i1.41-65>.
- Leone, P. (2020). «Didattica inclusiva per l'ascolto in L2 in contesti di intercomprensione: Conoscenze metacognitive di bambini della scuola primaria». *Lend*, 3, 71-82.
- Long, M.H. (1983). «Native/Non-Native Speaker Conversation and the Negotiation of Comprehensible Input». *Applied Linguistics*, 4(2), 126-41. <https://doi.org/10.1093/applin/4.2.126>.
- Long, M.H. (1996) «The Role of the Linguistic Environment in Second Language Acquisition». Ritchie, W.C.; Bahtia, T.K. (eds), *Handbook of Second Language Acquisition*. New York: Academic Press, 413-68. <https://doi.org/10.1016/B978-012589042-7/50015-3>.
- Matter, J. (1989). «Some Fundamental Problems in Understanding French as a Foreign Language». Dechert, H.-W.; Raupach, M. (eds), *Interlingual Processes*. Tübingen: Gunter Narr, 105-19.
- Nuzzo, E.; Grassi, R. (2016). *Input, output, interazione nell'insegnamento delle lingue*. Roma: Bonacci.
- Ollivier, C.; Strasser, M. (2013). *Interkomprehension in Theorie und Praxis*. Wien: Praesenz.
- O'Malley, J.M.; Chamot, A.U.; Küpper, L. (1989). «Listening Comprehension Strategies in Second Language Acquisition». *Applied Linguistics*, 10(4), 418-37. <https://doi.org/10.1093/applin/10.4.418>.
- Pinnelli, S.; Fiorucci, A.; Sorrentino, C.; De Nunzio, M. (2019). «Multilingualism, Intercomprehension, and Inclusion: The Lectūrio+ Project and the Dyslexic Student». Carmo, M. (ed.), *Education and New Developments*. Lisboa: InScience Press, 169-73. <https://doi.org/10.36315/2019v1end036>.
- Reitbauer, M. (2006). «Hypertextual Information Structures and their Influence on Reading Comprehension: An Empirical Study». *Miscelanea: A Journal of English and American Studies*, 33, 65-87.
- Rost, M. (2011). *Teaching and Researching Listening*. London: Longman.
- Roussel, S. (2014). «À la recherche du sens perdu: comprendre la compréhension de l'oral en langue seconde». *La Clé des Langues Lyon*, octobre 2014. <http://cle.ens-lyon.fr/plurilingues/a-trier/a-la-recherche-du-sens-perdu-comprendre-la-comprehension-de-l-oral-en-langue-seconde>.
- Scarpa, M. (2018). *Tommaso e l'anguria*. Lecce: Kurumuny.

- Scarpa, M. (2019). *Tommaso e l'anguria. Thomas et la pastèque*. Lecce: Kurumuny.
- Schmidt-Rinehart, B.C. (1994). «The Effects of Topic Familiarity on Second Language Listening Comprehension». *Modern Language Journal*, 78(2), 179-89. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.1994.tb02030.x>.
- Schneider, E.; Crombie, M. (2016). *Dyslexia and Foreign Language Learning*. London: David Fulton Publishers.
- Seo, K. (2002). «The Effect of Visuals on Listening Comprehension: A Study of Japanese Learners' Listening Strategies». *International Journal of Listening*, 16(1), 57-81. <https://doi.org/10.1080/10904018.2002.10499049>.
- van Zeeland, H.; Schmitt, N. (2012). «Lexical Coverage in L1 and L2 Listening Comprehension: The Same or Different from Reading Comprehension?». *Applied Linguistics*, 34(4), 457-79. <https://doi.org/10.1093/applin/ams074>.
- Vandergrift, L. (2002). «It Was Nice to See that Our Predictions Were Right': Developing Metacognition in L2 Listening Comprehension». *The Canadian Modern Language Review*, 58(4), 555-75. <https://doi.org/10.3138/cmlr.58.4.555>.
- Vandergrift, L.; Goh, C. (2012). *Teaching and Learning Second Language Listening: Metacognition in Action*. London; New York: Routledge.
- Vandergrift, L.; Tafaghodtari, M.H. (2010). «Teaching L2 Learners How to Listen Does Make a Difference: An Empirical Study». *Language Learning*, 60(2), 470-97. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9922.2009.00559.x>.
- VanPatten, B. (2013). *Input Processing and Grammar Instruction in Second Language Acquisition*. Thorofare (NJ): Edwards Brothers Malloy.
- VanPatten, B. (2015). *Processing Instruction: Theory, Research, and Commentary*. Oxfordshire: Routledge.
- van Zeeland, H.; Schmitt, N. (2013) «Incidental Vocabulary Acquisition Through L2 Listening: A Dimensions Approach». *System*, 41(3), 609-24. <http://dx.doi.org/10.1016/j.system.2013.07.012>.
- Vernetto, G. (2017). «Les Sacs d'histoires: mode d'emploi». *Éducation et sociétés plurilingues*, 43, 19-31. <https://journals.openedition.org/esp/1429>.
- Vernetto, G. (2018). «Le kamishibaï ou théâtre d'images: mode d'emploi». *Éducation et sociétés plurilingues*, 44, 9-21. <https://doi.org/10.4000/esp.2161>.
- Vidal, K. (2011). «A Comparison of the Effects of Reading and Listening on Incidental Vocabulary Acquisition». *Language Learning*, 61(1), 219-58. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9922.2010.00593.x>.
- Voghera, M. (2019). «Tesi III. Pluralità e complessità delle capacità linguistiche». Loiero, S.; Lugarini, E. (a cura di), *Tullio De Mauro: Dieci tesi per una scuola democratica*. Firenze: Franco Cesati Editore, 75-86. I quaderni del GISCEL1.
- Zhao, Y. (1997). «The Effects of Listeners' Control of Speech Rate on Second Language Comprehension». *Applied Linguistics*, 18(1), 49-68. <https://doi.org/10.1093/applin/18.1.49>.

Students' View on CLIL: Perceived Benefits and Limitations

Francesca Zanoni

Università degli Studi di Trento, Italia

Abstract In the last few years, Content and Language Integrated Learning (CLIL) has been extensively implemented in the Italian school system and particularly in the Autonomous Province of Trento. This article aims to analyse students' perception of the quality of their CLIL experience since they are the final recipients of CLIL. Results suggest that students acknowledge the positive impact of CLIL on their L2 proficiency (English). However, the success of CLIL seems to be strongly dependent on the CLIL teacher's linguistic competence in the L2 and on the CLIL curriculum design, which should avoid oversimplification of the subject matter taught by means of the L2.

Keywords CLIL. Linguistic competence. Interest. Simplification. Trilingualism.

Summary 1 Introduction. – 2 Literature Review. – 3 CLIL in Italy and in the Autonomous Province of Trentino. – 4 Research Method. – 4.1 Research Questions and Objectives. – 4.2 Context and Participants. – 4.3 Procedure and Data Collection. – 4.4 Data Analysis and Results. – 5 Conclusions and Teaching Implications.



**Edizioni
Ca' Foscari**

Peer review

Submitted 2020-06-21
Accepted 2021-06-08
Published 2021-07-23

Open access

© 2021 | Creative Commons Attribution 4.0 International Public License



Citation Zanoni, F. (2021). "Students' View on CLIL: Perceived Benefits and Limitations". *EL.LE*, 10(2), 261-278.

DOI [10.30687/ELLE/2280-6792/2021/02/005](https://doi.org/10.30687/ELLE/2280-6792/2021/02/005)

261

1 Introduction

Content and Language Integrated Learning (CLIL) is an educational approach where a subject is taught using a language different from the mother tongue. The final goal is to promote both the learning of the content and the learning of the L2 (Marsh et al. 2010, 11).

This methodology has been widely promoted by the European Union since it trains young people to live and work in an increasingly multicultural world (Eurydice 2006). Thus, CLIL answers the strong need for cultural and linguistic integration and contributes to the education of open-minded, multilingual, and international citizens.

2 Literature Review

CLIL is an educational setting that allows learners to use the L2 as a tool to acquire new information and competencies. It's a dynamic and interactive space shared by the teacher and the students (Bier 2016) in which the teacher facilitates active learning by creating thinking-centred tasks where content is not passively memorised but it is interiorised and meaningfully used, often through cooperative learning (Pavón Vázquez, Allison 2013; Pavón Vázquez 2014). In fact, CLIL "challenges learners to create new knowledge and develop new skills through reflection and engagement in higher-order as well as lower-order thinking skills" (Coyle et al. 2010, 54). Indeed, when students work together on cognitively challenging tasks, they operate like real teams of researchers that build and apply knowledge. Thus, learners turn simple information into meaningful ideas (Coyle et al. 2010) by using advanced processing skills.

Consequently, CLIL can be very challenging for students and some might feel stressed about their (in)ability of completing tasks using the L2 (Bozdoğan, Karlıdağ 2014). However, research also suggests that students' intense effort, active participation and reasoning leads to "deeper semantic processing and better understanding of curricular concepts" (Dalton-Puffer 2008, 5). Thus, not only does CLIL have a positive effect on learners' L2 proficiency, but it might also positively affect the subject matter being studied (Pavón Vázquez 2014; Ouazizi 2016). This may have to do with the fact that "CLIL students work more persistently on tasks, showing higher tolerance of frustration, thus acquiring a higher degree of procedural competence in the subject" (Vollmer et al. 2006 in Dalton-Puffer 2008, 4). In her study, also Jäppinen (2005) considered the impact of CLIL on content learning (mathematics and science) and found that "cognitional development in the CLIL environments resembled the development in teaching through the mother tongue" (2005, 165). Likewise, Dalliger et al. (2016) observed comparable level of knowledge of the content

subject between CLIL and non-CLIL classes; however, it is also reported that more time is needed in CLIL-classrooms to attain learning outcomes equivalent to non-CLIL classes.

Besides being a facilitator of learning, CLIL teachers must constantly balance linguistic and cognitive load (Berton 2008). In fact, CLIL students are likely to have higher cognitive skills compared to their language competence (Coyle et al. 2010; Pavón Vázquez 2014); the consequent risk is that excessive simplification of the language might lead to oversimplification of the content. Thus, appropriate scaffolding is needed, to sustain both the linguistic and the cognitive demands of CLIL classes.

Undoubtedly, if well-scaffolded, CLIL provides extra comprehensible input in the L2 (Krashen 1985) which fosters linguistic competence in the foreign language (Dalton-Puffer 2007; Pavón Vázquez 2014; Brevik, Moe 2012; Ouazizi 2016). This correlation between CLIL and the improvement of L2 competence has been openly acknowledged by students attending CLIL courses (Bozdoğan, Karlıdağ 2014; Asomosa 2015; Lasagabaster, Doiz 2016). Finally, CLIL can also generates positive attitude and motivation towards the L2 (Marsh 2000; Harrop 2012; Pavón Vázquez 2014; Pavón Vázquez, Ellison 2013; Ouazizi 2016) and can also encourage intercultural awareness (Coyle et al. 2010; Jäppinen 2005). Indeed, the European Union openly recognises the strength of CLIL, given "its effectiveness and ability to motivate learners" (European Commission 2012).

However, Dalton-Puffer (2008) points out that CLIL fosters certain L2 competences more than others: indeed, receptive skills, technical vocabulary, morphology, creativity, fluency, and affective outcomes seem to be enhanced by CLIL, while syntax, writing, informal/non-technical language, pronunciation, and pragmatics seem to be unaffected (Dalton-Puffer 2008, 5). Nieto Moreno de Diezmas (2016) also found that spoken production and interaction were positively affected by CLIL. Furthermore, lexicon appears to be the L2 area most positively influenced (Dalton-Puffer 2008; Xanthou 2011), as "CLIL learners possess larger vocabularies of technical and semi-technical terms and possibly also of general academic language" (Dalton-Puffer 2008, 6). This might be connected to the fact that when CLIL teachers correct language mistakes, they mainly focus on lexicon, while feedback on grammar are less frequent (Harrop 2002; Lasagabaster, Doiz 2016). This discrepancy in language skills might be particularly strong in the case of low L2 proficiency learners attending CLIL programs: thus, it's realistic to assume that only in time they will master all linguistic skills to a reasonable level, developing first receptive skills and later productive abilities (Ricci Garotti 2006).

3 CLIL in Italy and in the Autonomous Province of Trentino

CLIL is slowly trying to erode the traditional and sometimes old-style teaching approach that still characterises many Italian schools, as CLIL

represents a clear break from teacher-centred lecturing towards learner-centred ways of learning [...] in response to one of the greatest challenges currently faced by Italian schools. (Cinganotto 2016, 384)

Moreover, on a practical level, CLIL encourages multilingualism without cramming extra foreign language classes into current curricula (Harrop 2012).

The Italian school system has recently adopted CLIL, in line with the Ministerial Decrees 87, 88, and 89 issued in 2010. Each type of high school sets different learning objectives and consequently it organises CLIL in different ways, but all high schools are still expected to offer the teaching of a subject in a foreign language in the final year of study. However, in consideration of the need to train CLIL teachers and of the time necessary to implement CLIL, transitional rules were issued in 2014,¹ according to which approximately 50% of a subject curriculum should be taught using CLIL in the final year of secondary school. More recently, CLIL has been further enforced by the Law 107/2015,² whereby CLIL is to be introduced from the primary level and up to the last year of high school.

Work is still in progress to find the resources to successfully put CLIL into practice all over Italy. However, despite all difficulties, CLIL should be seen as an important opportunity to renew outdated educational approaches, in line with what the European Union endorses.

Trentino - the specific area taken into consideration in the present study - is an Autonomous Province with legislative competence on education. Given the geographical position of Trentino and its peculiar history and culture, the school system has always been sensitive to multilingualism. Thus, in line with its local tradition and in agreement with the European Union's call for multilingualism, a plan to provide trilingual education³ was launched in 2014. The goal is to improve language skills in Italian, German and English, starting from nursery schools up to the highest levels of education. Thus,

¹ Norme Transitorie, Nota MIUR, 25/07/2014, prot. nr. 4969. http://www.istruzione.it/allegati/2014/Norme_Transitorie_CLIL_Licei_Istituti_Tecnici_Lug2014.pdf.

² <http://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2015/07/15/15G00122/sg>.

³ "Protocollo d'intesa per lo sviluppo delle lingue tra il Ministero dell'Istruzione, dell'Università, della Ricerca e la Provincia Autonoma di Trento", 17/11/2014, Delibera nr. 2055 del 29 novembre 2014 della Giunta provinciale Approvazione del primo stralcio del *Piano Trentino Trilingue*.

CLIL has been widely introduced in the school system of the province as a valuable educational approach to combine the learning of a subject with the learning of a foreign language.

4 Research Method

4.1 Research Questions and Objectives

The aim of the present study is to investigate students' perception of the quality of CLIL, as it is been implemented in the Autonomous Province of Trentino. Indeed, as CLIL ultimately concerns students, "by understanding the learning experience from the learners' point of view, we may be in a better position to identify some of the key elements in student's preferences and achievement" (Lasagabaster, Doiz 2016, 2). Furthermore, teachers can certainly benefit from knowing students' opinions about CLIL practices.

The following research questions will be addressed:

1. What are the benefits of CLIL from the students' point of view?
2. What are the limitations of CLIL from the students' point of view?

The research is designed to be qualitative in nature since the goal is to portray students' perception of CLIL and to understand strong and weak points of this methodology from their perspective.

4.2 Context and Participants

The present study involved 127 students attending their last year of high school in four different towns of the Autonomous Province of Trento. Nine classes were taken into consideration: three classes in school 1 and two classes in each of the other three schools. Moreover, a member of the teaching staff was briefly interviewed in every school to collect useful information about the curricular implementation of CLIL.

CLIL teaching was organised in three different ways: five classes were held by the subject teacher alone (STA) and the teacher was Italian; two classes were held by the subject teacher alone and the teacher was an English native-speaker; and finally in two classes the language and the subject teacher taught together (co-teaching) and both teachers were Italian.

Figure 1 visualises the main information concerning the participants of the present study. The four tables present the four schools, specifying the way CLIL is implemented in the final year: each table reports the number of students per class, the number of CLIL subjects, the total number of CLIL hours and the type of teaching. All CLIL classes were taught in English, unless otherwise specified.

Table 1 Participants in the study

School 1

CLIL in the final year of Secondary Education			
No. of students	No. of CLIL subjects	No. of CLIL hours	Types of teaching
15	3	53	Co-teaching
11	3	50	STA
12	2 (one in German)	60	Co-teaching
TOT 38			

All classes had previous CLIL experience in year 4 and the first one also in year 3

School 2

CLIL in the final year of Secondary Education			
No. of students	No. of CLIL subjects	No. of CLIL hours	Types of teaching
10	1	66	STA (native speaker)
12	1	66	STA (native speaker)
TOT 22			

Both classes had previous CLIL experience in year 4 and 3

School 3

CLIL in the final year of Secondary Education			
No. of students	No. of CLIL subjects	No. of CLIL hours	Types of teaching
13	2	30	STA
16	2	30	STA
TOT 29			

Both classes had previous CLIL experience in year 4

School 4

CLIL in the final year of Secondary Education			
No. of students	No. of CLIL subject	No. CLIL of hours	Types of teaching
17	2	One subject is not clear 12	STA
21	2	40	STA
TOT 38			

Both classes had previous CLIL experience in **year**

All 127 students were attending their fifth (and last) year of high school. As for their language competence, according to the information gathered from the questionnaire, 20% of students didn't have any official language certificate, while 71% of the remaining students had a certified level of English between B1 and B2, 21% an A2 level and 8% a C1-C2 level, as visualised below:

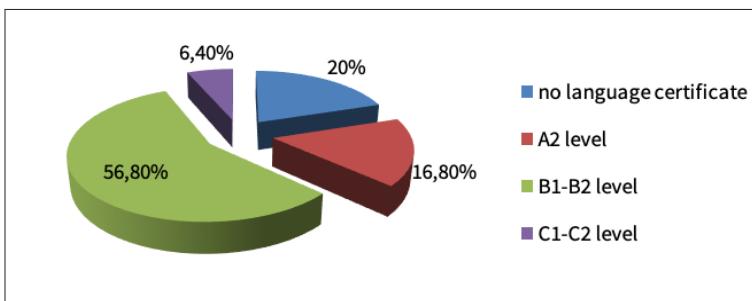


Figure 1 English level of the participants of the present study

Finally, almost 90% of students started learning English at the elementary school and 73 % reported to have had some previous CLIL experience at the elementary and/or middle school.

4.3 Procedure and Data Collection

Data collection was carried out between September 2017 and January 2018 by means of anonymous questionnaires addressed to high-school students attending their final year. The nine classes involved were administered the questionnaires one by one, after the school administration granted permission for anonymous data collection.

The questionnaires were formulated following Dörnyei's (2003) criteria. They were composed of 14 questions and were written in Italian to ensure understanding. Only the answers provided for questions 1 to 10 have been considered in the present study. 127 students filled the questionnaire and all of them were deemed valid.

As for the actual administration of the questionnaires, it was carried out by the author of the present study in school 1 and 3, by the deputy headmaster in school 2 and by an English teacher in school 4.

Finally, general information about the curricular implementation of CLIL in the four different schools was provided by a member of the teaching staff through a brief oral interview.

Data was then examined to determine incidence and frequency.

4.4 Data Analysis and Results

The analysis of the questionnaires reveals that 62% of students share an overall positive opinion about CLIL, in line with the results reported by Asomosa (2015) and Ouazizi (2016). More specifically, three schools positively evaluated CLIL, while in school 4, 45% students stated that they did not appreciate their experience with CLIL and 16% were not sure about it.

Moreover, in all four schools, most students (70% on average) believe CLIL to be useful for their future. Thus, data reveals a largely favourable perception of CLIL, as it is being implemented in the high school system in the Autonomous Province of Trentino. In addition, students seem to share the belief that CLIL has a positive educational impact on them, as it trains them for higher education or future employment in an international and multilingual environment. The open answers provided for question 9 of the questionnaire⁴ further confirm this positive perception of CLIL, as it is reported in the following examples written by two different students:

Student from school 1 (English level B1):

Anche se l'italiano è una delle lingue più belle, penso che l'utilizzo di altre lingue amplia i nostri orizzonti e ci porta ad uscire dai limiti.

Even if Italian is one of the most beautiful languages, I think that using other languages broadens our vision of the world and lets us go beyond our limits. (Author's transl.)

Student from school 3 (English level A2):

Ho trovato utile e interessante lo studio in un'altra lingua anche per il futuro all'università.

I found it useful and interesting to study by means of a different language, also considering our future education at university. (Author's transl.)

As for the L2 being used in CLIL classes, data analysis shows that 75% of students (including those with no official language certificate) felt that their English competence was adequate to attend a CLIL program, however 46% of them also stated that they didn't fully understand the lesson. In school 4, 76% of students had a certified lev-

⁴ Questionnaire, question 9: "If you consider your personal experience with CLIL, what did you like about it and what would you change? You may answer either in Italian or in English".

el of English proficiency between B2 and C1. Nevertheless, despite this high language competence, 60% of them claimed that they were not able to understand their CLIL classes thoroughly. The situation is similar in school 3, where 64% of students stated that they did not achieve full understanding of the lessons. However, in school 3, students' language level wasn't as homogenous nor as high as in school 4, since 46% of students had an official English certificate between B1 and B2 and the others either had a lower language competence or they didn't have any official certificate.

Only in school 2 most students stated that they had a complete understanding of the CLIL lessons. Interestingly, this was the only school where the CLIL subject was taught by a native speaker.

Finally, in school 1, 48% of students stated that they were not sure whether they fully understood their CLIL classes or not. This suggests that students do not always have a clear metacognitive perception of their work in class and of their learning process.

Students' perception of their understanding of CLIL classes is visualised in figure 2.

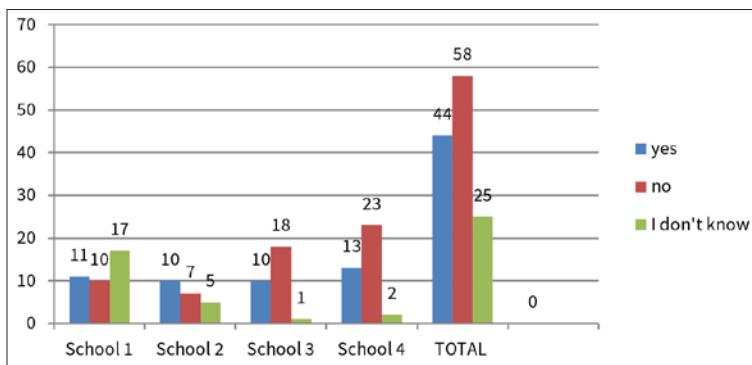


Figure 2 Did you fully understand the subject taught in English? (Questionnaire, question 7)

Considering that 79% of students with an official language certificate had an intermediate or advance level of English (between B1 and C2), language competence might not be the main reason why students felt that they were not able to understand CLIL classes entirely, particularly in the case of school 4, where language proficiency was particularly high. It is worth mentioning that 66% of students in school 4 also reported that they would be able to study CLIL exclusively in English, thus without resorting to strategies such as translation and code-switching. This suggests that they also have a high perception of their own language ability. To account for this discrepancy between high language competence and the inability to fully understand CLIL lessons, it is rele-

vant to consider that most students in school 4 clearly expressed a negative opinion about their CLIL program. In fact, 76% were openly unhappy with their experience, highlighting on the one hand the teacher's lack of language competence in the L2 and on the other hand the excessive simplification of the content. This clearly highlights the crucial role played by the teacher in the CLIL classroom (Asomosa 2015). The open answers provided for question 9 of the questionnaire in school 4 further confirm this negative opinion about CLIL, as it is reported in the following statements written by four different students:

Student from school 4 (B2 level of English):

I believe that studying a subject in another language obliged us to simplify concepts and make us unable to do deeper. Therefore, even if we improve our English/grammar, we study the subject with a superficial approach.

Student from school 4 (B2 level of English):

If I could, I would change some teaching methods such as frontal lessons.

Student from school 4 (B2 level of English):

Molti professori sono un po' insicuri quando parlano la lingua inglese e tendono a trattare gli argomenti in modo superficiale.

Many teachers lack a bit of self-confidence when they speak English and tend to handle the topics in a superficial way. (Author's transl.)

Student from school 4 (B1 level of English):

C'è la tendenza, quando si fanno lezioni in CLIL, a semplificare i contenuti rispetto alle normali lezioni in italiano.

In the CLIL classes there is a tendency to oversimplify the content, compared to the normal lessons held in Italian. (Author's transl.)

As for the perception of the dual focus of CLIL, the questionnaire explicitly asked students whether CLIL had a positive impact on their interest both in the subject and in the English language, which was used in their CLIL classes.

In all four schools, an overall average of 72% of students (reaching 100% in school 3), clearly stated that studying a subject by means of the L2 didn't make them more interested in the subject itself, as it is visualised in figure 3.

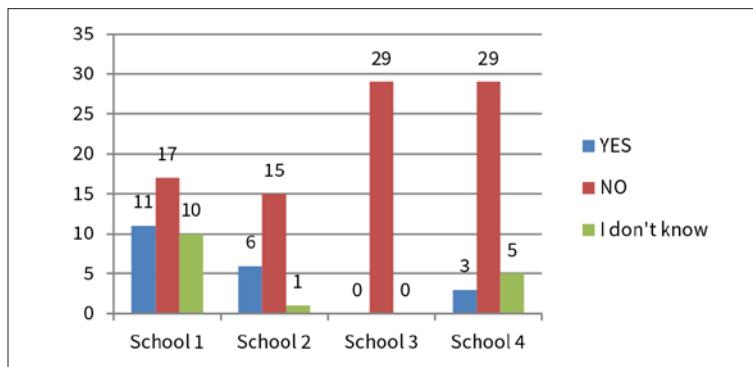


Figure 3 By studying a subject in English, has your interest for the subject increased? (Questionnaire, question 7)

As for the impact on the language, the results provided by the questionnaires are not clear-cut. In fact, in the first two schools, most of the students stated that CLIL increased their interest in the English language (60% in school 1 and 50% in school 2), while in the other two schools students didn't sense any increase in their interest (62% in school 3 and 63% in school 4). It is worth noticing that school 3 and 4 are the same schools where students openly expressed their inability to fully understand the CLIL lessons and their overall negative opinion about their CLIL experience. Nevertheless, an overall average of 67 % of students in all four schools acknowledged that CLIL had a positive impact on their L2 competence, regardless of the fact that they liked CLIL or not. In their comments (question 9 of the questionnaires) 20 students explicitly wrote that they learnt many new words. This is in line with the results outlined in Dalton-Puffer's (2008) and Xanthou's (2011) studies, according to which L2 lexicon is the linguistic area mostly affected by CLIL.

5 Conclusions and Teaching Implications

The present article aimed at investigating students' perception of CLIL, to identify its potentialities and to draw attention to possible areas of improvement. Indeed, to understand whether successful learning is achieved, it is useful to consider

not only students' results in standardized tests, but also [...] students' self-perceptions of their learning outcomes, their perceived value of the progress, and the analysis of what made learners want to learn. (Coyle 2013 in Lasagabaster, Doiz 2016, 4)

This study analysed students' view on the dual focus of CLIL, thus considering both the subject matter and the language demands that characterise this methodology, as it is currently being implemented in the Autonomous Province of Trentino in Italy.

The findings reveal that students generally see CLIL as a positive experience and as useful training for their higher education or future employment. However, results also show that studying a subject by means of a foreign language does not always allow students to fully understand the lesson. This difficulty does not seem to be related to the learners' L2 proficiency, since, with some variations, this opinion was shared by low- and high- English level students alike. Therefore, language competence might not be the main reason why students feel that they do not fully understand CLIL classes. In fact, it is relevant to consider that the students who expressed a particularly negative opinion about their CLIL experience highlighted the teacher's inadequate language proficiency in the L2 and the excessive simplification of the content.

Furthermore, the great majority of students claimed that studying a subject by means of the L2 did not make them more interested in the subject itself.

In their evaluations, many students explicitly emphasised the importance of the CLIL teacher's language competence in the L2 and the risk of CLIL curricula being oversimplified compared to those thought by means of the L1 if the teacher is not competent enough in the L2.

As for the impact of CLIL on the L2 being used, in half of the schools students stated that CLIL increased their interest in the English language, while in the other half of the schools, students didn't perceive any growth in their interest. On the contrary, students of all the schools involved clearly recognised that CLIL improved their proficiency in the L2, especially their lexical ability.

In conclusion, this study suggests that on the one hand CLIL has a positive impact on learners' L2 proficiency and students themselves recognize it, while, on the other hand, students seem wary of the efficacy of CLIL on learning outcomes in the content subject. Indeed, data shows that students acknowledge the potential of CLIL but, if it is to be effectively implemented, CLIL teachers' training and CLIL curriculum design need to be carefully considered in order to avoid oversimplifying the subject matter.

Appendix: Questionnaire for students

CLIL - Opinioni e Analisi Linguistica

Il presente questionario intende analizzare il modo in cui gli studenti percepiscono e affrontano le materie insegnate in lingua straniera (CLIL). Le informazioni raccolte saranno utilizzate a soli fini di ricerca. Il questionario è anonimo, i dati raccolti saranno trattati in modo aggregato nel rispetto della legge sulla privacy.

6) Quale/i materia/e stai studiando in lingua straniera (CLIL) quest'anno?

7) Seleziona con una X la risposta che meglio esprime la tua opinione.	sì	no	non so
1. Ti piace studiare una materia utilizzando una lingua straniera?			
2. Ritieni più complesso studiare una materia utilizzando l'inglese invece che l'italiano?			
3. Ritieni utile per il tuo futuro studiare una materia utilizzando una lingua straniera?			
4. Pensi che il tuo livello di inglese sia adeguato per affrontare la materia in lingua?			
5. Saresti in grado di affrontare una materia utilizzando esclusivamente l'inglese?			
6. Studiare una disciplina in inglese, ha fatto aumentare il tuo <i>interesse</i> per la materia trattata?			
7. Studiare una materia in inglese, ha fatto aumentare il tuo <i>interesse</i> per la lingua inglese?			
8. Pensi che imparare una materia in inglese ti abbia permesso di migliorare la tua <i>competenza</i> nella lingua straniera?			
9. Pensi che studiare una materia in inglese abbia richiesto una maggiore attenzione e concentrazione durante le lezioni in classe, rispetto alle lezioni in italiano?			
10. Pensi che affrontare una materia in inglese ti abbia permesso di comprendere pienamente ciò che hai studiato?			
11. Pensi che avresti imparato meglio la materia che hai studiato in inglese se l'avessi studiata in italiano?			

8) Quali differenze hai notato nelle lezioni CLIL rispetto a quelle normali (al di là dell'utilizzo della lingua straniera)? Puoi selezionare quante alternative ritieni valide, da zero a tutte.

- Non ho notato grandi differenze tra le lezioni CLIL e le altre
- Più lavori di gruppo
- Meno lezioni frontali
- Più testi da leggere
- Attività più coinvolgenti
- Più necessità di imparare a memoria
- Più studio a casa
- Più utilizzo della LIM e di supporti tecnologici in generale
- Altro (specificare:)

9) Analizzando la tua esperienza CLIL, cosa ti è piaciuto maggiormente e cosa cambieresti? (puoi rispondere in italiano o in inglese)

.....
.....

10) Quali difficoltà hai incontrato affrontando lo studio di una materia in inglese? Seleziona con una X la risposta che meglio esprime alla tua opinione. Puoi selezionare quante alternative ritieni valide, da zero a tutte.

	Sempre /molto spesso	Spesso	Qualche volta	Raramente / mai
Faccio molta fatica a seguire l'insegnante quando spiega in inglese				
Mi sento in imbarazzo a parlare in inglese				
Ho difficoltà a esprimermi adeguatamente in inglese				
Non conosco molte parole e quindi lo studio della materia risulta difficile				
I contenuti della materia sono molto complessi				
La materia non mi piace/interessa				
Non capisco perché devo studiare in inglese ciò che potrei studiare in italiano				

11) Durante la lezione CLIL l'insegnante

- usa (quasi) esclusivamente l'inglese
- usa principalmente l'inglese
- usa principalmente l'italiano
- usa inglese e italiano più o meno in uguale misura
- non so

Seleziona con una crocetta la risposta che rappresenta meglio la tua opinione. Puoi selezionare quante alternative ritieni valide, da zero a tutte:

12) Prova a descrivere il tuo insegnante CLIL, a volte lui/lei utilizza l'italiano per

- spiegare/tradurre parole che non conosciamo
- riuscire a gestire la classe
- sottolineare o chiarire alcuni concetti particolarmente importanti
- rendere la lezione più divertente
- fare esempi
- spiegare / dare istruzioni su come svolgere un lavoro di gruppo o un compito a casa
- l'insegnante non utilizza mai l'italiano
- altro (specificare)

13) Seleziona con una crocetta la risposta che meglio rappresenta la tua opinione.	sì	no	non so
1. Durante le lezioni CLIL parlo (quasi) sempre in inglese con l'insegnante.			
2. Durante le lezioni CLIL parlo (quasi) sempre in inglese con i compagni durante le attività di gruppo.			
3. Durante le lezioni CLIL parlo prevalentemente in italiano con i compagni durante le attività di gruppo.			
4. Penso che sia una buona idea che gli studenti utilizzino sia l'italiano che l'inglese durante le lezioni CLIL.			
5. Penso che sia una buona idea che l'insegnante utilizzi sia l'italiano che l'inglese durante le lezioni CLIL.			
6. Trovo utile che l'insegnante parli in italiano quando ci spiega la procedura per svolgere un'attività o un lavoro di gruppo e quando ci assegna i compiti.			
7. Trovo utile che l'insegnante ci fornisca la traduzione in italiano dei testi e dei materiali scritti in lingua inglese.			
8. Quando non capisco un termine o un concetto in inglese, vorrei che l'insegnante me lo spiegasse in italiano.			
9. Quando non capisco un termine o un concetto in inglese, vorrei che l'insegnante me lo spiegasse in inglese, usando sinonimi, esempi e parole più semplici.			
10. Vorrei che l'insegnante parlasse solo in inglese durante le lezioni CLIL.			
11. Penso che l'insegnante dovrebbe usare l'italiano solo quando è strettamente necessario.			
12. Penso che l'insegnante dovrebbe utilizzare di più l'italiano.			

Seleziona con una crocetta la risposta che rappresenta meglio la tua opinione.
Puoi selezionare quante alternative ritieni valide, da zero a tutte:

14) La ragione principale per cui a volte utilizzo l'italiano durante le lezioni CLIL è:

- il mio inglese non mi permette di esprimermi come vorrei
- mi vergogno a parlare in inglese
- sarei in grado di esprimermi in inglese, ma è più semplice e rapido farlo in italiano
- per essere sicuro/a che tutti capiscano
- per scherzare con i miei compagni
- per aiutare i compagni che hanno un livello di inglese inferiore al mio
- non utilizzo (quasi) mai l'italiano in classe durante le lezioni CLIL
- altro (specificare:)

-- GRAZIE PER LA COLLABORAZIONE! --

References

- Bertoni, G. (2008). "Tasks, Learning Activities and Oral Production Skills in CLIL Classrooms". Coonan, C.M. (a cura di), *CLIL e l'Apprendimento Delle Lingue: Le Sfide del Nuovo Ambiente di Apprendimento*. Venezia: Libreria Editrice Cafoscarina, 143-51.
- Bier, A. (2016). "An Inquiry into the Methodological Awareness of Experienced and Less-Experienced Italian CLIL Teachers". *EL.LE*, 5(3), 395-414. <http://doi.org/10.14277/2280-6792/ELLE-5-3-4>.
- Bozdoğan, D.; Karlıdağ, B. (2013). "A Case of CLIL Practice in the Turkish Context: Lending an Ear to Students". *Asian EFL Journal Special*, 15(4), 90-111. <https://www.asian-efl-journal.com/main-editions-new/a-case-of-clil-practice-in-the-turkish-context-lending-an-ear-to-students/>.
- Brevik, L.M.; Moe, E. (2012). "Effects of CLIL Teaching on Language Outcomes". Tsagari, D.; Csépés, I. (eds), *Collaboration in Language Testing and Assessment*. Frankfurt am Main: Peter Lang, 213-27. *Language Testing and Evaluation* 26. <https://doi.org/10.3726/978-3-653-01526-3/16>.
- Cinganotto, L. (2016). "CLIL in Italy. A General Overview". *Latin American Journal of Content and Language Integrated Learning*, 9(2), 374-400. <https://doi.org/10.5294/laclil.2016.9.2.6>.
- Coyle, D.; Hood, P.; Marsh, D. (2010). *Content and Language Integrated Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dallinger, S.; Jonkmann, K.; Hollm, J.; Fiege, C. (2016). "The Effect of Content and Language Integrated Learning on Students' English and History Competences. Killing Two Birds with One Stone?". *Learning and Instruction*, 41, 23-31. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2015.09.003>.
- Dalton-Puffer, C. (2007). *Discourse in Content and Language Integrated Learning (CLIL) Classrooms*. Amsterdam: John Benjamin Publishing Company.
- Dalton-Puffer, C. (2008). "Outcomes and Processes in Content and Language Integrated Learning (CLIL): Current Research from Europe". Werner, D.; Laurenz, V. (eds), *Future Perspectives for English Language Teaching*. Heidelberg: Carl Winter, 1-19.
- Dörnyei, Z. (2003). *Questionnaires in Second Language Research: Construction, Administration and Processing*. London: LEA.
- European Commission (2012). "Content and Language Integrated Learning, European Commission for Languages". <https://op.europa.eu/s/pLFN>.
- Eurydice (2006). *Content and Language Integrated Learning (CLIL) at School in Europe*. Euridice: Brussels.
- Harrop, E. (2012). "Content and Language Integrated Learning (CLIL): Limitations and Possibilities". *Encuentro*, 21, 57-70. <http://hdl.handle.net/10017/14641>.
- Jäppinen, A.-K. (2005). "Thinking and Content Learning of Mathematics and Science as Cognitional Development in Content and Language Integrated Learning (CLIL). Teaching Through a Foreign Language in Finland". *Language and Education*, 2(19), 147-68. <https://doi.org/10.1080/09500780508668671>.
- Krashen, S. (1982). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon Press Inc.
- Lasagabaster, D.; Doiz, A. (2016). "CLIL Students' Perceptions of their Language Learning Process: Delving into Self-Perceived Improvement and

- Instructional Preferences". *Language Awareness*, 25(1-2), 110-26. <https://doi.org/10.1080/09658416.2015.1122019>.
- Marsh, D. (2000). *Using Languages to Learn and Learning to Use Languages*. Jyväskylä: University of Jyväskylä. <https://archive.ecml.at/mtp2/CLILmatrix/pdf/1UK.pdf>.
- Marsh, D.; Mehisto, P.; Wolff, D.; Frigols Martin, M.J. (2010). *The European Framework for CLIL Teacher Education*. Graz: European Centre for Modern Languages. https://www.unifg.it/sites/default/files/alle-gatiparagrafo/20-01-2014/european_framework_for_clil_teacher_education.pdf.
- MIUR (2010a). *Indicazioni nazionali per i licei*. http://usr.istruzione.lombardia.gov.it/wp-content/uploads/2016/11/DPR89_2010.pdf.
- MIUR (2010b). *Linee guida per gli istituti tecnici*. http://usr.istruzione.lombardia.gov.it/wpcontent/uploads/2016/11/Regolam_tecnici_def_04_02_10.pdf.
- Nieto Moreno de Diezmos, E. (2016). "The Impact of CLIL on the Acquisition of L2 Competences and Skills in Primary Education". *International Journal of English Studies*, 16(2), 81-101. <https://doi.org/10.6018/ijes/2016/2/239611>.
- Nuñez Asomoza, A. (2015). "Students' Perceptions of the Impact of CLIL in a Mexican BA Program". *PROFILE Issues in Teachers' Professional Development*, 17(2), 111-24. <https://doi.org/10.15444/profile.v17n2.47065>.
- Ouazizi, K. (2016). "The Effects of CLIL Education on the Subject Matter (Mathematics) and the Target Language (English)". *LACLIL*, 9(1), 110-37. <https://doi.org/10.5294/lacril.2016.9.1.5>.
- Pavón Vázquez, V.; Ellison, M. (2013). "Examining Teacher Roles and Competences in Content and Language Integrated Learning (CLIL)". *Linguarum Arena*, 4, 65-78. https://pdfs.semanticscholar.org/59c7/57b80db2c9ca320faa820b363ba592bd07b8.pdf?_ga=2.11883444.1290712601.1592644645-909957890.1592644645.
- Pavón Vázquez, V. (2014). "Enhancing the Quality of CLIL: Making the Best of the Collaboration Between Language Teachers and Content Teachers". *Encuentro*, 23, 115-27. <https://blog.ufes.br/kyriafinardi/files/2017/10/Enhancing-the-Quality-of-CLIL-Making-the-Best-of-the-Collaboration-between-Language-Teachers-and-Content-Teachers-2014.pdf>.
- Ricci Garotti, F. (2006). "Alternanza linguistica in CLIL: quanta e come". Ricci Garotti, F. (a cura di), *Il futuro si chiama CLIL. Una ricerca interregionale sull'insegnamento veicolare*. Trento: IPRASE, 151-8. <https://www.iprase.tn.it/documents/20178/264352/Il+futuro+si+chiama+CLIL/51817688-2d2a-4dab-b842-2b5a195ba0c4>.
- Xanthou, M. (2011). "The Impact of CLIL on L2 Vocabulary Development and Content Knowledge". *English Teaching: Practice and Critique*, 10(4), 116-26. <http://education.waikato.ac.nz/research/files/etpc/files/2011v10n4art7.pdf>.

Difficoltà nell'apprendimento del sistema verbale italiano da parte di studenti egiziani

Mai Morsy Tawfik Ali

Ain Shams University, Cairo, Egypt

Abstract This essay aims to analyse errors made by Egyptian students in learning the Italian verbal system. We try to explain the most frequent errors highlighting the causes that generated them. This thesis is based on the analysis of compositions written by 60 Egyptian learners enrolled in the second year of the Italian degree course at the Faculty of Al Alsun. The analysis revealed that the verb is a part of the speech in which almost all students have made errors. The causes of the errors are numerous: the influence of the Arabic language; the difference between the structure of the tense in the Italian language and in the Arabic language and the intrinsic difficulties of the Italian language.

Keywords Students' difficulties. Italian as a foreign language. Italian verbal system. Influence of the Arabic language. Difficulties of the Italian language.

Sommario 1 Introduzione. – 2 Corpus. – 3 Descrizione degli errori. – 4 Possibili cause degli errori. – 4.1 Omissione del verbo. – 4.2 Tempo e modo del verbo. – 4.3 La scelta dell'ausiliare. – 4.4 Errore nell'accordo del verbo. – 4.5 L'accordo del participio passato. – 4.6 Coniugazione dei verbi. – 4.7 L'uso dell'infinito. – 4.8 I verbi pronominali. – 5 Conclusioni.



Edizioni
Ca' Foscari

Peer review

Submitted 2020-05-25
Accepted 2021-06-08
Published 2021-07-23

Open access

© 2021 | Creative Commons Attribution 4.0 International Public License



Citation Morsy Tawfik Ali, M. (2021). "Difficoltà nell'apprendimento del sistema verbale italiano da parte di studenti egiziani". *EL.LE*, 10(2), 279-300.

DOI [10.30687/ELLE/2280-6792/2021/02/006](https://doi.org/10.30687/ELLE/2280-6792/2021/02/006)

279

1 Introduzione

Il verbo rappresenta, in italiano, una categoria variabile e complessa sia sul piano morfosintattico che su quello semantico. Esso esprime le azioni nel senso più ampio: cioè tutto ciò che qualcuno o qualcosa fa o è, tutto ciò che accade, tutto ciò che rappresenta un modo di essere, uno stato di cose, o una trasformazione. Il verbo è il perno intorno a cui ruotano gli altri elementi della frase (cf. Dardano, Trifone 1995, 305), il centro dell'informazione che si vuole comunicare con quella frase. I verbi sono per questo la parte più importante della frase. Quindi, risulta indispensabile studiare i verbi mettendo in luce le aree spinose affrontate dagli studenti egiziani. Inoltre, Castro (2010) evidenzia che

La molteplicità di elementi che compongono il sistema verbale italiano e la complessità degli aspetti che li caratterizzano rendono abbastanza particolari il processo di apprendimento e lo studio dell'italiano. [...] Inoltre, la varietà dei componenti sintattici del discorso intorno al verbo – il cosiddetto sintagma verbale – il loro rapporto con i sintagmi preposizionali ed il bisogno di elementi come la coesione e la coerenza ragionevole nell'uso del linguaggio esigono che si dedichi ai verbi un'attenzione speciale e riflettono le difficoltà rispetto al raggiungimento della padronanza linguistica.

La maggior parte degli studi relativi alle difficoltà affrontate dagli arabofoni nell'apprendimento dell'italiano come lingua seconda sono condotti in un contesto spontaneo; sono pochi gli studi condotti in contesto guidato;¹ fra cui spicca l'articolo pubblicato nel 2008 intitolato «L'apprendimento dell'italiano come lingua straniera da parte degli apprendenti arabofoni in un contesto guidato: I tempi verbali italiani nel modo indicativo» in cui gli autori analizzano le difficoltà che gli arabofoni incontrano nell'apprendimento dei tempi verbali

¹ Ci pare rilevante qui fare una puntualizzazione di fondo sulla differenza fra l'apprendimento spontaneo (naturale) e quello guidato (scolastico): il primo tipo consiste nell'apprendimento di una L2 in un contesto naturale, in cui nessuno la insegna esplicitamente, ma viene appresa tramite l'uso nelle interazioni quotidiane. È l'apprendimento che avviene in un contesto in cui l'apprendente è esposto alla L2 nel senso che lo studente è sempre circondato dalla L2 dentro e fuori il contesto scolastico, quindi l'apprendimento risulta più inconsapevole, inconscio ed implicito. L'acquisizione dell'italiano in Italia attraverso il contatto con gli abitanti e/o con i mass media è un caso di apprendimento spontaneo. L'apprendimento guidato (o mediante istruzione) è l'apprendimento di una L2 in un contesto di istruzione esplicita, per esempio mediante lezioni e corsi. È l'apprendimento che prevede la presenza di una guida (insegnamento esplicito), è più consapevole, intenzionale ed esplicito (conoscenza delle regole). È il caso degli apprendenti che imparano l'italiano in Egitto, i quali hanno grandi difficoltà nel verificare in situazione extrascolastica ciò a cui viene esposto in classe, viste le scarse possibilità di comunicare con italiani. Rimane la possibilità di accedere a programmi televisivi e radiofonici, a giornali e riviste o a internet.

italiani nel modo indicativo in un contesto guidato in Giordania. La ricerca rivela che il passato indicativo è il tempo più difficile da apprendere e che la distanza tipologica tra l'italiano e l'arabo interferisce nel processo di apprendimento dell'italiano.

Infatti, l'idea di questo saggio trae origine da una parte da un vuoto di ricerca in questo campo: sono abbastanza pochi i lavori che trattano le difficoltà dell'apprendimento dell'italiano LS (lingua straniera) da parte degli apprendenti egiziani; e dall'altra dalla convinzione dell'importanza e dell'utilità di questo tipo di ricerca: comprendere la natura dell'errore consente non solo di definire delle strategie adeguate a rinforzare le conoscenze ancora instabili, ma anche di accrescere la consapevolezza di alcuni dei meccanismi che intervengono nell'apprendimento e nella produzione degli errori.

Questo saggio mira ad esaminare le difficoltà che gli studenti egiziani incontrano nell'apprendimento del sistema verbale dell'italiano. Si propone, inoltre, di mettere in risalto le cause che sono alla base degli errori più frequenti degli apprendenti per poter migliorare in futuro la strategia dell'insegnamento dell'italiano in Egitto e nel mondo arabo.

2 Corpus

Lo studio è stato effettuato sull'analisi di temi scritti da un campione composto da 60 apprendenti egiziani iscritti al secondo anno del corso di laurea di italiano² presso la Facoltà di Lingue (Al Alsun) all'Università di Ain Shams. Si tratta, dunque, di studenti il cui contatto con l'italiano avviene in una situazione di apprendimento guidato.

Gli apprendenti del campione sono tutti di madrelingua arabo-egiziana, hanno un curriculum scolastico di nove anni bilingui, con l'alternarsi di arabo classico e di inglese nelle elementari. Per i primi due anni della scuola elementare hanno ricevuto l'insegnamento solo in arabo classico. L'apprendimento dell'inglese L2 (Lingua due), cominciato al terzo anno, è proseguito fino al liceo, in concomitanza con la L1, cioè l'arabo. Infatti, la lingua inglese in Egitto può essere considerata la seconda lingua parlata e studiata dopo l'arabo. Nella scuola superiore si aggiunge un'altra lingua straniera (francese o tedesco o italiano) che prende lo status di un'altra L2.

² Il Dipartimento d'Italianistica alla Facoltà di Lingue è nato nell'anno accademico 1956/57 al fine di preparare specializzati nella lingua e letteratura italiana. Il curriculum programmato per una laurea di 4 anni di studio consiste sommariamente in materie riguardanti la lingua di specializzazione, l'italiano, (grammatica, testi, letteratura e civiltà, letture, ascolto e conversazioni, temi e traduzione), altre discipline integrano il programma come l'arabo, la filologia romanza e un'altra seconda lingua straniera. Nel Dipartimento sono attivi anche corsi di studi superiori, di master e di dottorato di ricerca in Italianistica.

Il campione analizzato è la produzione di studenti del secondo anno, i quali hanno studiato l'italiano per 4 semestri, il che significa che loro stanno costruendo le proprie conoscenze nell'italiano. Non sono stati presi in esame gli elaborati degli studenti principianti (quelli del primo anno), per i quali le nuove regole non sono ancora ben assimilate, né quelli degli studenti del terzo e quarto anno, in cui prevalgono per lo più gli errori di esecuzione.³

Parlando del profilo linguistico degli apprendenti, emerge un universo complesso in cui si intrecciano più codici: la lingua araba standard che si studia a scuola; il dialetto egiziano che si parla in famiglia, ma non si studia; l'inglese e un'altra lingua come lingue straniere imparate a scuola. Allo scopo di garantire al campione una certa uniformità, sono stati selezionati degli apprendenti con caratteristiche omogenee quanto ad età, lingue conosciute e grado di contatto con la lingua italiana.

Abbiamo sottoposto i 60 apprendenti ad una prova di produzione scritta, gli si chiedeva di scrivere a scelta su uno degli argomenti seguenti senza vincoli di righe:

- a. Quali sono i cambiamenti che metteresti in atto se tu venissi eletto/a nel parlamento alle prossime elezioni;
- b. Parlate di un/una vostro/a parente che non vi è particolarmente simpatico/a. Raccontate una situazione spiacevole in cui vi siete trovati/e con tale persona.

L'attività è stata svolta per due ore in classe, sotto la sorveglianza di due assistenti ed è stata presentata come esercizio abituale per non creare situazioni psicologiche di disturbo e di ansietà.

Scegliendo i temi proposti agli studenti ci teniamo alla varietà degli argomenti: il primo è un testo argomentativo che può inglobare parti di descrizione, parti di narrazione e parti di argomentazione. È un tema un po' immaginario dove contiene degli elementi di pensiero che non sono riferibili alla realtà visibile e concreta. Mentre la scelta del secondo argomento assume un doppio intento: da una parte fare in modo che gli apprendenti si esprimessero liberamente su situazioni precise che hanno vissute senza essere sottoposti allo sforzo di immaginare e di creare contesti irreali. Dall'altra, vedere come gli studenti codificano linguisticamente le relazioni temporali e aspettuali in italiano L2.

³ Errori di esecuzione: errori non sistematici che sono il risultato di fattori, quali la distrazione, la stanchezza, l'emozione, la confusione in classe e così via.

3 Descrizione degli errori

Nelle produzioni scritte analizzate abbiamo individuato vari errori che rispecchiano vere difficoltà che gli studenti affrontano all'interno della categoria dei verbi italiani. Il 27% degli studenti ha omesso il verbo della frase.

Esaminando gli errori più frequenti nell'uso dei tempi e modi verbali, è emerso che il 67% degli studenti confonde l'uso dei tempi mostrando una forte preferenza del presente indicativo. Va messa in rilievo la confusione nell'uso del passato prossimo al posto dell'imperfetto e viceversa che si manifesta nei compiti del 18% degli studenti. Nel modo verbale si è notato che il 35% degli studenti ha usato l'indicativo al posto del congiuntivo che è tradizionalmente considerato:

uno dei punti difficili dell'italiano per gli stranieri (e anche per italiani), perché non è facile districarsi nell'intreccio di regole che talvolta si sovrappongono. (Cattana, Nesci 2004, 203)

Essendoci nell'arabo un solo verbo ausiliare, *Iakunu* (verbo essere) che non pone la persona di fronte ad una scelta, per gli studenti risulta particolarmente difficile l'apprendimento e l'uso di due ausiliari, di regola ne scelgono uno per tutti i verbi, generalmente 'avere'. Dalla ricerca si è rilevato che il 23% degli studenti ha usato prevalentemente il verbo 'avere' come ausiliare al posto di 'essere' mentre l'8% ha scelto 'essere' invece di 'avere', il 7% ha usato in modo scorretto entrambi gli ausiliari: talvolta 'avere' al posto di 'essere' e talvolta 'essere' invece di 'avere'.

Un errore d'ampia portata fatto dal 65% degli apprendenti è la mancata concordanza tra soggetto e verbo in tutti i tempi verbali. Si osserva che c'è un uso prevalente del verbo alla terza persona singolare.

Gli errori nella concordanza del participio passato nei tempi composti sono riscontrati nei temi del 38% degli apprendenti. Gli errori nell'accordo del participio passato con il soggetto, commessi dal 27% degli studenti, riguardano sia l'aggiunta dell'accordo con l'ausiliare 'avere', sia l'omissione dell'accordo con l'ausiliare 'essere', sia l'errato accordo con l'ausiliare 'essere' come nei seguenti esempi:

1. *gli studenti hanno dimenticati;*
2. *io era contenta quando io sono andato;*
3. *le elezioni del parlamento sono seguiti.*

Per quanto riguarda gli errori nell'accordo del participio passato con l'oggetto si è notato che l'8% degli studenti ha fatto degli errori e in particolare ha omesso l'accordo dove è obbligatorio farlo o l'ha aggiunto con l'oggetto rappresentato da un pronome indiretto. Va messo in evidenza che il 3% ha fatto errori nell'accordo del participio passato sia con il soggetto sia con l'oggetto.

Sono stati riscontrati degli errori nella coniugazione dei verbi. Osservando i verbi segnalati, si scopre che il 22% degli studenti ha fatto errori nella coniugazione dei verbi in -are, il 22% in quella dei verbi in -ere e il 12% nei verbi in -ire. Va sottolineato che gli errori segnalati non riguardano soltanto verbi irregolari, ma soprattutto verbi regolari e molto comuni.

In proposito, gli errori nella formazione del participio passato sono riscontrati nelle produzioni del 27% degli studenti. Va sottolineato che gli errori nella formazione del participio passato dei verbi regolari (il 17% degli studenti) superano quelli dei verbi irregolari (il 10% degli studenti).

Gli errori riguardanti l'uso dell'infinito si sono suddivisi in due tipi: il primo, commesso dal 28% degli studenti, è nell'uso del verbo coniugato al posto dell'infinito; il secondo, ritrovato nei temi del 28% degli studenti, riguarda gli errori nell'uso improprio dell'infinito invece del verbo coniugato.

Altro tipo di errori riscontrati nelle produzioni scritte analizzate riguarda l'uso dei verbi pronominali, specialmente i verbi riflessivi, che risultano un po' complicati per chi studia l'italiano. La ricerca evidenzia che il 52% degli apprendenti sbaglia l'uso dei verbi riflessivi. Il 10% degli studenti ha aggiunto, per ipercorrettismo, la forma riflessiva dove non si usa.

4 Possibili cause degli errori

4.1 Omissione del verbo

Un primo errore segnalato dalla ricerca è la tendenza degli studenti ad omettere il verbo. In questo tipo di errori si è notato la mancanza del verbo 'essere' con la funzione di copula come una caratteristica ricorrente. Ciò accade prevalentemente con il verbo in terza persona singolare al tempo presente. Alcuni esempi tipici sono:

1. *Il suo lavoro fuori il paese;*
2. *io allora molto felice;*
3. *vedo che il futuro di Egitto pieni di punti positivi, piene dell'esperanza e goia;*
4. *ma lei molto bella.*

Come si rileva dagli esempi sopracitati, lo studente probabilmente ha formato le frasi tenendo presente la costruzione della frase nominale nella lingua araba in cui la copula non viene usata, se il tempo è al presente. In arabo, infatti, le frasi possono essere o verbali o nominali. Si chiamano verbali le proposizioni che incominciano con un verbo e nominali quelle che incominciano con un nome. La proposizione nominale è composta da un soggetto (un nome o un pronome detto *al-mubtada* مبتدأ, letteralmente significa 'colui/ ciò con cui si in-

comincia', può essere costituito da nome, un pronomo personale o un dimostrativo) e da un predicato (detto *habar* حبر, letteralmente 'l'informazione', l'informazione che viene fornita a proposito del soggetto) che non sono congiunti da una copula (cf. Vuccia Vagliari 1959, 1: 59). La copula, infatti, non è espressa se non al tempo passato. Una frase del tipo *la città è bella* in arabo è *almadîna jamila* المدینة جميلة.

Si evince, quindi, che se nell'italiano c'è tra il soggetto e il predicato nominale il verbo 'essere' al presente indicativo, nell'arabo lo è meno. Intanto, va messo in evidenza che il disuso della copula al tempo presente in arabo non significa che non esista proprio il verbo 'essere', sia nel suo significato di 'esistere' sia nel suo ruolo di ausiliare, *kana* كان (era, è stato). Nel passato 'essere' è un verbo che dà un'informazione sul tempo perciò serve alla frase, al presente non serve. E persino quando si usa al passato si preferisce anteporlo al soggetto, quindi siamo davanti a una particolarità diversa dall'italiano. Inoltre, le possibilità di formazione di frasi nominali e verbali con lo scambio delle posizioni tra gli elementi è assai flessibile in arabo e prende forme generalmente diverse dall'italiano. Quindi, il discorso non è soltanto sull'assenza o l'omissione di un elemento in arabo, ma anche sulla cultura sintattica e sull'organizzazione diversa degli elementi.

Un'altra causa plausibile elaborata da Della Puppa (2007) è che l'omissione della copula potrebbe essere causata dalla poca marcatezza fonica della copula, che talvolta viene assorbita dalla pronuncia della vocale finale della parola che la precede. Per esempio, quando pronunciamo la frase *lei è molto bella*, potrebbe non essere facile percepire la differenza tra la frase con e senza la copula. Quindi, risulta necessario enfatizzare un po' il suono dell'accento della copula per far cogliere la distinzione nel passaggio fra la finale di parola, il verbo 'è' e l'inizio della parola successiva.

Inoltre, si osserva che la lunghezza della frase porta talvolta lo studente a dimenticare il verbo come nei seguenti esempi:

1. *I cambiamenti che metterò in atto se io venissi eletto nel parlamento alle prossime elezioni come deve essere fedele alle gente, deve realisare le sue chieste;*
2. *La situazione più spiacevole da lei quando io e mio fidanzato abbiamo deciso di andare a trovarla;*
3. *La cosa più brutta che quando abbiamo un appuntamento, lei non viene al appuntamento esattamente.*

4.2 Tempo e modo del verbo

Dalla ricerca si rivela che l'uso corretto del tempo e del modo verbale rappresenta delle vere difficoltà per gli studenti che confondono l'uso dei tempi del modo indicativo generalizzando l'uso del tempo presente. Si può attribuire la forte preferenza dell'uso del

tempo presente al fatto che è il primo tempo insegnato agli studenti.

Una possibile causa della difficoltà nell'uso corretto del tempo verbale potrebbe essere attribuita alla differenza tra la struttura e la forma del tempo verbale indicativo nella lingua italiana e nella lingua araba. Nella lingua italiana si distinguono tre tempi principali: il presente, il passato e il futuro. A sua volta il passato si distingue in: passato prossimo, imperfetto, passato remoto, trapassato prossimo e trapassato remoto. Il futuro invece è distinto in futuro semplice e futuro anteriore.

Nell'arabo i tempi verbali fondamentali sono due: *al-mādī* ماضٍ (il perfetto), che indica un'azione compiuta o finita, e *muḍāri* ماضٍ (l'imperfetto), che indica un'azione non terminata, in corso o da effettuarsi. Veccia Vagliari (1959, 1: 110), confrontando i due sistemi, evidenzia che il perfetto dell'arabo si traduce nell'italiano con i tempi del passato (passato remoto, passato prossimo, trapassato remoto e trapassato prossimo), mentre l'imperfetto si traduce nell'italiano con il tempo presente o il futuro.

Quanto detto rivela che l'italiano ha un sistema più ricco di forme verbali composte rispetto all'arabo che ha la capacità di esprimere i tempi, ma con altri mezzi: fa largo uso di costruzioni perifrastiche per esprimere le determinazioni temporali che non vengono realizzate tramite forme verbali semplici e composte. Vale a dire che la grammatica dell'arabo usa delle particelle per specificare l'azione nel tempo come ad esempio il verbo *kana* 'era', *qad* قد 'già' oppure avverbi di tempo come *sawfa* (particella usata per indicare il futuro) che, anteposto al verbo coniugato al presente, indica il futuro. Veccia Vagliari (1959, 1: 123-4) mette in rilievo gli usi seguenti:

- Per esprimere l'imperfetto italiano si usa *kana* 'era' seguito da un verbo non passato (كان + imperfetto ind. nell'arabo = imperfetto ind. dell'italiano).
Per esempio: *kana ya-takallam-u ma jaarihi* (كان يتكلم مع جاره) (parlava con il vicino).
- Per esprimere il trapassato prossimo si usa *kana* 'era' seguito dalla particella *qad* e da un verbo al passato (كان + *qad* + perfetto ind. nell'arabo = trapassato prossimo ind. dell'italiano).
Per esempio: *kana qad takallama ma jaarihi* (كان قد تكلم مع جاره) (aveva già parlato con il vicino).
- Per esprimere il futuro italiano si usa *sawfa*: (سوف + imperfetto ind. nell'arabo = il futuro dell'italiano).
Per esempio: *sawfa uqaabil-u Alyy-an gadan* (سوف أقابل علي غدا) (incontrerò Ali domani).
- Per esprimere il futuro anteriore italiano si usa *yakun* يكون (è) seguito dal perfetto (يكون + perfetto ind. in arabo = il futuro anteriore dell'italiano).
Per esempio: *Iakunu qad rahal-a* (يكون قد رحل) (egli sarà già partito).⁴

⁴ Esempi dell'Autrice.

Le differenze sottolineate tra i due sistemi potrebbero essere fra le cause delle difficoltà affrontate dagli studenti nell'apprendimento del sistema verbale italiano; specialmente le difficoltà nel comprendere l'utilizzo dei diversi tempi verbali passati - passato prossimo, imperfetto, passato remoto - in quanto nella lingua araba vi è un solo tempo che indica un'azione già compiuta.

Non si può stabilire con certezza che l'errore nell'uso del tempo verbale sia soltanto dovuto al transfer dall'arabo, perché potrebbe anche trattarsi di difficoltà inerenti al sistema verbale della lingua italiana.

Come si è già accennato, il sistema verbale rappresenta un ambito della morfologia dell'italiano particolarmente articolato e ricco di forme. La difficoltà di tale sistema è data dalla compresenza e opposizione reciproca di forme le cui distinzioni e definizioni funzionali risultano alquanto sfuggenti anche per la comunità dei parlanti nativi stessi. È il caso della selezione di congiuntivo o indicativo in talune proposizioni subordinate, o dell'alternanza tra passato prossimo e imperfetto. Tali complessità e opacità non possono non avere delle conseguenze in ambito didattico, sicché quello della selezione del tempo e del modo verbale è considerato da più parti un problema spinoso.

L'attenzione sarà focalizzata adesso sulle difficoltà che si palesano nell'alternanza tra passato prossimo e imperfetto e nella selezione del modo indicativo e quello congiuntivo nelle proposizioni subordinate, in quanto sono delle aree spinose in cui gli studenti hanno fatto tanti errori.

4.2.1 Tempo del verbo (passato prossimo – imperfetto)

Dato che nella lingua italiana il passato prossimo e l'imperfetto sono due tempi fondamentali per raccontare o descrivere le azioni al passato, il loro uso rappresenta un punto cruciale nell'apprendimento dell'italiano.

La causa dei problemi che gli apprendenti egiziani incontrano nel controllo dell'uso dei tempi passati - passato prossimo e imperfetto - va ricercata nelle difficoltà nel gestire l'opposizione dell'aspetto perfettivo e imperfettivo del verbo. È necessario mettere in evidenza che in italiano i tempi verbali codificano linguisticamente non solo la scansione temporale dell'azione, ossia il rapporto di anteriorità, contemporaneità o posteriorità tra l'evento descritto dal verbo e un punto preso a riferimento, ma anche l'aspetto che indica il punto di vista assunto rispetto all'azione:

l'aspetto è la categoria del verbo che segnala come viene presentato lo svolgersi di un evento. (Banfi, Bernini 2003, 78)

Per lo studente, il concetto dell'aspetto verbale non è ben chiaro. In altre parole, molto spesso si pensa che l'opposizione tra aspetto imperfettivo o perfettivo si basi sul fattore durata dell'azione, mentre quello che conta è l'aspetto dell'azione, cioè se l'azione è compiuta 'perfettivo' o non compiuta 'imperfettivo'; se l'azione viene presentata in un momento del suo svolgersi 'imperfettivo' o nella sua interezza 'perfettivo'. Quindi, l'aspetto verbale è la maniera in cui il parlante considera lo svolgimento dell'azione. Da qui nascono le difficoltà di determinare in modo preciso o individuare le regole grammaticali che riguardano l'uso del passato prossimo da quelle che riguardano l'uso dell'imperfetto.

Lo studente si meraviglia se alla domanda «devo usare l'imperfetto o il passato prossimo?» si sente rispondere «dipende» perché entrambe le opzioni possono essere usate, purché si sia coscienti di quale sarà l'effetto sortito in termini semantici e quale scelta sia la meno deviante rispetto a una tacita norma legata a considerazioni testuali e stilistiche. Osserviamo i seguenti esempi:

1. *Ieri, verso le 5, Ahmed andava a scuola;*
2. *Ieri, verso le 5, Ahmed è andato a scuola.*

In (1) l'evento è presentato come in corso al momento dato (verso le 5) forse un po' prima o un po' dopo; mentre nel (2) l'evento si presenta come concluso entro un certo istante localizzabile attraverso l'avverbiale temporale impiegato. I due enunciati, sottolinea Bertinetto (1986, 77), si riferiscono al medesimo evento e, in definitiva, al medesimo intervallo di tempo; ciò che cambia è l'aspetto dell'azione che non va confuso con quello del riferimento temporale.

Intanto, non possiamo trascurare che siamo di fronte a studenti di LM (lingua madre) araba in cui il modo di distinguere l'aspetto perfettivo da quello imperfettivo è totalmente diverso. Se nella lingua italiana si usano dei tempi verbali, nella lingua araba si usano costruzioni perifrastiche, come si è già sottolineato (vedi § 4.2.2).

4.2.2 Modo del verbo (indicativo-congiuntivo)

Analizzando i temi degli studenti si notano alcune incertezze nell'uso del congiuntivo. Infatti, l'alternanza di errori, di usi corretti e meno del congiuntivo ci fa pensare che la regola sia stata compresa ma l'applicazione invece sia ancora incerta. Tuttavia non possiamo negare che il congiuntivo rappresenti una delle difficoltà sia per gli italiani sia per gli stranieri.

Cattana e Nesci (2004, 203), trattando le difficoltà nella selezione del modo indicativo e quello congiuntivo nelle proposizioni subordinate, sottolineano che ci sono determinate strutture in cui l'ordine sintattico degli elementi richiede o l'uso dell'indicativo o quello del con-

giuntivo, in altre costruzioni si possono usare entrambi i modi e la scelta fra l'uno e l'altro è motivata da sfumature di significato (maggiore o minore soggettività, possibilità) o da scelte dipendenti dal registro più o meno formale.

Relativamente alla preferenza dell'uso dell'indicativo al posto del congiuntivo vi sono in letteratura diverse spiegazioni. La prevalenza del modo indicativo su quello congiuntivo potrebbe essere dovuta al fatto che il congiuntivo pare si stia estinguendo nel linguaggio parlato degli italiani stessi. Dardano e Trifone (1995, 363) affermano che nei tempi più recenti l'uso dell'indicativo al posto del congiuntivo si è ampliato sia nella lingua parlata che in quella scritta. Per esempio, una proposizione interrogativa indiretta come *Non so se tu hai capito*, in cui va usato grammaticalmente il congiuntivo, risulta a molti del tutto accettabile, il che significa che gli italiani stessi tendono ad usare il modo indicativo al posto di quello congiuntivo.

Banfi e Bernini, trattando il tema del disuso del congiuntivo, sottolineano che nel sottosistema del verbo italiano, tra i modi diversi dall'indicativo, il congiuntivo appare certamente in condizione di maggiore debolezza rispetto agli altri:

Gli elementi della fragilità del congiuntivo ricorrono sia a livello del paradigma (ove molto frequenti, soprattutto da parte di inculti, sono gli adeguamenti analogici, del tipo *vadi, vadino[vs: vada, vadano]*) sia nelle frasi dipendenti complete, ove il congiuntivo sembra cedere il passo all'indicativo (*penso che lui ha [vs, abbia] ragione*): ciò avviene soprattutto quando il contenuto frasale della completa è interpretato come reale. (Banfi, Bernini 2003, 81)

Dardano e Trifone (1995, 363-4) hanno riassunto le cause del progresso dell'indicativo e del regresso del congiuntivo come segue:

- l'italiano di oggi tende a semplificare le sue strutture morfologiche e sintattiche: il regresso del congiuntivo (modo che comporta forme più complesse e varie) va di pari passo con altri fenomeni di semplificazione: l'estendersi del 'che' polivalente; l'uso dell'aggettivo con funzione avverbiale: *andare veloce*; il progresso della coordinazione a spese della subordinazione;
- il congiuntivo è modo poco vivo in vaste zone dell'Italia (soprattutto nel Centro e nel Mezzogiorno);
- per vari tipi di subordinate l'uso dell'indicativo non manca di esempi antichi, e dei migliori autori. Nel *Convivio* di Dante incontriamo questa frase: *credo che si mossero*.

Si deduce, quindi, che il mancato uso del congiuntivo da parte degli italiani stessi potrebbe avere delle ripercussioni negative sull'uso di tale modo da parte degli stranieri.

Una possibile causa del mancato uso del congiuntivo potrebbe essere ricavata dalla graduale acquisizione del sistema verbale italiano da parte degli apprendenti di L2 nell'ordine di seguito indicato:

presente (e infinito) > (ausiliare) participio passato > imperfetto > futuro > condizionale > congiuntivo. (Banfi, Bernini 2003, 90)

Si nota che l'acquisizione del congiuntivo avviene per ultima, perciò è probabile che gli studenti non abbiano ancora assimilato le regole d'uso. Quindi, la mancata assimilazione della struttura sintattica e la poca memorizzazione delle flessioni potrebbero essere una causa degli errori commessi nell'uso del congiuntivo.

Il discorso sul congiuntivo è complesso e anche corpose grammatiche per italiani dedicano molto spazio ad analizzarlo in modo approfondito, caso per caso, per cercare anche solo di descrivere regolarità nell'uso o linee di tendenza (cf. Cattana, Nesci 2004, 209).

4.3 La scelta dell'ausiliare

La scelta dell'ausiliare essere o avere per formare i tempi composti è uno dei problemi affrontati nell'analisi del corpus. Nei temi degli studenti prevale l'uso di 'avere' come ausiliare. Ci sono inoltre alcuni casi in cui viene usato 'essere' al posto di 'avere'. La lingua araba potrebbe essere una causa plausibile di questo problema, poiché nell'arabo non c'è che un solo ausiliare, il che non pone la persona di fronte ad una scelta. Quindi, lo studente egiziano potrebbe incontrare delle difficoltà nell'apprendimento e nell'uso di due ausiliari.

Infatti, le difficoltà nella selezione dell'ausiliare potrebbero essere dovute all'incapacità degli studenti a discriminare i verbi transitivi da quelli intransitivi. È innegoziable l'uso dell'ausiliare 'avere' con i verbi transitivi. Quindi, se gli studenti riuscissero a distinguere i verbi transitivi da quelli intransitivi, il margine d'errore diminuirebbe e non commetterebbero errori del tipo:

3. *lei è stato triste e spiacente ed è fatto decidere di andare al polizia;*
4. ***sono chiamata*** la tua collega;
5. *spero che vede il mio paese al migliore condizione dopo questi cambiamenti che è aiutato molto a cambiare il nostro vita e paese.*

Non si può negare che la selezione dell'ausiliare in italiano costituisce un aspetto problematico e interessante da esaminare perché fino ad oggi i linguisti non sono riusciti a stabilire un'unica regola che fosse in grado di rendere conto della variazione nella selezione dell'ausiliare. In parole più semplici, per i verbi transitivi e per i verbi pro-

nominali esiste una norma abbastanza codificata: 'avere' è l'ausiliare caratteristico per i tempi composti di tutti i verbi transitivi attivi; 'essere' è l'ausiliare caratteristico per tutti i tempi composti dei verbi d e pronominali (Dardano, Trifone 1995, 320). Tuttavia, i verbi intransitivi non consentono di fissare una norma per la scelta di un ausiliare. Vale a dire che per la scelta dell'ausiliare dei verbi intransitivi pare impossibile affidarsi a qualche supporto di tipo grammaticale; in questi casi occorre la consultazione di un dizionario. Alcuni verbi intransitivi richiedono l'ausiliare 'avere' (per esempio, *dormire, telefonare, danzare, viaggiare, girare*), altri richiedono l'ausiliare 'essere' (come *essere, stare, rimanere, apparire, sparire, andare, venire, arrivare*) e c'è un terzo gruppo di verbi intransitivi che richiede l'uso come ausiliare tanto di 'essere' quanto di 'avere'. Sono i verbi che possono comportarsi sia come verbi intransitivi, e in questo caso si costruiscono con 'essere', sia come verbi transitivi, e in questo caso si costruiscono con 'avere' (per esempio, *crescere, cominciare, cambiare, mancare, vivere, emigrare, appartenere, durare, correre, salire*).

Si evince, quindi, che le regole riguardanti la selezione dell'ausiliare presentano molti particolari e varie eccezioni, il che porta gli studenti a confondere l'uso dell'ausiliare, specialmente con i verbi che possono essere sia transitivi sia intransitivi. Si riportano sotto alcuni esempi tratti dalle produzioni scritte analizzate:

1. **siamo camminati** e abbiamo lasciato l'autobus;
2. **ho passato** al caffè ed Io ho preso un panino di formaggio e poi sono messo a prepararsi alla seconda lezione;
3. Paolo è **abilitato** con noi alla casa;
4. una volta Quando **siamo viaggiato** con il treno.

Un'altra questione intricata è quella dell'uso di essere e avere con i verbi servili (dovere, potere, volere). Questa difficoltà potrebbe essere derivata dal fatto che le regole che riguardano la scelta dell'ausiliare con i verbi servili non sono ben precise. Ci pare rilevante riportare le regole per la scelta dell'ausiliare con i verbi servili:

Regola 1: se si sceglie l'ausiliare del verbo retto dal servile, non si sbaglia mai: *Ha dovuto mangiare*, nello stesso modo in cui si dice *Ha mangiato; è dovuto partire*, nello stesso modo in cui si dice *è partito*.

Regola 2: se il verbo che segue dovere, potere, volere è intransitivo, potete usare sia 'essere' sia 'avere': *è dovuto partire o ha dovuto partire; è dovuto arrivare ha dovuto arrivare*.

Regola 3: Se l'infinito ha con sé pronome atono (mi, ti, si, ci, vi, accorgersi, alzarsi) bisogna usare 'essere' se il pronome atono è prima dell'infinito: *si è potuto accorgere*; l'ausiliare 'avere' se il pronome atono è dopo l'infinito: *ha potuto accorgersi*.

Regola 4: Se il servile è seguito dal verbo 'essere', l'ausiliare sarà sempre 'avere': *Ha dovuto essere forte; Avrebbe potuto essere più gentile; Ha voluto essere il primo* (cf. Dardano, Trifone 1995, 333; Serianni, Della Valle, Patota 2003, 90).

Si nota che le regole sono piuttosto complesse e specialmente la prima e la seconda regola paiono essere un po' contraddittorie per quanto riguarda l'ausiliare dei verbi intransitivi. Esaminando gli esempi estrapolati dagli elaborati degli studenti, si nota che questi esempi saranno errati secondo la prima regola e saranno corretti secondo la seconda. Infatti, le regole meno precise e poco chiare potrebbero essere una causa delle difficoltà che gli studenti egiziani hanno affrontato nella selezione dell'ausiliare.

1. *mio fratello ha dovuto sedere con noi;*
2. *Quando ha saputo che ho voluto entrare questa difficoltà;*
3. *ho dovuto stare in una casa di studentesse;*
4. *due settimane fa sono stato malato e non ho potuto andare né all'università né al corso.*

4.4 Errore nell'accordo del verbo

Da un punto di vista funzionale, l'accordo è uno strumento essenziale per le lingue soprattutto per ciò che concerne la coesione dell'ennunciato. La principale funzione dell'accordo è, infatti, quella di favorire la coesione testuale. In questi paragrafi si analizzano gli errori che riguardano l'accordo tra soggetto e verbo e l'accordo del partipio passato.

4.4.1 L'accordo tra soggetto e verbo

Riguardo all'accordo tra soggetto e verbo, si è notato che più della metà degli studenti ha fatto errori nell'accordo soggetto-verbo con la prevalenza dell'uso del verbo coniugato alla terza persona singolare. Esempi di questi errori sono:

1. *Io piange molto;*
2. *Io era contenta;*
3. *Io non ha i soldi;*
4. *Io non ha detto niente.*

Questo errore potrebbe essere dovuto ad un momento di disattenzione oppure a una sorta di sovraestensione della terza persona singolare. L'input potrebbe essere responsabile, in quanto la maggior parte dei testi e delle letture insegnati agli studenti sono racconti che parlano di persone assenti.

Talvolta l'esistenza di due soggetti diversi in un periodo potrebbe causare una confusione per lo studente che non riesce a determinare il soggetto con cui si deve coniugare il verbo. Si vedano i seguenti esempi:

1. *Quando gli **chiede** una domanda, lui rifiuta di rispondermi* [chiedo];
2. *E quando lo **diceva** che lui è spagliato, lui mi parlava brutalmente* [dicevo];
3. *Lei davvero **raccontavo** tutto ciò che gli ho raccontata* [raccontava];
4. *era una ragazza amante al se stessa, non ama gli altri, non aiuta le **persone** che **vuole** l'aiuto* [vogliono];
5. *Lei fa sempre molte cose che mi **fa** annoiare* [fanno].

Esaminando gli ultimi due esempi, si nota che lo studente ha fatto l'errore di coniugare il verbo della frase relativa con il soggetto della frase reggente e non col sostantivo di cui 'che' è il sostitutente.

Un altro errore segnalato durante l'analisi del corpus è che quando il soggetto è rappresentato dal pronome 'io' e un nome coordinati, lo studente tende a coniugare scorrettamente il verbo alla terza persona plurale. Sono esempi del tipo:

1. *Da quando piccola, Io e sua figlia **sono trovati** nella stessa scuola nella mia città;*
2. *Io e i miei fratelli **hanno sostituito** al posto di mia nonna nel cuore di mia madre;*
3. *Una volta siamo usciti Io e il mio papà, **hanno dovuto prendere** il metro;*
4. *Alle vacanze, Io e paolo **giocavano** nel giardino.*

Una causa plausibile del mancato accordo potrebbe essere attribuita alla distanza sintattica degli elementi da accordare. Si vedano gli esempi:

1. *i poveri che vivano una vita piena di mesiro, una vita molto fatica dove non **troviamo** una cosa buone di mangiare;*
2. *per la sfortuna, il professore della prima lezione era molto antipatico, non **lasciavo** uno studente di andare dopo lui;*
3. *All'inizio **sento che** lei è una persona simpatica ma per passare il tempo **l'ha trovata** una persona antipatica.*

Esaminando gli esempi precedenti, si nota che il soggetto regge due verbi coordinati: il verbo più vicino al soggetto è coniugato correttamente, mentre quello lontano no.

Nei seguenti esempi: *tutta la gente **pensano**; la gente **hanno sofferto** molto di questo governo*, l'errore potrebbe essere dovuto al fatto che il soggetto è un nome collettivo che al singolare denota un insieme di entità.

Altri esempi riscontrati del tipo: *i suoi occhi sono blu ma qualche volta **mi sembra** rossi; Io non amo questo parente e sempre non **mi piace** le sue parole e le sue situazioni; Egli non **ho piaciuto** la mia opinione e mi ho detto*, nei quali è ben evidente che lo studente non ha ancora assimilato l'uso del verbo 'piacere' e simili: ciò che ci piace è il soggetto grammaticale e la persona che esprime apprezzamento è espressa con un pronomine indiretto.

4.5 L'accordo del participio passato

Analizzando nello specifico gli errori nell'accordo del participio passato extrapolati dai testi esaminati, gli errori sono suddivisi in errori nell'accordo del participio con il soggetto e errori nell'accordo del participio passato con l'oggetto.

Trattando gli errori nell'accordo del participio passato con 'il soggetto', si è notato che gli studenti non hanno ancora acquisito le relative regole. Secondo la regola generale stabilita anzitutto a partire dai criteri di transitività ed intransitività dei verbi, il participio passato nei tempi verbali composti si accorda in genere e numero con il soggetto quando l'ausiliare è 'essere', in opposizione ai verbi che richiedono l'ausiliare 'avere', in cui il participio rimane immutato, ossia, al maschile singolare. Forse lo studente ha imparato la regola, ma non l'ha ancora assimilata nell'applicazione, per questo confonde l'uso dell'accordo aggiundendolo con l'ausiliare 'avere', o omettendolo con l'ausiliare 'essere' o usandolo in modo scorretto con 'essere', come ben mostrano i seguenti esempi:

1. *quando troverano il lavoro **avrano risolvati** tutti questi problemi;*
2. *quando **lei è seduto** vicino alla finestra;*
3. *mio fratello ha devouto sedere con noi dopo si è **sposata**.*

Un'altra plausibile causa di questo tipo di errore potrebbe essere dovuta al fatto che lo studente concentra l'attenzione più sulla scelta dell'ausiliare che sull'accordo del participio passato col soggetto.

Riguardo all'accordo del participio passato con 'l'oggetto' che rappresenta un problema per gli studenti egiziani si sono riscontrati errori del tipo:

1. *i suoi genitori hanno saputo questo fatto e **l'ha rimproverato** [l'hanno rimproverata];*
2. ***l'ho aspettato** per un mezzo ora ma non è arrivata [l'ho aspettata];*
3. *Una mattina quando aspettavo l'autobus nella fermata vicino alla mia casa. **l'ho trovato** vicino a me [l'ho trovata].*

Questi errori potrebbero essere una sorta di generalizzazione della regola in cui il participio passato non presenta accordo, ovvero assume la forma invariabile - singolare, maschile - con i verbi che richiedono l'ausiliare 'avere'. Lo studente ha generalizzato la regola senza rendersi conto del pronomo diretto con cui va accordato il participio passato.

Intanto, ci sono errori in cui gli studenti hanno aggiunto, per iper-correttismo, l'accordo del participio con i pronomi indiretti:

1. *quando ho saputo che lei raccontava tutto quello che **gli ho detta** alla tua amica;*
2. *lei davvero raccontavo tutto ciò che **gli ho raccontata** alla sua collega;*
3. *ma quando siamo stati alla macchina **mi ha detta** la verità.*

Questo tipo di errore rivela che lo studente non ha ancora assimilato nell'applicazione le regole relative all'uso dei pronomi nei tempi composti. Lo studente ha generalizzato l'accordo del participio passato con l'oggetto rappresentato dal pronomo diretto senza tener conto che si tratta di pronomi indiretti con cui non va accordato il participio passato.

Intanto, non possiamo negare che il problema dell'accordo del participio passato è uno dei capitoli più spinosi della sintassi italiana. Non ci sono regole⁵ ben precise che garantiscono un uso corretto dell'accordo.

4.6 Coniugazione dei verbi

La coniugazione dei verbi è una delle difficoltà della lingua italiana per via della grande ricchezza e varietà delle forme verbali utilizzate e le irregolarità dei verbi sono tanto più complesse quanto frequenti.

Analizzando gli errori commessi dagli studenti egiziani nella coniugazione dei verbi e nella formazione del participio passato, si sono notate alcune strategie messe in atto dagli apprendenti come un tentativo di superare le difficoltà.

Fra le strategie elaborate dagli studenti è la 'regolarizzazione'. Lo studente riduce le forme percepite come irregolari e le riformula secondo il modello più comune, quello considerato 'regolare'. Esempi tipici di questi errori sono: *averano risoltavi* (avranno risolto); *venirà* (verrà); *voglia* (vuole); *letigiamo* (litighiamo); *sapiamo* (sappiamo); *piangiuto* (pianto); *risolvati* (risolti).

Esaminando gli esempi seguenti: *voglevano* (volevano); *uccisono* (uccidono); *ha rispose* (ha risposto), si nota che lo studente, trovan-

⁵ Per approfondimento si veda Serianni 2006, 150, dove l'autore riassume le principali incertezze che riguardano l'uso attuale dell'accordo del participio passato.

dosi in difficoltà, ha confuso la coniugazione dei verbi nei tempi diversi: da *vogliono* e *volevano* ha composto *voglevano*; da *uccidono* e *uccisero* ha formato *uccisono*; da *ha risposto* e *rispose* ha coniato *ha rispose*.

Un'altra possibile causa dell'errata coniugazione dei verbi è data dall'incapacità dello studente a ricostruire l'infinito del verbo, nel senso che lo studente non sa specificare correttamente il gruppo verbale cui appartiene il verbo in questione:

1. *Lui auite e respette gli altri;*
2. *Nel campo politico: sceglierò la persona perfetta che conserver il paese;*
3. *Lui viva con i suoi amici fuori il paese;*
4. *perche israele è un paese terrorista, esegua il terrorismo contro i palestinesi;*
5. *La mamma interessa a cuccina spenda molti tempi.*

Si sono riscontrati errori di questo tipo nella formazione del participio passato: *ripetito* (ripetuto); *sapato* (saputo); *suggeruto* (suggerito).

4.7 L'uso dell'infinito

Nell'analisi dei corpus si sono riscontrato forme del verbo flesso usate scorrettamente al posto dell'infinito e forme dell'infinito sovraesiste su forme del verbo flesso. Riguardo al primo tipo, malgrado che l'uso dell'infinito dopo le preposizioni sia fra le regole insegnate agli studenti nelle prime fasi dell'insegnamento dell'italiano LS, ci sono errori del tipo:

1. *Questa ragazza ha provato **di viene** a vivere con noi;*
2. *non giudico male alle persone **senza gli so** bene;*
3. *Per **abbiamo migliorare**.*

Inoltre, esaminando in un'ottica contrastiva gli esempi:

1. *Si **deve esprime** le sue opinioni;*
2. *l'uomo **deve conservera** il suo segreto;*
3. *lui **deve lascia** suo figlio di fare le cose che vuole;*
4. *non **deve aumenta** i prezzi di cose,*

si nota che si potrebbero corrispondere alle costruzioni del tipo *Min almuftarad an* ... (è doveroso che...), *yagib an* ... (deve che), caratteristiche delle espressioni arabe che indicano 'dovere'. Tali espressioni reggono in genere in arabo una dipendente con verbo di forma finita e non un infinito, come avviene invece in italiano (Piantoni 2004, 231). D'altronde, questo errore rivela che gli studenti non hanno ancora digerito le regole dell'uso dei verbi servili nella lingua italiana.

Osserviamo gli esempi tratti dal corpus:

1. *per prima volta vedo omnia **tratta** con un bambino;*
2. *Dopo mio fratello lascia la casa, ha sentito sua moglie **parla** con sua madre nel telefonino;*
3. *Questa situazione era una situazione molto difficile a me perché lei **lascia i suoi figli studiano** e mi chiama a fare le cose.*

Si nota che lo studente ha usato il verbo coniugato preceduto dai verbi 'vedere', 'sentire', 'lasciare' senza rendersi conto del fatto che questi verbi ammettono la costruzione implicita con l'infinito semplice anche se il soggetto della reggente e quello della completiva non sono coreferenti.

Va messo in rilievo che alcuni studenti confondono l'uso dell'infinito e del verbo flesso con le congiunzioni temporali e con la che relativa o dichiarativa facendo errori del tipo:

1. *mio fratello ha devouto sedere con noi **dopo si è sposata**;*
2. *Nell'estate. **dopo ho finito** il mio studio, cercavo da un viaggio in un Europea paese;*
3. *lui non sapeva che questo popolo quando **volere** una cosa fa questa cosa con forte;*
4. *Per me é una cosa bella che l'uomo sceglie il persone **che rappresentarlo** nel parlamento;*
5. *è meglio che **studiare** la medicina.*

Questo errore potrebbe essere attribuito al fatto che gli studenti non hanno ancora assimilato nell'applicazione le regole relative all'uso delle congiunzioni. Forse hanno focalizzato l'attenzione sul valore temporale senza dar retta alla regola.

Per il secondo tipo, l'uso improprio di forme dell'infinito al posto di forme del verbo flesso, si sono riscontrati errori del tipo:

1. *Quando lei tornava a casa, **raccontare** che è successo con lei alla famiglia;*
2. *Il persone che parla con il suo nome e **presentarlo** alcuni servizi e progetti;*
3. *Io l'amo molto e **raccontare** tutto a lei;*
4. *Quando ha tornato mio zio ha fatto il ciebo che il suo amico ha comprato e **mangiare** tutte il ciebo solo.*

Osservando questi esempi si nota che si tratta due verbi coordinati, il primo che è vicino al soggetto è coniugato mentre il secondo è all'infinito. Forse lo studente si scorda di coniugarlo perché il soggetto e il verbo coordinato sono lontani l'uno dall'altro.

La 'regolarizzazione', quale strategia elaborata dallo studente per superare le difficoltà, è ben notevole negli esempi seguenti:

1. *perché **voleva di non continuare** la nostra amicizia;*

2. *Ho conosciuto che il mio parente mi voglevano essere la migliore al mondo;*
3. *perche io amo molto mio fratello e non lo voglio lasciare la casa.*

Lo studente ha generalizzato l'uso dell'infinito in combinazione con i verbi servili o modali, senza rendersi conto della regola⁶ nel complesso. Infatti, lo studente non ha percepito che si tratta di una frase che regge due verbi e due soggetti diversi, cioè il soggetto della subordinata non è uguale a quello della principale.

4.8 I verbi pronominali

Dalla ricerca si rivela che l'uso dei verbi riflessivi risulta un po' complicato per gli studenti egiziani. Esaminando i seguenti esempi:

1. *Lui ha sposato da un'anno;*
2. *Mio zio ha arrabiato molto; quando lui sapeva che sono scritta alla facoltà Al-Alsun;*
3. *Mia madre cerca mi ho convinto che mio zio è simpatico e buono, ma non ho convinto di queste parole perché sapevo che ha detto queste parole per cambiare mio pensiero di lui;*
4. *Un giovedì quando siamo riuniti a casa di mio nonno;*
5. *lei ha scusato a lui;*
6. *Dopo quella brutta situazione, lui ha pentito di fare così...*

si nota che lo studente ha delle difficoltà nello specificare l'uso dei verbi riflessivi: confonde il significato del verbo alla forma riflessiva con quello alla forma attiva.

Questo errore sarebbe attribuibile all'inesistenza nella lingua araba di una struttura identica dei verbi riflessivi e dei pronomi riflessivi che si accordano con il soggetto. Nell'arabo il corrispettivo del verbo riflessivo italiano è la sesta forma del verbo derivato che

porta con sé il significato di reciprocità o riflessività, pertanto se il verbo *kataba* significa scrivere, alla sesta forma che è *takātaba* assume il significato di 'scriversi l'un l'altro' e quindi 'essere in corrispondenza'. (Della Puppa 2006, 19)⁷

⁶ Per 'volere' si può dire che 'volere che + prop.compl.' corrisponde a 'volere + infinito' con la differenza che mentre nell'ultimo costrutto il soggetto del verbo subordinato è uguale a quello di 'volere', nel primo caso questo non è possibile (Skytte 1983, 78).

⁷ Oltre all'affermazione di Della Puppa, si nota che anche la settima forma del verbo arabo porta con sé il significato del verbo riflessivo italiano. Per esempio, *enfasala* لصقنا assume il significato di 'separarsi/dividersi'.

Questa differenza potrebbe essere responsabile dell'errore nell'uso dei verbi riflessivi.

Inoltre, la prevalenza dell'uso del verbo attivo rispetto a quello riflessivo potrebbe essere derivata dal fatto che lo studente non è ancora in grado di cogliere la differenza nel significato tra entrambe le forme, forse non ha ancora concepito l'idea che nei verbi riflessivi il soggetto e l'oggetto coincidono; cioè il fatto espresso dal verbo riflessivo si riflette, appunto, sul soggetto stesso.

Una plausibile causa di tale difficoltà potrebbe essere trovata nelle parole di Colombo con cui afferma che

un verbo italiano sia o non sia pronominale è un fatto del tutto arbitrario e soggetto a mutamenti: mi accade sempre di sentire dire o leggere, anche da parte di persone colte, *"mi auspico, ci auspichiamo"*; senso che nella coscienza di alcuni *auspicare* sta diventando *auspicarsi*, una innovazione in corso non prevista dai dizionari. (Colombo 2011, 62)

5 Conclusioni

La ricerca ha rilevato che sono numerosi gli errori commessi dagli studenti nell'apprendimento del sistema verbale italiano. Essi variavano fra: omissione del verbo (27% degli studenti) con prevalenza dell'omissione della copula; tempi scorretti (67%) e modi errati (35%); ausiliari errati (38%) con la generalizzazione dell'ausiliare 'avere'; mancato accordo soggetto/ verbo (65%), participio passato/soggetto (30%) o oggetto (12%); errori nella coniugazione dei verbi (40%) e nella formazione del participio passato (27%); errori nell'uso dell'infinito (50%) e nell'uso dei verbi pronominali (52%).

Le cause sono numerose fra cui ricordiamo: l'influenza della lingua araba; la differenza tra la struttura e la forma del tempo verbale nella lingua italiana e nella lingua araba; il mancato apprendimento della regola e incertezza nell'applicarla alla frase; la generalizzazione, semplificazione e la regolarizzazione, quali strategie messe in atto dagli studenti e le difficoltà intrinseche alla lingua italiana.

Dall'analisi degli errori si deduce che l'influenza della LM, l'arabo, è la causa di molti errori nel sistema verbale. Risulta, quindi, palese che le interferenze linguistiche sono parte integrante nel processo di apprendimento delle lingue straniere ed è innegabilmente utile per il docente esserne a conoscenza. Considerarle positive o negative di per sé appare semplicistico se non fuorviante. Incararle e 'sfruttarle' trasformandole da 'ostacolo' in 'risorsa' agevola una progressione linguistica più omogenea nelle quattro abilità favorendo la costruzione di un'interlingua sempre più proiettata verso la L2.

Si può desumere che nessun sussidio didattico che non tenga conto delle devianze dalla norma provocate da diversi fattori può essere considerato scientificamente valido e atto a risolvere i problemi pratici dell'insegnamento.

Bibliografia

- Al-Ali, A.; Al-Oliemat, A. (2009). «L'apprendimento dell'italiano come lingua straniera da parte degli apprendenti arabofoni in un contesto guidato: I tempi verbali italiani nel modo indicativo». *Studi di glottodidattica*, 2(3), 1-15.
- Banfi, E.; Bernini, G. (2003). «Il verbo». Giacalone Ramat, A. (a cura di), *Verso l'italiano. Percorsi e strategie di acquisizione*. Roma: Carocci, 70-115.
- Bertinetto, P.M. (1986). *Tempo, aspetto e azione nel verbo italiano: il sistema dell'indicativo*. Firenze: Accademia della Crusca.
- Castro, M. Marques Marinho (2010). «I verbi italiani nei rapporti d'accordo e reggenza: Questione di rilievo nella padronanza della lingua italiana». *Bollettino Itals*, 36. <https://www.itals.it/articolo/i-verb-i-italiani-nei-rapporti-d-e80%99accordo-e-reggenza-questione-di-rilievo-nella-padronanza>.
- Cattana, A.; Nesci, M.T. (2004). *Analisi e correzione degli errori*. Perugia: Guerra.
- Colombo, A. (2011). «A me mi». *Dubbi, errori e correzioni nell'italiano scritto*. Milano: FrancoAngeli.
- Dardano, M.; Trifone, P. (1995). *Grammatica italiana con nozioni di linguistica*. Bologna: Zanichelli Editore.
- Della Puppa, F. (2006). *Lo studente di origine araba*. Perugia: Guerra.
- Della Puppa, F. (2007). *Analisi degli errori di alunni arabofoni in italiano lingua seconda su testi scritti in contesto di insegnamento formale* [tesi di dottorato]. Venezia: Università Ca' Foscari Venezia.
- Piantoni, M. (2004). «Workshop: Analisi dell'errore in produzioni scritte di arabofoni e implicazioni didattiche». Ghezzi, Chiara; Guerini, Federica; Molinelli, Piera (a cura di). *Italiano e lingue immigrate a confronto: riflessioni per la pratica didattica*. Perugia: Guerra.
- Serianni, L. (2006). *Prima lezione di grammatica*. Roma: Laterza.
- Serianni, L.; Della Valle, V.; Patota, G. (2003). *L'italiano parlato e scritto. Agenda salvalingua*. Milano: Archimede.
- Skytte, G. (1983). *La sintassi dell'infinito in italiano moderno*. 2 voll. København: Munksgaard Editore.
- Vecchia Vagliieri, L. (1959). *Grammatica teorico-pratica della lingua araba*. 2 voll. Roma: Istituto per l'Oriente.

Recensioni

Edith Cognigni Il plurilinguismo come risorsa

Maddalena De Carlo

Università degli Studi di Cassino e del Lazio Meridionale, Italia

Recensione di Cognigni, E. (2020). *Il plurilinguismo come risorsa. Prospettive teoriche, politiche educative e pratiche didattiche*. Pisa: Edizioni ETS, 216 pp.

La pubblicazione, negli anni Settanta, dell'ormai storico testo delle *Dieci tesi per l'educazione linguistica democratica*¹ rinnovava radicalmente il panorama dell'insegnamento dell'italiano lingua della scuola e metteva l'accento sulla «centralità e trasversalità del linguaggio verbale» (tesi 1), sul « suo radicamento nella vita biologica, emotionale, intellettuale, sociale» (tesi 2), sulla «pluralità e complessità delle capacità linguistiche» (tesi 3) e sui diritti linguistici garantiti dalla Costituzione (tesi 4).

Questo tesoro della tradizione educativa italiana anticipava di qualche decennio alcuni principi fondamentali espressi successivamente da numerosi documenti europei,² quali la valorizzazione dei

¹ GISCEL (1975). *Dieci tesi per un'educazione linguistica democratica*. Disponibile al link: <https://giscel.it/dieci-tesi-per-leducazione-linguistica-democratica/>.

² Ad esempio fra i più noti: il *Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue* (2001) definisce la competenza plurilingue e pluriculturale; il CARAP (*Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des Langues et des Cultures*, a cura di M. Candelier, 2007) elabora descrittori specifici che definiscono i saperi, saper fare e sapere per essere necessari ad una comunicazione plurilingue e interculturale; il *Volume complementare* (2018) elabora descrittori per la competenza plurilingue e pluriculturale. Non sono però da dimenticare altre importanti pubblicazioni quali il *Libro Bianco. Imparare e apprendere: Verso la società cognitiva* (1995), *Il multilinguismo: una risor-*



Edizioni
Ca' Foscari

Submitted 2021-04-16

Published 2021-07-23

Open access

© 2021 | CC BY Creative Commons Attribution 4.0 International Public License



Citation De Carlo, M. (2021). Review of *Il plurilinguismo come risorsa. Prospettive teoriche, politiche educative e pratiche didattiche*, by Cognigni, E. EL.LE, 10(2), 303-306.

repertori linguistici degli apprendenti, la necessità di partire dal loro retroterra linguistico e culturale per ampliare e arricchire il loro patrimonio linguistico, il riconoscimento della dignità di tutte le varietà linguistiche presenti in classe e nel contesto sociale, indipendentemente dal loro prestigio sociale.

Eppure, nonostante la loro lungimiranza, o forse proprio a causa di essa, le *Dieci tesi* non hanno ottenuto pienamente il riconoscimento che meritano e stentano ancora a essere integrate a pieno titolo nella cultura degli insegnanti. Paradossalmente ancora più evidente negli scenari sociali e educativi attuali, che richiedono la costruzione di nuovi spazi linguistici e culturali.

Il testo di Edith Cognigni - *Il plurilinguismo come risorsa. Prospettive teoriche, politiche educative e pratiche didattiche* - presenta, tra gli altri, il grande merito di iscriversi in questa tradizione educativa italiana mostrando proprio come le *Dieci tesi* costituiscano il punto di partenza e il punto di arrivo per una «via italiana» alla didattica plurilingue (181 ss.).

Nel suo testo l'autrice affronta il tema del plurilinguismo da diverse angolazioni, instaurando un ottimo equilibrio fra proposte didattiche e inquadramento teorico grazie alla sua lunga esperienza sul campo come ricercatrice, formatrice e docente nell'ambito dell'educazione linguistica e della linguistica educativa in contesti multculturali.

Nella prima parte del volume infatti il (bi-)plurilinguismo è analizzato sia da una prospettiva psico- e neurolinguistica a partire dalla definizione del concetto e poi attraverso la sua evoluzione, sia come politica educativa con riferimento ai principali documenti europei già citati.

La seconda parte entra nel cuore delle problematiche didattiche descrivendo gli approcci plurali recensiti dal CARAP con un'attenzione particolare all'intercomprensione tra lingue affini, uno degli specifici campi di ricerca dell'autrice che nel corso degli anni ha partecipato a diversi progetti internazionali. Per ciascuno degli approcci plurali descritti l'autrice chiarisce i principi teorici di base e l'assunto metodologico sui quali sono costruite le attività didattiche di cui riporta numerosi esempi, i progetti internazionali e nazionali sviluppati, i contesti di intervento, offrendo un quadro molto vasto di come si possa sviluppare in qualsiasi curricolo una visione plurale.

Da sottolineare la prospettiva sul plurilinguismo adottata da Edith Cognigni e la sua postura critica nei confronti di concetti e pratiche che promuove con passione senza trasformarli in parole d'ordine ide-

sa per l'Europa e un impegno comune (2008), *La plateforme de ressources et de références pour l'éducation plurilingue et interculturelle* (2009), *Un Documento Europeo di Riferimento per le Lingue dell'Educazione* (2009). La lista non è senza dubbio esaustiva ma già questi esempi mostrano quanto l'attenzione per l'educazione plurilingue si sia sviluppata in ambito europeo almeno dagli anni Novanta.

ologiche, come risulta evidente nell'ultimo capitolo di questa seconda parte dedicata alla pratica del *translanguaging*. La specificità del discorso sul plurilinguismo proposto dall'autrice risiede giustamente nella sua continua ricerca di equilibrio fra la tensione verso un ideale pedagogico e la sua messa alla prova attraverso un'analisi lucida delle forze e delle contraddizioni in campo. Il rischio sempre latente, qui abilmente evitato, è infatti quello di una idealizzazione, se non addirittura della cristallizzazione dei repertori esistenti negli apprendenti, che dovrebbero invece costituire un trampolino verso l'appropriazione di repertori e competenze sempre più ricchi e complessi, inclusi i diversi registri e varietà della lingua di scolarizzazione.

Infine, senza mai rinunciare al rigore scientifico, l'autrice si preoccupa di raggiungere efficacemente quel pubblico cui si rivolge in quarta di copertina - «formatori, docenti e studenti universitari» -, superando quella frattura che spesso si instaura tra l'ambito della ricerca in cui vengono elaborati e fatti circolare concetti e metodologie che restano poi lettera morta per un pubblico più esteso, in particolare per gli insegnanti e gli studenti delle scuole, coloro cioè che idealmente dovrebbero essere i primi beneficiari.

Elisabetta Pavan

Dalla didattica della cultura all'educazione linguistica interculturale

Maddalena De Carlo

Università di Cassino e del Lazio Meridionale, Italia

Recensione di Pavan, E. (2020). *Dalla didattica della cultura all'educazione linguistica interculturale*. Padova: libreriauniversitaria.it edizioni, 206 pp.

Nel corso dei secoli, filosofi, antropologi e linguisti si sono interrogati sui rapporti esistenti fra lingua e cultura nel tentativo di comprendere come queste due realtà dell'esperienza umana interagiscano fra di loro e eventualmente in che modo si influenzino reciprocamente.

Nell'ambito dell'insegnamento linguistico già dalla fine degli anni Cinquanta, il linguista Lado in *Linguistics across Cultures*¹ aveva individuato un nesso necessario tra l'apprendimento linguistico e la comprensione dei modelli di comportamento che costituiscono la struttura del sistema cultura.

Successivamente, agli esordi dell'approccio comunicativo, nella didattica delle lingue emerge la consapevolezza che nessun fatto di comunicazione è possibile al di fuori di un contesto culturale, con le sue caratteristiche e i suoi vincoli specifici. La conoscenza del sistema linguistico, benché indispensabile, risulta allora essere solo uno

¹ Lado, R. (1957). *Linguistics across Cultures*. Ann Arbor: The University of Michigan Press.



Edizioni
Ca' Foscari

Submitted 2021-04-16

Published 2021-07-23

Open access

© 2021 | CC BY Creative Commons Attribution 4.0 International Public License



Citation De Carlo, M. (2021). Review of *Dalla didattica della cultura all'educazione linguistica interculturale*, by Pavan, E. *EL.LE*, 10(2), 307-310.

DOI 10.30687/ELLE/2280-6792/2021/02/008

307

dei sottosistemi che un parlante/apprendente deve essere in grado di controllare per poter interagire in diversi contesti comunicativi.

Appare evidente, anche ad un livello puramente strumentale, che la dimensione culturale di uno scambio linguistico non può essere ignorata quando l'obiettivo è quello di formare dei comunicatori competenti.

Se questa consapevolezza introduce una nuova prospettiva nell'insegnamento delle lingue, essa pone allo stesso tempo una serie di interrogativi di ordine metodologico ed etico. Cosa significa infatti insegnare una/la cultura? È possibile? Ed è lecito farlo? Si tratterebbe di far adottare i comportamenti e le posture dell'altro? E poi, quale cultura insegnare? Come descrivere i fatti culturali per loro natura complessi e dinamici senza rischiare di cristallizzarli o banalizzarli?

A tutti questi interrogativi Elisabetta Pavan si propone di rispondere nel suo testo *Dalla didattica della cultura all'educazione linguistica interculturale*, affrontando la problematica dell'insegnamento della cultura all'interno di un curricolo di educazione linguistica da diverse prospettive: storica, psicologica, socio-antropologica, pedagogico-metodologica.

Il testo si apre infatti con un rapido excursus storico che riporta le modalità nelle quali la cultura è stata concepita e insegnata dall'età classica fino agli anni Sessanta del ventesimo secolo, quando si impone un modello comparativo tra modi di vivere e di pensare che vengono espressi in diversi contesti situazionali attraverso specifiche forme linguistiche.

Ormai abbandonata l'idea che la cultura sia rappresentata solo dalle testimonianze delle grandi civiltà, si abbraccia l'idea di una cultura quotidiana condivisa dai membri di una comunità. Un cambiamento di prospettiva che vedrà poi la sua piena realizzazione negli anni successivi, quando gli studi sociolinguistici di Hymes² e quelli antropologici di Hall³ ispireranno l'insegnamento linguistico e la dimensione culturale sarà integrata a pieno titolo nella comunicazione linguistica. A questo importante momento di svolta e a tutte le implicazioni che ne derivano l'autrice dedica tutta la seconda parte del volume che costituisce il presupposto per le tre parti successive interamente dedicate all'educazione e alla comunicazione interculturale.

La complessità della materia e i diversi ambiti di ricerca che l'hanno trattata sono qui esposti in maniera allo stesso tempo rigorosa e sintetica con riferimento a studi e ricerche internazionali così come alle principali azioni di politica linguistica adottate nel contesto europeo. In particolare, tra gli altri, vengono analizzati: la definizione di competenza plurilingue e pluriculturale proposta dal *Quadro*

² Hymes, D. (1971). *On Communicative Competence*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.

³ Hall, E.T. (1966). *The Hidden Dimension*. New York: Double Bay.

Comune di Riferimento Europeo per le Lingue,⁴ le competenze plurilingui e pluriculturali descritte in maniera più dettagliata dal *Volume Complementare*⁵ e i descrittori di saperi, saper fare e saper essere del CARAP.⁶

Particolarmente interessante infine la disamina di diversi modelli operativi riguardanti la comunicazione interculturale, l'educazione interculturale, i possibili criteri di categorizzazione e descrizione delle culture, il coinvolgimento della persona nell'esperienza del contatto interculturale.

Per concludere, possiamo affermare con convinzione che il testo di Elisabetta Pavan costituisce un utile strumento per studenti e docenti che vogliono comprendere la complessità della comunicazione e acquisire gli strumenti conoscitivi e comportamentali per agire nel contesto attuale caratterizzato dalla super-diversità.

⁴ Consiglio d'Europa (2002). *Quadro Comune di Riferimento Europeo per le Lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione*. Trad. italiana. Firenze: La Nuova Italia.

⁵ Consiglio d'Europa (2020). «Quadro Comune di Riferimento Europeo per le Lingue. Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione. Volume complementare» (trad. italiana). *Italiano LinguaDue*, 12(2). <https://doi.org/10.13130/2037-3597/15120>.

⁶ Candelier, M. (éd.) (2007). *CARAP – Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des Langues et des Cultures*. Graz: CELV – Conseil de l'Europe.

La rivista *lend – lingua e nuova didattica*

Paolo Della Putta

Università degli Studi di Torino, Italia

Franca Quartapelle

lend – lingua e nuova didattica

La rivista *lend – lingua e nuova didattica* è l'organo scientifico ufficiale dell'omonimo movimento professionale nato nel 1969 grazie all'organizzazione di un gruppo di insegnanti di lingue straniere e di italiano L1 che toccavano con mano le carenze della scuola italiana di quegli anni, sia in senso generale sia negli aspetti più precipuamente inerenti alla glottodidattica. Tali mancanze organizzative, programmatiche e strutturali vennero chiaramente denunciate nell'editoriale del primo numero della rivista, pubblicato nel 1972: «scuola italiana, lezioni di lingua: ore insufficienti, testi insufficienti, metodi insufficienti, locali insufficienti, insegnanti insufficienti, risultati insufficienti. Il panorama può sembrare catastrofico, ma corrisponde sostanzialmente alla realtà dei fatti». Nel clima generale di sopravvivenza e di stallo che si respirava nella scuola di quegli anni, il neonato movimento lend e la sua rivista iniziavano un percorso volto al miglioramento della professione dell'insegnante di lingue, favorendo un'innovazione critica delle prassi didattiche, fornendo un impulso concreto per la realizzazione di riforme sistemiche urgenti e, anche, cercando un cambiamento socio-psicologico della professione che potesse favorire insegnanti e studenti. Lavorando insieme, docenti di tutte le lingue straniere, di italiano L1 e, anni dopo, anche di



**Edizioni
Ca'Foscari**

Submitted 2019-04-01

Published 2021-07-23

Open access

© 2021 | Creative Commons Attribution 4.0 International Public License



Citation Della Putta, P.; Quartapelle, F. (2021). "La rivista *lend – lingua e nuova didattica*". *EL.LE*, 10(2), 311-316.

DOI 10.30687/ELLE/2280-6792/2021/02/009

311

italiano L2 potevano confrontare intuizioni, mettere in comune idee innovative, elaborare modalità diverse di fare didattica e favorire la diffusione di quelle che oggi chiamiamo ‘buone pratiche’, mettendo a disposizione di un pubblico più ampio, proprio tramite la rivista, e dal 1982 al 2010, anche tramite la collana dei quaderni di *lend*, le riflessioni maturate nei piccoli gruppi che via via nascevano e prosperavano su tutto il territorio nazionale.

Quale ruolo hanno avuto la rivista e la collana *lend* nel mettere in atto e nel divulgare i buoni propositi di quello che era, all'inizio, un circoscritto gruppo di insegnanti? E quale ruolo può avere oggi *lend* in un mondo globalizzato e interconnesso, in cui sempre più spesso la formazione e l'aggiornamento degli insegnanti viene affidata a canali divulgativi telematici veloci e in costante aggiornamento? In questa breve scheda ricapitoliamo la storia e le politiche editoriali di *lend - lingua e nuova didattica*, tentando di mettere in luce il ruolo storico e attuale che una rivista di tale natura ha avuto, ha e potrà ancora avere nel moderno panorama glottodidattico italiano ed europeo.

Nei suoi primi anni di vita, la rivista *lend* ospita contributi che rispecchiano esigenze diverse, tenuti però insieme da una coerente linea politica ben delineata dagli editoriali, che contribuisce a dare al movimento un ruolo e una funzione nel nascente panorama glottodidattico italiano. Impegno, passione e rinnovamento contrassegnano i primi numeri. Si sente il bisogno di esserci e di agire. Un importante oggetto di analisi e dibattito sono stati i nuovi programmi per la scuola media e quelli per la scuola elementare che si sono succeduti per arrivare a una riforma globale del sistema scolastico - il cosiddetto ‘riordino dei cicli’ - e che hanno portato a indicazioni nazionali per i diversi livelli scolastici, quasi tutti comprendenti più lingue straniere. Inoltre, altri articoli di questi primi anni vertono su una tematica rimasta poi centrale nelle riflessioni del movimento, ovvero il rinnovamento metodologico dell'insegnamento delle lingue straniere. Si riflette quindi sull'approccio situazionale e su quello nozionale-funzionale, si propongono tecniche di insegnamento innovative per l'Italia dei primi anni Settanta, come l'uso del gioco e della drammaturizzazione e si presta attenzione all'uso degli audiovisivi, della lavagna di feltro e del laboratorio linguistico. In alcuni articoli pubblicati in questi anni nascono le prime riflessioni sul rapporto fra lingua e cultura in glottodidattica e linguistica applicata. Via via la rivista diventa cassa di risonanza di quanto succede nel mondo dell'insegnamento linguistico. Quanto viene studiato nei gruppi, fortemente influenzato dal fiorire di studi di linguistica testuale e di psicologia cognitiva, diventa oggetto di convegni locali e nazionali i cui atti sono ospitati dalla collana, inizialmente pubblicata da Bruno Mondadori (dal 1982 al 1989) e successivamente da La Nuova Italia (dal 1991 al 2005) e infine da Carocci fino al 2010: al centro l'inte-

resse per l'insegnamento comunicativo e per lo sviluppo delle abilità linguistiche, argomenti presto inseriti nella più ampia dimensione dell'educazione linguistica e della trasversalità della lingua (precursore di CLIL), dimensione condivisa con altre associazioni di insegnanti, in particolare con il CIDI e con il GISCEL con i quali si è creata sin dai primi anni una forte sinergia.

Nel complesso, gli anni Settanta e Ottanta sono periodi in cui una grande energia politico-progettuale si alterna a momenti di studio e riflessione, entrambi ben presenti nella rivista e nella collana nonostante i cambiamenti editoriali. La storia delle pubblicazioni di *lend* non è, infatti, lineare. Dopo i primi dieci anni in cui l'associazione pubblica la rivista in proprio, successivamente essa viene edita da Bruno Mondadori, contemporaneamente al nascere della collana. La rivista passa poi dalla casa editrice Marietti, mentre la collana si affianca alle pubblicazioni di altre associazioni nel frattempo prese in carico da La Nuova Italia. *Lend - lingua e nuova didattica* torna alla pubblicazione in proprio nel 2002 e alla pubblicazione online a partire dal 2016.

La collaborazione con le diverse case editrici porta a strutturazioni e sistematizzazioni delle rubriche che rispecchiano le esigenze degli iscritti: si distingue così tra «Contributi», di taglio più teorico, affidati a studiosi ed «Esperienze», sperimentazioni o attività realizzate in classe dai docenti e riportate il più fedelmente possibile nelle pubblicazioni. Non mancano, inoltre, articoli dal taglio più politico sull'andamento legislativo e organizzativo del sistema scolastico italiano e riflessioni sistematiche sulla formazione degli insegnanti, punto storicamente debole del nostro sistema scolastico.

Nell'ultimo ventennio, movimento e rivista si sono aperti alle problematiche di un mondo in rapido e costante cambiamento, in cui la migrazione di persone che fuggono da siccità, fame, dittature e guerre ci ha fatto passare da un'emergenza scolastica a una emergenza sociale. Per gli insegnanti di lingua, ma osiamo dire per gli insegnanti tutti, non si tratta solo di sostenere l'emancipazione linguistica di cittadini italiani e sostanzialmente - anche se non sempre compiutamente - italofoni, ma di perseguire l'inclusione di chi, a qualsiasi titolo e con motivazioni più varie, aspira a integrarsi nella nostra società. Di questa esigenza tiene conto il Comitato di redazione della rivista quando valuta quali articoli pubblicare, tra quelli che i docenti - di tutti gli ordini di scuola - inviano, tenendo sempre in considerazione che essi, pur esemplificando o riflettendo sulla didattica di una lingua, devono essere fruibili da docenti di tutte le lingue insegnate nella scuola italiana. In quanto alla collana, la sua chiusura è coincisa con quella di altre collane rivolte agli insegnanti, nate in seno ad altre associazioni professionali quali il GISCEL e il CIDI a seguito delle schizofrenie normative (leggi varate e presto abrogate da governi successivi di impronta diversa) che hanno determinato,

nei docenti, atteggiamenti attendisti, non motivati ad aggiornarsi e quindi poco inclini ad acquistare libri di didattica.

Ma movimento e rivista continuano nel loro impegno a osteggiare la deriva di separatezza e di esclusione imposta da norme che contrastano con i valori e con gli obiettivi che ci si è posti sin dalle origini. Più che nuovi temi, si impongono nuove attenzioni. Serve una didattica diversificata, più centrata sul soggetto che apprende, una didattica che tenga conto delle esigenze di comunicazione in una società multilingue e dei suoi nuovi paradigmi cognitivi. Si afferma così l'interesse per una pedagogia differenziata, per la variabilità individuale e le diverse dimensioni motivazionali dell'allievo, per la conseguente – necessaria – flessibilità delle scelte curricolari, per la progettualità disciplinare e interdisciplinare, per l'uso delle tecnologie che moltiplicano le fonti di informazione e concorrono a variare le attività didattiche. Molti contributi pubblicati nel nuovo millennio propongono inoltre riflessioni sulle nuove sfide proposte dalle classi multiculturali, su come rendere positivo il plurilinguismo di classe e, infine, sull'insegnamento in lingua straniera di discipline non linguistiche (CLIL). Tutto questo senza ignorare alcuni temi trasversali alla storia di *lend*, temi mai derogabili quali aspetti concreti di politica scolastica (ordinamenti, programmi e atti legislativi), la formazione del personale docente e l'attenzione per forme di ricerca basate sulla riflessività dell'insegnante (ricerca azione), intraprese anche in collaborazione con il MIUR e le altre associazioni di lingue straniere (ANILS e TESOL Italy). Al bisogno dei docenti di realizzarsi professionalmente, che l'aveva fatta nascere, la rivista continua a rispondere affrontando le tematiche emergenti e urgenti per la comunità nazionale. Con analisi critiche e proposte didattiche pratiche, la rivista *lend* aiuta i docenti – quelli già in servizio e quelli in formazione – a districarsi nelle spesso farraginose direttive dei piani nazionali e a gestire la propria didattica avvalendosi di tutti gli strumenti messi a disposizione dalla tecnica e dalla moderna ricerca.

Oggi *lend* è pubblicata con cadenza quadrimestrale ed è inviata, in formato digitale, a tutti gli iscritti al movimento, diventato associazione professionale riconosciuta dal MIUR. Accanto a numeri miscellanei, di cui la redazione sceglie i contributi fra un novero di proposte spontanee provenienti dal mondo della scuola e dell'università, ogni anno viene pubblicato un numero monografico relativo a un macrotema di valore attuale. Nel 2017 e nel 2018, per esempio, sono stati pubblicati due numeri monografici sulla didattica della scrittura in varie lingue straniere, in italiano L1 e L2.

Lend continua a perseguire le sue finalità di riflessione critica sull'insegnamento delle lingue in Italia e in Europa, di formazione costante dei docenti e di rinnovamento metodologico della glottodidattica. Lo fa seguendo da vicino le innovazioni portate dalla modernità, ma mantenendo costanti alcune riflessioni sottostanti a una

prassi didattica consapevole: in quale cornice socio-culturale insegniamo le lingue straniere e materne? Come fare a rendere valore positivo l'alterità linguistica? Quali competenze e quali conoscenze sono realmente importanti per insegnanti e allievi? Quali elementi incidono davvero sul processo didattico?

Per la qualità dei suoi contributi, l'ANVUR (Agenzia Nazionale Di Valutazione del sistema Universitario e della Ricerca) ha attribuito alla rivista *lend* la classificazione in fascia A.

Rivista quadrimestrale

Centro di Ricerca sulla Didattica
delle Lingue, Dipartimento di Studi
Linguistici e Culturali Comparati,
Università Ca' Foscari Venezia



Università
Ca'Foscari
Venezia

