

# EL.LE

e-ISSN 2280-6792

Educazione Linguistica.  
Language Education

Vol. 1 – Num. 2  
Luglio 2012



**Edizioni**  
Ca' Foscari



## Giovanni Freddi, fondatore della scuola veneziana di glottodidattica

In memoriam

Paolo E. Balboni

**Abstract** Giovanni Freddi was the founder of the Venetian school of language teaching research and he was mentioned as one of the inspirers of *EL.LE*. It was planned that he be the co-editor, but health problems during the period between the project and the actual publication led to his withdrawal. Giovanni Freddi died in August 2012. This essay studies Giovanni Freddi's scientific production highlighting the main points of his research, which are still fundamental for the Centro di Ricerca e Formazione sulla Didattica delle Lingue as they are for most of Italian research in this field.

**Sommario** 1. Introduzione. — 2. La rivoluzione epistemologica. — 3. L'azione di politica linguistica. — 4. La proposta metodologica per le lingue straniere. — 5. L'antesignano delle glottotecnologie – ma 'al servizio dell'uomo'. — 6. I due grandi progetti: *ITALS* e *Ianua linguarum*. — 7. La 'scuola veneziana di glottodidattica'. — 8. Bibliografia essenziale di Giovanni Freddi.

### 1 Introduzione

Questa rivista è la voce del Centro di Ricerca e Formazione sulla Didattica delle Lingue di Ca' Foscari: centro che, insieme dal Centro di Scienze del Linguaggio, conserva l'eredità del Seminario di Linguistica e Didattica delle Lingue, fondato nel 1980 da Giovanni Freddi (1930-2012) con un'intuizione che si rivelerà fondamentale per la Glottodidattica, la scienza che studia l'educazione linguistica: è con Freddi che essa si affranca dalle scienze dell'educazione, e in particolare dalla pedagogia e dalla psicodidattica, e entra a far parte delle scienze del linguaggio: *Seminario di Linguistica e Didattica delle Lingue* era una titolazione che sanciva una rivoluzione epistemologica, per la ricerca sull'educazione linguistica.

Questa rivista riconosce in Giovanni Freddi uno dei suoi punti di riferimento: Freddi doveva esserne condirettore scientifico, cosa che non è stata possibile perché nel lungo periodo tra la prima progettazione di *EL.LE* e l'uscita del primo numero le sue condizioni di salute non hanno reso attuabile il progetto.

Per questa ragione, in occasione della morte di Giovanni Freddi, avvenuta nell'agosto del 2012 all'età di 83 anni, cerchiamo in questo editoriale

di tracciare un profilo della sua eredità scientifica, che merita comunque ben altro spazio e spessore di quanto sia possibile in queste pagine, ma che per noi rimane il punto di riferimento.

## 2 La rivoluzione epistemologica

Con gli occhi di oggi non c'è nulla di rivoluzionario nel considerare la glottodidattica come parte delle scienze del linguaggio, sebbene caratterizzata da una forte interazione con le scienze psicologiche, antropologico-sociali, pedagogico-didattiche. Ma basta scorrere le pubblicazioni di glottodidattica dal 1960 nella bibliografia generale in [www.unive.it/centrodidatticalingue](http://www.unive.it/centrodidatticalingue) per notare che **tutta** la glottodidattica di quegli anni era una branca delle scienze dell'educazione: i pedagogisti (sostantivo che include anche veri filosofi del linguaggio oltre che dell'educazione come quell'enorme personalità che fu Giuseppe Lombardo Radice nei primi anni del secolo)

- si occupavano di formare gli insegnanti elementari, che insegnavano a leggere e scrivere nella lingua nazionale e che dall'Unità in poi erano stati incaricati di sradicare il dialetto, la lingua materna degli alunni, e sostituirlo con l'italiano;
- difendevano il 'valore formativo' del latino, contrapponendolo all'utilitarismo pratico delle lingue straniere (la prima scuola media senza il latino viene proposta dal ministro Mamiani nel 1861!): per cento anni esatti bloccarono la riforma;
- redigevano i programmi scolastici di italiano, lingue classiche e lingue moderne fino ai *Nuovi Programmi* del 1979, i primi in cui i pedagogisti cedono lo spazio agli esperti dei vari ambiti. Ancora nel 1975, un testo fondamentale per la storia dell'educazione linguistica in Italia, le *Dieci tesi* predisposte dal gruppo di studiosi che faceva capo a Tullio De Mauro, parlava di «pedagogia delle lingue».

Freddi teorizza il passaggio dall'ambito delle scienze pedagogiche a quello delle scienze del linguaggio in varie opere, passim, e specificamente nel suo principale saggio epistemologico, (1991b).

Nel 1966, il trentaseienne Freddi organizza un convegno (i cui atti sono in 1967a) in cui taglia esplicitamente, nettamente, violentemente verrebbe da dire, ogni relazione con l'impianto pedagogico (cui l'avevano visto ancora parzialmente legato le pubblicazioni del 1965 e 1966) e porta la ricerca glottodidattica nell'ambito della linguistica dominante in quegli anni: *Strutturalismo e didattica delle lingue* è il titolo sia del convegno sia del volume, nonché del saggio di Freddi - e solo un anno dopo, in 1968b, fa un ulteriore, fondamentale passo: «Oltre lo strutturalismo», includen-

do nella ricerca glottodidattica gli apporti delle nuove ricerche di ambito sociolinguistico e antropolinguistico che in quegli anni stavano iniziando a dare frutti.

In due anni questo giovane preside diviene la punta di diamante di un gruppo di docenti italiani di francese, tra cui Enrico Arcaini e Bona Cambiaghi (che saranno tra i primi ordinari di glottodidattica), che nel 1965 hanno frequentato all'Università di Besançon un'edizione speciale e storica del *Cours de Linguistique appliquée*; questa denominazione compare, nel 1968, nel *Centro di Linguistica Applicata e Didattica delle Lingue*, CLADIL, fondato da Freddi e che per vent'anni sarà il luogo di incontro di studiosi lombardi.

Va tuttavia notata una cosa: mentre in quegli stessi anni sessanta Renzo Titone porta in Italia dagli Stati Uniti, dove ha insegnato alla Georgetown University, la formula *Applied Linguistics* e fonda il *Centro di Linguistica Applicata* (CILA) e la relativa rivista *Rassegna Italiana di Linguistica Applicata* (RILA), intendendo «linguistica applicata» come 'glottodidattica', Giovanni Freddi evidenzia la differenza: è ben vero che la didattica delle lingue è legata alle scienze del linguaggio ed in particolare, in quegli anni, alla linguistica applicata (termine che racchiudeva un po' tutta la linguistica della *parole*, contrapposta alla linguistica teorica che si occupa della *langue*), ma nel suo CLADIL la *Linguistica applicata* è una cosa e la *Didattica delle Lingue* è un'altra.

Significativa è l'evoluzione accademica di questi primi studiosi di glottodidattica:

- Renzo Titone diviene professore aggregato (un ruolo da ordinario che anticipava quello odierno del 'rientro dei cervelli') di Metodologia e didattica delle lingue moderne a Ca' Foscari, ma dopo un anno va alla Sapienza e si occupa di quella che lui definirà 'Psicolinguistica applicata';
- Enrico Arcaini - che insieme a Freddi vince il primo concorso italiano di Didattica delle Lingue nel 1980 - passa dopo tre anni al settore di *Linguistica applicata*, come farà dieci anni dopo anche Anna Ciliberti;
- Giovanni Freddi resta ancorato alla formula *Didattica delle lingue* e allarga le relazioni della glottodidattica andando «Oltre lo strutturalismo», come abbiamo detto, nel convegno su «Civiltà e didattica delle lingue» del 1967 (1968b).

Lo strutturalismo è per Freddi il sistema per ancorare la didattica delle lingue ad una prospettiva scientifica - la linguistica tassonomica e la psicolinguistica neocomportamentistica, in questo caso specifico; ma lo strutturalismo, come stava dimostrando Chomsky proprio in quegli anni, non forniva una prospettiva accettabile né sufficiente, per cui Freddi cerca nuovi territori: da un lato c'era la linguistica formale, sempre più interessata alla *langue*, al sistema linguistico; dall'altro, nascevano e si

affermavano in quegli anni le linguistiche della *parole*, focalizzate sull'uso sociale della lingua per scopi pragmatici. E quindi, nella sua idea di glottodidattica come parte delle scienze del linguaggio, Freddi abbraccia

- a. **le scienze antropologiche e sociologiche**, come attestano sia il nome della rivista fondata nel 1965, *Lingua e civiltà* (dieci anni dopo diverrà plurale: *Lingue*) sia una serie di pubblicazioni (1968b; 1969b; 1969d; 984b); il suo ultimo scritto, pubblicato nel 2011 in onore di Bona Cambiagli, si intitola *Dalla lingua alla lingua-civiltà*;
- b. **la sociolinguistica**: nel 1973 Freddi fonda la rivista *Quaderni per la promozione del bilinguismo*, in cui la dimensione sociolinguistica è sempre calata in prospettiva di politica linguistica e di educazione linguistica: il volume *L'Italia plurilingue* (1983a) raccoglie i principali saggi apparsi nella rivista e include due lavori di Freddi che delineano la sua visione di educazione linguistica come parti di un progetto italiano e insieme europeo: «Per una scuola italiana plurilingue e pluriculturale: alcune premesse» e «Progetto di formazione linguistica per il cittadino italiano-europeo»; nel 1975 inizia la collaborazione con la Provincia di Bolzano per la realizzazione di programmi bilingui (1976a, 1977a, 1977c, 1979c, 1979e, 1982b, 1982c, 1983b, 1999b);
- c. **la pragmalinguistica**, con le molte riflessioni sulla competenza comunicativa (1978c, 1979b) e sull'acquisizione ed evoluzione del linguaggio in un volume magistrale come *Azione, gioco, lingua* (1990b), ma anche in molti altri saggi;
- d. **la psicolinguistica**, ad esempio in *Il bambino e la lingua. Psicolinguistica e glottodidattica* (1990a) e **la neurolinguistica**, ospitando nella sua collana presso Liviana la prima opera italiana sulle basi neurolinguistica della glottodidattica (di Marcel Danesi, del 1988), sia in pubblicazioni sue come 1990d, fino alla sintesi che si trova in *Psicolinguistica, sociolinguistica e glottodidattica. La formazione di base dell'insegnante di lingue e di lettere* (1999a).

Abbiamo detto che il saggio fondamentale per comprendere l'impianto epistemologico di Giovanni Freddi è del 1991: fa parte di un volume a più mani, curato da Porcelli e da chi scrive, in cui si cercavano le relazioni tra la glottodidattica e la linguistica (Guglielmo Cinque), la psicologia (Renzo Titone), la psicolinguistica (Remo Job), la neurolinguistica (Marcel Danesi), la pedagogia (Cosimo Scaglioso), l'antropologia (Enrico Arcaini); a questo ventaglio di aree che concorrono alla conoscenza glottodidattica seguivano due contributi epistemologici: uno di Wanda D'Addio, che si interrogava sulla relazione tra teorizzazione e applicazione didattica, e uno di Giovanni Freddi, che indagava la natura della conoscenza in glottodidattica, riprendendo tre concetti base: la nozione di scienze **teorico-pratiche**, finalizzate al risolvere problemi che vanno anche conosciuti, la nozione di

scienze **interdisciplinari**, che raccolgono conoscenza da più scienze (e qui è la terza nozione) attraverso meccanismi di **implicazione** e non di applicazione. Il soggetto che sceglie è il glottodidatta, che deve risolvere il problema dell'educazione linguistica, e non il linguista che applica le sue idee sul linguaggio al mondo dell'insegnamento.

Sono le tre parole chiave su cui si è costruita la scuola veneziana di glottodidattica, come abbiamo cercato di dimostrare nel nostro contributo nel volume in onore di Freddi, curato da Guglielmo Cinque e da chi scrive nel 2010, in occasione del suo ottantesimo compleanno - idee su cui torneremo nell'ultimo paragrafo.

### 3 L'azione di politica linguistica

Prima di affrontare la dimensione scientifica del magistero di Giovanni Freddi vogliamo presentare il suo essere un uomo politico, nel senso alto del termine: interessato alla *polis*, che per lui era l'Europa oltre all'Italia, Freddi ha dedicato molto lavoro a promuovere il plurilinguismo e il pluriculturalismo come vie maestre per evitare gli orrori della guerra in cui aveva trascorso l'adolescenza e per creare un mondo in cui, come diceva spesso in conversazioni, lezioni, conferenze, «prima di spararsi addosso le persone si parlano e, se noi abbiamo lavorato bene, si capiscono». Tutte le opere di Freddi hanno sempre un risvolto politico, un'idea di conoscenza delle lingue come cemento necessario per costruire un mondo nuovo.

Fin dal 1966, con il convegno che segna l'inizio della riflessione su 'lingue/civiltà', il tema viene posto anche in termini politici, e nei documenti programmatici del CLADIL (pubblicati in 1968b) l'idea che l'insegnamento delle lingue non sia politicamente neutro appare con chiarezza. Ma il fulcro 'politico' nella vita scientifica di Freddi è negli anni ottanta: nel decennio precedente si focalizza sulla metodologia e soprattutto sulle nuove tecnologie, dagli anni novanta il suo studio si concentra sulla dimensione psicolinguistica e psicopedagogica. Negli anni ottanta la sua proposta politica affronta e definisce tre temi fondamentali:

- a. una **politica linguistica per la scuola italiana** (per riprendere il titolo di 1980c, primo intervento in questo ambito): l'azione di Freddi in questo settore, coerente con l'idea della glottodidattica come scienza teorico-pratica, affianca studio scientifico, organizzazione di convegni, curatela di volumi provocatori e propositivi insieme, impegno personale in molte commissioni ministeriali, un quinquennio come presidente dell'IRRSAE Veneto, che sarà in prima linea nelle sperimentazioni su vasta scala di introduzione della lingua straniera nella scuola primaria e della seconda lingua straniera nella scuola media.

Come abbiamo detto, *Una politica linguistica per la scuola italiana*

(1980c) è il saggio che mette le basi, cui seguono interventi che precisano la necessità di «Plurilinguismo per la scuola italiana» (1981a): seguono, in questi anni, volumi (1982a, 1984a, che allarga la visione all'Europa, 1987a e 1987c, che indicano percorsi precisi rispettivamente per la scuola superiore ed elementare) e saggi (1981b, 1984b); rientrano in questo ambito anche i progetti riguardanti l'insegnamento precoce della lingua straniera, cui dedicheremo comunque un paragrafo a sé; interessante anche il lungo saggio *Francesco De Sanctis, maestro dell'educazione letteraria* (2006a), nonché una plaquette fuori commercio per il bicentenario del critico che fu per quattro volte ministro della Pubblica Istruzione all'inizio del Regno d'Italia, studi in cui l'impostazione letteraria di De Sanctis e la sua idea della *Storia della letteratura italiana* (originariamente nata come manuale per i licei) sono interpretate come azioni di politica culturale e linguistica;

- b. **la formazione degli insegnanti di lingue** intesa come elemento cardine della politica linguistica nuova che Freddi invoca per una scuola italiana che crei cittadini europei. Su questo argomento interviene sia con riflessioni scientifiche sulla natura della formazione del docente, ad esempio in un volume il cui titolo è già un programma, *Psicolinguistica, sociolinguistica e glottodidattica. La formazione di base dell'insegnante di lingue e di lettere* (1999a; ma si vedano anche 1974c, 1978e, 1986a, 1989a), sia quando interviene specificamente sui curricoli universitari e su, ad esempio, «Contenuti, tempi e metodi di un corso abilitante per professori di lingue» (1970a).

La sua battaglia nel campo della formazione dei docenti è quella di superare l'idea rinascimentale e poi gentiliana dell'insegnante come plasmatore di animi, guida civile e morale, artista e artigiano dell'educazione che insegue un progetto ideale, per farne un professionista formato ad hoc sulle basi scientifiche della glottodidattica, aperto all'uso delle tecnologie, esperto del mondo, o quanto meno dell'Europa, in cui insegna ai futuri cittadini come muoversi, come comunicare. Proprio su questo tema si consumò, quando Freddi aveva ancora 35, 36 anni, la rottura con il mondo pedagogico cattolico al cui interno aveva mosso i primi passi come assistente e come studioso;

- c. **un'idea 'militante' di sociolinguistica**, per quanto riguarda il bilinguismo, impostazione per altro in linea con quanto avveniva in Italia in quegli anni ad opera di De Mauro, Simone, Berruto ecc. Per Freddi la pluralità linguistica era un valore da salvare non solo teoricamente, ma anche operativamente, nelle scuole, nelle aree delle minoranze italiane ed europee, nelle comunità di emigranti italiani nel mondo.

Anche in questo ambito alla ricerca si affianca l'azione: da un lato quella editoriale, dando spazio a questi temi nei suoi convegni e volumi (*L'Italia plurilingue*, 1983a, è l'esempio maggiore) e fondando i *Quaderni per la promozione del bilinguismo* che pubblica 34 volumetti tra il 1973 e il

1982, dall'altro impegnandosi personalmente nella progettazione di una scuola bilingue nella Provincia di Bolzano - esperienza che lo amareggerà profondamente in quanto la sua idea alta di politica si scontra con gli interessi minimali ed il 'particolare' delle tre comunità - documentata in 1976a, 1971c, 1979c, 1982b).

Tra i suoi interventi nel settore anche il sostegno alle iniziative per il sardo e il friulano, temi spesso presenti nei convegni e nelle riviste diretti da Freddi: la sua impostazione non è mai localistica, ma è ben rappresentata dal titolo del saggio *Lingue per la Sardegna in prospettiva italiana ed europea* (1982b).

Definito in che modo la glottodidattica era una scienza teorico-pratica, cioè che la pratica era politica (in linea, perfettamente, con la tipologia di Aristotele in ordine alla natura delle scienze), vediamo ora il livello operativo della dimensione 'pratica': la metodologia, il fare in classe, l'azione didattica.

#### 4 La proposta metodologica per le lingue straniere

Freddi inizia a pubblicare riflessioni metodologiche nel 1965, interessandosi anzitutto delle lingue straniere nella scuola media e proponendo un «metodo integrato» (1966b), in realtà un'anticipazione del metodo situazionale; su questo alveo tratta poi lo sviluppo delle singole abilità linguistiche (1969c, 1969e, 1969g), tema assolutamente nuovo nel panorama italiano degli anni sessanta, nonché il problema dell'insegnamento della grammatica (1969f, 1970b, 1970e) e quello del testing e della valutazione (altra dicotomia inedita; 1971b, 1972f, 1975c).

La prima sintesi metodologica è *Metodologia e didattica delle lingue straniere* (1970h), ripreso in *Fondamenti e metodi della didattica delle lingue: conversazioni televisive* (1972a), un videocorso per la formazione degli insegnanti, e giunta alla maturità definitiva in *Didattica delle lingue moderne* (1979a), manuali di glottodidattica su cui si sono formati tutti gli insegnanti di lingue di quella generazione. Nel 1993 pubblica in Canada *Glottodidattica. Principi e tecniche*, che diviene nell'edizione italiana l'ultima opera metodologica, *Glottodidattica. Fondamenti, metodi e tecniche* (1994). Nei vent'anni che intercorrono tra le conversazioni televisive del 1972 e il manuale del 1994 l'impianto metodologico freddiano resta sostanzialmente stabile, salvo far proprie le istanze dell'approccio comunicativo e del metodo «funzionale-comunicativo», come lo chiama in 1980a e 1980b.

Le linee fondamentali sono:

- a. l'insegnamento delle lingue straniere fa parte dell'educazione linguistica e questa è una componente dell'educazione generale, per cui ne



- condivide le mete finali, che Freddi individua nell'autopromozione della persona, nella sua possibilità di socializzare attraverso la lingua (socializzazione) e di assorbire gli elementi culturali propri di quel popolo (culturizzazione): se non si pone queste **mete** (da non confondere con gli **obiettivi** glottodidattici, quali lo sviluppo delle abilità) l'insegnamento delle lingue ha solo natura strumentale, non educativa, non contribuisce alla *forma mentis*;
- b. il funzionalismo spicciolo porta a un comunicativismo spicciolo: per avere un approccio comunicativo maturo bisogna avere in mente non le *communicative functions* di Wilkins ma le funzioni di Jakobson e Halliday, che si realizzano attraverso le *communicative functions* ma che rappresentano l'essenza della comunicazione umana – e che quindi vanno sviluppate armonicamente, pena la trasformazione dell'educazione linguistica in un Baedeker per turisti che vogliono chiedere uova strapazzate o trovare la metropolitana;
- c. la motivazione è il prerequisito dell'apprendimento e ne modifica la natura: a seconda del tipo di motivazione si hanno diversi tipi di apprendimento. Per Freddi la maggiore motivazione possibile, soprattutto con bambini e (pre)adolescenti, è costituita dalla curiosità, dal desiderio di andare ad esplorare il mondo, di aprire i propri orizzonti di vita: l'insegnante e i materiali devono quindi tener viva costantemente la curiosità, l'interesse per la diversità, la prospettiva di un'autopromozione (vedi punto 'a') che ha come scenario il mondo, quel *brave new world* che era l'Europa in stato nascente e che rappresentava, per Freddi, il nuovo Eden, il luogo senza guerre, senza disoccupazione, senza discriminazioni;
- d. la programmazione va fatta per unità didattiche e non per lezioni: è stato Freddi a importare in Italia il modello didattico di John Dewey ed a diffonderlo nella sua versione ampia, complessa, ben diversa dalle microunità anglosassoni caratterizzata dalle *3Ps: Presentation, Praticce, Production* che dominavano nell'editoria glottodidattica britannica. Freddi sposava la logica attivistica di Dewey, *learning by doing*, con le indicazioni psicolinguistiche della Gestalt tedesca secondo cui il processo di percezione, e quindi di acquisizione, è prima globale e poi analitico, su queste due modalità si elabora una sintesi attraverso la riflessione (sull'unità didattica come strumento operativo si vedano, oltre ai volumi citati sopra, 1972a, 1972d, 1982d, 1982h, 1985a);
- e. la didattica è multisensoriale perché l'uomo, ma soprattutto il bambino e il ragazzo sono stupende macchine multisensoriali, con percorsi acquisitivi cinetici e visivi, non solo strettamente linguistici; e la didattica è semioticamente complessa, dà i suoi migliori risultati se vengono usati insieme linguaggi visivi, musicali, ritmici, corporei ecc. insieme al linguaggio verbale; questo principio porterà, come vedremo trattando del ruolo di Freddi come antesignano dell'uso delle tecnologie didattiche, a

- privilegiare le tecnologie visive, ancora in fase embrionale in quegli anni Settanta e Ottanta, rispetto alle pur necessarie tecnologie che consentivano la riproduzione della lingua orale;
- f. è fondamentale per Freddi la separazione tra la fase del testing, che in quegli anni perseguiva il mito dell'oggettività riducendo la comunicazione e l'espressione in lingua straniera a crocette e griglie, e la fase della valutazione: il testing doveva essere per quanto possibile oggettivo, sapendo tuttavia che non lo può mai essere appieno, ma alla fine era l'insegnante, nella sua valutazione, a trasformare la semplice raccolta di dati sulla performance in un atto formativo, educativo, che sostiene l'eccellenza e che aiuta chi è in difficoltà a mappare la sua situazione di disagio e a definirne percorsi d'uscita;
- g. la tecnologia, come vedremo nel paragrafo che segue, è fondamentale, ma va concepita al servizio dello studente e non viceversa.

Quelle che abbiamo sintetizzato sopra sono le linee metodologiche generali, ma Freddi si è occupato anche di alcuni contesti peculiari disegnandone le coordinate metodologiche:

- h. l'insegnamento delle lingue agli adulti (1973c, 1974a): sono degli anni settanta i grandi progetti di innalzamento del livello di istruzione attraverso i corsi noti come '150 ore' e le prime realizzazioni di corsi in quelle aziende che sull'onda del miracolo economico si stanno aprendo all'Europa e al mondo: Freddi affronta il tema dell'adulto che studia una lingua curando soprattutto due aspetti: il grande ruolo che gioca la relazione tra lo studente adulto, i suoi compagni e l'insegnante, da un lato; la natura e il ruolo della grammatica, che l'adulto concepisce in maniera affatto diversa rispetto a bambini e giovani, dall'altro;
- i. il CLIL, che in quegli anni si chiama 'istruzione bilingue': nel 1979 (1979d) Freddi commissiona la traduzione di *Istruzione bilingue. Una prospettiva sociologica internazionale* di J. Fishman e la pubblica nella collana del CLADIL presso Minerva Italica, facendo seguire alcuni saggi (1980a, 1980b). È uno dei settori in cui Freddi fu antesignano anche se di solito non gli viene riconosciuta questa primogenitura nelle pubblicazioni di oggi sul CLIL;
- j. l'insegnamento parallelo e spesso integrato di due lingue, sia nella scuola media sia in situazioni di plurilinguismo sociale; abbiamo citato sopra molti dei suoi studi sul secondo tema; quanto al primo, le due lingue nella scuola, sul piano metodologico la principale indicazione di Freddi (che come presidente dell'IRRSAE Veneto promosse molte sperimentazioni sul campo) riguardava la gestione di una motivazione differenziata (una lingua è quasi sempre più 'amata' dell'altra), la riduzione del naturale fenomeno di interferenza tra le due lingue straniere, che Freddi ritiene più apparente che reale, ma soprattutto la possibilità di integrare il

percorso delle due lingue attraverso la programmazione comune tra i due docenti (includendo, dove possibile, anche l'insegnante di italiano);

k. la didattica della letteratura: è il settore su cui Freddi concentra l'attenzione nell'ultimo decennio della sua attività, iniziando con una provocatoria conferenza e poi saggio per la facoltà di Lingue e Letterature Straniere di Ca' Foscari, dove proponeva un modo nuovo di concepire la didattica della letteratura (1991b), per giungere alla versione definitiva della sua proposta nel volume del 2003.

Negli anni novanta e primi anni duemila Freddi dedica il maggior tempo del suo lavoro alla stesura di una storia della letteratura italiana per i licei, un'opera in vari volumi in cui accanto alla storia della cultura e letteratura e ai testi letterari un grande spazio viene dedicato alle attività che mirano alla creazione di un'abilità di 'lettura letteraria' nei giovani. La chiave della metodologia di Freddi in questo ambito è il percorso che va dal testo all'autore alla storia letteraria, e non viceversa come avviene nella tradizione didattica italiana.

Per Freddi, l'abbiamo ricordato all'inizio, la glottodidattica è per sua natura insieme teorica e operativa: 'operativo' non significa solo la dimensione metodologica, l'azione didattica in classe, significa anche la progettazione di materiali didattici, realizzati poi da équipes da lui coordinate: Freddi ha progettato e realizzato decine di manuali per tutti gli ordini di scuola, tra i quali spiccano per innovazione rispetto al contesto la serie di manuali per la scuola media *English 80*, *Français 80*, *Deutsche 80*, che negli ultimi anni settanta segnarono l'affermarsi del metodo situazionale e del modello dell'unità didattica, e il trittico di 'antologie' (termine da mettere tra virgolette perché erano volumi con storia letteraria e sociale, storia dell'arte, testi da analizzare ecc.) dell'inizio degli anni novanta per l'insegnamento delle letterature inglese, francese e tedesca nei licei.

## 5 L'antesignano delle glottotecnologie – ma 'al servizio dell'uomo'

Negli anni sessanta le tecnologie per l'insegnamento linguistico (o «glottotecnologie», come le chiama Freddi) non sono neppure concepibili in Italia, dove l'unica tecnologia è la lavagna.

Nell'*Army Specialized Training Program* (ASTP) americano concepito durante la guerra mondiale e proseguito con quella di Corea, progetto che Freddi studierà e metterà alla base di molte sue proposte, le tecnologie vengono intese come fonte di input autentico: film, documentari, dischi servono sia per cogliere le varietà locali della lingua viva sia – soprattutto – per i cosiddetti *area studies*, la dimensione culturale legata alla lingua; negli anni sessanta entrano in commercio i primi laboratori linguistici a

doppia pista, quelli in cui lo studente può registrare le proprie risposte nei *pattern drills* e riascoltarle confrontandole con la voce del master. In questo panorama Giovanni Freddi coglie immediatamente che le tecnologie rappresentano una rivoluzione copernicana per la didattica delle lingue straniere, che escono dalla carta stampata e possono diventare materiale sonoro e visivo.

Le tecnologie della voce, cioè il ‘magnetofono’ sia in aula sia nel laboratorio linguistico, non lo affascina, quindi si limita a studiarne il fondamentale ruolo metodologico fin dal 1968 in una pubblicazione del Centro Europeo dell’Educazione, l’istituto di Frascati dove lavora il *think tank* del ministero della Pubblica Istruzione (1968a, 1970d, 1970g, 1972e, 1977f). La sua opera più completa in questo senso è la *Guida all’uso del laboratorio linguistico*, del 1978, che è anche il suo ultimo intervento relativo alle glottotecnologie.

Sono invece le tecnologie audiovisive a interessare Freddi fin dal 1969 per le loro potenzialità (1969a):

- a. nell’**attivare la memoria visiva e nel consentire la percezione globale** cui ancorare la dimensione uditiva: «La diapositiva nello studio delle lingue» (1971a) è innovativo proprio in questo senso e ripropone in Italia le prime esperienze della *Méthode audiovisuelle structuro-globale* francese: anche i manuali di lingua curati da Freddi sono accompagnati, in questi anni, da ‘diapofilm’, cioè serie di diapositive stampate su un unico rullino di pellicola, da far scorrere mano a mano che procede il testo orale, cui queste diapositive forniscono il contesto situazionale;
- b. nel **presentare insieme lingua e cultura**: negli anni settanta Freddi cura dei manuali di ‘civiltà’ cui allega diapositive che presentano il paesaggio, le città, le case, i bar, le persone del paese di cui si studia la lingua; e poi arriva quella tecnologia assolutamente rivoluzionaria che fu il videodisco, l’antesignano della videocassetta, che Freddi cerca di diffondere nelle scuole, precorrendo troppo i tempi. In tutti questi mezzi la presentazione congiunta della lingua e della cultura realizza i presupposti teorici di Freddi circa la natura semiotica della comunicazione verbale e non (sull’audiovisivo, cfr. 1972b sulla didattica delle lingue con circuito chiuso televisivo; più in generale, 1973b e 1978a, il suo volume più completo sulle glottotecnologie);
- c. nel fungere da **strumento per la formazione degli insegnanti**: la rivoluzione di Freddi avviene nel 1972 quando pubblica *Fondamenti e metodi della didattica delle lingue: conversazioni televisive*, un videocorso in cui, secondo la sua battuta, «divento Maometto: se i docenti non possono venire a me, io mi materializzo in un videodisco e vado a loro». È un’innovazione eccessiva per i tempi, e si dovranno attendere anni prima che si realizzino altre esperienze simili, basate sulla videocassetta e poi, nel 2000, sulla televisione via satellite.

L'elaboratore elettronico' fu oggetto di un unico saggio (1976b), ma si tratta di una tecnologia che Giovanni Freddi non ha mai amato: nello studio che condividevamo c'era un pc con MS/DOS, che Freddi rifiutò istantaneamente perché – parola chiave, come vedremo – «non è al servizio dell'uomo, ma mette l'uomo a servizio della macchina»; in seguito usò (malvolentieri) uno dei primissimi Macintosh, ma essenzialmente solo come macchina da scrivere intelligente.

«Al servizio dell'uomo»: è la frase ricorrente nei suoi discorsi sulla tecnologia. Il maggior pericolo che Freddi denuncia apertamente in molti interventi a convegni, nelle lezioni, nella gestione quotidiana dei Laboratori linguistici di Ca' Foscari, è che l'insegnante si innamori del mezzo in sé, trasformando la tecnologia nel fuoco della sua attenzione e collocando i messaggi linguistici e culturali in una posizione subordinata, ma soprattutto trascurando i meccanismi di ricezione di *le dit et le vu* (è il titolo dello studio di Roland Barthes cui Freddi fa costantemente riferimento nei discorsi sull'audiovisivo) da parte degli studenti.

Questa posizione costituisce un magistero che ancor oggi, tra aule computerizzate, lavagne multimediali, libri su tablet e quant'altro la tecnologia ci offre, sarebbe il caso di innalzare come punto di riferimento per disinnescare una ipertecnologizzazione fine a se stessa e che non è più «al servizio dell'uomo».

## 6 I due grandi progetti: *ITALS* e *Ianua linguarum*

Abbiamo detto all'inizio che Freddi sentiva fortemente il bisogno di impegnarsi nella politica linguistica della scuola italiana: lo fece partecipando a molte commissioni ministeriali, collaborando con la Provincia autonoma di Bolzano in ordine alla progettazione della scuola trilingue, partecipando a molti convegni in difesa del bilinguismo dove questo era eredità storica e promuovendo il plurilinguismo europeo, intervenendo sulla promozione dell'italiano nel mondo non solo tra i discendenti degli emigranti: tale impegno prese corpo anche in due grandi progetti, *ITALS. Italiano come lingua straniera* e *Ianua Linguarum*; per poter realizzare quest'ultimo accettò la presidenza dell'IRRSAE Veneto, il che lo pose in aspettativa dalla vita accademica per un quinquennio.

Il progetto *ITALS*, Italiano come lingua straniera

Il progetto nasce nel 1974 presso il CLADIL, con ricerche affidate a Elisabetta Zuanelli, per anni la sua diretta collaboratrice a Ca' Foscari, e a Gianfranco Porcelli, ma viene ufficializzato nel 1975 (1975a, 1975b); alla base dell'interesse di Freddi per l'italiano nel mondo c'è la lunga collabo-

razione con l'Associazione Internazionale dei Professori di Italiano, AIPI, iniziata fin dal convegno del 1967 sul binomio lingua e civiltà e consolidata in due convegni nel 1977 (1977b) e nel 1981 (1982c).

Freddi non si è mai interessato di italiano come lingua **materna** (almeno fino alla ricerca e ai materiali sulla letteratura, nei primi anni duemila), che formava l'oggetto dell'interesse del gruppo di studiosi che faceva riferimento a Tullio De Mauro e al GISCEL, ma riteneva che l'italiano come lingua **straniera** rientrasse a pieno titolo nel suo ambito specifico di ricerca.

Il progetto *ITALS* ha tre fasi:

- a. anzitutto una serie di ricerche di natura contrastiva svolte da suoi collaboratori nel CLADIL e da colleghi di Ca' Foscari e di altri Atenei;
- b. segue una serie di riflessioni di Freddi sulla didattica dell'italiano (1981c, 1982f), su «quale Italia e quale italiano» nei corsi per stranieri (1982c) e uno sulla tipologia dei corsi di italiano come lingua nazionale, seconda e straniera (1982g);
- c. nel 1982 si pongono le basi per un progetto triennale finanziato dal CNR, cui collaborano Gianfranco Porcelli e chi scrive; il progetto mira a una ricognizione critica su quello che avviene nell'insegnamento dell'italiano nel mondo e sulla natura e tipologia dei materiali didattici, e indirettamente degli impianti glottodidattici, diffusi nel mondo.

La sintesi del progetto contenuta nel volume del 1987, per quanto ampia, è solo una parte della grande quantità di documentazione e di relazioni presentate al CNR e al ministero degli Affari esteri, che indirettamente aveva partecipato alla ricerca (e che negli anni successivi userà quei materiali per la formazione dei docenti, condotta da chi scrive, nelle due Americhe, iniziando un percorso che mi avrebbe portato all'Università per Stranieri di Siena e poi, di ritorno a Venezia, alla ripresa del Progetto *ITALS* nel 1997 insieme a Roberto Dolci, prima, e Graziano Serragiotto, oggi).

L'idea di fondo della ricerca di Freddi sull'italiano nel mondo era che esso andasse liberato del peso delle generazioni di emigranti: l'italiano andava insegnato in quanto grande lingua europea, espressione di una potenza economica allora in crescita, ed andava insegnato secondo le metodologie comuni per l'inglese e il francese, le due grandi lingue dei sistemi scolastici mondiali, sia perché metodologicamente più avanzate di quanto non proponesse la tradizione di didattica dell'italiano, sia perché lo studente di italiano era ormai quasi sempre uno studente che aveva già seguito corsi di inglese o di francese e quindi era abituato a quelle metodologie, all'uso di tecnologie, ai primi tentativi di approccio comunicativo.

Il progetto *Ianua Linguarum*

La «porta delle lingue» che Freddi intendeva aprire citando il testo glottodidattico di Comenio era quella delle scuole elementari, dove l'introduzione della lingua straniera veniva sentita come necessaria ed imminente – ed infatti la Riforma Falcucci le introduce nel 1985, anche se serviranno dieci anni perché la riforma divenga operativa in questo ambito innovativo.

Negli anni settanta Freddi aveva frequentemente collaborato con Renzo Titone (che con il progetto ILSSE, *Insegnamento delle Lingue Straniere nella Scuola Elementare*, governava le sperimentazioni italiani sul tema); a Venezia, Elisabetta Zuanelli aveva organizzato all'inizio degli anni ottanta il progetto *Italiano, dialetto, lingue straniere nella scuola elementare*, che tuttavia Freddi aveva seguito senza una partecipazione diretta; a metà degli anni ottanta Freddi entra direttamente nel settore delle lingue nella scuola elementare con un progetto collocato presso l'IRRSAE che ha tre filoni:

- a. **ricerca sulla glottodidattica per bambini**, che viene portata avanti da lui (1984c, 1987d, 1989a, 1993b, 1994b, 1994c) e dai suoi collaboratori – Paola Ellero, Carmel Coonan, Marie-Christine Jamet, Brigitte Maury, Odile Chantelauve, Fausto Bonini, Thomas Herok, Gianfranco Porcelli e chi scrive;
- b. **realizzazione di tre curricoli**, per l'inglese, il francese e il tedesco, per la scuola elementare: sono dei veri e propri 'livelli soglia' con l'indicazione, articolata per i tre anni, degli atti comunicativi, le espressioni linguistiche, le nozioni grammaticali e culturali; sono contenuti in 1989a;
- c. **formazione dei docenti e sperimentazione** dei curricoli nelle scuole del Veneto (1994b).

Oltre che nella scuola del Veneto, dove fu attuato capillarmente, il progetto *Ianua Linguarum* ebbe notevole risonanza in Italia, visto che in quegli anni veniva realizzandosi la riforma Falcucci: la lingua straniera entrerà a regime nella scuola elementare solo nel 1995, ma è evidente che negli anni immediatamente precedenti una sperimentazione come quella del Veneto abbia avuto grande influenza, tant'è vero che la documentazione e i materiali furono oggetto di coedizione tra l'IRRSAE e Longman Italia.

L'idea metodologica di fondo di Freddi era che la lingua straniera andasse insegnata al bambino soprattutto per fargli scoprire la pluralità linguistica del mondo, per dargli il piacere di imparare una lingua, per mettere le basi affettive e motivazionali per lo studio più sistematico della scuola media e superiore. Tale metodologia era caratterizzata dalla ludicità e dalla multisensorialità, argomento di volumi (oltre ai citati, si vedano in particolare 1990a e 1990b) e di saggi di quegli anni (1993b) e di quelli successivi (2002a, 2005a).

## 7 La 'scuola veneziana di glottodidattica'

Nel 2010, ottantesimo compleanno di Giovanni Freddi, in occasione della consegna dei master il Laboratorio ITALS organizzò una cerimonia per la presentazione di un volume di studi scritti in onore di Freddi da suoi colleghi e allievi (Balboni, Cinque, Coonan, Delmonte, Dolci, Jamet, Zuanelli) e da suoi studenti che lavorano in università italiane (Brugè, Caon, Cardinaletti, Cardona, Giusti, Luise, Pavan, Santipolo, Serragiotto).

Il nostro saggio, dal titolo carico di incertezze *La glottodidattica veneziana: una scuola?*, ricostruiva molto più dettagliatamente di quanto non sia possibile in questo editoriale *in memoriam* la storia della presenza di Freddi a Venezia, dal 1969 al suo pensionamento anticipato per ragioni di salute nel 1994. Nel tracciare le linee della 'scuola veneziana', che riguarda molti più giovani studiosi di quanti elencati sopra e che vede molti studiosi cresciuti a Venezia e impegnati in altre università, mettevamo in evidenza che essa si caratterizza per:

- a. **una categoria di pensiero educativo:** glottodidattica 'personalistica' o 'umanistica', che considera la persona dello studente nella sua globalità cognitiva ed emozionale, nella sua complessità semiotica, nell'integrazione della sua vita autonoma e relazionale: l'ascendenza freddiana di questo concetto è evidente;
- b. **una categoria epistemologica:** la glottodidattica come scienza interdisciplinare (transdisciplinare, diremmo noi), legata cioè all'idea di un quadro epistemologico che include le scienze del linguaggio e della comunicazione, quelle neuropsicologiche, quelle della società e della cultura, quelle dell'educazione: la transdisciplinarietà complessa differenzia questa impostazione glottodidattica dalla 'linguistica applicata' o da altre scuole che aggettivano il sostantivo 'linguistica' conservandolo come perno; l'ascendenza freddiana di questo concetto è evidente;
- c. **un orientamento sociale,** nel senso più ampio del termine: un'idea di educazione linguistica che non dimentica Bernstein, don Milani e De Mauro; quasi tutti gli studiosi del Centro di Didattica delle Lingue di Ca' Foscari operano 'nel sociale' e sono 'legati al territorio', per usare due espressioni abusate ma che rispondono al vero: lavorano con gli immigrati, si occupano delle classi ad abilità differenziate, studiano le cause del disagio e dell'insuccesso scolastico dovuto alla 'deprivazione verbale', concepiscono la formazione dei docenti come un modo per migliorare la dimensione sociale dell'educazione; l'ascendenza freddiana di questa impostazione è evidente;
- d. **un impegno nella politica linguistica** attraverso la partecipazione a commissioni e gruppi di lavoro della Commissione Europea o dei ministeri italiani e la collaborazione con gli enti locali e le reti di scuole; l'ascendenza freddiana di questa attività è evidente;



- e. **una metodologia di ricerca** che coniuga conoscenza e azione: nelle tesi di laurea o di dottorato come nei saggi e nelle monografie, un punto di riferimento costante è l'idea di glottodidattica come scienza 'teorico-pratica', in cui la dimensione teorica, il sapere (come avviene e che cosa è l'educazione linguistica, nel nostro specifico) non viene disgiunta dalla dimensione pratica (come realizzare sul campo gli assunti teorici, come risolvere il problema di chi non sa una lingua e vuole impararla, o di chi vuole migliorare la padronanza della sua lingua materna); l'ascendenza freddiana di questa impostazione è evidente;
- f. **concetto di educazione linguistica**: la 'scuola veneziana' si è evoluta rispetto ai decenni di presenza di Freddi a Ca' Foscari nel fatto di avere adottato come focus l'educazione linguistica nel suo complesso, cioè il perfezionamento della competenza (meta)comunicativa in italiano come lingua materna, senza dimenticare l'attenzione ai dialetti, e come lingua seconda, oltre che allo sviluppo della competenza nelle lingue straniere, classiche ed etniche. In questa sua attenzione a italiano L1, L2 e LS, al ruolo dei dialetti, alle lingue straniere e, oggi sempre di più, alle lingue etniche gli ultimi vent'anni di ricerca veneziana rappresentano probabilmente un unicum nel panorama glottodidattico italiano.

Questa è indubbiamente una **tradizione** coerente e coesa; se sia anche una **scuola** non sta a noi dirlo, in quanto siamo parte in causa - ma scuola o tradizione di pensiero e di azione che essa sia, essa non esisterebbe senza il magistero di Giovanni Freddi, che ci ha lasciato il 2 agosto 2012.

## 8 Bibliografia essenziale di Giovanni Freddi

1965

- a. «Lingue straniere. Discorso preliminare», *Scuola e didattica*, 7.

1966

- a. «Lingua straniera e Scuola Media. Alcune omissioni della didattica tradizionale», *Scuola e Didattica*, 9.  
 b. «Lingua straniera e Scuola Media. Verso un metodo integrato», *Scuola e Didattica*, 10.  
 c. «Lingua straniera e Scuola Media. Valore formativo e strumento pratico», *Scuola e Didattica*, 12.

1967

- a. (a cura di), *Strutturalismo e didattica delle lingue*, Bergamo, Minerva Italica. Include, di Giovanni Freddi: «Strutturalismo e didattica delle lingue».

1968

- a. «I laboratori linguistici in Italia», in C.E.D.E., *L'educazione linguistica. Prima ricerca sulle condizioni dell'insegnamento delle lingue moderne in Italia*, Roma, Palombi.
- b. (a cura di), *La civiltà nell'insegnamento delle lingue*, Bergamo, Minerva Italica. Include di Freddi, oltre a documenti programmatici del CLADIL: «Oltre lo strutturalismo».

1969

- a. «I sussidi audiovisivi e lo studio delle lingue», *Pedagogia e vita*, 1.
- b. «La civiltà nella riforma dei programmi di lingue», *Lingua e Civiltà*, 1.
- c. «Saper comprendere e saper parlare», *Lingua e Civiltà*, 1.
- d. «Civilité-civilisation et pédagogie des langues», *Lingua e Civiltà*, 2.
- e. «Saper leggere in lingua straniera», *Lingua e Civiltà*, 2.
- f. «Lingua e grammatica», *Lingua e Civiltà*, 3.
- g. «Saper scrivere in lingua straniera», *Lingua e Civiltà*, 3.

1970

- a. «Contenuti, tempi e metodi di un corso abilitante per professori di lingue», in *Laboratorio multimedia*, Roma, Palombi.
- b. «Appunti per una nuova grammatica», *Lingua e Civiltà*, 1.
- c. con Bernardi P., «Affrontiamo l'oral approach», *Lingua e Civiltà*, 1.
- d. «Il magnetofono e lo studio della lingue», *Lingua e Civiltà*, 2.
- e. «Per una grammatica didattica degli insiemi», *Lingua e Civiltà*, 2.
- f. «Proposta per un corso abilitante di lingue», *Lingua e Civiltà*, 3.
- g. «Il magnetofono in classe», *Lingua e Civiltà*, 3.
- h. *Metodologia e didattica delle lingue straniere*, Bergamo, Minerva Italica.

1971

- a. «La diapositiva nello studio delle lingue», *Lingua e Civiltà*, 1.

- b. «Valutazione e language testing», *Lingua e Civiltà*, 1.  
c. «Lauree e corsi abilitanti», *Lingua e Civiltà*, 2.

1972

- a. *Fondamenti e metodi della didattica delle lingue: conversazioni televisive*, Venezia, Cafoscarina.  
b. «Didattica delle lingue con circuito chiuso televisivo», *Lingua e Civiltà*, 1.  
c. «Insegnamento delle lingue per unità didattiche», *Lingua e Civiltà*, 2.  
d. «Una base scientifica per l'insegnamento delle lingue: l'unità didattica», *Lingua e Civiltà*, 3.  
e. «Il magnetofono, un sussidio per il professore di lingue», *Lingua e Civiltà*, 3.  
f. «Lingua, grammatica ed esercizi strutturali», *Lingua e Civiltà*, 3.

1973

- a. *Bilinguismo e biculturalismo*, numero monografico di *Quaderni per la promozione del bilinguismo*, 1.  
b. «La tecnologia didattica per la nuova scuola», *Lingua e Civiltà*, 1.  
c. «Gli adulti e le lingue straniere: problemi generali», *Rassegna italiana di linguistica applicata*, 1.

1974

- a. *Gli adulti e le lingue / Les adultes et les langues*, Bergamo, Minerva Italica.  
b. «La proposta di Robert Lado per una didattica scientifica delle lingue», in Lado R., *Per una didattica scientifica delle lingue*, Bergamo, Minerva Italica.  
c. «Profilo dell'insegnante di lingue», *Lingua e Civiltà*, 2.  
d. «Il discorso di fondo: lingua e cultura», *Lingua e Civiltà*, 3.  
e. «Lingue e formazione professionale», *Lingua e Civiltà*, 3.

1975

- a. *Progetto ITALS. Italiano come lingua straniera*, Brescia, CLADIL.  
b. «Progetto ITALS: Italiano come lingua straniera», *Lingua e Civiltà*, 2.  
c. «Il language testing», *Lingua e Civiltà*, 3.

1976

- a. (a cura di), *Atti del primo Seminario*, Assessorato alla Pubblica Istruzione e Attività Culturali in Lingua Italiana, Provincia Autonoma di Bolzano. Include, di Giovanni Freddi: «La seconda lingua nella Provincia di Bolzano: un'ipotesi di lavoro per il 1977».
- b. «La lingua italiana nell'elaboratore elettronico», *Lingua e Civiltà*, 2-3.
- c. «I dieci anni del CLADIL», *Lingua e Civiltà*, 2-3.

1977

- a. *Bilinguismo in provincia di Bolzano: Un'ipotesi di lavoro per il 1977*, numero monografico di *Quaderni per la promozione del bilinguismo*, 17-18.
- b. «Microlingua e microlingue», in *Atti del III Congresso A.I.P.I.*, Verona, A.I.P.I. (Associazione Internazionale dei Professori di Italiano).
- c. (a cura di), *Atti del primo seminario* [sui problemi del bilinguismo della Provincia Autonoma di Bolzano], Bolzano, Provincia Autonoma. Include, di Giovanni Freddi: «La seconda lingua nella Provincia di Bolzano: un'ipotesi di lavoro per il 1977».
- d. «Dei metodi situazionali», *Lingue e Civiltà*, 1-2.
- e. «Competenza linguistica, sociolinguistica e comunicativa», *Lingue e Civiltà*, 3-4.
- f. «Per una didattica col laboratorio linguistico», *Rassegna italiana di linguistica applicata*, 3.

1978

- a. *Tecnologia didattica e laboratorio linguistico*, Brescia, CLADIL et al., *Guida al laboratorio linguistico*, Bergamo, Minerva Italica.
- b. «Competenza linguistica, sociolinguistica e comunicativa», in Titone R. (a cura di), *Didattica delle lingue straniere in Italia (1957-1977)*, Milano, Oxford Institutes.
- c. «Il language testing», in Titone R. (a cura di), *Didattica delle lingue straniere in Italia (1957-1977)*, Milano, Oxford Institutes.
- d. «Profilo dell'insegnante di lingue», in Titone R. (a cura di), *Didattica delle lingue straniere in Italia (1957-1977)*, Milano, Oxford Institutes.
- e. «Macrolingue e microlingue», *Lingue e Civiltà*, 1.
- f. «La lingua dell'uomo», *Lingue e Civiltà*, 2.

1979

- a. *Didattica delle lingue moderne*, Bergamo, Minerva Italica.
- b. con Farago Leonardi M., Zuanelli E., *Competenza comunicativa e insegnamenti linguistici*, Bergamo, Minerva Italica.
- c. (a cura di), 1979, *Atti del secondo seminario* [sui problemi del bilinguismo della Provincia Autonoma di Bolzano], Bolzano, Provincia Autonoma. Include, di Giovanni Freddi: «Due anni di attività del Seminario Permanente» e «Un piano di lavoro per il biennio 1979-1980».
- d. «J.A. Fishman e l'istruzione bilingue. Note sulla situazione italiana», in Fishman J.A., *Istruzione bilingue. Una prospettiva sociologica internazionale*, Bergamo Minerva Italica.
- e. «Bilinguisme et plurilinguisme en Europe et en Italie», *Quaderni per la promozione del bilinguismo*, 23-24.
- f. «Lingue classiche e lingue moderne», *Lingue e Civiltà*, 1.
- g. «Didattica delle lingue moderne: un consuntivo per gli anni '80», *Lingue e Civiltà*, 2.

1980

- a. «J. Fishman e l'istruzione bilingue», *Lingua e Civiltà*, 1.
- b. «L'istruzione bilingue in Italia», *Lingua e Civiltà*, 2.
- c. «Una politica linguistica per la scuola italiana», *Lingua e Civiltà*, 3.
- d. «L'approccio funzionale-comunicativo e il "Progetto lingue vive" del Consiglio d'Europa», in Titone R. (a cura di), *Avamposti della psicolinguistica applicata*, Roma, Armando.

1981

- a. «Plurilinguismo per la scuola italiana», *Lingue e Civiltà*, 1.
- b. «Lingue per le superiori, la formazione professionale e l'università», *Lingua e Civiltà*, 2.
- c. «Per una didattica dell'italiano come lingua straniera», *Lingue e Civiltà*, 3.

1982

- a. (a cura di), 1982, *Lingue moderne per la scuola italiana*, Bergamo, Minerva Italica. Raccoglie saggi apparsi su *Lingue e civiltà*, già riportati sopra.
- b. «Lingue per la Sardegna in prospettiva italiana ed europea», in Cortelazzo M. (a cura di), *Lingua e scuola*, Padova, CLEUP.

- c. «Quale Italia? Quale italiano?», in Mastrelli Anzilotti G. (a cura di), *L'Italia e l'insegnamento dell'italiano all'estero*, numero monografico di *Civiltà Italiana*, 1/3.
- d. «Dal curriculum all'unità didattica», in Zuanelli E. (a cura di), 1982, *Italia-no, dialetto, lingua straniera alla scuola elementare*, Venezia, Arsenale.
- e. «Esperienza linguistica ed esercizio di ruoli comunicativi», *Prospettiva EP*, 5.
- f. «Per una didattica dell'italiano come lingua straniera», *Lingue e Civiltà*, 1.
- g. «Una tipologia dei corsi di italiano come lingua nazionale, seconda e straniera», *Lingue e Civiltà*, 2.
- h. «Un modello di unità didattica per l'insegnamento delle lingue», *Lingue e Civiltà*, 3.

## 1983

- a. (a cura di), *L'Italia plurilingue*, Bergamo, Minerva Italica. Include di Giovanni Freddi: «Per una scuola italiana plurilingue e pluriculturale: alcune premesse» e «Progetto di formazione linguistica per il cittadino italiano-europeo».
- b. «Maggioranze, minoranze e plurilinguismo nella Provincia di Bolzano», in Di Iorio F. (a cura di), *L'educazione plurilingue in Italia*, numero monografico di *Quaderni di Villa Falconieri*, 2.

## 1984

- a. (a cura di), *Lingue, Europa, istruzione superiore*, Bergamo, Minerva Italica. Include, di Giovanni Freddi: «Lingue moderne per una scuola superiore rinnovata».
- b. «Lingue per l'Europa e il Duemila: motivazione di un progetto», in Mazzotti G. (a cura di), *Verso un'educazione interlinguistica e transculturale*, Milano, Marzorati.
- c. «Le lingue entrano nella scuola elementare», *Lingua e Civiltà*, 1.

## 1985

- a. «Insegnare per unità didattiche», *Lingua e Civiltà*, 2-3.

## 1986

- a. «Laureati in lingue e professori di lingue», *Lingua e Civiltà*, 1.

1987

- a. (a cura di), *L'insegnamento della lingua-cultura italiana all'estero. Aspetti glottodidattici*, Firenze, Le Monnier. Include, di Giovanni Freddi: «Insegnare l'italiano» e «Problemi e prospettive».
- b. (a cura di), *Educazione linguistica per la scuola superiore*, Padova, Liviana. Include, di Giovanni Freddi: «Educazione linguistica per la scuola superiore: mete e obiettivi».
- c. «Laureati in lingue e professori di lingue», in Caminiti M.G. (a cura di), 1987, *Lingue straniere e professioni*, numero monografico di *Scuola e lingue moderne*, 9-10.
- d. (a cura di), *Lingue straniere per la Scuola Elementare*, Padova, Liviana. Include, di Giovanni Freddi: «Problemi aperti nell'insegnamento della lingua straniera alle elementari».
- e. «Dalla pedagogia alla glottodidattica», in Titone R. (a cura di), *Functional Language Teaching Today / L'insegnamento funzionale delle lingue oggi*, Milano, Oxford Institutes Italiani.

1988

- a. (a cura di), *Lingue straniere e istruzione primaria in Italia e in Europa*, Padova, Liviana. Include, di Giovanni Freddi: «Europa e lingue moderne: dalle istanze educative alle scelte glottodidattiche».
- b. «Linee per una didattica delle microlingue nella secondaria superiore», in Cigada S. (a cura di), *Il linguaggio delle scienze e il suo insegnamento*, Brescia, La Scuola.
- c. «Modelli di insegnamento e apprendimento di una seconda lingua in regioni mistilingui», in Sestieri Lee V. (a cura di), *Language Teaching and Learning: Canada and Italy*, Ottawa, Canadian Mediterranean Institute.

1989

- a. (a cura di), *La lingua straniera alle elementari: materiali di sperimentazione*, supplemento al *Bollettino informazioni IRRSAE Veneto*, 2. Include, di Giovanni Freddi: «Il progetto di sperimentazione della lingua straniera nelle scuole elementari del Veneto» e «Corso di formazione glottodidattica per "Maestri di Lingua Straniera"».
- b. «Situazione e prospettive dell'insegnamento delle lingue straniere nel Veneto», in Moro M.G., Pelliccioli P. (a cura di), *Le lingue straniere nel Veneto*, Padova, Liviana.
- c. «Mete e obiettivi dell'educazione linguistica», *Le lingue del mondo*, 1.
- d. «La glottodidattica e la laurea in lingue», *Le lingue del mondo*, 4-5.

1990

*Il bambino e la lingua. Psicolinguistica e glottodidattica*, Petrini, Torino.

- a. *Azione, gioco, lingua. Fondamenti di una glottodidattica per bambini*, Petrini, Torino.
- b. «Lo sviluppo del linguaggio del bambino: alcune direttrici e un modello», *Le lingue del mondo*, 1.
- c. «Il cervello, la lingua e i linguaggi», *Le lingue del mondo*, 2.
- d. «Processi d'apprendimento delle lingue seconde e straniere», *Le lingue del mondo*, 6.

1991

- a. «La glottodidattica tra scienze del linguaggio e scienze dell'educazione», in Porcelli G., Balboni P.E. (a cura di), *Glottodidattica e università. La formazione del professore di lingue*, Padova, Liviana.
- b. «La glottodidattica all'università: per un moderno insegnamento della lingua e della letteratura», in Perosa S. et al. (a cura di), *Venezia e le lingue e letterature straniere*, Roma, Bulzoni.

1993

- a. *Glottodidattica. Principi e tecniche*, Ottawa, Canadian Society for Italian Studies.
- b. «Fondamenti di una glottodidattica ludica per bambini», in *L'insegnante di lingue nella scuola elementare*, Brescia, La Scuola.

1994

- a. *Glottodidattica. Fondamenti, metodi e tecniche*, Torino, UTET Libreria.
- b. (a cura di), *La lingua straniera alle elementari*, Venezia-Milano, Longman Italia e IRRSAE Veneto. Include, di Giovanni Freddi: «Il progetto di sperimentazione della Lingua Straniera nelle Scuole Elementari del Veneto» e «Corso di formazione glottodidattica per Maestri di Lingua Straniera».
- c. «Insegnare le lingue alle elementari. Il progetto *Ianua Linguarum*», in Schiavi Fachin S. (a cura di), *Lingue, testi e contesti. Studi in onore di Nereo Perini*, Udine, Kappa Vu.

1997

- a. «La grammatica nella progressione curricolare», in Cambiaghi B. (a



cura di), 1997, *La didattica della grammatica*, «Quaderni» del CLUC, 10, Brescia, La Scuola.

1999

- a. *Psicolinguistica, sociolinguistica e glottodidattica. La formazione di base dell'insegnante di lingue e di lettere*, Torino, UTET Libreria.
- b. «Bilinguismo e biculturalismo», nella seconda edizione di Balboni P.E. (a cura di), *Educazione Bilingue*, Perugia, Guerra.

2002

- a. «Curricula per l'istruzione primaria», in Mazzotta P. (a cura di), *Europa, lingue e istruzione primaria. Plurilinguismo per il bambino italiano-europeo*, Torino, UTET Libreria.

2003

- a. *La letteratura. Natura e insegnamento*, Milano, Ghisetti & Corvi.
- b. «Letteratura e letterature per il giovane del terzo millennio», in Caon F. (a cura di), *L'insegnamento della letteratura*, numero monografico di *Scuola e lingue moderne*, 7-8.
- c. «Il *Lexical Approach* nel quadro della glottodidattica contemporanea», in Porcelli G. (a cura di), 2003, *Il Lexical Approach: una proposta utile?*, numero monografico di *Rassegna italiana di linguistica applicata*, 1-2.

2005

- a. «Il parolario magico, ovvero dell'insegnamento delle lingue ai bambini», in Bosisio C., Cambiaghi B. (a cura di), *Le lingue straniere nella scuola dell'infanzia*, numero monografico di *Rassegna italiana di linguistica applicata*, 1.
- b. «Una costellazione linguistico-letteraria per il terzo millennio», *Scuola e Lingue Moderne*, 1-3.

2006

- a. «Francesco De Sanctis, maestro dell'educazione letteraria», *Rassegna italiana di linguistica applicata*, 2-3.

---

2007

a. «Un secolo e mezzo di emigrazione italiana nel mondo», *In.It*, 20.

2008

a. «Le sfide linguistiche della scuola italiana nel terzo millennio», in ANILS, *Scuola e lingue nella società interculturale*, Reggio Calabria, Artemis.

2009

a. «Per una didattica del parlato: un saggio metodologico», in Porcelli G. (a cura di), *La Linguistica Applicata oggi (II parte)*, numero monografico di *Rassegna Italiana di Linguistica Applicata*, 3.

2010

a. *Lingue: strumenti di humanitas. Studi, saggi, modelli educativi e glottodidattici, bibliografie*, Milano, EduCatt.

2011

a. «Dalla lingua alla lingua-civiltà», in Bosisio C. (a cura di), *Ianuam linguarum reserare. Saggi in onore di Bona Cambiaghi*, Firenze, Le Monnier.

Il volume in onore di Giovanni Freddi cui si è fatto riferimento e che riprende il nome del «seminario» (la struttura precedente ai dipartimenti) che lui fondò nel 1980 è:

Balboni P.E., Cinque G. (a cura di), 2010, *Seminario di Linguistica e Didattica delle Lingue*, Venezia, Cafoscarina.

# Web Videoconferencing, a Tool to Motivate Primary School Children Learning a Foreign Language

## Two Case Studies

Luciana Favaro

**Abstract** This paper first provides a brief survey of the main aspects to take into account in order to design and carry out an effective collaborative learning experience with a class in another country, integrating the lesson with web Videoconferencing. Secondly, it presents two case studies of telecollaboration projects in which Italian primary school pupils share common tasks with peers in the United Kingdom through Skype sessions. Finally, it analyses the motivational impact on the Italian pupils due to the emotional involvement experienced through such an innovative learning programme. All the information provided in this paper is based on data collected through the researcher's observation of the Italian pupils and lessons, focus group discussions with the pupils, administration of a semi-structured questionnaire to the two Italian teachers involved and other self-report tools (pupils and teachers).

**Sommario** 1. Introduction. — 2. Web videoconferencing in foreign language education. — 3. Technologies, motivation and emotions. — 4. The Research. — 4.1. Two case studies. — 4.2. Method. — 4.3. Participants. — 4.4. Research questions. — 4.5. Instruments. — 4.6. Procedures. — 5. Results. — 5.1. The emotional involvement. — 5.1.1. Individual emotions. — 5.1.2 Cognitive emotions. — 5.1.3. Social emotions. — 5.1.4. Positive and negative emotions. — 5.2. The degree of participation. — 5.3. The degree of attention. — 5.4. The teachers' emotional contagion. — 6. Discussion. — 7 Conclusion.

## 1 Introduction

The purpose of this paper is to describe and discuss some communicative opportunities currently offered by Information and Communication Technologies and their implications for language teaching and learning. In particular, we examine the use of web videoconferencing and its motivational impact on primary school learners of a foreign language (from now on FL).

Primary teachers often express their difficulty in promoting a real communicative approach with pupils sharing their own mother tongue. The lack of an authentic communicative context and the necessity to find artificial ways of promoting spoken language and interaction has, of course, serious implications in terms of motivation. Today's technologies offer language teachers many instruments to provide their learners with opportunities for real communicational exchanges. The purpose of this study is to observe if

motivation in oral interaction is raised when talking to a native speaker of the target language through Information and Communication Technology.

## 2 Web videoconferencing in foreign language education

Web videoconferencing (via Skype or other web applications) allows for communication with real people in real time and the language teacher who integrates it into his/her practice can engage students in learning experiences where they can feel strongly motivated to communicate. The two-way video and audio transmission faculty makes it possible to arrange a collaborative project in which pupils work at a distance with peers in a different country, sharing information and tasks on a specific topic, thus providing a meaningful context for learning to take place.

For such a project to be effective, the two partner teachers need to plan and organize all the children's activities with great care and to ensure that the videoconference sessions run smoothly. Experiences of this kind require that a fully-fledged **teaching collaboration project** be designed, where organisational, technological, and educational aspects are taken into account. To design and implement an effective collaborative learning experience with a class in another country integrating videoconferencing, the main features to consider are: the search for a reliable partner teacher, the availability of the necessary technological equipment, the choice of an interesting topic for the pupils, the setting of clear educational goals and language learning objectives, the definition of a suitable timetable and the design of task-based activities capable of eliciting long verbal exchanges.

## 3 Technologies, motivation and emotions

It is now a commonplace to say that motivation, engagement and interest are enhanced by technology and that the youth of today enjoy learning through it more than in the traditional way, that is through lectures and textbooks. Many researchers and practitioners seem to be more cautious in this regard, asserting that technology in and of itself does not increase motivation and that the real critical factor is the way the teacher uses it to organize the learning experience (Jonassen, Howland, Marra, Crismond 2008, p. 10). It is not our intention to enter into this debate here, and our point is simply to investigate if a particular technological application, that is web videoconferencing, can effectively be used by teachers to provide an authentic communicative context that makes language learning more meaningful and emotionally involving for their students.

Motivation is a key issue in foreign language learning (from now on FLL) since, as Dörnyei points out, it determines «the rate and success of foreign

language attainment: it provides the primary impetus to initiate the foreign language and later the driving force to sustain the long and often tedious learning process» (1998, p. 203).

With primary school children, motivation to learn a FL is generally not the result of a deliberate choice. If we consider Balboni's idea to apply to language learning the marketing model that ascribes all human behaviours to three main forces (duty, pleasure and need) (2006, p. 38), in any primary class we can find a few pupils who will learn English out of a sense of duty, a few who may be intrinsically motivated because they like the school subject and enjoy studying it, but in all probability we will not find anyone who feels the **need** to learn it. According to Balboni, for stable acquisition to take place, both with adults and children, the language teacher should promote **pleasure**, not just in the limited sense of promoting pleasant feelings, but also as a gratification of a desire for participation, as the pleasure of experiencing new things, etc. (for a more complete description see Caon 2006).

We agree that, to motivate pupils in the formal context of primary school, it is important to focus on pleasure and enjoyment, with particular reference to the pleasure children experience when they can relate and socialize with their peers. Sociability is, in fact, a strong, natural psychological component common to all children and peer interaction strongly contributes to identity and self-esteem formation (Shaffer 2009). At this age, social emotions play an extremely important role in children's lives and the teacher in charge of the FL lessons should take advantage of tools that can motivate children providing emotionally and socially engaging learning experiences.

The current tendency in motivational psychology is prevalingly cognitively-oriented. As Dörnyei (2001, p. 11) points out:

Cognitive approaches place the focus on the individual's thoughts, beliefs, and interpretational processes that are transformed into action. At the same time, no researcher would question the fact that emotional experiences (e.g. anger, pride, gratitude, shame or anxiety) play a very important role in shaping human behaviour.

Recently, there has been a growing base of literature dealing with the role of emotions and affect in motivation in general and in motivation to learn. On the contrary, as indicated by MacIntyre, emotion has not been given sufficient attention in language learning motivation literature, with the exception of studies about language anxiety (2002, p. 45).

An important attempt to give scientific validity to theories on the motivational impact of emotion has been made by Schumann (1997) who described the neurobiology of affect applied to the second language learning experience. In his *Stimulus Appraisal Theory*, he argues that when a person receives environmental stimuli s/he evaluates them with his/her brain, but

this leads subsequently to an emotional appraisal and only after this assessment the behavioural response takes place.

In his work MacIntyre suggests that emotions might be «the fundamental basis of motivation» (2002, p. 63) also in the language learning domain, given their pervasiveness, their capacity to energize behaviour and their flexibility over time. He claims (p. 54) that what distinguishes language learning motivation from motivation to learn other subjects is:

the emphasis on culture, psychology identification with a specific cultural group, and changes in identity.

This means that both the brain and the ‘heart’ of a human being are involved in the learning of a FL and that social emotions play a vital role in the process. MacIntyre’s observations are consistent with the social-psychological approach and the definition of ‘integrative motive’ proposed by Robert Gardner, the founder of the second language motivation field. He defined the latter as a «motivation to learn a second language because of positive feelings toward the community that speaks that language» (1985, pp. 82-83) and opposed it to ‘instrumental’ orientation, that is a utilitarian view of the FL, whose proficiency may lead to pragmatic gains, such as getting a good job or a higher salary. Applying his model and collecting data through his famous Attitude/Motivation Test Battery (AMTB), Gardner demonstrated that a student who has positive attitudes toward an L2 and appreciates the target language community tends to have higher achievements than a student who does not (MacIntyre 2002, p. 54). MacIntyre fully recognizes the validity of Gardner’s findings, but claims that «a more explicit focus on emotion must be worked out» (p. 54), because attitudes are strongly influenced by emotions and viceversa (p. 63):

the attitudes toward language leaning tapped by Gardner’s AMBT and represented in the socio-educational model have strong reciprocal links to emotion. Indeed, items such as «I love learning French», «I find the study of French very boring», «I really like learning French», and others tap directly into emotional reactions.

MacIntyre draws, as a logical conclusion, that «attitudes alone are not likely to be sufficient to support motivation» and he proposes that «the difference between the engaged and unengaged learner [...] lies in the emotions experienced during language learning» (p. 63).

Our main interest in this study is exactly the motivational impact of the emotions felt by children in a specific learning context, that is the classroom setting, due to the provision by the teacher of an emotionally involving experience. The theoretical model we have chosen to adopt in

this study is Poggi and Bergagnin's (2008, p. 22). Although this model does not refer specifically to FL learning, it is relevant to our research as it applies to classroom environments and takes into account the impact of teachers' strategies on pupils' emotional responses and behaviours. This model includes the following variables:

- **intrinsic motivation:** the student is emotionally involved because s/he enjoys the subject;
- **emotion from the process:** the student learns a subject because the teacher provides learning experiences that are emotionally engaging;
- **emotion for the teacher:** this is also called 'emotional transfer' and the student is driven to study a subject by the positive emotions s/he feels for the teacher (affection, admiration, occasionally love, etc.);
- **emotion of the teacher:** this is also called 'emotional contagion' and the student develops a positive attitude to the subject as s/he perceives the teacher's passion for the subject.

In our research, we focused our attention on two of these variables: **emotion from the process** and **emotion of the teacher**.

## 4 The Research

What follows is a qualitative research based on two case studies of telecollaboration projects in which primary school pupils in Italy shared common tasks with peers in the United Kingdom through Skype sessions. It is a classroom-based investigation carried out over a three-month period in the spring of 2011, with the aim of obtaining data on motivational behaviours and attitudes from two Italian primary classrooms of English as a foreign language learners.

### 4.1 Two case studies

The two case studies were based in Bassano del Grappa (northern Italy) and in Castelfidardo (central Italy), where a similar telecollaboration project using Skype was organized in partnership with two teachers in the UK (respectively based in Northwich and in Dover).

Only three features differentiated the two experiences:

1. **the language of interaction:** whereas in the Bassano/Northwich project the pupils talked through Skype alternately in English and in Italian, since the Northwich children were learners of Italian (bilingual exchange), in the Castelfidardo/Dover project the pupils talked through

Skype in English only, since the Dover children were not learners of Italian (monolingual exchange);

- b. **the exchange modality**: whereas in the Bassano/Northwich project one Italian child talked through Skype to one English child (one-to-one modality), in the Castelfidardo/Dover project a group of four/five Italian children talked to one English pupil (many-to one modality);
- c. **the topic**: whereas in the Bassano/Northwich project the children were asked to compare the different types of food served in Italian and English school canteens, in the Castelfidardo/Dover project the children were asked to compare Italian and English children's favourite freetime activities.

The teaching strategies adopted by the two Italian teachers were very similar: the children were asked to work together on the selected topic, sharing information and tasks and collecting data from the pupils in the UK through a class survey during the Skype sessions. Offline, after the sessions, both Italian classes were asked to make bar charts using Excel software, to compare Italian and English habits concerning, as already mentioned, food served in the school canteens or freetime activities.

#### 4.2 Method

The study we have carried out belongs to the interpretative tradition of educational research. Our principal hypothesis is that the possibility of carrying out authentic communication with other peers through videoconferencing sessions might have a positive motivational impact on FLL, since, through it, learners are given the opportunity to live a genuine emotionally involving social experience.

Motivation is a highly complex concept, because of the extensive number of potential factors driving it and because of the fact that these factors are often intertwined. The complexity is such that Dörnyei raises the question of its **researchability** (2001, p. 183). He claims that anyone wishing to pursue research on motivation must make initial decisions about the specific aspects of motivation s/he will focus on, about the research method he will employ and about the research instruments s/he will use (p. 186).

The specific aspects we focus on in this study are whether motivation to learn and use the FL in primary school is enhanced (1) by the emotions produced by a social experience with peers through videoconferencing sessions (Variable: *Emotion from the process*) and (2) by the influence of the teacher's 'contagious' attitude (Variable: *Emotion of the teacher*). Our specific target behavioural domains are the pupils' degree of **participation** and degree of **attention** and, concurrently, we try to investigate whether the children perceived the teacher's 'contagious' commitment to the project.



The research method adopted is qualitative and the main purpose was to collect enough data to draw inferences about the behaviours and the perceptions of the two groups of Italian children involved in the two case studies.

The instruments used to collect data were many (see below) and three different perspectives were adopted: the teacher's, the pupils' and the researcher's accounts.

#### 4.3 Participants

Thirty-six Italian primary school children aged 9-11 (18 males, 18 females) took part in the research project. A background survey supplied by the two teachers and the information gathered by the researcher through pre-project focus group discussions revealed that all the children had a good degree of familiarity with technology. More than half of them already possessed a personal mobile phone, 94% of them had access to a pc connected to the Internet at home, 92% knew what an e-mail is (6 children had their own e-mail address) and 67% knew about Skype. One of the children even referred having a personal Facebook account, in spite of the social network's age restriction (no less than 13).

The great majority of the children expressed a positive attitude to learning English that often revealed an instrumental orientation presumably deriving from their parents' (see Gardner, Lambert 1972, p. 128).

#### 4.4 Research questions

Four research questions guided this study, examining children's attitude and perceptions about learning a FL in a new learning context that promoted emotionally involving interactions with peers through Information and Communication Technology (from now on ICT). Three of these questions aimed specifically at investigating if the new learning context actually generated positive emotions and at analysing the impact on FLL motivation (Variable: *Emotion from the process*), while the last question aimed at testing the children's perception of the two teachers' commitment to the project (Variable: *Emotion of the teacher*).

Here are the four main research questions:

1. Did the children feel emotionally involved in the experience?
- b. Was the children's degree of **participation** heightened by the experience?
- c. Was the children's degree of **attention** enhanced by the experience?
- d. Were the children aware of their teachers' commitment to the project?

In this study with the term ‘participation’ we mean the active involvement of the children in the lesson, their willingness to take part in the activity proposed by the teacher, their commitment in carrying out a task in class and in making their homework. With the term ‘attention’ we mean the children’s willingness to listen to teachers’ instructions and to focus on the activities and tasks proposed and on the language used.

#### 4.5 Instruments

In considerations of the research questions, different introspective instruments have been chosen to collect relevant data. These tools aimed at eliciting both the teachers’ accounts of what they had observed and the pupils’ accounts of the feelings and perceptions they had experienced during the projects. Some instruments were used in both case studies, whilst others were not, due to the teachers’ different possibilities to adopt self-report tools:

- Pupils’ accounts:
  - a. **Pre-project and post-project focus group discussions:** before the beginning of the project, groups of 4/5 children discussed their expectations; at the end of the project groups of 4/5 children talked about the motivational impact on them of the experience. All the focus group discussions were videotaped by the researcher. This instrument was adopted to collect data on all the research questions.
  - b. **The ‘box of thoughts’:** the Bassano pupils had at their disposal a coloured box prepared by their teacher, where they could insert notes about their expectations and feelings before and during the project. This instrument provided data on the individual and social emotions experienced by the children (research question nr. 1);
  - c. **Post-project compositions:** at the end of the project, the Bassano teacher asked her pupils to write a composition about their impressions concerning the learning experience. This instrument proved to be very effective in collecting information for all the research questions.
- Teachers’ account:
  - d. **Diary:** the Castelfidardo teacher kept a first person-account of the teaching process, documenting psychological and introspective aspects experienced. Through this tool, data emerged about the teacher’s commitment and enthusiasm for the project (research question nr. 4) and about the pupils’ emotional involvement (research question nr. 1).
  - e. **Field notes:** both teachers kept a record of the pupils’ reactions and

- statements spontaneously emerging during the lessons. This instrument provided useful information about the children's emotional state (research question nr. 1);
- f. **Post-project questionnaire:** at the end of the projects, both teachers answered a written questionnaire with open-ended questions. This tool provided precious data for all the research questions.
- Researcher's account:
    - g. **Field notes:** a record of the researcher's observations of the pupils' reactions and of the statements spontaneously produced during the Skype connections with the English children was kept; field notes were also kept during a lesson in which the children watched some videorecordings of the Skype sessions and their spoken reactions were written down.

#### 4.6 Procedures

The videorecordings of the focus groups were watched and partially transcribed. All the transcriptions were analysed using Content Analysis procedures to identify pupils' beliefs and perceptions relevant to the research questions. The transcription of the post-project focus groups were also processed through an online text analysis tool to perform a frequency survey of the words used by the children to describe their emotional involvement.

All the other research tools were analyzed using Content Analysis procedures to identify significant events and recurring patterns to be interpreted and discussed when relevant to our research questions. Children's and teachers' quotations have been used to illustrate the results of the research investigations. The results, described in the next section, refer only to the Italian pupils.

### 5 Results

The data collected indicate that the learning experience produced a strong emotional involvement of the children, that the level of motivation was higher than in the traditional lessons both in terms of **participation** and of **attention** and that the children clearly perceived the strong commitment and enthusiasm of their teachers.

## 5.1 The emotional involvement

**Did children feel emotionally involved in the experience?** Overall, data collected through some of the research instruments proved that the learning experience produced a strong, positive impact on the children.

To understand the nature of the children's emotional involvement we adopted Poggi and Bergagnin's distinctions (2008, p. 25) between **individual emotions** (joy, excitement, fear, anxiety, etc.), **cognitive emotions** (interest, curiosity, surprise, etc.) and **social emotions** (liking, fondness, affection, etc.). Using Content Analysis procedures, we found that the emotions expressed by the children and observed by the teachers could be categorized into these three distinctions. To quantify the different weight of these three categories of emotional responses, we processed the transcription of the pupils' post-project focus group discussions through an online text analysis tool ([www.lex Tutor.ca](http://www.lex Tutor.ca)). The original transcription (made up of all the children's contributions) was composed of a total of 1.826 words. Only 946 of these were **content words** (nouns, adjectives, main verbs) that carried the meaning of the sentences, while the residual 880 were 'empty', **functional words** (articles, prepositions, pronouns and auxiliary verbs). We processed only the former (content words) and the result was a frequency list of words that we have analysed to detect the ones that referred to emotional involvement. In Table 1 we sum up the general results obtained:

Table 1. Number of words connected to emotional states in post-project focus group transcriptions.

Type of emotion	Number of content words used	Percentage of the transcription composed of 946 content words
Individual emotions	101	11%
Cognitive emotions	32	3%
Social emotions	123	13 %
Total content words used to express emotional states	256	27%

As reported in Table 1 above, in the post-project focus group discussions the children used 101 content words to express individual emotions, 32 content words to express cognitive emotions and 123 content words to express social emotions, for a total of 256 that compose the 27% of the total amount of content words used (946). This may be considered a general indicator of the high emotional impact of the projects. In the next sections we give a more detailed description of the three categories of emotions.

### 5.1.1 Individual emotions

With reference to the first category (**individual emotions**), both before and during the project the pupils described their participation in the video-conferencing sessions profusely, emphasizing their emotional involvement.

Table 2. Frequency of content words connected to individual emotions in post-project focus group transcriptions.

Type of emotion	Frequency of content words used	Percentage of the transcription composed of 946 content words
Individual emotions (positive)	84	9%
Individual emotions (negative)	17	2%
Total content words used to express individual emotions	101	11%

The following are some of the children's quotations concerning their individual emotions:

RADA I was very excited, I felt enthusiasm and when I held the microphone I was a little worried to say a wrong word... but in these moments you feel fear and courage at the same time.<sup>1</sup>

GRETA I felt happiness, joy... I was very happy. I also felt a little shy, but after a while it was over.<sup>2</sup>

### 5.1.2 Cognitive emotions

Our second category (**cognitive emotions**) was the least present in the pupils' comments and only a few children expressed their positive feelings of interest or curiosity or negative feelings of difficulty or boredom.

1 Our translation. Original: «Ero emozionatissima, sentivo entusiasmo e quando ho avuto il microfono in mano avevo anche un po' di paura che uscisse la parola sbagliata... però hai paura e coraggio insieme».

2 Our translation. Original: «Ho provato felicità, gioia... ero contentissima, anch'io mi vergognavo un po', ma poi mi è passata».

Table 3. Frequency of content words connected to cognitive emotions in post-project focus group transcriptions.

<b>Type of emotion</b>	<b>Frequency of content words used</b>	<b>Percentage of the transcription composed of 946 content words</b>
Cognitive emotions (positive)	28	3%
Cognitive emotions (negative)	4	0%
Total content words used to express cognitive emotions	32	3%

The following are some of the children's quotations concerning their cognitive emotions:

ALBERTO Yes, I liked it. It was very interesting.<sup>3</sup>

GRETA It was also a little difficult and sometimes we had to ask the teacher for a hand.<sup>4</sup>

### 5.1.3 Social emotions

As we had expected, our third category ('social emotions') was the prevalent one.

Table 4. Frequency of content words connected to social emotions in post-project focus group transcriptions.

<b>Type of emotion</b>	<b>Frequency of content words used</b>	<b>Percentage of the transcription composed of 946 content words</b>
Social emotions (positive)	111	12%
Social emotions (negative)	12	1%
Total content words used to express social emotions	123	13%

The teachers' accounts, the Bassano 'box of thoughts' notes and the pre-

3 Our translation. Original: «Sì, mi è piaciuto, interessante».

4 Our translation. Original: «È stato anche un po' difficile e a volte abbiamo dovuto chiedere delle cose alla maestra».

project focus groups revealed that before the outset of the project all the children of both the Italian classes expressed great expectations about the possibility of making friends with the English children. Here are some of the most representative answers they provided in the pre-project focus groups, when asked about the exchange they would soon take part in:

FEDERICA I feel enthusiasm and emotion when I think I will meet and know the English children.<sup>5</sup>

FILIPPO If we make friends with the English children, we can visit them in England.<sup>6</sup>

In some cases, the idea of talking with the English children made them immediately aware of the possibility to practice the FL:

GIULIO CIRO I feel excited... Skype is the best, because we can meet new children and speak English.<sup>7</sup>

LUISA It's nice, because speaking with the English children makes you grow a little... the words you say will fix in your mind.<sup>8</sup>

During the project, both the Italian teachers pointed out in their accounts the pupils' remarkable excitement, also observing that many of the children showed their desire to improve their FL competence **in order to** be able to make new friends:

CASTELFIDARDO TEACHER The children have pointed out on different occasions that the English children could speak faster than them and knew many more words. But what my pupils put first were not the considerations about the possibility to practice the foreign language, but to 'make new friends' and the English language was a tool to obtain this.<sup>9</sup>

5 Our translation. Original: «Sento entusiasmo e emozione per conoscere e vedere i bambini inglesi».

6 Our translation. Original: «Se facciamo dei nuovi amici li possiamo andare a incontrare in Inghilterra».

7 Our translation. Original: «Sono emozionato... Con Skype è la cosa migliore, perché conosciamo nuovi bambini e parliamo l'inglese».

8 Our translation. Original: «È una bella cosa, perché parlando con i bambini inglesi un po' ti sviluppa... te le tieni in testa alcune parole».

9 Our translation. Original: «I bambini in varie occasioni hanno fatto notare che i bambini inglesi parlavano molto più velocemente di loro e conoscevano molte più parole. Ma più che fare considerazioni sull'apprendimento della lingua straniera i miei alunni hanno sempre

Data from the focus group discussions held the day after the first Skype connection (in which the children of the two countries simply introduced themselves to one another) indicate that almost all the Italian children could recall the name of the English child s/he had talked to for a very short amount of time and expressed their desire to get to know that particular child better.

It is worth noting that the experience of speaking to their foreign peers prompted a few children to make comments about the use of the language and the most commonly cited positive effect was a sense of ‘freedom’:

RADA I liked it so much... much better than in classroom with the teacher... we can express ourselves more with these children. I felt like I could speak English just like Italian, all I have studied came to my mind...<sup>10</sup>

GRETA It was also a little difficult... but you felt more free, words came to your mind.<sup>11</sup>

VIRGINIA I enjoyed it... especially when we started to ask questions that were not planned... different questions to know them better.<sup>12</sup>

Virginia, in the last excerpt above, was referring to an interesting event that happened during the second Skype session of the Bassano/Northwich project. The Bassano class was filling in a grid to collect data about the types of food served in the English school canteen, when, unexpectedly, the Bassano teacher had to leave the room. After a few moments of uncertainty, a group of children started to take the matters into their hands and shifted the conversation with the English children to personal issues, asking questions on preferences about music, sports, animals, etc. As clearly expressed by Rada in the following excerpt, the intention was to get to know the English children more deeply on a personal basis and see whether they shared common interests:

RADA It came instinctively to me to ask them things like «What’s your

evidenziato il fatto di ‘conoscere altri amici’ e come saper parlare l’inglese li avrebbe potuti aiutare in questo».

10 Our translation. Original: «Mi è piaciuto tanto... non come in classe con la maestra... possiamo esprimerci di più con questi bambini. A me sembrava di parlare come se parlassi italiano, mi veniva in mente tutto quello che ho studiato...».

11 Our translation. Original: «È stato anche un po’ difficile... però è stato più libero, ti venivano delle parole».

12 Our translation. Original: «Mi è piaciuto... soprattutto quando abbiamo fatto le domande oltre quelle base... domande diverse per conoscerli meglio».



favourite singer?». It came naturally, because when you look at and listen to a person, you feel so much like knowing her that you could start speaking any language!

It would be nice to do it many times with the same children because, even if you speak to them through a screen, the urge to know them is so strong... you don't know them but you feel that you want to find out things about them. When I asked them what was their favourite singer it came naturally, it was like saying «Do you like the same things I like?». <sup>13</sup>

This experience of authentic autonomous exchange made other children reflect on the new speaking context:

VIRGINIA It was different because I spoke much more English than usual... It was not like now [in the traditional lesson] that the teacher asks you a question... it was your turn to decide which questions to ask... you decided. <sup>14</sup>

ELISABETTA The happiness I felt was 'a million' and I honestly enjoyed more speaking English through Skype because I felt at ease and it was nicer and more exciting. <sup>15</sup>

Some children made some interesting comments on this special learning context where social relations were the driving force:

LUISA For me [speaking in English] was different because, for example, when at home for homework you must write «Do you like swimming?» and you have to answer to it by yourself... it is nothing special. On the contrary, when somebody makes you the same question, you answer because you are interested, so it is nicer. <sup>16</sup>

13 Our translation. Original: «Mi veniva spontaneo chiedere loro cose del tipo 'qual è il tuo cantante preferito?'. Mi è venuto normalmente, perché quando tu guardi e senti una persona hai così voglia di conoscerla che potresti parlare anche in tutte le lingue! Sarebbe bello farlo tante volte con gli stessi bambini perché anche se li vediamo su uno schermo la voglia di conoscerli è tanta... tu non li conosci ma senti che qualcosa in loro la vorresti scoprire. Quando gli ho chiesto qual era il loro cantante preferito mi è venuto spontaneo, come per dirgli 'ma tu hai i miei stessi gusti?'».

14 Our translation. Original: «È stato diverso perché ho parlato più in inglese... non era come qui [nella lezione tradizionale] che la maestra ti fa una domanda... eri tu che facevi delle domande a scelta... eri tu che decidevi».

15 Our translation. Original: «La felicità che provavo era un milione e sinceramente mi piaceva di più parlare inglese attraverso Skype perché mi sentivo a mio agio e era più bello e emozionante».

16 Our translation. Original: «Per me [parlare in inglese] è stato diverso perché tu, per

## 5.1.4 Positive and negative emotions

The figures indicated in Tables 2, 3 and 4, the children's assertions and the teachers' observations reported above show that positive emotions were definitely prevalent, but in some cases also negative emotional responses emerged (e.g., fear of facing a new experience in the individual emotions category, anxiety about difficult tasks in the cognitive emotions category and embarrassment when speaking to the English children in the social emotions category). Summing up data retrieved through the frequency survey of the post-project focus group transcription, we find a confirmation of the prevalence of positive emotions:

Table 5. Frequency of content words used to express positive or negative emotional states in post-project focus group discussions.

Type of emotion expressed	Number of content words used
Positive emotions (individual, cognitive and social)	223 (87%)
Negative emotions (individual, cognitive and social)	33 (13%)
Total content words used to express emotions	256 (100%)

As mentioned in section 3, MacIntyre asserts that the only emotion that has been studied in depth in the language learning domain is **anxiety**. This type of negative emotional response usually «creates disruption in cognitive activity» (2002, p. 65), may cause imperfect language performance and affects motivation. He also explains that anxiety may have both **social** and **personal effects**. The most negative social effect of language anxiety is «a reluctance to communicate» (p. 66). Personal effects are due to the fact that a low FL competence does not allow for expressing «sophisticated thoughts and emotions» (p. 67). In the pre-project focus groups many children expressed a sense of anxiety prior to the first Skype connection. Afterwards, however, only one child ended up not taking part in the project, so **social effects**, in our case, were very limited. With regard to **personal effects**, data collected by the researcher comparing the two case studies corroborates MacIntyre's conclusions. The degree of general anxiety was definitely higher in the Castelfidardo project, since the monolingual (English) exchange made the Italian children feel lacking in their ability to express themselves. A revealing event in this sense was that these pupils proposed to organize a lesson of Italian and to sing

esempio, sul quaderno per i compiti per casa devi scrivere "Do you like swimming?" e ti devi rispondere da solo... non è un granché. Invece quando te lo chiede qualcuno, lo fai anche per interesse personale, quindi è più bello».

the Italian national anthem for the English children in one of the final Skype sessions.

CASTELFIDARDO TEACHER This Skype session registered a particularly high degree of participation on an emotional level. The children immediately reacted with great enthusiasm, both because they could display their singing skills, and because they saw themselves as protagonists on this occasion. They felt that they were ‘exporters’ of their national culture and not simply the receivers of the culture of somebody else.<sup>17</sup>

Finally, we would like to quote an interesting observation made by the Castelfidardo teacher about the possibility to interpret ‘negative’ emotions in a different way in this particular learning context:

CASTELFIDARDO TEACHER The children have reported a wide range of positive emotions, such as joy, enthusiasm... but also emotions usually considered negative, such as anxiety and sadness. In our case also these emotions should be considered as positive, since they were indicators of their interest for an approaching or postponed activity. For sure, this experience didn’t simply ‘brush’ my pupils but ‘overwhelmed’ them in a positive sense.<sup>18</sup>

## 5.2 The degree of participation

**Was the children’s degree of participation heightened by the experience?** Overall, data collected indicated that children manifested a higher degree of participation than in the traditional lessons. This was especially true for the activities proposed at school, while the project had a lower impact on children’s commitment in carrying out a task at home.

Data that helped us draw these conclusions came from the children’s accounts (especially focus group discussions and post-project compositions)

17 Our translation. Original: «Questa sessione di videoconferenza ha registrato un alto livello di partecipazione a livello emotivo. I bambini si sono mostrati subito entusiasti, sia perché hanno potuto mostrare le loro abilità canore, ma anche perché si sono sentiti ancora più protagonisti, in quanto ‘esportatori’ della loro cultura nazionale e non solo più riceventi della cultura altrui».

18 Our translation. Original: «I bambini hanno verbalizzato tutta una serie di emozioni positive, quali gioia, entusiasmo ma anche emozioni normalmente ritenute negative, come ansia e tristezza ma, in questo caso, da considerare comunque positivamente in quanto indice di interesse per l’esperienza che si doveva ancora fare o che non si poteva svolgere per una qualche ragione. Di sicuro non è stata un’esperienza che ha unicamente ‘sfiorato’ i bambini ma, piuttosto, li ha ‘travolti’ positivamente».

and from the teachers' accounts (especially field notes and post-project questionnaire). In the post-project focus group discussions, two questions about the children's perception of their degree of participation at school and at home were introduced.

Table 6. Perception of level of participation at school expressed in focus groups.

<b>Pupils</b>	<b>Higher than traditional lesson</b>	<b>Same as traditional lesson</b>
Castelfidardo (tot. 20)	17	3
Bassano (tot. 16)	14	2
Total (36)	31 (86%)	5 (14%)

Table 7. Perception of level of participation at home expressed in focus groups.

<b>Pupils</b>	<b>Higher than usual</b>	<b>Same as usual</b>
Castelfidardo (tot. 20)	12	8
Bassano (tot. 16)	10	6
Total (36)	22 (61%)	14 (39%)

The majority of children replied that this experience helped them to be more engaged both at school and at home, but with different percentages (86% versus 61%). The pupils' comments on participation included the following ones:

GRETA You apply yourself more when you speak to them. When you speak to the teacher you think «It doesn't matter if what I say is wrong...». <sup>19</sup>

ELISABETTA Speaking to the English children I felt more adult, I realized I would apply myself more and I tried to speak in a more adult way. <sup>20</sup>

LETIZIA It was different, also because we didn't realize that to train for the Skype sessions we started to learn English more than usual.

<sup>19</sup> Our translation. Original: «Ti impegni di più parlando con loro. Invece con la maestra pensi 'anche se sbaglio non importa...».

<sup>20</sup> Our translation. Original: «Parlando con i bambini inglesi mi sono sentita un po' più adulta, avevo capito che mi sarei impegnata di più e ho cercato di parlare in modo più adulto».

When I have English for homework, it's the last thing I study because usually we have to write just a few sentences... now on the contrary it's the first subject I study.<sup>21</sup>

Both Italian teachers reported that their pupils immediately expressed a strong interest in the project, displaying a high level of participation. The Bassano teacher indicated that after the first two Skype sessions the pupils autonomously started to propose new topics and questions to address to the English children. This, for her, was a clear sign of the children's participation.

What is interesting is that both teachers indicate also that the level of participation was especially high of children who used to be less active and less involved in the traditional English lessons, either out of shyness or lack of interest in the school subject. Another very interesting aspect is related to the presence in both classes of a disabled child. These two children had the most extraordinary reactions during this learning experience:

CASTELFIDARDO TEACHER Also the disabled child who, usually, follows the lessons and the activities with great difficulty seemed to enjoy the contact with the English children, even if it was limited in her case. After an initial uneasiness due to the novelty of the situation and the high emotivity of the child, she started to enjoy the videoconferencing sessions and to join in, in her particular way. When the project was over, also her attitude to English had changed: from a complete refusal to pronounce any English words she started to try to produce some expressions of greeting with a certain continuity.<sup>22</sup>

### 5.3 The degree of attention

#### **Was the children's degree of attention enhanced by the experience?**

From the data that we have been able to collect and from the analysis that

21 Our translation. Original: «È stato diverso, anche perché preparandoci per la videoconferenza abbiamo iniziato a studiare di più senza rendercene conto. Di solito a casa l'inglese lo faccio per ultimo perché è una materia per cui bisogna fare soltanto qualche frase... invece ora la prendo come prima cosa».

22 Our translation. Original: «Anche la bambina diversamente abile che, di norma, riesce a seguire poco delle lezioni e delle attività proposte, ha mostrato di apprezzare il contatto, anche se per lei limitato, con i bambini di un altro paese. Dopo un primo momento di disagio determinato dalla novità e dall'emotività della bambina, questa ha accolto con piacere le videochiamate e ha iniziato anche ad intervenire, seppure a suo modo. Dopo l'esperienza anche il suo atteggiamento nei confronti dell'inglese è cambiato, in quanto da un totale rifiuto a pronunciare parole in lingua si è passati a tentativi, quasi costanti, di produrre alcune parole di saluto».

we have carried out, we can confidently say that the children's degree of attention was higher than in the traditional lesson.

Data that corroborate the conclusions that we have reached have been drawn from the children's accounts (especially post-project focus group discussions and post-project compositions) and from the teachers' accounts (especially post-project semi-structured questionnaire). In the post-project focus group discussions a specific question about the children's perception of their degree of attention was introduced.

Table 8. Perception of degree of attention expressed in post-project focus groups.

Pupils	Higher than traditional lesson	Same as traditional lesson
Castelfidardo (tot. 20)	16	4
Bassano (tot. 16)	12	4
Total (36)	28 (78%)	8 (22%)

The majority of children (78%) answered to this question that this experience helped them to be more focused. The following is an example of the children's comments:

ANNA It was different, I felt more concentrated and I tried to express what I had to say in the right way.<sup>23</sup>

The analysis of the answers of the teachers in the post-project questionnaires indicates that the attention of the children during the Skype sessions was partly conditioned by the teachers' organizational choices. The Bassano teacher decided to move to the computer lab and this new environment determined some kind of nervous excitement in some children:

BASSANO TEACHER It is difficult to establish [the degree of attention], because in the computer lab the children were restless. What I can definitely say is that the children were completely **immersed** in the communication when they spoke with the English children through Skype.<sup>24</sup>

In the Castelfidardo lessons the teacher also observed in her pupils a

23 Our translation. Original: «È stato diverso, perché mi sono un po' concentrata e cercavo di dire le cose nel modo più giusto».

24 Our translation. Original: «Questo [il livello di attenzione] è difficile da stabilire perché in aula di informatica erano molto agitati. Posso però dire che i bambini che parlavano erano completamente **immersi** nella comunicazione».

greater degree of attention than in the traditional lesson. Nevertheless during the Skype connections the researcher noted that the Castelfidardo teacher's choice of having groups of four Italian children interviewing one English child had negative implications in terms of attention, especially for the rest of the class, since the pace of the exchange was much slower. This aspect also emerged during the focus groups:

LUISA I enjoyed it very much, but sometimes it was boring, especially when you had to wait for the other groups.<sup>25</sup>

#### 5.4 The teachers' emotional contagion

**Were the children aware of their teachers' commitment to the project?** Data collected through focus group discussions and post-project compositions showed that the pupils were definitely aware that the two Italian teachers undertook this innovative learning experience with passion and commitment. Some of the children spontaneously expressed a feeling of gratitude that could be interpreted as an emotional contagion:

RADA [Our teacher] wants us to understand how many things we have been learning and to use more what we have been studying in the last five years, she is so good... when she told us [about the project] she was also so happy to start it.<sup>26</sup>

LETIZIA At the end of the Skype session I asked my classmates to give our teacher a round of applause. If she had continued with the [traditional] lessons, we wouldn't have lived such a beautiful experience... She gave us a special gift.<sup>27</sup>

These findings corroborate conclusions from other researchers that a positive emotional link with the teacher may account for the development of a positive attitude toward the foreign language and foreign language learning (Vilke 1988, p. 118).

25 Our translation. Original: «A me è piaciuto moltissimo, ma c'erano dei momenti in cui ti annoiavi, quando dovevi aspettare gli altri gruppi».

26 Our translation. Original: «[La maestra] ha voglia di farci conoscere quello che noi stiamo studiando, farci interpretare di più quello che abbiamo studiato in cinque anni, è stata brava... quando lei ci ha detto (del progetto) anche lei era contenta di farlo».

27 Our translation. Original: «Alla fine della videoconferenza ho chiesto a tutti di fare un applauso alla maestra. Se lei continuava a fare la lezione [nel modo tradizionale] non avremmo avuto questa esperienza da poter vivere... Ci ha fatto una specie di regalo».

## 6 Discussion

This study indicates that projects based on well-designed videoconferencing exchanges can have important motivational implications for the FL classroom. The provision of an authentic communicative context and of an emotionally involving learning experience produced, in both case studies, positive effects convincingly summarized by the two teachers in the post-project semi-structured questionnaires as follows:

BASSANO TEACHER The level of motivation displayed [by the children] during the videoconference sessions was unique.<sup>28</sup>

CASTELFIDARDO TEACHER Honestly, I didn't expect such reactions and such an enthusiastic appreciation.<sup>29</sup>

They recognized that the authenticity of the context captured the children's attention and highly stimulated their communicative efforts:

BASSANO TEACHER During this experience (the children) have strived to use all the things they had studied. Furthermore, they felt a **real** need to learn new lexicon and new grammar structures.<sup>30</sup>

The high emotional involvement produced by this learning experience had a clear positive impact on the two behavioural domains (participation and attention) we had chosen to investigate as possible indicators of motivation. Also the researcher, who was present during most of the Skype connections, could easily detect evidence of the pupils' involvement in their external behaviour. Their emotional state was tangible: they talked to their English counterparts watching the interactive whiteboard screen with an intense involvement and with glittering eyes. A special event that happened in the Bassano/Northwich Project was testimony to this emotional involvement: after the second Skype connection, a group of pupils autonomously decided to speak to the school's principal and to write a letter to the teacher, requesting that the planning of a journey to the UK to meet their new friends be considered.

28 Our translation. Original: «La motivazione che [i bambini] avevano durante le videocomunicazioni era impareggiabile».

29 Our translation. Original: «In tutta onestà, non mi aspettavo di certo simili reazioni e espressioni di apprezzamento».

30 Our translation. Original: «Durante la sperimentazione [i bambini] hanno cercato di mettere in campo tutto ciò che sapevano. Inoltre hanno avuto un bisogno **reale** di apprendere nuovo lessico e nuove strutture morfosintattiche».



As demonstrated by this event and by many of the children's comments reported above, a few interesting characteristics such as a growing sense of autonomy, self-efficacy, and self-esteem emerged as by-products of the investigation.

As already mentioned, before the outset of the project the majority of the children's displayed an instrumental orientation to study English, conditioned by the parents' positive attitude («it will be useful for my future», «it is useful when you travel abroad», etc.). As demonstrated above (see 5.1 and 5.4), during this special experience most of the pupils developed significantly their own attitude toward English and FLL, thanks to the emotional involvement offered by the learning context (Variable: *Emotion from the process*) and the emotional link with the teacher (Variable: *Emotion of the teacher*). The children, as we have seen, found out that knowing another language could lead to interaction and the development of social relations. The following excerpt from the final questionnaire of the Castelfidardo teacher perfectly captured this feature:

CASTELFIDARDO TEACHER This experience has been too short to claim that there has been an actual development of the communicative competence of my pupils. What has changed, for sure, is their attitude. Now the children have started to understand that learning English is not simply something you must do, but it can be something you may **want** to do, because it allows interaction with other people speaking a different mother tongue.<sup>31</sup>

These findings confirm the importance ascribed by Dörnyei to the 'learning situation level' in his three-level framework of motivation. In the 1990's Dörnyei contributed to the shift of L2 motivation research from the dominant social-psychological approach initially proposed by Gardner to a classroom-centred approach. In his famous article *Ten commandments for motivating language learners* (1998) he suggests a set of motivational macro-strategies for direct application in the FL teaching. Two of these 'commandments' are particularly relevant to our study:

1. **Set a personal example with your behaviour.** Role models in general have been found to be very influential on student motivation [...] and the most prominent model in the classroom is the teacher: student attitudes and orientations towards learning are, to a large extent, modelled

31 Our translation. Original: «L'esperienza è stata troppo breve per ritenere che ci sia stato un effettivo sviluppo della competenza comunicativa dei miei alunni. L'atteggiamento è, di sicuro, cambiato. Ora i bambini hanno cominciato a capire che studiare l'inglese non è solo una cosa che si deve fare, ma che si **vuole** fare, in quanto permette di interagire con altre persone, anche quando queste non parlano la nostra stessa lingua».

after their teachers both in terms of effort expenditure and orientation of interest in the subject [p. 215].

This first strategy clearly concerns the variable *Emotion of the teacher*, whose effects we have tried to investigate in this study. Poggi and Bergagnin (2008), whose theoretical model we have chosen to adopt, present the results of an empirical survey aimed at obtaining data on the teacher's motivational influence (emotional transfer and emotional contagion, see 3). Emotional contagion proved to be the most powerful factor that came into play (p. 36). The students developed a positive attitude to the subject mostly because they perceived the teacher's passion for the subject. Teachers who enjoy teaching their subjects express their state of mind through facial expressions, body language, gesticulations and their positive emotions can be easily transferred to their students (p. 30).

The second commandment indicated by Dörnyei that is relevant to our study is nr. 8:

**8. Personalize the learning process.** This commandment concerns the need that the L2 course should be **personally relevant** to the students. In an earlier set of commandments there was a similar item, «Make the course relevant by doing a needs analysis and adjusting the syllabus accordingly». The current version of the commandment is broader in that it extends relevance to the personal content of tasks as well (e.g. sharing personal information, interpersonal awareness-raising) [1998, p. 217].

The eighth commandment is relevant to our variable *Emotion from the process*, whose effects we have tried to investigate in this study (see above 5.1).

## 7 Conclusion

The results of this study clearly show that the presence of positive emotions in the language learning context has a positive influence on motivation and that web videoconferencing represents a potentially powerful resource in this sense.

Children's engagement increased not only during the online sessions, but also in the offline preparatory lessons. One of the questions in the post-project questionnaire aimed at finding out the two teachers' opinion about this issue and they reported a perception of higher engagement in both situations. For this reason, they claimed they were determined to propose the project again the following year, but with a different schedule:

Bassano teacher I would definitely like to repeat this experience again in

the future, but I would plan the Skype sessions differently, with regular appointments all school year round, for example once a month.<sup>32</sup>

Castelfidardo teacher I would definitely like to repeat this experience again in the future (my pupils have already asked if they can do it again next year) but I would definitely distribute the Skype sessions all school year round, no longer as weekly appointments, but as fortnightly (or monthly) appointments. This would allow the maintenance of the pupils' level of interest and curiosity all school year round.<sup>33</sup>

The teachers' considerations are in line with indications offered by many researchers. Collaborative projects based on technology should, in fact, be integrated into the annual curricular program, rather than be stand-alone activities (O'Dowd 2010, p. 8). Equally interested partner institutions (e.g., an Italian class learning English and an English class learning Italian) could design a whole school year project, alternating exchanges in the two languages on a regular basis. This would allow for the creation of a language community and for a stronger opportunity to motivate the children in the offline phases, since they would know that the language they learn and practise will have a concrete application all the school year round (Favaro 2011, p. 335). This would also be in line with what is suggested in a European Commission report by a group of experts polled about the future use of Information and Communication Technologies in FL teaching:

Although increasing use is being made of ICT for content research and immediate communication needs in foreign languages, at present, not enough attention is being devoted to questions of how the new media can systematically aid language acquisition and learning [2003, p. 5].

Despite the rapid increase of technology use in our daily life, as pointed out by O'Dowd, telecollaboration projects are still «the reserve of highly motivated pioneer teachers» (2010, p. 10). This happens because:

There is [...] a need for greater awareness raising among the foreign language teaching community and a greater focus on training teachers in the pedagogical applications of new technologies rather than on technical aspects [p. 11].

32 Our translation. Original: «Rifarei senz'altro questa esperienza in futuro, ma programerei degli incontri con cadenza regolare durante tutto l'anno (ad es., una volta al mese)».

33 Our translation. Original: «Rifarei di sicuro questa esperienza (i miei alunni già prima di finire questa mi chiedevano per il prossimo anno) ma, di sicuro, la distribuirei durante il corso dell'anno, non a cadenza settimanale ma quindicinale (o mensile) per mantenere l'interesse e la curiosità dei bambini per tutto l'anno scolastico».

Finally, we would like to conclude this study with two quotations. The first, expressed by the Castelfidardo teacher refers to the powerful potentialities of videoconferencing to provide the learners with an authentic communicative experience:

CASTELFIDARDO TEACHER The principal added value of using videoconferencing for language teaching at the primary school level is the opportunity it offers to convert a school subject into something **real and alive**. Otherwise English as a school subject risks becoming something arid and without any contact with the real world of the pupils.<sup>34</sup>

The second quotation is by Earl Stevick, who in 1980 expressed as follows his conviction that affective factors strongly influence the acquisition of a FL:

Success depends less on materials, techniques and linguistic analysis, and more on what goes on inside and between the people in the classroom [1980, p. 4].

In our view, web videoconferencing, extending communication to children with whom the use of the foreign language becomes something **real and alive**, allows affective factors to blossom and spread in the FL classroom.

## References

- Balboni, P.E. (2006). *Le sfide di Babele: Insegnare le lingue nelle società complesse*. Torino: UTET Università.
- Baldry, A.C. (2007). *Focus group in azione*. Roma: Carocci Faber.
- Caon, F. (2006). *Pleasure in Language Learning and Teaching*. Perugia: Guerra.
- Cohen, L.; Manion, L.; Morrison, K. (2000). *Research Methods in Education*. London; New York: Routledge Falmer.
- Dooly, M. (2010). «Teacher 2.0». In: Guth, S.; Helm, F. (eds), *Telecollaboration 2.0: Language, Literacies and Intercultural Learning in the 21st Century*. Bern: Peter Lang.
- Dörnyei, Z. (1994). «Motivation and Motivating in the Foreign Language Classroom», *Modern Language Journal*, 78, pp. 273-284.

<sup>34</sup> Our translation. Original: «Il principale valore aggiunto dell'uso del videoconferencing nella classe di lingue della scuola primaria è la capacità di rendere 'reale' e viva una materia scolastica che, come tutte le altre, rischia di diventare arida e priva di contatto con il mondo del bambino che la affronta».

- Dörnyei, Z. (1998). «Ten Commandments for Motivating Language Learners». *Language Teaching Research*, 2 (3), pp. 203-229.
- Dörnyei, Z. (2001). *Teaching and Researching Motivation*. Harlow (UK): Pearson Education Limited.
- European Commission (2003). *Report: The Impact of New Information Technologies and Internet on the Teaching of Foreign Languages and on the Role of Teachers of a Foreign Language*. <http://ec.europa.eu/education/policies/lang/doc/ict.pdf> (2011-04).
- Favaro, L. (2011). «Videoconferencing as a Tool to Provide an Authentic Foreign Language Environment for Primary School Children: Are We Ready for It?». In: Rata, G. (ed.), *Academic Days in Timisoara: Language Education Today*. Newcastle Upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing.
- Gardner, R.C.; Lambert, W.E. (1972). *Attitudes and Motivation in Second Language Learning*. Rowley (MA): Newbury House Publisher.
- Gardner, R.C. (1985). *Social Psychology and Second Language Learning: The Role of Attitudes and Motivation*. London: Edward Arnold.
- Guth, S.; Helm, F. (eds) (2010). *Telecollaboration 2.0: Language, Literacies and Intercultural Learning in the 21st Century*. Bern: Peter Lang.
- Jonassen, D.; Howland, J.; Marra, R.M.; Crismond, D. (2008). *Meaningful Learning with Technology*. Upper Saddle River (NJ): Pearson Prentice Hall.
- MacIntyre, P.D. (2002). «Motivation, anxiety and emotion in second language acquisition». In: Robinson, P. (ed.), *Individual Differences and Instructed Language Learning*. Amsterdam: John Benjamins.
- Matthews, J. (2007). *Using Videoconferencing to Enhance the Teaching and Learning of the Target Language*, <http://www.leonardo-lets.net/ict/common/download/JacquelineMatthews.pdf> (2011-04).
- Nikolov, M. (1999). «“Why Do You Learn English?” “Because the Teacher Is Short”: A Study of Hungarian Children’s Foreign Language Learning Motivation». *Language Teaching Research*, 3 (1), pp. 33-56.
- Nunan, D. (1992). *Research Methods in Language Learning*. Cambridge (UK): Cambridge University Press.
- O’Dowd, R. (ed.) (2007). *Online Intercultural Exchange: An Introduction for Foreign Language Teachers*. Cleveland; Buffalo; Toronto: Multilingual Matters.
- O’Dowd, R. (2010). «Online Foreign Language Interaction: Moving from the Periphery to the Core of Foreign Language Education?». *Language Teaching Journal*, pp. 1-13.
- Poggi, I.; Bergagnin, A. (2008). «Emozioni e motivazione all’apprendimento». In: Magno Caldognetto, E.; Cavicchio, F. (a cura di), *Aspetti emotivi e relazionali nell’e-learning*. Firenze: Firenze University Press.
- Shaffer, D.R. (2009). *Social and Personality Development*. Belmont (CA): Wadsworth Cengage Learning.

- Schumann, J.H. (1997). *The Neurobiology of Affect in Language*. Oxford (UK): Blackwell.
- Stevick, E.W. (1980). *Teaching Languages: A Way and Ways*. Rowley (MA): Newbury House Publisher.
- Vilke, M. (1988). «Some Psychological Aspects of Early Second-Language Acquisition». *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 9, 1-2.

# Strategies and the Language Learner

## Issues in Language Testing

Claudia D'Este

**Abstract** The active role of the learner in the language learning process has been thoroughly acknowledged in the past fifty years. The discussion on the centrality of the learner in the acquisition of a second (L2) or foreign language (FL) is essentially based on the postulate that the characteristics of the learner affect the way in which the second or foreign language is acquired and that successful learners appear to have common personal features. Research on the language learner has demonstrated that every person learning a language has his or her own peculiar features and considerable personal baggage which must be taken into account throughout the learning process (characteristics such as age, gender and aptitude, and factors such as motivation, styles and strategies). This paper will first focus on the development of research on the language learner and on the main issues concerning language learner's aptitude, motivation, and, in particular, on learner strategies. The second part will concentrate on language learner strategies involved in language testing situations and on how the use of these strategies affects the test, its quality and, namely, its validity.

**Sommario** 1. Introduction. — 2. The good language learner: aptitude, motivation and strategies. — 2.1. Language learning aptitude and motivation. — 2.2. Learner strategies and the good language learner. — 3. Learner strategies in language testing. — 3.1. Taxonomies of test-taking strategies. — 3.2. Areas of research in test-taking strategies. — 3.3. Strategies and alternative assessment. — 4. Conclusion.

### 1 Introduction

The active role of the learner in the language learning process has been thoroughly acknowledged in the past fifty years. The discussion on the centrality of the learner in the acquisition of a second (L2) or foreign language (FL) is essentially based on the postulate that the characteristics of the learner affect the way in which the second or foreign language is acquired and that successful learners appear to have common personal features. Research on the language learner has demonstrated that every person learning a language is not «an empty vessel that will need to be filled by the wise words of the teacher» (Cohen, Dörnyei 2002, p. 170). Learners have their own peculiar features and «considerable personal baggage» (p. 170) which must be taken into account throughout the learning process. Individual differences in foreign and second language learning can be identified in characteristics such as age, gender and aptitude, and in factors such as motivation, styles

and strategies. This paper will first focus on the development of research on the language learner and on the main issues concerning language learner's aptitude, motivation, and, in particular, on learner strategies. Age, styles and gender will not be considered as research on these characteristics also involves a deep analysis of sociological and psychological issues which are beyond the aim of this paper. The second part will concentrate on language learner strategies involved in language testing situations and on how the use of these strategies affects the test, its quality and, namely, its validity.

## 2 The good language learner: aptitude, motivation and strategies

### 2.1 Language learning aptitude and motivation

The first important research concerning the language learner dates back to the middle of last century and investigates the concept of 'aptitude' in second language acquisition (SLA). In 1959, the American psychologist Carroll developed the first *Modern Language Aptitude Test* (MLAT), where the term 'language learning aptitude' refers to the prediction of how well, relative to other individuals, an individual can learn a foreign language in a given amount of time and under given conditions. The test was designed as part of a five-year research study at Harvard University between 1953 and 1958, but it was initially conceived to help the US Army select people who would easily learn foreign languages. The test is a combination of five tests used to predict foreign language learning success in different contexts. In the article «The prediction of success in intensive foreign language training», Carroll (1962) states that one of the most important conclusion of his research is that 'language learning aptitude' is not an «undivided ability», but rather the composition of at least four relatively independent «specialized» abilities: **phonetic coding ability** (ability to identify, form and retain association between distinct sounds), **grammatical sensitivity** (ability to be aware of the grammatical functions of words), **rote learning ability** (ability to learn associations between sounds and meanings) and **inductive language learning ability** (ability to infer the rules that govern the use of language).

Another interesting contribution on 'language learning aptitude' was given more recently by Skehan (1989), who defines it by means of three components: **auditory ability**, which corresponds to Carroll's **phonetic coding ability**; **linguistic ability**, which draws together Carroll's **grammatical sensitivity** and **inductive language learning ability**; and **memory**, which the author associates not only to acquisition of new information but also with retrieval of «elements stored» (Skehan 1989). In both studies, 'language aptitude' is assumed to be relatively stable during an individual's lifetime, and this brings to light the importance of a variable but crucial factor in language learning: motivation. In fact, Carroll and Skehan's re-



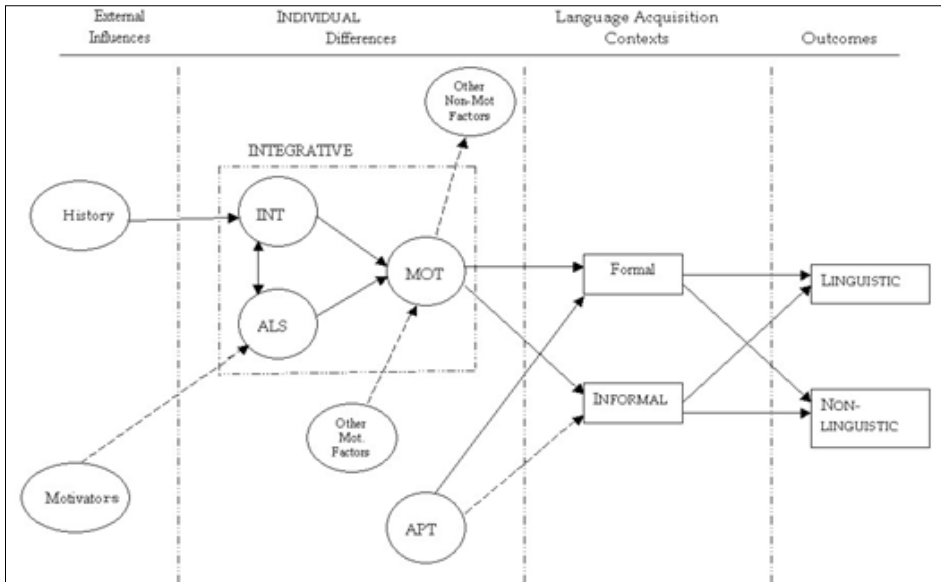


Figure 1. Revised Socio-Educational Model (adapted from Gardner 2001).

search does not include any measure of motivation.

Motivation has been recognized as one of the key learner characteristics and it represents a powerful factor since several studies have proved that the performance of students with low motivation may be poor in a language course test despite a high score on an aptitude test like the MLAT.

The social psychologists Gardner and Lambert were the first to attempt to interrelate language attitude with the learner’s disposition towards the L2 speaking community and his or her desire to learn the L2. They claim L2 motivation contains a social dimension as any language is also a mirror representing the culture and society of the people who speak that language. In 1982, Gardner and Lambert developed a comprehensive theory of L2 motivation in which they defined motivation through a general learning model, the so-called ‘Socio-educational Model’.

In the ‘Socio-educational Model’, they tried to connect four features of Second Language Acquisition: the **social and cultural milieu, individual learner differences, the setting or context**. According to Gardner and Lambert, the most influential factor is represented by the four individual differences: **intelligence, language aptitude, motivation and situational anxiety**.

In 2001, Gardner presented a revised version of this model (exemplified in Figure 1) where the category of **external influences** replaces that of

the *social milieu* by introducing the concept of **motivators** intended as all the elements stimulating motivation. Under the category of **individual differences** he places three variables: **integrativeness** and **attitudes toward the learning situation** and **motivation**. The first two variables have a direct effect on the third. **Integrativeness** reflects a genuine interest in learning the second language in order to come closer psychologically to the other language community while the variable, **attitudes toward the learning situation**, involves attitudes toward any aspect of the situation in which the language is learned. Finally, the variable **motivation** refers to the 'driving force' in any situation and it requires three elements. The motivated individual: expends effort to learn the language, wants to achieve the goal and will enjoy the task of learning the language. According to Gardner «in the socio-educational model, all three elements, effort, desire, and positive affect, are seen as necessary to distinguish between individuals who are more motivated and those who are less motivated» (Gardner 2001, pp. 7-8).

## 2.2 Learner strategies and the good language learner

The greater emphasis in research on the role of the learner in the learning process led also to the study and analysis of learner strategies. Between 1970 and 1990, the interest in learner strategy research came out of a communicative perspective on language teaching methods which emphasized learner involvement in the learning process. The attempt was to determine - by looking at individuals who had been successful at learning several languages - what characteristics they had and what procedures they followed. The practical goal of the investigation was based on the assumption that the strategies used by 'the good language learner' could be identified and made accessible to poorer language learners as a way to improve their learning.

An important contribution to the definition of the role of the learner is a study conducted by Rubin (1975) in order to provide a definition of 'the good language learner'. In her work, Rubin suggests that, as aptitude is the variable less subject to manipulation, it is important «to isolate what the good learner does», what strategies he uses and «impart his knowledge to less successful learners» (pp. 41-42). In Rubin's opinion, strategies are «the techniques or devices which a learner may use to acquire knowledge» (p. 43). In conclusion, she claims that good L2 learners are willing and accurate guessers; have a strong drive to communicate; are often uninhibited; are willing to make mistakes; focus on form by looking for patterns and analyzing; take advantage of all practice opportunities; monitor their speech as well as that of others; and pay attention to meaning. Rubin, who pioneered the field of strate-

gies, proposes a distinction between strategies contributing directly and indirectly to learning.

In a more recent work, Rubin and Wenden (1987) identifies three types of those strategies: **learning strategies**, **communication strategies** and **social strategies**. As all these strategies are important in the development of the language system constructed by the learner, Rubin subdivides **learning strategies** into two groups: **cognitive strategies** and **metacognitive strategies**. **Cognitive learning strategies** pertain to the different stages in learning which require: direct analysis, transformation or synthesis of learning materials. Rubin identifies six main **cognitive learning strategies** contributing directly to language learning: clarification/verification, guessing/inductive inferencing, deductive reasoning, practice, memorization and monitoring. **Metacognitive learning strategies** are strategies used to supervise, control or self-direct language learning. They involve various processes as planning, prioritizing, setting goals and self-management. **Communication strategies** are less directly related to language learning since their focus is on the process of participating in a conversation and getting meaning across or clarifying what the speaker intended. They are used by speakers when faced with some difficulty due to the fact that their communication means do not allow them to keep pace with communication or when they have to cope with misunderstanding created by an interlocutor. **Social strategies** are those activities learners engage and give them opportunities to be exposed to and practice their knowledge. Although these strategies provide exposure to the target language, they contribute indirectly to learning since they do not lead directly to the obtaining, storing, retrieving and using of language (Rubin, Wenden 1987, pp. 23-27).

Another interesting contribution on the study of language learner strategies was provided by Naiman, Frohlich, Stern and Todesco, in the book *The Good Language Learner* (1978). The aim of their study was to interview good and poor language learners in formal and informal L2 learning situations in order to get useful information about successful language learning, and to confirm, change or amend existing theories about language learning. By interviewing thirty-four adult learners and analyzing students from various levels of a program on French L2, they identified five major strategies for language learning. According to Naiman et al. 1978, good language learners share these characteristics: they actively involve themselves in the language learning task and they develop or exploit an awareness of language as a system and as a means of communication and interaction. Furthermore, good language learners realize initially, or with time, that they must cope with the affective demands made upon them by language learning, they succeed in doing so and they monitor their performance in the target language. In order to accomplish their aim, good language learners use several techniques such as having contact with

native speakers, listening to the radio, t.v., records, movies, commercials, or repeating aloud after the teacher or native speaker etc. Another important issue of the above study was the importance given to personality and motivational factors in the learner which are considered as important and relevant to the learning process as strategies and attitude.

In the volume *Learning strategies in second language acquisition*, O'Malley and Chamot (1990) provide a significant contribution to research and reconsider theories, hypotheses and issues on learning strategies in L2 learning by focusing on students learning English as second language and students learning different foreign languages. Their approach is based on cognitive theory according to which learning strategies are defined «special ways of processing information that enhance comprehension, learning, or retention of the information» (p. 1). Learning strategies are analyzed and debated with a remarkable emphasis on the storing of language knowledge in memory and on the automatic language comprehension and production resulting from the second language process. The conclusion drawn from O'Malley and Chamot's studies and the relevant theoretical developments is that second language acquisition encompasses both dynamic and active mental operations that authors organize into three categories: **metacognitive strategies**, **cognitive strategies** and **social/affective strategies**. **Metacognitive strategies** are «higher order executive skills» which include planning for, monitoring or evaluating the success of the learning process and are applicable to different learning tasks (p. 44). In **metacognitive strategies**, the processes that would be included are selective attention for special aspects of learning task, planning the organization, monitoring a task, production and comprehension, and checking and evaluating of learning tasks. **Cognitive strategies** are more limited to specific learning tasks as they operate directly on incoming information and on how information is 'handled' to improve the learning process. They may be grouped into three main categories: **rehearsal**, **organization** and **elaboration activities** (including repetition, resourcing translation, grouping, note taking, deduction, recombination, imagery, auditory representation, key word, contextualization, elaboration, transfer and inferencing) (p. 44). As far as **socioaffective strategies** are concerned, they are related to interaction with another person and to a kind of «affective control» to assist a learning task (p. 45). It can be argued that they pertain the social sphere of learning and that they involve every mediating activity and transaction with others. Cooperation, questions for clarification and self talk are the main **socioaffective strategies**.

In her analysis of 'the good language learner', Oxford (1990) puts forward the idea that language learning strategies are instrumental in the improvement of communicative competence: learning strategies are specific, self-directed parts of the learning process through which learners

Table 1. Oxford's taxonomy of language learning strategies (adapted from Oxford 1990, p. 17).

Direct strategies	Indirect strategies
1. Memory <ul style="list-style-type: none"> <li>a. Creating mental linkages</li> <li>b. Applying images and sounds</li> <li>c. Reviewing well</li> <li>d. Employing action</li> </ul>	1. Metacognitive strategies <ul style="list-style-type: none"> <li>a. Centering your learning</li> <li>b. Arranging and planning your learning</li> <li>c. Evaluating your learning</li> </ul>
2. Cognitive <ul style="list-style-type: none"> <li>a. Practising</li> <li>b. Receiving and sending messages strategies</li> <li>c. Analysing and reasoning</li> <li>d. Creating structure for input and output</li> </ul>	2. Affective strategies <ul style="list-style-type: none"> <li>a. Lowering your anxiety</li> <li>b. Encouraging yourself</li> <li>c. Taking your emotional temperature</li> </ul>
3. Compensation strategies <ul style="list-style-type: none"> <li>a. Guessing intelligently</li> <li>b. Overcoming limitations in speaking and writing</li> </ul>	3. Social strategies <ul style="list-style-type: none"> <li>a. Asking questions</li> <li>b. Cooperating with others</li> <li>c. Empathizing</li> </ul>

try to ameliorate it. In her comprehensive language learning strategy scheme, the Strategy Inventory for Language Learning (SILL), she groups language learning strategies into two strategy categories, **direct** and **indirect strategies**, divided into six strategy groups. Oxford's taxonomy of language learning strategies is shown in Table 1. The **direct learning strategies** consist in the identification, retention, storage or retrieval of words, phrases of the target language. The **indirect strategies** involve the management of the learning and aspects that help the learner in controlling the emotional and motivational sphere such as activities for self-encouragement and the reduction of anxiety, and activities which allow communication with other speakers and address the actions learners take in order to communicate with others, such as asking for clarification and be cooperative in communication. Most of Oxford's work in this area is underpinned by a broad concept of language learning strategies which include social and communicative strategies.

In their contribution to research on the language learner's individual profile, Cohen and Dörnyei (2002), after tackling learner's characteristics outside the teacher's control such as age, gender, language aptitude and language styles, introduce an interesting analysis on motivation and language strategies. The authors' investigations are grounded in Gardner and Lambert's research: the social nature of motivation is stressed as their assumption is that learning a language means learning the culture behind that language. The learner's feelings towards and the desire to interact with the L2 speaking community are of paramount importance. Moreover,

another fundamental feature of L2 motivation is that, according to Dörnyei, it is «in a continuous process of change» (p. 172). The 'dynamic process' of L2 motivation encompasses three main stages: **choice motivation**, **executive motivation** and **motivational retrospection**. **Choice motivation** entails the values and inclinations towards the L2, L2 speakers and the language learning process in general. Starting from Gardner's theories, **choice motivation** is presented as the combination of at least seven components: **integrative orientation** (a favorable attitude toward and the will to interact with the L2 group), **instrumental orientation** (the potential goals or tasks to be pursued through L2 learning), **integrative motive** (a set of integrative orientation, attitudes toward the learning situation and desire and attitudes toward L2 learning), **expectancy of success** and **perceived coping potential** (learners' linguistic self-confidence), **learners' initial beliefs** about L2 learning and **positive or negative messages** they receive from the environment (pp. 173-174). **Executive motivation** pertains to the learner's perception and evaluation of the learning process and allows the generated motivation to be preserved and safeguarded. The perceived quality of the learning experience goes through the appraisal of different elements, such as the contribution provided by teachers and parents. Furthermore, another important constituent of **executive motivation** is autonomy as autonomous language learners are by definition motivated learners. Lastly, **motivational retrospection** includes the set of operations (feedback, praise and grades) through which learners review and estimate the outcome of the L2 learning process.

One of the most interesting issues in Cohen and Dörnyei's article is that the emphasis on motivation is supported by the claim that «knowledge of and skills in using various 'learner strategies' also have an impact» in all three phases of the motivational process (Cohen, Dörnyei 2002, p. 175). According to the authors, well-used strategies incentivize successful L2 learning and augment the learner's self-confidence. In addition, during the phase of motivational retrospection, the reinforcement of the enlarged range of the useful strategies will contribute to the consolidation of a positive approach and progress of the learning process.

As far as learning strategies are concerned, Cohen and Dörnyei identify two main types of strategies: **language learning strategies** and **language use strategies**. According to Cohen, «whereas **language learning strategies** have an explicit goal of assisting learners in improving their knowledge in a target language, **language use strategies** focus primarily on employing the language that learners have in their current 'interlanguage'» (Cohen 1998, pp. 2-3). **Language learning strategies** operate at conscious or semi-conscious level as they are ideas, considerations and behaviors through which learners try to improve their L2 acquisition. **Language use strategies** include four sub-strategies making reference to how learners use the language being learnt: strategies to re-

cover what has been learnt (**retrieval strategies**); strategies to practice language in order to become skilled in using L2 (**rehearsal strategies**); strategies to transfer meaning and information (**communication strategies**) and strategies used by learners to simulate a full control of language ability in order not to appear silly or lacking in preparation (**cover strategies**). Other interesting group classifications introduced by Cohen are self-motivation strategies and strategies analyzed according to skill areas. The first group comprises all the strategies that help the learner to increase and protect his or her existing motivation to learn a language such as self-management skills for self-motivation, whilst the second group concerns strategies linked to particular language skills or tasks such as listening or reading strategies. In conclusion, the authors claim that an appropriate use of strategies in language learning and teaching often results in improved proficiency or achievement overall, and that learner should be taught to enhance their strategies use in this perspective.

### 3 Learner strategies in language testing

The implications in language testing of research on the language learner and strategies are of the utmost importance as understanding L2 learners' cognitive processes may be one of the most essential areas for language testers to work on.

#### 3.1 Taxonomies of test-taking strategies

Cohen (1998) points up to the importance of looking at the test-taking strategies used by L2 learners to improve the assessment instruments and to increase the success learners have in responding to these instruments. Firstly, he notes the limits of quantitative measures of test validity and emphasizes the role of evidence concerning the processes test-takers go through in order to produce responses. Cohen proposes using **verbal report measures** to identify test-taking strategies and in order to assist test developers in improving tests and in interpreting test results once the test has been finalized. Test-taking entails cognitive processes that are not open to objective observation and evaluation. Therefore, in order to get the best evidence of what it is respondents do as they take a test, researchers have tended to use **verbal report protocols**. **Verbal report protocols** are «oral record of thoughts, provided by subjects when thinking aloud during or after completing a task» (Kasper 1998, p. 358). According to Cohen, **verbal protocols** are increasingly playing a vital role in the validation of assessment instruments and methods as they offer a means for more directly gathering evidence that supports

Table 2. Test-taking strategies (adapted from Cohen 1998).

<b>Test-taking strategies</b>	
Language use strategies (steps or actions selected to accomplish language tasks):	Test-wiseness strategies (the respondent's knowledge on how to take the test):
<ul style="list-style-type: none"> <li>a. retrieve L2 material for use in the test</li> <li>b. rehearse it before use</li> <li>c. cover strategies 'to look good'</li> <li>d. communication strategies if test requires it</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>a. choosing between language tasks</li> <li>b. using material from a previous item</li> <li>c. finding correspondences between items to provide correct answer</li> <li>d. taking shortcuts to give correct answer</li> </ul>

judgments regarding validity than other more quantitative methods as they are frequently used to put «one of the most fundamental questions» about language tests: what is it that a test actually measures. Test-takers are asked to think aloud as they are coping with test items. The resulting protocol is then analyzed to investigate the cognitive processes and relevant strategies involved in carrying out the test task. Cohen suggests that «not only testing researchers» but also SLA researchers should «consider validating testing measures they use through triangulation» or multiple approaches including «the collection of test-taking strategy data on subsamples of respondents» (Cohen 1998, p. 217).

Cohen's definition of test-taking strategies is based on the assumption that language test performance is partly dependent on the learner's L2 knowledge and ability to use L2 but also on what he calls the learner's **test wiseness** which is independent of learner's language knowledge and language skills. In brief, **test-taking strategies** are a mix of **language use strategies** and **test wiseness strategies** as illustrated in Table 2. **Test-wiseness strategies** consist mainly in learners' knowledge on how to take tests, and they are independent of learner's language proficiency.

Allan (1992), in his investigation into ESL strategies for taking reading tests, stated that some students were sometimes choosing the right answer by using test-taking skills which had almost completely no connection to language proficiency: they were using test-wiseness (TW) principles. **Test-wiseness** appears thus to be «the ability to use a set of principles to answer test items regardless of the content of the items or of the skills supposedly elicited by the items» (p. 92). His taxonomy of **test-wiseness strategies** consists of four groups dealing with **time management**, **minor error avoidance techniques**, **guessing strategies** and **deductive reasoning strategies**. We can easily deduce that, according to Allan, **test-wiseness** is an element which may subvert the purpose of a test. For this reason, he designed a test to study **test-wiseness** in EFL/ESL, and to demonstrate that **test-wiseness** is an important source of test content/construct inva-



lidity since it highlights students' ability to answer correctly by exploiting weaknesses in test design. Furthermore, Allan's test was developed to examine inexperienced or underachieving language test-takers, and to confront their weaknesses. Allan's assumption partly coincides with Cohen's, who states that approaching L2 testing from the point of view of the strategies used by respondents during the test should be «acknowledged as a possible source of insights concerning test reliability and validity» (Cohen 1998, p. 218). In fact, test performance is affected not only by the characteristics of test method, but also by test-takers' individual attributes and cognitive approaches to test-taking which can also be referred to as **test-wiseness**.

Cohen is also strongly persuaded that even if the test-taker represents the main problem, test developers and test researchers should aim to analyze items inducing respondents to give wrong or illogical answers. **Test-wiseness strategies**, if misused, may produce a negative effect on students' performance on some or all the items of a test. Rogers and Bateson (1991) state that if a test-taker possesses test-wiseness and if the examination contains susceptible items, then the combination of these two factors can result in an improved score; in contrast, a student low in test-wiseness will tend to be penalized every time he or she takes a test that includes test-wise components.

However, in Cohen's opinion, the frequency of test-taking strategies use is not a guarantee of success or failure (Cohen 1998, p. 220) as the evaluation of any test-taking strategy depends on how individual test-takers employ the strategies at a given moment, on a given task. Cohen's assumption refers to Canale and Swain's definition of **strategic competence** as the ability to use language strategies to enhance communication and deal with breakdowns in it (Canale, Swain 1980). Applying the concept of 'strategic competence' to the practical design and development of language tests, Bachman and Palmer (1996) identify three sets of **metacognitive strategies** involved in **strategic competence** which together comprise «a set of metacognitive processes, or strategies, which can be thought of as higher order executive processes that provide a cognitive management function in language use, as well as in other cognitive activities» (Bachman, Palmer 1996, p. 70). The three sets of **metacognitive strategies** might be applied to test-taking situations as described in Table 3.

**Strategic competence** together with **language knowledge** constitutes what Bachman defines **language ability** the ability to produce and find meaning in discourse either in responding to language test tasks or in non-test language use (Bachman, Palmer 1996, p. 67).

According to Bachman and Palmer, **strategic competence** is a crucial element since it is one of the test taker's characteristics that affect **interactiveness** in language tests. The authors recognize **interactiveness** as one of the fundamental language test qualities and define it as «the extent

Table 3. Bachman and Palmer’s taxonomy of strategic competence (adapted from Bachman, Palmer 1996).

**Strategic competence**

Assessment Assessing which communicative goals are achievable and what linguistic resources are needed	Goal setting Identifying the specific tasks to be performed	Planning Deciding how to use the language material one has
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Assessing the characteristics of the test task to determine the desirability and feasibility of successfully completing it and what is needed to complete it.</li> <li>• Assessing our knowledge components to see if relevant areas of knowledge are available for successfully completing the test task.</li> <li>• Assessing the correctness or appropriateness of the response to the test task</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identifying the test tasks.</li> <li>• Choosing one or more tasks from a set of possible tasks.</li> <li>• Deciding whether or not to attempt to complete the task(s) selected.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Selecting elements from the areas of knowledge for successfully completing the test task.</li> <li>• Formulating one or more plans for implementing these elements in a response to the test task.</li> <li>• Selecting one plan for initial implementation as a response to the test task.</li> </ul>

and type of involvement of the test-taker’s individual characteristics in accomplishing a test task». **Interactiveness** resides «in the interaction between the test-taker and the task» (Bachman, Palmer 1996, p. 25) and language test tasks become interactive when they engage test taker’s language ability. **Strategic competence** is indeed the element conjugating the components involved in language use and in language test performance «within the individual» but also the «cognitive link with the characteristic of language use» and language test task and setting (p. 62). Furthermore, it is an essential component of the construct definition in testing situations where test developers want to make inferences about strategic competence and about the test-taker’s ability to adapt language use to different situations (p. 120). Bachman and Palmer’s is an interactional model of language test performance in which the conceptualization of **strategic competence** represents the theoretical basis for designing and developing interactive test tasks and for evaluating the interactiveness of the test tasks themselves (p. 70).

### 3.2 Areas of research in test-taking strategies

The taxonomies listed above have represented the starting point for research in test-taking strategies in recent years. Cohen (2007) identifies three main areas which can be regarded as the most challenging themes of investigation in strategies and language testing: contribution to test validation, the relationship between strategies and test-taker language proficiency, and strategy instructions for performance on high-stakes tests.

The outcomes of this research aim to «determine how comparable the results from different test methods and item types are – with regard to level of difficulty, the strategies elicited, and the abilities actually assessed, depending on the characteristics of the individual respondents or cultural groups» (Cohen 2009, p. 3) and it has already provided insights in:

- low-level vs higher-level processing on a test,
- the impact of using authentic vs inauthentic texts in reading tests,
- whether the strategies employed in L2 test-taking are more typical of first-language (L1) use, common to L1 and L2 use, or more typical of L2 use,
- the more effective strategies for success on tests as well as the least effective ones,
- test-takers' vs raters' understandings of and responses to integrated language tasks,
- the items on a test that would be susceptible to the use of test-wiseness strategies
- (Cohen 2009, p. 4).

Several studies have introduced a new approach to test validation by analyzing «what it actually entails for test-takers to arrive at answers to various language assessment measures» (Cohen 2012, p. 3) and what respondents need to do in order to improve their performance on tests in relationship to test methods, test format but also item content and item performance.

In their practical application, findings from such research on test-taking strategies play a crucial role in test construction. According to O'Sullivan and Weir (2011), one of the most important assumptions we make when designing test items and tasks is that responding to them relies on a correct activation of certain cognitive processes. Cognitive validity is, in their validity test model, dependent upon the processes that respondents use in responding to language assessment items and tasks.

With regard to this type of validity, Cohen (2012, p. 1) focuses on the appropriateness of the cognitive processes required to complete a test task and on the differences/similarities of the same task in a 'real world' context. He argues (p. 1) that test-management strategies contribute to construct-

relevant variance and that test-wiseness strategies might assist test-takers in responding to items and tasks without having real competence in the targeted language skill.

In this perspective, studies on test taking strategies helps test designers and developers to identify useful construct-relevant strategies test-takers use to produce their responses and allow them to understand why some tasks and items might be critical. The intent is to ensure that test-takers' language skills are actually being assessed and that respondents that lack them do not use strategies in order to circumvent those skills.

The assumption that a test is valid is thus put under further discussion and learner characteristics, such as strategies, become a new source of elements to prove test and assessment approach validity.

New questions then arise when examining test results and shifting the focus from the analysis of the test itself (methods, format, item, task etc.) to the respondent performances which are always influenced by individual characteristics and approaches to language learning.

### 3.3 Strategies and alternative assessment

Another interesting issue connected to research on the language learner and strategies is the development of the so-called **alternative assessment**. According to Alderson and Banerjee alternative assessment is usually taken «to mean assessment procedures which are less formal than traditional testing, which are gathered over a period of time rather than being taken at one point in time, which are usually formative rather than summative in function, are often low-stakes in terms of consequences, and are claimed to have beneficial washback effects» (Alderson, Banerjee 2001, p. 228). From this perspective, assessment is no longer perceived as an element isolated from the learning process but as an essential phase of it, as alternative assessment can be considered extremely useful «for collecting information about students' attitudes, motivation, interests, and learning strategies» which cannot be gathered by conventional test methods (Genesee, Hamayan 1994, cited in Tsagari 2004, p. 2).

Tsagari (2004) emphasizes that one of the main aims of alternative assessment is evaluating the process and product of learning as well as other important learning behaviors such as learning strategies, learning styles, affective factors and the learner's personal background. As it is demonstrated that the learner's characteristics and features play a fundamental role in the learning process, alternative assessment might provide a useful contribution to define cognitive processes underpinning test-taking activities and to make language learners aware of them. Other benefits include the possibility to connect assessment with review of learning strategies. Alternative assessment is performance based and implies that students can

evaluate their own learning and learn from the evaluation process. In fact, it should be noticed that most alternative assessment methods give learners opportunities to reflect on both their linguistic development and their learning processes. In this way, the mechanism of **retrospectional motivation** would be operating directing the learner toward a critical review of his or her learning. Moreover, learners made aware of the test-taking strategies they use are given the opportunity to use these strategies «at the right time and in the right way so as to apply them for the realization of particular task» (Dietel 1991, cited in Tsagari 2004, p. 9).

Assessment and strategies thus become an integral part of the language learning process by providing consistent feedback to students to facilitate assessing their own achievement and to modify and adjust their individual learning strategies and goals. Furthermore, in an educational context, they empower both students and teachers by fostering consciousness raising and critical thinking.

#### 4 Conclusion

The analysis of the processes and strategies involved in test-taking can be considered a useful approach for improving research in the field of testing methods as it provides evidence for construct validation by associating a qualitative investigation to the quantitative analysis of test and item scores. The three main approaches described by Cohen (2002) perfectly summarize the three cardinal points toward which test-taking strategy research should head: the observation of what respondents do during tests, the designing of items that are assumed to require the use of certain strategies and the use of verbal reports, while the items are being answered, immediately afterward, or some time later. In the light of these considerations, the findings coming from test-taking strategies research and alternative assessment methods are to be regarded as a huge potential source of new insights which will lead to improvements in language test construct validity, administration and in the interpretation of test results.

#### References

- Alderson, J.C.; Banerjee, J. (2001). «Language Testing and Assessment (Part 1)». *Language Teaching*, 34 (4), pp. 213-236.
- Allan, A. (1992). «Development and Validation of a Scale to Measure Test-Wisness in EFL/ESL Reading Test Takers». *Language Testing*, 9 (2), pp. 101-122.
- Bachman, L.F.; Palmer, A.S. (1996). *Language Testing in Practice*. Oxford: Oxford University Press.

- Bateson, D.J.; Rogers, W.T. (1991). «Verification of a Model of Test-Taking Behavior of High School Seniors». *Journal of Experimental Education*, 59, pp. 331-350.
- Canale, M.; Swain, M. (1980). «Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing». *Applied Linguistics*, 1 (10), pp. 1-47.
- Carroll, J.B. (1962). «The Prediction of Success in Intensive Foreign Language Training». In: Glaser, R. (ed.), *Training Research and Education*. Pittsburgh: University of Pittsburgh Press.
- Carroll, J.B.; Sapon, S.M. (1959). *Modern Language Aptitude Test*. San Antonio (TX): The Psychological Corporation.
- Chamot, A.U.; O'Malley, J.M. (1990). *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cohen A.D. (1996). *Second Language Learning and Use Strategies: Clarifying the Issues*. Minneapolis: University of Minnesota. <http://www.carla.umn.edu/strategies/resources/sbiclarify.pdf>.
- Cohen, A.D. (1998). «Strategies and Processes in Test Taking and SLA». In: Bachman, L.F.; Cohen, A.D. (eds), *Interfaces Between Second Language Acquisition and Language Testing Research*. Beijing: Foreign Language Teaching and Research Press.
- Cohen, A.D. (2007). «The Coming of Age for Research on Test-Taking Strategies». In: Bayliss, D.; Cheng, L.; Doe, C.; Fox, J.; Turner, C.; Weshe, M. (eds), *Language Testing Reconsidered*. Ottawa: Ottawa University Press, pp. 80-111.
- Cohen, A.D. (2009). «Test-Taking Strategies». In: Coombe, C.; Davidson, P.; O'Sullivan, B.; Stoyhoff, S. (eds), *The Cambridge Guide to Assessment*. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 96-104.
- Cohen, A.D. (2012). «Test Taker Strategies and Task Design». In: Davidson, F.; Fulcher, G. (eds), *The Routledge Handbook of Language Testing*. Oxford: Routledge.
- Cohen, A.D. (2013). «Using Test-Wiseness Strategy Research in Task Development». In: Kunnan, A.D. (ed.), *The Companion to Language Assessment*. Vol. 2: *Approaches and Developments*. Hoboken (NJ): Wiley; Blackwell.
- Cohen, A.D., Dörnyei, Z. (2002). «Focus on the Language Learner». In: Schmitt, N. (ed.), *An Introduction to Applied Linguistics*. London: Arnold Hodder.
- Gardner, R.C. (2001). «Language Learning Motivation: The Student, the Teacher, and the Researcher». *Texas Papers in Foreign Language Education*, 6, pp. 1-18.
- Green, A.J.F. (1998). *Using Verbal Protocols in Language Testing Research: A Handbook*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kasper, G. (1998). «Analysing Verbal Protocols». *TESOL Quarterly*, 32 (2), pp. 358-362.

- Naiman, N.; Fröhlich, M.; Stern, H.; Todesco, A. (1978). *The Good Language Learner*. Toronto: The Ontario Institute for Studies in Education.
- Oxford, R.L. (1990). *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*. New York: Newbury House.
- O'Sullivan, B.; Weir, C.J. (2011). «Language Testing = Validation». In: O'Sullivan, B. (ed.), *Language Testing: Theories and Practices*. Basingstokes (UK): Palgrave Macmillan.
- Rubin, J. (1975). «What the 'Good Language Learner' Can Teach Us». *TESOL Quarterly*, 9 (1), pp. 41-51.
- Rubin, J.; Wenden, A. (1987). *Learner Strategies in Language Learning*. Englewood Cliffs: Prentice Hall International.
- Schmitt, N. (ed.) (2002). *An Introduction to Applied Linguistics*. London: Arnold Hodder.
- Skehan, P., 1989, *Individual Differences in Second Language Learning*. London: Arnold Hodder.
- Tsagari, D., 2004, «Is There Life Beyond Language Testing? An Introduction to Alternative Language Assessment», in *CRILE Working Papers*, 58, pp. 2-23.

# Folk linguistics e didattica delle lingue

## Epistemologia di un rapporto e percorsi di ricerca

Matteo Santipolo

**Abstract** In the first part of this contribution, after introducing Folk Linguistics by defining its domain of competence, we will try to draw an outline of the advantages that can derive from its application to language teaching education from several perspectives. In the second part two case studies, set in Australia, will be presented and discussed, which should provide an example of what stated in the introductory paragraphs.

**Sommario** 1. Introduzione. — 1.1. Perché e come studiare cosa pensa la 'gente comune' delle lingue e della linguistica? — 2. FL e didattica delle lingue. — 3. Studi di caso. — 4. Conclusioni. — Appendice 1. — Appendice 2.

The folk linguistics of western man now contains various technical terms such as noun and verb; and even elaborated concepts like participle and preposition, active and passive, imperative and subjunctive find their way into everyday conversation. It must be admitted that they are not always elegantly used. A friend of mine in the public service once drafted a letter for his head of department to sign, only to have it returned for correction. In it, he had written «As soon as the contract is ready we will send you a copy of it»; this had been amended to «we will send you a copy of same». Incensed by this barbarism, my friend complained; to which the senior official replied, in tones of shocked reproof, «But you can't end a sentence with a proposition!».

Halliday 2003.

### 1 Introduzione

Nel corso di una conferenza qualche anno fa Tullio De Mauro, uno dei più noti e apprezzati linguisti italiani, ebbe modo di osservare, non senza una discreta e motivata dose di polemica ironia, come per parlare con cognizione di causa dello spazio e di astronomia non sia condizione sufficiente



(e forse, a ben guardare, neppure necessaria) quella di vivere nella Via Lattea. Analogamente il fatto di possedere un fegato e dei polmoni non implica necessariamente conoscerne l'anatomia e il funzionamento. Ma, osservava De Mauro, per qualche ragione, quando si parla di lingua pare che tutti si sentano competenti e pertanto autorizzati ad esprimere opinioni e giudizi, talvolta anche perentori, semplicemente perché ne usano (almeno) una.

La questione su chi abbia l'autorità e, soprattutto la competenza e la metacompetenza, per parlare **sulla** lingua è ovviamente complessa ed articolata, ma vorremmo qui limitarci a prendere spunto dalla provocazione di De Mauro per introdurre l'ambito e la prospettiva di analisi che sottende a questo contributo.

Si tratta, posta in questi termini, di una **opposizione binaria** tra **esperti** e **profani**. Ma chi sono gli uni e chi sono gli altri per quanto riguarda le lingue?

Tra gli **esperti** vanno sicuramente annoverati i linguisti (da qualunque prospettiva studino le lingue: teorici, applicati, acquisizionali, storici, sociolinguisti, fonologi, psico- e neuro-linguisti ecc.), i filologi, i glottologi, i glottodidatti (che, partendo da una solida preparazione linguistica - ma in realtà interdisciplinare, cfr. Balboni 2012, pp. 61-67 - riflettono sull'educazione linguistica e i percorsi per realizzarla) e pochi altri.

Tra i **profani** vi sono invece tutti coloro che non si occupano dello studio scientifico delle lingue, ma, per così dire, 'si limitano' ad utilizzarle.

Esiste però, pure, una terza categoria intermedia tra le due appena individuate, che potremmo definire degli **specializzati** e che comprende chi, sebbene abbia studiato scientificamente le lingue e il loro mondo o il modo di insegnarle e acquisirle, non ha fatto di tale studio l'oggetto ultimo della propria professione, pur mantenendo con esse un 'rapporto professionale' stretto e altamente qualificato: si tratta di insegnanti di lingue, esperti e formatori delle scienze della comunicazione, *text designers* ecc.

Quindi, più che di un sistema di opposizioni binarie si dovrebbe fare riferimento ad un sistema tripartito, con un, almeno tendenziale, crescente livello di approssimazione descrittiva a mano a mano che ci si sposta dalla categoria degli esperti a quelle degli specializzati e fino ai profani.

Ma se, come abbiamo sottolineato, solo coloro che appartengono alla prima delle tre categorie sono in grado di formulare opinioni scientifiche sulla lingua, ciò non significa che le opinioni degli specializzati e dei profani non possano essere significative e istruttive di per sé e per gli stessi esperti.

Infatti, conoscere ciò che gli specializzati e i profani pensano della lingua (o, come vedremo in seguito, del modo di insegnarla - cfr. 2) può, tra l'altro, aiutare a comprendere in maggiore profondità le dinamiche socioculturali che caratterizzano una determinata comunità di parlanti (*Speech com-*

munity) o i rapporti tra diverse comunità, a prescindere dal fatto che tali opinioni possano non avere molto o neppure alcun fondamento scientifico (cfr. Bauer, Trudgill 1998).

La disciplina che si pone ‘dalla parte del parlante’ (specializzato o profano che sia) è la *Folk Linguistics*<sup>1</sup> (FL) che può dunque essere definita come lo studio di ciò che la gente comune pensa della lingua (cfr. Niedzielski, Preston 2003).

Già nel 1966<sup>2</sup> il linguista tedesco Henry Max Hoenigswald affermava che:

We should be interested not only in (a) what goes on (language), but also in (b) how people react to what goes on (they are persuaded, they are put off, etc.) and in (c) what people say goes on (talk concerning language). It will not do to dismiss these secondary and tertiary modes of conduct merely as sources of error [Hoenigswald 1966, p. 20].

Evidentemente il punto (c) è quello di competenza della FL.

In Italia, la FL trova un corrispondente, seppure con alcune differenze dovute alle diverse caratteristiche del contesto analizzato, negli studi di *dialettologia percezionale* (o percettiva – cfr. anche Preston 1989 e 1999) di Corrado Grassi (1968) che si rifaceva alla scuola di Benvenuto Terracini, e che ha avuto una rinascita in occasione di un convegno tenutosi a Bardonecchia nel maggio del 2000 (cfr. Cini, Regis 2002).

### 1.1 Perché e come studiare cosa pensa la ‘gente comune’ delle lingue e della linguistica?

Nella definizione epistemologica di una disciplina è fondamentale non solo individuarne gli ambiti, ma anche, per così dire, ‘giustificarne’ l’esistenza, specie quando si tratti di una disciplina *border line*, quale appunto la FL. Di questo si sono occupati, tra l’altro, Niedzielski e Preston (2003) segnalandolo per lo meno quattro categorie di motivazioni:

#### 1. relativa all’etnogra a del linguaggio: una completa etnogra a del lin-

1 Il termine risulta pressoché intraducibile in italiano. Infatti la parola *folk*, come sottolinea Preston (2006), «refers to those who are not trained professionals in the area under investigation. It does not refer to rustic, ignorant, uneducated, backward, so-called primitive, minority, isolated, marginalized, or lower-status groups or individuals». Il termine corrisponderebbe quindi all’italiano ‘gente comune’, e si dovrebbe pertanto parlare di ‘linguistica della gente comune’, che di per sé non pare molto efficace e piuttosto ambiguo. Per questa ragione si preferisce qui utilizzare la denominazione originale in inglese.

2 L’origine degli studi di FL sembra collocarsi in Giappone (anni venti del XX secolo) e in Olanda (fine anni trenta del XX secolo). Cfr. Montgomery, Beal 2011.

- guaggio non può dirsi tale senza le opinioni dei non linguisti in merito alla lingua che essi parlano, dato che la lingua è forse uno degli elementi più caratterizzanti di una data cultura;
2. relative alla teoria linguistica: le opinioni dei parlanti di una lingua possono costituire un punto di partenza per ricerche di linguistica teorica;
  3. relative alla variazione e al cambiamento linguistico: gli atteggiamenti della 'gente comune' rispetto al cambiamento e alla variazione linguistica hanno sicuramente un impatto su di essi e sulla evoluzione della lingua, ciò sebbene molto di quanto accade sia a livello subcosciente;
  4. relative alla linguistica applicata: come si può infatti immaginare di fare linguistica applicata senza conoscere le credenze linguistiche di coloro che si stanno studiando?

Nel processo di costruzione dell'epistemologia della FL, altrettanta importanza la riveste la questione della metodologia della ricerca, della quale, tuttavia, non ci occuperemo in questa sede, rimandando ai già citati Preston 1999 e Niedzielski, Preston 2003 per una trattazione diffusa e approfondita.

## 2 FL e didattica delle lingue

Al fine di meglio evidenziare le ricadute positive che un'analisi di FL può avere sulla didattica delle lingue, su analogia di quanto ormai tradizionalmente avviene per gli studi di sociolinguistica, vorremmo suggerire una categorizzazione degli studi di glottodidattica, individuando:

1. **studi micro-glottodidattici**, cioè quelli che si riferiscono alla relazione sull'insegnamento o allo sviluppo di tecniche relative a singole strutture (morfosintattiche, fonetiche, lessicali ecc.) o aspetti (culturali, sociopragmatici ecc.) di un lingua;
2. **studi macro-glottodidattici**, cioè quelli che affrontano le problematiche della didattica delle lingue da una prospettiva più ampia, epistemologica, interdisciplinare, quasi filosofica (cfr., ad esempio, Balboni 2011).

La prima tipologia di studi è spesso la diretta conseguenza della seconda, in quanto ne determina da un lato le basi, e dall'altro le linee e direzioni di sviluppo.

Questa distinzione tra micro- e macro-glottodidattica è funzionale alla comprensione del rapporto esistente tra FL e didattica delle lingue: appare chiaro come la FL abbia una evidente ricaduta in ambito macro-glottodi-

dattico. Basti pensare all'importanza degli atteggiamenti linguistici ai fini della conoscenza della realtà e dell'evoluzione possibile di una lingua: «Gli atteggiamenti linguistici sono una componente fondamentale dell'identità linguistica dei parlanti e costituiscono [...] un fattore molto importante per comprendere il comportamento linguistico dei parlanti (Berruto 2005, p. 93). Infatti un atteggiamento positivo verso una certa struttura, forma, parola (analisi di micro-FL) o verso una certa varietà, dialetto o lingua (analisi di macro-FL), e quindi, in entrambi i casi, verso chi li usa, potrà determinarne il successo; mentre un atteggiamento ostile o negativo potrà comportarne il declino o addirittura la scomparsa (e quindi anche l'insuccesso sociale di chi li usa).

Va inoltre sottolineato come esista una interdipendenza tra atteggiamenti e opinioni linguistiche: queste ultime (tendenzialmente meno stabili, più volubili e variabili) stanno alla base dei primi, li plasmano e ne costituiscono lo scheletro; d'altro canto gli atteggiamenti (specie quando condivisi da una comunità) influenzano e orientano le opinioni.

Nel rapporto tra FL e didattica delle lingue si possono a nostro avviso individuare diversi filoni di ricerca che, per comodità di analisi, possiamo dividere a seconda che abbiano come oggetto di riflessione gli insegnanti (suddivisi, a loro volta, tra insegnanti di lingue e insegnanti di discipline non linguistiche) e gli studenti.

Oggetto di riflessione è soprattutto la cosiddetta *cognition* («cognizione»), intesa sia come il processo mentale della conoscenza, che include aspetti quali la consapevolezza, la percezione, il ragionamento e il giudizio, sia come il risultato di ciò che viene conosciuto attraverso la percezione, il ragionamento, l'intuizione.

Si fa quindi riferimento tanto alla *teacher cognition*, intesa come «the unobservable cognitive dimension of teaching – what teachers know, believe, and think» (Borg 2003), quanto alla *student cognition*.

Lo scopo non è solo quello di comprendere ciò che insegnanti e studenti sanno e dichiarano di credere riguardo al processo di apprendimento di una lingua o alla lingua *per se*, ma anche riconoscere che cosa pensano in merito e come prendono certe decisioni correlate all'acquisizione linguistica (Woods 1996). Credenze, atteggiamenti e opinioni vanno valutati come entità complesse, sistemi sociali, affettivi, culturali, emotivi e cognitivi intra- ed inter-correlati e dipendenti tra loro (cfr. Borg 2009; Fukami 2005; Pasquale 2011).

Nello schema sottostante riportiamo dunque, più in concreto, i temi su cui può essere condotta una ricerca di FL in ambito e con obiettivo glottodidattico.

Insegnanti	Studenti	Studenti
di lingue	di discipline non linguistiche	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• atteggiamento rispetto alla correttezza linguistica e a che cosa significhi conoscere una lingua;</li> <li>• atteggiamento rispetto al concetto di variabilità e variazione linguistica in relazione ai modelli che dovrebbero essere presi per l'insegnamento;</li> <li>• opinioni su come dovrebbe essere insegnata una lingua (e conseguente confronto con la pratica reale: ciò che gli insegnanti fanno realmente in classe).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• atteggiamenti e opinioni nei confronti di allievi bilingui la cui prima lingua non sia considerata prestigiosa dalla comunità dei parlanti la seconda lingua;</li> <li>• studiare e apprendere una lingua è uguale/ diverso ad apprendere qualunque altra disciplina?</li> <li>• opinioni riguardo al proprio ruolo rispetto all'acquisizione della lingua locale da parte di allievi stranieri presenti in classe.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• opinioni sul che cosa sia una lingua e cosa significhi conoscerla;</li> <li>• opinioni su come dovrebbe essere insegnata una lingua, su quali aspetti dovrebbero ricevere maggiore attenzione (grammatica, pronuncia, lessico, correttezza formale, dimensione culturale ecc.), sul tipo di metodologie che dovrebbero essere impiegate;</li> <li>• studiare e apprendere una lingua è uguale/diverso ad apprendere qualunque altra disciplina?</li> <li>• quali sono le analogie e le differenze tra apprendere la l1 e una l2/l3?</li> <li>• in merito alla propria l1, quali sono le strutture corrette/moderne e/o quelle che dovrebbero essere insegnate?</li> <li>• opinioni sulla lingua – e la cultura – oggetto di studio (bella o brutta, facile o difficile, utile o inutile ecc.).</li> </ul>

Analizzeremo ora nel dettaglio ciascuno dei temi presentati sinteticamente nello schema, sottolineandone le ricadute positive dal punto di vista glottodidattico.

- Insegnanti di lingue:
  - atteggiamento rispetto alla correttezza linguistica e a che cosa significhi conoscere una lingua: comprendere che cosa un insegnante di lingua intenda per correttezza linguistica e che cosa significhi conoscere una lingua può servire a capire se nella sua attività didattica darà maggiore importanza alla *accuracy* o alla *fluency*, quali approcci deciderà di adottare a parità di livello di formazione glottodidattica e quali saranno i criteri di valutazione dell'*output* degli allievi:

- atteggiamento rispetto al concetto di variabilità e variazione linguistica in relazione ai modelli che dovrebbero essere presi per l'insegnamento: strettamente correlato al punto precedente, questo tema servirà a valutare quale scelta farà l'insegnante di fronte all'opzione tra modelli di tipo più prescrittivistico e tradizionale oppure più innovativi. A titolo esempi cativo, si pensi alla possibilità nella didattica dell'italiano L2/LS (ma il discorso dovrebbe valere anche per l'italiano L1) di insegnare l'“imperfetto di cortesia” («Volevo un etto di prosciutto crudo, per favore.»), oppure solo il più formalmente ‘corretto’ condizionale presente (cfr. Santipolo 2007);
- opinioni su come dovrebbe essere insegnata una lingua (e conseguente confronto con la pratica reale, ciò che gli insegnanti fanno realmente in classe): un'analisi di questo tipo è stata condotta da Balboni e Santipolo (2003), relativamente alle credenze e alla pratica dell'insegnamento dell'italiano come lingua straniera in oltre quaranta paesi. È emerso che spesso a una dichiarazione di convincimento non abbia corrisposto una didassi di uguale matrice e impostazione. Alcuni docenti, ad esempio, si sono dichiarati sostenitori di approcci umanistico-affettivi e comunicativi, salvo poi indicare tra le tecniche più impiegate in classe la traduzione ed attività strutturalistiche (tipo «Volgi al...»).
- Insegnanti di discipline non linguistiche:
  - atteggiamenti e opinioni nei confronti di allievi bilingui la cui lingua materna non sia considerata prestigiosa dalla comunità dei parlanti la lingua dominante nella comunità: parafrasando una nota massima di George Orwell si potrebbe dire che «Tutte le lingue sono uguali, ma alcune sono più uguali di altre». Per coloro che hanno questo atteggiamento un bambino bilingue *in eri* italiano/inglese andrà incoraggiato a preservare entrambi gli idiomi, mentre a un bambino *in eri* bilingue italiano/farsi potrà essere consigliato di non usare il farsi in famiglia in quanto esso «potrebbe rallentare il processo di acquisizione dell'italiano». Ciò a dispetto della ormai ampiamente condivisa e riconosciuta *Ipotesi dell'interdipendenza linguistica* di Jim Cummins (1979a e 1979b);
  - studiare e apprendere una lingua è uguale/diverso ad apprendere qualunque altra disciplina: spesso non si riconosce la specificità del processo di acquisizione delle lingue ritenendole uguali a qualunque altra ‘materia’ scolastica;
  - opinioni riguardo al proprio ruolo rispetto all'acquisizione della lingua da parte di allievi stranieri presenti in classe: è ancora scarsa la consapevolezza del ruolo che anche gli insegnanti di materie non linguistiche hanno nell'acquisizione della lingua ‘locale’ da parte di allievi stranieri, specie in relazione alla CALP (Cummins 1979a e 1979b; Cummins, Swain 1986).

- Studenti:
  - opinioni sul che cosa sia una lingua e cosa signifi chi conoscerla: ha a che fare con le aspettative future degli studenti, con che cosa sperano e si attendono di apprendere (ad esempio strutture grammaticali o strumenti di comunicazione e comprensione culturale o autopromozione e socializzazione);
  - opinioni su come dovrebbe essere insegnata una lingua, su quali aspetti dovrebbero ricevere maggiore attenzione (grammatica, pronuncia, lessico, correttezza formale, dimensione culturale ecc.), sul tipo di metodologie che dovrebbero essere impiegate: ciò, come nel punto precedente, riguarda le aspettative relative, però, a ciò che dovrebbe avvenire in classe, alla didattica che dovrebbe essere adottata dall'insegnante secondo l'allievo;
  - studiare e apprendere una lingua è uguale/diverso ad apprendere qualunque altra disciplina? Anche quest'aspetto si riferisce alla metodologia, ma in una riflessione interdisciplinare e comparativa. È correlato ai due punti precedenti;
  - quali sono le analogie e le differenze tra apprendere la L1 e una L2/LS?: un confronto sugli atteggiamenti verso i processi di acquisizione della L1 e della L2/LS aiuta a comprendere meglio il percorso che si sta seguendo, a diventare consapevoli e quindi protagonisti della propria formazione;
  - in merito alla propria L1, quali sono le strutture corrette/moderne e/o quelle che dovrebbero essere insegnate? Come già osservato per gli insegnanti di lingue, l'atteggiamento positivo, negativo o possibilista rispetto a una certa struttura (fonetica, grammaticale, lessicale, culturale ecc.) della propria L1 può stare alla base della variazione e del cambiamento linguistico. Comprenderlo aiuterà l'insegnante nella costruzione di un curriculum e di un syllabus che siano quanto più **utili ed usabili** (cfr. Santipolo, Di Siervi 2010; Santipolo 2007). Si tratta di una riflessione di micro-FL;
  - opinioni sulla lingua - e la cultura - oggetto di studio (bella o brutta, facile o difficile, utile o inutile ecc.): ha a che vedere con la motivazione allo studio, ed è quindi imprescindibile. Si tratta di una riflessione di macro-FL.

Altra ricaduta positiva di grande rilevanza formativa della *student cognition* riguarda la **competenza glottomatetica** che Balboni (1999, pp. 47-48) definisce in questi termini:

Questo è il termine classico per indicare concetti quali 'autonomia dell'apprendimento' oppure 'imparare ad imparare', calcati su espressioni inglesi.

La competenza glottomatetica permette all'allievo due operazioni, una sincronica attraverso il meccanismo del transfer, per cui utilizza per una disciplina conoscenze o abilità di acquisizione che ha fatto proprie in altre discipline, e una diacronica, per cui il fatto di aver studiato una lingua insegna a proseguire per tutta la vita sia nel perfezionamento di quella lingua sia nell'acquisizione più agevole di altre lingue [...].

Infatti, portare ad un livello di piena consapevolezza la sfera delle emozioni e degli atteggiamenti che si hanno, da un lato, verso la lingua che si sta studiando e, dall'altro, verso i percorsi da seguire per apprendere, oltre ad essere pienamente coerente coi principi che stanno alla base di tutti gli approcci di matrice umanistico-affettiva, garantisce altresì un più ampio spettro di possibilità e occasioni di successo e pertanto, in ultima istanza, di **autopromozione**.

Vale però la pena sottolineare qui una differenza proposta da Niedzielski e Preston (2003, p. 302) per la sua rilevanza nel rapporto tra FL e didattica delle lingue, cioè quella tra due diverse tipologie di metalingua:

- Metalingua 1: si riferisce al discorso di FL esplicito e cosciente, ossia le opinioni dirette degli informatori;
- Metalingua 2: le credenze della gente comune che giacciono al di sotto delle dichiarazioni palesi.

Questa stessa distinzione può facilmente e opportunamente essere applicata all'analisi di FL relativa alla didattica delle lingue, dato che anche il 'non detto' (ossia la metalingua 2) può avere una sua rilevanza per le scelte sul che cosa fare in classe e sul come farlo.

Per concludere questa riflessione sul contributo che la FL può dare agli studi di glottodidattica, considerato che, seppure la FL sia di difficile collocazione tra le diverse discipline (dato che implica analisi antropologiche, sociologiche, psicosociali ecc. - cfr. Montgomery, Beal 2011), è perlopiù riconoscibile come linguistica applicata, potremmo affermare che il suo impiego nell'ambito dell'educazione linguistica è descrivibile come 'linguistica applicata **applicata**' (*Applied Linguistics applied*).

### 3 Studi di caso

Per meglio chiarire quanto illustrato nei paragrafi precedenti presenteremo e discuteremo ora i risultati di due ricerche condotte di recente nell'ambito della FL applicata alla glottodidattica.

I due studi di caso, tra loro correlati, rientrano, in particolare, nell'ambito dell'ultima categoria di contributi che la FL può dare alla glottodidattica descritta nel paragrafo precedente, vale a dire quella relativa a opinioni



sulla lingua – e la cultura – oggetto di studio (bella o brutta, facile o difficile, utile o inutile ecc.).

## Contesto

Le ricerche sono state condotte in Australia nel 2010 durante un soggiorno come *visiting professor* presso l'Università di Melbourne ed hanno riguardato gli studenti – e qualche docente – della facoltà di lingue di tale Università e della Università di Sydney. I risultati sono poi stati presentati a Pechino nel 2011 in occasione del *16th Congress of Applied Linguistics*.

## Scopi

Le ricerche miravano a valutare come gli australiani percepiscono, da un lato, la loro propria varietà di inglese nel rapporto con altre varietà standard internazionali più ampiamente riconosciute quali lo *Standard British English* e l'*American English*; e dall'altro, in considerazione della lunga tradizione di immigrazione italiana in Australia (cfr. Bettoni 1985, 1992, 2006; Gallina 2011; Rubino 1992, 2003), come studenti australiani di italiano, sia di origine italiana che no, 'percepiscono' oggi la lingua e la cultura italiane.

La comprensione di tali atteggiamenti ha almeno due effetti con attinenza glottodidattica:

1. per quanto riguarda l'inglese aiuta a comprendere quanto coesa sia l'identità sociolinguistica della comunità dei parlanti analizzata e quale grado di consapevolezza abbia della propria varietà, al punto di decidere se utilizzarla o meno come modello nell'insegnamento dell'inglese a stranieri;
2. per quanto riguarda l'italiano come lingua etnica o seconda può aiutare l'insegnante a definire su quali aspetti puntare nella individuazione dei contenuti da inserire nel sillabo e nel curriculum al fine di fornire modelli utili ed usabili e/o che aiutino a superare eventuali pregiudizi e stereotipi, tanto positivi quanto negativi, a fornire insomma, un'immagine quanto più veritiera possibile della realtà italiana.

## Metodologia e numero di risposte ottenute

Sono stati ideati e distribuiti (sia in forma cartacea sia in forma digitale) due questionari (cfr. Appendice 1 e Appendice 2).

In particolare, il questionario sull'inglese era diviso in quattro parti:

- 
- Part 1. General information
  - Part 2. World English
  - Part 3. Australian English
  - Part 4. English as a foreign language

Mentre quello sull'italiano presentava tre sezioni:

- Part 1. General information
- Part 2. Attitudes towards Italy and Italian culture
- Part 3. On the Italian language

La prima di queste sezioni mirava anche a riconoscere eventuali studenti di origine italiana.

Entrambi i questionari prevedevano alla fine uno spazio per eventuali commenti.

È pervenuta la seguente quantità di risposte:

- Inglese
  - Melbourne: 20 (maschi: 5; femmine: 15)
  - Sydney: 20 (maschi: 3; femmine: 13)
- Italiano
  - Melbourne: 23 (maschi: 5; femmine: 18)
  - Sydney: 15 (maschi: 4; femmine: 11)

Analisi dei dati

Presentiamo in questa sezione i grafici riassuntivi dei dati raccolti, fornendo quindi un loro commento.

Inglese

Grafico 1. General information

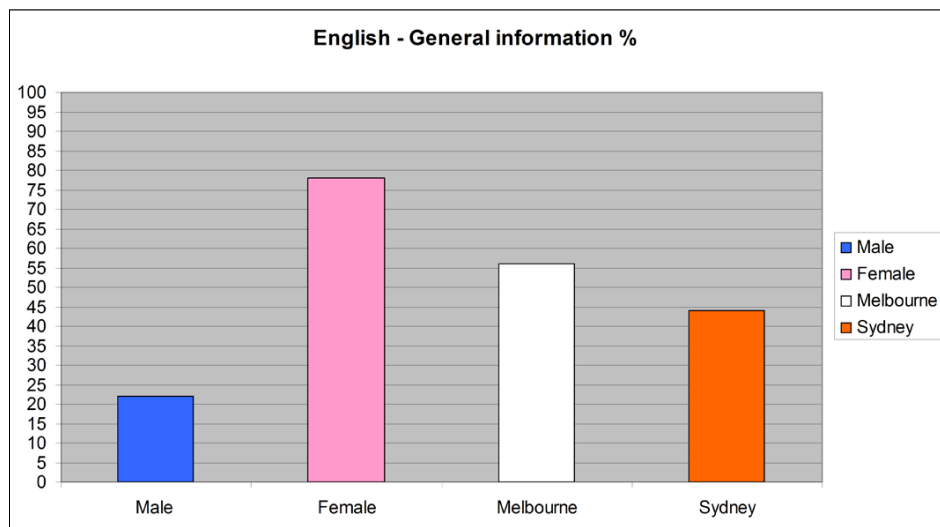


Grafico 2. Which is in your opinion the most prestigious variety of English?

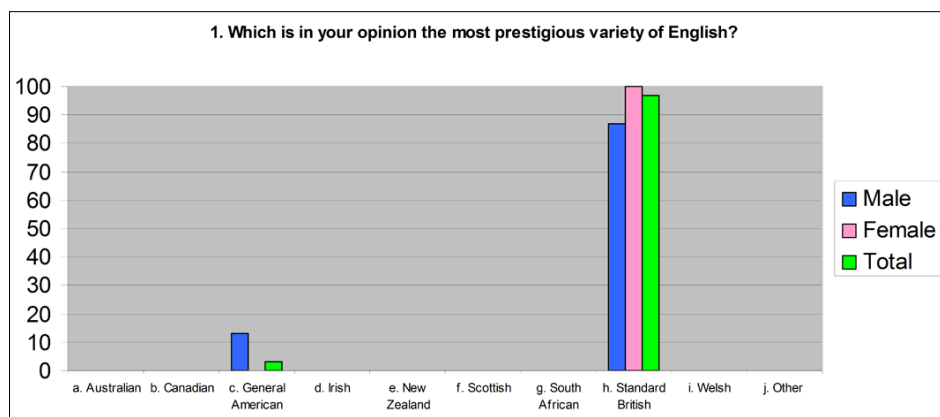


Grafico 3. Why do you think it is considered the most prestigious?

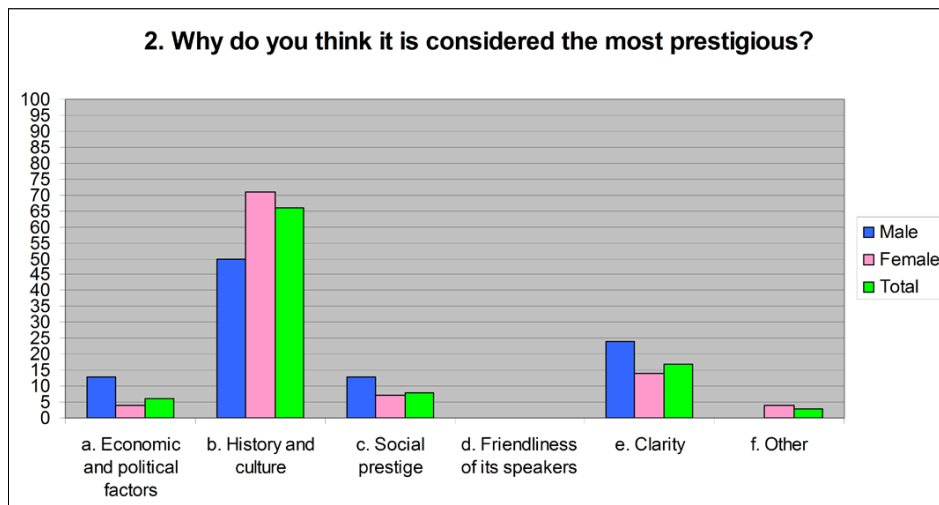


Grafico 4. Which of these varieties should in your opinion be taken as a model in teaching English as a foreign language?

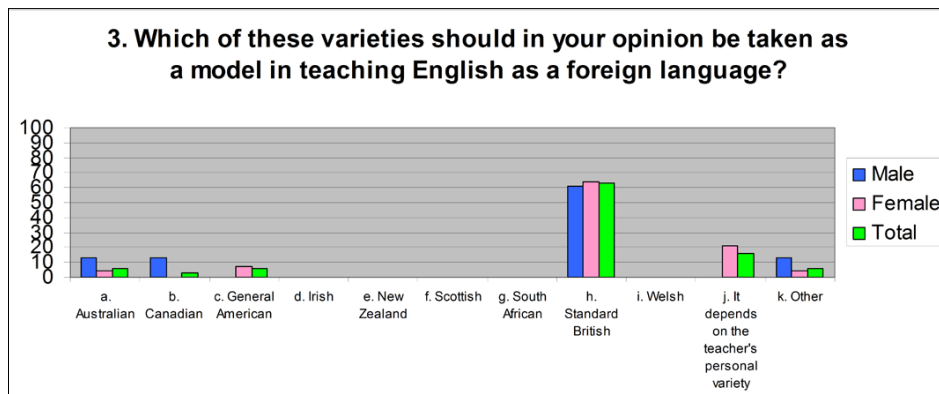


Grafico 5. Which of these varieties do you consider the nicest?

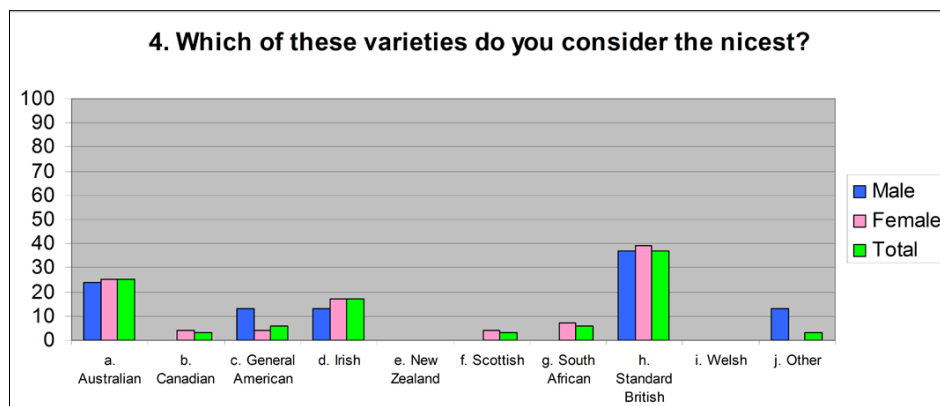


Grafico 6. Which of these varieties do you consider the most irritating?

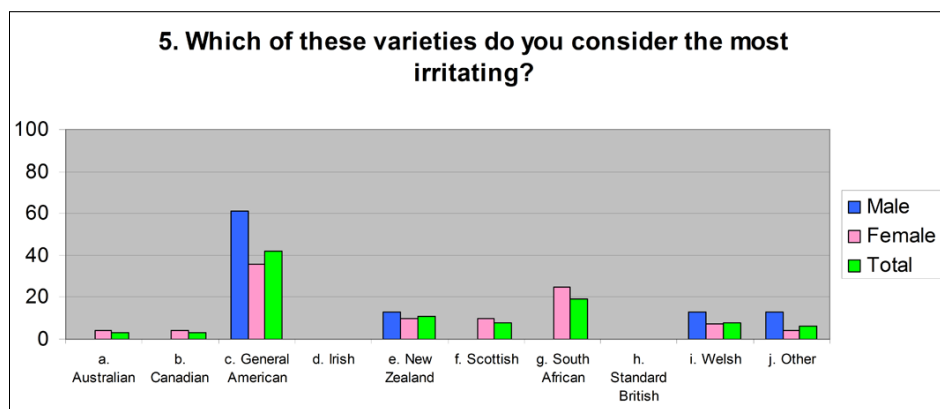


Grafico 7. What is the commonest variety of English spoken on the media (radio and tv) in Australia today?

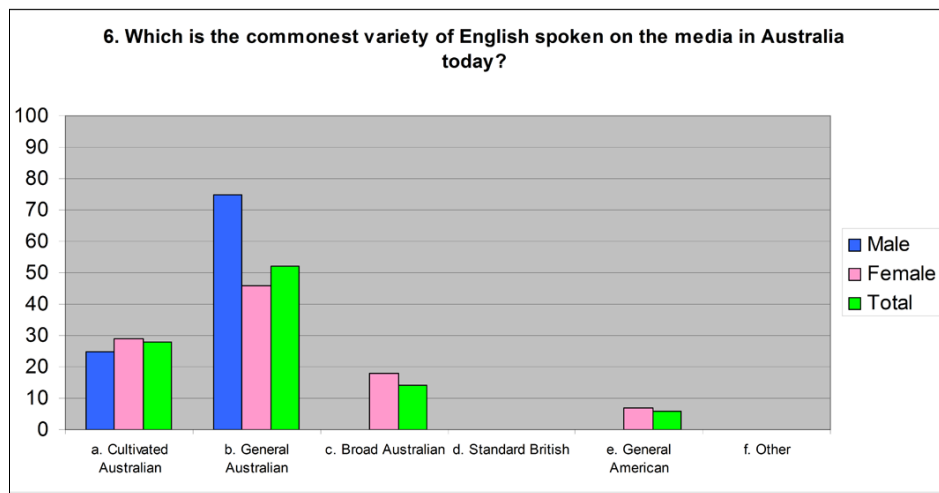


Grafico 8. At school were you ever corrected if you spoke Broad Australian English?

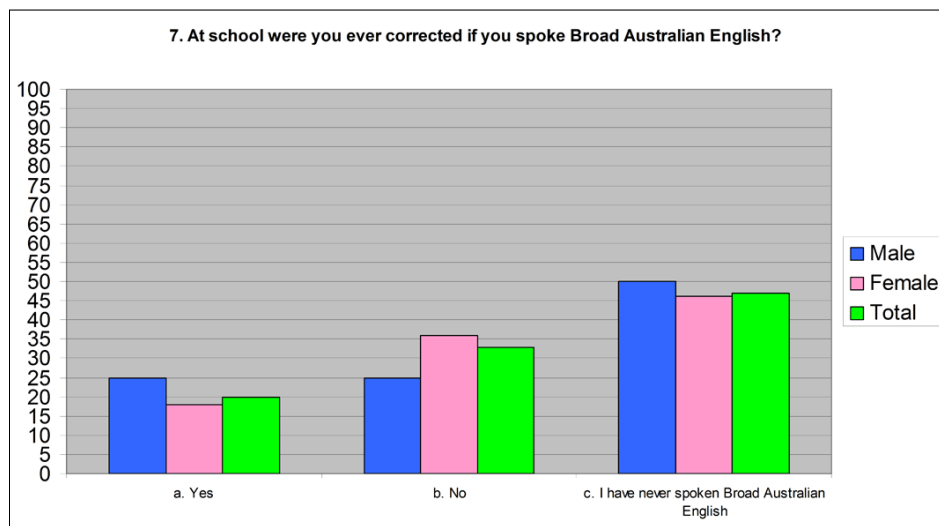


Gráfico 9. How important is it in your opinion to speak a neutral variety of English in Australia today to be professionally successful?

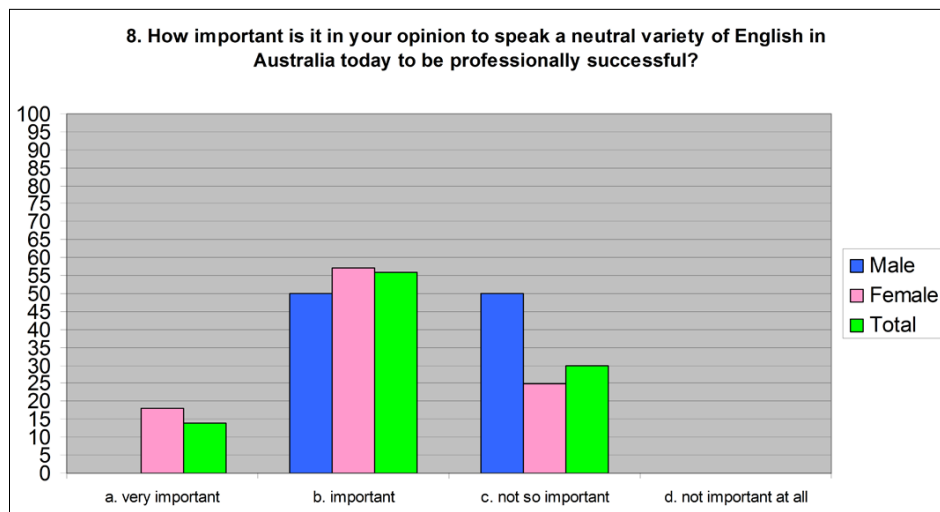


Gráfico 10. Can speaking Broad Australian English generally help socially and professionally?

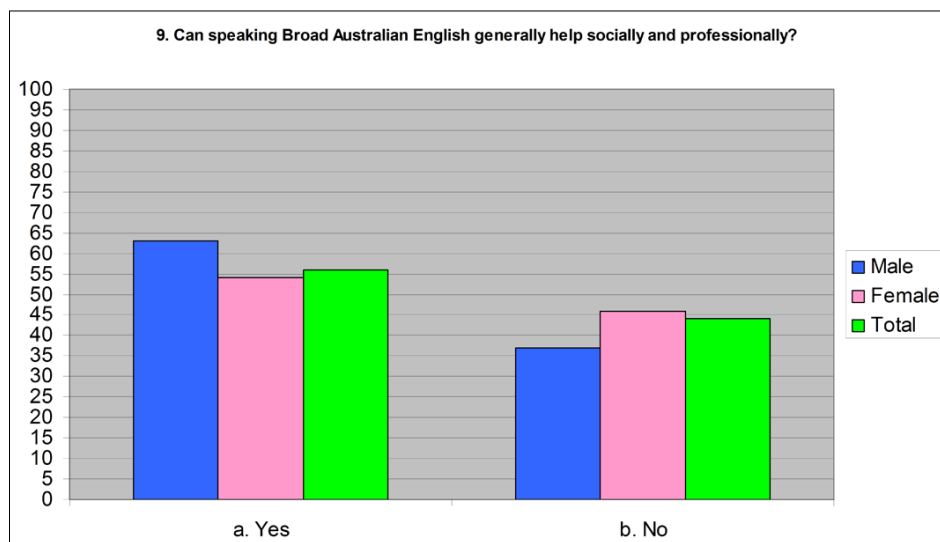


Grafico 11. People speaking Broad Australian English in your opinion are

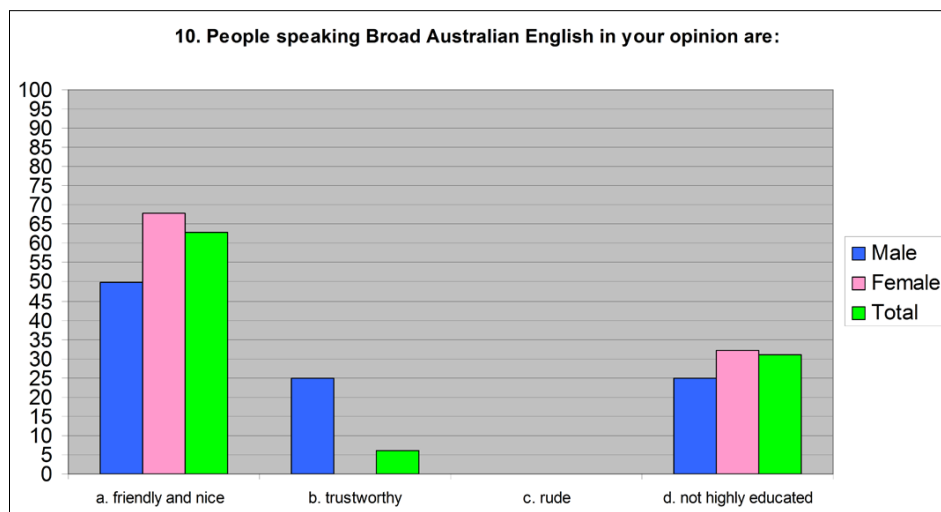


Grafico 12. How do you think Australians generally judge Standard British English today?

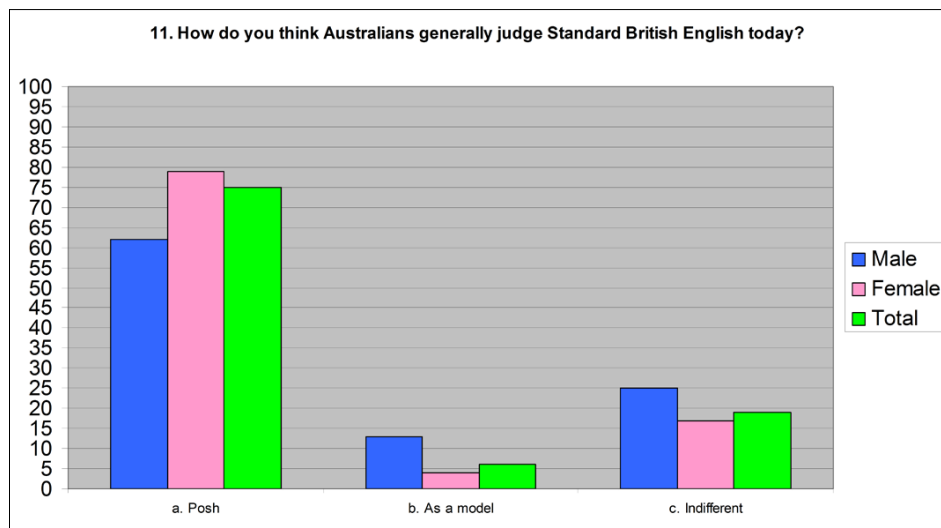




Grafico 13. How do you think Australians generally judge General American today?

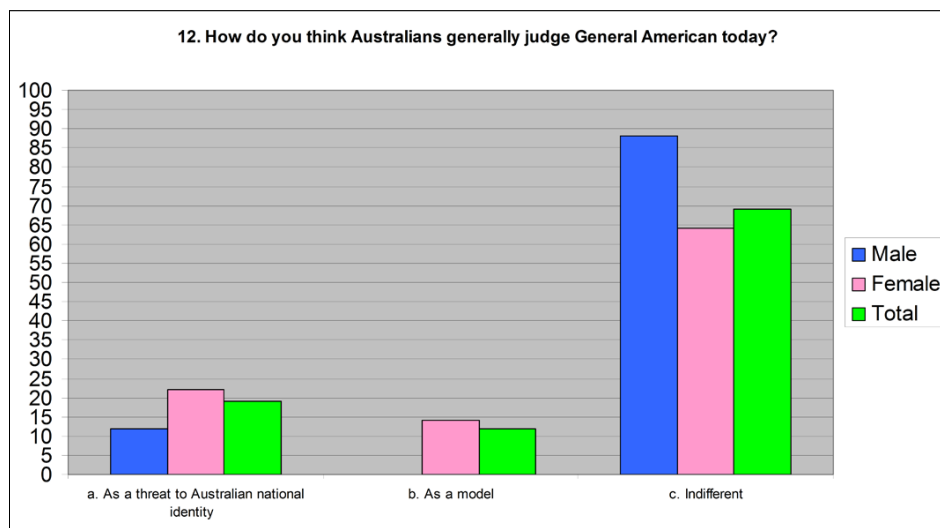


Grafico 14. Which of the following aspects do you consider the most important when you hear a non native speaker of English?

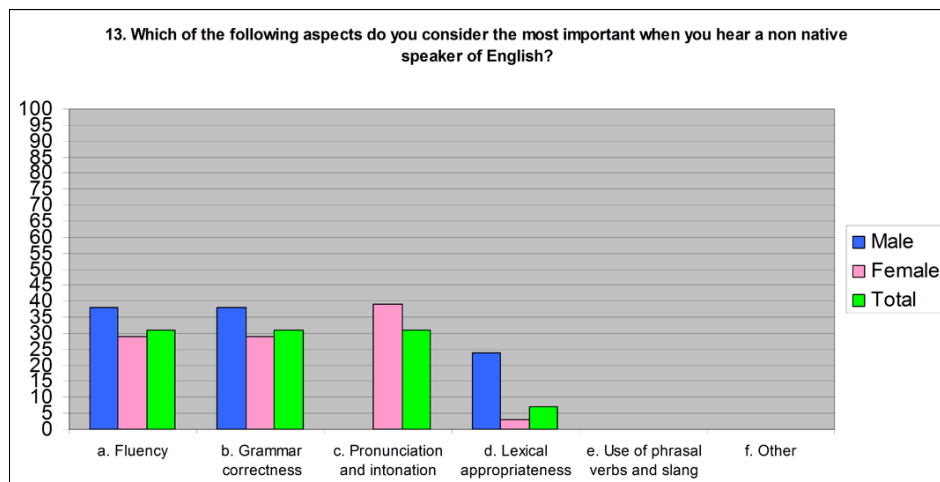
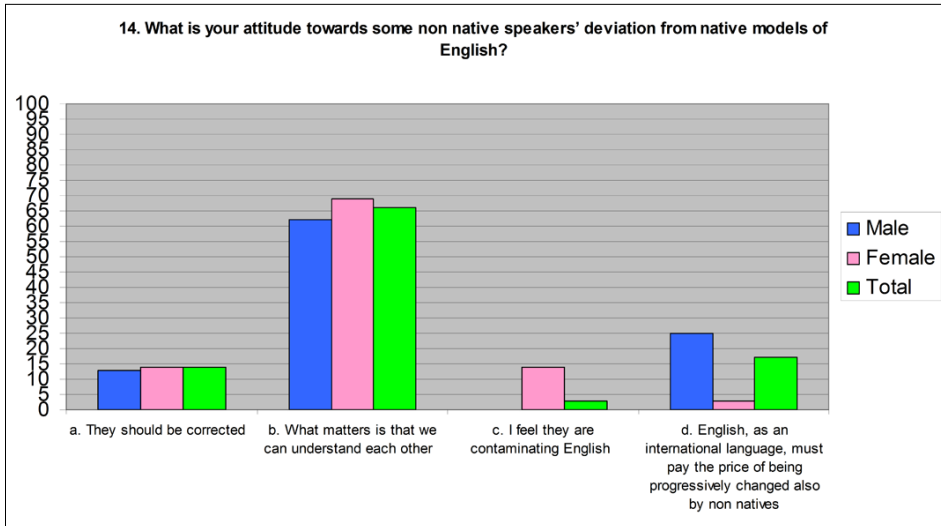


Grafico 15. What is your attitude towards some non native speakers' deviation from native models of English?



Commento

La grande maggioranza degli informatori pensa che lo *Standard British English* sia ancora la varietà più prestigiosa di inglese, seguita, a grande distanza, dall'inglese americano, che viene però valutato positivamente solo dagli uomini (graf. 2).

Il prestigio viene correlato soprattutto alla storia e alla cultura, seguito da un certo grado di chiarezza. I fattori economici e politici sono indicati come importanti solo da coloro che scelgono l'inglese americano quale varietà di maggior prestigio (graf. 3).

Anche per quanto riguarda la didattica dell'inglese come lingua straniera vi è una netta prevalenza di coloro che pensano che il modello di riferimento dovrebbe essere lo standard britannico. Ciononostante il contesto in cui l'inglese è insegnato sembra influenzare la scelta, come emerge dai commenti alla risposta k. (*other*). Non emergono grosse differenze tra uomini e donne (graf. 4).

Per quanto riguarda invece la 'bellezza' delle varietà, lo standard britannico precede quello australiano, rivelando un grado significativo di autostima sociolinguistica impensabile una cinquantina di anni fa. Al terzo posto si colloca l'inglese irlandese, forse per via del *background* familiare di molti australiani (graf. 5).

Il grafico 6 ci mostra come all'estremo opposto di questa valutazione

positiva, si collochi inconfutabilmente quale varietà percepita come più irritante l'inglese americano,<sup>3</sup> dato che potrebbe essere messo in relazione con quello che emerge dal grafico 7, ossia che, a detta degli informatori, questa è anche la varietà più presente nei media australiani subito dopo quelle autoctone. Al secondo posto tra le varietà più irritanti troviamo l'inglese sudafricano. Di questo risultato si potrebbe tentare una interpretazione sociolinguistica in questi termini: la nostra ricerca è stata condotta a Melbourne e Sydney, vale a dire due tra le città australiane in cui il rugby è vissuto in modo molto sentito. Considerata la rivalità sportiva tra Australia e Sudafrica si potrebbe pensare che il giudizio negativo rispetto alla varietà sudafricana sia, anche per i non necessariamente sportivi, correlato a un immaginario collettivo derivato dal mondo del rugby. Questa ipotesi sarebbe peraltro avvalorata anche dal fatto che la terza varietà più irritante è l'inglese della Nuova Zelanda, altro paese con cui l'Australia ha una forte rivalità, anche se in questo caso intervengono sicuramente anche fattori di natura sociale (forte immigrazione dalla Nuova Zelanda).

Entrando nel merito dell'inglese australiano, la grande maggioranza dei rispondenti al questionario dichiara di non parlarne la varietà più estrema (*Broad Australian English*). Tuttavia, coloro che lo parlavano a scuola sostengono di non essere mai stati corretti, rivelando con ciò, presumibilmente, una sorta di velato senso di identità, un prestigio celato associato ad esso (graf. 8).

Questo, apparentemente, contraddice quanto emerge dalla domanda n. 8 del questionario, in cui la neutralità dell'accento (risposte a e b) è generalmente considerata rilevante e significativa per il successo professionale, soprattutto dalle donne, come era peraltro prevedibile, data la nota tendenza delle donne ad essere più *standard directed* (graf. 9).

Ciò detto, ad ogni modo, il *Broad Australian English* sembra godere ancora di un discreto prestigio celato, manifestando la sua importanza come mezzo di identificazione (graf. 10).

Chi parla questa varietà viene considerato da un lato amichevole e simpatico, ma, dall'altro, anche con un basso livello di scolarizzazione. Mentre nessuno ritiene i parlanti di *Broad Australian English* volgari. Interessante che per gli uomini vi sia anche un'associazione con l'affidabilità (graf. 11).

Le due principali varietà di riferimento internazionali, lo *Standard British English* e il *General American*, sono valutate in modi molto differenti. Mentre il primo è ritenuto, per quanto positivo, comunque snob e suona innaturale sulla bocca di un australiano, il secondo, invece, appare perlopiù indifferente. Queste due domande sembrano contraddire quanto emerso dalla prima parte del questionario. Tale contraddizione può essere spiegata

3 A tal proposito sarebbe però interessante analizzare quanti americanismi effettivamente gli informatori utilizzano nel loro inglese quotidiano.

come la conseguenza di un riconoscimento subcosciente del ruolo che l'inglese americano gioca sulla scena internazionale, a dispetto del ruolo che gli informatori attribuirebbero all'inglese britannico (graf. 12 e graf. 13).

Per quanto riguarda l'inglese come lingua straniera, la *fluency* e la correttezza grammaticale sono considerate molto importanti sia dagli uomini che dalle donne, mentre i loro atteggiamenti cambiano in relazione alla fonologia (più importante per le donne) e al vocabolario (più importante per gli uomini) (graf. 14).

Sia gli uomini che le donne sembrano avere una visione pragmatica del ruolo dell'inglese come lingua internazionale. Le donne, tuttavia, appaiono essere leggermente più 'conservative' relativamente al ruolo dei modelli nativi (graf. 15).

### Italiano

Grafico 16. General information

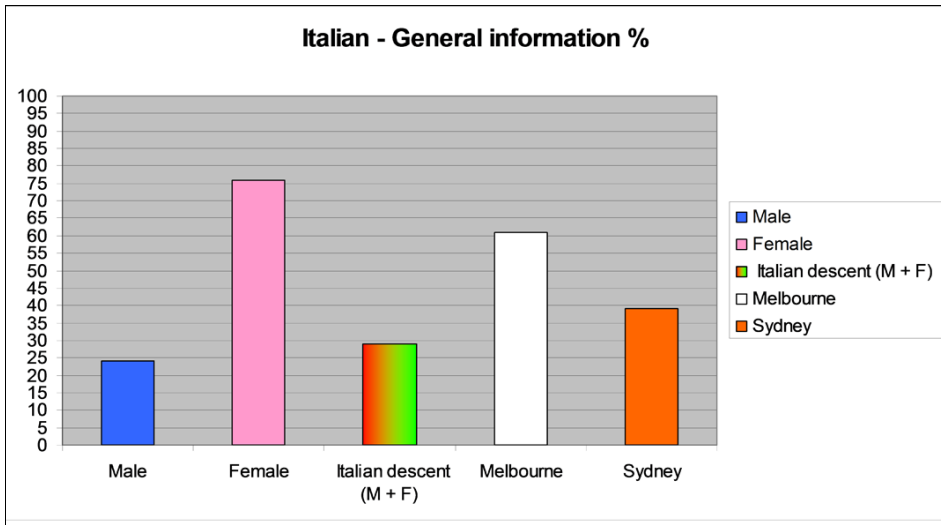


Grafico 17. In general, compared to Australia Italy and its culture are

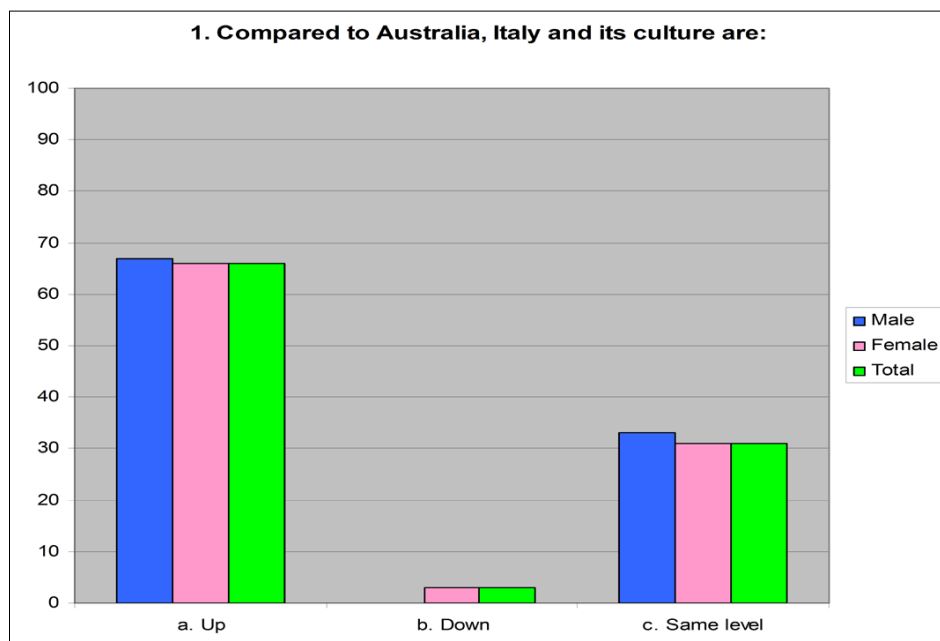


Grafico 18. I think Italy and the Italian culture are

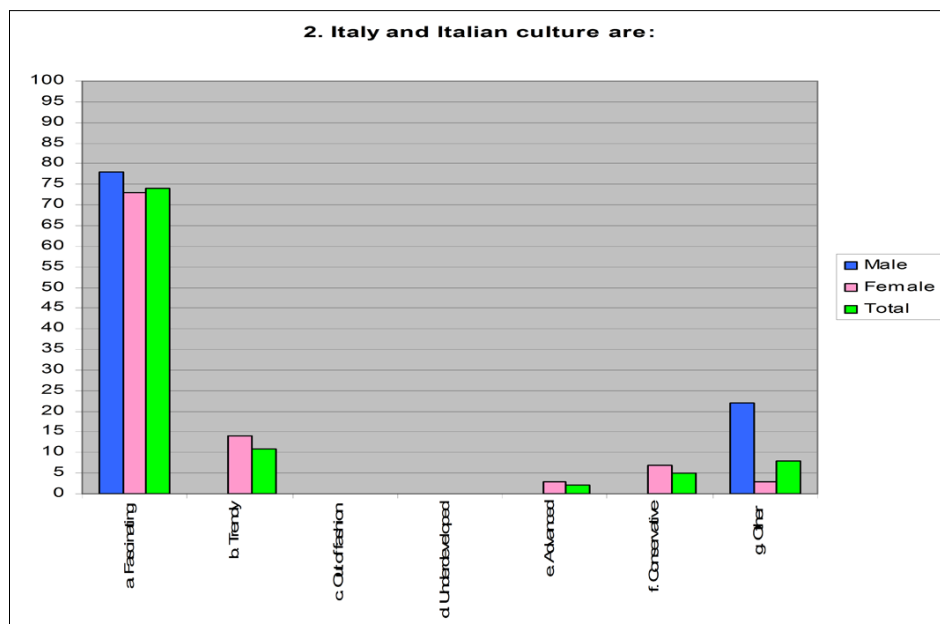


Grafico 19. Choose among the following adjectives the one that best describes Italians in your opinion

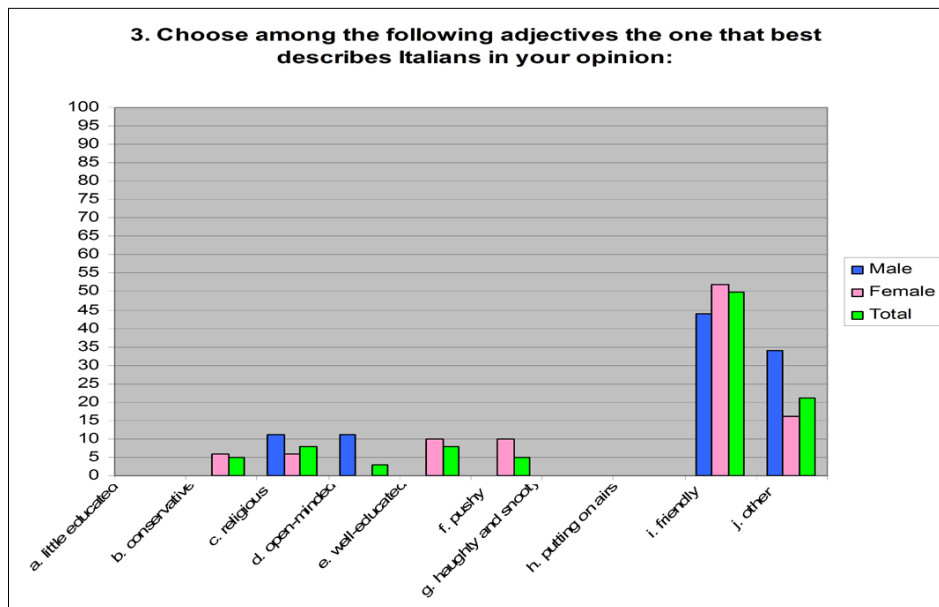


Grafico 20. How long have you studied Italian?

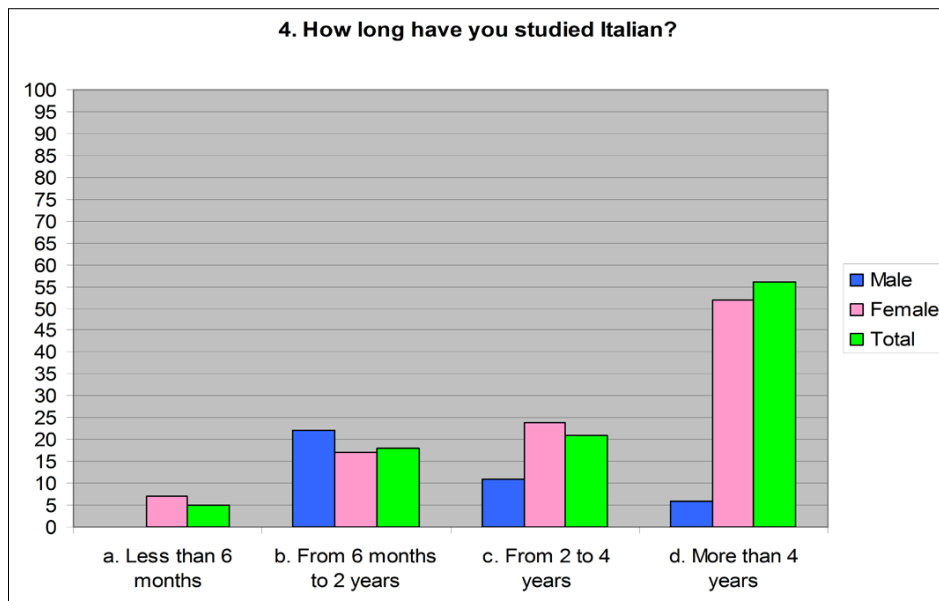


Gráfico 21. Why did you decide to study Italian?

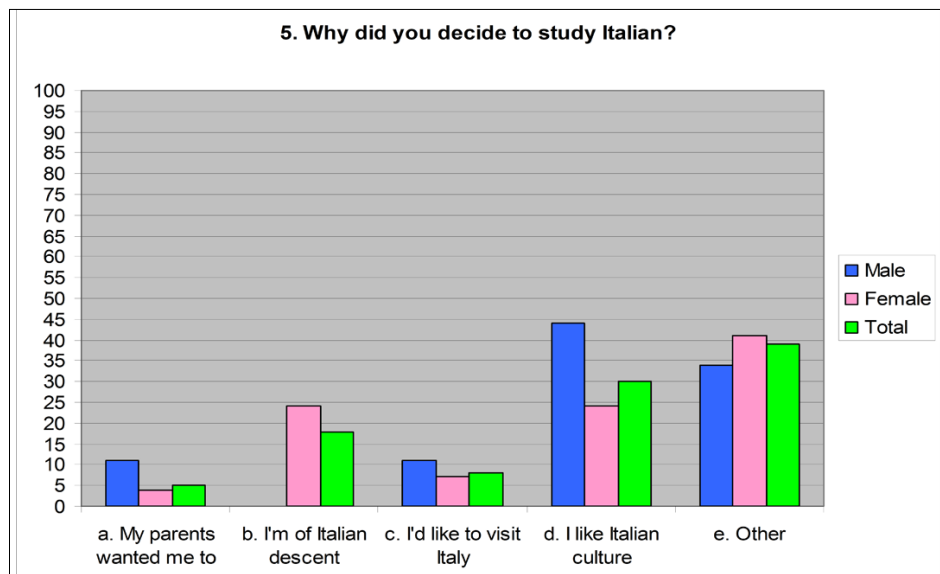


Gráfico 22. How would you rate your knowledge of Italian?

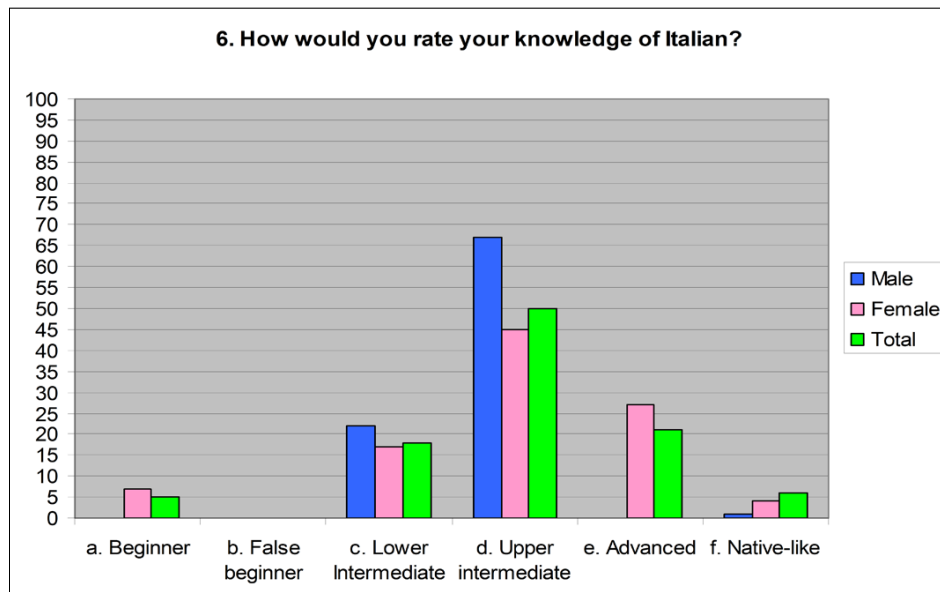


Grafico 23. In general I think Italian is

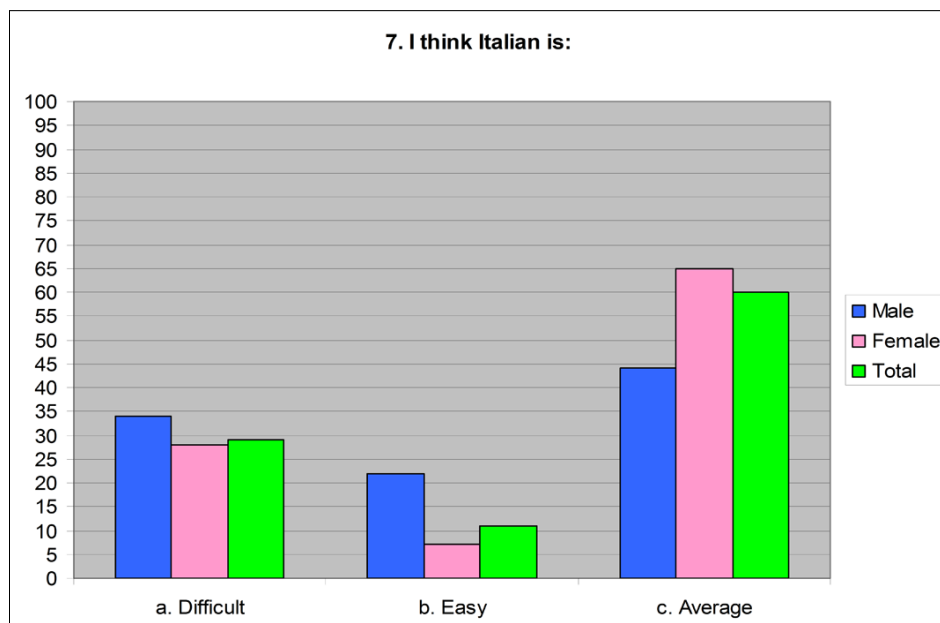


Grafico 24. Which aspect of the Italian language do you find particularly difficult?

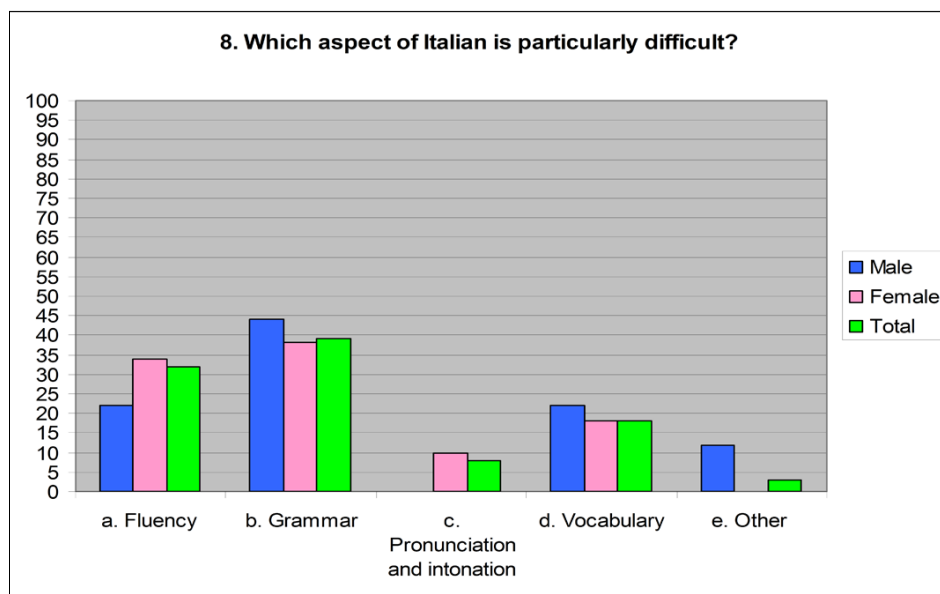




Grafico 25. In order to improve your Italian you think you should work more on

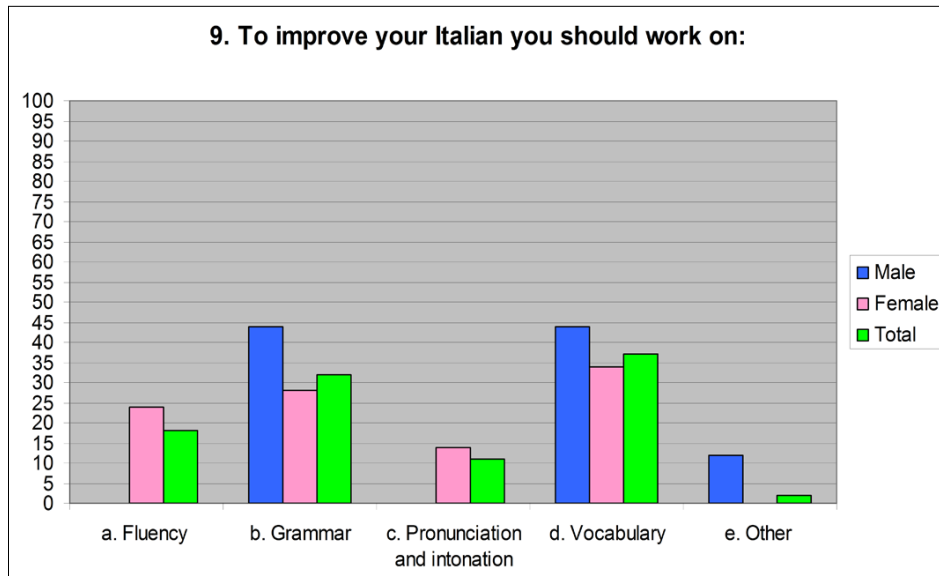


Grafico 26. Do you think Italy is a monolingual country?

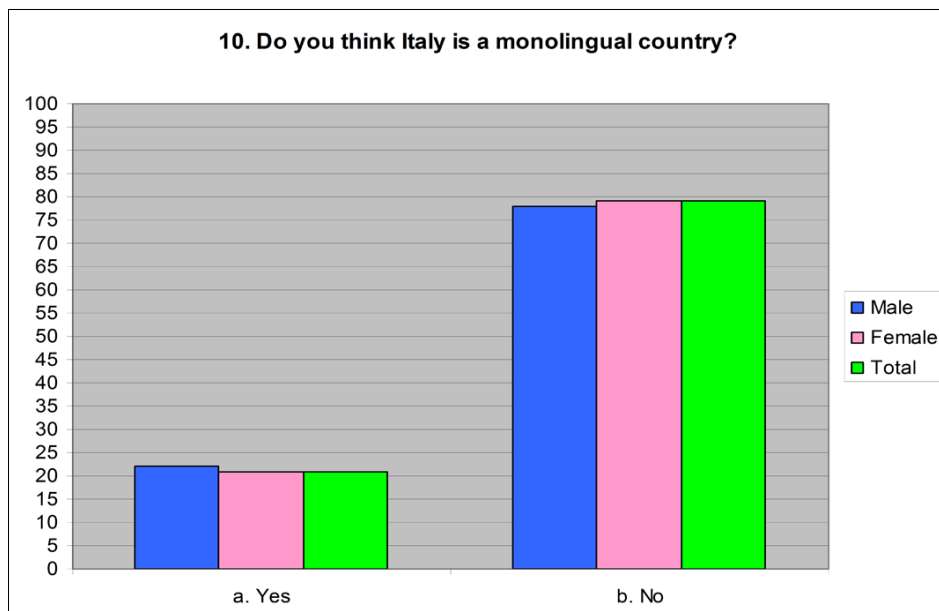
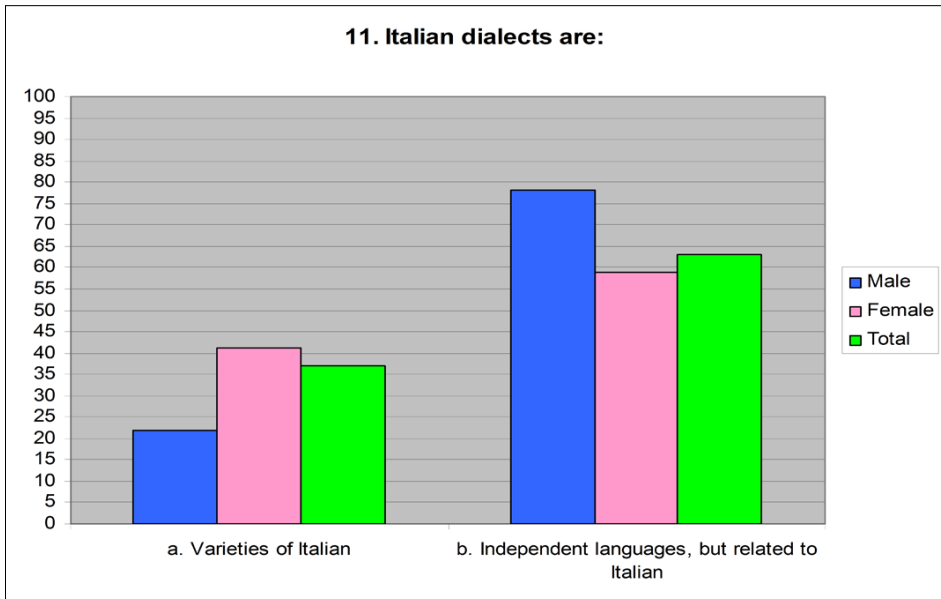


Grafico 27. In my opinion, Italian dialects such as Venetian, Sicilian, Neapolitan, etc. are



Commento

Un dato che può sorprendere è che meno del 30% degli intervistati è di origine italiana (graf. 16): ciò significa che lo studio dell’italiano ormai non è più prerogativa esclusiva dei soli discendenti di origine italiana anche a livello universitario.<sup>4</sup>

Il confronto tra Italia e Australia, in senso lato, volge a favore del primo dei due paesi (graf. 17) e molto positivi sono anche i giudizi sull’Italia e la sua cultura (graf. 18).

Gli italiani sono considerati amichevoli e, ancora, religiosi dalla maggioranza degli informatori. Le donne ritengono che gli italiani (presumibilmente gli uomini) siano aggressivi, intraprendenti (graf. 19).

Molti hanno deciso di studiare italiano per un interesse nella cultura

4 Va ricordato che a Victoria e nel New South Wales, gli stati di Melbourne e Sydney, anche per via della grande quantità di immigrati dall’Italia avvenuta in passato, l’italiano è stato la prima lingua straniera obbligatoria fin dalla scuola primaria. Oggi questo primato è fortemente minacciato dall’avanzata del cinese come conseguenza dei forti e frequenti rapporti economici e culturali tra Australia e Cina e, più in genere, con tutta l’Asia.

italiana, ma anche (*Other*) per motivi specifici (la moda, l'arte, la storia ecc.), tutti comunque per ragioni di cultura 'alta' (graf. 21).

La lingua italiana è ritenuta mediamente difficile (molti dei rispondenti studiano e conoscono altre lingue, comprese alcune aborigene, e hanno pertanto termini di paragone) (graf. 23), e la grammatica e la *fluency* vengono valutate i suoi aspetti più complessi (graf. 24).

D'altro canto, oltre alla grammatica, molti pensano che dovrebbero sviluppare maggiormente il loro vocabolario. Per le donne anche la pronuncia riveste un ruolo importante (graf. 25).

Le ultime due domande del questionario avevano lo scopo di sondare la percezione macrosociolinguistica dell'Italia. La maggioranza è consapevole della complessità del repertorio linguistico del paese, anche se alcuni ancora considerano i dialetti delle varietà di italiano (graf. 26 e graf. 27).

#### 4 Conclusioni

Per quanto riguarda l'inglese, le implicazioni glottodidattiche delle risposte al questionario confermano l'importanza da un lato della *fluency* e dall'altro dell'impiego di più modelli linguistici di riferimento.

Per quanto riguarda l'italiano, superati ormai molti dei pregiudizi e degli stereotipi tradizionalmente associati alla nostra lingua e cultura, emerge l'importanza della dimensione pragmatica per gli studenti, che però non disdegnano un certo grado di *accuracy*, anche a livelli di competenza non eccessivamente elevata. Di questo si dovrebbe tenere conto quando si scelga di insegnare facendo esclusivo ricorso ad approcci comunicativi 'spinti' e che non valorizzino anche la dimensione grammaticale.

Il docente che voglia costruire dei percorsi di insegnamento linguistico che assecondino le esigenze e le caratteristiche dei propri allievi potrà, pertanto, tenere conto di questi risultati, avendo in tal modo maggiori possibilità di garantire loro un elevato grado di soddisfazione, punto di partenza imprescindibile per il sostegno e il mantenimento della motivazione allo studio.

Riteniamo quindi che la FL, se opportunamente impiegata, possa costituire un ulteriore elemento arricchente di interdisciplinarietà alla glottodidattica, fornendole un contributo significativo per una maggiore efficacia nel raggiungimento dei suoi obiettivi.

**5 Appendice 1**

Perceptual Sociolinguistics and Teaching English as a Foreign Language

**Part 1 General information**

Place and date \_\_\_\_\_

Name (optional) \_\_\_\_\_

Place of birth \_\_\_\_\_

Age \_\_\_\_\_

Sex M F

Profession (if student, please specify type and year of school)

\_\_\_\_\_

Qualification \_\_\_\_\_

Place of residence \_\_\_\_\_ Since \_\_\_\_\_

Other language(s) spoken and level \_\_\_\_\_

**Please tick ONLY ONE answer per question/statement**

**Part 2 World English**

Which is in your opinion the most prestigious variety of English?

Australian

Canadian

General American

Irish

New Zealand

Scottish

South African

Standard British

Welsh

Other \_\_\_\_\_

Why do you think it is considered the most prestigious?

Economic and political factors

History and culture

Social prestige

Friendliness of its speakers

Clarity

Other \_\_\_\_\_

Which of these varieties should in your opinion be taken as a model in teaching English as a foreign language?

Australian

---

Canadian  
General American  
Irish  
New Zealand  
Scottish  
South African  
Standard British  
Welsh  
It depends on the teacher's personal variety  
Other \_\_\_\_\_

Which of these varieties do you consider the nicest?

Australian  
Canadian  
General American  
Irish  
New Zealand  
Scottish  
South African  
Standard British  
Welsh  
Other \_\_\_\_\_

Which of these varieties do you consider the most irritating?

Australian  
Canadian  
General American  
Irish  
New Zealand  
Scottish  
South African  
Standard British  
Welsh  
Other \_\_\_\_\_

### **Part 3 Australian English**

What is the commonest variety of English spoken on the media (radio and TV) in Australia today?

Cultivated Australian  
General Australian  
Broad Australian  
Standard British

---

General American

Other \_\_\_\_\_

At school were you ever corrected if you spoke Broad Australian English?

Yes

No

I have never spoken Broad Australian English

How important is it in your opinion to speak a neutral variety of English in Australia today to be professionally successful?

Very important

Important

Not so important

Not important at all

Can speaking Broad Australian English generally help socially and professionally?

Yes

No

People speaking Broad Australian English in your opinion are:

Friendly and nice

Trustworthy

Rude

Not highly educated

How do you think Australians generally judge Standard British English today?

Posh

As a model

Indifferent

How do you think Australians generally judge General American today?

As a threat to Australian national identity

As a model

Indifferent

#### **Part 4 English as a foreign language**

Which of the following aspects do you consider the most important when you hear a non native speaker of English?

Fluency

Grammar correctness

Pronunciation and intonation

---

Lexical appropriateness  
 Use of phrasal verbs and slang  
 Other \_\_\_\_\_

What is your attitude towards some non native speakers' deviation from native models of English?

- They should be corrected
- What matters is that we can understand each other
- I feel they are contaminating English
- English, as an international language, must pay the price of being progressively changed also by non natives

Comments

---



---



---



---



---



---

Thank you very much!

## 6 Appendice 2

Attitudes towards Italy and Italian

### Part 1 General information

Place and date \_\_\_\_\_  
 Name (optional) \_\_\_\_\_  
 Place of birth \_\_\_\_\_  
 Age \_\_\_\_\_  
 Sex M F  
 Profession (if student, please specify type and year of school)  
 \_\_\_\_\_  
 Qualification \_\_\_\_\_  
 Place of residence \_\_\_\_\_ Since \_\_\_\_\_  
 Other language(s) spoken and level \_\_\_\_\_  
 Are you of Italian descent? Yes No  
 If you are of Italian descent, which generation are you? \_\_\_\_\_

---

Where did your family originally come from in Italy? \_\_\_\_\_

Have you ever spoken Italian (or an Italian dialect) at home? Yes No

If «yes», with whom have you spoken it? \_\_\_\_\_

Have you ever been to Italy? Yes No

**Please tick ONLY ONE answer per question/statement**

## **Part 2 Attitudes towards Italy and Italian culture**

In general, compared to Australia Italy and its culture are

Up

Down

Same level

I think Italy and the Italian culture are

Fascinating

Trendy

Out of fashion

Underdeveloped

Advanced

Conservative

Other \_\_\_\_\_

Choose among the following adjectives the one that best describes Italians in your opinion

Little educated

Conservative

Religious

Open-minded

Well educated

Pushy

Haughty and snooty

Putting on airs

Friendly

Other \_\_\_\_\_

## **Part 3 On the Italian language**

How long have you studied Italian?

Less than 6 months

From 6 months to 2 years

From 2 to 4 years

More than 4 years



Why did you decide to study Italian?

- My parents wanted me to
- I'm of Italian descent and I wanted to find out more about my origins
- I'd like to visit Italy one day
- I like Italian culture (literature, art, cuisine, fashion, etc.)
- Other \_\_\_\_\_

How would you rate your knowledge of Italian?

- Beginner
- False beginner
- Lower intermediate
- Upper intermediate
- Advanced
- Native-like

In general I think Italian is

- Difficult
- Easy
- Average

Which aspect of the Italian language do you find particularly difficult?

- Fluency
- Grammar
- Pronunciation and intonation
- Vocabulary
- Other \_\_\_\_\_

In order to improve your Italian you think you should work more on:

- Fluency
- Grammar
- Pronunciation and intonation
- Vocabulary
- Other \_\_\_\_\_

Do you think Italy is a monolingual country?

- Yes
- No

In my opinion, Italian dialects such as Venetian, Sicilian, Neapolitan, etc. are:

- Varieties of Italian
- Independent languages, but related to Italian

## Comments

---



---



---



---



---

Thank you very much!

### Riferimenti bibliografici

- Balboni, P.E. (1999). *Dizionario di Glottodidattica*. Perugia: Guerra; Weland: Soleil.
- Balboni, P.E. (2011). *Conoscenza, verità, etica nell'educazione linguistica*. Perugia: Guerra.
- Balboni, P.E. (2012). *Le sfide di Babele*. Torino: UTET Università.
- Balboni, P.E.; Santipolo, M. (a cura di) (2003). *L'italiano nel mondo: Mete e metodi dell'insegnamento dell'italiano nel mondo: Un'indagine qualitativa*. Roma: Bonacci.
- Bauer, L.; Trudgill, P. (a cura di) (1998). *Language Myths*. London: Penguin.
- Berruto, G. (2005). *Fondamenti di sociolinguistica*. Roma; Bari: Laterza.
- Bettoni, C. (1985). *Tra lingua, dialetto e inglese: Il trilinguismo degli italiani in Australia*. Leichhardt: FILEF Italo-Australians Publications.
- Bettoni, C. (1992). «L'insegnamento dell'italiano in Australia fra permalosità purista e sensibilità sociolinguistica». In: Lugarini, E.; Roncallo, A. (a cura di), *Lingua variabile = Atti del III incontro italo-francese GISCELL-SLI*. Firenze: La Nuova Italia, pp. 237-254.
- Bettoni, C. (2006). «Gli italiani e l'italiano in Australia». In: Santipolo, M. (a cura di), *L'italiano: Contesti di insegnamento in Italia e all'estero*. Torino: UTET Università, pp. 287-311.
- Borg, S. (2003). «Teacher Cognition in Language Teaching: A Review of Research on What Language Teachers Think, Know, Believe, and Do». *Language Teaching*, 36, pp. 81-109.
- Borg, S. (2009). *Teacher Cognition and Language Education Research and Practice*. London: Continuum.
- Cini, M.; Regis, R. (a cura di) (2002). *Che cosa ne pensa oggi Chiaffredo Roux? Percorsi di dialettologia per cezionale all'alba del nuovo millennio = Atti del Convegno Internazionale* (Bardonecchia, 25, 26, 27 maggio 2000). Alessandria: Edizioni dell'Orso.
- Cummins, J. (1979a). «Linguistic Interdependence and the Educational Development of Bilingual Children». *Review of Educational Research*, 49 (2), pp. 222-251.

- Cummins, J. (1979b). «Cognitive/Academic Language Proficiency, Linguistic Interdependence, the Optimum Age Question and Some Other Matters». *Working Papers on Bilingualism*, 19, pp. 121-129.
- Cummins, J.; Swain, M. (1986). *Bilingualism in Education*. New York: Longman.
- Fukami, R. (2005). «Teacher Cognition in Context: What's on Their Mind?». In: Snape, N. (ed.), *Essex Graduate Student Papers in Language & Linguistics*, 7, Wivenhoe Park, Colchester, Department of Language and Linguistics, University of Essex, [www.essex.ac.uk/linguistics/publications/egspll/volume\\_7/index.aspx](http://www.essex.ac.uk/linguistics/publications/egspll/volume_7/index.aspx).
- Gallina, F. (2011). «Australia e Nuova Zelanda». In: Vedovelli, M. (a cura di), *Storia linguistica dell'emigrazione italiana nel mondo*. Roma: Carocci, pp. 429-475.
- Grassi, C. (1968). «Che cosa ne pensa Chiaffredo Roux?». In: *Linguistica e Filologia: Omaggio a Benvenuto Terracini*. Milano: Il Saggiatore, pp. 151-163.
- Halliday, M.A.K. (2003). «Ideas about language». In: Halliday, M.A.K., *On Language and Linguistics*. London: Continuum.
- Hoenigswald, H. (1966). «A Proposal for the Study of Folk Linguistics». In: Bright, W. (ed.), *Sociolinguistics*. The Hague: Mouton, pp. 16-26.
- Montgomery, C.; Beal, J. (2011). «Perceptual Dialectology». In: Maguire, W.; McMahon, A. (eds), *Analysing Variation in English*. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 121-149.
- Niedzielski, N.; Preston, D.R. (2003). *Folk Linguistics*. Berlin; New York: Mouton de Gruyter.
- Pasquale, M. (2011). «Folk Beliefs About Second Language Learning and Teaching». In: Wilton, A.; Stegu, M. (eds), *Applied Folk Linguistics: AILA Review*, 24 (3), pp. 88-99.
- Preston, D.R. (ed.) (1989). *Perceptual Dialectology: Nonlinguists' Views of Areal Linguistics*. Dordrecht; Providence (R.I.): Foris.
- Preston, D.R. (ed.) (1999). *Handbook of Perceptual Dialectology*. Amsterdam; Philadelphia: Benjamins.
- Preston, D.R. (2006). «Folk Linguistics». In: Brown, K. (ed.), *The Encyclopedia of Language and Linguistics*. Oxford: Elsevier, pp. 258-265.
- Rubino, A. (1992). «Scelta di lingua, contatto linguistico e variabilità contestuale». In: Moretti, B.; Petrini, D.; Bianconi, S. (a cura di), *Linee di tendenza dell'italiano contemporaneo = Atti del XXV Congresso internazionale di studi della Società di Linguistica Italiana* (Lugano, 19-21 settembre 1991). Roma: Bulzoni.
- Rubino, A. (2003). «Prospettive di mantenimento linguistico, fase di vita e di comunità come fattori di variabilità tra gli italiani in Australia». In: Valentini, A. et al. (a cura di), *Ecologia Linguistica = Atti del XXXVI Congresso internazionale di studi della Società di Linguistica Italiana* (Bergamo, 26-28 settembre 2002). Roma: Bulzoni, pp. 309-329.

- Santipolo, M. (2007). «“Scusi, volevo un bicchier d’acqua, per cortesia!”: La grammatica comunicativa e il cambiamento strutturale: Il caso dell’*imperfetto di cortesia* nelle lingue romanze e il suo insegnamento». In: *Atti delle Giornate di studio «Quale grammatica per la didattica linguistica?»* (Padova, 10-11 Gennaio 2008), numero monografico di *Quaderni Patavini di Linguistica*, 23, pp. 51-66.
- Santipolo, M.; Di Siervi, C. (2010). «Le competenze linguistico-comunicative per l’inserimento sociale». In: Santipolo, M.; Di Siervi, C. (a cura di), *La lingua oltre la scuola: Percorsi di italiano L2 per la socializzazione*. Perugia: Guerra, pp. 7-25.
- Woods, D. (1996). *Teacher Cognition in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

## Il test delle intelligenze prevalenti e l'italiano L2 per lo studio nella scuola media

Damiano Longo

**Abstract** The essay presents the results of a project on the use of multiple intelligence tests in grades 6-8. The aim was to gather data on the learning styles of migrant students in multilevel classes. The test was administered to migrant students in phase 1, and to the whole class in phase 2. The results of phase 1 show the migrant students' problems with CALP in Italian as a Second Language, while the results of phase 2 show the difference between mother tongue and migrant students. In the light of these data, individualized activities have been proposed which take into consideration the types of intelligence prevailing in each student or in groups of students. Teachers were involved through questionnaires and interviews, aimed at sensitizing them on the need to reconsider their teaching procedures on the bases of the results.

**Sommario** 1. Introduzione. — 2. Progettazione dell'intervento. — 3. Attuazione e analisi dell'intervento. — 3.1. Indagine sugli stili di apprendimento rivolta agli studenti. — 3.2. Indagine sulla valutazione rivolta ai docenti. — 4. Riflessione critica. — 5. Conclusioni. — 6. Appendice

### 1 Introduzione

Anche se in percentuale minore rispetto ad altre zone del territorio italiano, la presenza di allievi non italo-foni diviene una realtà sempre più rilevante nell'Italia meridionale. La sfida che si presenta alle scuole è quella di intervenire a livello formativo e cognitivo per superare la visione dell'altro come 'diverso' puntando, invece, a far crescere nelle classi multietniche il rispetto, l'ascolto e la stima per l'altro. Tale obiettivo è presente nei Piani dell'offerta formativa (Pof) della scuola oggetto della sperimentazione descritta nella presente memoria: «l'altro [deve essere] vissuto come una risorsa in quanto portatore di ricadute culturali ad alta valenza pedagogica per gli utenti autoctoni». La scuola è situata in una zona urbana che nel tempo ha cambiato aspetto, trasformandosi negli ultimi anni da un quartiere popolare a quartiere residenziale con numerosi aspetti di modernità: spazi verdi, piazze ecc. Si è sviluppato, pertanto, uno strato sociale di livello intermedio dal punto di vista economico e culturale, più attento, rispetto agli strati sociali più bassi, all'operato della scuola nelle sue funzioni di istituzione che favorisce la formazione e lo sviluppo cognitivo dei piccoli cittadini. Nello stesso tempo è andata crescendo la presenza di famiglie di immigrati portatori di esperienze culturali diverse

ma bisognosi di integrazione e inserimento nel tessuto sociale. Da questo punto di vista il quadro socio-economico-culturale è piuttosto complesso perché, accanto alle positività, emergono situazioni di disagio di natura demografica, economica e sociale.

Nel Pof 2008, la scuola ha individuato i seguenti indicatori di patologie urbane: elevato tasso di analfabetismo, sostenuta presenza di minori a rischio, soprattutto coinvolti in procedimenti penali, considerevole presenza di ragazze madri, elevato tasso di tossicodipendenti, sostenuta presenza di immigrati adulti. I minori che vivono in tale contesto avvertono il disagio della crescita, spesso rivolgono i loro interessi a passatempi devianti e hanno scarse motivazioni ad apprendere. In particolare, dalle indagini condotte dalla scuola prevale la tendenza dei ragazzi ad evitare tutto ciò che richiede impegno personale, con una carenza di autocontrollo e un uso passivo dei modelli preposti dai mass media. È presente, infatti, una difficoltà a riconoscere e rispettare le regole ed una scarsa consapevolezza di sé, delle proprie potenzialità, attitudini ed emozioni. È rilevante, inoltre, la difficoltà di alcuni ragazzi immigrati ad essere accettati nel gruppo dei coetanei e ad integrarsi correttamente.

Tale analisi, seppure non priva di fondamento, tende a cercare le cause dello scarso successo scolastico degli studenti migranti in fattori sociali e psicologici senza tener conto del ruolo della scuola nel creare e mantenere tale realtà. Secondo Caon (2006, pp. 136-137), la scuola italiana è chiamata a riorganizzarsi sul piano metodologico e organizzativo prevedendo dei veri e propri laboratori di italiano L2.

Si ritiene che un aspetto critico da analizzare sia rappresentato dalle metodologie di valutazione attuate nella scuola secondaria di primo grado che spesso risultano poco chiare agli studenti migranti in quanto differenti da quelle incontrate nel proprio precedente vissuto scolastico. Nello specifico, si ritiene che gli elementi da analizzare siano:

1. le modalità valutative attuate dalla scuola nei confronti degli allievi stranieri;
2. la consapevolezza degli allievi stranieri circa le modalità valutative attuate dalla scuola secondaria di primo grado rispetto a quelle eventualmente sperimentate nei precedenti ordini scolastici o nelle nazioni d'origine;
3. il confronto tra gli stili di apprendimento degli allievi stranieri e quelli dei coetanei italiani;
4. l'utilizzo di piani di studio e metodologie di valutazione individuali e specifiche.

Per effettuare tale analisi è stato progettato ed eseguito uno specifico intervento didattico presso il già citato istituto secondario di primo grado.

## 2 Progettazione dell'intervento

A livello operativo l'intervento nasce da una esperienza di laboratorio di italiano L2 presso la scuola in esame. Previo accordo con la docente di Lettere si era deciso di strutturare un intervento mirato alla lettura e alla comprensione di testi per sviluppare in alcuni e potenziare in altri le capacità di rispondere autonomamente ai questionari di comprensione. Parallelamente si era lavorato su alcuni aspetti morfosintattici a livello metacognitivo aiutando gli allievi a passare dalla teoria alla pratica presentando numerosi contesti di uso delle strutture apprese. L'attività di laboratorio era stata sviluppata secondo le modalità di un piano personalizzato, preparando delle schede ad hoc, ed era stata oggetto di un continuo monitoraggio dell'apprendimento. Il laboratorio con il gruppetto di studenti stranieri era stato effettuato contestualmente alla regolare lezione di italiano somministrata al resto della classe. Di tanto in tanto si era instaurato un confronto tra le attività del gruppo di stranieri e quelle del resto della classe consentendo agli studenti stranieri di sentirsi alla pari con gli altri anche grazie alla capacità di rispondere alle domande della docente di Lettere. Ad esempio, se la docente sondava la conoscenza dei tempi verbali al modo congiuntivo, occasionalmente chiedeva anche agli studenti non italofoeni l'utilizzo dei verbi nei tempi più semplici appresi nelle attività di laboratorio di italiano L2.

Attraverso la presenza in classe, è stato possibile osservare la presenza di stili di apprendimento differenti sia tra allievi non italofoeni sia tra allievo italofono e allievo non italofono di cui la docente non riusciva a tener conto nella propria valutazione. In modo particolare, durante la classica 'interrogazione', alcuni allievi italofoeni manifestavano l'esigenza di seguire delle mappe concettuali, altri erano in grado di sostenere un discorso autonomo, altri ancora manifestavano fisicamente la propria agitazione attraverso un continuo movimento. Tra gli allievi non italofoeni, alcuni apparivano inconsapevoli della finalità della prova orale e guardavano con stupore le reazioni dei compagni italiani e dell'insegnante. Altri apparivano visibilmente spaventati dall'interrogazione ed evidentemente si sentivano incapaci di affrontarla personalmente. Alla luce di queste osservazioni si è deciso di esaminare più da vicino la realtà della valutazione dell'allievo straniero, secondo un percorso delineato in: previsione, pianificazione, monitoraggio e interpretazione dati.

Sono stati presi in esame i seguenti strumenti osservativi, molti dei quali appartenenti agli strumenti della ricerca-azione (Pozzo, Zappi 1993):

1. scheda di osservazione della classe;
2. diario di bordo dell'osservatore;
3. breve questionario rivolto ai docenti curricolari della classe osservata;
4. interviste orali rivolte ai docenti della classe;

5. analisi del protocollo di accoglienza della scuola;
6. test delle intelligenze multiple (Gardner 1993).

La scheda di osservazione della classe ha consentito di fotografare i dati oggettivi del gruppo, ovvero il numero di alunni, l'organizzazione spaziale della classe e la collocazione degli allievi stranieri.

Il diario di bordo è stato utilizzato come strumento di introspezione, per un riesame delle considerazioni fatte e dei fenomeni osservati. Stilare il diario e rileggerlo ha permesso di pianificare le proprie azioni e di rivederle in un'ottica di ricerca-azione.

Il questionario rivolto ai docenti è stato finalizzato ad evidenziare le difficoltà degli insegnanti ad affrontare gli allievi stranieri e a valutarli. Molto utile si è rivelato tuttavia l'uso di interviste libere che hanno reso i colloqui più informali. Attraverso il racconto di aneddoti è stato possibile incrociare l'esperienza diretta dei docenti con le risposte fornite alle domande strutturate.

Durante l'intervento, è stato preso in esame il protocollo di accoglienza adottato dalla scuola per conoscerne la struttura e analizzarne la sua utilità nell'ottica della valutazione dell'apprendimento.

Infine, si è predisposta una versione semplificata del test di Gardner adattandola ad apprendenti adolescenti della scuola secondaria di primo grado. È stato implementato a tale scopo un algoritmo per la somministrazione casuale delle domande e il calcolo delle intelligenze prevalenti sulla base della percentuale di domande con risposta affermativa rispetto al numero totale di domande.

### **3 Attuazione e analisi dell'intervento**

La classe in cui si è operato era composta da ventisei alunni: diciannove italiani, sette immigrati, di cui due hanno completato il percorso della scuola primaria in Italia. I restanti cinque comprendevano tre ragazzi provenienti dall'area anglofona (Sri Lanka, Bangladesh, India) e due ragazze cinesi.

Il gruppo classe si presentava piuttosto coeso e dal punto di vista psicorelazionale non emergevano dati conflittuali relativamente ai ragazzi immigrati. La coesione del gruppo-classe e la positiva relazionalità instauratesi al suo interno non erano casuali. Dai colloqui con la docente curricolare che ha gentilmente concesso di effettuare l'intervento e con i restanti docenti della classe in esame, emergeva la presenza di alcune variabili costitutive (rapporto maschi/femmine, scolarizzazione pregressa, maturità dei singoli) favorevoli all'integrazione. Tuttavia, il contributo determinante era stato dato dagli insegnanti che, con il loro modo d'intendere e di vivere l'esperienza scolastica, avevano instaurato una positiva intersoggettività.



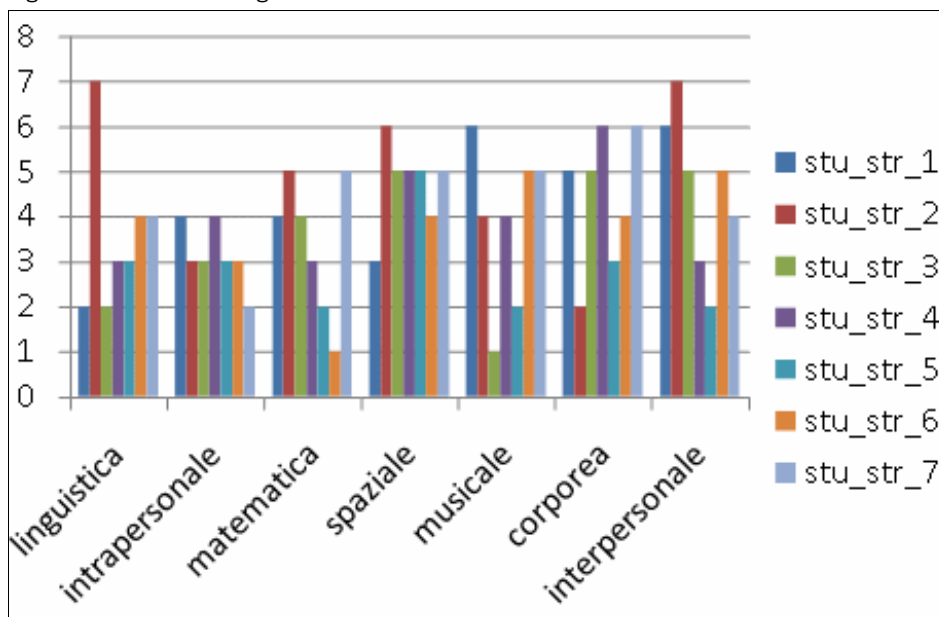
### 3.1 Indagine sugli stili di apprendimento rivolta agli studenti

Relativamente all'ambito specifico di indagine sulla valutazione, è stato somministrato il test delle intelligenze multiple di Gardner nella versione semplificata riportata in allegato. Le domande sono state somministrate in modo casuale e non raggruppate per intelligenza come nella versione originale del test. In una prima fase il test era stato previsto soltanto per gli alunni stranieri ma su richiesta della docente di italiano è stato somministrato a tutta la classe. Si ritiene positivo il fatto che la docente curricolare di Italiano abbia sempre voluto rendere partecipe la classe dei lavori fatti con gli allievi stranieri.

I risultati dei test sono stati elaborati con il software Microsoft Excel e illustrati con l'ausilio dei grafici riportati nelle figure seguenti.

Nella figura 1 è indicato per ciascun studente straniero (indicato per riservatezza come *stu\_stra\_#*, con # che va da 1 a 7) il numero di risposte affermative per ogni *item* (su un totale di sette domande per ciascuna 'intelligenza').

Figura 1. Distribuzione degli studenti non italofoeni nelle diverse abilità.

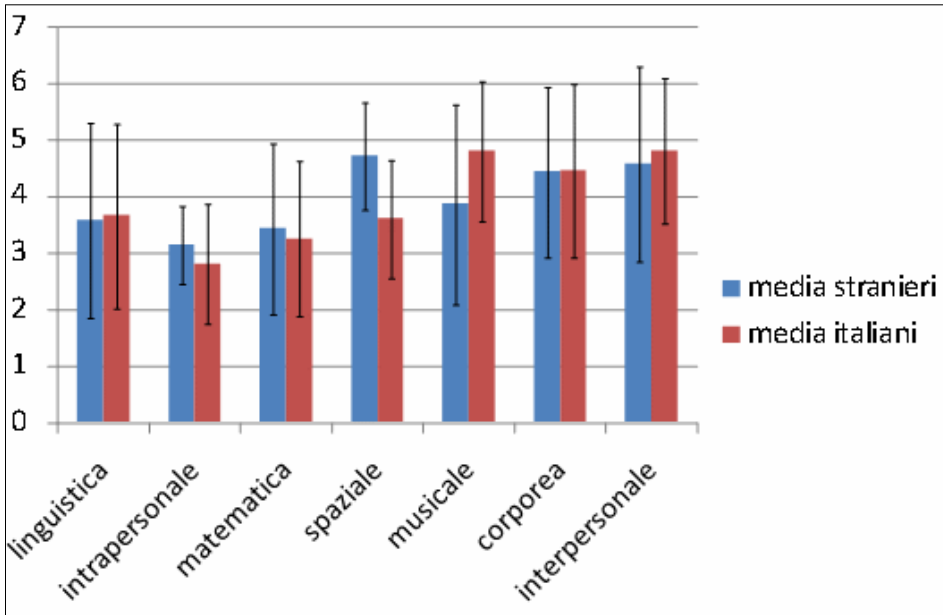


Lo stesso lavoro è stato fatto per gli studenti italiani, ma si è deciso di non riportare i risultati per esigenze di layout.

Nella figura 2 si indicano le medie sia degli allievi stranieri sia degli italiani. Le barre di errore indicano la dispersione rispetto al risultato me-

dio. Più è stretta tale barra più i risultati dei singoli studenti sono vicini al rispettivo valore medio.

Figura 2. Valori medi e barre di errore per le intelligenze prevalenti degli studenti stranieri e italiani.



Dai grafici si evince che fra gli allievi stranieri spiccano le intelligenze spaziale, corporea e interpersonale. Fra gli italiani la musicale, la corporea e l'interpersonale. La classe in media presenta come intelligenze prevalenti: spaziale, corporea, musicale e interpersonale.

Il fatto che ci sia l'intelligenza interpersonale fra quelle prevalenti, sia negli allievi italiani sia in quelli stranieri, evidenzia che lo stile di apprendimento preferito dai ragazzi è basato sul relazionarsi con l'altro. Addestrati a questo tipo di attività, potrebbero svolgere anche prove di verifica in gruppo secondo un'ottica di lavoro con tecniche a mediazione sociale come il *cooperative learning* inteso non come semplice lavoro di gruppo ma come divisione dei compiti con il costante monitoraggio del docente. Nelle ore di osservazione svolte in classe si è invece potuto constatare come le attività di gruppo o di coppia siano poco presenti e che i lavori sono svolti sempre individualmente mentre i lavori di gruppo sono consigliati nelle attività extracurricolari (ad es. preparare dei testi turistici per improvvisarsi poi guide turistiche durante una reale escursione in città). Inoltre, tali attività

di gruppo non prevedono una divisione dei compiti tra gli allievi né una specifica e chiara metodologia di valutazione.

Il *cooperative learning*, secondo quanto illustrato in letteratura (Comaglio 1996; Johnson, Johnson, Holubec 1996; Porcelli 1998), potrebbe essere, invece, un utile strumento in un'ottica di valutazione formativa che raccolga quanti più dati possibili sulle competenze di ogni singolo studente chiamato a misurarsi in diverse abilità che possono essere di base (comprensione e produzione scritta e orale) e trasversali (cooperazione con i pari, capacità di fare inferenza, sapersi orientare ecc.).

Ciò richiede ovviamente che l'insegnante sia disponibile ad adattare/modificare in itinere il proprio stile di insegnamento e di valutazione in base ai dati via via raccolti durante l'anno scolastico.

Anche le restanti intelligenze fra quelle prevalenti (spaziale, corporea, musicale) mettono in luce i bisogni psico-relazionali della classe e l'esigenza di una didattica alternativa che non dovrebbe basarsi soltanto sulla trasmissione del sapere ma concentrarsi sull'apprendente. Sarebbe opportuno favorire il lavoro di coppia avvalendosi anche di strumenti multimediali per stimolare nell'allievo la voglia di rischiare e di diventare protagonista del proprio apprendimento.

### 3.2 Indagine sulla valutazione rivolta ai docenti

L'azione verso i docenti si è sviluppata inizialmente attraverso colloqui e interviste aperte. Dai colloqui è affiorata una grande disponibilità dei docenti della scuola a curare la formazione degli allievi stranieri. Qualche docente ha illustrato all'autore le modalità di lavoro secondo un'ottica disciplinare per dipartimento e all'interno di questo la creazione di piani di studio individualizzati non solo per il recupero ma anche per il potenziamento, così come previsto dalle indicazioni per il curriculum.

Durante il colloquio con le docenti della commissione accoglienza ci si è focalizzati in domande più dettagliate del tipo: «Esiste una valutazione in fase iniziale da parte della commissione accoglienza?», «Come vi regolate per l'inserimento nelle classi?». In base alle risposte è emerso che nell'inserimento dello studente straniero si tiene conto dei seguenti fattori in ordine decrescente di importanza:

1. età anagrafica dell'allievo;
2. numero complessivo di alunni in classe;
3. presenza di altri allievi provenienti dalla stessa area geografica con possibilità di utilizzarli come tutor;
4. distribuzione equa in tutte le classi, in quanto non sono presenti docenti più qualificati rispetto ad altri.

Dagli incontri avuti con tutti i docenti della classe, è emerso che gli stessi non sono a conoscenza delle *Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri*,<sup>1</sup> almeno per la parte riguardante la valutazione. Si è passati, pertanto, alla somministrazione di un questionario strutturato in tre risposte chiuse e tre aperte per approfondire i criteri usati per la valutazione dell'allievo straniero e le modalità di somministrazione delle verifiche.

Le domande chiuse hanno riguardato innanzitutto la valutazione delle conoscenze pregresse. Quasi tutti i docenti hanno dichiarato di sottoporre all'allievo materiale didattico specifico. La maggior parte ha dichiarato di valutare le competenze in itinere. Tre su sette tra i docenti si affidano alle informazioni raccolte dalla commissione intercultura dell'istituto e/o si servono di tecniche di comunicazione non verbale. Solo un docente ritiene che l'accostamento ai compagni italiani sia sufficiente per impostare una successiva azione didattica.

Per quanto riguarda, poi, le modalità con cui dovrebbero essere valutati gli studenti stranieri, tutti sono consapevoli che non dovrebbero essere giudicati allo stesso modo degli italofoeni. La maggior parte dei docenti predilige la valutazione formativa rispetto a quella sommativa. Tre docenti ritengono idonea una valutazione in itinere. Sono state escluse le possibilità di valutare per aree disciplinari piuttosto che per la singola disciplina e la sospensione del giudizio al primo quadrimestre.

Alla domanda: «Quando l'allievo straniero è neoarrivato, per sondare le conoscenze pregresse di solito lei...», il docente di musica ha dichiarato di far ascoltare agli allievi stranieri melodie, suoni singoli, ritmi diversi per comprendere il livello di percezione e discriminazione uditiva e di utilizzare grafici e immagini per indicare i parametri del suono. Un altro docente ha evidenziato l'importanza dell'accostamento dell'insegnante nell'applicazione pratica e nel capire i concetti.

Fra le altre cose, alla voce «altro», si suggerisce di considerare l'allievo straniero uguale agli italiani e di rimandare le valutazioni di prove scritte, attendendo che l'allievo abbia familiarizzato con tali prove.

Un problema emerso nelle risposte aperte è quello del linguaggio disciplinare. I docenti evidenziano grosse difficoltà nel gestire l'apprendimento del linguaggio specifico della propria disciplina, ad eccezione dell'educazione fisica dove l'utilizzo di termini anglosassoni nel contesto tecnico-sportivo rappresenta una risorsa per l'arricchimento del bagaglio lessicale.

Le prove di verifica per gli alunni stranieri sono in genere presentate come versione semplificata di quelle proposte agli allievi italiani, soprattutto in fase iniziale. Nelle verifiche di matematica, si cerca di valutare le abilità pratiche più che le conoscenze teoriche.

1 Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri. Circ. min. n. 24, prot. n. 1148/A6. Disponibili su: [www.pubblica.istruzione.it/normativa/2006/cm24\\_06.shtml](http://www.pubblica.istruzione.it/normativa/2006/cm24_06.shtml).

Infine, è stata chiesta ai docenti una opinione sulla possibilità di intervenire al livello individuale per avvicinare gli studenti stranieri alla propria disciplina. Di fronte a tale domanda, i docenti hanno fornito risposte differenti evidenziando la difficoltà della scuola nell'affrontare la lingua per lo studio. Alcuni docenti manifestano, in particolare, l'esigenza di essere formati o affiancati da mediatori linguistici. Altri, si affidano a schede operative presenti sui testi didattici adottati. Altri ancora ritengono che gli studenti stranieri debbano seguire corsi specifici con laboratori ad hoc.

#### 4 Riflessione critica

Le difficoltà evidenziate dai docenti derivano dall'insufficiente capacità di affrontare Classi ad abilità differenziate (CAD - Caon 2006) e dall'assenza di una specifica valutazione degli allievi stranieri riguardo alla lingua dello studio. La padronanza della lingua per la comunicazione può essere raggiunta a breve termine, perché l'apprendente riceve input linguistico anche al di fuori del contesto scolastico. Al contrario, la lingua dello studio è una lingua alla quale non c'è esposizione extrascolastica o scolastica in contesti non controllati; dunque la quantità di input si riduce drasticamente e, di conseguenza, sono assai meno frequenti le occasioni d'ascolto, produzione e sistematizzazione di lessico e strutture.

Una prima proposta è quella di mettere in chiaro gli aspetti epistemologici della disciplina che si insegna utilizzando strumenti differenziati che potrebbero risultare particolarmente efficaci a seconda dell'intelligenza prevalente in ciascuno studente. Nella tabella che segue si riporta una possibile associazione strumento/intelligenza in riferimento ad un argomento di storia.

Strumento	Intelligenza
Racconto dei fatti che hanno preceduto un evento storico	Linguistico/verbale
Analisi statistica	Matematica
Analisi di opere d'arte (immagini tratte da testi o visione documentari)	Visivo-spaziale
Attività di <i>role playing</i>	Interpersonale/corporea
Racconto di esperienze vissute	Intrapersonale

L'apprendimento raggiunge buoni risultati quando si trasforma in padronanza, cioè quando l'alunno sa usare un sapere che diventa schema interpretativo della realtà. Ecco che se l'insegnante si adatta ai differenti stili di apprendimento presenti nella sua classe, diversificando le attività, gli allievi saranno in grado di personalizzare il sapere raggiungendo un maggiore successo scolastico.

In modo particolare gli allievi stranieri portatori di culture 'altre' e di diversi approcci allo studio delle discipline non dovrebbero essere esclusi dallo studio di alcune materie curriculari (tipo la storia) ma avvicinati all'epistemologia della disciplina secondo i loro stili di apprendimento. Se ad esempio si ha in classe un ragazzino cinese che nel suo paese di origine non ha mai studiato la storia perché non prevista nei corsi curriculari, questo non dovrebbe essere escluso dallo studio della disciplina in Italia ma avvicinato secondo attività personalizzate. In particolare, occorrerà fare attenzione al diverso concetto di tempo nella cultura cinese rispetto al mondo occidentale. In linea di massima, il tempo in Occidente è considerato in modo sequenziale, come un percorso dal passato verso il futuro che noi siamo abituati a studiare secondo il paradigma causa-fatto-conseguenza. In Cina, invece, il tempo è percepito in modo circolare: il passato è presente, il presente viene dal passato e il futuro deriva dalle azioni del presente. A conferma di tale diverso concetto di tempo, nella lingua cinese non ci sono tempi per esprimere il passato ed il futuro. L'allievo cinese, pertanto, si affiderà alle sue abilità di apprendimento mnemonico finché non comprenderà il diverso meccanismo di studio della storia.

Rimanendo nel campo della storia, il docente dovrebbe cercare di evidenziare gli eventi storici propri delle nazioni di origine degli studenti stranieri contemporanei a quelli oggetto di studio e focalizzati sulla storia occidentale.

Alla fine del percorso ci si è resi conto che, per una più completa indagine, sarebbe stato utile far somministrare agli allievi una prova di verifica standard, ossia da parte della docente curricolare. Successivamente, la stessa prova sarebbe dovuta essere riproposta utilizzando approcci che tenessero conto delle intelligenze prevalenti in classe.

Ci si è accorti, infine, che sarebbe stato utile somministrare il test delle intelligenze multiple anche ai docenti per vedere se lo stile di pensiero degli allievi fosse in sintonia con quello dell'insegnante. Infatti, la valutazione dell'insegnante spesso è soggettiva e tende a prediligere gli alunni che con loro sono in sintonia. Pertanto, una volta espressi gli stili di pensiero degli allievi e la conoscenza scientifica della disciplina, è possibile instaurare un rapporto positivo tra questi elementi. Ci possono essere somiglianze tra menti e discipline ma anche discordanze, l'importante è evitare di imporre uno stile di apprendimento.

Infine, si sottolinea l'esperienza altamente positiva di sostegno linguistico svolto in aula grazie alla disponibilità della docente curricolare di Lettere. Tale attività, infatti ha consentito un contatto diretto con gli allievi stranieri, la possibilità di illustrare argomenti specifici, di valutarli e verificarne l'apprendimento.

## 5 Conclusioni

Gli schemi di valutazione tradizionali della scuola italiana si focalizzano su quello che gli studenti fanno. La valutazione avviene attraverso la risposta a domande poste dall'insegnante (le quali prevedono una sola risposta e a volte richiedono una buona capacità di argomentare), oppure si valutano le abilità di riassunto, descrizione ed esposizione. In realtà questa prassi valutativa indaga solo le conoscenze di base degli studenti la cui prestazione è associata a voti o a giudizi. In contesti di classi CAD sono richiesti, invece, nuovi modelli che forniscano agli studenti la possibilità di usare ciò che sanno per sviluppare le loro abilità di pensiero (Sternberg, Spear-Swerling 2001). Il docente dovrebbe insegnare e gli studenti dovrebbero avere l'opportunità di imparare in modo analitico (analizzare differenze e similitudini), pratico (pensare e creare soluzioni al problema dato), creativo (suggerire soluzioni in forma scritta o grafica). Un modello utile potrebbe essere l'utilizzo di tecniche didattiche a mediazione sociale. Il *cooperative learning*, ad esempio, coinvolge le diverse intelligenze su compiti che ricercano il contributo dell'altro e quindi l'uso di abilità differenti, favorisce all'interno del gruppo lo scambio di conoscenze e competenze, permette la metacognizione, non trascurando anche gli aspetti emozionali e comunicativi. In questo modo è possibile creare le condizioni per valorizzare ogni singolo apprendente che si sente coinvolto ed apprezzato. Un coinvolgimento attivo dello studente nelle fasi di apprendimento permette la costruzione di una rete di conoscenze connesse a quanto si è già appreso.

## 6 Appendice

### Test semplificato per Intelligenze multiple

Prima di leggere le parole sento il loro suono in testa	
Molte volte penso che gli altri non mi capiscono	
Mi considero indipendente e con una forte volontà	
Ho un hobby o un interesse che è solo mio	
Ho un diario, o mi piacerebbe averlo, in cui registrare le mie cose	
Imparo di più quando ascolto la radio o quando sento parlare le persone e non dalle immagini televisive o dai film	
Raddoppio o triplico facilmente quantità e misure	
Vinco a scacchi o in altri giochi di strategia	
Mi piacciono i giochi di parole	

Mi diverto a giocare con gli altri con i giochi di parole, scioglilingua	
Quando chiudo gli occhi vedo delle chiare immagini	
Mi piace fare foto o film per ricordare gli eventi	
Mi piace fare puzzle	
A volte gli altri mi chiedono il significato di parole che io uso spesso	
Mi piacciono più le lingue, l'italiano e la storia che la matematica e le scienze	
Quando parlo con gli altri, spesso dico cose che ho sentito o letto da qualche parte	
Spesso mi chiedo come funzionano gli oggetti	
Penso che c'è una spiegazione a tutto	
Ricordo bene i sogni che faccio con immagini chiare e vive	
Mi piace più la geometria dell'algebra	
Mi piace avere un'immagine chiara delle cose	
A volte penso cose che poi non riesco a raccontare	
Mi sento bene quando riesco a fare delle classifiche	
Mi accorgo di camminare canticchiando qualche canzone che ho sentito	
Conosco le note di diverse canzoni o pezzi musicali	
Se sento una canzone una o due volte, riesco generalmente a ricantarla abbastanza bene	
Uso molto le mani o altre forme di linguaggio del corpo quando parlo	
Mi piace fare prove da brivido cioè pericolose	
Quando devo imparare qualcosa preferisco provare da solo e non leggere le istruzioni o vedere un video illustrativo	
Riconosco le note stonate	
Mi piace sentire selezioni musicali per radio, dischi, cassette, CD	
So suonare uno strumento	
Spesso batto il tempo o canticchio mentre lavoro o studio	
Quando ho un problema parlo con gli altri (amici, mamma, papà, parenti) così mi aiutano e non mi sento solo	
Preferisco divertirmi con gli altri e non giocare ai videogame	
Faccio sport o pratico attività fisica regolarmente	



Faccio fatica a stare fermo o seduto a lungo	
Mi piace fare lavori manuali	
Le idee migliori mi vengono quando sono fuori a passeggiare, a correre o a fare esercizi fisici	
I miei amici mi chiedono consiglio	
Preferisco sport a squadre e non giocare da solo	
Mi piace insegnare ad altri quello che so	
Mi considero un leader	
Mi sento contento quando sto con gli altri	
Passo molto del mio tempo da solo a riflettere o a pensare	

### Riferimenti bibliografici

- Altet M. et al. (2006). *Formare gli insegnanti professionisti: Quali strategie? Quali competenze?* Roma: Armando.
- Bianchi C. et al. (2002). *Il Diario di tirocinio: Un percorso di Ricerca Azione sul tirocinio degli specializzandi della SSIS (Veneto)*. Roma: Armando.
- Caon, F. (2006). *Insegnare italiano nelle classi ad abilità differenziate*. Perugia: Guerra.
- Ciliberti, A. (1994). *Manuale di glottodidattica*. Firenze: La Nuova Italia.
- Comoglio, M. (1996). «Che cos'è il Cooperative Learning». *Orientamenti pedagogici*, 2.
- D'Annunzio, B.; Luise, M.C. (2008). *Costruire l'accessibilità al testo*. Perugia: Guerra.
- Gardner, H. (1993). *Multiple Intelligences: The Theory in Practice*. New York: Basic Books.
- Johnson, D.W.; Johnson, R.T.; Holubec, E.J. (1996). *Apprendimento cooperativo in classe*. Trento: Erickson.
- Porcelli, G. (1998). *Educazione linguistica e valutazione*. Torino: Liviana.
- Pozzo, G.; Zappi, L. (1993). *La ricerca-azione*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Quadro comune europeo di riferimento per le lingue* (2002). Firenze: La Nuova Italia.
- Ramella, F.; Jacchia, E. (2006). *Comprendere la Cina*. Voices: Milano.
- Sternberg, R.J.; Spear-Swerling, L. (2001). *Le tre intelligenze*. Trento: Erickson.

### **Sitografia**

Linee guida integrazione alunni stranieri, [www.pubblica.istruzione.it/normativa/2006/cm24\\_06.shtml](http://www.pubblica.istruzione.it/normativa/2006/cm24_06.shtml).

Indicazioni per il curricolo: [www.indire.it/indicazioni/](http://www.indire.it/indicazioni/).

# Dante nell’Era di Internet

## Genesi inconsapevole di un ipermedia letterario e breve storia dei successivi sviluppi glottodidattici

Luca Di Dio

**Abstract** This essay examines the origin of a literary hypermedia which centres on the Divine Comedy, highlighting the motivational value and the coherence in terms of language teaching of the use of effective methodologies tailored to the cognitive capacities of the new generation. Thus teaching is no longer simply transmission of information, but becomes a process involving conscious emotional collaboration on the part of the student in order to build his or her own knowledge.

**Sommario** 1. Una premessa necessaria. — 2. Dante e le Marche. — 2.1 La genesi. — 2.2 La struttura. — 2.2.1. Il percorso tematico. — 2.2.2. La veste ipertestuale. — 2.3 La diffusione. 3 Un percorso ‘esperienziale’. — 3.1. Dalla lezione ‘tradizionale’... — 3.2. ... alla cena dantesca. — 4. Dante e l’Italia. — 4.1. La motivazione nella creazione del percorso. — 4.2. La motivazioni nello scoprirsi ‘writereaders’. — 5. Dante nell’era di Internet. — 5.1. Riprendere Dante superando Gutenberg. — 5.2. Recuperare Virgilio lasciando Parini.

### 1 Una premessa necessaria

Ricostruire metodo e dinamiche della nascita<sup>1</sup> di un prodotto ipermediale a distanza di anni non è cosa semplice né immediata. Chiede una riflessione a posteriori su procedimenti a suo tempo attuati che molto avevano di inconsapevole, di innato.

Con questo non voglio dire che chi scrive intende annoverarsi tra i ‘nativi digitali’; semmai aprire alla possibilità che la definizione data da Prensky (2001), lungi dal configurare una separazione netta tra *natives* ed *immigrants* identificando una fascia cronologica di riferimento dai confini convenzionalmente individuati tra il 1985 – inizio della diffusione di massa dei pc dei sistemi operativi a finestre – e il 1996 – inizio della diffusione di Internet –, vada a connotarsi nel progressivo affermarsi di una ‘nuova’ intelligenza, quella digitale (Ferri 2011, p. 74)

<sup>1</sup> Il riferimento è al CD-ROM «Dante e le Marche», curato nella progettazione e nel coordinamento scientifico dallo scrivente e realizzato nella veste multimediale dal Laboratorio delle Idee s.a.s. di Fabriano (AN).

come il prodotto dell'intersezione e della co-evoluzione di alcune caratteristiche culturali e tecnologiche delle società informazionali sviluppate contemporanee.

Per cui, negli ultimi trent'anni, tutti noi, in maniera ovviamente diversa e con esiti differenti siamo stati e siamo tutt'ora coinvolti in quell'

adattamento proattivo a questi cambiamenti della capacità cognitiva della specie umana che è stato messo in campo in particolare dalle generazioni dei nativi digitali a partire dagli anni novanta.

Adattamento che per molti versi, appunto, ha dettato scelte non sempre pienamente consapevoli e che ha portato alla progettazione e realizzazione di un percorso letterario sui generis di cui, ora - in piena aderenza al modello dantesco del *Convivio* come dimostra McGann (2002) -, si tenta una lettura 'a ritroso'.

## 2 Dante e le Marche

*Dante e le Marche. Percorso multimediale nella Regione Marche seguendo i versi della Commedia dantesca* è un CD-ROM interattivo<sup>2</sup> pubblicato nel marzo del 2005 e selezionato tra i 18 CD-ROM/DVD-ROM finalisti al Premio Möbius Multimedia Città di Lugano - Radiotelevisione Svizzera.

### 2.1 La genesi

Lo spunto iniziale risale al 1999 - vale il sottolineare prima dell' 'era Benigni' - legato alla provocazione di uno studente argentino di 15 anni che aveva conosciuto, appassionandosi, la Divina Commedia e la figura dell'Alighieri durante una vacanza studio in Italia, quale possibilità concreta di una 'iniziazione' alla letteratura (Balboni 2004), un lavoro di rinnovamento metodologico di cui tutto il sistema scolastico (e formativo in senso lato) - quantomeno nazionale - necessita.

L'idea che un ragazzo straniero che non ha alcun 'obbligo scolastico' nei confronti di Dante abbia trovato affascinante un medioevale viaggio oltremondano, narrato in una lingua spesso incomprensibile agli stessi studenti madrelingua, rappresentava la piena conferma di quanto sostiene Balboni (2006, p. 10), ovvero che

2 Fino al 2009 è stato online anche il sito [www.danteelemarche.it](http://www.danteelemarche.it).

bisogna far scoprire agli studenti che hanno **bisogno** di letteratura e che la letteratura può dar loro **piaceri** straordinari [...] perché lì trovano le parole di chi si è posto gli stessi problemi su cui si interrogano loro: non saranno più soli a dover discutere di guerra e pace, amicizia e amore, dio e demonio.

## 2.2 La struttura

Nel proporre la vita e l'opera del poeta nazionale era necessario, d'altronde, trovare una modalità di approccio efficace anche in virtù di una oggettiva difficoltà legata all'accessibilità del linguaggio poetico medioevale per un pubblico di studenti stranieri (ma come spesso accade la scelta si è poi rivelata vincente anche per gli studenti madrelingua) estremamente differenziato per età, interessi, livello linguistico, lingua madre, cultura personale.

Tale ventaglio di abilità differenziate poneva da subito fuori gioco il tradizionale approccio trasmissivo del testo letterario per il «rischio di banalizzare i contenuti, d'abbassare il livello del sapere o d'innalzare i contenuti minimi d'accettabilità» (Caon, Serragiotto 2012, p. 10) e spingeva chi scrive ad una seria riflessione sul 'che cosa' proporre e 'in che modo' proporlo.

### 2.2.1 Il percorso tematico

Se il 'che cosa' sembrava abbastanza scontato vista l'evidente prevalenza sia di qualità che di notorietà della *Commedia* sulle altre opere dantesche, parimenti sembravano limitanti:

- a. una conoscenza globale e/o progressiva (dal primo all'ultimo canto in una più o meno consistente selezione antologica) del testo dell'Alighieri per l'ovvia difficoltà dell'impresa;
- b. una selezione di brevi testi come raccomandano i più (Catizone 1999; Di Benedetto 2012), non tanto e non solo per il rischio di mutilare l'unitarietà del canto, ma piuttosto perché l'attenzione sul singolo episodio rischiava di far venir meno il fascino del grande impianto del viaggio ultraterreno, del «cammino» che lo stesso Dante afferma di compiere.

La ricerca mirava piuttosto a «fornire agli studenti delle strade da seguire nella lettura del testo letterario» (Santoro, in Torresan 2012), proponendo un percorso di tipo tematico che, facendo leva sull'interesse e la motivazione stimolati da argomenti vicini agli studenti, contribuisse a fornire delle connessioni, recuperando un quadro sistemico delle selezioni di testo proposte (Celentin, Cognigni 2004).

E trattandosi di studenti in viaggio studio in Italia, precisamente nelle Marche, o comunque un pubblico legato al *bel paese dove 'l si suona* (*Inf*, 33, 80) anche e soprattutto in chiave di conoscenza turistica delle principali emergenze culturali che costituiscono un richiamo motivazionale forte allo studio della lingua italiana, la scelta è caduta sulla possibilità di ricreare un viaggio virtuale all'interno di quello che potremmo definire un parco tematico letterario (Dall'Ara 2009) – anch'esso virtuale – che unisse la conoscenza di Dante alla conoscenza del territorio marchigiano.

Vale la pena il sottolineare come già nel 1995 Lévy segnalava il progressivo cambiamento di significato del termine 'virtuale' che

per noi immigranti digitali si opponeva fino a vent'anni fa in modo netto al reale, era il luogo dell'illusorio, del falso, dell'inganno. Per i nativi digitali il 'virtuale' è una manifestazione del reale, altrettanto influente e significativa per le loro relazioni sociali, cognitive e formative [Ferri 2011, pp. 40-41].

Trasformando così anche il concetto di 'geografia sensoriale' affermato da Rodaway nel 2004 in

un percorso didattico che si sviluppa attraverso la letteratura, materiale autentico, internet, luoghi delle città, racconti a voce di uno scrittore e produzione dello studente, avvicinandosi all'idea dell'unico volume con il quale Jorge Louis Borges proponeva di sostituire l'immensa biblioteca (Toscano 2012, p. 252).

## 2.2.2 La veste ipertestuale

Come afferma Balboni (2004, p. 39), nei percorsi tematici

i singoli testi che trattano quel dato tema [...] si legano da un lato all'intelaiatura storica, dall'altro a quella concettuale, in un gioco ipertestuale che stimola una profonda crescita cognitiva e che trova nella tecnologia ipertestuale un modo di concretizzarsi che lo studente può governare, modificare, integrare a mano a mano che cresce come studente, come lettore, come persona, anche una volta lasciata la scuola.

Ecco pertanto che proprio la veste ipermediale – intendendo con tale termine «la possibilità di includere documenti sonori e/o visivi» (McGann 2002, p. 64) – si mostrava come la più adatta alla realizzazione del percorso «Dante e le Marche» in quell'incontro interdisciplinare tra informatica e letteratura che oggi ha dimostrato di poter arricchire entrambe (Celentin, Cognigni 2004).

Il percorso virtuale del CD-ROM si presenta pertanto strutturato in tre sezioni:



- un'**introduzione** che, oltre agli aspetti tecnici ed esplicativi di tutto il progetto e alle attività didattiche illustra brevemente l'idea del percorso letterario;
- la sezione **geografia dantesca** dedicata alla conoscenza di tutti i siti presenti nella Regione Marche e legati al poeta secondo tre diversi livelli:
  - citazione diretta;
  - legame indiretto;
  - rilevanza dantesca.

Il punto di partenza è una cartina interattiva con 39 comuni, ognuno con una pagina dedicata dove è possibile approfondire il rapporto del territorio con Dante (*focus*), ovvero conoscere nel dettaglio la realtà storica, artistica, folklorica ed enogastronomica del luogo.



- il **viaggio**, diviso in XIV capitoli da poter affrontare separatamente nella classica navigazione random, ovvero - apponendo un semplice segno di spunta - in un lungo cammino al fianco di Dante, che tra immagini, musica e testi speakerati della *Commedia* e di altre opere coeve conduce il lettore dal nord al sud della regione e dall'Inferno al Paradiso, in una dinamica ipertestuale fatta di continui rimandi e link attivi.





### 2.3 La diffusione

Trattandosi poi di un progetto promosso dalla Società Dante Alighieri<sup>3</sup> e cofinanziato dalla Regione Marche, il CD-ROM ha avuto una pronta diffusione in numerose scuole del territorio regionale e - all'estero - attraverso conferenze organizzate presso comitati della Dante, scuole e associazioni che curano l'insegnamento e la diffusione della lingua e della cultura italiane nel mondo.

## 3 Un percorso 'esperienziale'

Una diffusione che ha cercato di connotarsi sempre più verso l'idea di un vero e proprio percorso esperienziale tout court, a partire dall'importanza del coinvolgimento totale - mentale e fisico - della persona nel processo di apprendimento di una lingua straniera che, lungi dall'essere una novità, sebbene mai percorso con sufficiente convinzione dagli insegnanti, è sempre stato al centro della ricerca fin dagli studi di Gouin (1880).

E in tempi ancora relativamente lontani dalla diffusione di massa dell'ipermedialità, toccava a Freddi intuire le potenzialità di una didattica che potesse servirsi di tutte le risorse offerte dalla realtà, concreta e 'virtuale', facendo affidamento sul coinvolgimento di tutti i sensi.

Nel momento in cui l'insegnamento si fa bisensoriale - come con l'audiovisivo - o anche, se possibile, multisensoriale, grazie alla manipolazione-esplorazione degli oggetti e delle cose, l'esperienza di apprendimento si fa più completa e produttiva. [...] la natura dà indicazione per una didattica rispettosa delle leggi naturali. L'obiettivo sarà dunque una glottodidattica che utilizza al massimo le risorse offerte dall'esperienza sensoriale [Freddi 1990, p. 130].

### 3.1 Dalla lezione 'tradizionale'...

Per cui la stessa lezione tradizionale di presentazione del percorso «Dante e le Marche» è divenuta sin da subito, grazie alle potenzialità offerte dall'ipermedia, un'esperienza che attraverso il sottofondo musicale delle ballate medioevali, la ricchezza delle immagini, la gestualità della recitazione dei versi dal vivo, porta gli studenti a spostare l'attenzione dalla **lettura efferente** - cioè quella conoscitiva, mirata a 'portare via' il senso di quanto è scritto nel testo - alla **lettura estetica**, quella cioè in cui

3 Attraverso il locale Comitato di Camerino che, ad oggi, non risulta essere più attivo.

l'attenzione del lettore si concentra su quello che [lui] sta vivendo e sperimentando durante la sua interazione con un testo nel tentativo di comprendere e condividere l'esperienza di un'altra persona che deve essere ricostruita e ricreata attraverso la mediazione della parola scritta [Pellizza 2005, p. 212].

Un esempio lampante lo si vive nell'episodio di Paolo e Francesca – presente nel percorso in quanto ambientato nel castello di Gradara (PU). Lungi da un interesse storico-filologico ormai distante, gli studenti sono portati a rivivere, con le accortezze di cui sopra, quella dinamica per cui

Noi leggiavamo un giorno per diletto  
di Lancialotto come amor lo strinse;  
soli eravamo e senza alcun sospetto.  
[*Inf.*, 5, 127-129].

altri non è che il più normale degli incontri fra un uomo e una donna che si trovano, non più a leggere come settecento anni fa, ma a vedere (al cinema, in tv o in un più moderno iPad) il film di Zucker *Il primo cavaliere* con una splendida Julia Ormond nei panni di Ginevra, il Latin lover Richard Gere come Lancillotto e un maturo quanto affascinante Sean Connery 'novello' Re Artù.

Cambiano i media, ma non i contenuti e il bacio galeotto che tradì Paolo e Francesca, incarnato nello sguardo tra Gere e la Ormond (piuttosto che nel bacio di Hayez o nella riduzione teatrale che D'Annunzio scrisse per la Duse), assume un'emozione indubbiamente diversa.

Emozione che gli studenti stessi hanno confermato essere viva in una serie di forse facili ma quantomai spontanei accostamenti con i testi delle canzoni di Venditti e Jovanotti, financo a collegare l'episodio con la moda dei lucchetti di Ponte Milvio lanciata dalla 'moderna' storia d'amore raccontata da Moccia.

### 3.2 ... alla cena dantesca

Emozione, infine, che ha iniziato a toccare punte inaspettate di gradimento quando nel 2007 il percorso «Dante e le Marche» si è trasformato in un piacevole «A Convivio con... Dante», spostando il setting formativo dall'aula alla sala di un ristorante, dai banchi ad una mensa imbandita.

Ancora una volta senza perseguire intenti filologici, ma ricreando l'atmosfera di una cena in un borgo medioevale, con un menù ricco di riferimenti danteschi, tavoli personalizzati nei nomi di personaggi arcinoti della *Commedia*, personaggi in costume ed episodi di lettura e commento che si alternano tra una portata e l'altra. Il tutto lasciando ai commensali il compito di coltivare la curiosità fino ad arrivare a chiedere, spesso in ma-

niera assolutamente spontanea data l'ambientazione, ulteriori spiegazioni su tutto ciò che non è chiaro. Si valorizza così il significato esperienziale che un'iniziativa letteraria simile assume, nel vivere il particolare scambio tra il testo dantesco e le reazioni del lettore-spettatore e in cui lo scopo è l'emergere di una risposta personale, vuoi razionale vuoi emotiva, che si manifesta tramite un confronto, non solo con le conoscenze pregresse del sistema letterario e culturale proposto (il Medioevo e Dante nel caso), ma altresì con la propria cultura di riferimento, nei valori e nell'immaginario che essa ha cresciuto nello studente.

## 4 Dante e l'Italia

Se il focus di «Dante e le Marche» era ed è rivolto alla conoscenza della Commedia e dell'Alighieri e unitamente del territorio regionale più o meno collegata alla permanenza degli studenti per motivi di studio, la metodologia dell'ipermedia che unisce letteratura, informatica e territorio (Toscano 2012) ha dimostrato tutta la sua funzionalità in un progetto realizzato con una scuola argentina nell'anno scolastico 2009.<sup>4</sup>

Si trattava di due classi di ragazzi di 17 anni con una buona conoscenza della lingua italiana che apprendono fin da bambini e che venivano introdotti alla conoscenza letteraria per l'esame finale del corso.

L'insegnante ha concordato con chi scrive un percorso didattico su Dante ancor più interessante nella misura in cui si trattava di realizzarlo con una parte formativa da svolgere online «sempre più in accordo con uno dei postulati base della formazione via rete, ovvero *anytime, anywhere*» (Caon, Serragiotto 2012).

### 4.1 La motivazione nella creazione del percorso

Se non si vuol fare dell'insegnamento una semplice trasmissione di informazioni [...] occorre che lo studente sia responsabilmente coinvolto, almeno in linea di principio, nel processo pedagogico; è necessario che egli collabori, sulla base della sua preparazione culturale e delle sue inclinazioni personali, a stabilire il fine da conseguire e il percorso necessario per raggiungerlo [Caon 2004, pp. 209-210].

Si è trattato dunque, fin da subito, di fornire una motivazione (Balboni 2012) che, andando al di là del senso del **dovere** legato alle dinamiche

4 Grazie all'interessamento dell'insegnante Lorena Manzo che ha contattato il Laboratorio di Lingua e Cultura Italiana Edulingua, sono stati coinvolti i ragazzi del 30 anno A e B Polimodal (50 superiore) dell'Instituto Inmaculada Concepción di Mar del Plata, Argentina.

scolastiche, facesse emergere il **bisogno** e il **piacere** di affrontare un determinato percorso.

Nello specifico essendo i ragazzi coinvolti fin dal primo momento nella costruzione di questo percorso alla scoperta di Dante, gli esiti sono stati davvero inaspettati. Tale percorso è stato strutturato essenzialmente in sei passaggi:

1. un breve test a scelta multipla per verificare le preconcoscenze sull'argomento;
2. due lezioni online con un docente italiano (chi scrive) che, in videoconferenza, ha presentato il percorso «Dante e le Marche» sollecitandoli ad una scoperta del 'padre della lingua italiana' nella dinamica particolare di legame al territorio italiano (per cui conoscenza geografica di città e regioni a loro familiari e soprattutto desiderabili mete turistiche da raggiungere quanto prima - o già raggiunte per qualche fortunato che con la famiglia aveva già viaggiato in Italia);
3. una serie di workshop tutorati dalla docente in Argentina in cui - a gruppi - gli studenti hanno prodotto degli ipertesti che legano alcuni passaggi della Commedia alle principali città italiane scegliendoli da una scheda precedentemente predisposta;
4. due ulteriori incontri online in cui gli studenti hanno presentato alla loro insegnante, ma soprattutto al 'docente italiano' (chi scrive) il lavoro fatto;
5. un test finale a risposta aperta per verificare le conoscenze acquisite dalla presentazione degli altri gruppi;
6. un test finale a scelta multipla (lo stesso somministrato all'inizio) in cui gli studenti hanno avuto modo di misurare i progressi fatti nella conoscenza dell'argomento durante l'intero progetto.

#### 4.2 La motivazioni nello scoprirsi 'writereaders'

Scoprirsi 'attori' nel senso etimologico di 'persone che agiscono' è stata forse la motivazione più importante per gli studenti che - come riportato anche dall'insegnante - «si sono impegnati nella costruzione delle loro presentazioni ipertestuali con una energia mai riscontrata prima».

Si è trattato di lanciare un input e far sì che - come sostengono Celentin, Cognigni (2004, p. 79) sia

lo studente-scrittore a gestire e rielaborare il materiale a sua disposizione, cercando al contempo di stabilire delle connessioni coerenti che un ipotetico lettore possa [a sua volta] scoprire ed esplorare, senza limitarne prematuramente ed arbitrariamente le possibilità di navigazione.

Dando vita a quel processo ormai palesemente affermato nelle nuove ‘generazioni digitali’ per cui la ricerca di materiale in internet non avviene più in modo passivo, non può prescindere da una ‘produttività’; *produsage* la chiama Jenkins (2006), Ferri conia il termine di *prosumers*, evidenziando la piena validità del precetto pedagogico del *learning by doing*, quanto mai efficace e potente dal punto di vista didattico nella misura in cui

i processi cognitivi e creativi di re-mixing, se non si limitano al semplice cut and paste, coinvolgono sia la capacità di analisi sia la capacità di commento e reinterpretazione dei contenuti di cui ci si appropria [Ferri 2011, p. 62].

## 5 Dante nell’era di Internet

Quali le prospettive emerse, dunque, in questi anni di approccio ‘digitale’ al mondo della letteratura e in particolare alla figura e all’opera di Dante?

Sicuramente la piena coscienza che – dopo secoli di insegnamento esclusivamente trasmissivo – l’avvento di metodologie legate a filo doppio con le Nuove Tecnologie, lungi dallo stravolgere alcunché, conferma che la rete «prima che modello strutturale su cui si fondano gli ipertesti, i siti web, o l’intera Internet, è il modello sulla base del quale pensiamo e strutturiamo le conoscenze con cui organizziamo i vari ambiti epistemologici e disciplinari» (Celentin, Cognigni 2004, p. 57).

### 5.1 Riprendere Dante superando Gutenberg

Per cui lo sforzo non appare più quello di ‘aggiornare’ Dante, ma semmai il contrario, ovvero recuperare quella ricchezza reticolare che – solo apparentemente legata alla sequenzialità del libro gutenberghiano – si esprime in una serie di ramificazioni e rimandi universalistici di cui i mastodontici apparati critici di esegesi (McGann 2002) sono la più chiara manifestazione.

Se per commentare in chiave tradizionale una terzina della Commedia noi necessitiamo quasi sempre di riferirci a decine e decine di righe di note a fondo pagina, questo è segno di tale ricchezza; è segno della necessità di recuperare il concetto di libro quale affermato in primis da Dante stesso

Nel suo profondo vidi che s’interna,  
legato con amore in un volume  
ciò che per l’universo si squaderna.  
[*Par.*, 33, 85-87].

e lasciare cioè che la costruzione del sapere e delle competenze dei nostri studenti sia improntata sempre meno al metodo ‘libresco’ gutenberghiano e sempre più ad un metodo esperienziale.

## 5.2 Recuperare Virgilio lasciando Parini

E il ruolo del docente, più che quello di un precettore settecentesco – figura su cui è stato costruito tutto il sistema formativo dall’illuminismo ai nostri giorni –, deve ritornare a quello di ‘necessaria’ guida, compagno fidato che accompagna alla scoperta del mondo. Se infatti

la conoscenza delle generazioni ‘vecchie’, nate prima degli anni Settanta, è una conoscenza ordinata, sequenziale, quella dei giovani – stando ad una metafora ormai diffusa – somiglia molto ad un arcipelago: esplorano un’isola, creano un ponte verso un’altra, ne esplorano una parte, decidono di tornare indietro, oppure di passare a una terza isola, magari tagliando il ponte con la prima, cui torneranno in futuro, forse... Questa può facilmente prendere la forma di una navigazione scardinata, casuale, emotiva piuttosto che progettuale – e resta casuale se l’educazione rinuncia ad essere tale, a far acquisire un metodo di navigazione (Balboni 2004, p. 21).

Un metodo di navigazione che, come indica Caon (2004, p. 210) riportando la lettera di un giovane studente americano a Leo Spitzer, appare quanto mai indispensabile dato che

non si deve pretendere che lo studente – novello Teseo – si aggiri come un cieco nel labirinto. Egli ha il diritto di sapere dove il filo di Arianna è attaccato, dove conduce e per quali vie. Detto in altre parole, il discente ha sì l’obbligo di imparare nozioni, ma egli ha nello stesso tempo il diritto di conoscere i percorsi che conducono a queste nozioni.

E questo appare possibile solo nella misura in cui si è disposti ad andare dietro ad un maestro, a qualcuno che abbia già percorso la strada, in una modalità che, al fondo, lo stesso Dante, dopo averlo appreso da Virgilio, indica chiaramente a quanti, desiderosi di una iniziazione, rischiano di perdersi *per lo gran mar dell’essere* (*Par.*, 1, 133).

O voi che siete in piccioletta barca,  
desiderosi d’ascoltar, seguiti  
dietro al mio legno che cantando varca,  
tornate a riveder li vostri liti:  
non vi mettete in pelago, ché forse,

perdendo me, rimarreste smarriti.  
 [...]
 metter potete ben per l'alto sale  
 vostro navigio, servando mio solco  
 dinanzi a l'acqua che ritorna equale.  
 [Par., 2, 1-6; 13-15].

### Riferimenti bibliografici

- Balboni, P.E. (a cura di) (2004). *Educazione letteraria e nuove tecnologie*. Torino: UTET.
- Balboni, P.E. (2006). *Insegnare la letteratura italiana a stranieri*. Perugia: Guerra.
- Balboni, P.E. (2012) *Le sfide di Babele*. Torino: UTET.
- Caon, F. (2004). «Creare un ipertesto di storia della letteratura». In: Balboni, P.E. (a cura di), *Educazione letteraria e nuove tecnologie*. Torino: UTET.
- Caon, F.; Serragiotto, G. (a cura di) (2012). *Tecnologia e didattica delle lingue*. Torino: UTET.
- Catizone, P. (1999). «Come scegliere un brano letterario». In: Humpris, C. (a cura di), *Usa dei testi letterari e cinematografici = Atti dell'XI seminario internazionale per insegnanti di lingua*. Roma: Dilit.
- Celentin, P.; Cognigni, E. (2004). «La conoscenza letteraria come sistema ipertestuale di conoscenza». In: Balboni, P.E. (a cura di), *Educazione letteraria e nuove tecnologie*. Torino: UTET.
- Dall'Ara, G. (2009). *Come progettare un piano di sviluppo turistico territoriale*. Matelica: Halley Editrice.
- Di Dio, L. (2005). *Dante e le Marche: Percorso multimediale nella Regione Marche seguendo i versi della Commedia dantesca*. Fabriano: Laboratorio delle Idee.
- Di Benedetto, D. (2012). «Per una didattica estetico-affettiva della letteratura nella classe di lingua». *Officina.it*, aprile.
- Ferri, P. (2011). *Nativi Digitali*. Milano: Bruno Mondadori.
- Freddi, G. (1990). *Azione, Gioco, Lingua: Fondamenti di una glottodidattica per bambini*. Padova: Liviana.
- Gouin, F. (1880). *Essai sur une réforme des méthodes d'enseignement: Exposé d'une nouvelle méthode linguistique: L'art d'enseigner et d'étudier les langues*. Paris: Sandoz et Fischbacher.
- Jenkins, H. (2006). *Convergence Culture: Where Old and New Media Collide*. New York: New York University Press. Trad. it: *Cultura Convergente*, Milano: Apogeo, 2007.
- McGann, J. (2002). *La letteratura dopo il World Wide Web*. Bologna: Bononia University Press.

- Pellizza, G. (2005). «La letteratura nella classe di lingua». In: Dolci, R.; Celentin, P. (a cura di), *La formazione di base del docente di italiano a stranieri*. 2a edizione riveduta e aggiornata. Roma: Bonacci.
- Prensky, M. (2001). «Digital natives, Digital Immigrants». *On the Horizon*, 9 (5), pp. 1-6.
- Toscano, A. (2012). «Letteratura, città, web». In: Caon, F.; Serragiotto, G. (a cura di), *Tecnologia e didattica delle lingue*. Torino: UTET.
- Torresan, P. (2012). «Intervista a Elisabetta Santoro». *Officina.it*, aprile.



## Carcere e formazione

### Analisi critica dei progetti di formazione per detenuti in Italia

Serena Carmignani

**Abstract** The essay reports the results of a study concerning the projects carried out in Italy since 2001 by different types of organizations working in the field of language education in the framework of prisoners' professional training; in particular, the problem of migrant prisoners has been highlighted.

**Sommario** 1 Introduzione. — 2. Rassegna e commento di iniziative 'tipo'. — 2.1. Progetti di educazione formale (istruzione). — 2.2. Progetti di avviamento professionale. — 2.2.1. Interni alla casa di reclusione. — 2.2.2. Esterni (o con modalità mista). — 2.2.3. Che prevedono la realizzazione di merci o materiali destinati all'esterno. — 2.3. Progetti culturali in senso ampio. — 2.3.1. Laboratori teatrali. — 2.4. Progetti specifici per donne. — 2.5. Progetti per chi accoglie gli ex detenuti / progetti per i familiari dei detenuti. — 3. Conclusione.

## 1 Introduzione

Questo articolo presenta i primi risultati di una attività di ricerca condotta su tutte le iniziative realizzate in Italia dal 2001 a oggi per la formazione e l'avvio professionale dei detenuti (con un'attenzione particolare ai detenuti immigrati) organizzate da cooperative, associazioni ed enti pubblici.

Al fine di comprendere o analizzare la realtà del fenomeno della presenza dei detenuti (immigrati e non) negli istituti di pena italiani ci siamo serviti dei dati forniti dal rapporto sull'immigrazione di Caritas/Migrantes nell'edizione 2011, dei dati ISTAT reperibili in rete e dei dati forniti dal D.A.P. (Dipartimento amministrazione penitenziaria) al 30 aprile 2012. Sulla scia di tali lavori e per fornire ulteriori elementi di conoscenza in materia, abbiamo cercato di riflettere sul trattamento penitenziario che, come evidenziato da Canepa e Merlo (2002), comprende quella serie di norme e attività che regolano e assistono la privazione della libertà al fine di eseguire una pena. Principio fondamentale (art. 1, comma 2, O.P.) è quello secondo il quale il trattamento è imparziale, non discriminante (in ordine di nazionalità, razza, condizioni economiche e sociali, opinioni politiche e credenze religiose) e deve garantire parità di condizioni di vita

ai detenuti ed agli internati. Il trattamento è finalizzato al reinserimento sociale.

Tuttavia, nonostante la regolamentazione sia chiara, si ravvisa la necessità di intraprendere ancora un'azione conoscitiva illustrando le esperienze più significative condotte nelle carceri perché queste possano trovare una più estesa applicazione e diventare punti di partenza per proposte virtuose e innovative. Ci auguriamo che i vari interventi descritti diventino dei punti di riferimento per un sapere ed un agire consapevole di tutti coloro che operano nelle strutture carcerarie per i detenuti. Infatti, troppo spesso, come evidenzia Benelli (2008), le tipologie di percorsi innovativi proposte nelle carceri si rivelano come esperienze di passaggio, frammentarie, promosse da enti, associazioni del territorio o da singoli esperti del settore e sono attualmente le più varie.

Alla data odierna la popolazione carceraria, statistiche alla mano, ammonta a 66.310 unità a fronte di una capienza delle carceri 'prevista' pari a 45.756: tra di esse vi sono oltre 23.985 stranieri, circa il 36% del totale.<sup>1</sup> L'aspetto numerico del fenomeno fa emergere solo in parte le problematiche quotidiane che affrontano sia coloro i quali vivono la restrizione nelle carceri, sia coloro i quali lavorano dentro e fuori le carceri per i detenuti. Secondo Musso (2008) il rapporto che esiste tra immigrazione e criminalità è di difficile studio, non solo per le connessioni che si riscontrano a livello sociale, di ordine pubblico e di sicurezza, ma anche perché il processo a cui assistiamo ha indotto a unificare i termini devianza e immigrazione sotto un'unica cornice di riferimento.<sup>2</sup>

La vita della popolazione carceraria è gestita attraverso le norme della Legge 26 luglio 1975, n. 354, e trova spazio nel Regolamento penitenziario approvato nel 2000 (il D.P.R. n. 230). In quest'ultimo documento, all'articolo 35, il mutamento della composizione della popolazione carceraria in relazione agli immigrati diventa pregnante: «nell'esecuzione delle misure privative della libertà nei confronti dei cittadini stranieri si deve tenere conto delle loro difficoltà linguistiche e delle differenze culturali». Spesso, tanto in carcere quanto nella formazione degli operatori, si pone poca attenzione alla componente culturale. Balboni (2002) evidenzia che in ogni cultura ci sono dei gesti o delle espressioni del volto che possono assumere significati diversi: in alcune culture, ad esempio, tenere gli occhi bassi è sinonimo di comprensione e non di disinteresse verso l'interlocutore. Al-

1 Fonte: Dipartimento dell'amministrazione penitenziaria - Ufficio per la gestione del sistema informativo automatizzato statistica e automazione del supporto dipartimentale - Sezione Statistica. [http://www.giustizia.it/giustizia/it/mg\\_1\\_14\\_1.wp?facetNode\\_1=3\\_1\\_6&previousPage=mg\\_1\\_14&contentId=SST747662](http://www.giustizia.it/giustizia/it/mg_1_14_1.wp?facetNode_1=3_1_6&previousPage=mg_1_14&contentId=SST747662).

2 A questo proposito si confrontino i dati forniti nella sezione *Stranieri e criminalità* in Caritas/Migrantes 2011 e la sezione a cura di F. Pittau e S. Trasatti, *Immigrati e criminalità: i dati e le interpretazioni* in Caritas/Migrantes 2009.

cuni gesti tipici della nostra cultura possono assumere un senso diverso in un'altra. All'interno del carcere questa diversità deve essere compresa perché può, ad esempio, generare tensioni tra detenuti stranieri ed agenti di polizia penitenziaria (Benucci 2009). Ancora, un'attenzione alla componente culturale significa creare le condizioni affinché negli istituti possa essere vissuta l'esperienza religiosa (cfr. Rhazzali 2010).

Per quanto concerne le attività di istruzione e lavoro, queste sono disciplinate dalla legge del 1975 agli articoli 19, 20 e 21, mentre le attività culturali, ricreative e sportive trovano spazio nell'articolo 27, che al comma primo recita: «negli istituti di pena devono essere favorite e organizzate attività culturali, sportive e ricreative e ogni altra attività volta alla realizzazione della personalità dei detenuti e degli internati, anche nel quadro del trattamento rieducativo».

Tenendo presenti le fonti normative che disciplinano le attività di studio e di lavoro negli istituti di pena, proponiamo una macropartizione delle iniziative condotte nelle carceri che distingue tra progetti di educazione formale (paralleli ai percorsi scolastici dello Stato italiano) e progetti di avviamento professionale. Ci è apparso inoltre opportuno distinguere quest'ultimi in progetti **interni** alla casa di pena e in progetti **esterni**. Secondo la normativa vigente, il lavoro carcerario può essere svolto sia all'interno che all'esterno degli stabilimenti penitenziari. In particolare, si definisce «lavoro esterno» quello che svolgendosi fuori dalla cinta muraria, anche presso imprese pubbliche o private, comporta l'uscita del detenuto dal complesso penitenziario.

Al contrario i progetti interni escludono questa possibilità e possono essere ulteriormente distinti in progetti che prevedono la produzione di merci che saranno fruibili fuori dagli istituti di pena e progetti che non la prevedono.

Nonostante le norme sull'ordinamento penitenziario tengano presente le difficoltà linguistiche e le differenze culturali dei non italofofoni, che sono sempre in numero maggiore nelle carceri, durante la nostra ricerca non abbiamo trovato un numero rilevante di progetti pensati per i detenuti immigrati. Infatti, molto spesso, i percorsi carcerari sono costruiti in funzione della cittadinanza e della appartenenza culturale italiane (Clementi 2008). Nel caso dei detenuti stranieri sarebbe auspicabile organizzare corsi di alfabetizzazione linguistica che siano, perché no, anche connotati professionalmente. Musso (2008) rileva come al fine di migliorare l'inserimento del detenuto straniero in carcere si potrebbe pensare di creare dei percorsi formativi interni al carcere che vedano il detenuto straniero già inserito all'interno dell'istituzione come 'attore-tutor' nell'inserimento e nell'accoglienza del detenuto straniero in arrivo. Una tale ipotesi volta a formare i detenuti, ad esempio, come mediatori culturali, potrebbe diventare una sorta di 'attività intramuraria' per gli stessi, utile al fine della risocializzazione e del percorso rieducativo interno al carcere.

Per il detenuto straniero una delle prime difficoltà in ingresso in carcere è relativa ai processi di comunicazione e se non si attivano corsi di alfabetizzazione non si risponde all'obiettivo educativo della pena: solo tramite l'apprendimento della lingua italiana, infatti, si può pensare all'attuazione di programmi trattamentali idonei. Esiste un lavoro di ricerca sull'acquisizione dell'italiano L2 (lingua seconda) in carcere e sui profili linguistici degli apprendenti condotto da Benucci (2007) e da un gruppo di collaboratori dell'Università per stranieri di Siena che ha lo scopo di rendere meno opachi alcuni aspetti della comunicazione nel mondo carcerario a chi vive al suo esterno e ampliare la bibliografia scientifica ancora esigua sull'argomento,<sup>3</sup> al quale sono dedicati studi soprattutto di ordine sociologico e psicologico. Purtroppo è da rilevare che la maggior parte delle iniziative tese a coinvolgere i detenuti nascono dalle associazioni di volontari e spesso le università e gli enti di ricerca si limitano ad erogare percorsi di studio e non a condurre attività di ricerca vera e propria, salvo poche eccezioni.<sup>4</sup>

Oltre ai (pochi) progetti pensati per il pubblico specifico dei detenuti immigrati abbiamo rilevato che esistono progetti pensati per pubblici specifici: donne, tossicodipendenti, persone con 'disturbo' dell'identità di genere.

Infine tratteremo un esiguo numero di progetti pensati per i familiari dei reclusi (soprattutto i bambini) e per coloro che accoglieranno gli ex detenuti nel mondo del lavoro, come gli imprenditori.

Abbiamo rilevato una preponderanza di progetti toscani e, in generale, di progetti condotti negli istituti di pena del centro-nord Italia. Questo è dovuto senz'altro al numero maggiore di detenuti (immigrati e non) presenti nelle regioni del centro-nord rispetto al sud.<sup>5</sup>

3 Attualmente l'eredità di tale lavoro, condotto presso l'Università per stranieri di Siena, è confluita nel progetto «Immigrazione, devianza, reinserimento e professione. Aspetti linguistico-culturali e criticità nell'accesso degli immigrati, detenuti e non, al mondo del lavoro» (acronimo i.d.r.p.). Per una descrizione più ampia del progetto I.D.R.P. si veda la sezione B2 nel presente articolo relativa ai progetti di avviamento professionale esterni o con modalità mista.

4 È il caso di un'attività di ricerca coordinata dal dipartimento di Sociologia e Scienze politiche dell'Università di Salerno sulla formazione a distanza in carcere: <http://www.cisus.unisa.it/progetti/elearning>.

5 Fonte: Dipartimento dell'Amministrazione penitenziaria, dati aggiornati al 30 aprile 2012: [http://www.giustizia.it/giustizia/it/mg\\_1\\_14\\_1.wp?previousPage=mg\\_1\\_14&contentId=SST747662](http://www.giustizia.it/giustizia/it/mg_1_14_1.wp?previousPage=mg_1_14&contentId=SST747662).

## 2 Rassegna e commento di iniziative 'tipo'

### 2.1 Progetti di educazione formale (istruzione)

Negli istituti penitenziari «è agevolato il compimento degli studi dei corsi universitari ed equiparati ed è favorita la frequenza a corsi scolastici per corrispondenza, per radio e per televisione» (art. 19, comma 4 O.P. L. 354/75). Di fatto dalla ricognizione effettuata emerge l'attitudine costante delle università nel creare azioni al fine della formazione dei detenuti, tuttavia gran parte delle azioni sono riconducibili al comune denominatore dell'«apprendimento a distanza». Altra caratteristica delle azioni condotte dalle università è quella di fare rete, di dotarsi di una normativa comune nel rivolgere la propria offerta formativa al pianeta carcere. Possono esserne un esempio la firma dei Protocolli d'intesa tra le quattro università toscane. Per quanto concerne l'organizzazione dei corsi della scuola dell'obbligo, questi sono organizzati secondo gli orientamenti vigenti e hanno sede pressoché in tutti gli istituti penitenziari allorché se ne ravvisi il bisogno. Come rileva Benelli (2008, p. 114): «La scuola oggi nelle carceri è ritenuta non solo privilegio di molti, ma necessaria per tutti: viene dunque frequentata per acculturarsi, per imparare l'italiano, per saper dialogare meglio con i compagni, con i figli e con gli altri anche su argomenti di cultura generale: la scuola come preparazione al 'fine pena', per conoscere dal carcere e per uscire dai pensieri circolari. I corsi formativi rilasciano attestati e sono utili per il 'fuori'». Continua Benelli (pp. 114 sgg.): «La scuola in carcere è una scelta libera laddove la libertà è utopia [...] È un'occasione significativa soprattutto per i detenuti stranieri che abitano in numero sempre maggiore le carceri italiane: per i detenuti provenienti da altre etnie, l'alfabetizzazione è fondamentale perché offre loro uno strumento importante per la vita carceraria come, ad esempio, la scrittura all'avvocato, all'Amministrazione penitenziaria, a persone care, ecc.». Purtroppo è da rilevare come da alcune ricerche<sup>6</sup> emerga il fatto che l'istruzione sia un diritto solo 'teoricamente' garantito a tutti poiché non si riesce a rispondere alla domanda di tutti coloro che ne fanno richiesta, soprattutto a causa dei problemi di sovraffollamento e della carenza di locali idonei con scarsità di attrezzature.

Progetto: «Teledidattica - Università in carcere»

Con il Progetto «Teledidattica - Università in carcere», realizzato a Rebibbia Nuovo Complesso grazie al Garante dei Detenuti della Regione Lazio,

<sup>6</sup> <http://www.ristretti.it/>.

in collaborazione con l'Università di Tor Vergata, Fastweb e LazioDISU, i detenuti potranno seguire virtualmente le lezioni dei corsi di laurea di Economia, Lettere e Giurisprudenza. Un'aula appositamente allestita permetterà ai detenuti di seguire le lezioni e di usufruire dell'attività di tutoraggio, comunicando settimanalmente in videoconferenza con i docenti presenti nelle tre aule multimediali dell'Università di Tor Vergata a Roma. Fastweb si occuperà dell'installazione dell'infrastruttura di e-learning presso le facoltà e la Casa circondariale.

### Studiare in carcere: poli universitari al Don Bosco e a San Gimignano

Attraverso il Protocollo d'Intesa sottoscritto dalle Università di Pisa e Università degli studi di Siena, dalla Casa circondariale Don Bosco di Pisa e dalla Casa di reclusione di San Gimignano, nei due istituti di pena nasceranno delle sezioni - con celle singole, biblioteca, sala studi ed attrezzature informatiche - dove i detenuti iscritti all'università potranno seguire i corsi a distanza con i professori e dove saranno seguiti da tutor. A Pisa nello stesso piano hanno trovato posto anche i tredici studenti che nel 2012 frequentano il corso superiore di scuola agraria.

Il progetto impegna volontari, docenti di ogni grado di istruzione e risorse finanziarie che arrivano dalle scuole, dall'università, dall'amministrazione penitenziaria e dalla Regione.

### Progetto Polo universitario penitenziario

Il progetto «Polo Universitario Penitenziario», sorto con un protocollo d'Intesa tra Università di Firenze, Regione Toscana ed Amministrazione penitenziaria nel 2000/2001, ha portato all'istituzione all'interno della Casa circondariale di Prato «La Dogaia» di una sezione con ventitré celle singole in cui si trovano persone che hanno intrapreso studi universitari presso l'Università degli studi di Firenze.

## 2.2 Progetti di avviamento professionale

I progetti di avviamento professionale sono per lo più gestiti da cooperative e nascono dalla sinergia di queste con le aziende del territorio. Le imprese del territorio possono avere un ruolo importante: proprio come soggetto economico attento al profitto, l'imprenditore può avvantaggiare se stesso e la comunità offrendo un lavoro che sia utile all'impresa (per la manodopera e per le agevolazioni) e utile alla riabilitazione di chi sta scontando una pena. Nella riforma penitenziaria il lavoro è diretto a

promuovere il reinserimento sociale di chi sta scontando una pena e deve essere organizzato secondo metodi analoghi a quelli nella società libera. La persona in esecuzione penale può lavorare all'interno o all'esterno del carcere; per accedere al lavoro esterno, la persona deve essere ammessa a una misura alternativa. Le principali misure alternative sono l'affidamento in prova ai servizi sociali, la detenzione domiciliare, la semi-libertà. La persona in esecuzione penale può essere ammessa a svolgere lavoro all'esterno (art. 21 O.P. L. 354/75), anche durante la detenzione, su disposizione del Direttore del carcere con autorizzazione del magistrato di sorveglianza. Partendo dall'assunto che la difficoltà di trovare un lavoro è comune a tutti i detenuti, per i soggetti extracomunitari la difficoltà risulta maggiore. Tale mancanza è dettata prevalentemente dal non avere un domicilio o una residenza fissa, non avere un supporto familiare e non avere possibilità di sostentamento. Ancora più complessa risulta essere la situazione del detenuto clandestino. Va infatti considerato che moltissimi stranieri scontano la pena per violazioni della normativa in materia di immigrazione,<sup>7</sup> tanto più che, dal 2009, è il loro stesso status di irregolarità a configurare tout court un reato.

### 2.2.1 Interni alla casa di reclusione

L'art. 20 dell'O.P. stabilisce che gli istituti penitenziari devono favorire in ogni modo la destinazione dei detenuti e degli internati al lavoro e alla partecipazione ai corsi di formazione professionale. A tal fine, possono essere istituite lavorazioni organizzate e gestite da imprese pubbliche o private e possono essere istituiti corsi di formazione professionale organizzati e svolti da aziende pubbliche e private in convenzione con le regioni. Allo scopo è prevista l'utilizzazione dei locali e delle attrezzature esistenti all'interno degli Istituti, così come previsto dall'articolo 47 del regolamento di esecuzione penale.

Naturalmente, l'organizzazione ed i metodi del lavoro devono riflettere quelli della società libera.

Il collocamento delle persone al lavoro, all'interno dell'istituto, avviene nel rispetto di apposite graduatorie esistenti, per la formazione delle quali è istituita presso ogni istituto una commissione composta dal direttore, da un appartenente al corpo di polizia giudiziaria, da un educatore e da tre membri esterni appartenenti alla figura professionale dell'Operatore socio-sanitario. Il datore di lavoro può dunque accedere a tali liste per procedere alla selezione del personale occorrente per lo sviluppo della propria attività.

<sup>7</sup> Fonte: Caritas/Migrantes 2011.

### Corso per operatore informatico specialista in prodotti editoriali per non vedenti

All'interno della Casa di reclusione di Porto Azzurro è stato realizzato un corso gestito dal Cescot del Tirreno, che prevede la qualifica di «Operatore informatico specialista in prodotti per non vedenti e ipovedenti». L'idea nasce dalla necessità di formare personale in grado di soddisfare le esigenze delle associazioni e società che si occupano delle problematiche relative ai non vedenti e, contemporaneamente, di offrire agli allievi la possibilità di essere inseriti in un contesto lavorativo all'interno del carcere, ma con carattere di esternalizzazione di servizi. Il progetto è finanziato dalla Provincia di Livorno, con il contributo del Fondo sociale europeo e della Regione Toscana e con il patrocinio del comune di Porto Azzurro.

### Corso di formazione per manutentore di siti archeologici e aree verdi

Nel 2004/2005 è stato avviato un percorso formativo e professionale relativo alla salvaguardia, valorizzazione e tutela dei beni archeologici e della natura rivolto a sette detenuti nel carcere di Rebibbia. Il corso è stato elaborato dalla Cooperativa Cecilia e da Ecom e si è svolto attraverso lezioni teoriche sul mondo antico, sulla botanica, sul giardinaggio e sulle tecniche comunicative, di accoglienza e vigilanza di un sito archeologico. Inoltre si è svolto un tirocinio pratico su materiali archeologici ed è stato realizzato un giardino interno al carcere. Tale percorso potrebbe portare all'inserimento lavorativo dei detenuti e alla creazione di una cooperativa di cui facciano parte detenuti ed ex detenuti.

### Attività formativa per la qualifica di parrucchiere

Nella casa circondariale di Rebibbia Nuovo Complesso (Roma), la I.F.E.L. onlus ha realizzato un'attività formativa diretta a soggetti detenuti con disturbo dell'identità di genere finalizzata all'acquisizione della qualifica regionale di parrucchiere.

### Corsi professionali per pizzaiolo, cuoco e ortovivaista - casa circondariale di Lauro

Tra le attività trattamentali presenti nella Casa circondariale di Lauro, la Regione Campania dal 2002 propone e finanzia corsi professionali per pizzaiolo, cuoco e ortovivaista. L'inserimento nel mondo del lavoro è ac-



compagnato da un'attività di orientamento e da un intervento psicologico per il sostegno dei soggetti a rischio.

Il progetto cooperativa sociale lavori in corso

Il progetto, finanziato dall'Unione Europea, mira a contrastare i fenomeni di esclusione nell'accesso al mercato del lavoro da parte di persone che provengono dal circuito penale. Il progetto è finalizzato alla realizzazione, all'interno dell'Istituto di pena di Siano, di un laboratorio di stampa digitale gestito da una cooperativa sociale di tipo B, che comprenda cioè detenuti. Il soggetto referente del progetto Equal Araba Fenice è Promidea, un consorzio di imprese ed associazioni impegnate nella promozione dello sviluppo locale. Il consorzio presta servizi incentrati su detenuti, migranti e categorie socialmente svantaggiate.

### 2.2.2 Esterni (o con modalità mista)

Come sottolinea Berti (2004), il detenuto dovrebbe essere visto come soggetto che sarà 'fuori', un soggetto che 'dentro' dovrà acquisire delle competenze che gli permettano di progettarsi e proiettarsi all'esterno del carcere.

In questa sezione prendo ad esempio alcuni progetti che prevedono che il detenuto si rechi all'esterno della casa circondariale. Il lavoro esterno consiste nella prestazione di attività a favore di imprese pubbliche e private e il lavoro deve svolgersi in condizioni tali da garantire l'attuazione positiva degli scopi previsti dall'art. 15 della legge 345/75, primo fra tutti il trattamento rieducativo del detenuto. Così come per il lavoro intramurario è necessaria la stipulazione di una convenzione con la direzione dell'Istituto e/o con la direzione dell'Ufficio di esecuzione penale esterna (UEPE). Anche in questa tipologia di lavoro devono essere rispettate le normative previste dalla Contrattazione collettiva nazionale.

In base alla personale esperienza all'interno dei penitenziari, posso affermare che i progetti professionalizzanti 'esterni' danno un senso alla detenzione e stimolano il detenuto a progettarsi fuori dal carcere. Possono essere assunti i detenuti (anche extracomunitari senza permesso di soggiorno) che, a seguito del parere favorevole del Magistrato di sorveglianza e/o del Direttore del carcere e/o del direttore UEPE, abbiano una posizione giuridica compatibile con l'inserimento lavorativo e, quindi:

- gli ammessi al lavoro esterno, ex art. 21 legge 354/75;
- i semiliberi;
- gli affidati al servizio sociale.

---

### Progetto «I.D.R.P.»

Il progetto «Immigrazione, devianza, reinserimento e professione. Aspetti linguistico-culturali e criticità nell'accesso degli immigrati, detenuti e non, al mondo del lavoro» (acronimo I.D.R.P.) nasce dalla sinergia tra Università per stranieri di Siena, casa circondariale Santo Spirito di Siena e realtà associative del territorio, è tuttora in atto (secondo le modalità della ricerca-azione) e prevede la realizzazione di corsi di italiano L2 settoriali. Questi interventi sono destinati all'acquisizione di qualifiche professionalizzanti da parte dei detenuti immigrati che, al termine del corso di italiano settoriale, avranno la possibilità di entrare in contatto diretto con imprese operanti nel mondo del lavoro e realizzare un corso di formazione professionale e attività di stage.

### Progetto «Inserimento lavorativo esterno di soggetti detenuti condannati a lunghe pene detentive»

Il progetto è stato promosso dal Centro per l'impiego di Volterra. Prevede l'inserimento lavorativo presso imprese locali di persone detenute nella Casa penale di Volterra, condannate a lunghe pene detentive e ammesse al lavoro esterno. L'iniziativa è stata resa possibile dalla presenza all'interno della Casa penale di un servizio di sportello del Centro per l'impiego mirato all'orientamento, alla formazione professionale, all'incontro di domanda e offerta di lavoro. Si procede selezionando i detenuti idonei ad essere inseriti con la formula contrattuale del tirocinio formativo in imprese ritenute adatte a tale scopo. I detenuti portano a termine il tirocinio formativo della durata di sei mesi e sono successivamente assunti dalle aziende, ottenendo un impiego stabile.

### Progetto educazione ambientale

Tra le attività di educazione e integrazione della Casa circondariale a custodia attenuata Mario Gozzini (Solliccianino), è previsto un programma gestito dal Laboratorio Didattico Ambientale, affiancato dal personale specializzato dell'assessorato alle Politiche sociali. Le attività formative si svolgeranno sia presso il parco di Villa Demidoff che all'interno della Casa circondariale. L'obiettivo è la gestione di attività di recupero e conservazione del patrimonio ambientale effettuata dai detenuti in base ai programmi di lavoro e integrazione della struttura.

### 2.2.3 Che prevedono la realizzazione di merci o materiali destinati all'esterno

Il carcere non è stato mai concepito come luogo di formazione di reddito e solo negli ultimi tempi è al centro di una rivisitazione che pone il diritto al lavoro come condizione importante se non essenziale in un percorso di cambiamento sia durante la permanenza ristretta sia nella prospettiva di ritorno nella collettività libera. I progetti di avviamento professionale che prevedono la realizzazione di merci che saranno vendute all'esterno cercano di accrescere le competenze professionali durante lo stato di detenzione, fornire competenze spendibili all'esterno e creare un legame concreto tra luoghi di lavoro 'dentro' e luoghi di lavoro 'fuori'.

#### Laboratorio assemblaggio caschi

Attraverso la collaborazione con la società Vemar Helmets di Grosseto, la cooperativa sociale Il Nodo ha attivato un progetto finalizzato all'inserimento lavorativo dei detenuti che consiste nell'assemblare caschi da motocicletta. Il laboratorio di assemblaggio rientra nell'ambito del progetto di inclusione sociale dei detenuti a pena alternativa alla detenzione promosso dalla Regione Toscana, in collaborazione con la Provincia di Grosseto, i comuni della zona, la Casa circondariale di Massa Marittima e soggetti operanti nel campo dell'associazionismo, del volontariato e della cooperazione.

#### Progetto «Mille una bici»

All'interno del progetto «Mille e una bici» per l'uso e la diffusione della bicicletta come mezzo di trasporto nel Comune di Firenze, si è sviluppata un'iniziativa che coinvolge i detenuti. Tale attività prevede che le biciclette abbandonate o rimosse per violazione del codice della strada vengano destinate alle officine di riparazione degli Istituti penitenziari per minori e adulti di Firenze, per essere poi vendute o noleggiate. Il progetto nasce dal protocollo d'intesa firmato nel 2006 tra il Comune di Firenze, la Società della Salute, il Nuovo Complesso penitenziario di Sollicciano, l'Istituto penale per i minorenni di Firenze, Firenze parcheggi S.p.a. e la cooperativa sociale Ulisse. Sono operative varie officine all'interno dell'Istituto penale di Sollicciano a Firenze, nel carcere minorile Antonio Meucci e a Borgo San Lorenzo.

## L'albero creativo

È un progetto della cooperativa sociale il Nodo, finalizzato all'inserimento lavorativo dei detenuti e alla loro integrazione nel territorio. È sostenuto dalla Regione Toscana, dai comuni delle Colline Metallifere e dalla Struttura a custodia attenuata di Massa Marittima. «L'albero creativo» è in grado di progettare soluzioni per arredare parchi e giardini, percorsi didattici, sentieristica, percorsi fitness e a fruibilità universale per i diversamente abili. Inoltre, in collaborazione con altre cooperative, fornisce e posa complessi giochi e arredi in legno per esterni.

## Apab Toscana-Associazione per l'agricoltura biodinamica

La sezione Toscana dell'Associazione per l'agricoltura biodinamica ha attivato un progetto formativo svoltosi contemporaneamente in cinque carceri toscane: Sollicciano (Firenze), Prato, Empoli, Isola di Gorgona e Porto Azzurro (Isola d'Elba). Il progetto partito nel 2000 è stato realizzato nell'ambito di un «Piano di formazione per nuovi insediamenti produttivi in penitenziari toscani» della Regione Toscana e ha portato all'avvio di attività di produzione e vendita da parte delle aziende agricole interne agli Istituti di pena. Inoltre l'Apab ha collaborato a diverse attività nell'Ospedale psichiatrico giudiziario di Montelupo Fiorentino (FI), dove ha curato la direzione tecnica e formativa dell'azienda agricola interna, per il disagio sociale (progetto «Chance») e per i giovani del Centro di giustizia minorile (progetto «Improve»).

## Laboratorio di artigianato artistico

La collezione Arti&mestieri viene realizzata all'interno della Casa di reclusione di Milano-Opera, dove i detenuti dispongono di laboratori di artigianato artistico per la lavorazione del ferro, del legno e della pietra. Promotrici dell'attività sono le cooperative Arti&Mestieri e Soligraf.

### 2.3 Progetti culturali in senso ampio

Sono tutti progetti che fanno riferimento all'articolo 27 (O.P. L. 354/75) il quale disciplina le attività culturali, ricreative e sportive. È utile ricordare che prima della riforma del '75 le attività ricreative o culturali all'interno degli istituti di pena risultavano scarse o, in molti casi, inesistenti e l'informazione dentro le carceri era regolarmente sottoposta a censura. La nascita del giornalismo carcerario e la creazione, all'interno degli istituti di

pena, di redazioni è relativamente recente: avviene in seguito all'attuazione dell'Ordinamento penitenziario da un lato e alle contestazioni degli anni Sessanta-Settanta che fanno emergere la realtà sconosciuta delle carceri italiane: in carcere si pensa all'istituzione dei primi corsi di giornalismo o di riviste carcerarie. Il giornalismo carcerario fornisce preziose informazioni sulle condizioni di vita all'interno degli istituti oltre a costituire un mezzo espressivo di interesse rilevante. Il tipo di informazione prodotta dalle carceri è estremamente variegato riguardo alla qualità delle testate e alla stabilità delle redazioni legata alle caratteristiche degli istituti di pena (nelle case circondariali la presenza dei detenuti è molto variabile).<sup>8</sup>

La direzione dell'istituto deve inoltre prevedere che i detenuti e gli inter-nati abbiano agevole accesso alle pubblicazioni della biblioteca dell'istituto, nonché la possibilità di usufruire della lettura di pubblicazioni esistenti in biblioteche e centri di letture pubblici funzionanti nel luogo in cui è situato l'istituto stesso (si veda art. 21 D.P.R. 30/06/2000, n. 230).

### Progetto Abside

Il progetto intende favorire il reinserimento sociale di soggetti svantaggiati attraverso la formazione di bibliotecari interessati a svolgere il ruolo di tutor che assistano e forniscano informazioni utili all'utenza in questione. In questo più ampio progetto è stato realizzato il modulo didattico «La biblioteca in carcere», rivolto nello specifico a personale interessato alla gestione di servizi bibliotecari, documentari e informativi negli Istituti di pena italiani (bibliotecari esterni o interni: detenuti, educatori o agenti di polizia penitenziaria).

### Associazione Pantagruel

L'Associazione Pantagruel si occupa di problematiche inerenti detenuti/e ed ex detenuti/e, svolge diverse attività negli istituti di pena di Firenze, Pistoia, Massa e segue il periodo di reinserimento nella società. I principali progetti attivi sono: «Liberarsi dalla necessità del carcere», un giornale nato nella Casa circondariale di Pistoia; «Il pannello», il giornale delle sezioni femminili di Sollicciano; «Informacarcere», un progetto realizzato tramite la redazione e il coordinamento di periodici e giornali nelle carceri nonché del sito [www.informacarcere.it/informacarcere.php](http://www.informacarcere.it/informacarcere.php) e la

<sup>8</sup> Per una panoramica dei giornali del carcere in Italia si veda *Libertà di stampa* di S. Losi, in Benucci 2007, e sui laboratori di scrittura in carcere il secondo capitolo della seconda parte di Benelli 2008: *L'educazione non formale: percorsi di narrazione e scrittura autobiografica in carcere*.

realizzazione di convegni ed eventi pubblici; «La poesia delle bambole», un progetto attivato nelle sezioni femminili di Sollicciano e in un laboratorio esterno per la creazione di bambole che vengono poi vendute; «A passo d'asino per i colli fiorentini», che prevede la formazione di alcune asinerie (gruppi di asini) nel territorio fiorentino tra cui una all'interno dell'area verde di Sollicciano femminile; «Solidarietà e carcere», che consiste in versamenti di piccole cifre sui conti correnti di chi si trova in carcere, acquisto e reperimento di indumenti, biancheria, libri, occhiali da vista, visite mediche, prodotti omeopatici e interventi di tipo terapeutico; il progetto «Bruno Borghi», che prevede dei corsi di formazione per volontari nelle carceri, l'attivazione di borse di studio e borse lavoro per detenuti/e ed ex detenuti/e, la realizzazione e la gestione di una biblioteca specializzata sul carcere e la raccolta degli scritti di Bruno Borghi e delle memorie orali.

### Civitas: attivare i diritti

Il progetto «Civitas: attivare i diritti. Da detenuti a cittadini», presentato dall'Istituto Gramsci Toscano Onlus e finanziato dal FSE, mira a fornire a soggetti in esecuzione penale gli strumenti per accedere ai propri diritti di cittadinanza, attraverso due percorsi formativi paralleli, uno per detenuti nel carcere di Sollicciano (FI), l'altro per persone in esecuzione penale esterna. La formazione prevede un laboratorio di scrittura su pc ed un'introduzione alle normative riguardanti l'immigrazione, i servizi sociosanitari, l'ordinamento penitenziario e il mondo del lavoro. Inoltre sono stati realizzati laboratori di attivazione delle competenze acquisite e periodi di accompagnamento. Il progetto si è avvalso della collaborazione di Smile Toscana, L'Altro Diritto onlus, CSSA.

### 2.3.1 Laboratori teatrali

Attraverso una ricerca in rete e tra i piani pedagogici degli istituti penitenziari, risulta che i laboratori teatrali sono una pratica molto diffusa nei penitenziari,<sup>9</sup> alcuni dei quali hanno una vera e propria compagnia teatrale residente: è il caso della casa circondariale di Volterra.<sup>10</sup> Da circa venti

9 Basti pensare all'ultimo successo cinematografico dei fratelli Taviani che hanno ottenuto un importante riconoscimento al festival del cinema di Berlino con il docu-film *Cesare non deve morire*, che racconta l'allestimento di un'opera di Shakespeare a cura di un gruppo di detenuti del carcere di Rebibbia.

10 L'esperienza della Casa di reclusione di Volterra, nata a partire dal 1988, e diretta da Armando Punzo, ha ormai acquisito risonanza nazionale e internazionale mediante le proprie rappresentazioni.

anni in Italia il teatro nelle carceri è diventato un volano per migliorare l'educazione, sviluppare un nuovo punto di vista, accrescere la creatività dei detenuti e non solo. I detenuti coinvolti nei progetti percepiscono come il duro lavoro pedagogico con le compagnie teatrali diventi un utile strumento di confronto. In particolare il teatro entra nelle scene del carcere per motivi quali:

- **l'intrattenimento:** in questo caso viene inteso come pausa, come diversivo dalla quotidianità e come momento di animazione che produce sensazione di benessere;
- **il lavoro terapeutico** si svolge in situazioni protette e con personale altamente esperto in quanto l'obiettivo è elaborare a livello profondo, per mezzo del teatro, eventi e momenti significativi della vita del detenuto;
- **il teatro di ricerca:** è l'intervento più diffuso negli istituti penitenziari in quanto risulta essere una proposta formativa che facilita un'espressione di sé liberatoria e funzionale all'acquisizione di nuove consapevolezze (Benelli 2008, p. 66).

Un altro mezzo importante per gestire l'esistenza all'interno del carcere, soprattutto in relazione ai migranti per i quali, spesso, la detenzione corrisponde al fallimento del progetto migratorio, è il laboratorio di condivisione dell'**autobiografia**. Come sostiene Caoci (2012), che ha raccolto una serie di testimonianze di migranti nella colonia penale di Isili, in Sardegna, le strategie messe in atto dai migranti per sostenere la detenzione possono essere riassunte in due orientamenti: uno rivolto alla gestione dell'esistenza all'interno del carcere ed uno rivolto a progettare il futuro fuori dal carcere. Ma, in ogni caso, sono legate all'espressione delle emozioni. Tale espressione, a nostro avviso, deve essere il più possibile favorita, sia attraverso i laboratori teatrali che attraverso i laboratori di scrittura autobiografica perché è utile a superare la vergogna del carcere, il giudizio negativo sulla propria esperienza migratoria, la paura del futuro, la frustrazione di vedere i propri sogni delusi, la tristezza di non poter restare in Italia ma anche a manifestare la voglia di non arrendersi e di continuare ad avere dei desideri al di fuori del carcere e della criminalità.

#### Il laboratorio teatrale nella casa circondariale di Livorno

Nella Casa circondariale «Le Sughere» di Livorno da diverso tempo viene realizzato un laboratorio teatrale con detenuti e detenute, per volontà di Arci Solidarietà Livorno. Durante l'attività effettuata da novembre 2006 a marzo 2007 i detenuti dell'Alta Sicurezza coinvolti hanno prodotto un testo per uno spettacolo teatrale messo in scena nel teatro della Casa circondariale, riguardante la loro condizione personale, la detenzione e

la società che li attende dopo la scarcerazione. Inoltre sono state allestite diverse altre rappresentazioni quali *I mangiatori di uomini* e *Faida*.

### Progetto Pharmakon carcere

Attraverso la via del teatro che insegna ai reclusi l'armonico vivere civile, Adramelek Theater, propaggine di Associazione Rinascimento 2000, si propone di diffondere presso le carceri il progetto «Educazione alla legalità» finalizzato ad alimentare tra i detenuti il rispetto delle regole di sana e armonica convivenza civile.

### 2.4 Progetti specifici per donne

Come esistono carceri pensate esclusivamente per le donne, così esistono progetti di avviamento professionale specifici per questo tipo di pubblico. Se si è donna, spesso i comuni e le province promuovono servizi e sportelli dedicati per la ricerca del lavoro una volta scontata la pena. Ci si può rivolgere:

- ai Centri Donna, pubblici o spesso convenzionati con Comuni e/o Province. A volte presso i centri donna sono presenti anche centri antiviolenza su donne e minori;
- agli sportelli donna dei Centri per l'impiego delle Province;
- ai consultori.

Su una popolazione di 66.310 detenuti le donne sono 2.794, dunque una percentuale di circa il 5%.<sup>11</sup> Il tema forse più cruciale della condizione di carcerazione della donna riguarda il rapporto con i figli. Ma, al di là della differenza di genere, non possiamo che essere d'accordo con Benelli (2008, p. 60) quando scrive:

al di là del soggetto carcerato, della sua natura sociale, sessuale ed esistenziale, al di là di una definizione di carcerato o di categorie di reclusi, [...] il vero e centrale elemento ispiratore dell'intero sistema penitenziario non può che essere quello della tutela delle dignità delle persone che vivono in carcere. Un sistema nel quale i detenuti si trovino in precarie condizioni di salute, costretti a passare l'intera giornata in cella per mancanza di lavoro, senza un'offerta culturale, oltre che formativa e professionale adeguata, appare infatti in contrasto con i

<sup>11</sup> Fonte: ministero della Giustizia, aggiornamento al 30 aprile 2012.



principi costituzionali. Accanto a questo è auspicabile un processo di riavvicinamento dei detenuti ai loro luoghi di origine, così da consentire un rapporto più intenso con le proprie famiglie e garantire forme di colloqui che permettano anche ai detenuti di godere del proprio diritto all'affettività, specialmente se si tratta di donne con figli.

#### Laboratorio di sartoria nella Casa circondariale di Sollicciano a Firenze

Nella sezione femminile della Casa circondariale di Sollicciano a Firenze è attivo un laboratorio di design e creazione di oggetti moda, nato da un'iniziativa promossa dall'assessore alla Moda della Provincia di Firenze in collaborazione con i laboratori didattici della Casa circondariale di Sollicciano e alcune aziende locali. Il progetto ha portato alla realizzazione di capi indossati dalle detenute durante una sfilata nei locali dell'Istituto nel dicembre 2006, il «Fashion Design Party», nonché alla creazione del marchio «LaGabbia».

#### Belle dentro

Il progetto «Belle Dentro», realizzato dall'Agenzia formativa Urban Caldera e finanziato dal Fondo sociale europeo, ha coinvolto alcune detenute della Casa circondariale di Pisa. Si tratta di un progetto formativo nel settore sartoriale, suddiviso in tre moduli, che ha portato alla creazione della griffe «Belle Dentro». Gli abiti confezionati sono stati indossati dalle detenute del laboratorio di sartoria durante una sfilata organizzata all'interno del carcere.

#### Cooperativa «Fiordisapori»

In seguito alla realizzazione nel novembre 2005 del corso di formazione «Donne, occupazione, carcere, gourmet» nella Casa di custodia attenuata femminile di Empoli, promosso dal consorzio CO&SO Empolese Valdelsa Valdarno, è nata la cooperativa «Fiordisapori». Il corso, rivolto a detenute e donne in situazioni di svantaggio e finanziato tramite il bando «Esprit 2005», ha portato all'acquisizione di conoscenze finalizzate all'avvio di un'attività di catering. La cooperativa ha fornito tale servizio nel corso di diverse iniziative organizzate sia all'interno che all'esterno del carcere.

---

## Donne oltre le sbarre

Il progetto «Donne oltre le sbarre», realizzato da Galdus e dal consorzio Nova Spes, è servito alla costruzione e sperimentazione di un nuovo modello di intervento che incrementi il lavoro femminile in situazioni di privazione della libertà, in vista della permanenza nel circuito lavorativo anche dopo l'uscita dal carcere. Il progetto ha coinvolto gli istituti penitenziari della regione Lombardia.

### «Bambini senza sbarre»

L'iniziativa è dell'associazione «Bambini senza sbarre» ed è operativa nel carcere di Milano Bollate. Si tratta della realizzazione di un'area in cui psicologi, educatori e terapeuti tentano di rendere accettabile e comprensibile un'esperienza potenzialmente traumatica come quella vissuta dai bambini delle madri recluse.

### Progetto educativo nel carcere femminile di Venezia - Associazione «La gabbianella»

Nell'ottica del sostegno alla genitorialità, soprattutto della genitorialità 'fragile', si fa carico dell'accompagnamento dei bambini del nido del carcere femminile della Giudecca fino all'asilo comunale nella stessa isola di Venezia. Da due anni, all'interno del nido del carcere, la stessa associazione persegue un progetto educativo, finanziato dalla Regione, che vede impegnate tre psicologhe e una pediatra. In questo progetto sono previste attività che favoriscano i rapporti tra mamma e bambino, ne facilitino la comunicazione e aiutino la socializzazione di piccoli e mamme con l'esterno. Durante le ore che le psicologhe passano con le mamme, vengono affrontati temi che vanno dall'educazione dei figli all'educazione alimentare. In particolare l'educazione alimentare passa attraverso l'organizzazione di feste di compleanno e merende, stimolando le mamme a preparare alimenti sani per i propri bambini e raccogliendo le loro ricette, provenienti da diversi paesi. Si intende così anche valorizzare la cultura e la tradizione culinaria di ogni donna presente nel nido. In primavera gli operatori accompagnano mamme e figli nell'orto del carcere, per fare merenda all'aperto ed insieme per imparare da dove arrivano i cibi che mangiamo.

## 2.5 Progetti per chi accoglie gli ex detenuti / progetti per i familiari dei detenuti

Hanno grande importanza i progetti che, come il primo che descriviamo in questa sezione, hanno lo scopo di informare gli imprenditori circa i vantaggi che derivano dall'assunzione di coloro che hanno finito di scontare la pena.<sup>12</sup> Al fine di favorire l'inserimento lavorativo di ex detenuti è possibile utilizzare principalmente due strumenti, la borsa lavoro e il tirocinio formativo, per i quali l'impresa non deve sostenere alcun costo (né contributivo, né retributivo).

Con la Borsa lavoro (inserimento in azienda a carattere di STAGE) il datore di lavoro utilizza il detenuto senza alcun onere economico, in modo da verificarne le qualità in previsione di una possibile assunzione. Il detenuto o ex detenuto percepisce un sussidio da parte delle amministrazioni pubbliche (comune, provincia ecc.).

I tirocini formativi sono uno strumento per realizzare momenti di alternanza tra studio e lavoro per agevolare le scelte professionali mediante la conoscenza diretta del mondo del lavoro, attraverso iniziative a favore di soggetti che abbiano già assolto l'obbligo scolastico.

### Consorzio Techne Cesena

Il consorzio Techne ha realizzato un vademecum, rivolto principalmente agli imprenditori, nel quale è possibile reperire informazioni relative ai passaggi da realizzare nell'inserimento lavorativo di un detenuto, ai servizi erogati, ai vantaggi economici a favore delle aziende ed informazioni sui referenti istituzionali per la realizzazione del percorso di inserimento.

### Associazione Nuovamente: risorsa multimediale

È stato prodotto un dvd dal titolo *Misure alternative* che nasce dalla riflessione sulle difficoltà di reinserimento sociale e lavorativo di persone provenienti dal carcere. Il dvd fornisce indicazioni pratiche per conoscere meglio il mondo del lavoro. Nella prima sezione si illustra, attraverso i racconti di quattro ex detenuti, le difficoltà che essi stessi hanno incontrato nel tentativo di trovare una collocazione lavorativa e sociale. Si affrontano, quindi, esperienze imprenditoriali di cooperative sociali che, sfidando il

<sup>12</sup> Ad ora è difficile trovare informazioni circa le agevolazioni per le aziende che assumono ex detenuti. In rete abbiamo rinvenuto il pieghevole di Techne Cesena: <http://www.ristretti.it/areestudio/lavoro/techne/pieghevole.pdf> e alcune notizie non troppo aggiornate a questo indirizzo: <http://www.ristretti.it/areestudio/lavoro/smuraglia/agevolazioni.htm>.

pregiudizio e lo stigma del detenuto, hanno sviluppato percorsi e strategie di inserimento professionale positive.

### Un camper sotto le mura di Buoncammino

C'è un camper di fronte al carcere Buoncammino di Cagliari per accogliere i parenti dei detenuti durante le ore di visita. Una base di appoggio per coloro che si trovano, prima dell'apertura del carcere, costretti a lunghe attese in strada. Il camper è stato voluto dal Coordinamento volontario penitenziario, l'associazione costituita nel 2002 col fine di creare un rapporto di collaborazione tra istituzione, società civile e detenuti.

### 3 Conclusioni

La partizione dei progetti di formazione per detenuti in Italia che proponiamo nasce dall'analisi di circa 120 progetti presenti in rete e in gran parte accessibili attraverso la consultazione della banca dati dell'associazione «Nuovamente» di Bologna.<sup>13</sup> La necessità di una partizione che distingua tra loro gli interventi di formazione per i detenuti nelle carceri italiane ha lo scopo di creare uno strumento agevole per tutti coloro che si occupano di carcere e detenzione, uno strumento che permetta rapidamente di individuare in fase di progettazione quale potrebbe essere un punto di riferimento utile per la realizzazione di una 'buona pratica' il più possibile aderente a una determinata realtà detentiva. In conclusione, la partizione che proponiamo fa un ulteriore passo in avanti al fine della realizzazione di un catalogo di iniziative virtuose condotte nelle carceri italiane<sup>14</sup> che abbia rigore e validità scientifica.

Rileviamo ancora una volta come, nonostante dai dati statistici forniti dal dipartimento dell'Amministrazione penitenziaria si desuma che su 66.310 detenuti presenti nelle carceri italiane alla data del 30 aprile 2012, 23.958 siano stranieri. E che di questi, circa 7.839 siano di provenienza europea, fra cui 2.820 albanesi. E che provengano invece dall'Africa più di diecimila persone, di cui 4.833 dal Marocco, 3.075 dalla Tunisia, 1.143 dalla Nigeria, 698 dall'Algeria. E se, per una migliore comprensione, il dato nazionale

13 Si veda l'indirizzo della pagina web in sitografia.

14 Per quanto concerne la situazione europea, esiste un catalogo (si può consultare a questo indirizzo: [http://www.programmallp.it/box\\_contenuto.php?id\\_cnt=1156&id\\_from=1&pag=1](http://www.programmallp.it/box_contenuto.php?id_cnt=1156&id_from=1&pag=1)). Ancora una volta si tratta di un tentativo che manca di una sistematizzazione rigorosa in quanto sono raggruppati insieme progetti molto diversi tra di loro. Dall'analisi del catalogo, comunque, si evince una preponderanza, anche a livello europeo, di interventi di tipo culturale, soprattutto laboratori teatrali.

viene scorporato a livello regionale, dal momento che in alcune regioni la percentuale dei detenuti stranieri sul totale si eleva (in particolare nelle regioni del centro-nord Italia e la Sardegna), raggiungendo punte del 70%<sup>15</sup> e oltre, i progetti dedicati ai detenuti non italo-foni sono pressoché inesistenti. Perciò, a nostro avviso, la prima, fondamentale, strada da percorrere è quella di progetti destinati ai detenuti immigrati che abbiano lo scopo di superare l'emergenza linguistico-comunicativa. Infatti la gestione del problema linguistico, inteso non solo negli aspetti, seppure fondamentali della traduzione e dell'interpretariato, ma soprattutto come esplicitazione e decodificazione dei messaggi verbali e non, risulta fondamentale tanto sul piano dei rapporti con l'istituzione e con gli operatori penitenziari<sup>16</sup> consentendo l'accesso ai diritti alla persona reclusa (dalla sfera della salute a quella dei contatti con l'esterno), quanto nell'ottica della relazione tra italiani e non.

Attraverso questo breve excursus di iniziative e di buone pratiche condotte nelle carceri in Italia ci auguriamo che il percorso trattamentale progredisca e permetta un miglioramento della percezione del detenuto a livello sociale. È importante ricordare che i detenuti che escono con benefici raramente recidivano ed è auspicabile che sempre più numerose siano le imprese disponibili ad assumere detenuti.<sup>17</sup> Evidentemente è necessario che nuove figure professionali assumano un compito di mediazione tra il dentro e il fuori, informando, ad esempio, gli imprenditori dei vantaggi che per legge spettano loro quando assumono ex detenuti e che aiutino le persone reclusa a comprendere se stesse e a progettarsi fuori. Una sfida futura del penitenziario potrebbe essere quella di usare la mediazione per ottenere una revisione del reato e garantire una (auto) responsabilizzazione del detenuto rispetto alla condotta deviante e una responsabilizzazione di coloro che lo accoglieranno nel mondo del lavoro.

Come si evince dall'analisi delle iniziative descritte, queste sono condotte quasi esclusivamente dalle associazioni di volontariato. Si avverte la latitanza delle università e dei centri di ricerca (forse imputabile anche alle politiche dei provveditorati per l'amministrazione penitenziaria regionali)

15 Ci siamo già chiesti con il dossier Caritas/Migrantes 2011 (si veda nota 2) se questi numeri siano dovuti al fatto che gli stranieri delinquono più frequentemente degli italiani o piuttosto se, come siamo portati a pensare insieme a Dal Lago, l'extracomunitario abbia solamente maggiori probabilità rispetto a un italiano di finire e/o rimanere in carcere, in virtù di un maggior controllo ed 'ostilità' da parte delle agenzie di controllo sia istituzionali che informali (Dal Lago 1999).

16 Segnaliamo come esperienza significativa in questa direzione il seminario pilota per operatori penitenziari tenutosi a Siena il 13-17 ottobre e 17-21 novembre 2008; gli atti del seminario sono in Benucci 2009.

17 L'associazione «Amici di Areté» cita dati del ministero di Grazia e Giustizia secondo i quali, quando la detenzione è sostituita dalle pene alternative, si garantisce l'abbattimento della recidiva che passa, infatti, dal 70 al 20%: <http://www.amiciarete.it/>.

che dovrebbero assumersi il compito scientifico di decostruire una serie di stereotipi sui detenuti diffusi dai messaggi mediatici che allarmano la popolazione rispetto alla dilagante criminalità e di rendere meno opaco il rapporto tra chi sta dentro e chi sta fuori.

### Riferimenti bibliografici

- Balboni, P. (2002). *I conflitti che nascono dai comportamenti non capiti*. <http://www.ristretti.it/interviste/incontri/balboni.htm>.
- Benelli, C. (2008). *Promuovere formazione in carcere: Itinerari di educazione formale e non formale nei 'luoghi di confine'*. Pisa: Edizioni del Cerro.
- Benucci, A. (2007). «Insegnare italiano L2 in carcere». In: Rossi, G.; Scaglioso, C. (a cura di), *Insegnare italiano come lingua seconda in carcere e nei CTP*. Firenze: IRRE Toscana, pp. 53-73.
- Benucci, A. (a cura di) (2009). *Liberare la comunicazione: Atti del seminario pilota per operatori penitenziari*. Perugia: Guerra.
- Berti, F. (2004). «Senso di insicurezza, criminalizzazione dei migranti e risposta detentiva: Quali possibilità di reinserimento di fronte al rischio di espulsione degli stranieri». In: Berti, F.; Malevoli, F. (a cura di), *Carcere e detenuti stranieri: Percorsi trattamentali e reinserimento*. Milano: FrancoAngeli.
- Canepa, M.; Merlo, S. (2002). *Manuale di diritto penitenziario*. Milano: Giuffrè.
- Caoci, A. (2012). *Perché ho fatto questo? Narrative sulla detenzione di migranti nella colonia penale di Isili*. Intervento al convegno «Percorsi di mobilità e storie di migranti», 12-14 gennaio 2012, Facoltà di Lettere e Filosofia, Università degli studi di Cagliari.
- Caritas/Migrantes (2009). *Dossier Statistico Immigrazione: XIX rapporto*. Roma: Idos.
- Caritas/Migrantes (2011). *Dossier Statistico Immigrazione: 21° rapporto*, Roma, Idos.
- Clementi, C. (2008). «Il disagio della detenzione multietnica: La sfida del multiculturalismo nel carcere». In: Pajardi, D. (a cura di), *Oltre a sorvegliare e punire: Esperienze e riflessioni di operatori su trattamento e cura in carcere*. Milano: Giuffrè.
- Dal Lago, A. (1999). *Non-persone: L'esclusione dei migranti in una società globale*. Milano: Feltrinelli.
- Musso, D. (2008). «Detenuti immigrati, risorse e criticità del mondo carcere». In: Pajardi, D. (a cura di), *Oltre a sorvegliare e punire: Esperienze e riflessioni di operatori su trattamento e cura in carcere*. Milano: Giuffrè.
- Rhazzali, M.K. (2010). *L'islam in carcere: L'esperienza religiosa dei giovani musulmani nelle prigioni italiane*. Milano: FrancoAngeli.

---

## Riferimenti legislativi

- L. n. 354 del 26/07/1975, «Norme sull'ordinamento penitenziario e sull'esecuzione delle misure privative e limitative della libertà».
- DPR n. 230 del 30/06/2000, «Regolamento recante norme sull'ordinamento penitenziario e sulle misure privative e limitative della libertà».

## Sitografia

- [http://www.caritasitaliana.it/home\\_page/pubblicazioni/00002486\\_Dossier\\_Statistico\\_Immigrazione\\_Caritas\\_Migrantes\\_2011.html](http://www.caritasitaliana.it/home_page/pubblicazioni/00002486_Dossier_Statistico_Immigrazione_Caritas_Migrantes_2011.html), pagina web della Caritas dove si può consultare il dossier statistico 2011 riguardante l'immigrazione.
- <http://www.associazioneantigone.it/>, sito dell'associazione Antigone che si occupa di tematiche inerenti al carcere.
- <http://www.nuovamente.org/>, sito dell'associazione Nuovamente di Bologna che offre una banca dati di progetti realizzati nelle carceri italiane.
- <http://www.nuovamente.org/formazione/index.php>. Indirizzo dell'associazione Nuovamente al quale è possibile consultare la banca dati sui progetti di formazione per detenuti.
- <http://www.amiciarete.it/>. Associazione che si occupa dell'inserimento sociale e lavorativo di detenuti e disabili.
- <http://www.ristretti.it/>. Sito di informazione e cultura dal carcere.
- [http://www.programmallp.it/box\\_contenuto.php?id\\_cnt=1156&id\\_from=1&pag=1](http://www.programmallp.it/box_contenuto.php?id_cnt=1156&id_from=1&pag=1). Progetti europei dal tema educazione in prigione
- [http://www.giustizia.it/giustizia/it/mg\\_12\\_3.wp](http://www.giustizia.it/giustizia/it/mg_12_3.wp). Sito del ministero della Giustizia, dipartimento dell'Amministrazione penitenziaria.

# Rete AIM: una 'rete' per la promozione e la diffusione della lingua e della cultura italiane nel mondo

Greta Mazzocato, Maria Grazia Menegaldo

**Abstract** This article talks about Rete AIM's role, aims and actions. Rete AIM's purpose is to gather associations of Italianists and Schools of Italian all over the world in order to promote Italian language and culture in the world and improve the quality of language teaching. Its registered office is at Laboratorio itals, in the Centro di Didattica delle Lingue del Dipartimento di Studi Linguistici e Culturali Comparati, at the Ca' Foscari University of Venice.

**Sommario** 1. Introduzione. — 2. Finalità ed azioni. — 3. Rete AIM nel web: il sito. — 4. Rete AIM nel mondo: i membri. — 5. Iniziative future. — 6. Come aderire a Rete AIM.

## 1 Introduzione

Rete AIM, Rete delle Associazioni di Italianisti nel Mondo, è stata istituita il 10 marzo 2008 ed ha sede legale presso il Laboratorio ITALS del Centro di Didattica delle Lingue del Dipartimento di Studi Linguistici e Culturali Comparati, dell'Università Ca' Foscari Venezia.

Si tratta di un'associazione telematica che si prefigge di raccogliere, intorno a scopi comuni, le associazioni di italianisti e di scuole di italiano presenti nel mondo.

La Rete consente di creare dei legami profondi tra coloro che hanno uno stesso obiettivo: condividere idee ed esperienze in modo rapido, accorciando distanze spaziali talvolta significative e facendo diventare tali idee ed esperienze patrimonio di tutti e punto di partenza per nuove sfide.

Dal 2010 Rete AIM è membro della FIPLV, ossia la Fédération Internationale des Professeurs de Langues Vivantes.

## 2 Finalità ed azioni

Rete AIM, riunendo le associazioni di italianisti e di scuole di italiano presenti nel mondo, si propone di perseguire i seguenti **scopi**:

- promuovere la diffusione della lingua e della cultura italiane nel mondo;



- contribuire a migliorare la qualità della glottodidattica;
- far circolare le informazioni che riguardano l'insegnamento e la promozione della nostra lingua.

Le **azioni** previste per raggiungere tali obiettivi sono le seguenti:

- **creazione del sito di Rete AIM** presente al seguente indirizzo: <http://venus.unive.it/italslab/raim/>;
- **organizzazione di convegni** di studio e formazione, sia in Italia sia all'estero, per valorizzare le competenze maturate;
- **istituzione di gruppi di ricerca** e pubblicazione dei loro risultati su vari tipi di supporto (carta, cd-rom, documenti web ecc.);
- **consulenza accademica e scientifica** per le iniziative promosse all'interno delle diverse associazioni aderenti;
- **contatto con le istituzioni preposte alla diffusione dell'italiano nel mondo**, attraverso documenti, lettere, incontri.

### 3 Rete AIM nel web: il sito

Rete AIM è presente nel web al seguente sito: <http://venus.unive.it/italslab/raim/>.

In esso, oltre allo **Statuto** che regola l'istituzione e le attività di Rete AIM, sono presenti alcune **sezioni** con contenuti e finalità specifici, quali:

- la sezione **Membri** che contiene l'elenco delle associazioni aderenti alla Rete;
- la sezione **Organi** nella quale sono indicate le istituzioni e le persone che fanno parte dei due principali organi direttivi di Rete AIM, il Consiglio Direttivo (CD) e il Comitato tecnico scientifico (CTS);
- lo spazio dedicato a possibili **Sezioni locali**.
- Lo Statuto di Rete AIM, infatti, prevede la possibilità di formare sezioni locali di Rete AIM in una specifica nazione o area geografica omogenea più vasta. Tali sezioni potrebbero discutere temi e promuovere iniziative rilevanti per la loro area, organizzare incontri in presenza e/o convegni;
- il **Forum** al quale possono accedere ed interagire le associazioni aderenti.
- All'interno del forum sono previste due sezioni: la prima riservata alle comunicazioni e alle interazioni di carattere organizzativo (ad esempio, la costituzione degli organi competenti e delle eventuali sezioni locali), la seconda finalizzata allo svolgimento delle attività proprie della Rete (avvisi e informazioni di carattere informativo e scientifico; interazione dei gruppi di ricerca);

- la **Bachecca** per riportare in primo piano le informazioni più salienti rispetto alle attività della Rete;
- la sezione riservata al **Bollettino**.
- Tra le azioni previste per raggiungere con efficacia e qualità gli obiettivi preposti, vi è, infatti, la creazione di un Bollettino in cui potranno essere pubblicati materiali prodotti dai membri della Rete;
- infine, le sezioni **Link** e **Contatti**, in cui sono indicati tutti i riferimenti online utili per stabilire e mantenere un contatto con la Rete e i suoi membri aderenti, nonché con altri enti e strutture di collegamento e di interesse.

#### 4 Rete AIM nel mondo: i membri

Rete AIM è presente nel mondo nei **cinque continenti**.

In particolare, come emerge dalla seguente tabella, attualmente le associazioni aderenti sono 26 e sono impegnate nella promozione, diffusione e insegnamento dell'italiano in 20 paesi diversi (Albania, Argentina, Australia, Canada, Cile, Cina, Egitto, Finlandia, Francia, Germania, Grecia, Italia, Lettonia, Messico, Paesi Bassi, Perù, Russia, Slovenia, Scozia e Irlanda del Nord, Venezuela).

Tabella 1. Associazioni aderenti a Rete AIM al 2012/06/30.

Associazione	Sede	Contatti
Dipartimento di Italianistica di Helwan	Helwan, Egitto	www.helwan.edu.eg Hussein_october@hotmail.com
APIQ Associazione dei Professori d'Italiano del Quebec	Montreal, Canada	www.apiq.org apiq@apiq.org
AMIt, Asociación Mexicana de Italianistas, A.C.	Condesa, Messico	asociacionemexicanaitalianisti.wordpress.com/
Enseñanza de Idiomas, Universidad de Quintana Roo	Quintana Roo, Messico	www.uqroo.mx
Società Dante Alighieri Antofagasta	Antofagasta, Argentina	danteantofagasta@alice.it
ADOIL, Asociación de docentes de Italiano del Litoral	Santa Fe, Argentina	hgcardozo1@hotmail.com
CEDILE, Centro de Investigaciones en Didáctica de las Lenguas	Cordoba, Argentina	www.lenguas.unc.edu.ar cedile@fl.unc.edu.ar
Instituto Cultural Italo Peruviano	Arequipa, Perù	www.institutoitaloperuano.com incip_sedearequipa@hotmail.com

AIDA, Asociación Italianistas de Anzoátegui	Barcelona, Venezuela	aida.venezuela@gmail.com
Scuola SenMiao, scuola di lingua italiana, Pechino	Pechino, Cina	www.studyitalian.com.cn dayuzhishui@hotmail.it
Dante Alighieri	Bisbane, Australia	www.dante-alighieri.org.au danteb@bigpond.net.au
ADMIS, Associazione dei Diplomati in Master di Italiano a Stranieri	Venezia, Italia	venus.unive.it/insegnare_italiano/admis/index.html emilioporcaro@alice.it
APIDIS, Albo Professionale Italiano dei Docenti di Italiano a Stranieri	Bologna, Italia	emilioporcaro@alice.it rumba100@libero.it
Sophia e il mondo delle lingue	Portogruaro, Italia	www.sophiagroup.org infosofia@yahoo.it
A.L.I.I., Associazione Lettone degli Insegnanti di Italiano	Riga, Lettonia	www.alii.lv alii@alii.lv
Levende Talen, sezione di Lingua Italiana	Naarden, Paesi Bassi	www.levendetalen.nl risorce@xs4all.nl
Centro Promozione Italiana, Scozia e Irlanda del Nord	Edimburgo, Scozia	www.centropromozioneitaliana.co.uk info@centropromozioneitaliana.co.uk
API 59-62, Associazione dei professori d'italiano della Regione Nord Pas-de-Calais	Cuincy, Francia	http://jlblille.free.fr/ jlblille@free.fr
Associazione degli Insegnanti di Italiano in Finlandia, Finlandia	Liminka, Finlandia	http://italianopettajat.altervista.org tanja.kiviahogmail.com
Associazione degli Insegnanti di Italiano in Slovenia, Slovenia	Nova Gorica, Slovenia	http://portal.pomorska-sola.si/pouk/ita/default.aspx Karla.bozic@kate.si
Italingua-liliopoulos	Atene, Grecia	www.italingua.gr italingua@italingua.gr
ADI e.V.	Monaco, Germania	http://adi-germania.org d.schenetti@adi-germania.org
Sprachinstitut Centro Lingue Mediterranee	Francoforte sul Meno, Germania	www.centro-ffm.de info@centro-ffm.de
Istituto Linguistico Università Statale di Astrakhan	Astrakhan, Russia	www.aspu.ru a.v.kondrasheva@mail.ru
APADII, Associazione dei Professori Albanesi d'Italiano	Tirana, Albania	apadi_ngo2011@yahoo.it

Ciascuna associazione mette in atto azioni che mirano a soddisfare esigenze e obiettivi legati al proprio specifico contesto.

Nonostante queste peculiarità, è comunque possibile mettere in luce una serie di **finalità** comuni e condivise tra le diverse associazioni aderenti, che possono essere sintetizzate nel seguente modo:

- tutelare e promuovere la lingua e la cultura italiana sia dal punto di vista didattico che istituzionale;
- migliorare la qualità dell'insegnamento della lingua italiana attraverso la formazione e l'aggiornamento del corpo docente;
- promuovere la ricerca scientifica nell'ambito della glottodidattica;
- instaurare una collaborazione proficua tra insegnanti di italiano all'interno del proprio paese o area di riferimento e incentivare gli scambi di esperienze con docenti che operano in altri contesti e paesi;
- far circolare le informazioni che riguardano l'italiano, sia nel territorio di competenza che in altri paesi.

## 5 Iniziative future

Rete AIM è da considerarsi un cantiere aperto, in continuo movimento e fermento, pronto a valutare e mettere in atto nuove proposte per migliorare la qualità dell'iniziativa e ottenere un più efficace raggiungimento degli obiettivi preposti.

In particolare, al momento, sono al vaglio le seguenti iniziative previste per il futuro:

- creazione di una **Newsletter** informativa e di servizio per i soci, con cadenza periodica, con lo scopo di far circolare le notizie relative alle iniziative degli associati e altre informazioni utili ai fini della promozione della lingua e cultura italiane, nonché della formazione dei docenti su temi rilevanti per la glottodidattica;
- creazione, tramite il forum presente nel sito di Rete AIM, di gruppi di ricerca su tematiche inerenti l'insegnamento della lingua e della cultura italiane (es. stato dell'arte nell'insegnamento dell'italiano in Italia e all'estero; strategie e tecniche didattiche innovative; studi di caso ecc.);
- pubblicazione di materiali prodotti a cura dei membri della Rete;
- mappatura dei dipartimenti universitari, degli enti pubblici, delle associazioni e delle scuole che insegnano italiano nel mondo;
- organizzazione di un convegno-seminario per i membri aderenti.

## 6 Come aderire a Rete AIM

Per aderire a Rete AIM è necessario:

- essere una associazione (gruppo di insegnanti, di scuole, centri risorse...) organizzata (dotata di Statuto, di un rappresentante ufficiale, di una sede...);

- essere impegnati nella didattica, nella promozione e nella diffusione della lingua e della cultura italiane nel mondo.

Si può aderire alla Rete scrivendo una e-mail alla c.a. del Presidente dell'Associazione, dott.ssa Maria Grazia Menegaldo, al seguente indirizzo: [reteaim@unive.it](mailto:reteaim@unive.it) con la propria richiesta di adesione e con le seguenti informazioni: nome dell'associazione, paese e città in cui opera, sede legale, scopi, presidente/rappresentante ufficiale, sito, indirizzo e-mail.

## La diffusione della lingua e cultura italiana in Mozambico: 2008-2012

Anna Rizza

**Abstract** Africa is today one of the 'emergent markets' for Italian as a foreign language. In Africa, Mozambique holds a relevant position as far as Italian as a foreign language is concerned, as a consequence of the role that Italy has played in the appeasement process at the turn of the century. The essay starts with a brief section dealing with the language repertoire of Mozambique and with the history of its relations with Italy, and then explores the situation of Italian as a foreign language in universities, schools and other agencies. Some trends are discussed as a conclusion.

**Sommario** 1. Premessa. — 1.1. Motivazioni. — 1.2. Studi e ricerche sull'italiano in Africa. — 1.3. Lo spazio linguistico africano. — 1.4. Lo spazio linguistico mozambicano. — 1.5. L'italiano nel 'mercato linguistico' mozambicano. — 2. Insegnamento della lingua italiana in Mozambico. — 2.1. Insegnamento dell'italiano in Mozambico: le origini. — 2.2. Insegnamento dell'italiano in Mozambico: dal 2008 al 2012. — 2.3. I corsi ed i centri di insegnamento: mappatura. — 2.4. Biblioteche con titoli italiani. — 3. Cultura italiana in Mozambico. — 3.1. L'immagine dell'Italia nei mass-media. — 3.2. Italianismi / made in Italy. — 4. Prospettive. — 4.1. Premesse storico-culturali. — 4.2. Aumento dell'utenza. — 4.3. Espansione nel paese. — 4.4. Un Centro culturale italiano (?).

### 1 Premessa

#### 1.1 Motivazioni

Questo studio nasce dall'esigenza di individuare i parametri socio-culturali di riferimento della lingua italiana in Mozambico, sia a livello di insegnamento nelle istituzioni formative, sia come veicolo di contenuti culturali accessibili al pubblico in generale. Fanno parte di tali parametri alcuni elementi di conoscenza qualitativa e quantitativa, del tipo: quante persone studiano l'italiano, che tipo di utenza di avvicina al suo apprendimento, quali altre lingue straniere esistono nel paese e che impatto hanno nell'offerta del «mercato» linguistico ecc. (vedi 1.4).

Un'altra serie di domande riguarda quali contenuti culturali siano veicolati dalla lingua italiana, che proposte culturali siano a disposizione degli apprendenti e del pubblico locale (vedi 2.2, 2.3 e 3.2). A queste domande si cercherà di dare una risposta che potrà orientare non solo l'azione didattica dei docenti e degli specialisti della lingua, ma anche le istituzioni italiane che tale azione formativa sostengono. Sappiamo infatti che la diffusione

di una lingua non resta mai circoscritta al semplice ambito linguistico-cognitivo, ma si estende ad una dimensione socioculturale producendo mutamenti di comportamento che inevitabilmente si traducono in scelte socioeconomiche.

Citando Serianni, vicepresidente della Società Dante Alighieri, che interveniva nel recente convegno *La lingua italiana fattore portante dell'identità nazionale*, possiamo ricordare che «L'affermazione dell'italiano oltre la Penisola [...] è stata garantita quasi esclusivamente dal suo spessore culturale» (Serianni 2011, p. 27).

## 1.2 Studi e ricerche sull'italiano in Africa

Il primo studio sistematico sulla situazione dell'italiano all'estero, con riferimento all'Africa, risale alla fine degli anni Settanta, epoca in cui iniziano i primi convegni sul tema, e fu pubblicato nel 1981, condotto dall'Istituto per l'Enciclopedia Italiana a cura del prof. Baldelli. La ricerca era stata condotta in 14 paesi africani, grazie alla collaborazione di istituti di cultura, Società Dante Alighieri, scuole, università ecc. e furono censiti circa seimila studenti di italiano.

Il secondo studio, pubblicato nel 1987, fu promosso dal CNR, a cura dei professori Freddi e Petronio, e si occupava di censire gli enti che insegnavano l'italiano e di rilevare le caratteristiche metodologiche dei corsi, otto furono gli enti coinvolti e solo quattro i paesi oggetto di studio. Il numero di studenti non era oggetto di indagine, si può tuttavia desumere e definire in meno di mille. Più vasto invece il quadro di ricerca dello studio «Italiano 2000» promosso dal MAE (ministero degli Esteri) a cura del prof. De Mauro et al., che ha coinvolto i 90 istituti di cultura (IIC) in tutto il mondo (75 hanno risposto), di questi otto erano gli IIC presenti in Africa e solo tre hanno risposto: Addis Abeba - che a causa delle vicende belliche non teneva corsi di italiano -, Nairobi e Pretoria: l'indagine - limitata in pratica a solo due sedi - rivelava un limitatissimo numero di studenti: 500, risultando così l'Africa l'unico continente in cui la lingua italiana era in calo (Siebetcheu 2009, pp. 152-156).

Per la sua ricerca, il professor Siebetcheu, dell'Università per Stranieri di Siena, è riuscito a raggiungere, non senza ritardi e difficoltà, 53 paesi africani e tutte le agenzie formative italiane e locali che insegnano la lingua italiana (Siebetcheu 2009, p. 166). Gli otto IIC presenti in Africa rivelano una frequenza di 3.300 studenti, le nove Società Dante Alighieri hanno 3.390 studenti. Le università, tra corsi di italianistica e dottorati, hanno più di 15.000 studenti. Le Scuole italiane erano dieci con circa 3.600 studenti ai corsi di italiano. I dati si riferiscono all'anno scolastico 2008/2009. Il Mozambico è presente in questo studio, avendo l'Ufficio culturale dell'Ambasciata d'Italia a Maputo partecipato all'indagine.

A dieci anni di distanza il MAE ha poi voluto aggiornare su scala mondiale lo stato della lingua italiana all'estero, mediante lo studio «Italiano 2010. Lingua e Cultura italiana all'estero». I questionari sono stati distribuiti a tutti gli 89 Istituti italiani di cultura del mondo, i quali hanno tutti aderito, e ai 197 lettori – di cui 13 in Africa con un totale di 5.249 studenti. In questa indagine la novità è stata la somministrazione di test agli studenti per controllare le competenze linguistiche secondo i livelli del Quadro comune europeo.<sup>1</sup> Il lectorato UEM del Mozambico ha partecipato all'indagine, nel maggio 2010. In attesa di conoscere l'analisi qualitativa del materiale raccolto, è stata comunicata alle sedi coinvolte nell'indagine la rilevazione quantitativa.

### 1.3 Lo spazio linguistico africano

Secondo la recente ricerca di Raymond Siebetchu «La diffusione dell'italiano in Africa: prospettive di ricerca», la situazione linguistica africana è molto complessa e deve ancora essere uniformata nelle sue categorie e sottocategorie. Da un lato si registra la presenza delle lingue coloniali, introdotte all'epoca della conquista e poi diventate lingue ufficiali e dell'educazione, e dall'altro le lingue locali che, un tempo marginalizzate, sono attualmente coinvolte in un processo di rivalorizzazione e rivitalizzazione (Siebetchu 2009, p. 150).

L'italiano in Africa rappresenta una minoranza rispetto alle altre lingue occidentali presenti nel continente (inglese, francese, portoghese, spagnolo), per motivi storici, essendo la colonizzazione italiana meno estesa nel tempo e nelle aree geografiche, rispetto agli altri imperi coloniali, ed anche per la minor presenza di cittadini italiani emigrati. Attualmente, secondo i dati AIRE, gli italiani residenti in Africa sono circa 50.000 (1,3% degli espatriati), di cui più della metà in Sudafrica (Siebetchu 2009, p. 151).

### 1.4 Lo spazio linguistico mozambicano

«Il Mozambico è, come la maggior parte dei paesi africani, un paese multilingue e multiculturale” dove coesistono molte lingue africane del gruppo Bantu con altre non africane tra europee e asiatiche» (Ngunga, Bavo 2011, p. 1). Secondo gli studi di eminenti linguisti, quali A.J. Lopes, G. Firmino, A. Ngunga, lo spazio linguistico mozambicano è caratterizzato da

<sup>1</sup> Documento del Consiglio d'Europa in cui vengono stabiliti i livelli di competenza dell'apprendimento delle lingue straniere. In [http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/CADRE\\_EN.asp](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/CADRE_EN.asp).



una grande complessità, che trova le sue ragioni in profonde motivazioni storico-culturali e socioeconomiche. Substrati di lingue autoctone, superstrati di lingue contigue, prestiti, calchi, derivazioni ne fanno una lingua estremamente viva e dinamica.

Per Lopes occorre «guardare al portoghese come un insieme di varietà, native e non native, come una lingua dalle molteplici identità e tradizioni culturali». E «il portoghese mozambicano come una lingua in evoluzione, che si alimenta, in gran parte, del sostrato bantu» (Lopes, Siteo, Nhamuende 2002, p. iii). Ed ancora afferma che «il Portoghese Mozambicano non è solo “un tipo” di portoghese, ma un insieme di molti tipi. E così non solo riguardo all’influente gruppo di parlanti che ha come lingua madre il portoghese (poco più di 800 mila mozambicani, circa il 6,5% della popolazione del paese con età superiore a 5 anni) ma anche in relazione ai parlanti di portoghese come lingua seconda o lingua terza (poco più di 4,9 milioni di mozambicani, che rappresentano il 39,5% della popolazione con età superiore a 5 anni)» (p. 2).

### 1.5 L’italiano nel «mercato linguistico» mozambicano

Nel panorama della richiesta di lingue straniere per il cliente/apprendente mozambicano, l’italiano occupa un posto non di primo piano, ma dinamicamente emergente, considerando che deve confrontarsi con il francese e l’inglese che sono, attualmente, le due sole lingue straniere presenti nel sistema scolastico del livello primario e secondario.

In particolare «l’inglese è una lingua di prestigio, un capitale sociale distintivo [...] l’inglese si impara nella scuola secondaria come lingua straniera o in un istituto specializzato [...] negli ultimi anni, l’uso dell’inglese si è esteso ed è diventata la principale lingua straniera di contatto col mondo [...] in minor grado il francese è l’altra lingua straniera usata nel contatto col mondo esterno» (Firmino 2005, p. 72).

Anche le Facoltà di Lettere e Lingue delle varie università presentano tale predominanza, con accanto un ventaglio di altre lingue che sono state recentemente introdotte: l’italiano, dal 2000, lo spagnolo dal 2005, l’arabo dal 2009 ed il cinese da marzo 2012.

Parlando della richiesta di lingua come aspetto di interesse economico e professionale, l’italiano è richiesto con la prospettiva di completare la formazione in Italia, con borse di studio per corsi universitari o più spesso per corsi post-laurea, master, dottorati e specializzazioni. Anche la presenza di ONG ed imprese italiane nel paese costituisce uno stimolo per il prestigio e la buona posizione lavorativa che si potrebbe conseguire, diventandone collaboratori. Si constata una differenza di posizioni generazionale: i più maturi legano l’immagine della lingua e cultura italiana ad una produzione artistico-letteraria di grande fama nel mondo alcuni anni addietro, i più

giovani si basano sugli sprazzi di lingua e cultura italiana veicolate da alcune seguitissime *telenovelas* brasiliane.

Da ciò si desume che il potenziale pubblico di apprendenti della lingua italiana è composito e mosso da eterogenee aspirazioni e motivazioni.

## 2 Insegnamento della lingua italiana in Mozambico

### 2.1 Insegnamento dell'italiano in Mozambico: le origini

In Mozambico l'insegnamento della lingua italiana ha avuto due punti di riferimento storicamente definiti: la scuola italiana di Maputo, oggi intitolata «Giovanni Falcone», creata inizialmente come scuola materna ed elementare, intorno alla metà degli anni Ottanta per i figli di numerosi espatriati italiani, ed il Lettorato di italiano, presso l'Università «Eduardo Mondlane»<sup>2</sup> (UEM) di Maputo, attivo dal 2001. La sua istituzione formale è stata preceduta e motivata da vari anni di attiva presenza di docenti italiani, fin da subito dopo l'indipendenza del 1975 presso la locale Università, in particolare nelle facoltà di Architettura, Agronomia, Economia, Medicina, in cui docenti italiani preparavano gli studenti mozambicani per formare i futuri docenti e rendere così didatticamente autonoma la struttura accademica nazionale.

La richiesta di cultura italiana è tuttora forte nel paese e proviene da diverse fasce di popolazione: oltre agli studenti di lingua italiana, vi è infatti un grande interesse anche tra docenti e funzionari di istituzioni scolastiche e amministrative nazionali ed internazionali, giornalisti, artisti, rappresentanti del mondo economico. Tutti questi soggetti, per varie ragioni, guardano all'italiano come possibile lingua veicolare ed al paese Italia come punto di riferimento socioeconomico.

### 2.2 Insegnamento dell'italiano in Mozambico: dal 2008 al 2012

Il ruolo dell'italiano in Mozambico è andato evolvendo negli ultimi anni, facendo registrare miglioramenti qualitativi e quantitativi, come si può osservare nella raccolta di dati presentata nello studio «Italiano in Mozambico 2011», pubblicato nel sito dell'Ambasciata d'Italia a Maputo ([http://www.ambmaputo.esteri.it/Ambasciata\\_Maputo/Menu/I\\_rapporti\\_bilaterali/Cooperazione+culturale/](http://www.ambmaputo.esteri.it/Ambasciata_Maputo/Menu/I_rapporti_bilaterali/Cooperazione+culturale/)). Dallo studio emerge che, oltre alla presenza dell'italiano nei quattro centri di insegnamento esistenti al

2 Fondata nel 1962, è la più antica università del Mozambico, intitolata all'eroe dell'indipendenza nazionale. [www.uem.mz](http://www.uem.mz).

2008 nel paese, si sono aggiunti, nel 2011, i corsi curricolari, inseriti nel piano di studi della facoltà di Lettere e Scienze sociali, della Università «E. Mondlane» di Maputo, che ha avuto già 50 iscritti in prima istanza (Rizza 2011a, p. 4) con previsione di aumento del 100%. Nel breve/medio termine, in caso di risposta positiva dell'utenza, potrebbe non essere più sufficiente un solo lettore di italiano (Rizza 2011a, p. 14) che ha a disposizione 18 ore settimanali di servizio. Questo limite è già superato dalla richiesta attuale di corsi, per cui la domanda di italiano rimane parzialmente insoddisfatta.

### 2.3 I corsi ed i centri di insegnamento: mappatura

Attualmente la lingua italiana in Mozambico è insegnata in quattro centri, nella capitale e nel paese. A Maputo esistono due centri di insegnamento:

- il dottorato di italiano presso l'Università Eduardo Mondlane (l'UEM), che impartisce sia corsi curricolari,<sup>3</sup> inseriti nella facoltà di Lettere, che corsi liberi<sup>4</sup> presso il Centro di Lingue, aperti a varie facoltà;
- la Scuola italiana legalmente riconosciuta «Giovanni Falcone» ([www.scuolamaputo.org](http://www.scuolamaputo.org), ente gestore ASCIT) che insegna l'italiano come disciplina curricolare agli studenti interni e come corsi liberi agli adulti esterni che desiderano apprendere l'italiano in orario post-lavorativo.

Altri centri di insegnamento si trovano:

- ad Inhambane (circa 500 km a nord di Maputo), Scuola Superiore di Turismo e Alberghiero (ESHTI), dove opera un lettore a contratto locale, su cattedra sostenuta dal MAE, e dove l'italiano è una disciplina curricolare,
- a Maxixe (vicino Inhambane), dove presso l'Università Pedagogica Sagrada Família (UNISAF), vengono impartiti corsi curricolari di italiano come seconda lingua straniera opzionale.

<sup>3</sup> I corsi definiti curricolari sono inseriti nel piano di studi, in un ventaglio di discipline opzionali, che danno crediti formativi universitari (CUF): lo studente può scegliere l'italiano tra una serie di seconde lingue straniere previste dal Piano di studi di facoltà. Esistono in tutti e quattro i centri suddetti.

<sup>4</sup> I corsi definiti liberi sono aperti anche a persone non iscritte all'università, lo studente può ottenere un attestato di frequenza o un attestato di livello, superando il test finale. Sono attivi all'Università «Eduardo Mondlane» - Centro di Lingue e alla Scuola italiana di Maputo.

## 2.4 Biblioteche con titoli italiani

L'Università UEM di Maputo possiede tre biblioteche dove si trovano libri in lingua italiana o relativi alla cultura italiana:

- La Biblioteca del Centro di Lingue, annesso alla facoltà di Lettere, è la più fornita, in quanto ad essa sono state destinate le forniture di libri provenienti dal MAE, negli anni immediatamente seguenti alla formazione del lettorato, e che contiene più di trecento volumi tra narrativa, poesia, saggistica e manuali per l'insegnamento, dizionari.
- La Biblioteca Centrale «Brazão Mazula» (<http://www.dsd.uem.mz/>) contiene una serie di dizionari bilingui Italiano/Portoghese.
- La Biblioteca «Francesca Onofri» della facoltà di Architettura contiene varie decine di libri specialistici per gli studi di arte, grafica, design ecc., testimonianza della fondazione della facoltà da parte degli italiani.

La Biblioteca Municipal Central di Maputo dispone di qualche decina di libri italiani, donati da vari enti o privati.

La scuola italiana «G. Falcone» di Maputo contiene alcune centinaia di libri di narrativa per adulti e per ragazzi, oltre a materiali didattici e multimediali; è probabilmente il più consistente nucleo di libri italiani in Mozambico, avendo ereditato anche la Biblioteca dell'antica «Casa d'Italia».

Fuori Maputo esistono piccole sezioni di libri italiani, sia narrativa e saggistica che manuali, nelle biblioteche di Inhambane, dove sono stati inviati libri dal MAE, e Maxixe, negli istituti superiori sopra citati.

## 3 Cultura italiana in Mozambico

### 3.1 L'immagine dell'Italia nei mass-media

La Rai internazionale è il canale televisivo italiano che trasmette ventiquattrore su ventiquattro, sette giorni su sette, costituisce pertanto il riferimento linguistico-culturale più costante: ha il pregio di offrire in tempo reale le notizie, con quattro telegiornali in diretta; presenta un buon modello di lingua italiana, negli spazi informativi, e nelle fiction; ha un po' il limite culturale di presentare molto intrattenimento improntato alla cronaca nera e pettegolezzo; da rilevare tuttavia che le fiction presentano un linguaggio accessibile per chi apprende l'italiano. Come nota sociologica, occorre rilevare che solo una minoranza degli studenti ha accesso a questo canale a pagamento, ma la tendenza è al leggero aumento.

Un'altra fonte di approccio - se non apprendimento - della lingua italiana sono le fiction brasiliane che vengono trasmesse da tutte e quattro le reti

nazionali, TVM, STV, TIM e Miramar in una fascia oraria di grande ascolto, quella serale. Nella capitale la televisione è diffusa anche nelle famiglie delle periferie e la maggioranza degli studenti la possiede e la segue. Nelle fiction brasiliane (*Terra nostra* e recentemente *Passione*) vi sono personaggi italiani ed alcune parole o intere frasi vengono enunciate in italiano. Evidentemente questi personaggi ispirano interesse e simpatia, perché a volte motivano o concorrono a motivare l'iscrizione ai corsi di italiano.

Non ci sono frequenze radio né FM né AM in lingua italiana a Maputo. Si ascoltano invece facilmente radio in lingua inglese e francese.

Sebbene non trasmetta in lingua italiana, ma in portoghese, si segnala la presenza in Mozambico, con sede a Matola, vicino alla Capitale, di Radio Maria (<http://www.radiomaria.org/>) con un palinsesto simile a quello italiano. L'Italia ha sostenuto e sostiene radio locali, dette «radio comunitarie» per il sostegno alle comunità rurali più lontane dai centri e dalle vie di comunicazione: Radio Caia (<http://trentocaia.jurka.net/2011/11/04/trento-caia-un-cammino-lungo-10-anni-interviste-in-portoghese/>) è un esempio di radio dove è presente la cooperazione italiana, ma non al fine di perseguire la diffusione della lingua italiana, bensì quella delle lingue minoritarie delle comunità locali, per scopi culturali e soprattutto di sviluppo.

Nella stampa nazionale spesso appaiono notizie di politica, economia e cronaca italiane, con brevi o ampi articoli, a seconda del clamore dei fatti: cambi di governo, il terremoto dell'Aquila, l'alluvione di Genova ecc., eventi e personaggi sportivi sono a volte citati, soprattutto del calcio, uno sport tra i più seguiti.

Anche il cinema contribuisce alla diffusione della lingua e cultura italiana: non esiste una proiezione commerciale di film italiani, quasi tutta la distribuzione è hollywoodiana. Tuttavia l'ambasciata, la Scuola italiana ed il lettorato organizzano periodicamente, con buon successo, cicli di cinema italiano per il pubblico: si tratta di film recenti, di buon livello culturale, per lo più inviati dal MAE, prodotti con il contributo del MIBAC (ministero dei Beni culturali) che vengono proiettati con sottotitoli in lingua inglese, considerata la lingua internazionale di comunicazione, per il fatto che il Mozambico fa parte del Commonwealth e della SADC (Comunità Sviluppo dei Paesi dell'Africa Australe), entrambi organismi di lingua inglese. Inoltre c'è una forte richiesta, soprattutto da parte del governativo INAC (Istituto Nazionale di Audiovisivi e Cinema) di sottotitoli in lingua portoghese, per rendere più accessibile e fruibile il film al pubblico mozambicano.

La musica italiana è poco conosciuta in un paese legato, da un lato, alle proprie tradizioni musicali in lingue autoctone o alla musica brasiliana o capoverdiana, cui lo accomunano sonorità e lingua portoghese, dall'altro alla predominanza della musica anglosassone da discoteca molto amata dai giovani. Dell'Italia si conoscono i grandi cantanti lirici o legati alla lirica, come Luciano Pavarotti o Andrea Bocelli, e della musica leggera, Laura Pausini ed Eros Ramazzotti che hanno saputo presentarsi al pubblico lu-

sofano cantando nella loro lingua, accompagnati da grandi promozioni e diffusioni.

L'Ambasciata organizza da alcuni anni un festival di musica jazz, particolarmente seguito da un vasto pubblico che vi trova sonorità apprezzate e condivise. Anche i concerti di musica classica, violino, flauto, tromba, pianoforte, hanno avuto un buon riscontro, anche se il pubblico mozambicano non è molto vasto in questo genere ed è per lo più costituito da studenti delle scuole di musica della città o da alcuni appassionati.

### 3.2 Italianismi / made in Italy

Non molto appariscente la presenza della lingua italiana nel paesaggio urbano della capitale. Tuttavia rimane qualche vestigio del passato «miracolo economico» e conseguente sviluppo artistico degli anni Cinquanta e Sessanta. Ristoranti, moda, cinema sono gli ambiti in cui l'italiano ha lasciato una traccia nella città: «La dolce vita», uno dei bar centrali e più frequentati, «Gelados Italianos» (attualmente chiuso), «Gianni», «Il Gelato» sono tra i migliori punti di vendita del gelato, prodotto amato da tutti e non sempre percepito come facente parte del patrimonio gastronomico italiano. Lo stesso dicasi per le varie pizzerie, molto frequentate ed in cui la parola pizza può apparire o no: «Pizza House», «Mimmo's» (ricordo del grande Modugno?). Una parte dei nomi italiani sono legati a hotel o ristoranti in cui si serve cucina italiana, con cuochi italiani o no: «Fiamma», «Campo dei Fiori», «Ciao», «Belpiatto», «Roma», «Divino», «Tivoli», «Milano», «Mamma mia». In questi locali si possono leggere molti nomi di piatti, bevande, gelati, ingredienti in italiano o simil-italiano, cioè con piccole modifiche alle parole originali, verosimilmente per facilitare la lettura al pubblico locale.

Prodotti alimentari italiani si trovano in quasi tutti i supermercati e negozi di alimentari della capitale Maputo, pasta, pomodori pelati, olio, vino, formaggi, cioccolatini... La clientela non è solamente di italiani espatriati, ma anche europei o mozambicani che hanno viaggiato ed apprezzano la cucina italiana, preparandola pure in casa.

L'altro settore per cui l'immagine del made in Italy gode di prestigio riconosciuto è quello della moda, e molte pubblicità riecheggiano nomi italiani per propagandare vestiario elegante specialmente nella moda maschile. Alcuni negozi di moda e vestiario mostrano nomi italiani, come «Belladonna», calzature e accessori femminili, «Ragazza», con articoli di bigiotteria e accessori, «La Moda», «Monalisa Boutique», con abiti da sposa e da cerimonia, «Milano», con eleganti completi e vestiario da uomo, e «Benetton», aperto recentemente in franchising con articoli per donna e bambino. Nomi di marchi italiani, come Dolce & Gabbana, Diesel, Armani, Versace, sono molto diffusi fra i giovani anche se non sempre sono identificati come

italiani. Si tratta di abbigliamento spesso proveniente dai circuiti solidali, tipo Caritas, Humana e simili, venduti in negozi o soprattutto nei mercati all'aperto dei quartieri della cintura periferica.

A livello industriale, da notare la presenza della Parmalat, la cui sede locale produce principalmente succhi di frutta, di proprietà però non più italiana. Interessante da ricordare la recente - reintrodotta dopo un'interruzione di molti anni - presenza della Fiat a Maputo, con una concessionaria che ha lanciato la sua apertura con la nuova Cinquecento, dipinta dal più famoso pittore mozambicano, Malangatana, recentemente scomparso, che la chiamò affettuosamente «A Italiana» («L'italiana»). L'opera, andata all'asta nel 2011 per scopi benefici (Fondazione Malangatana per artisti mozambicani), è stata usata da una importante banca mozambicana per la sua campagna pubblicitaria.

Infine segnaliamo il recentissimo omaggio a padre Prosperino, un missionario italiano che ha operato in Mozambico per molti anni ed è morto a Maputo nel 2004 ed a cui è stata intitolata, nel febbraio 2012, la Scuola Tecnica ex UCG (Unione Generale delle Cooperative) ed ora Escola Tecnica «Prosperino Gallipoli». Sono così quattro gli istituti scolastici intitolati ad italiani, accanto alla scuola italiana «Giovanni Falcone» e all'istituto secondario «Galileo Galilei», anche se il cartello lusofonizza Galileo scrivendolo con «u» finale (Galileu) e alla scuola materna «Maria Montessori». Ma di onomastica italiana ne troviamo anche dentro la facoltà di Architettura, dove l'aula magna è chiamata «Sala Ferracuti» e la biblioteca è intitolata a «Francesca Onofri», entrambi tra i docenti fondatori della stessa facoltà.

## 4 Prospettive

### 4.1 Premesse storico-culturali

Due decenni sono trascorsi dalla firma degli accordi di pace a Roma che hanno segnato il vero inizio del cammino indipendente del Mozambico verso uno sviluppo che si vorrebbe equo e sostenibile. La posizione dell'Italia come propiziatrice degli accordi di pace segna tra i mozambicani un ricordo forte e diffuso di amicizia tra i due popoli. A ciò si aggiunge il prestigio della Chiesa il cui piccolo Stato del Vaticano è accomunato, quasi sovrapposto, nella percezione comune, alla realtà del paese Italia. Due elementi, la pace e la religione, che nella loro comune dimensione di rispetto umano, fratellanza e solidarietà legano saldamente l'immagine dell'Italia ad una visione etica molto positiva, costituendo le premesse culturali per lo stabilirsi di ulteriori rapporti, sia economici, che socioculturali.

Tali premesse storico-culturali necessariamente ci portano a parlare della lingua italiana: la presenza della lingua italiana infatti è uno strumento indispensabile per la diffusione della conoscenza di che cosa il paese Italia

rappresenta e veicola nel mondo. È il presupposto che crea e mantiene il prestigio del paese, elemento essenziale per tutte le negoziazioni di tipo politico o economico, finanziario o commerciale che si vogliono condurre a buon termine. Nonostante alcuni sostengano che le lingue franche commerciali, di nuovi e vecchi imperi, ben sostituiscano l'italiano, soprattutto nello spazio economico, se si guarda con un po' di visione allargata, sia per dimensione temporale che spaziale, se si attinge alla macro ed alla micro-sociologia, si può constatare che la lingua e la cultura di un paese costituiscono un'attrattiva molto più stabile e «fidelizzata» rispetto ad altri elementi di scelta più effimeri nel lungo termine, siano pure quest'ultimi elementi di immediata spendibilità.

Attirare alla cultura italiana giovani brillanti di oggi significa preparare un terreno favorevole per i futuri leader di domani, favorevole in senso di convivenza interculturale ed anche di proficui scambi economici.

Guardando dunque alla situazione della lingua e cultura italiana in Mozambico, possiamo avviarci verso due conclusioni, prospettando due direzioni di possibile espansione, sia dal punto di vista numerico, per l'ampliamento dell'utenza che richiede lingua e cultura italiane, sia geografica, come aumento dei punti di insegnamento e diffusione culturale.

#### 4.2 Aumento dell'utenza

La diffusione della lingua italiana ha fatto grandi passi dall'istituzione, alla fine degli anni Novanta, del dottorato ministeriale dell'università Eduardo Mondlane di Maputo, progressi sia qualitativi che quantitativi. C'è ancora spazio per un'ulteriore crescita: dall'analisi della situazione iniziale dell'anno accademico 2012 si può constatare un aumento di domanda di oltre il 100%. Non solo il dottorato di Maputo è in aumento, ma anche quello di Inhambane, dove la Scuola Superiore di Turismo coinvolge nel suo cammino di crescita anche la lingua italiana che è pure in aumento di corsi e di iscritti.

Guardando alla situazione della lingua italiana, dal punto di vista dei livelli di apprendimento, osserviamo che il suo insegnamento avviene a livello di scuola elementare e media inferiore, nella scuola italiana legalmente riconosciuta «Giovanni Falcone» di Maputo (istituzione che avrebbe bisogno di sostegno istituzionale e finanziario) e a livello universitario, lasciando aperto uno spazio. Sarebbe utile creare un bacino d'utenza a livello di scuola secondaria o preuniversitaria. Per realizzare ciò si potrebbero istituire corsi presso scuole secondarie della città finanziando moduli di lingua italiana, come attività extracurricolare, a scelta dello studente.

Tra le scuole internazionali potrebbe esserci utenza interessata ad un apprendimento della lingua italiana. Ugualmente anche molte scuole secondarie o istituzioni superiori mozambicane sarebbero interessate a que-



sto tipo di corsi;<sup>5</sup> occorre solo trovare fonti di finanziamento e personale qualificato. Questo secondo aspetto della preparazione linguistica è stato preso in considerazione grazie all'opera del lettorato e dell'ambasciata negli ultimi anni: a partire dal 2003-2004 sono state realizzate delle formazioni per giovani mozambicani per l'approfondimento della lingua italiana e tuttora proseguono, prevalentemente con la modalità a distanza.

Gioverebbe anche all'espansione della lingua italiana - oltre che al rafforzamento dell'immagine dell'Italia all'estero - una sinergia tra istituzioni quali l'Ambasciata, nei suoi vari uffici, le ONG, le ONLUS, le imprese, insomma tutti coloro che reclutano personale mozambicano per lavorare in realtà italiane: la richiesta di conoscenza della lingua italiana, almeno come elemento preferenziale, se non proprio di accesso al posto di lavoro, motiverebbe i giovani a consolidare le conoscenze linguistiche in lingua italiana e creerebbe un circuito positivo in cui chi aggiunge alla sua preparazione culturale e professionale anche la lingua italiana può aspirare a concorrere più efficacemente ai posti banditi da realtà economiche ed istituzionali italiane. Un paese che non crede nella propria lingua ha già abdicato a una parte di se stesso.

#### 4.3 Espansione nel paese

Guardando invece alla diffusione geografica dell'italiano in Mozambico vediamo come i centri di insegnamento siano concentrati tra Maputo e la provincia di Inhambane, dunque la parte sud del paese. Considerando che le due grandi università nazionali - la UEM e la Pedagogica - stanno realizzando una strategia di espansione, arrivando a coprire tutte le province, si potrebbe ipotizzare anche per l'italiano l'apertura di un punto di diffusione della lingua un po' più al nord, o almeno al centro, ad esempio nella città di Beira, la seconda città del paese in cui la cooperazione italiana ha anche un ufficio stabile. Sarebbe dunque in facile contatto con la capitale, ciò permetterebbe la circuitazione di eventi culturali a costi relativamente ridotti (film, premi, concorsi, libri, dibattiti).

Ma non solo il lettorato ed i corsi possono essere veicolo per la lingua italiana, anche i media possono svolgere un ruolo, come ad esempio la radio potrebbe, mediante opportuni accordi e sinergie, fornire spazi per la diffusione della lingua italiana (brevi programmi, canzoni, fiction...). Naturalmente per realizzare un ampliamento in tale direzione occorrerebbe esplorare le possibilità commerciali di distribuzione e diffusione.

5 L'ISCTAC, Istituto Superiore di Scienza e Tecnologia Alberto Chipande di Maputo, un gruppo di studenti della facoltà di Medicina della UEM di Maputo e un'associazione culturale del Quartiere 25 de Junho di Maputo hanno già richiesto questo insegnamento.

#### 4.4 Un Centro culturale italiano (?)

Rimane infine la questione del Centro culturale italiano, centro che attualmente non esiste e di cui da più parti si invoca l'istituzione. Qualsiasi futura espansione della lingua e della cultura italiana in Mozambico ha bisogno di un punto di riferimento fisico inserito nello spazio culturale del paese ospitante. Potrebbe essere una sala, un locale, un posto pubblico o privato, uno spazio in cui idealmente e praticamente ci si possa incontrare per progettare, partecipare a un evento di cultura italiana (film, concerto, conferenza, dibattito, presentazione di autori, libri, TV, commemorazioni, premi ecc.).

Possiamo intenderlo come Istituto di cultura, ma non necessariamente; possiamo pensare ad una «Casa Italia»<sup>6</sup> di vecchia memoria - ma gloriosa, a detta di chi la ricorda qui a Maputo -, possiamo pensare ad un moderno centro culturale di tipo intermedio tra il grande e polifunzionale franco-mozambicano ed il piccolo ma anch'esso funzionale tedesco ICMA. Uno spazio tra culturale e ricreativo che sia punto di aggregazione per gli italiani qui residenti e per i simpatizzanti e gli apprendenti della lingua e cultura italiana, nonché per la fidelizzazione di quei mozambicani che già sono stati in Italia per formazioni di alto o altissimo livello ed ora occupano posti di analogo livello nella loro società. La loro appartenenza alla cultura italiana rimane, dopo dieci o vent'anni, un segno di orgoglio e di distinzione: a questo scopo si dovrebbe coltivare ed incrementare nutrendola di qualche contenuto più strutturato, l'associazione «Amici dell'Italia» cui aderiscono cittadini mozambicani di questa tipologia. Anche questa sarebbe una scelta di rafforzamento del prestigio italiano possibile da gestire con modesto impegno finanziario.

I premi dei vari concorsi di poesia, promossi direttamente o indirettamente dall'ambasciata - Ufficio culturale, sono stati un incentivo molto significativo, anche se essi sono soltanto una versione ridotta del premio più ambito, del sogno che è il viaggio in Italia. Anche questo sarebbe un tipo di investimento non impossibile che attrarrebbe moltissimi candidati e dunque potenziali utenti dei corsi di italiano, nel breve termine e, nel medio lungo, sostenitori del sistema Italia.

#### Bibliografia

- Come nasce un'amicizia Italia-Mozambico dall'indipendenza ad oggi* (2010). Maputo: Ambasciata d'Italia in Mozambico.
- La lingua italiana fattore portante dell'identità nazionale* (2011). Roma: Dante Alighieri.

6 Pare esistesse fino a metà anni Ottanta, ma non ho trovato riferimenti oggettivi.

- L'italiano all'estero: strategie di promozione e tutela* (2010). Roma: Dante Alighieri.
- Lingua italiana, scuola, sviluppo* (2011). S.l.: Accademia della Crusca; Accademia dei Lincei; ASLI.
- Italiano 2010: Lingua e cultura italiana all'estero* (2010). De Mauro, T. (a cura di) (2000) *Italiano 2000: I pubblici e le motivazioni*. Roma: MAE.
- Firmino, G. (2005). *A « questão linguística » na África pos-colonial: O caso do Moçambique e das Línguas autóctonas em Moçambique*. Maputo: Texto Editores.
- Frattini, F. (2009) *Linee guida della Commissione Nazionale per la promozione della cultura italiana all'estero*. Roma: MAE.
- Katerinov, K. (2006a). *L'italiano L2 in Italia e nel mondo*. Milano: Università Bocconi.
- Katerinov, K. (2006b). *La politica linguistica dell'italiano L2 tra passato, presente e futuro*. Milano: Università Bocconi.
- Lopes, A.J.; Siteo, S.J.; Nhamuende, J.P. (2002). *Moçambicanismos: Para um Léxico de Usos do Português Moçambicano*. Maputo: Livraria Universitaria UEM.
- Mondlane, E. (1995). *Lutar por Moçambique*. Maputo: Colecção Nosso chão.
- Ngunga, A.; Bavo, N. (2011). *Práticas linguísticas em Moçambique: Avaliação da vitalidade linguística em seis distritos*, Maputo, Centro de Estudos Africanos - UEM.
- Ngunga, A. et al. (2010). *Educação bilingue na província de Gaza*. Maputo: Centro de Estudos Africanos; UEM.
- Rizza, A. (2011a). *L'italiano in Mozambico 2011*. [www.ambmaputo.esteri.it](http://www.ambmaputo.esteri.it).
- Rizza, A. (2011b). *La figura dell'anziano nella « Casa dei ricordi » di Amilca Ismael*. [www.flcs.uem.mz](http://www.flcs.uem.mz).
- Rizza, A. (2012). *Il Quadro Comune Europeo*. [www.flcs-uem.mz](http://www.flcs-uem.mz).
- Serianni, L. (2011). *La lingua italiana nel mondo*. Roma: Dante Alighieri.
- Siebetcheu, R. (2009). «La diffusione dell'italiano in Africa: Prospettive di ricerca». *Studi italiani di linguistica teorica e applicata*, 38 (1), pp. 147-191.
- Siebetcheu, R. (2011). *La diffusion de l'italien dans l'espace sociolinguistique africain*. Sarrebruck: Ed. Universitaires européennes.
- Vedovelli, M. (2008). *Le lingue degli altri in Italia: Lingua italiana, lingue immigrate, diritti linguistici*. Roma: Rete di eccellenza dell'italiano istituzionale.
- Vedovelli, M. (a cura di) (2011). *Storia linguistica dell'emigrazione italiana nel mondo*. Roma: Carocci.

## **L'intercomprensione: un nuovo approccio per l'insegnamento delle lingue**

Intervista a Marie-Christine Jamet

Fabio Caon



<http://youtu.be/eoCnxJIEYeo>

## **Glottodidattica giovane 2011: Saggi di 20 giovani studiosi italiani (2011). Perugia: Guerra**

Paolo E. Balboni

Il volume, che rappresenta la seconda pubblicazione curata dalla DILLE, Società Italiana di Didattica delle Lingue e Linguistica Educativa, è assolutamente unico come impianto: alcuni docenti di glottodidattica hanno indicato alcuni loro dottorandi o dottori di ricerca che hanno prodotto studi interessanti e si sono impegnati a co-finanziare, per quanto in maniera quasi simbolica, il volume.

Figurano quindi in questa sorta di ‘presentazione’ alla comunità scientifica italiana venti allievi di Paolo Balboni, Monica Barni, Enrico Borello, Bona Cambiaghi, Paola Desideri, Nino Di Sparti, Paola Giunchi, Carla Marello, Patrizia Mazzotta, Laura Salmon, Flora Sisti, Massimo Vedovelli; altri docenti hanno deciso di aspettare un’edizione successiva di questa iniziativa editoriale, in modo da lasciar maturare i loro allievi migliori.

Per ciascuno degli autori il volume offre una scheda in cui essi indicano le loro principali linee di ricerca, elencano le principali pubblicazioni e presentano una foto, legando in tal modo un volto al nome.

Il panorama tematico che emerge dal volume è molto variegato ma può essere riorganizzato in alcuni ambiti precisi.

Il primo riguarda **tecnologie e didattica delle lingue**. Si tratta di un ambito di ricerca molto curato nella glottodidattica di questi anni e, come era prevedibile, ha attratto l’attenzione di alcuni dei giovani studiosi: Giovanna Carloni, cresciuta all’Università di Urbino, scrive su «L’uso dei corpora nei corsi di lingua inglese all’università: uno studio di caso», e Francesca Sannazzaro, allieva di Paola Desideri, analizza la possibilità di utilizzare corpora di testi pubblicitari per affrontare un elemento comune a tutte le lingue: «Glottodidattica e pubblicità: La categoria grammaticale della negazione in inglese e in francese». Due esperienze operative sono descritte poi da Elisa Lavagnino, «Tecnologia e didattica: l’esperienza di Proscenio», che illustra un progetto comune tra l’università di Genova e quella di Tolosa, e da Laura Pederzoli, «D.U.M.A.S. nella glottodidattica in Rete», dell’Università di Firenze. Dalla stessa università viene anche Giulia Tardi, che ha studiato l’uso di Twitter nell’insegnamento linguistico in «Lingue e nuvole: La glottodidattica tra decostruzione e ricostruzione».

Un altro tema che attrae l’attenzione degli specialisti nell’insegnamento delle lingue straniere è il CLIL, che in questo volume è stato affrontato da

Annalisa Latela e Mirco Magnani. La prima, allieva di Patrizia Mazzotta e Mario Cardona a Bari, descrive «Un'esperienza di CLIL interdisciplinare per la lingua tedesca», mentre il secondo, cresciuto all'Università di Urbino, si occupa di «La valutazione degli apprendimenti nei percorsi basati sul CLIL». In entrambi i casi i saggi sono basati su lavori sul campo.

Sempre nel settore dell'insegnamento delle lingue straniere troviamo nel volume altri due saggi di giovani cresciuti alla scuola veneziana, uno di Fabio Caon, «Eccellenza e difficoltà nell'apprendimento delle lingue straniere: Un'indagine preliminare sulla percezione e sulle soluzioni degli insegnanti», e uno di Elisabetta Pavan, che riprendendo una figura definita nel *Quadro* si chiede: «*Lintercultural speaker* parla inglese?».

A cavallo tra **linguistica, neuro-psicolinguistica e didattica delle lingue** sono molti dei saggi presenti nel volume: Elisa Corino, dell'Università di Torino, prende spunto da una domanda: «*Satzglieder, Gliedteile* o *Satzgliedteile*? Problemi della definizione del concetto di attributo e di frase attributiva nella grammaticografia tedesca e italiana e ricadute glottodidattiche», e sempre di orientamento linguistico sono i contributi di Mika Maruta, della Stranieri di Siena, «Progettazione di un manuale sugli articoli italiani per studenti giapponesi. Proposta di attività didattiche esercitative», di Carlotta Soffiantini, della Cattolica di Milano, «La didattica dei pronomi personali agli apprendenti angloamericani: errori, fossilizzazioni, proposte didattiche», e di Anna Suadoni, allieva di Paola Giunchi alla Sapienza, che scrive sulle «Applicazioni pedagogiche della grammatica cognitiva: I verbi di movimento deittici in spagnolo e italiano». Per Anna Suadoni il cognitivismo è il punto di partenza, e altrettanto interessati alla dimensione cognitiva sono il palermitano Matteo Peraino, «Figura/sfondo e apprendimento lessicale», che approfondisce il ruolo della dimensione visiva nell'acquisizione, e Angela Lucatorto, dell'Università di Bari, che discute di «L'uso del cervello 'muto' durante l'apprendimento linguistico. Processi cognitivi e implicazioni glottodidattiche», in cui il 'cervello muto' è lo stesso su cui si focalizza l'interesse di Peraino, cioè l'emisfero destro. Rilevante è la dimensione neuro-psicolinguistica nella ricerca di Michele Daloso, di Ca' Foscari, che discute un tema abbastanza trascurato in glottodidattica, «Lingue straniere e dislessia evolutiva: Per una glottodidattica accessibile», focalizzando un ambito, la cosiddetta 'glottodidattica clinica', che indubbiamente ha ancora bisogno di molta ricerca, almeno in Italia.

Gli ultimi saggi da ricordare in questa sede riguardano temi di rilevante interesse nella glottodidattica dell'ultimo decennio ma che qui sono stati scelti solo da pochi tra i giovani studiosi: Rossella Abbaticchio, barese, divenuta ricercatrice di Didattica delle Lingue Moderne contemporaneamente all'uscita del volume, si occupa di educazione letteraria in «“Mi piace Pirandello perché mi piace la Sicilia”: Testo ed extratesto nella didattica della letteratura italiana a stranieri»; Barbara D'Annunzio, di Ca' Foscari, è l'unica a trattare il tema dell'italiano L2, che ha dominato la ricerca in

questi ultimi anni, e lo fa in «Quale educazione linguistica per gli studenti non italofofoni? La dimensione culturale ed interculturale»; infine, Ruggero Pergola affronta un tema su cui sono usciti recentemente vari volumi, «Traduzione e glottodidattica: Spunti di riflessione».

Infine, una dimensione internazionale arriva con Raymond Siebetcheu, dell'Università per Stranieri di Siena, che scrive «Educazione linguistica in Africa: Verso un Quadro comune africano di riferimento per le lingue?».

L'impressione che si trae dalla lettura della raccolta è che molti dei giovani che vengono presentati (e che spesso non sono più giovanissimi sul piano anagrafico, perché mediamente sono fra i trenta e i quarant'anni: segno dell'immobilità del sistema accademico italiano) siano in effetti molto maturi sul piano della ricerca: vent'anni fa, forse anche meno, molti di loro sarebbero ricercatori a pieno titolo.

Un curioso refuso, segnalato da Graziano Serragiotto: il titolo del frontespizio è quello che abbiamo riportato in apertura; ma la copertina porta «studenti» al posto di studiosi. Ci auguriamo una rapida correzione nelle copie giacenti presso l'editore...

**Borello, E.; Luise, M.C. (a cura di). (2011).  
*Gli italiani e le lingue straniere*. Torino:  
UTET Università**

Anna Bertelli

Dopo aver letto *Gli italiani e le lingue straniere*, pubblicazione del 2011 curata da Enrico Borello e Maria Cecilia Luise, viene spontaneo chiedersi: «Dove sto **io**, rispetto a **tutto questo?**». Sospettiamo che, molto spesso, la risposta possa non essere delle più tranquillizzanti, o soddisfacenti, e ci viene anche da pensare che gli autori l'abbiano messo in conto, al momento di concepire quello che definiamo un consapevole contributo alla presa di coscienza del divario tra conoscenza e apprendimento nel mondo 'reale' (di cui, ormai, anche quello virtuale è una manifestazione, tra le più incisive) e nell'aula dei libri e del professore.

Il «tutto questo» della domanda è, infatti, un mondo cognitivamente complesso e frammentato, in cui le modalità di relazione e conoscenza si moltiplicano costantemente grazie alle nuove tecnologie, strumenti in costante e frenetico processo di innovazione che soddisfano bisogni di istituzioni internazionali, imprese, comunità educative, gruppi sociali sempre più 'globalizzati', interdipendenti, specializzati e competitivi. Il *know how* di coloro che ci operano vede la continua valorizzazione del saper interagire con l'altro in modo comunicativamente efficace e adeguato al contesto; il successo nel perseguimento degli scopi (politici, economici, sociali, individuali) è, infatti, sempre più legato a interazioni che prevedono l'uso di una lingua diversa dalla propria e si può definire, quindi, direttamente proporzionale alla presenza di capitale umano con specifiche competenze linguistiche, nella propria lingua madre e in una, o più lingue seconde.

L'**io**, soggetto della domanda, invece, siamo **noi**, educatori di lingua, in lingua e attraverso la lingua. Lo scorrere delle pagine del testo ci chiede progressivamente di far posto, nel nostro bagaglio di esperienze spesso molto ordinato e pesante, alle sfide (personali e) professionali di un mondo in cui la tradizionale linearità educativa studente-docente si autodichiara vinta, indebolita quasi allo stremo da un sempre più fitto bombardamento di stimoli, richieste, inviti, pressioni di un mondo 'multi' (-etnico, -dimensionale, *-tasking*). La realtà didattica, della quale si assiste da anni a un progressivo scollamento dalle rapide trasformazioni sociali, deve tornare ad essere il nocciolo da cui il mondo esterno possa continuare a volersi svi-



luppate e trarre indicazioni, nonché benefici, in termini di consolidamento di identità culturale, individuale e sociale.

Il saggio è composto da sei macro-capitoli, ma sono due – in sintesi – le tematiche trattate. La prima, negli interventi di Borello, Luise e Tardi, riguarda l'identità del nostro paese, costruita intorno all'inevitabile intrecciarsi tra la storia della formazione linguistica degli italiani (e il cammino della glottodidattica in Italia) e l'identità e l'importanza economica, in ambito nazionale e internazionale, del nostro paese, ieri ed oggi. Segue, con un secondo saggio di Borello e un doppio intervento di Pederzoli, un secondo trittico in cui si delinea con forza e precisione l'incidenza dei mass media nella formazione linguistica e culturale degli italiani, dalla nascita della radio ad oggi, in particolare del pc con internet e, ancor più in dettaglio, di caratteristiche, potenzialità e necessari 'controlli di qualità' di applicazioni di ultima generazione di *e-learning* e *m-learning*.

Il tutto con lo scopo di inquadrare l'apprendimento delle lingue in Italia, in contesto guidato ma ancor più in autoformazione, in una cornice di indispensabile competitività ed 'europeizzazione' sociale ed economica.

Ma procediamo per ordine, in un excursus di contenuti che riteniamo rappresentativi della particolare abbondanza di informazioni e di concetti sviluppati nella serie di saggi.

Nel capitolo di apertura, Borello scrive di istruzione, lingua e società. Ci accenna alla storia plurimillennaria dell'educazione linguistica in Italia, cogliendone la profonda natura culturale ma anche il costante legame con interessi di tipo economico e commerciale, e ci racconta di come la scuola in Italia sia passata, solo in tempi relativamente recenti, da area di privilegio a diritto per tutti. A livello internazionale l'autore evidenzia come una sempre più crescente motivazione di tipo strumentale sia la caratteristica di maggior rilievo nel tracciato della metamorfosi della glottodidattica degli ultimi cento cinquant'anni. Con una carrellata sulle chomskiane *competence* e *performance*, gli atti linguistici di Austin, sillabi nozionali-funzionali e parametri di centralità dell'apprendente nel processo di appropriazione del 'fare' linguistico, Borello ci fa scivolare fino ai giorni nostri, all'approccio glottodidattico olistico e orientato all'azione del Quadro comune europeo di riferimento, inserito nelle politiche linguistiche dell'UE degli ultimi vent'anni che danno vita alle riforme in campo nazionale di cui l'autore sintetizza alcune validissime proposte (quali, ad esempio, il CLIL) ma anche la loro applicazione spesso difficoltosa. L'aggancio tra la formazione linguistica e il mondo del lavoro è fondamentale per un paese come l'Italia che fa del *made in Italy* un fattore identitario nel mondo globale: il suo successo, ci ricorda Borello, è legato alla qualificazione e all'aggiornamento di figure professionali e a una politica linguistica che promuova la lingua italiana all'estero non solo come lingua di cultura ma anche come lingua che «ha un grado di spendibilità sociale in determinati contesti lavorativi e in determinati ambiti del sapere» (p. 42).

È di Luise il secondo capitolo in cui, dopo un rapido inquadramento epistemologico della glottodidattica, l'autrice si sofferma sul paradigma complesso e sulle caratteristiche di quest'ultima come scienza 'molle' (aggettivo che, al contrario di Luise, non troviamo per nulla fastidioso). Interdisciplinare e pratico-prescrittiva, la glottodidattica ha il compito di disegnare esperienze linguistiche 'porose', che possano assorbire stimoli e insegnamenti da quelle precedenti e servire da alimento a quelle future; il tutto nell'ambito dell'autorealizzazione personale promossa anche dal concetto di educazione permanente (*Lifelong & lifewide learning*) dell'UE. Come Borello, anche Luise mette in risalto l'importanza dei contesti non formali e informali d'apprendimento ma traccia un quadro del rapporto tra italiani e lingue straniere che vede, comunque, «la scuola e l'università [come] luoghi preposti in modo preponderante agli apprendimenti linguistici» (p. 55), con un miglioramento generale delle competenze linguistiche degli ultimi anni dovuto, più che a 'meriti' glottodidattici, alle esperienze di studio o scambio universitario all'estero e all'uso delle nuove tecnologie. L'intervento di Luise si conclude con la necessità di migliorare l'offerta formativa e di stimolare la motivazione all'apprendimento e all'uso di più lingue: ciò passa sia attraverso il riscatto del prestigio sociale delle competenze dialettali e delle lingue minoritarie di un paese sia attraverso l'introduzione di un'amplia gamma di lingue nel sistema educativo in un'ottica non concorrenziale ma di capitalizzazione di competenze e conoscenze linguistico-culturali.

Nel terzo saggio, Tardi ci illustra la profonda relazione tra lingue straniere e strutture imprenditoriali, per cui un'adeguata competenza in una o più lingue straniere permette non solo di accedere a cultura, conoscenza, opportunità di contatti e servizi, ma anche di proporsi come efficace interlocutore in transazioni imprenditoriali che sempre più richiedono di 'interfacciarsi' con una grande varietà di *stakeholders*. Tardi si riferisce qui a quella che Balboni (in Jamet 2009) definisce «glocalizzazione» e che, a dispetto della tendenza omologante di processi, attitudini e culture del (macro)mondo globalizzato, guarda, invece, all'inevitabile necessità di 'fare i conti' con una dimensione **pratica** di interazioni a livello micro, locale, che prevedono competenze linguistico-culturali diversificate. Da qui, e con un approfondimento particolare rispetto alla Comunità Europea, la necessità per l'autrice di riflettere sulla necessità di politiche linguistiche che si concentrino su una pianificazione innovativa dello status, del corpus, della diffusione, e del conseguente prestigio, delle lingue di un paese. Dalla politica linguistica adottata, a livello nazionale e internazionale, dipendono «una serie di valori e di concetti critici [...] che incidono sulle dinamiche e gli equilibri sociali» (p. 98), ovvero sul futuro di una comunità.

Il secondo intervento di Borello apre la 'sezione' che coinvolge le nuove, anzi le nuovissime, tecnologie nel panorama dell'apprendimento delle lingue straniere. Il successo dei *devices* di ultima generazione si deve

alla notevole semplificazione delle competenze d'uso richieste all'utente e alla nascita del web 2.0 che permette di accedere alla rete con formule interattive. L'autoapprendimento delle lingue in un ambiente virtuale è, per la prima volta nella storia della glottodidattica, contestualizzato in un ambiente sì virtuale ma «non falsamente reale» e si arricchisce dell'elevato interesse dello studente per l'interazione che ne accresce la motivazione all'apprendimento. I vecchi *penfriends* vengono, perciò, sostituiti da stimolanti *keypals* con i quali instaurare un dialogo **in tempo reale**, utilizzando *chat* e *blog*. La sfida della nuova glottodidattica è quella di riuscire ad entrare sistematicamente in questo mondo, integrando gli approcci disciplinari 'di classe' con una costante frequentazione di spazi interattivi virtuali. Perché questo sia possibile però, ci ricorda Borello, è necessario smussare le rigidità ideologiche che contraddistinguono il rapporto tra le tecnologie didattiche e il mondo dell'educazione in Italia, intimamente legate alla percezione di distanza tra la natura 'colta' della lingua e i nuovi mezzi di comunicazione tecnologica, rappresentati, in ultima generazione, dai *mobile devices*.

Di questi si occupa Pederzoli nel quinto capitolo, dandoci la possibilità di passeggiare in un mondo parallelo in cui la tecnologia riesce a fondere tutta la dimensione della comunicazione visiva, auditiva e interattiva. Nonostante si debbano ancora fare alcuni passi in avanti per garantire una ancor migliore tecnica e linguaggi maggiormente compatibili, l'insegnamento-apprendimento frontale può già contare su strumenti didattici flessibili ed efficienti e un mercato di applicazioni (*apps*) specifiche per la didattica in continua crescita. Sono già molti i progetti europei di *mobile learning* (*m-learning*), in cui si sperimenta l'utilizzo di *tablet*, *e-book* e *smartphone*, tra altri: non mancano conferenze, *workshop* e convegni sul tema che stanno portando alla luce le debolezze ma, soprattutto, i punti di forza di questa nuova forma di istruzione la cui maggiore attrazione sta, sicuramente, nella libertà dei tempi e dei modi di fruizione.

È sempre di Pederzoli l'ultimo intervento che ha lo scopo di introdurre le caratteristiche di una matrice di controllo di qualità del processo didattico attraverso *mobile devices*. La Matrice DUMAS, di concezione dell'autrice, viene presentata come il corrispondente, al servizio della tecnologia, dell'acronimo SPEAKING, di Hymes (1974), il cui scopo è individuare le componenti che entrano in gioco nella comunicazione attraverso modalità di tecnologia mobile. L'acronimo è calcato dal cognome dell'autore del famoso libro per ragazzi *I tre moschettieri*, a cui l'autrice fa riferimento viste alcune caratteristiche dell'opera di particolare 'contemporaneità', tanto da poter essere 'trasportate' alla dimensione digitale. La proposta è tanto curiosa quanto, almeno apparentemente, efficace: viene sviluppata attraverso la declinazione di cinque linee guida e di tre punti di controllo per ciascuna di esse, che formano una struttura concettuale che vuol essere di riferimento e di supporto per coloro che lavorano alla progettazione,

oppure al *testing*, di corsi di lingue *e-learning* e *m-learning*. È stata pensata una certificazione per i siti che soddisfano le caratteristiche di 'comunicabilità' previste dalla Matrice, le quali assicurerebbero proposte didattiche in rete allineate con la Raccomandazione della Commissione Europea del programma di *Lifelong & lifewide learning*.

Il saggio *Gli italiani e le lingue straniere* è una lettura dell'Italia del XXI secolo attraverso il suo rapporto con la comunicazione linguistica: ne scaturisce l'immagine di un paese di grande tradizione culturale che sta cercando una nuova identità e una collocazione in un'Europa che sprona in direzione di una società della conoscenza a-spaziale e a-temporale. Una conoscenza di lingue vasta e mirata allo sviluppo di competenze specifiche, e che si avvalga sempre di più di modalità di apprendimento integrate dalle nuove tecnologie, sta alla base della formazione del nuovo cittadino italiano, forte della sua tradizione umanistica e proiettato verso la società globale. Questo, fondamentalmente, è un libro per tutti gli italiani che hanno voglia, o bisogno, di capire come intraprendere un percorso innovativo di apprendimento delle lingue straniere; ed è, sicuramente, un testo per un pubblico di glottodidatti con necessità, o voglia, di esplorare le possibilità di comunicazione insite nelle ultime tecnologie per poter promuovere una proposta formativa all'altezza dei bisogni, delle motivazioni e delle aspettative degli apprendenti di nuova generazione.

## Bibliografia

- Hymes, D., 1974, *Foundations in Sociolinguistics: An Ethnographic Approach*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Jamet, M.C. (a cura di) (2009). *Orale e intercomprensione tra lingue romanze: Ricerche e implicazioni didattiche*. Venezia: Cafoscarina.

## **Balboni, P.E. (2011). *Conoscenza, verità, etica nell'educazione linguistica*. Perugia: Guerra**

Anna Bertelli

«L'autore che sceglie un titolo deve porsi non solo il problema della correttezza concettuale della sua scelta (il 'vero'), ma anche di garantire la correttezza interpretativa da parte del destinatario, di non fuorviarlo (il 'bene')» (p. 102). *Conoscenza, verità, etica nell'educazione linguistica* è, a partire dal titolo, il risultato più recente, coerente e maturo, di un percorso individuale etico e, oseremmo dire, caparbio di 'professione di fede'.

Il Balboni glottodidatta si racconta, in questo ultimo lavoro. Lo fa esplicitamente, nelle pagine introduttive, in cui sintetizza i quasi quarant'anni da professionista del campo dell'educazione linguistica, inevitabile 'riscatto' da un'infanzia e gioventù marcate da una costante ridefinizione di un'identità costruita su esperienze di vita, dimensioni linguistiche e una relazione con l'educazione formale particolarmente variegata e complesse. L'autore continua a raccontarsi, però, anche dopo, durante e attraverso l'intero testo, in un viaggio del pensiero che non smette mai di essere, dichiaratamente, personale (non a caso rivendica l'uso - antiaccademico - della prima persona singolare, assumendosi la responsabilità dell'urgenza del pensiero e del 'risultato' del discorso). È chiaro sin dall'inizio che non si tratta di un viaggio qualsiasi. È **il** viaggio: desiderato, maturato, pianificato nel rispetto e con l'ausilio del tempo dell'esperienza (quella della vita, personale e professionale). Un viaggio coeso e coerente, la cui unità è evidenziata dalla sequenza ininterrotta della numerazione dei paragrafi, che 'buca' la divisione in capitoli, non per nulla chiamati pedagogicamente 'passi', necessari gradini cognitivi di una scala di concetti funzionali al raggiungimento della meta finale; è una scala che si sviluppa a spirale e come quest'ultima fonde l'orizzontalità (sequenzialità) e la verticalità (approfondimento) di un discorso comunicato in uno stile che potremmo definire quasi narrativo, spesso persino colloquiale.

Conoscenza, verità, etica: dal **fuori al dentro**, dalla buccia al nocciolo dell'oggetto, dalla pelle al midollo del pensiero dell'uomo. Ma il **dentro** non è solo contenuto dal **fuori**, è ciò che genera, che 'permette di essere' al **fuori**, che lo significa. Senza la consapevolezza, l'assunzione e il rispetto di una dimensione **etica** non può darsi una **conoscenza** che contenga **verità**; non si contribuisce, quindi, alla costruzione del 'bene'.

Il Balboni-glottodidatta (ma è chiaramente, prima ancora, il Balboni-

uomo che si interroga attraverso il suo campo di intervento professionale) ‘invade’ gli spazi della filosofia e si chiede se sia possibile, da parte di chi lavora nell’educazione linguistica, un atteggiamento che trascenda il **qui e ora** della dimensione glottodidattica e che riesca a concepirla (nel senso più ampio, dalla definizione di politiche e curricoli di educazione linguistica alla selezione di tecniche glottodidattiche) su una base di coerenza con la ‘verità’; quindi, in un’ottica di avvicinamento al ‘bene’ e non solo (o non necessariamente) nel rispetto di una morale corrente.

È uno ‘scavo’ che implica una rivisitazione accurata dell’impianto concettuale dell’educazione linguistica e che chiede, un passo dopo l’altro, di ritessere il filo che legghi, con nodi nuovi, il soggetto e l’oggetto della ricerca, passando attraverso gli scopi della conoscenza e la sua organizzazione interna. La sistematizzazione concettuale permette a Balboni di abordare criticamente ipotesi modellizzanti di uno spazio, quello della glottodidattica, oggigiorno tendenzialmente refrattario a qualsiasi tipo di inquadramento ‘universalizzante’. Il processo, già di per sé eticamente attento, gli permette di sfociare, quasi naturalmente, nella ‘eticizzazione’ di quello che rivendica, comunque, essere un atto sottoposto a ‘verità parziali’, alla contaminazione dell’*imprecis* (spesso esplicitato, ma comunque sempre percepibile – come un colore di fondo – il riferimento al ‘pensiero complesso’ di Morin), ma non per questo non passibile di responsabilità etica. La sensibilità etica dell’atto educativo riguarda, naturalmente, l’intero continuum del suo sviluppo, dalle politiche linguistiche all’intervento di classe e, nell’ambito di quest’ultimo, coinvolge non solo la figura docente ma anche lo studente, stimolato e guidato nel prendere consapevolezza del suo ruolo e delle sue responsabilità nei confronti del suo processo di apprendimento e della dimensione relazionale di classe.

Entriamo ora più nel merito della struttura del testo, di cui abbiamo già anticipato la suddivisione in quattro sezioni, o passi, che riteniamo fondamentale rispettare anche in questa sintesi di contenuti.

Balboni fa il «primo passo» nel suo percorso di ricerca procedendo all’analisi del concetto di «**relazione tra soggetto e oggetto**» nella conoscenza. Delinea, inizialmente, il mutamento nella storia del significato di ‘relazione’, ciò che è ‘altro da’, ma allo stesso tempo unisce, soggetto e oggetto: da una concetto imperniato su una definizione «impermeabile» di ‘essenza’ dell’oggetto della filosofia classica, alla «virata» verso la soggettività cartesiana della sua percezione e ricezione, ai concetti kantiani ed hegeliani secondo i quali la realtà si «confonde» ulteriormente con la percezione di essa, con l’esperienza, l’educazione, l’incontro dialettico che avvengono in essa; per approdare, da buon glottodidatta, al concetto heideggeriano di «mondo come **testo** coeso e coerente da interpretare ermeneuticamente per cogliere il senso globale delle cose ma anche il senso dei singoli fenomeni» (p. 18). Da Heidegger a Morin, il passo è breve: la complessità della realtà è sempre, e di gran lunga, maggiore rispetto a qualsiasi

modello scientifico, anche il più articolato; l'unico strumento, quindi, per interpretare la realtà (per comprendere ciò che lega il **chi** al **cosa**) è la *rationalité ouverte*, ossia che giustifica e adotta la 'contraddizione' di poter e voler fare ricerca scientifica assumendo l'inevitabile parzialità della 'verità' e la 'porosità' della relazione tra soggetto e oggetto. La differenza di fondo tra scienze 'dure' e scienze 'molli', ci dice Balboni, riguarda, di fatto, il **come** si affronta la ricerca della 'verità', scelta che spetta a colui che pensa e progetta il percorso, e che verrà chiamato 'scienziato' o 'studioso' a seconda dei suoi scopi. Le due figure hanno, infatti, obiettivi diversi nella definizione dell'oggetto dell'investigazione, del rapporto con il mondo delle idee, delle finalità della ricerca: un'ottica categorizzabile come **oggettiva**, nel caso delle scienze verificabili o testabili, e **soggettiva** se riferita alle scienze che studiano ambiti più 'fluidi' come la mente, la società, la cultura ecc.

È a questo punto che il percorso di riflessione si insinua nel mondo della lingua, strumento di pensiero, di comunicazione e allo stesso tempo mezzo e fine di insegnamento-apprendimento, occupandosi dunque anche dello spazio privilegiato di incontro fra soggetto e oggetto della conoscenza, l'educazione linguistica. È la denominazione prescelta da Balboni, e dalla sua scuola (che mantiene come valida alternativa quella di 'glottodidattica', ritenuta - forse - meno 'vera' ma largamente condivisa dalla comunità scientifica), pensata 'a scapito' di molte altre di uso corrente in ambito internazionale, dei cui *signifiés* l'autore procede a un'accurata analisi comparativa. Attraverso una 'vivisezione linguistica' del binomio (educazione + linguistica) l'autore motiva, **eticamente**, la scelta terminologica ed evidenzia importanti concetti di 'intenzionalità', 'scopo maieutico' e 'attivazione di facoltà innate' dell'atto di educare nonché la doppia valenza di 'acquisizione' e 'apprendimento' linguistico (Krashen).

È però nel «secondo passo» che Balboni entra nel merito vero e proprio della strutturazione della conoscenza in glottodidattica (anche in questa sede ci permettiamo di usare come sinonimi le due definizioni), della quale approfondisce la multidimensionalità e la multireferenzialità. Ribadisce la sua natura interdisciplinare che si alimenta del contributo di scienze 'teoriche' che studiano l'oggetto della conoscenza, il linguaggio (ad esempio, la linguistica acquisizionale e la sociolinguistica) o il soggetto che possiede la facoltà del linguaggio (come la neurolinguistica o la psicologia cognitiva), ma anche dell'apporto di scienze 'pratiche', ossia del campo di intervento dell'intero ambito formativo, dal 'sistema' ai docenti. Balboni ci ricorda che la caratteristica di interdisciplinarietà della glottodidattica, spazio di incontro fra il mondo delle idee e il mondo dell'azione, non le impedisce di essere individuata come «un'area di conoscenza indipendente, con basi epistemologiche e concettuali proprie» (da una citazione di Mendoza Filloa, Cantero Serena 2003, p. 48). L'organizzazione e la strutturazione delle sue conoscenze vengono sistematizzate attraverso un modello (p. 53)

che scardina proposte precedenti, sia di impianto induttivo che deduttivo, e propone una lettura innovativa dell'educazione linguistica in cui viene evidenziata la relazione tra gli spazi esterni alla scienza (le teorie di riferimento) e i livelli interni a questa (approccio, metodo e metodologia); l'orizzontalità della relazione tra le diverse aree glottodidattiche (prima organizzate in una struttura gerarchica) bilancia i 'pesi' dei poli teoria-pratica, chiarendo lo spazio di intervento della ricerca e il suo legame con le teorie di riferimento e identificando lo spazio dell'azione didattica e la sua stretta, anche se non sempre presente, relazione con la ricerca. Le parole di Balboni, a p. 54, sono la voce dello scienziato che vuole contribuire con uno strumento concettuale attraverso il quale «diventa possibile cogliere (e possibilmente riscrivere, sulla base di criteri più coerenti) le linee profonde della storia glottodidattica».

Il «terzo passo» dell'opera si occupa di stabilire se e come sia possibile una conoscenza 'certa' nell'educazione linguistica. Balboni crede nella 'verità' ma, in quanto professionista di una scienza umana, non può che sposare una 'verità' che lasci sempre margine all'incertezza, alla confutabilità, alla provvisorietà, a quello che in scienza, ci ricorda, è un fenomeno noto come *paradigm shift*. La lettura della realtà come verità 'possibile' ma 'mutabile' (nel momento in cui compaiono sue migliori interpretazioni) permette e giustifica la modellazione di fenomeni, intesa come costruzione di «strutture concettuali che possano, **in ipotesi** [enfasi nostra], essere valide sempre e ovunque» (p. 59). Balboni entra, quindi, nel merito della nozione di modello, della sua funzione descrittiva e interpretativa e delle sue caratteristiche sia strutturali che formali. L'applicazione di modelli in glottodidattica si rivela utile solo se funzionale a generare non solo conoscenza dichiarativa ma anche conoscenze procedurali. Attenzione, però, al rischio di 'banalizzazione', di proposte modellizzanti che si servano, ad esempio, di diagrammi che possano fuorviare l'interpretazione in quanto 'falsi' o incompleti nella loro descrizione. È possibile, è necessario ma è **eticamente** rischioso modellare, soprattutto in glottodidattica, dato che il modello deve riuscire a soddisfare la complessità (multidimensionalità e multireferenzialità) cui abbiamo già accennato e indurre a comportamenti coerenti con il raggiungimento di un obiettivo didattico definibile come 'bene'. La modellizzazione è un tema particolarmente caro all'autore, per lui oggetto di riflessione e di sistematizzazione in più opere precedenti; crediamo che sia soprattutto in questa che se ne comprende appieno l'importanza, grazie alla meticolosa articolazione dell'intero percorso di riflessione che genera e giustifica l'attenzione.

Il «quarto passo» è la meta finale del viaggio. Se i modelli in glottodidattica possono essere funzionali al perseguimento del 'bene', in quanto riferimenti contenenti 'verità' (anche se ipoteticamente transitorie), il pensiero di Balboni si sofferma, ora, sulla necessità di identificare gli obiettivi di un'educazione linguistica che possa definirsi **etica** e non limitata alla



soddisfazione di una morale individuale o culturale. L'autore trova nelle finalità dell'educazione linguistica di Giovanni Freddi (1970) gli elementi mancanti per 'chiudere il cerchio': chi lavora nell'educazione (dal ministro al maestro) deve necessariamente effettuare delle scelte (atti eticamente sensibili) che si basino su modelli 'veri' e che possano essere 'tradotte' operativamente in modo coerente con l'approccio didattico; ciò ha come risultato il 'bene' se gli educatori perseguono, con le loro scelte, finalità di culturizzazione, socializzazione e autorealizzazione del soggetto che apprende. È la conferma della 'bontà' del 'modello balboniano' di educazione linguistica cui abbiamo accennato sopra, che permette una lettura dell'intero continuum di intervento in campo educativo, anche e soprattutto di quello del quotidiano operare in classe, che trascende l'immanenza del 'qui e ora' perché salda l'immenso valore delle finalità pragmatiche su basi etiche.

Conoscenza, verità, etica: il 'vero' dell'approccio didattico deve poter essere trasformato in 'bene' attraverso il metodo, e poi tradotto in azione. È proprio al mondo dell'azione che Balboni dedica gli ultimi paragrafi del suo saggio; e, anche nel mosaico della pratica educativa, il glottodidatta individua tasselli tanto eticamente sensibili quanto spesso dimenticati o bistrattati, quali: la prerogativa di una formazione linguistica che si avvalga di una terminologia scientifica puntuale, 'vera', non fuorviante; un'interpretazione critica del concetto di 'facilitazione' in glottodidattica; la conseguente necessità di rivedere ruoli e responsabilità di docente e studenti, entrambi eticamente coinvolti nel percorso didattico. Alla base di tutto ciò deve stare, da parte del glottodidatta, l'imprescindibile volontà di 'sporcarsi le mani' con un contributo professionale che non si limiti al mondo delle idee ma che si immerga nel mondo dell'azione, prendendo contatto con tutti i suoi livelli.

È quasi un monito, quello che chiude il testo, e non ci viene dal Balboni scienziato ma dal Balboni progettista di politiche linguistiche, formatore e docente, da quarant'anni. Da qui, crediamo, la 'verità' che ci regala il saggio, l'apporto di 'bene' ai lettori: un contributo scientifico *où tout se tient*, davvero, in quanto frutto di un pensiero (di un mondo delle idee) confermato e valorizzato dal vissuto quotidiano anche nel mondo dell'azione.

## Bibliografia

- Freddi, G. (1970). *Didattica delle lingue moderne*. Bergamo: Minerva Italiana.
- Mendoza Filloa, A.; Cantero Serena, F. (2003). «Didáctica de la lengua y literatura: Aspectos epistemológicos». In: Mendoza Filloa, A. (dir.), *Didáctica de la lengua y literatura para primaria*. Madrid: Pearson España.

**Maraschio, N.; Caon, F. (2011). *Le radici e le ali: L'italiano e il suo insegnamento a 150 anni dall'Unità d'Italia*. Torino: UTET Università**

Anna Bertelli

Il libro raccoglie una 'famiglia' di saggi, quindici riflessioni sul percorso della lingua italiana osservata attraverso un caleidoscopio in cui storia sociale, storia della lingua, politiche educative e glottodidattica si alternano e, spesso, si fondono in un discorso coerente e coeso intorno e dentro la nostra lingua.

È garanzia dell'ampio ventaglio di approcci e di letture la diversa provenienza degli autori, sia per gli ambiti di formazione (storia, filologia, (socio)linguistica e didattica delle lingue moderne) che per la 'scuola': si identifica chiaramente un triangolo geografico-culturale tra scuola veneziana, toscana (fiorentina e senese) e siciliana, con la partecipazione di tre aree che coprono, simbolicamente, l'intero territorio italiano. La proposta parte dalla condivisione, dentro il gruppo degli autori, di una dimensione educativa di tipo umanistico-affettivo, dalla comune convinzione che «il valore profondo della lingua non è solo socioculturale ma anche emotivo e cognitivo e, per questo, compiutamente umano» (da una citazione di Tullio De Mauro, nell'introduzione al testo). Essa si articola attraverso la divisione dei saggi in due blocchi, a conferma della chiara intenzionalità di ripartizione cronologica (e ontologica) già metaforizzata nel titolo: *Le radici*, contributo in prospettiva diacronica, e *Le ali*, di taglio prevalentemente sincronico.

Nel blocco *Le radici*, i saggi di Maraschio (Università degli studi di Firenze), Ruffino (Università di Palermo) e Balboni (Università Ca' Foscari Venezia) ci propongono una riflessione sul passato storico e sociolinguistico dell'Italia, in cui si evidenzia il ruolo 'collante' della lingua italiana nel processo di unificazione del territorio e il suo contributo determinante alla costruzione della nuova identità nazionale. Nei tre interventi è possibile ripercorrere i periodi storici caratterizzati dalle varie «questioni della lingua», da quella rinascimentale a quella risorgimentale, dalla «nuova questione della lingua» di matrice pasoliniana all'attuale necessità di riposizionamento linguistico dell'italiano nei confini linguistico-culturali dell'Europa. La carrellata sulle politiche linguistiche, che si sono susseguite dall'unità nazionale ad oggi, riassume le strategie linguistico-educative

messe in atto durante il secolo scorso dall'avvicinarsi dei vari governi, ripercorrendo i passi più importanti proposti dai vari Programmi ministeriali, fino alla proposta di carattere 'restaurativo' della Riforma Gelmini. È una rapida occhiata alla storia degli italiani attraverso la loro lingua (le loro lingue) e i loro dialetti e la relazione 'dialettica' da sempre esistente tra questi: riprendendo le parole di Maraschio (p. 16), «la contrapposizione tipica della nostra storia [linguistica] fra spinte centripete e spinte centrifughe continua fino ad oggi». La consapevolezza dell'immane substrato gerarchico-ideologico di scelte di tipo politico ed educativo è una delle linee trasversali dell'intero testo. Essa si evidenzia in modo chiaro già nei tre saggi iniziali che costituiscono, quindi, un 'trampolino di lancio' di spessore per i contenuti successivi. *Le radici* ricostruiscono, informano, argomentano. La valorizzazione di concetti quali **poli-centrismo e pluralità linguistico-culturale, educazione linguistica** (contrapposta a **insegnamento dell'italiano**), **arbitrio storico** (della scelta del fiorentino come lingua d'insegnamento), **formazione-rinnovamento-integrazione** (nelle e delle istituzioni educative) conferma un approccio critico e interculturale alla lettura della storia del nostro paese e della dimensione linguistica italiana sul quale si innestano naturalmente i contenuti del secondo blocco.

Ne *Le ali*, gli autori disegnano il panorama dell'italiano di oggi e si interrogano sul divenire della nostra identità ed educazione linguistica. La sezione è composta da dodici saggi, ognuno dei quali contribuisce a delineare un profilo linguistico-sociale complesso, che conferma una variabilità interna alla lingua italiana (nelle sue caratteristiche formali pragmatico-funzionali) della quale l'insegnamento non può non tener conto, in una realtà socio-linguistica e (inter)culturale (nazionale e internazionale) in continua e sempre più rapida evoluzione. «La lingua d'Italia sarà quello che sapranno essere gli italiani» (citazione di Gino Capponi, p. 11): la riflessione accademica de *Le Ali* vuole contribuire alla sedimentazione del concetto di lingua italiana, oggetto di studio e strumento di comunicazione e autopromozione come L1, L2 e LS, che possa rappresentarci come individui e come nazione, nella nostra essenza etica e culturale e nel nostro divenire storico-sociale nel mondo globale.

Questa seconda sezione contiene tre interventi di taglio prettamente o prevalentemente sociolinguistico tra i quali l'articolo di apertura di Biffi (Università di Firenze), una 'schermata' linguistica sulla penisola di cui si evidenzia la multidimensionalità: quest'ultima, ribadisce l'autore, sinonimo di ricchezza, di scelta di elementi che è possibile e auspicabile avvicinare e fare propri. Si conferma un'ottica di valorizzazione della diversità che ribalta la tradizionale tendenza a considerare le molteplici 'facce' della nostra lingua come un processo di italianizzazione fallito. È una riflessione sul continuo movimento delle varietà (soprattutto diatopiche, diamesiche e diastratiche), ripresa anche da Binazzi (Università di Firenze) che rileva la costante riduzione della forbice tra lingua standard e dialetti, con un con-

seguinte aumento delle varietà intermedie dell'italiano. La generale «colloquializzazione» delle strutture della nostra lingua può essere compresa nella sua totalità, e nel suo valore, solo se la si osserva in quanto processo tendenzialmente procedente «dal basso». La comprensione del ruolo del popolo nella costruzione della lingua unitaria fa del suo «sfrangiamento» in varietà sub-standard una caratteristica particolarmente rappresentativa dell'identità nazionale. La riflessione a livello glottodidattico è che la lingua comune di insegnamento dovrebbe essere costruita a partire da tratti condivisi delle diverse varietà regionali. Il rispetto della forte variabilità socio-linguistico-culturale impone un approccio educativo all'italiano (anche, e soprattutto, come LE e LS) che abbia come obiettivo una lingua reale in quanto rappresentativa della sua complessità d'uso. Da qui, i concetti glottodidattici di Santipolo (Università di Padova, scuola veneziana) di «utilità» e «usabilità», domini non misurabili in quanto soggettivi e relativi, ma imprescindibili per un approccio che tenga conto delle mete educative di autopromozione e socializzazione dell'apprendente. Nel suo intervento l'autore torna sul concetto di Classe a modelli variabili, secondo la quale la variabilità dell'*input* didattico propizia una scelta di modelli linguistici da parte del parlante che sta alla base dello sviluppo della potenzialità espressiva individuale, senza la quale non è possibile pensare a una interazione comunicativa cosciente, consapevole e competente.

Entra qui in gioco la definizione di concetto di «italiano didattico», cioè dell'italiano che deve essere oggetto di insegnamento, del quale si occupano gli interventi di Ferreri (Università di Viterbo, scuola palermitana), Caon (Università Ca' Foscari Venezia) e Barni (Università per stranieri, Siena), incentrati sullo stato dell'arte e sulle prospettive della didattica dell'italiano rispettivamente come L1, L2 e LS. È comune ai tre autori la riflessione su cosa si insegna e cosa si dovrebbe insegnare e sulla «distanza» troppo spesso ancora percepita tra la lingua insegnata e la lingua 'reale'. Gli interventi di Ferreri e di Caon ritraggono una situazione dell'insegnamento della lingua materna e seconda che non riesce a colmare le distanze tra necessità degli studenti, percezioni di chi lavora nella scuola e attuazioni di chi lavora per la scuola, ma lontano dalla dimensione di contatto con gli studenti. Esemplificativo, il parametro della «differenza», non sempre - ancora - vista come 'chiave di lettura' per un approccio olistico al problema che possa portare alla definizione di un modello di formazione integrata e in ottica interculturale. L'insegnamento della nostra lingua all'estero, cioè come LS, pur riferendosi a contesti e necessità diverse, sembra però peccare della stessa mancanza di capacità di 'lettura dal basso'; tanto che, fuori dai confini nazionali, la nostra lingua, nonostante gli indiscutibili passi in avanti fatti negli ultimi anni, continua spesso a essere proposta come rappresentante quasi esclusivamente di una cultura 'alta' che, ormai, non regge più il passo con la dimensione, o meglio le dimensioni, di uso della lingua nel nostro paese. Vengono denunciate carenze nella politica cultura-

le di diffusione della lingua e della cultura italiana all'estero, la mancanza di un riconoscimento da parte governativa di competenze in materia e della qualità delle certificazioni internazionali italiane, l'assenza di una 'politica di attrazione' per gli oriundi italiani, nell'ottica di un recupero-affermazione di una dimensione di «italicità» (vista come recupero di valori identitari **utili** a chi vive e lavora all'estero) contrapposta a quella di «italianità», invece presente ma spesso veicolante rappresentazioni stereotipate della nostra cultura.

Gli ultimi sei articoli si inseriscono, invece, in un approccio all'insegnamento dell'italiano attraverso l'uso di testi e modalità ormai forse non più definibili «alternativi» ma, sicuramente, più in sintonia con un approccio multimediale, multisensoriale e interculturale.

La lingua delle canzoni e del cinema, di cui viene proposta anche una breve storia (Coveri, Università di Genova, per la canzone, e Setti, Università di Firenze, per il cinema) e l'italiano 'inviato' (quello degli SMS, in particolare, nell'intervento di Gheno, Università di Firenze) vengono analizzati nella loro valenza rappresentativa, specchio e insieme motore, del nuovo assetto socioculturale e delle loro ormai comprovate potenzialità didattiche. Canzone e lingua cinematografica, confermano Caon (Università Ca' Foscari Venezia) e Benucci (Università di Siena), sono ormai parte integrante dei materiali didattici per l'insegnamento dell'italiano, non solo ma soprattutto all'estero. La loro condizione attuale di lingue 'liberate' da rigidità formali e imposizioni culturali le rende particolarmente rappresentative del già citato «sfrangiamento» del panorama linguistico italiano. La formazione docente non può più ovviare, quindi, al delicato e importante ruolo di mediazione tra il mondo della lingua autentica e dei linguaggi a lei affiancati dal medio utilizzato, e le caratteristiche, il livello, i bisogni degli studenti, nonché gli obiettivi didattici. A chiusura del testo, il contributo di Di Sparti (Università di Palermo) in cui si ribadisce l'impianto concettuale dell'intera proposta (il rispetto di una realtà multilinguistica e multiculturale spesso ignorata o soffocata e la necessità di una glottodidattica al passo con le costanti trasformazioni della lingua) e l'apporto che le nuove tecnologie informatiche possono dare all'insegnamento. Il web entra nelle classi di lingua in quanto «luogo di incontro e di socializzazione» al servizio di una didattica innovativa, cooperativa, integrativa dei vari linguaggi, al servizio di una generazione di apprendenti, i «nativi digitali [...] con un apparato cognitivo analogico e globalistico [...] che richiede una maggiore attenzione ad abilità ricettive e produttive in termini audiovisivi» (p. 249).

*Le radici e le ali* è un saggio 'dell'italiano', 'sull'italiano' e 'per l'italiano'. È un'opera trasparente nella matrice culturale degli autori, di cui la lingua è specchio e ingranaggio, nell'oggetto intorno al quale ruota il discorso, nell'intenzione di contribuire all'informazione e alla comprensione di fatti, processi, trasformazioni socio-linguistico-culturali.

Ci sembra dovuta, ora, un'ultima riflessione. Abbiamo sicuramente apprez-

zato la specificità di ognuno dei contributi sopra citati e il loro ruolo all'interno della concertazione dell'intero saggio; riteniamo, però, che il valore dell'opera nel suo insieme superi quello della somma delle sue singole parti. Identifichiamo tale valore aggiunto nel raggiungimento di un obiettivo fondamentale: il forte taglio interculturale della riflessione sulla lingua-cultura italiana. Il 'sentire interculturale' struttura, permea, colora l'intero testo, è il «filo che fa la collana» di Flaubert, citato da uno dei coautori. Alcune evidenze:

- la costante fusione - necessariamente con pesi diversi - di dinamiche storiche, trasformazioni sociali, espressioni linguistico-culturali, in uno scavo verso la comprensione del 'perché' delle cose in cui verticalità (approfondimento) e orizzontalità (ampiezza) stanno al servizio l'una dell'altra;
- la coerenza di una lettura 'preoccupata' che rimanda costantemente ai capisaldi di matrice cognitiva, umanistica e affettiva, alla centralità dell'apprendente-persona;
- la visibilizzazione di un'etica, trasversale a tutti gli interventi, per cui la criticità dei contributi non si erge a giudice dello stato delle cose ma vuole essere uno strumento di interpretazione di fatti, processi, dimensioni dei fenomeni.

La riflessione sulla lingua italiana e il suo insegnamento si sviluppa con una costante apertura ad apporti di pensiero che vanno, tra gli altri, da Dante a Carofiglio, da Pasolini all'UNESCO, dall'Accademia della Crusca a De Mauro, passando da Lombardo Radice e De Pretis. Al lettore viene data la possibilità di rac-cogliere apporti e riflessioni atemporali che contribuiscono alla decostruzione di un «nozionismo sintagmatico» che lascia spazio alla costruzione di un discorso individuale di tipo paradigmatico.

«Ogni parlante, anche il più modesto e ignoto, si forma anch'esso un linguaggio che è estrinsecazione del suo mondo» (da una citazione di Lombardo Radice 1912, p. 46). Nel rispetto e valorizzazione della persona, questa riflessione, di un secolo fa, è anche quella degli autori. Vuol essere, implicitamente, il messaggio rivolto a chi è disposto a mettere in discussione la propria professionalità docente in vista di un 'riposizionamento' dentro una didattica delle lingue moderne fluida, integrata e integrante, per una professionalità cosciente, consapevole e competente (meta 'di crescita' da condividere con i nostri studenti) e al servizio della conoscenza come comprensione di mondi altri.

## Bibliografia

Lombardo Radice G., 1912, *Lezioni di didattica e ricordi di esperienza magistrale*, Firenze, Sandron (citazioni dall'edizione 1973).

# Rivista quadrimestrale

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



Università  
Ca' Foscari  
Venezia

