

L'italiano dei giovani per i giovani

Glottodidattica dell'italiano LS

A cura di Moreno Bonda

STUDI E
STRUMENTI PER
L'ITALIANISTICA

STUDI E STRUMENTI PER
L'ITALIANISTICA

3

Collana diretta da Moreno Bonda per il programma di Italianistica e
lingue romanze dell'Università Vytautas Magnus

VYTAUTAS MAGNUS UNIVERSITY

C. Avidano • P. E. Balboni • M. Bonda • P. Diadori • C. Giordano
A. Gozzi • A. Laukaitienė • M. C. Luise • J. Macijauskaitė-Bonda
C. Maurizio • L. Pavan • S. Schinello • R. Senatore

L'italiano dei giovani per i giovani

Glottodidattica dell'italiano LS

A cura di Moreno Bonda



Kaunas, 2024

Recensioni di Giulia Tardi, assegnista di ricerca presso Dipartimento di Studi Linguistici e Culturali Università Ca' Foscari, Venezia; Stefano M. Lanza, professore associato presso l'Università Vytautas Magnus, Kaunas.

Approvato dal Dipartimento di Lingue e letterature straniere e studi sulla traduzione dell'Università Vytautas Magnus il 18 aprile 2024 (protocollo 2024-4-18 n. 1) .

Approvato per la stampa dal Consiglio della Facoltà di Scienze Umane dell'Università Vytautas Magnus il 18 giugno 2024 (protocollo 2024-6-18 n. 1/4).

Le immagini sono produzione originale degli autori o pubblicate con attribuzione Creative Commons CC BY 4.0. La casa editrice si è fatta parte diligente al fine di individuare eventuali aventi diritto in relazione ai materiali presenti nel testo, talvolta senza peraltro ottenere riscontro. Essa rimane comunque a disposizione per ogni evenienza.

Proprietà letteraria riservata
Stampa digitale luglio 2024
Kaunas

Dati bibliografici registrati nel catalogo collettivo delle biblioteche di Lituania (LIBIS) ibiblioteka.lt

ISBN 978-609-467-612-3 (Online)
<https://doi.org/10.7220/9786094676123>

© Moreno Bonda, 2024
© Università Vytautas Magnus, 2024

Premessa

Questo volume rappresenta il culmine della proficua collaborazione internazionale tra l'università *Vytautas Magnus* e l'*Associazione Nazionale Insegnanti di Lingua Italiana per Stranieri* (ANILS), iniziata a marzo 2022 con l'organizzazione della finale online delle *Universiadi della Lingua Italiana*. Fondamentale tappa del sodalizio è stato il convegno *L'italiano dei giovani e per i giovani*, con cui si sono concluse le *Universiadi 2023*, ospitate dal vivo a Kaunas, in Lituania. Durante il convegno non solo sono stati ospitati presso l'università illustri studiosi, ma si sono anche creati ulteriori rapporti di fondamentale importanza per il programma di Italianistica dell'università *Vytautas Magnus*. Tali collaborazioni hanno permesso anche a docenti e studenti stranieri l'accesso a un dibattito che affronta tematiche sempre più attuali per chi insegna o apprende la lingua italiana come LS.

La lingua italiana dei giovani e per i giovani, oggetto di questa raccolta di contributi, è un caso illustrativo delle sfide glottodidattiche originate dall'interazione tra *millennials e generazione I*. A segnalare l'interesse per la transizione verso le nuove generazioni, e nonostante il presente studio raccolga contributi di celebri nomi della glottodidattica, il volume si apre dando la parola proprio ai più giovani: premessa e primo articolo portano la firma di una giovane insegnante italiana e di una giovane lituana, laureanda in Italianistica. Tale scelta trova fondamento nella centralità del tema trattato, conferendo al lavoro una dimensione autentica e aderente alla specificità del contesto linguistico giovanile in esame.

Affrontare questo argomento riveste un'importanza fondamentale, in quanto ci consente di cogliere non solo la dinamica evoluzione della lingua, ma anche i cambiamenti culturali e sociali che permeano la società contemporanea. D'altronde la lingua è caratterizzata da un estremo dinamismo: muta e si evolve sempre più

Premessa

velocemente, soprattutto tramite la maggiore accessibilità a input linguistici nuovi e diversi.

Per quanto pionieristiche, le ricerche del secolo passato paiono ormai obsolete proprio a causa di questa dinamicità. Del 1983 è la prima analisi sulle *Prospettive di un linguaggio giovanile in Italia* condotta dal linguista Lorenzo Coveri. Questo studio segna un passaggio significativo, poiché va oltre la mera raccolta lessicografica, iniziando ad approfondire l'analisi dal punto di vista sociolinguistico.¹ L'attenzione rivolta ai giovani e al loro linguaggio ha gradualmente preso piede, passando da un ruolo periferico o di nicchia a un elemento influente nelle dinamiche sociali e culturali. Questa trasformazione si è manifestata attraverso sfere quali lo sport, la moda e i prodotti di consumo, vedendo i giovani assumere un ruolo sempre più centrale come creatori e promotori di tendenze.²

L'italiano e i giovani è già stato il tema della *Settimana della Lingua Italiana nel Mondo* 2022.³ Su tale argomento, nell'ottobre 2022, sono state organizzate conferenze ed eventi nei vari *Istituti di Cultura Italiana*, nelle sedi della *Società Dante Alighieri* e in diverse università.⁴ L'*Accademia della Crusca*, prestigioso centro di ricerca scientifica dedicato allo studio e alla promozione dell'italiano, ha contribuito con la pubblicazione dell'opera *L'italiano e i giovani. Come scusa? Non ti followo* a cura di Annalisa Nesi, membro del comitato direttivo dell'accademia.⁵ Nonostante la portata del dibattito, molte questioni sono restatesi all'epoca irrisolte e nuovi aspetti degni di ulteriore studio sono stati portati all'attenzione dei ricercatori.

¹ Colella, Gianluca. 'Come parlano e (scrivono) i giovani' in Dardano, Maurizio e Frenguelli, Gianluca (a cura di). *L'italiano di oggi: Fenomeni, problemi e prospettive*. Roma: Aracne, 2008, 189.

² Banfi, Emanuele. 'Linguaggio dei giovani', 'linguaggio giovanile' e 'italiano dei giovani' in De Mauro, Tullio. *Come parlano gli italiani*. Firenze: La Nuova Italia, 1994, 153.

³ La Settimana della Lingua nel Mondo è un'importante iniziativa promossa dalla Farnesina dall'ottobre 2001. Organizzato ogni terza settimana d'ottobre, l'evento celebra l'italiano focalizzandosi su un tema specifico.

⁴ Tra le università partecipanti all'evento, ve ne sono anche numerose italiane, come l'Università per Stranieri di Perugia, che ha organizzato la presentazione di lavori svolti dagli studenti sul tema *L'italiano e i giovani*.

⁵ È possibile consultare il sito ufficiale dell'Accademia della Crusca all'indirizzo: <https://accademiadellacrusca.it>.

Nell'esplorare la questione della lingua dei giovani, ci troviamo di fronte a una riflessione fondamentale: chi sono davvero i giovani? Bambini, adolescenti e giovani adulti, o forse una combinazione di tutte e tre le opzioni? I confini netti tra le ultime due categorie sono sempre più sfumati. Se consideriamo la gioventù come "una delle età della vita umana, compresa tra l'adolescenza e la maturità," contraddistinta da alcune soglie da superare per raggiungere l'età adulta, è inevitabile notare che tali soglie hanno subito una dilatazione temporale, venendo raggiunte in momenti diversi della propria vita.⁶ La società contemporanea ha cercato di categorizzare le generazioni, dai *Baby Boomer* alla *I-Generation*, meglio nota come *Nativi Digitali*.⁷ Ogni generazione ha caratteristiche e prerogative diverse, così come modi di ricezione linguistica diversi. Ad esempio, in passato la distinzione tra linguaggio scritto e parlato era più evidente, con il primo che privilegiava la rilettura, la riflessione e le correzioni e il secondo che era più immediato. Oggi, con l'avvento dei social media, la distinzione tra scrittura e linguaggio parlato si è notevolmente assottigliata, rendendo la scrittura più immediata e più vicina all'interazione orale. Negli ultimi cinque anni, si è assistito a un'ulteriore astrazione della comunicazione con la crescente diffusione delle note vocali nei sistemi di messaggistica e della comunicazione video su *Instagram* e *TikTok*: molti giovani preferiscono registrare i messaggi piuttosto che scriverli.⁸ La lingua a cui sono maggiormente esposti i *Nativi Digitali* è proprio quella dei social network e della televisione, dove qualsiasi novità diventa (o potremmo dire rischia di diventare) "virale." Basti pensare all'estate del 2022, quando tra i giovani ha fatto moda il "parlare in corsivo," ossia parlare allungando le vocali finali delle parole, imitando la cadenza tipica milanese.

⁶ Per maggiori informazioni, consultare il sito <https://www.treccani.it/enciclopedia/gioventu>.

⁷ Nel rapporto annuale ISTAT di maggio 2016 è stata proposta una classifica di generazioni divisa per anno di nascita. I *Baby Boomer* sono tutti coloro che sono nati tra 1946-1965, la *Generazione X* comprende i nati tra il 1966 e il 1980, i *Millennial* – tra il 1981 e il 1995 e, infine, la *I-Generation* tra il 1996-2015. È possibile consultare il rapporto sul seguente sito <https://www.istat.it/it/files//2016/05/Ra2016.pdf>

⁸ Bellone, Luca. 'Dalla strada a TikTok: sulle tracce del linguaggio giovanile contemporaneo' in Nesi, Annalisa (a cura di). *L'italiano e i giovani: Come scusa? Non ti followo*. Firenze: Accademia della Crusca, 2022, 39.

Tuttavia, è importante notare che proprio la velocità con cui neologismi, anglicismi, tendenze e mode entrano nel linguaggio giovanile, si accompagna alla loro rapida obsolescenza, influenzata dal costante ricambio generazionale.⁹ Solo gli elementi che effettivamente incarnano significativi cambiamenti sociali riescono a consolidarsi nella lingua standard, come evidenziato, ad esempio, dal diffuso utilizzo del lessico informatico, divenuto ormai consueto per chiunque.

Va considerato, inoltre, che la società non si può dividere dal piano linguistico solo in base all'età, ma anche dal punto di vista diafasico, diastratico e diamesico: non si può parlare di una lingua giovanile unica, ma bisogna analizzarla prendendo in esame molte variabili¹⁰, come il luogo di provenienza, gli ambienti frequentati abitualmente dai giovani, il tipo di musica ascoltata, l'utilizzo di social network.

Per ovviare ai vari problemi precedentemente citati e rendere il presente volume quanto più possibile completo, ogni contributo ha affrontato il tema focalizzando diversi aspetti e diverse fasi della vita, a partire dai bambini fino ad arrivare ai giovani adulti. Quest'opera collettiva è divisa in cinque sezioni sempre caratterizzate da analisi che vanno oltre quella puramente linguistica. Nella prima sezione, il focus è sulle nuove tecnologie e i nuovi spazi per la didattica e l'apprendimento dell'italiano. Interessanti per il potenziale delle nuove tecnologie sono l'esperimento di utilizzo della LIM per la didattica dell'italiano a bambini e adolescenti condotto da Agnè Laukaitienė e la variazione all'*indice RIX* proposta da Luca Pavan per analizzare l'uso corretto della punteggiatura nei testi dei giovani. Per quanto riguarda i nuovi spazi di apprendimento, come prevedibile, ampio spazio è dedicato ai social media e a come possono contribuire al progresso di un giovane apprendente di italiano L2/LS nello studio e nell'arricchimento della lingua.

Nella seconda sezione, l'attenzione si concentra sull'utilizzo delle canzoni come strumento per insegnare l'italiano dei giovani agli apprendenti stranieri. Questo

⁹ Colella. 'Come parlano...', op. cit. 193.

¹⁰ Vitolo, Giuseppe. *L'energia della comunicazione giovanile: Analisi delle produzioni orali e scritte dei giovani del Giffoni Film Festival*. Roma: Aracne, 2010, 34.

Premessa

approfondimento include le riflessioni di Paolo E. Balboni su quali canzoni selezionare e sui criteri da considerare in tale selezione. Oltre all'analisi della lingua utilizzata nelle canzoni moderne, si offre, nel contributo di Riccardo Senatore, un esempio pratico di didattizzazione. Nella terza sezione, l'attenzione è rivolta all'utilizzo della traduzione mediante *DeepL* e del *Translanguaging* come risorse per l'insegnamento della lingua italiana. Questo approfondimento dimostra come tali strumenti possano contribuire ad arricchire l'ambito didattico, offrendo nuove prospettive e modalità innovative di insegnamento. La quarta sezione riporta il punto di vista dei docenti in merito alla lingua dei giovani. Il contributo di Maria Cecilia Luise offre suggerimenti pratici su come insegnare la grammatica in modo coinvolgente e interessante, andando oltre il concetto di grammatica come "insieme di regole morfosintattiche." Pierangela Diadori, invece, offre una panoramica degli strumenti di autovalutazione disponibili per gli insegnanti. Infine, nella quinta sezione, si discute sull'insegnamento dell'italiano ai giovani come seconda lingua (L2) presso la *Scuola Leonardo Da Vinci* di Torino e come lingua straniera (LS) nella scuola francese di Vilnius. Questo approfondimento fornisce un'illustrazione dettagliata delle metodologie impiegate in entrambi i contesti, mettendo in luce le sfide specifiche e delineando le diverse tipologie di lezioni adottate.

Attraverso questa pubblicazione ci auguriamo di offrire un riferimento utile per accademici, docenti, studenti e appassionati di linguistica, stimolando ulteriori riflessioni e approfondimenti nel vasto mondo della lingua italiana e del suo insegnamento.

Alba Rosa Mennillo

I.
L'ITALIANO, LA TECNOLOGIA
E I NUOVI SPAZI DI
APPRENDIMENTO



Agnė Laukaitienė

Università Vytautas Magnus
agne.laukaitiene@stud.vdu.lt

LA LAVAGNA DIGITALE PER L'INSEGNAMENTO DELL'ITALIANO LS A BAMBINI E ADOLESCENTI

Introduzione

Con l'affermarsi di un sistema finanziario globale e il consolidarsi di legami transnazionali che spaziano dal sociale al culturale, il plurilinguismo è diventato fattore che definisce ogni pratica tanto nelle attività lavorative, quanto nel quotidiano. Già a scuola l'acquisizione di competenze avanzate nelle lingue straniere consente l'accesso ad una varietà di fonti d'informazione quali la letteratura scientifica e la narrativa; tramite Internet, facilita la riflessione su valori culturali condivisi o locali, favorendo la varietà di prospettive, fondamentale per un apprendimento consapevole sin dagli studi elementari.

L'acquisizione precoce delle lingue – come afferma, tra i tanti, la ricercatrice lituana Edita Malinauskaitė¹ – aiuta a formare le basi per un più agile apprendimento in fasi successive: “La competenza in diverse lingue straniere aumenta la competitività, la mobilità, l'attrattività professionale di una persona.”²

¹ Malinauskaitė, Edita. *Ankstynasis užsienio kalbų mokymas pradinėje mokykloje* [Insegnamento precoce delle lingue straniere nella scuola primaria]. Tesi magistrale, Vilnius: Università pedagogica di Vilnius, 2010, 5-23.

² Povilaitienė, Danguolė et al. *Užsienio kalbų mokymosi modeliai bendrojo ugdymo mokykloje* [Modelli di insegnamento e apprendimento delle lingue straniere in scuole superiori ad indirizzo comune]. Relazione di progetto nazionale di ricerca, Vilnius, 2019.

Evidentemente, un solido plurilinguismo deve essere manifesto già al momento dell'ingresso nel mercato del lavoro ed è quindi da conseguire nella scuola primaria e secondaria. All'università e nella pratica post-laurea ci si potrà così dedicare allo sviluppo di competenze linguistiche avanzate e settoriali. In questo quadro, si può constatare come lo studio delle lingue straniere occupi un periodo lungo e significativo dello sviluppo della persona, attraversando infanzia, adolescenza ed età adulta – fasi caratterizzate da un marcato dimorfismo psicofisico. Tuttavia, l'attività glottodidattica avviene in istituzione dove i formali fini educativi prevalgono sul trasformarsi delle esigenze del discente.

Secondo Valentina Kuzminskienė, docente di pedagogia per il teatro, “gli insegnanti notano sempre più spesso che i metodi didattici tradizionali portano alla monotonia, gli studenti sono passivi nelle lezioni; tutta l'attenzione è rivolta all'intelletto e alla razionalità dello studente, senza considerarne l'immaginazione, i valori, la mancanza di spazio per la creatività.”³ In altri termini, lavorare per incrementare la motivazione del discente è una delle sfide più importanti e complesse che si presentano agli insegnanti: la motivazione influisce non solo sul rendimento accademico degli studenti, ma anche sul loro coinvolgimento nelle attività, nelle relazioni con gli insegnanti e, in generale, sulla loro percezione della scuola.⁴

La mancanza di motivazione degli studenti è un problema irrisolto da almeno un decennio ed è una sfida continua per l'insegnante moderno.⁵ In questo senso, un

https://www.ldv.lt/images/PDF/Viesas_kreipimasis/UZSIENIO_KALBU_MOKYMOSE_MODE_LIAI.pdf (Consultato il 22/08/2023).

³ Kuzminskienė, Valentina. *Vaidybos metodų taikymas mokant 6-10 klasių mokinius antrosios užsienio kalbos (vokiečių)* [La recitazione come metodo per insegnare una seconda lingua straniera (tedesco) agli studenti delle classi I-III superiore]. Tesi magistrale, Vilnius: Università pedagogica di Vilnius: 2008, 4-12.

⁴ Jegelevičienė, Violeta *et al.* 'Mokinių mokymosi motyvacijos silpnėjimo priežastys: tėvų požiūris [Le ragioni della perdita di motivazione allo studio negli alunni delle scuole elementari: la prospettiva dei genitori]', *Pedagogika* 124, n. 4 (2016) 117-128.

⁵ Arlauskaitė, Žydrūnė. 'Mokymosi motyvacijos trūkumas ar vidinė drama [Mancanza di motivazione allo studio o dramma interiore]', *Ugdymo Psichologija* 27 (2016) 86-96. O'Connor, Julie e Sa-muels, William E. 'Humane Education's Effect on Middle School Student Motivation and Standards-Based Reading Assessment', *Social Sciences* 10, n. 10 (2021). doi.org/10.3390/socsci10100376. Meliha, Köse. 'Factors that reduce motivation to learn history according to high school students and solution suggestions', *International Journal of Eurasian Education & Culture* 7, n. 19 (2022) 2296-2356.

numero crescente di studi indica la necessità di riorganizzare l'intero processo d'insegnamento e apprendimento al fine di sfruttare il potenziale offerto dalle tecnologie digitali.⁶ Il ricorso alla lavagna interattiva nelle classi di lingua, ad esempio, parrebbe produrre benefici in ambito sociale, emotivo e sulla motivazione. Questo strumento promuoverebbe la collaborazione, poiché in esso gli studenti trovano possibilità di comunicazione più coerenti con quelle della quotidiana pratica extrascolastica, possono condividere e “postare” idee o cercare soluzioni in maniera collettiva, imitando le modalità di cooperazione di forum e *online collaboration tools*. In particolare, la lavagna interattiva stimolerebbe anche una interazione fisica con lo strumento e con lo spazio della classe, costringendo lo studente ad alzarsi, muoversi e toccare lo schermo; ciò contribuirebbe all'interesse per l'attività svolta. Pertanto, questo strumento ha il potenziale per trasformare lo studente da ascoltatore passivo a collaboratore attivo, aumentandone la motivazione all'apprendimento.

Fattori che influenzano la motivazione all'apprendimento delle lingue straniere

La motivazione ad imparare le lingue straniere è un aspetto complesso, determinato da molti fattori diversi ed è direttamente “responsabile dell'apprendimento di una lingua straniera.”⁷ Sempre più diffusa la definizione secondo cui la motivazione sarebbe determinata tanto dal desiderio di imparare e migliorarsi, quanto dalla capacità degli insegnanti di stimolarla coinvolgendo gli studenti in un processo di avvicinamento e scambio con la cultura di un altro Paese. Ossia, la motivazione risulterebbe dalla trasmissione appropriata non solo delle regole grammaticali, ma anche della cultura che quella lingua trasmette.

⁶ Pamuk, Sönmez. ‘Investigation of Teachers’ Reflections on Countrywide Tablet PC and Interactive White Board Initiative in Turkish Schools’, *Participatory Educational Research* 9, n. 1 (2022) 22-40. Shrijhaa, Ramesh et al. ‘Artificial Intelligence Based Interactive Virtual Board’, *Annamalai International Journal of Business Studies & Research* 14, n. 2 (2023) 18-23.

⁷ Gulbinskienė, Dalia e Dubovičienė, Tatjana. ‘Language Learning Motivation of EFL Students at LEU’, *Žmogus Ir Žodis* 17, n. 3 (2015) 137-145.

Di conseguenza, oltre all'argomento oggetto di insegnamento, influiscono sulla motivazione l'approccio e i metodi impiegati per insegnare,⁸ poiché questi determinano la possibilità di lavorare sul contesto culturale sia individualmente che in gruppo, nonché di sviluppare o ostacolare le competenze e le motivazioni già singolarmente acquisite. Inoltre, essendo la didattica attività svolta in spazi reali o virtuali, la motivazione ad imparare è influenzata anche dall'ambiente scolastico entro cui approcci e metodi si implementano: un ambiente inteso tanto come spazio fisico – con sedie ergonomiche, accesso a dispositivi più o meno tecnologici – quanto come spazio emotivo destinato alla collaborazione tra compagni di studio e alle relazioni interpersonali. E si consideri che queste ultime sono spesso estese ai rapporti con la famiglia dello studente, alla scuola e alle sue risorse, che possono essere impiegate – ad esempio – per l'organizzazione di gite all'estero, eventi o mostre.⁹ In questo panorama il contributo degli insegnanti all'educazione degli studenti è tra i più determinanti per l'aumento della motivazione e per il coinvolgimento, fattori da cui dipendono in larga parte i risultati conseguiti dagli studenti.¹⁰

La lavagna interattiva nella glottodidattica: Stato della questione

La glottodidattica è un ramo dell'educazione che per certi versi è peculiare e distinto dalla pratica d'insegnamento di altre materie. In primo luogo, il mezzo di comunicazione stesso è condizionato dalla materia insegnata: l'informazione viene trasmessa agli studenti in una lingua straniera, cioè diversa dalla loro lingua madre, alla quale si ricorre, invece, in ogni altra disciplina. Non solo durante le lezioni si

⁸ Tsayang, Gabatshwane *et al.* 'The impact of interactive Smart boards on students' learning in secondary schools in Botswana: A students' perspective', *International Journal of Education & Development Using Information & Communication Technology* 16, n. 2 (2020) 22-39.

⁹ Pagalienė, Liucija. *Mokslėivių mokymosi motyvacijs vertinimas* [Valutazione della motivazione allo studio negli alunni]. Tesi magistrale, Vilnius: Università pedagogica di Vilnius, 2016. Jegelevičienė. *Mokinių mokymosi...*, op. cit. 117-128.

¹⁰ Pérez, Itzayana A. e de los Ángeles, María H. A. 'La motivación como factor en el aprendizaje de idiomas: importancia de las estrategias', *Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores* 9, n. 3 (2022) 1-12.

comunica frequentemente in lingua straniera, ma si entra costantemente in contatto con tradizioni linguistiche e di pensiero di altri Paesi o regioni e si è costretti a un continuo esercizio di mediazione culturale. L'accesso a diverse visioni del mondo, che fino a tempi recenti era limitato alle sole esperienze di viaggio o alla reperibilità di libri nelle biblioteche locali è oggi decisamente più facile da conseguire.

Tra le moderne risorse didattiche molte consentono un accesso mediato alle altre culture, altre permettono quasi di “toccare con mano l'alterità.” Se da un lato, videoclip, filmati e immagini digitali riproducono a breve distanza dal banco del discente il mondo esterno cui la lingua straniera appresa consente l'accesso, dall'altra le lavagne interattive, se usate consapevolmente, non di rado costringono insegnante e studente a un'interazione fisica con elementi della lingua e della cultura straniera. Il dover toccare o la necessità di alzarsi dal banco per interagire fisicamente con l'alterità costituiscono un grande stimolo alla motivazione. Questo, almeno, quanto emerge indirettamente nell'invito di studiosi quali Letizia Cinganotto e Sönmez Pamuk ad integrare la tecnologia nell'apprendimento delle lingue.¹¹ I due ricercatori invitano a prestare particolare attenzione a certe possibilità aperte dalle tecnologie quali la ludodidattica, applicazioni per il miglioramento della pronuncia, esercizi interattivi per lo sviluppo della consapevolezza morfosintattica, l'utilizzo di video e registrazioni audio autentiche, la possibilità di comunicare a distanza con parlanti madrelingua. I linguisti Emad Albaaly e Steven Edward Higgins sostengono l'uso della lavagna interattiva possa ridurre il tempo necessario per lo svolgimento delle attività scritte, incoraggiando così un più intenso coinvolgimento degli studenti.¹² Secondo Mário Rui Domingues Ferreira da Cruz, Paula Silva e Alexandra de Oliveira Marcelo, gli studenti che utilizzano la lavagna interattiva diventano più universali e

¹¹ Cinganotto, Letizia. 'Gamification e mondi virtuali per l'apprendimento delle lingue', *Form@re* 19, n. 1 (2019) 133-148. Pamuk, Sönmez, 'Investigation of Teachers' Reflections...', op. cit. 22-40.

¹² Albaaly, Emad e Higgins, Steven E. 'The impact of interactive whiteboard technology on medical students' achievement in ESL essay writing: an early study in Egypt', *The Language Learning Journal* 40, n. 2 (2012) 207-222.

flessibili, possono condividere più facilmente le idee e partecipano più attivamente alle discussioni con gli altri discenti.¹³

Non si tratta solo di teoria. Sperimentazioni recenti sugli effetti del ricorso alla lavagna interattiva ne hanno evidenziato il potenziale in glottodidattica. Murat Şengül e YalınKılıç Türel descrivono uno studio condotto in Turchia, nel 2009, su 16 studenti stranieri di circa 19 anni di età, impegnati nell'apprendimento della lingua turca come LS.¹⁴ Lo studio si è protratto per due semestri, il primo caratterizzato da lezioni somministrate senza lavagna interattiva, il secondo con ricorso costante a questo strumento. Nelle interviste finali, tutti gli studenti si sono detti soddisfatti dell'uso della lavagna interattiva perché, secondo loro, questa ha effettivamente facilitato il processo di apprendimento. Quello che preme sottolineare qui è che alla fine dello studio, tutti gli studenti hanno espresso il desiderio di continuare ad usare la lavagna interattiva. A tal proposito hanno anche affermato che la lavagna interattiva ha aumentato la motivazione e la concentrazione sul contenuto del corso, rendendo l'apprendimento più divertente. Due intervistati hanno affermato che la lavagna interattiva facilitava il lavoro per il docente, il quale poteva utilizzare materiale già disponibile nella memoria del dispositivo. Interpellati sugli aspetti negativi, quattro studenti hanno affermato che l'uso della lavagna interattiva non ha alcuno svantaggio; gli altri studenti hanno menzionato solo problemi minori relativi alla mancanza di conoscenze e competenze nell'uso della nuova tecnologia.

Non pochi sembrano essere anche i benefici psicologici. La lavagna interattiva nelle lezioni riduce la tensione e mitiga le gerarchie prodotte dalla struttura della lezione tradizionale. Secondo Patrizia Ghislandi e Michele Facci, l'uso delle lavagne interattive nelle lezioni “crea una nuova prossimità in classe,” modificando la

¹³ Domingues Ferreira da Cruz, Mário R. et al. ‘The Benefits of Using Interactive Whiteboards in Teaching English as Foreign Language to Young Learners Learning Process’, *The International Journal of the Humanities* 6, n. 1 (2008) doi.org/10.18848/1447-9508/CGP/v06i01/42354.

¹⁴ Şengül, Murat e Türel, YalınKılıç. ‘Teaching Turkish as a Foreign Language with Interactive Whiteboards: A Case Study of Multilingual Learners’, *Technology, Knowledge and Learning* 24 (2017): 101-115.

posizione tra gli studenti e l'insegnante.¹⁵ Gli studenti si trovano più vicini all'insegnante, non necessariamente devono sedere ai banchi. Ad esempio, nelle lezioni di lingua straniera possono essere invitati a distinguere con colori diversi i verbi di un unico testo e lo fanno andando alla lavagna – lo spazio del docente – invece di usare le proprie penne stando seduti al banco – lo spazio del discente. Questo cambia l'atmosfera in classe, le gerarchie e, quindi, l'atteggiamento verso la lezione.

Analoghi positivi riscontri emergono in svariati altri studi. I vantaggi percepiti da studenti e docenti che hanno fatto ricorso a lavagne interattive sono ben sintetizzati da Cristina Blajin e Olga Duchlicher: promuovono un utilizzo più vario, creativo e scorrevole del materiale didattico; coinvolgono maggiormente gli studenti, aumentando il piacere nell'apprendere e la motivazione; facilitano la partecipazione degli studenti durante la lezione; facilitano la memorizzazione delle informazioni; favoriscono le discussioni, poiché, più che costringere alla redazione di appunti, costringono ad attività di gruppo; i docenti che aborriscono le nuove tecnologie possono utilizzare facilmente la lavagna interattiva, poiché è simile a quella tradizionale e l'integrazione di piccoli elementi digitali – ad esempio, immagini da Internet – pur non richiedendo specifiche competenze, rendono comunque più moderno il processo di insegnamento; infine, è possibile condividere facilmente il materiale didattico con gli studenti e gli altri insegnanti.¹⁶

¹⁵ Ghislandi, Patrizia e Facci, Michele. 'Schools in the Digital Age: teachers' training role in the innovative use of the Interactive Whiteboard', *Ricerche di pedagogia e didattica* 8, n. 1 (2013) 1-18.

¹⁶ Blajin, Cristina e Duchlicher, Olga. 'The use of interactive whiteboard technology in the English classroom', *Lingvistică și didactică*, 3, n. 35 (2015) 131-136.

La lavagna interattiva nella glottodidattica: Sperimentazione in classe

Al fine di valutare la validità delle speculazioni teoriche, l'autrice del presente studio ha condotto una sperimentazione presso la Scuola di Educazione Classica dell'Università Vytautas Magnus, a Kaunas, in Lituania, che ospita alunni delle prime dieci classi del ciclo primario di studi. Lo scopo era quello di valutare l'impatto della lavagna interattiva sulla motivazione nell'apprendimento della lingua italiana di studenti molto più giovani di quelli osservati negli studi menzionati sopra. La lavagna interattiva è stata usata come strumento didattico in tutte le lezioni. I partecipanti alla ricerca erano alunni della scuola primaria di età compresa tra i nove e i dodici anni, che avevano scelto di frequentare le lezioni extracurricolari (laboratori) di *Lingua e cultura italiana*. La ricerca è stata condotta da settembre a dicembre del 2023.

Lo studio è stato diviso in due parti: sono stati compilati e analizzati protocolli di osservazione delle lezioni ed è stata condotta un'analisi delle riflessioni sul corso proposte dagli studenti. Nei protocolli di osservazione delle lezioni, sono stati valutati indicatori come la motivazione generale e l'attività degli studenti in classe, la motivazione a svolgere individualmente i compiti, la motivazione a collaborare con altri studenti e con l'insegnante, il clima emotivo-relazionale in classe e la percezione degli studenti in merito al conseguimento degli obiettivi. Nei protocolli, otto lezioni sono state valutate e documentate; dopo ogni due lezioni, l'attività glottodidattica veniva riorganizzata introducendo sempre più compiti con la lavagna interattiva (*figura 1*).

Agli studenti è stato somministrato un questionario strutturato con domande aperte relative alla percezione del processo di insegnamento e apprendimento. I quesiti richiedevano una riflessione consapevole in merito a quale attività con la lavagna interattiva è stata la più interessante e perché, cosa hanno imparato durante le lezioni, quali compiti hanno apprezzato di più e perché, quali difficoltà hanno riscontrato nell'utilizzo della lavagna interattiva e come le hanno risolte, quali sono i vantaggi della lavagna interattiva, come i compiti con la lavagna interattiva hanno

influenzato la loro motivazione e indipendenza nello studio, e come intendono utilizzare le conoscenze acquisite.

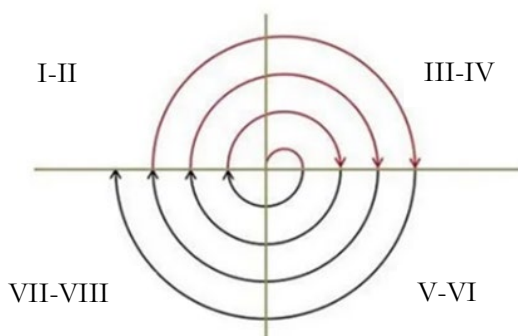


Figura 1. *Schema dell'applicazione dell'innovazione.* Le lezioni di osservazione sono suddivise in 4 cicli da 2 lezioni ciascuno. Il processo educativo è stato caratterizzato dall'incremento del ricorso alla lavagna interattiva.

Per l'intero periodo il gruppo è stato di 20 iscritti, di cui 5 ragazzi e 15 ragazze, una delle quali con DSA. La presenza in classe ha registrato un trend positivo: alla prima lezione hanno partecipato 10 studenti, alla quinta 11, all'ultima 18 studenti. Gli studenti sono identificati nei registri dell'insegnante come M1-M20. Durante l'analisi dei protocolli di osservazione delle lezioni, tutte le competenze sono state valutate secondo una scala ideata dall'autrice di questa ricerca: 0 – fino al 20% degli studenti esegue i compiti assegnati; 1 – compiti eseguiti dal 21 al 40% della classe; 2 – circa la metà degli studenti esegue i compiti, ovvero, 41-60%; 3 – quasi tutti o tutti gli studenti svolgono i compiti assegnati, ovvero, il 61% o più dei partecipanti alla ricerca.

L'analisi dei dati ottenuti rivela un rapporto direttamente proporzionale tra l'impiego dello strumento digitale e lo svolgimento dei compiti. In altri termini, quanto più veniva utilizzata la lavagna interattiva durante le lezioni, tanto più elevata era la motivazione degli studenti sia nella comunicazione con i loro pari e con l'insegnante, sia nello svolgimento di compiti individuali. È stato quindi osservato un cambiamento positivo nei risultati del piano della lezione. La motivazione e l'attività degli studenti sono aumentate con il progredire delle lezioni e, quindi, con

l'uso sempre più intenso della lavagna interattiva. Nella prima lezione, solo il 21-40% della classe è sembrato attivo e motivato, mentre nelle ultime lezioni (7 e 8) più del 61% degli studenti appariva coinvolto (*figura 2*). È evidente come gli studenti abbiano percepito un aumento della motivazione parallelamente all'incremento delle attività con lavagna interattiva. Lo stesso effetto si osserva nella motivazione a svolgere individualmente i compiti (*figura 3*). Nella prima lezione, solo fino al 20% degli studenti ha svolto tutti i compiti assegnati, però, nelle ultime lezioni, è stato osservato un aumento della motivazione: quasi tutti gli studenti hanno svolto i compiti assegnati, ovvero, il 61% o più dei partecipanti alla ricerca. Discutendo dei risultati conseguiti dagli studenti, è importante sottolineare che, con l'aumento d'impiego della lavagna interattiva durante le lezioni, si sono osservati risultati migliori in termini di conseguimento degli obiettivi previsti per la lezione.



Figura 2. *Andamento della motivazione e dell'attività degli studenti.* Il riferimento è alla motivazione manifestata in classe in rapporto all'incremento nell'impiego

L'incremento della motivazione si nota nel confronto tra le lezioni. Già all'inizio della terza lezione, invitando gli studenti a parlare della loro giornata, è stata notata una partecipazione motivata e attiva, valutata con 2 punti. Presa confidenza con il supporto tecnologico, in questo terzo incontro M2 ha chiesto apertamente “giocheremo alla lavagna oggi?”. Analogamente, M1 ha affermato “voglio andare a giocare alla lavagna.” Ciò indica motivazione e partecipazione attiva. Reagendo alle istanze, in questa lezione è stato affrontato subito il nuovo tema – i nomi dei colori – usando la lavagna interattiva. Pur dovendo trascrivere individualmente sul quaderno, gli studenti hanno discusso collettivamente, parlato ad alta voce e, nel protocollo di osservazione della lezione, sono stati annotati 3 punti per la partecipazione. In classe,

l'atmosfera era evidentemente allegra, priva di tensione. Gli studenti non si sono distratti e hanno partecipato attivamente, rispondendo alle domande dell'insegnante, nominando, ad esempio, il colore visto sulla lavagna interattiva o dicendo il loro colore preferito. Valutando i successi degli studenti, 10 studenti su 13 alla fine della lezione potevano nominare i colori e parlare di quelli preferiti, mentre nella quarta lezione tutti gli studenti hanno correttamente indicato i colori.

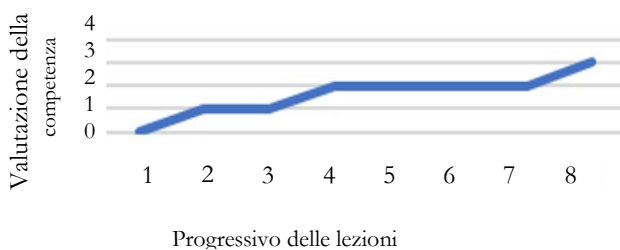


Figura 3. *Motivazione a svolgere individualmente i compiti.*

Nelle ultime lezioni, si nota come gli studenti cerchino immediatamente di parlare italiano, provando a ricordare le parole che hanno studiato. Nella settima lezione, gli studenti sono stati invitati a trovare sulla lavagna interattiva la trascrizione in lettere di alcuni numeri riportati in cifre; li hanno letti ad alta voce e ripetuti. Nell'ottava lezione, M2 chiede subito "cosa faremo," dimostrando così la motivazione e il desiderio di imparare qualcosa di nuovo. Nel protocollo della lezione, si annota che quasi tutti gli studenti erano motivati a lavorare autonomamente, senza stimolo dell'insegnante (valutato con 3 punti). Ad esempio, durante l'apprendimento dei pronomi personali, è stata utilizzata la lavagna interattiva e gli studenti hanno svolto i compiti con entusiasmo sia individualmente che a coppie (3 punti). Collettivamente, lavorando su diverse finestre della lavagna interattiva, agli studenti è stato chiesto di associare pronomi e aggettivi possessivi con alcune immagini. L'attività ha generato un clima di gioia in classe poiché gli abbinamenti corretti alla lavagna erano percepiti come successo collettivo. Questo ha favorito una maggiore libertà nel porre domande: M2, "quando si usa *mio* e quando *mia*?"; M3, "e sarà lo stesso con *tuo* e *tua*?"; M7, "può avere una desinenza

diversa?"; M10, "perché una parola strana come *nostro*, come da un film?". Nell'ultima lezione (la 8), quasi tutti gli studenti hanno raggiunto gli obiettivi stabiliti e ciò è stato verificato svolgendo attività sulla lavagna interattiva (figura 4).



Figura 4. *Percezione degli studenti in merito al conseguimento degli obiettivi.*

L'analisi delle riflessioni degli studenti ha indicato un atteggiamento positivo verso lo strumento utilizzato. Gli studenti hanno affermato che le attività con la lavagna interattiva hanno stimolato la loro motivazione e indipendenza, poiché l'attività sembrava divertente e desideravano eseguirla autonomamente. Uno dei vantaggi della lavagna interattiva più frequentemente menzionato è la possibilità di rivedere la lezione dopo o durante la pausa; infatti, gli appunti rimangono sulla lavagna, perché con quella interattiva si possono utilizzare più "finestre" allo stesso tempo senza dover mai cancellare. Merita segnalare che gli studenti non abbiano riscontrato, o almeno riportato nel questionario, alcuna difficoltà aggiuntiva prodotta dall'uso della lavagna interattiva.

Conclusioni

Alcune constatazioni preliminari in merito all'impiego della lavagna interattiva in classi di lingua straniera confermano quanto già notato da altri studiosi sulle nuove possibilità di comunicazione interculturale e accesso alla cultura trasmessa dalla lingua straniera. Ciò che si è notato in questa ricerca condotta in classi di italiano LS per discenti giovanissimi, ovvero di età compresa tra i nove e i dodici anni, è che

utilizzando la lavagna interattiva durante le lezioni di italiano si riduce la tensione, cambiano la struttura delle lezioni e la disposizione degli studenti in classe, e si riduce il tempo per lo svolgimento dei compiti.

Nella prospettiva dell'insegnante, diventa più facile individualizzare le attività e promuovere la motivazione degli studenti a collaborare tra di loro e con l'insegnante stesso. Inoltre, è stato notato un miglioramento nei risultati conseguiti dagli studenti: l'insegnante ha osservato una maggiore coerenza tra le competenze acquisite dai discenti e gli obiettivi definiti per ogni lezione; simmetricamente, i commenti degli studenti hanno indicato una più positiva e consapevole percezione delle competenze acquisite.

Riguardo l'importanza dell'uso della lavagna interattiva nel promuovere la motivazione degli studenti nelle lezioni informali di lingua e cultura italiana, durante la ricerca è emerso un impatto positivo di questo strumento sulla motivazione degli studenti. Questo è stato evidente sia lavorando in modo indipendente che collaborando con gli altri studenti e l'insegnante. È aumentato il coinvolgimento, ovvero, gli studenti sono stati più attivi individualmente e nel lavoro di gruppo.

Raccomandazioni

Credo utile ed importante fornire alcune raccomandazioni agli altri insegnanti che desiderano utilizzare la lavagna interattiva come strumento per aumentare la motivazione dei propri studenti durante le lezioni. Oltre a quanto indicato nella letteratura critica, si possono segnalare impieghi specifici della lavagna interattiva per la glottodidattica. L'esperienza dimostra l'opportunità di:

- Sostituire la tradizionale lavagna con la lavagna interattiva in ogni classe e utilizzarla durante tutte le lezioni;
- Sostituire i compiti su carta con compiti sulla lavagna interattiva, non solo al fine di ridurre il tempo di esecuzione delle attività, ma anche per

aumentare il coinvolgimento e la motivazione degli studenti nell'apprendimento delle lingue;

- Creare attività di gruppo e compiti a coppie, anziché individuali, con lo scopo di ridurre il tempo di attesa per fare i compiti sulla lavagna.

Estratto

Questo studio descrive l'uso della lavagna interattiva in ambito glottodidattico procedendo su due linee di indagine. Nella prima parte si dà conto delle riflessioni teoriche in merito ai fattori che stimolano la motivazione all'apprendimento delle LS con particolare interesse per il potenziale degli strumenti interattivi. I maggiori studi teorici sono quasi unanimi nel riconoscere all'uso della lavagna interattiva alcuni vantaggi: la capacità di ridurre la tensione durante le lezioni; quella di mitigare le gerarchie tra docente e discenti; una positiva interazione con l'ambiente della classe; la riduzione del tempo richiesto per completare le attività individuali e di gruppo. Nella seconda parte si riportano le osservazioni condotte durante una sperimentazione pratica in classe: la lavagna interattiva è stata impiegata in una serie di laboratori di Lingua e cultura italiana come LS, destinati ad alunni di età compresa tra i 9 e i 12 anni. Questionari e analisi delle attività hanno confermato l'impatto positivo della lavagna interattiva soprattutto sulla motivazione degli studenti a lavorare tanto in modo indipendente, quanto collaborando con gli altri studenti e con l'insegnante.

Abstract

The study describes the use of the interactive whiteboard in language education, proceeding along two lines of investigation. The theoretical reflections indicate unanimous recognition of several advantages associated with the use of the interactive whiteboard such as the ability to reduce tensions; the mitigation of hierarchies between teachers and students; positive interactions within the classroom environment. In the second part, observations conducted during a practical classroom experiment are reported: the interactive whiteboard was employed in a series of Italian language and culture informal lessons for students aged between 9 and 12. Questionnaires and activity analyses confirmed the positive impact of the interactive whiteboard, especially on students' motivation to work both independently and collaboratively with other students and the teacher.

Carmelina Maurizio

Università degli Studi di Torino

carmelina.maurizio@unito.it

I SOCIAL MEDIA PER L'ITALIANO: FACILITATORI DIGITALI

Introduzione

I social media sono dei potenti alleati, nonché facilitatori, nella didattica delle lingue, straniere e lingue due. Si rivelano essere familiari per apprendenti giovani e adulti, che già li utilizzano regolarmente per ogni forma di comunicazione e nello stesso tempo sono duttili e flessibili per diventare veicolo e risorsa per supportare efficacemente l'insegnamento e il processo di apprendimento.

La didattica dell'italiano come L2 rappresenta una sfida notevole, trattandosi in molti casi di studenti e studentesse con attività lavorative – spesso precarie – che frequentano i corsi di studio con poca regolarità. Gli strumenti tradizionali, come i libri di testo, presentano i temi in modo più strutturato e sistematico, e forniscono una conoscenza approfondita della grammatica, del vocabolario e della sintassi della lingua. Tuttavia, lo studio su materiale tradizionale, soprattutto se studio individuale e autonomo, richiede tempi lunghi e una buona capacità di organizzare il processo di apprendimento. Per questo l'uso dei social media e della maggioranza delle funzioni da questi potenzialmente derivate sono una risorsa preziosa per i docenti e per i discenti.

Le risorse che si possono trovare in rete sono molteplici, sia dal punto di vista qualitativo che quantitativo e già al seminario internazionale “L'italiano dei giovani, l'italiano per i giovani,” svoltosi a Kaunas nel marzo 2023, in concomitanza con le

Universiadi della Lingua italiana,¹ si è parlato nello specifico di due nuovi attori nel panorama della glottodidattica: i social media più diffusi, e il ruolo degli influencer, che, nelle loro pagine social e nei canali e nei siti, offrono risorse a docenti e apprendenti di italiano sia LS che L2.² Va precisato in premessa che si tratta di una presentazione non esaustiva di risorse, quanto piuttosto di suggerimenti e proposte, tutti secondo criteri di accessibilità, gratuità e inclusione.

Attività con i social

Questo studio si limita ad illustrare aspetti meno noti dell'uso dei social media in chiave didattica. Per questo, innanzitutto, vanno considerate le attività e le esperienze che si possono fare attraverso un uso consapevole dei social:

- Espansione del vocabolario: i social media sono una fonte inesauribile di parole e espressioni, e interagendo con altri utenti, si possono imparare nuove parole, modi di dire, acronimi e abbreviazioni;
- Esposizione alla cultura italiana: i social media sono un modo per essere esposti alla cultura italiana, come musica, film, cibo, moda e molto altro. In questo modo, si può anche imparare il contesto in cui vengono utilizzate le parole e le espressioni;
- Connessione con persone madrelingua italiana: i social media sono un modo per connettersi con madrelingua italiani, che possono aiutare a migliorare la comprensione dell'italiano, fornendo feedback e suggerimenti autentici;
- Flessibilità e convenienza: imparare l'italiano sui social media è flessibile e conveniente, in quanto è possibile accedere ai contenuti e alle conversazioni

¹ www.universiadils.it

² Oltre ai social, numerose sono le applicazioni cui si può ricorrere per apprendere le lingue. Si vedano, ad esempio <https://stage4eu.it/focus/5490-app-gratuite-per-imparare-le-lingue> (Consultato il 20/07/2023); <https://corriereuniv.it/arriva-italki-lapp-per-imparare-le-lingue-con-docenti-madrelingua/> (Consultato il 30/07/2023); <https://www.agendadigitale.eu/scuola-digitale/app-per-apprendere-le-lingue-le-piu-diffuse-e-perche-usarle/> (Consultato il 20/08/2023).

in qualsiasi momento e da qualsiasi luogo. Inoltre, le attività proposte sui social media sono quasi sempre gratuite o a basso costo;

- Seguire influencer o pagine in lingua straniera: sono molti gli influencer che usano i social media, insegnanti innovativi che aiutano il processo di apprendimento, in particolare a migliorare la comprensione orale e a conoscere nuovi vocaboli e modi di esprimersi;
- La lingua dei giovani: i social favoriscono l'apprendimento e il potenziamento di una lingua autentica in quanto patrimonio, soprattutto della Generazione Zeta,³ e dei Millennials.⁴

Come utilizzare i social media per l'apprendimento e il potenziamento dell'italiano

Ecco alcune idee e consigli per utilizzare i social media per la lingua italiana, come lingua seconda per adulti e giovani adulti, e come potenziamento della L1, oltre che come Lingua Straniera.⁵

- Scegliere e seguire account in italiano: si può iniziare a seguire account di persone, organizzazioni o aziende che parlano in italiano, su Instagram, X (già Twitter), Facebook, YouTube e altre piattaforme di social media. In questo modo, si scoprono i tantissimi modi in cui gli italiani usano la lingua in situazioni reali e imparare nuove parole ed espressioni.

³ L'espressione *Generazione Z* si riferisce alla generazione delle persone nate tra i medio-tardi anni '90 del ventesimo secolo e i primi anni 2010, e i cui membri sono generalmente figli della *Generazione X* e degli ultimi *baby boomers*.

⁴ I *millennials* sono persone nate all'incirca tra il 1981 e il 1995.

⁵ Sui social come strumento glottodidattico molto si scrive online. Utili siti per uno sguardo d'insieme sono <https://www.ssmicarbo.it/news/social-network-mediazione-linguistica/> [30/07/2023]; <https://englishlive.ef.com/it-it/blog/inglese-della-vita-reale/influenza-dei-social-media-sulla-lingua-e-la-scrittura-inglese/> (Consultato il 30/07/2023); https://opinione.it/hi-tech/2022/08/05/redazione_social-network-conoscenza-lingua-italiana/ (Consultato il 10/08/2023); <https://www.skuola.net/news/social-trend/imparare-lingue-straniere-social-network.html> (Consultato il 10/08/2023); https://madreitaly.info/tip-n26-impariamo-inglese-con-i-social-network/?utm_content=cmp-true (Consultato il 20/08/2023)

- Partecipare a conversazioni: una volta che si trovano e si seguono alcuni account in italiano, si può iniziare a partecipare alle conversazioni commentando o rispondendo ai post. Questo dà la possibilità di interagire con persone di madrelingua italiana e di migliorare comprensione e la capacità di esprimersi in italiano.
- Usare gli hashtag: gli hashtag in italiano sono utili per trovare contenuti correlati ai propri interessi. Ad esempio, se si è appassionati di cucina italiana, si cercherà l'hashtag #cucinaitaliana e si potranno trovare una miriade di post e di account che parlano di questo argomento. Questo aiuterà ad arricchire il vocabolario e ad imparare nuove espressioni relative al proprio interesse.
- Guardare video e ascoltare podcast: ci sono molti video e podcast in italiano su YouTube, Instagram e altre piattaforme di social media. Si comincia con la ricerca di quelli che interessano e si inizia a guardare o ascoltare. Questo aiuterà ad abituare l'orecchio alla lingua italiana e a migliorare la pronuncia.
- Usare le chat: le chat di Facebook o WhatsApp possono essere utili per conversare con persone che parlano italiano. Si possono trovare gruppi di conversazione online o cercare amici italiani. In questo modo, si usa l'italiano in un ambiente informale e divertente.

Piattaforme social

È importante scegliere piattaforme social che si adattano al proprio livello di italiano e ai propri interessi personali per rendere l'apprendimento più piacevole e motivante. Ci sono diverse piattaforme social che si possono utilizzare per imparare l'italiano, tra cui:

- *Facebook*. Ci sono numerosi gruppi di apprendimento dell'italiano, dove si può interagire con parlanti nativi e altri studenti che stanno imparando la lingua.
- *Instagram*. Ci sono account di insegnanti di italiano che pubblicano regolarmente contenuti in italiano, come vocabolario, grammatica e cultura italiana.
- *X*. Seguendo gli account di notizie e cultura italiana su X, si può esercitare la lettura e migliorare la comprensione della lingua.
- *YouTube*. Ci sono canali dedicati all'insegnamento dell'italiano come lingua straniera, dove si possono trovare video di lezioni, esercizi di ascolto e pronuncia, e tanto altro.
- *TikTok*. Su TikTok ci sono molti video in italiano creati da utenti italiani, dove si può ascoltare la lingua parlata in un contesto informale e divertente.

Il potenziale glottodidattico delle diverse piattaforme varia a seconda degli utenti e dei contenuti. Procedendo con l'approccio pratico definito per questo contributo, si prendono di seguito in considerazione alcune risorse.⁶

⁶ Sulle piattaforme social come strumenti didattici si vedano https://www.ilmessaggero.it/tecnologia/moltofuturo/tiktok_lezioni_inglese_professori_quali_profili_seguire_norma_cerletti_antonio_parlati_sandro_marengo_news-5967892.html (Consultato il 20/07/2023); https://www.ansa.it/canale_lifestyle/notizie/tempo_libero/2020/09/29/10-anni-di-instagram-e-10-account-da-seguire-per-praticare-le-lingue_7b06d4d0-8eda-4cc2-9969-7390a1a4ffe3.html (Consultato il 20/07/2023).

Facebook

Ci sono diversi gruppi su Facebook dedicati allo studio e all'apprendimento dell'italiano come lingua straniera. Ecco alcuni esempi:

- *Imparare l'italiano*. Questo gruppo ha più di 100'000 membri e offre supporto per l'apprendimento della lingua italiana attraverso esercizi, conversazioni, spiegazioni grammaticali e altro.
- *Learn Italian Language*. Questo gruppo è dedicato alla pratica della lingua italiana attraverso conversazioni, esercizi e materiali didattici. Conta più di 200.000 membri.
- *Italiano per stranieri. Imparare e insegnare l'italiano*. Questo gruppo offre spiegazioni grammaticali, vocabolario, esercizi e consigli su come imparare l'italiano. Conta oltre 60.000 membri.
- *Italiano online. Imparare e praticare*. Questo gruppo si concentra sull'apprendimento della lingua italiana attraverso conversazioni e scambi linguistici tra i membri del gruppo. Conta più di 50'000 membri.
- *Imparare l'italiano con musica e film*. Questo gruppo offre materiali didattici basati sulla musica e sui film italiani per aiutare gli studenti a migliorare la loro comprensione orale e scritta dell'italiano. Conta oltre 20.000 membri.

Instagram

Questa piattaforma social è la più scelta dai docenti influencer. Ci sono infatti molti insegnanti di italiano che pubblicano regolarmente contenuti sulla lingua, come lezioni grammaticali, esercizi di ascolto e lettura, e consigli per migliorare la pronuncia. Seguire questi account può essere un modo efficace per imparare la lingua. Vi sono anche account curati da cantanti, giornalisti e giornaliste, attori e attrici, scrittori e scrittrici, che pubblicano numerosi contenuti in italiano. Instagram è inoltre un'ottima piattaforma per fare nuove amicizie e praticare la lingua. Ecco alcune idee:

I. L'italiano, la tecnologia e i nuovi spazi di apprendimento

- Gli hashtag di italiano, come per esempio *#italianlanguage*, *#learnitalian*, *#italianculture* facilitano la ricerca di contenuti correlati alla lingua, come esercizi di grammatica, espressioni idiomatiche e vocabolario.
- Si possono commentare le foto o le storie di altri utenti che parlano italiano e chiedere loro di correggere gli errori; si possono progettare itinerari di viaggio o condividere ricette; si possono intavolare conversazioni sui propri interessi, per esempio interagendo su eventi sportivi o di attualità.
- Le storie di Instagram sono molto utili per praticare la lingua scrivendo o registrando video in italiano. In questo modo, si ricevono anche feedback da altri utenti.

WhatsApp

Imparare l'italiano con WhatsApp può essere un modo efficace ed efficiente per migliorare le proprie abilità linguistiche. Ecco alcuni suggerimenti su come utilizzare WhatsApp per apprendere la lingua italiana:

- Unirsi a gruppi di conversazione in italiano: esistono gruppi dedicati alla conversazione in italiano. In questi gruppi, si può chattare con altri studenti di italiano, fare domande, condividere risorse e praticare la lingua scritta e orale, sia per la comprensione che per la produzione orale.
- Fare pratica con un tutor: se si cerca un approccio più strutturato all'apprendimento dell'italiano, ci sono tutor che utilizzano WhatsApp per conversazione e vere e proprie lezioni.

X (Twitter)

X può essere un ottimo strumento per imparare l'italiano. Ecco alcuni suggerimenti per utilizzarlo al meglio:

- Seguire account in italiano può aiutare ad aumentare la familiarità con la lingua, a migliorare la comprensione di vocaboli, modi di dire e grammatica. È possibile seguire account di notizie, personaggi pubblici o semplici utenti che scrivono in italiano.
- Partecipare a conversazioni può aiutare a praticare la scrittura in italiano e ad imparare nuovi modi di espressione. È possibile partecipare a conversazioni utilizzando hashtag relativi a temi che si desidera approfondire.

In generale, X può essere utilizzato come un'ottima risorsa per praticare l'italiano e per rimanere aggiornati sulla cultura e le novità del Paese, proprio perché viene utilizzato spesso per comunicazioni ufficiali.

TikTok

TikTok può essere un'interessante piattaforma per imparare l'italiano in modo divertente e informale. Ecco alcuni suggerimenti per utilizzarlo al meglio:

- Seguire creatori italiani su TikTok può aiutare ad aumentare la comprensione della lingua e ad acquisire familiarità con la cultura e le espressioni comuni in Italia.
- Guardare video in italiano su TikTok può aiutare a migliorare la comprensione dell'italiano parlato e ad apprendere nuovi modi di espressione e di pronuncia.
- Utilizzare l'audio di tendenza su TikTok può essere un modo divertente per praticare la pronuncia e l'intonazione dell'italiano.

- Interagire con la comunità di TikTok può aiutare ad ampliare il vocabolario, migliorare la comprensione della grammatica e scoprire nuovi aspetti della cultura italiana.
- Utilizzare hashtag correlati all'italiano può aiutare a trovare video di contenuto didattico, tutorial e consigli per imparare la lingua in modo più efficace.

In generale, TikTok può essere utilizzato come un'opportunità per esplorare l'italiano in modo creativo e informale. Tuttavia, è importante ricordare che TikTok non deve essere l'unica fonte di apprendimento e che è necessario integrarlo con altre risorse didattiche per acquisire una conoscenza completa della lingua.

Altri facilitatori digitali

Tra i facilitatori che spesso sono connessi all'uso dei social media si possono menzionare in primo luogo i dizionari online: in caso di dubbi sul significato di una parola o su come utilizzarla correttamente in una frase, è possibile utilizzare i dizionari online come WordReference o Treccani per avere una risposta immediata. Inoltre, leggere articoli e blog in italiano, sui social media e sui siti dei principali giornali, può aiutare ad ampliare il vocabolario, migliorare la comprensione della grammatica e scoprire nuovi aspetti della cultura italiana. Infine, le app per imparare l'italiano sono davvero numerose, tra queste – solo per citarne alcune – ci sono Duolingo, Babbel, in24hours, Italki, che permettono di migliorare la comprensione della lingua attraverso esercizi, giochi e attività interattive.⁷

⁷ <https://www.agendadigitale.eu/cultura-digitale/app-per-litaliano-l2-come-imparare-la-lingua-con-le-tecnologie/> (Consultato il 22/08/2023).

Gli influencer

Ci sono molti influencer che si concentrano sull'insegnamento dell'italiano, utilizzano, come già anticipato, piattaforme social e propongono una vasta tipologia di risorse: dalla lezione online, agli approfondimenti, dal lessico alla pronuncia e soprattutto consentono ai principianti ma anche ai livelli più avanzati di confrontarsi con parlanti nativi che usano una lingua autentica e comunicativa reale. Difficile citarli in modo esaustivo. Ecco solo alcuni dei più popolari:

- Lucrezia Oddone (@lucreziaoddone). È un'insegnante di lingua italiana online, che pubblica video su YouTube e Instagram con lezioni di grammatica, esercizi di conversazione e altro; la sua pagina è Learn Italian with Lucrezia (@learnitalianwithlucrezia). Offre lezioni su vari argomenti, come la cultura italiana, la grammatica e la pronuncia.
- Italy Made Easy (@italymadeeasy). Questo canale YouTube è gestito da Manu, un insegnante italiano madrelingua. Pubblica video che coprono tutti gli aspetti dell'apprendimento della lingua italiana, dalla grammatica alla conversazione. I costi sono contenuti.
- Italiano Automatico (@italiano_automatico). Questo canale YouTube è gestito da Alberto, un insegnante di italiano che si concentra sull'insegnamento dell'italiano attraverso la tecnologia, come l'uso di software di riconoscimento vocale.
- Speak Italiano (@speakitaliano). Questo account Instagram è gestito da Irene, una insegnante di lingua italiana. Offre consigli utili sull'apprendimento della lingua italiana e pubblica quotidianamente nuovi post di vocabolario e grammatica.
- Marika Rossa (@marikarossa). Influencer e insegnante di lingua italiana, con video divertenti e utili per imparare l'italiano.
- Luca Lampariello (@lucalampariello). Poliglotta e insegnante di lingue, con consigli e suggerimenti per imparare l'italiano e altre lingue.

I. L'italiano, la tecnologia e i nuovi spazi di apprendimento

- LearnAmo (@learnamo). Canale YouTube con video divertenti e utili per imparare l'italiano, gestito da due insegnanti di lingua italiana.
- Italiano Automatico (@italianoautomatico). Canale YouTube con video per imparare l'italiano e migliorare la pronuncia, gestito da Alberto Arrighini.
- Alessandro Mariani (@alessandro_mariani). Insegnante di lingua italiana con video interessanti e utili per imparare l'italiano.
- Ilaria Paparella (@ilariapaparella). Insegnante di lingua italiana con video educativi per imparare l'italiano e approfondire la cultura italiana.

Conclusioni

In generale, la scelta tra l'apprendimento delle lingue sui social media o attraverso testi tradizionali dipende dallo stile di apprendimento personale e dagli obiettivi di ciascun potenziale apprendente. Se si desidera migliorare le abilità di conversazione e comprendere la lingua in contesti informali, l'apprendimento sui social media può rappresentare una risorsa importante, che, da sola o come supporto a forme più tradizionali di apprendimento/insegnamento, può essere utile. D'altra parte, se si desidera acquisire una conoscenza più approfondita della lingua e studiare in modo sistematico, l'apprendimento dai testi tradizionali può essere più efficace.

Estratto

I social media sono dei potenti alleati, nonché facilitatori, nella didattica delle lingue, straniere e lingue due. Si rivelano familiari per apprendenti giovani e adulti, che già li utilizzano regolarmente per ogni forma di comunicazione e, nello stesso tempo, sono duttili e flessibili per diventare veicolo e risorsa per supportare efficacemente l'insegnamento e il processo di apprendimento. Si intende proporre un'analisi critica e costruttiva basata su un'esperienza didattica con adulti e giovani adulti, che frequentano le scuole serali in Italia. L'intervento prevede anche un rapido excursus per descrivere questa realtà specifica nel panorama dell'istruzione italiano. Si tratta di apprendenti prevalentemente non italofoeni, che provengono da diverse aree geografiche e linguistiche, in particolare ispanofoni, slavofoni e arabofoni, ma non mancano presenze da altre zone, tra cui (e non solo) - sinofoni, indiani e bengalesi, filippini, pakistani. La didattica dell'italiano L2 rappresenta una sfida notevole, trattandosi anche di studenti e studentesse con attività lavorative – spesso precarie – che frequentano i corsi di studio con poca regolarità. Per questo l'uso dei social media e della maggioranza delle funzioni da questi potenzialmente derivate sono una risorsa preziosa per i docenti e per i discenti.

Abstract

Social media represent a virtual communication space that can play an increasingly important role in improving and enhancing the teaching and learning of foreign and second languages. They guarantee authenticity of communication, use a living and current language, are accessible to everyone and offer mostly free resources. Each potential learner can independently choose an account, a channel, a page or an influencer. A decisive role in learning a Foreign Language and enhancing a second language is that of influencer teachers, who have revolutionized the way we learn languages in recent years. Italian is at the center of numerous activities proposed in the various social platforms by influencers, true allies in effective and current communication through a language that reflects changes and styles, especially related to the field of experience of younger people.

Luca Pavan

Università Tecnologica «Gediminas» di Vilnius; Università Vytautas Magnus
pavan@panservice.it

UNA VARIANTE DELL'INDICE DI LEGGIBILITÀ RIX CHE INCLUDE LA PUNTEGGIATURA

Introduzione

L'uso degli indici di leggibilità per valutare la difficoltà di un testo risale già agli anni Venti del secolo scorso negli Stati Uniti in ambiti militari, dal dopoguerra in poi in ambiti civili. Un indice è una formula matematica che interpreta il testo in base al livello di preparazione che occorre avere per comprenderlo, tenendo in considerazione la lunghezza delle parole in sillabe o caratteri, il numero delle frasi o altre variabili. L'uso del computer rende l'applicazione degli indici molto semplice, mentre fino alla metà e oltre del secolo scorso i calcoli venivano fatti a mano.

In generale, le formule che producono gli indici non usano però la variabile della punteggiatura. Tra gli indici che interessano anche l'italiano c'è il Rix, una variante semplificata dell'indice svedese Lix (molto usato in Scandinavia). Si propone qui la modifica della formula dell'indice Rix, che include anche la punteggiatura, in particolare l'uso delle virgole. Si parte dal presupposto che un testo che presenti un numero di segni di punteggiatura, quindi di pause, inferiore a una certa soglia sia più difficile da comprendere. Viceversa, se il testo presenta segni di punteggiatura in numero superiore a una certa soglia, sarà di più facile comprensione. Il nuovo indice può essere utilizzato in molti ambiti diversi, soprattutto nelle università, nelle scuole, nelle aziende, oppure per scopi più specifici come l'analisi di testi letterari. In questo

studio è stato utilizzato anche per l'analisi di *blog* su Internet scritti da giovani studenti, stranieri e italiani, mostrando che spesso la punteggiatura viene trascurata.

Gli indici di leggibilità

La diffusione degli indici di leggibilità nelle università, nelle scuole, nelle aziende, negli uffici legali o in altri contesti ha portato alla proliferazione di formule, per cui già alla fine del secolo scorso se ne contavano oltre duecento.¹ Diffusi negli ambienti militari statunitensi nella prima metà del Novecento, gli indici di leggibilità divengono di uso comune già a partire dagli anni Quaranta, sebbene la prima formula in ambito civile risalgia al 1923.² La prima formula di largo uso, comune ancora oggi, è quella proposta da Rudolph Flesch nel 1943, nota anche come Flesch Reading Ease. Da allora in poi, negli Stati Uniti, gli studi sulla leggibilità dei testi si moltiplicano, dando luogo alla creazione di decine di indici. Tuttavia, al presente gli indici più usati si riducono a una dozzina, molti per la lingua inglese, alcuni adatti anche per altre lingue. Molti degli indici creati fino ad oggi utilizzano il conteggio delle sillabe, delle parole o delle frasi nel testo. Altri possono basarsi su liste di parole di alta frequenza, come nel caso dell'indice di Dale e Chall.³

In generale, tutti gli indici fanno uso di una tabella di valutazione che definisce l'anno scolastico di preparazione in cui il lettore dovrebbe trovarsi per comprendere un testo. Negli anni Cinquanta del secolo scorso si afferma, sempre negli Stati Uniti, una tecnica alternativa agli indici, il cloze test.⁴ I detrattori degli indici, infatti, ne criticavano le formule, considerando il numero ridotto di variabili solo un aspetto superficiale della lingua. Il cloze test avrebbe permesso l'inclusione di aspetti più profondi della struttura sintattica e lessicale. Successivi studi però hanno confermato la validità degli indici, dimostrando che le variabili utilizzate dalle formule sono

¹ DuBay, William H. *The Principles of Readability*. Costa Mesa, CA: Impact Information, 2004, 2.

² Ivi 14.

³ Dale, Edgar e Chall, Jeanne S. 'A Formula for Predicting Readability: Instructions', *Educational Research Bulletin* 27, n. 2 (1948) 45-54.

⁴ DuBay. *Readability...*, op. cit. 27.

sufficienti a definire il grado di difficoltà di un testo. Il cloze test si rivelerà comunque uno strumento efficace nella costruzione di nuove formule, a partire dagli anni Sessanta. Ancora oggi il cloze test è largamente usato per l'apprendimento delle lingue straniere.

Tra gli indici divenuti poi molto popolari viene creato l'indice SMOG (1969),⁵ ma è nel decennio successivo che si assiste a uno straordinario proliferare di nuovi indici. Tra quelli che hanno avuto in seguito più fortuna c'è l'indice Coleman-Liau (1975):⁶ questo indice riveste una certa importanza perché utilizza il conteggio dei caratteri piuttosto che quello delle sillabe, favorendo così la precisione del calcolo automatico al computer.

Nello stesso periodo in vari paesi si cominciano a creare formule basate sulla lingua di appartenenza. Nel caso dell'Italia vengono prodotti due indici. Il primo, il cosiddetto Flesch-Vacca, risale al 1972 ed è una versione tarata per la lingua italiana dell'indice di Flesch. Il nuovo indice tiene conto del fatto che in italiano le parole hanno in media più sillabe di quelle inglesi.⁷ Il secondo è il GULPEASE, realizzato nel 1987, un indice creato appositamente per la lingua italiana presso l'università "La Sapienza" di Roma. In base ad alcuni studi verrà poi dimostrato che l'indice GULPEASE ha un grado di affidabilità superiore all'indice di Flesch, in quanto quest'ultimo tende a sovrastimare la difficoltà di un testo.⁸

L'uso dei computer ha reso possibile implementare gli indici con relativa facilità, consentendo di avere a disposizione strumenti software che possono aiutare a valutare i testi molto velocemente. Negli Stati Uniti, ma anche in Europa, da molti anni la questione della leggibilità è sotto stretta osservazione. Basti pensare che nel

⁵ Mc Laughlin, Harry G. 'SMOG Grading-a New Readability Formula', *Journal of Reading* 12, n. 8 (1969) 639-946.

⁶ Coleman, Meri e Liau, T. L. 'A Computer Readability Formula Designed for Machine Scoring', *Journal of Applied Psychology* 60, n. 2 (1975) 283-284.

⁷ Francalanci, Lucia. *Proposta di un metodo di valutazione automatica della leggibilità di pagine web in lingua italiana*. Tesi di dottorato, Firenze: Università degli Studi di Firenze, 2019, 88.

⁸ Francalanci. *Proposta...*, op. cit. 117.

2010, sotto la presidenza di Barack Obama, è stato promulgato il Plain Writing Act,⁹ una legge secondo la quale si obbligano le agenzie federali a redigere documenti governativi chiari e comprensibili, che la gente comune possa capire e utilizzare. Gli indici di leggibilità rappresentano un ottimo strumento per valutare questi documenti.

L'indice Rix

Tra gli indici che interessano l'italiano c'è anche il Rix (abbreviazione di Rate index),¹⁰ una variante semplificata dell'indice svedese Lix (abbreviazione di Läsbarhetsindex) proposta da Jonathan Anderson nel 1983.¹¹ L'indice Lix, come dimostrato da Björnsson, può essere adottato per l'analisi di testi in un'ampia varietà di lingue, inclusa la lingua italiana.¹²

La formula del Rix è una delle più semplici e si presta molto bene ad eventuali modifiche:

$$\text{Rix} = \text{numero di parole lunghe} / \text{numero di frasi}$$

La tabella di valutazione ricavata da Anderson va dal primo anno di scuola fino al periodo dell'università (*figura 1*):¹³

⁹ 'Public Law 111-274 Plain Writing Act of 2010', *GovInfo*. <https://www.govinfo.gov/app/details/PLAW-111publ274> (Consultato il 15/06/2023).

¹⁰ Anderson, Jonathan. 'Lix and Rix: Variations on a Little-known Readability Index', *Journal of Reading* 26, n. 6 (1983) 490-496.

¹¹ Björnsson, Carl H. *Läsbarhet*. Stoccolma: Bokförlaget Liber, 1968.

¹² Björnsson, Carl H. 'Readability of Newspapers in 11 languages', *Reading Research Quarterly* 18, n. 4 (1983) 480-497.

¹³ Anderson. 'Lix and Rix...', op. cit. 495.

<i>Indice Rix</i>	<i>Anno scolastico</i>
7.2 e superiore	Università
6.2 e superiore	12
5.3 e superiore	11
4.5 e superiore	10
3.7 e superiore	9
3.0 e superiore	8
2.4 e superiore	7
1.8 e superiore	6
1.3 e superiore	5
0.8 e superiore	4
0.5 e superiore	3
0.2 e superiore	2
Sotto 0.2	1

Figura 1. *Tabella di valutazione dell'indice Rix.*

La tabella può essere facilmente adattata al sistema scolastico italiano, per quanto normalmente vi sia un anno in più rispetto alla durata standard delle scuole anglosassoni.

Nella formula dell'indice Rix le parole lunghe, considerate difficili, hanno un numero di caratteri superiore a sei. Si può contestare il fatto che in italiano molte parole più lunghe di sei caratteri, come ad esempio molti superlativi, non siano difficili, ma dal punto di vista statistico è effettivamente vero che la maggiore lunghezza delle parole sia correlata a una minore frequenza, come attesta la legge di Zipf.¹⁴

Un vantaggio del Rix è che la formula non fa uso, come accade per molti indici, di costanti numeriche e, dunque, i valori dell'indice dipendono solamente da due

¹⁴ Zipf, George K. 'The Psycho-Biology of Language', *Linguistic Society of America* 12, n. 3 (1936) 196-210.

variabili. Inoltre, considerando la lunghezza delle parole in caratteri e non in sillabe, l'implementazione dell'indice al computer è molto semplice.¹⁵

Modifica dell'indice Rix

In genere gli indici di leggibilità, incluso il Rix, non tengono conto dei segni di punteggiatura, eccetto quelli che stabiliscono la fine di una frase. L'uso di più segni di interpunzione, dunque di più pause, semplifica la leggibilità di un testo. Un uso scarso della punteggiatura, al contrario, complica la comprensione di un testo. La presenza delle virgole, ad esempio, influisce sulla leggibilità dei testi. Usare più virgole può semplificare la comprensione, usarle in numero minore complica la leggibilità. I segni di punteggiatura qui considerati sono il punto, la virgola, i due punti, il punto e virgola, il punto esclamativo e il punto interrogativo.

Per modificare la formula dell'indice Rix si è introdotta una nuova variabile, che chiameremo W:

$$W = \text{segni di punteggiatura} / \text{numero di parole}$$

Questa variabile assume valori tra 0 e 1, cioè equivale a 0 nel caso limite in cui non sia presente la punteggiatura, e a 1 nell'altro caso limite in cui ogni parola sia seguita da un segno di punteggiatura. Si tenga presente che in italiano due parole di cui la prima presenta l'elisione della vocale finale (come ad esempio "dell'albergo," "all'aria") vengono conteggiate come un'unica parola. La variabile W verrà poi sottratta dalla formula originale. Un certo numero di testi è stato analizzato per osservare i valori prodotti dalla variabile. Un numero cospicuo di questi testi genera valori compresi tra 0,15 e 0,2. Questo intervallo viene interpretato come valore standard di un testo in cui l'uso della punteggiatura è equilibrato e rientra nella norma. La maggioranza dei testi rientra dunque in questo intervallo.

¹⁵ Kretschmer, Joseph C. 'Computerizing and Comparing the Rix Readability Index', *Journal of Reading* 27, n. 6 (1984) 495-499.

Comunque non è raro trovare testi in cui il valore di W si trovi al di fuori dell'intervallo. In questo caso, il testo viene considerato più facile (contiene cioè più segni di punteggiatura rispetto ai valori standard, per valori superiori a 0,2) o più difficile (contiene meno segni di punteggiatura rispetto ai valori standard, per valori inferiori a 0,15). Nella variante dell'indice proposta, se W rientra nell'intervallo 0,15-0,2 il punteggio generato resta lo stesso della formula originale. Se, al contrario, ci si trova al di fuori dell'intervallo, il punteggio può variare da uno a due gradi in più, quando il testo è più difficile, o da uno a due gradi in meno, quando il testo è più facile. La formula, se i valori di W sono maggiori di 0,2, diventa dunque:

$$\text{Rix-Pavan} = (\text{num. di parole lunghe} / \text{num. di frasi}) - W$$

Se i valori di W sono inferiori a 0,15, la formula diventa:

$$\text{Rix-Pavan} = (\text{num. di parole lunghe} / \text{num. di frasi}) - (W + 1)$$

dove $W = \text{num. di segni di punteggiatura} / \text{numero di parole}$

Per valori di W compresi nell'intervallo 0,15-0,2 il punteggio del Rix resta invariato.

Implementare al computer la variante proposta è molto semplice. In *figura 2* è riportato uno pseudo-codice in linguaggio C che definisce il nuovo indice:

```
double Rix-Pavan;
double W = punct_count / word_count;
if (W >= 0.15 && W <= 0.2)
{
    Rix-Pavan = (num_long_words / sentence_count);
}
if (W > 0.2 && W <= 1.0)
{
    Rix-Pavan = (num_long_words / sentence_count) - W;
}
if (W < 0.15)
{
    Rix-Pavan = (num_long_words / sentence_count) - W + 1.0;
}
```

Figura 2. *Pseudo-codice in linguaggio C per l'implementazione dell'indice Rix-Pavan.*

Alcuni esempi di testi letterari

L'indice è stato testato su una serie di opere letterarie e messo a confronto con altri indici. Le opere scelte vanno dalla fine dell'Ottocento al presente, considerando il fatto che la lingua avrebbe subito minori cambiamenti, soprattutto di ordine lessicale, nel periodo storico considerato. Per quanto riguarda gli autori di ambito anglosassone, vi sono alcuni esempi in cui l'uso della punteggiatura è ridotto al minimo. Tra questi si può citare Gertrude Stein, una scrittrice che notoriamente evitava le virgole e componeva spesso frasi di una certa lunghezza. In questo caso, analizzando l'opera *Matisse Picasso and Gertrude Stein with Two Shorter Stories* (1932) e

comparando l'indice Rix originale con l'indice Rix-Pavan, i risultati prodotti sono molto differenti:

Indice Rix: 2,92 (settimo anno – seconda media)

Indice Rix-Pavan: 3,79 (nono anno – primo anno di scuola superiore)

Si tratta di un caso particolare, che però mostra quanto importante sia l'influenza della punteggiatura nella comprensione del testo. Normalmente i testi letterari rientrano nella norma e dunque l'indice Rix resta invariato. Comunque, nella letteratura italiana, alcuni testi possono ricevere un'interpretazione diversa se si considera anche la punteggiatura. Per esempio, nel caso di Giovanni Verga, l'opera *I Malavoglia* (1881) presenta una valutazione diversa dei due indici:

Indice Rix: 3,35 (ottavo anno – terza media)

Indice Rix-Pavan: 4,20 (nono anno – primo anno di scuola superiore)

Anche *La coscienza di Zeno* di Italo Svevo (1923) presenta maggiori complicazioni quando si considera la punteggiatura:

Indice Rix: 3,73 (nono anno – primo anno di scuola superiore)

Indice Rix-Pavan: 4,62 (decimo anno – secondo anno di scuola superiore)

L'italiano di giovani studenti analizzato con l'indice Rix-Pavan

Dal punto di vista didattico, col nuovo indice è stato possibile analizzare gli scritti presenti nel corpus VALICO (Varietà Apprendimento Lingua Italiana Corpus Online).¹⁶ Si tratta di un corpus che raccoglie testi di apprendenti stranieri della lingua italiana. Il risultato mostra che vi è la tendenza a sottovalutare la punteggiatura. Alla

¹⁶ 'VALICO', Università di Torino. <http://www.valico.org/> (Consultato il 15/06/2023).

luce di questo, secondo il nuovo indice, i testi scritti dagli studenti risultano più difficili per la comprensione:

Indice Rix: 2,75 (settimo anno – seconda media)

Indice Rix-Pavan: 3,63 (ottavo anno – terza media)

Questo dimostrerebbe che, nell'insegnamento dell'italiano a stranieri, si tende a sottovalutare l'uso della punteggiatura, concentrandosi maggiormente sugli aspetti grammaticali e di sintassi della lingua. Comunque, più recentemente, c'è un rinnovato interesse da parte di qualche istituzione italiana, che si occupa dell'insegnamento della lingua a stranieri, a rivolgere una speciale attenzione verso i problemi della punteggiatura.¹⁷

L'indice Rix-Pavan si può anche utilizzare per l'analisi di *blog* su Internet, una volta estrapolato il testo. Un esempio è “astudy.it,” un sito per studenti italiani delle scuole superiori che si recano a studiare all'estero.¹⁸ Non è chiaro, essendo un sito creato a fini commerciali, se i testi originali del blog siano stati rimaneggiati o corretti. Tuttavia, anche in questo caso, l'indice rivela una certa propensione a trascurare la presenza della punteggiatura:

Indice Rix: 5,58 (undicesimo anno – terzo anno di scuola superiore)

Indice Rix-Pavan: 6,48 (dodicesimo anno – quarto o quinto anno di scuola superiore)

Nel suddetto blog, gli studenti raccontano le loro esperienze all'estero. Non si tratta quindi di conversazioni, in cui il tono sarebbe più colloquiale e meno formale. Resta il fatto che i testi risultano più complicati della norma, ma la punteggiatura è piuttosto rarefatta, mentre appare esserci una buona padronanza lessicale.

¹⁷ Banfi, Emanuele et al. (a cura di). *Didattica della punteggiatura italiana a apprendenti giapponesi, coreani, vietnamiti, cinesi e arabi*. Siena: Università per Stranieri di Siena, 2021.

¹⁸ “Astudy,” Mobilità Internazionale Astudy. <https://www.astudy.it/pianifica-il-tuo-exchange/storie-degli-studenti/blog> (Consultato il 15/06/2023).

Conclusioni

Attraverso gli indici di leggibilità si possono comprendere meglio alcuni aspetti dei testi che altrimenti passerebbero inosservati. L'uso dei computer e dei programmi di *text mining*, come quelli che producono gli indici di leggibilità, rende quindi molto più semplice l'analisi approfondita dei testi. Con i progressi attualmente fatti dall'intelligenza artificiale (IA) sarà possibile, probabilmente in un futuro molto prossimo, creare indici di leggibilità affidabili che potranno valutare tutto il lessico utilizzato nei testi, insieme alla grammatica e alla coerenza sintattica. Nel frattempo, l'uso di formule per gli indici, basate su processi statistici, può ancora rivelarsi un sistema utile e pratico nei molti casi in cui occorre stabilire qual è il livello di difficoltà di comprensione di un testo. L'indice di leggibilità proposto in questo studio si aggiunge alla moltitudine di indici creati nell'ultimo secolo, rendendosi utile per poter valutare meglio i testi.

Estratto

L'uso degli indici di leggibilità per valutare la difficoltà di un testo risale già agli anni Venti del secolo scorso in ambiti militari prima, dal dopoguerra in poi in ambiti civili. Un indice è una formula matematica che interpreta il testo in base al livello di preparazione che occorre avere per comprenderlo, tenendo in considerazione la lunghezza delle parole in sillabe o caratteri, il numero delle frasi o altre variabili. In generale, le formule che producono gli indici non usano però la variabile della punteggiatura. Tra gli indici che interessano anche l'italiano c'è il RIX, una variante semplificata dell'indice svedese LIX (molto usato in Scandinavia). Si propone qui la modifica della formula dell'indice RIX, che include anche la punteggiatura, in particolare l'uso delle virgole. Si parte dal presupposto che un testo che presenti un numero di segni di punteggiatura, quindi di pause, inferiore a una certa soglia sia più difficile da comprendere. Viceversa, se il testo presenta segni di punteggiatura in numero superiore a una certa soglia, sarà di più facile comprensione. Il nuovo indice può essere utilizzato in molti ambiti diversi, soprattutto nelle università, nelle scuole, nelle aziende, oppure per l'analisi di testi letterari.

Abstract

The use of readability indices to assess the difficulty of a text dates back to the 1920s in the United States in military contexts and from the post-war period onwards in civilian contexts. An index is a mathematical formula that interprets the text based on the skill required to understand it, taking into account the length of words in syllables or characters, the number of sentences, or other variables. The use of computers makes the application of indices very simple, whereas until the middle and beyond of the last century calculations were done manually. However, in general, the formulas that produce the indices do not use punctuation as a variable. Among the indices that can work for the analysis of the Italian language we can find the Rix, a simplified variant of the Swedish Lix index (widely used in Scandinavia). Here, we propose to modify the Rix index formula to include punctuation, particularly the use of commas. The assumption is that a text presenting a number of punctuation marks lower than a certain threshold is more difficult to understand. On the contrary, if the text presents punctuation marks in a number greater than a certain threshold, it will be easier to understand. The new index can be used in many different contexts, such as universities, schools, companies, or for more specific purposes, such as literary text analysis. In this study, it was also used to analyse Internet blogs written by foreign or Italian students, analysis that often showed a lack of punctuation.

II.
ITALIANO A TEMPO DI MUSICA



Paolo E. Balboni

Ca' Foscari, Venezia

balboni@unive.it

“IO NON CAPISCO LE CANZONI DI SANREMO”:

MATERIALI AUTENTICI E INSEGNAMENTO DELLE LINGUE

Introduzione

Una premessa: non parleremo dell'italiano dei giovani in termini sociolinguistici, anche se questo è stato il tema di seminari e convegni che si sono tenuti nel 2023, il che significa che c'è una consapevolezza del fatto che l'italiano usato dai giovani è significativamente diverso da quello degli adulti e da quello che viene insegnato agli stranieri nelle università.¹ Il laboratorio di innovazione linguistica condiviso dai giovani è dato dai social media, in cui lessico, morfosintassi e pronuncia si evolvono con fuochi d'artificio spesso effimeri, che tuttavia lasciano tracce permanenti nei testi caricati in rete, che sono difficilmente rimovibili, ammesso che i giovani si curino di rimuoverli, e soprattutto nella ricchissima produzione di canzoni, il genere letterario in cui si esprimono e di cui si nutrono i giovani.²

¹ Oltre alle varie ricerche di Manlio Cortelazzo e di Lorenzo Coveri sul tema, si vedano, per le ricerche sul lessico, Nesi, Annalisa (a cura di). *L'italiano e i giovani Come scusa? Non ti followo*. Firenze: Accademia della Crusca, 2022; Simonetti, Maria. *Slangopedia. Dizionario dei gerghi giovanili*. Viterbo: Stampa Alternativa, 2015. Illuminante l'intervista di Coveri, Lorenzo. 'La canzone nell'insegnamento dell'italiano L2', *Italiano Lingua-Due* 1 (2020) 173-181. I siti di riferimento su questo tema sono <https://accademiadellacrusca.it/it/parole-nuove> e la sezione "Neologismi" del sito www.Treccani.it.

² Studi recenti sono Zuliani, Luca. *L'italiano della canzone*. Roma: Carocci, 2018; Nobile, Sebastiano. 'L'italiano della canzone: una prospettiva sociolinguistica' in Gola, Sabina (a cura di). *L'italiano che parliamo e scriviamo*. Firenze: Cesati, 2019, 31-42; Biasiolo, Alberta e Mamoli, Arianna. 'Insegnare la lingua italiana con le canzoni d'autore: perché e come utilizzarle nell'approccio didattico orientato all'azione', *Versants*, 2, fascicolo italiano (2020) 77-92. Sull'uso della canzone per la didattica delle lingue, sempre

Non scriverò di sociolinguistica, dunque, ma di linguistica educativa, in particolare cercherò di capire se sia possibile usare nell'insegnamento dell'italiano a stranieri (e, perché no, anche a madrelingua italiani...) i testi di canzoni prodotte da giovani per giovani: testi che sono campioni di lingua e di cultura contemporanea. Non tratterò l'uso della canzone nella didattica delle lingue, perché già se ne occupa Fabio Caon, forse il maggior studioso del tema dal punto di vista edulinguistico, sia perché la canzone è il pretesto per riflettere sull'uso dei materiali autentici nell'insegnamento di lingue non native, materiali preziosi dal punto di vista linguistico e culturale ma molto complessi da affrontare con studenti stranieri (di livello almeno B2 o superiori). Parallelamente alla difficoltà linguistica del materiale autentico, va ricordata la sua eccezionale forza motivante: lo studente viene sfidato, è chiamato a colmare enormi *gap* linguistici e culturali, ma lavora su tipi e generi testuali che conosce nella sua lingua e che, con ogni probabilità, rappresentano il suo maggior contatto quotidiano con la "letteratura" della sua generazione nel suo paese e nella sua lingua.

Una brevissima digressione personale spiega come sono giunto all'affermazione riportata nel titolo: da anni vivo tra adulti; ho insegnato a migliaia di giovani, con cui però il dialogo era impossibile in aule con oltre 200 studenti. Quindi, gli unici contatti erano con i dottorandi e con i laureandi – rapporti asimmetrici in cui gli studenti sfoggiavano il meglio del loro italiano liceale, spesso esagerando nei tratti formali. Tempo fa, il figlio ventenne di amici, che frequenta la facoltà di giurisprudenza, mi ha raccontato le sue esperienze e i suoi progetti. Parlando con lui, mi sono reso conto che più che "liquida" la sua lingua era assolutamente destrutturata dal punto di vista testuale e morfosintattico, con invenzioni lessicali che dire "audaci" è poco, con un eloquio irregolare, a strappi... e ho cominciato ad ascoltare altri ragazzi, nei vaporetti, nelle calli, giungendo ad appostarmi vicino all'uscita di un liceo. Non parlavano l'italiano che conosco.

tra gli studi recenti, rimandiamo a Caon, Fabio. *La canzone nell'educazione linguistica. Lingua, letteratura, (inter)cultura*. Torino: Utet Università, 2023.

Per due inverni ho affrontato e sono affondato in *X-Factor*, un talent scout italiano dove vengono seguiti dei giovani che scrivono canzoni e interpretano canzoni altrui adattandole al loro stile; in parallelo, dopo 30 anni di disinteresse, ho seguito il Festival di Sanremo (la trasmissione più seguita in Italia: in televisione la vedono coorti d'età dai 40 in su; i giovani la seguono e recuperano online). È stata un'esperienza linguisticamente e culturalmente sconvolgente: non ho capito quasi niente delle canzoni mentre venivano cantate, ho dovuto scaricarne i testi (scoprendo, poi, che è la prassi normale dei giovani: sanno che il testo orale non è fatto per essere compreso, ma è un impasto sonoro di lingua/musica, cui spesso si aggiunge il video; il testo viene scaricato e si individua il significato, che spesso è banale, romantico, ribellistico, *spleenful*, e che in definitiva non ha *signifié* pieno se scisso dal *signifiant* oralemusicaleritmicovisivo). Per riprendere le parole di Pope, scritte 220 anni fa: *what oft was though, but ne'er so well express'd*. Il “ben espresso” dei giovani italiani molto probabilmente coincide con il *well express'd* dei giovani studenti stranieri di italiano, che quindi capiscono la *forma* dell'espressione e, faticosamente, possono arrivare anche a comprenderne i significati linguistici e culturali.

Materiali autentici nell'insegnamento della lingua non nativa

Da sempre il materiale autentico è mitizzato: fin dal primo anno gli insegnanti di latino e greco introducono favole di Esopo o di Fedro, spesso le frasette decontestualizzate su cui si fa pratica sono accompagnate dal nome dell'autore che le ha scritte; nell'approccio grammatico-traduttivo appena possibile si traduceva materiale autentico; nel primo approccio comunicativo c'erano i *realia*, dalle etichette alla confezioni di cibo, dalle canzoni ai biglietti aerei, sostituiti dallo tsunami di materiale autentico portato in aula da internet. Ciò pone un problema etico: *si fa il bene dello studente ponendolo di fronte a sfide totalmente al di fuori della sua portata? Il rapporto tra costi* (motivazionali, di autostima, di fiducia nell'insegnante e nel manuale) *e benefici* (esposizione a lingua non adattata al livello) *premia l'uso di questi materiali?*

Un'integrazione occasionale, con testi piacevoli e psicologicamente interessanti per l'età degli studenti, affrontati con un forte aiuto del docente,

- *Può servire a motivare*, nulla è più motivante del confrontarsi con una canzone, una pubblicità, una sequenza cinematografica, un articolo di giornale, una conversazione con un parlante autentico, un testo letterario – ma nulla mette maggiormente a rischio la motivazione, la fiducia in sé, nell'insegnante e nel manuale: un approccio mal gestito a materiali troppo complessi per il livello dello studente, troppo autentici per essere comprensibili e metabolizzabili, ha un risultato negativo, demotiva, fa perdere fiducia;
- *Non serve ad acquisire* (se non casualmente), perché molto dell'*input* autentico è lontano dalle strutture già *intaken*, e la linguistica acquisizionale spiega che, per quanto autentico, ciò che non è situato nella sequenza adeguata, “i + 1”, non viene *acquisito*, al massimo viene *appreso* razionalmente e in maniera non stabile.

Facilitare l'accesso a materiale linguisticamente superiore al livello dello studente è possibile. Questo a condizione che la distanza non sia eccessiva e si miri ad una comprensione più globale ed estensiva che analitica ed intensiva e si spinga il lavoro solo fin dove gli studenti sono capaci di andare, sotto la guida del docente; eventuali passi più approfonditi possono costituire attività individuale o di gruppo degli studenti eccellenti, mentre il docente consolida con gli altri quanto fatto.

Se non sono didattizzati correttamente (ci torneremo sotto; approfondimenti in Balboni 2023), canzoni, film e pubblicità (generi su cui ci concentriamo in questa prima riflessione) possono generare un'emozione di frustrazione e un dubbio sulla qualità del corso: è la grande debolezza dei materiali autentici, che rischia di inficiare la loro forza potenziale, e cioè:

- Sono campioni di lingua viva, autentica, pensata per far divertire gli ascoltatori o gli spettatori, soprattutto i giovani, e l'insegnante ha grande

II. Italiano a tempo di musica

facilità nel reperire canzoni, sequenze di film e pubblicità che trattano temi rilevanti per l'età dei suoi studenti;

- Sono testi da comprendere, e nel caso di film e pubblicità in video c'è anche l'aiuto delle immagini: i testi autentici di questo tipo hanno senso glottodidattico se sono mirati allo sviluppo della comprensione, al di là dell'eventuale effetto motivante;
- Film e pubblicità sono dei condensati di elementi culturali relativi al modo di vivere quotidiano ed anche a valori profondi; i testi più densi di implicite culturali sono quelli pubblicitari, perché devono condensare il loro messaggio al massimo in 30 secondi, e quindi per raggiungere i potenziali acquirenti fanno forza su aspirazioni, valori, abitudini, usi, costumi, condivisi ma che restano impliciti;
- Film, pubblicità e video sono input autentici di gestualità, espressioni, posture, distanze interpersonali, vestiario e altri oggetti e di come questi comunicano;
- le canzoni sono testi letterari che giocano molto sulle potenzialità espressive della lingua, che non emergono nei dialoghi e nelle letture dei manuali.

I materiali di questo tipo vanno didattizzati, abbiamo detto: in parte questo lavoro può essere affidato al gruppo di studenti più autonomo e più avanzato della classe. Ad esempio, mentre l'insegnante svolge una serie di attività di recupero con gli studenti in difficoltà, azione che annoia gli studenti più solidi, questi possono avere il *task* di creare una scheda biografica del cantante o del regista, di trovare spot pubblicitari a stampa per lo stesso prodotto per integrare la visione dello spot video, di fare una scheda con la trama completa del film di cui si vedrà una sequenza, e così via. Gli studenti coinvolti in questa operazione, eventualmente divisi in gruppetti, devono esplorare siti come Wikipedia, quindi devono leggere, comprendere, riassumere.

Spesso, parlando delle attività da svolgere su canzoni, film, pubblicità, diremo “per quanto possibile in lingua straniera”: sono testi difficili, quindi (tranne in pochissimi casi) sono adatti a studenti almeno di livello B1 avanzato, la cui capacità di esprimersi, narrare, discutere in lingua straniera va limitata al “per quanto possibile”.³

Un testo particolare, la canzone

Anche da questi pochi cenni risulta evidente che la finalità motivante – pur presente se il testo è scelto sulla base dei gusti dei ragazzi e non di un insegnante adulto che ha trent’anni più di loro – non è la ragione principale per l’uso di testi autentici. Tra tutti i testi autentici, comunque, la canzone pare quella più adatta a motivare.

Le canzoni presentano problemi specifici:

- Sono testi orali fortemente “disturbati” sia da altri suoni (chitarre, batteria, basso, che producono rumore esattamente durante gli accenti linguistici, rendendo più difficile recepire i fonemi) sia dalla deformazione del cantato, spesso con voci troppo roche o troppo acute, comunque lontane dalla prosodia normale;
- Sono testi letterari (indipendentemente dalla qualità letteraria), quindi compiono scelte fonologiche (basti pensare a rima, allitterazione e ritmo), morfosintattiche e semantiche che li differenziano dai testi d’uso quotidiano: sono “autentici” in quanto pensati da italiani per destinatari italiani, ma la loro lingua è “autentica” solo all’interno dei parametri della letterarietà, non per quella della comunicazione quotidiana.

³ Sull’uso dei materiali autentici la letteratura è stata abbondantissima negli anni Ottanta-Novanta del Novecento, quando le possibilità aperte dalla videoregistrazione e da internet costituivano uno tsunami di innovazione; in seguito, se ne è parlato più raramente. In ordine all’italiano, ricordiamo due studi apparsi in area slavofona: Alujević Jukić, Marijana e Bjelobrč, Marija. ‘Materiali autentici nell’insegnamento dell’italiano come lingua straniera ai croatofoni’, *Zbornik radova Filozofskog fakulteta u Splitu* 4 (2011) 77-9; Jafrancesco, Elisabetta. ‘Il problema del lessico nei materiali autentici’ in Marin, Telis (a cura di). *Insegnare il lessico*. Roma: Edilingua, 2022, 33-44.

La scelta delle canzoni dovrebbe quindi orientarsi verso testi dove minima è l'interferenza della componente musicale e meno caratterizzati sul piano letterario, spiegandone la ragione agli studenti stessi e negoziando con loro la scelta – ma le canzoni di Sanremo, luogo deputato per chi parla di canzone italiana, non consentono questa procedura: e sono canzoni che usano violenza alla lingua, alla prosodia, agli accenti, alla morfosintassi, con versi e parole che si spezzano sulla base del ritmo musicale e non di quello linguistico.

Come affrontare una canzone in aula? Le fasi canoniche sono:

- Creazione del contesto: Come sempre si parte recuperando quel che la classe sa già, in modo che le informazioni possedute da ogni singolo formino un puzzle complessivo delle conoscenze implicite della classe;
- Comprensione: dopo l'elicitazione delle conoscenze condivise e dopo un primo ascolto senza interruzioni, la canzone va affrontata strofa per strofa, procedendo da quanto si è compreso globalmente e costruendo una comprensione più completa della strofa, guardandone anche il testo scritto. Strofa per strofa si possono anche far notare elementi culturali e comunicativi di varia natura;
- Produzione orale guidata: affrontate tutte le strofe, si canta la canzone a bassa voce, il che costringe gli studenti stranieri a seguire il ritmo del cantante madrelingua;
- Riflessioni linguistiche e soprattutto interculturali vengono condotte durante tutte le fasi precedenti, ma a questo punto queste riflessioni divengono centrali, contrapponendo gruppi di opinioni diverse in un dibattito (in italiano, per quanto possibile): è uno dei pochi casi in un'aula di italiano LS in cui non si parla per una simulazione ma per esprimere opinioni ed emozioni personali, autentiche; il punto più alto di efficienza della metodologia di uso di testi estetici autentici è una forte contrapposizione,

una vera e propria litigata in cui si usano le abilità ricettive e produttive in maniera autentica: il testo autentico porta alla comunicazione autentica.

Conclusa l'attività in aula, il lavoro può proseguire individualmente a casa:

- Si può proporre la (difficilissima) traduzione della canzone, che deve far rientrare gli accenti dei versi tradotti dall'italiano nello schema di accenti della musica; condivisa la proposta di traduzione nella chat di classe, gli studenti possono modificare la propria con soluzioni migliori: in classe, alla lezione successiva, si prenderà una delle traduzioni e la si modifica secondo i suggerimenti migliori proposti dalle varie traduzioni, con un'attività di riflessione autentica, non una semplice esercitazione;
- La riflessione condotta in classe, discutendo, può essere ripresa a casa in tranquillità, utilizzando anche i siti personali dei cantanti, Wikipedia e altre fonti, come giornali specializzati sulla musica, e producendo un piccolo testo referenziale e argomentativo su quella canzone, quel cantante, quel tema.

Un testo ancora più particolare, la canzone “incomprensibile”

L'insegnante dovrebbe scegliere testi adatti allo scopo acquisizionale, ma in corsi liceali e universitari il processo viaggia anche in senso opposto: sono gli studenti, soprattutto quelli più interessati all'Italia e all'italiano, che rispondono al richiamo del Festival della canzone italiana e si abbandonano al fascino – che li inorgoglisce in quanto studenti di Italiano – di gruppi di successo planetario.

I Måneskin hanno vinto Sanremo 2021, l'Eurovision Song Contest 2021 (dove il testo della canzone è stato epurato del pronome “cazzo” che si usa nell'originale), hanno ricevuto 17 dischi di Diamante, 253 dischi di platino, 47 dischi d'oro, sono primi in classifica in cinque paesi, sono nella top five di venti paesi e hanno avuto sette miliardi di visualizzazioni – tra cui certamente quelle degli studenti che devono poi confessare di non aver capito nulla, come l'autore di questo saggio!

II. Italiano a tempo di musica

La prima cosa da fare è quella che evidentemente fanno anche i ragazzi italiani: scaricare il testo – spesso banale e prevedibile alla lettura, come si vede da questi esempi

a. Sanremo 2021, vinto da *Zitti e buoni* dei Måneskin:

Io ho scritto pagine e pagine,
ho visto sale poi lacrime
Questi uomini in macchina
non scalare le rapide
Scritto sopra una lapide,
in casa mia non c'è Dio
Ma se trovi il senso del tempo
risalirai dal tuo oblio

E non c'è vento che fermi
la naturale potenza
Dal punto giusto di vista,
del vento senti l'ebbrezza
Con ali in cera alla schiena
ricercherò quell'altezza
Se vuoi fermarmi ritenta,
prova a tagliarmi la testa perché...

Sono fuori di testa, non sono come loro

In questo testo – che cita il mito di Icaro e usa parole classiche come *oblio*, *ebbrezza* – la difficoltà non è linguistica, a parte l'ermetismo proprio di queste canzoni: la difficoltà sta nell'ascolto, sul quale interferiscono marcatamente gli strumenti ed è distorto dal modo di cantare del *frontman*, che tra l'altro interpreta con tutto il corpo e con una prossemica tra palco e pubblico alla Freddy Mercury. Il percorso di uso in classe in casi come questo è semplice: dopo un primo ascolto introdotto dall'informazione che anche i madrelingua hanno difficoltà a capire, si parte dal supporto del testo scritto;

b. Sanremo 2022, vinto da *Brividi* di Mahmood e Blanco:

Nudo con i brividi
A volte non so esprimermi
E ti vorrei amare, ma sbaglio sempre
E ti vorrei rubare un cielo di perle
E pagherei per andar via
Accetterei anche una bugia
E ti vorrei amare, ma sbaglio sempre
E mi vengono i brividi, brividi, brividi

Alla lettura risulta un testo banalmente romantico – ma è incomprendibile se lo si ascolta, perché le voci sono deformate e il duetto non aiuta certo la comprensione; ma anche se fosse cantato in maniera comprensibile, il testo non avrebbe quel significato che emerge solo guardando il video (che, come in molte canzoni, è la versione “autentica” cui fare riferimento): Mahmood canta un amore omo, Blanco un amore etero, ma insieme cantano un ritornello in cui entrambe le esperienze d’amore portano allo stesso risultato, brividi, emozione pura. Una canzone tutto sommato banale diventa, presentata a Sanremo e risultando la più votata dagli italiani, il segno di un cambiamento culturale con l’affermazione della pari dignità di ogni orientamento sessuale – argomento utile per un lavoro di discussione e scrittura, confrontando questo tema in Italia (dove molte serie televisive presentate su RAI 1, la televisione delle famiglie e degli anziani, hanno tra i protagonisti coppie omosessuali, soprattutto donne).

c. Sanremo 2023: vince Mengoni, un cantante abbastanza classico e comprensibile, ma il secondo e il terzo classificato (risultati più venduti di Mengoni) sono Lazza e Ultimo, ragazzi sdruciti tanto nella vestemica quanto nell’uso dell’italiano. Non sono sprovveduti: sebbene la componente armonica e melodica della loro musica sia omeopatica, Lazza ha frequentato il liceo musicale del Conservatorio di Milano, studiando pianoforte, e Ultimo ha studiato pianoforte e composizione al Santa Cecilia di Roma. Ma nel loro modo di cantare (o *recitare* – verbo più adatto ai rapper) si presentano come incolti e quasi afasici, balbettanti, incerti nella prosodia, indifferenti al rapporto tra eloquio e struttura logica della frase.

Lazza, tra l'altro, è uno degli esponenti del movimento *riocontra*, che smonta le parole e le rimonta al contrario, da cui *rio+contra*.

d. Quelli sopra sono testi comprensibili alla lettura (accompagnata, preferibilmente, dal video); ma c'è un mondo *rap* (nelle sue molte correnti) in cui l'ermetismo contestuale, la slogatura del linguaggio e la criticità dei riferimenti culturali è molto più forte. Prendiamo qui un esempio su cui sta lavorando ermeneuticamente Davide Astori, linguista dell'università di Parma, in un saggio di prossima pubblicazione; questo è il ritornello di *Louboutin* (2020) di Rondodasosa e Vale Pain, che si può ascoltare/vedere e leggere in Google:

Sono nel club con la mia gang (La gang), la tua hoe sta guardando
Non fotti i Crip, se vesto blu, lo sai che sto dripping
Sto con i miei slime, mangiamo ancora dallo stesso piatto
Legato alla strada anche se in tasca ho un contratto
Uno con me, Louboutin, Amiri ai fianchi
Venti shotta con me ed oro al posto dei carciati
Non far così nel club che nel club c'ho la gang
Venti shotta con me mi risolvono ogni vicenda
Uno con me, Louboutin, Amiri ai fianchi
Venti shotta con me ed oro al posto dei carciati
Non far così nel club che nel club c'ho la gang
Lo muove, cash per terra se entriamo dentro al club, fra'

L'*implied reader/listener* di questi due rapper non solo condivide il gergo (*gang*; *hoe* trascrive il suono di *whore* e sta per "ragazza, fidanzata;" *non fotti* significa "ti disinteressi;" i *carciati* sono i denti; *fra'* è un vocativo giovanilistico diffuso) e le informazioni tematiche, ad esempio quelle sul mondo della moda (Louboutin, stilista soprattutto di scarpe; Amiri, gruppo di stilisti di Los Angeles: notizie che si recuperano facilmente online), ma deve conoscere le basi e le dinamiche della cultura *rap* milanese per decrittare (verbo scelto *ad hoc*) il testo: Da Sosa e Vale Pain vengono ascoltati, e non crediamo capiti, anche da molti non milanesi che non sono nella loro *gang*. È quindi un testo autentico cantato... ma non può essere proficuamente presentato a studenti stranieri, se non per un gioco di lettura ed eloquio veloce nella

versione karaoke disponibile online – ma tutto ciò ha senso ludico, non edulinguistico.

In sintesi: è l'insegnante che sa quali canzoni possono essere proficue per i suoi studenti (evitando di proporre le canzoni che piacciono a lei o a lui, inevitabilmente obsolete rispetto ai gusti degli studenti, magari con arrangiamenti musicali che i giovani considerano inascoltabili) – ma non può rifiutarsi di lavorare su una canzone che gli studenti propongono, soprattutto se ha alle spalle una vittoria a Sanremo o una fortissima diffusione in Italia: in tal caso, il docente che premette che la comprensione è dura anche per lui non perde prestigio, ma evita la depressione degli studenti.

Estratto

Il contributo tratta di linguistica educativa con il fine di provare a capire se sia possibile usare nell'insegnamento dell'italiano a stranieri i testi di canzoni prodotte da giovani per giovani: testi che sono campioni di lingua e di cultura contemporanea. Non si discute l'uso della canzone nella didattica delle lingue: la canzone è pretesto per riflettere sull'uso dei materiali autentici nell'insegnamento di lingue non native; materiali preziosi dal punto di vista linguistico e culturale ma molto complessi da affrontare con studenti stranieri. In sintesi, è l'insegnante che sa quali canzoni possono essere proficue per i suoi studenti (evitando di proporre le canzoni che piacciono a lei o a lui, inevitabilmente obsolete rispetto ai gusti degli studenti, magari con arrangiamenti musicali che i giovani considerano inascoltabili), ma non può rifiutarsi di lavorare su una canzone che gli studenti propongono, soprattutto se ha alle spalle una vittoria a Sanremo o una fortissima diffusione in Italia: in tal caso, il docente che premette che la comprensione è dura anche per lui non perde prestigio, ma evita la depressione degli studenti.

Abstract

This paper deals with educational linguistics aiming to understand whether, when teaching Italian to foreigners, it is possible to use the lyrics of songs composed by young people for young people. These texts are excellent samples of contemporary language and culture. In this study, song lyrics are a pretext for reflecting on the use of authentic materials when teaching non-native languages. Contemporary songs are valuable in both linguistic and cultural terms, but they are also very complex. The paper suggests that it is the teacher who knows which songs may be fruitful for his or her students (avoiding proposing songs she or he likes, if obsolete), but they cannot refuse to work on a song that the students propose, especially if it has won Sanremo or has become viral; rather, the teacher who admits the lyrics are difficult to understand to him too does not lose prestige and offers a moral support for the students.

Riccardo Senatore

ANILS – Associazione Nazionale Insegnanti di Lingue Straniere
weaponsenatore@gmail.com

SE LA CLASSE GUARDA AL MONDO DI OGGI: IL LINGUAGGIO DEI GIOVANI PRESENTATO AGLI STUDENTI ATTRAVERSO LA CANZONE NELL'AMBITO DELL'ITALIANO LS

Introduzione

Rispetto al passato, uno studente di italiano LS, così come di qualsiasi altra lingua straniera, ha la possibilità di entrare in contatto con una gamma di materiali linguistici potenzialmente illimitata. Social, internet, applicazioni, podcast, piattaforme musicali e chat sono solo alcuni degli strumenti attraverso cui lo studente può imbattersi autonomamente, e senza il filtro dell'insegnante e della sistematizzazione teorico-pratica offerta dalla lezione di lingua, in una sequenza potenzialmente illimitata di input relativi alla lingua che sta apprendendo. Tali incontri, per quanto apparentemente scollegati dall'aspetto didattico, condizionano ed influenzano sempre di più le stesse lezioni di lingua: non di rado, ad esempio, gli studenti stessi richiedono approfondimenti e chiarimenti riguardo fenomeni e varietà linguistiche conosciuti in ambienti extradidattici, che trovano particolarmente affascinanti, stimolanti o che in tutti i casi colpiscono il loro immaginario e la loro sensibilità linguistico-culturale.

Grande attenzione, sia da parte del mondo accademico che da parte degli apprendenti, è posta sulla varietà dell'italiano dei giovani, che caratterizza o quantomeno influenza una fetta importante della più recente produzione in lingua

italiana sia scritta, che orale, che multimediale: dai *reel* di Instagram, ai podcast, ai libri cartacei, ai cartoni animati, ai fumetti, alle canzoni, a una semplice chiacchierata al bar tra due amici, difficilmente una qualsiasi produzione in italiano è esente da fenomeni tipici del cosiddetto linguaggio dei giovani.

A partire da questo presupposto, si capisce bene che una delle più attuali, e, in qualche modo, complesse sfide per gli insegnanti di italiano a stranieri è quella di riuscire ad integrare all'interno dell'attività didattica elementi e caratteristiche della varietà tipica dei giovani: in questa sede si provano ad analizzare caratteristiche e passaggi che, in base all'esperienza lavorativa dell'autore, sono ritenuti fondamentali per poter affrontare una didattica che sia aperta al linguaggio dei giovani e che non storca il naso dinnanzi ad esso o a richieste, sempre più frequenti, da parte della classe di approfondimento in tal senso.

Tra i tantissimi strumenti attraverso cui tentare di delineare un percorso operativo volto alla didattizzazione dell'italiano dei giovani, si sceglie in questa sede quello della canzone. La musica, unendo al suo interno un lato artistico/culturale ed un lato ritmico/prosodico, sembra essere uno degli strumenti ideali nella didattica di una lingua, l'italiano, spesso definita dagli studenti LS come lingua d'arte, di cultura e di uno specifico stile di vita (si pensi agli affascinanti ma anche inflazionati concetti legati alla cultura e perciò alla lingua italiana di Dolce Vita e di Dolce far niente). Allo stesso tempo, la canzone, attraverso le sue specificità, è uno strumento adatto anche ad addentrarsi nelle varie microlingue di un idioma, e ciò vale anche per l'italiano dei giovani.

Contesto generale: Conoscere la classe

Insegnare in una classe di lingua è compito complesso, articolato, basato sul duplice binario osservazione-azione. Al fine di capire come operare in tale contesto (ad esempio, quali strategie, quali strumenti e quali tecniche usare nella didattica) è fondamentale che l'insegnante riesca a capire e ad intercettare gli interessi, le

motivazioni,¹ le predisposizioni, le passioni e persino i caratteri degli studenti che la compongono. La didattica, infatti, deve necessariamente essere calibrata sugli studenti, e non viceversa, motivo per cui in due classi differenti l'attività didattica sarà tutt'al più simile ma mai pedissequa, e, inevitabilmente, tra le due classi varieranno strumenti, approcci e talvolta la stessa funzione dell'insegnante.

Conoscere la classe che si ha davanti e con la quale si lavorerà è dunque essenziale per poter approntare le migliori strategie didattiche e operative. Tale necessità è persino ampliata nei suoi orizzonti dal QCER² che ci avverte “che diverse sono le conseguenze determinate dall'implementazione dell'approccio orientato all'azione,” e attribuisce ad esso un ruolo che in qualche modo scavalca i confini più o meno fisici dell'aula. L'approccio orientato all'azione di cui sopra, infatti, “implica anche il riconoscimento della natura sociale dell'apprendimento linguistico e dell'uso del linguaggio, ovvero l'interazione tra il sociale e l'individuo nel processo di apprendimento,” vale a dire il ruolo interculturale che lo studente assume sia dentro che fuori dalla classe, sottolineato anche da Derosas.³

Comprendere le motivazioni, gli scopi e le mete per cui la lingua viene appresa porta a tre azioni fondamentali:⁴

- Circoscrivere i domini comunicativi di apprendimento della lingua
- Individuare le attività linguistiche e le conoscenze necessarie alla didattica
- Identificare metodologie, tipologie testuali e forme linguistiche da condividere con gli apprendenti

¹ Fabio Caon e Valeria Tonoli, 'La sfida delle classi ad abilità linguistiche differenziate (CAD) in Italia e in Europa', in Melero Rodríguez, Carlos A. (a cura di), *Le lingue in Italia, le lingue in Europa: dove siamo, dove andiamo*. Venezia: Edizioni Ca' Foscari - Digital Publishing, 2016, 144-149.

² *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione*. Council of Europe, 2020, 26-28. [https://rm.coe.int/quadro-comune-europeo-di-riferimento-per-le-lingue-apprendimento-inseg/1680a52d52_\(Consultato il 1/02/2023\)](https://rm.coe.int/quadro-comune-europeo-di-riferimento-per-le-lingue-apprendimento-inseg/1680a52d52_(Consultato il 1/02/2023)).

³ Derosas, Manuela. 'Didattica delle lingue in prospettiva interculturale: innovazione e potenzialità', *Anuario de letras modernas* 16 (2009) 189-197.

⁴ Diadori, Pierangela et al. *Insegnare l'italiano come seconda lingua*. Roma: Carocci editore, 2015, 274.

Una delle attività più utili in questo senso, che ha la duplice funzione di *icebreaking* e di una prima conoscenza con la classe, è quella dall'icastico nome “*il prof bugiardo*.” È consigliabile presentare alla classe questo esercizio il primo giorno del corso o comunque durante i primissimi incontri. Esso consiste nel sottoporre agli studenti una decina di quesiti a risposte multiple riguardanti alcune informazioni personali dell'insegnante, posti in maniera giocosa e al fine di suscitare curiosità negli studenti. Tra le varie opzioni, solo una risposta è giusta. Il lessico e la struttura devono essere adattati al livello linguistico della classe.

Esempio:

Non mi è mai piaciuta la musica:

- 1) Classica
- 2) Metal
- 3) Indie

Questo esercizio, apparentemente banale, stimola la curiosità da parte degli studenti nei confronti dell'insegnante attraverso il divertimento (attività ludica), in modo che gli studenti stessi a loro volta, secondo lo stesso schema, sottopongano poi alla classe, nella lezione successiva, lo stesso esercizio con le loro informazioni personali, che intanto avranno preparato a casa. In tal modo, sia l'insegnante sia gli altri studenti potranno raccogliere molte informazioni con un duplice effetto: la creazione più rapida di un gruppo-classe e l'acquisizione da parte dell'insegnante di dati, inclinazioni ed interessi della sua platea di discenti.

La musica ed il linguaggio dei giovani

La musica, arte cara alle Muse, è un prodotto artistico, sociale, culturale e letterario, che, per le sue caratteristiche, si presta ottimamente all'utilizzo didattico nell'insegnamento dell'italiano (ma più in generale di una lingua) a stranieri.

Innanzitutto, essa rappresenta di generazione in generazione una delle motivazioni intrinseche che induce lo studente a selezionare la lingua italiana quale lingua privilegiata di studio.⁵ In tal senso, il grande successo di due arcinote band quali *I ricchi e poveri* negli scorsi decenni e i *Måneskin* nel presente, ha permesso e permette un avvicinamento tra l'apprendente straniero e il panorama linguistico-culturale italiano.

Oltre all'aspetto prettamente motivazionale, l'utilizzo della musica nella didattica dell'italiano LS trova diverse giustificazioni. Le canzoni, ad esempio, lasciano una traccia profonda sia nell'animo che nella memoria delle persone che le ascoltano e, di conseguenza, inducono a memorizzare con maggiore semplicità e spontaneità il testo ed il lessico ad essa associati.⁶ Inoltre, il susseguirsi di note e parole genera un connubio tra attrattività e fruibilità che, in ambito didattico, per Caon e Lobasso permette vari utilizzi della canzone: può essere usata efficacemente e con ottimi risultati in autoapprendimento; permette di creare stimoli multidimensionali per lo studente, favorendo in esso dinamiche sociali, basate sugli interessi, le passioni e le conoscenze condivise; offre uno spaccato importante sul panorama culturale e sulla lingua ad esso associata.⁷

La didattica attraverso la canzone permette dunque alla classe di lingua di affacciarsi su orizzonti culturali, che però talvolta possono essere sensibili e delicati, a cui perciò bisogna porre, da parte dell'insegnante, grande attenzione poiché “gli errori culturali molto più di quelli linguistico-grammaticali rischiano di compromettere la comunicazione, proprio perché investono emozioni e chiamano

⁵ Si veda la definizione data da Caon, Fabio. ‘Un genere letterario potenzialmente motivante: la canzone’, in Marin, Telis (a cura di). *Insegnare la civiltà italiana con la C maiuscola*, Roma: Edilingua, 2020, 34.

⁶ Ferencich, Roberta. ‘Alcuni spunti sull'uso della Musica’, *Bollettino Itals*, 2003. <https://www.itals.it/articolo/alcuni-spunti-sull%E2%80%99uso-della-musica>. (Consultato il 20/02/2023)

⁷ Caon, Fabio e Lobasso, Fabrizio. ‘L'utilizzo della canzone per la promozione e l'insegnamento della lingua, della cultura e della letteratura italiana all'estero’, *Studi di glottodidattica*, 1 (2008) 55-58.

in causa valori e credenze tanto profonde quanto poco consapevoli.”⁸ In questo senso un’analisi preliminare non solo linguistica ma anche contenutistica del brano da didattizzare risulta essenziale al giusto equilibrio di un processo di acquisizione rispettoso di tutte le sensibilità coinvolte.

Come riportato da Coveri, una vetrina di grande rilevanza nel panorama musicale italiano era e rimane in questo senso il Festival di Sanremo. Esso, tra l’altro, grazie alla sua recente apertura a generi musicali più innovativi e moderni, è in grado di rappresentare, dopo 72 anni, un realistico distillato del panorama non solo musicale, ma anche linguistico-culturale dell’Italia contemporanea:

Specialmente nelle ultime edizioni (a partire da quelle con direttore artistico Claudio Baglioni, 2018 e 2019, e poi soprattutto con le tre – diventeranno cinque – dirette da Amadeus, dal 2020; ma con qualche segnale già nelle edizioni Fazio 2013-2014 e Conti 2015-2017), sul palco dell’Ariston si sono succeduti, accanto a rappresentanti della canzone d’autore, del pop, del rock, e naturalmente del rap, molti appartenenti alle ultime leve. Tanto è vero che è di fatto caduta quella separazione tra prodotti “sanremesi” e non (le classifiche delle vendite di cd e vinili, le canzoni più trasmesse nella rotazione radiofonica, quelle più scaricate dalle piattaforme) e l’audience delle trasmissioni televisive (con la relativa copertura da parte dei social) ha riguardato classi di età più fresche, sempre ambite anche dal mercato pubblicitario.⁹

L’apertura del Festival di Sanremo ai generi più sperimentali ed in voga tra i giovani come hip hop, pop rock, indie, rap e trap rappresenta anche un’apertura al linguaggio e ai temi tipici del mondo giovanile. La libertà sessuale e di genere, il tema dell’ambiente, la centralità del denaro e dei social, l’uso delle droghe, i sogni e la voglia di evasione sono solo alcune delle tematiche che vengono espresse spesso nel linguaggio dei giovani, così come spesso giovani e giovanissimi sono gli artisti che

⁸ Caon, Fabio e Spaliviero, Camilla. *Educazione letteraria, educazione linguistica, educazione interculturale: intersezioni*. Torino: Bonacci, 2015.

⁹ Coveri, Lorenzo. ‘Cantare giovane, parlare (e scrivere) giovane. Sulle tracce dei linguaggi giovanili nella canzone italiana recente’, in Nesi, Annalisa (a cura di). *L’italiano e i giovani. Come scusa? Non ti follono*. Firenze: Accademia della Crusca, 2022, 77-88.

realizzano questi brani. Tale varietà contenutistica è sicuramente un elemento rilevante poiché sfruttabile in ambito didattico.

Le tendenze linguistico-lessicali che più vistosamente delineano il linguaggio giovanile italiano attuale, riscontrabili di sovente nella produzione musicale recente, sono le seguenti:¹⁰

- Un significativo apporto linguistico dal mondo della rete, del web, dei social media e del *gaming*¹¹
- Termini provenienti da altre lingue, inglese *in primis*, in forma sia adattata che non predominio dell'italiano colloquiale che funge da base linguistica, accompagnato da difemismi e turpiloqui
- Un maggiore apporto dialettale¹²
- Tendenze ascrivibili al “giovanilese,” di natura spesso effimera e destinata a tramontare facilmente

Un linguaggio di questo tipo, associato a caratteristiche ritmiche molto veloci e rapide, tipiche di alcuni dei generi musicali sopra detti, può tuttavia rendere la didattizzazione delle canzoni moderne da un lato affascinante ma anche alquanto problematica per un discente che studia l'italiano come lingua straniera. Così come la musica può avvicinare uno studente allo studio di una lingua, allo stesso tempo può allontanarlo.

È perciò doveroso chiedersi: quali canzoni scegliere se si vuole didattizzare il linguaggio giovanile? E quali caratteristiche esse devono avere? Le risposte possono

¹⁰ Ivi, *passim*.

¹¹ Francalanci, Lucia. 'Il gergo del gaming online tra tradizione e innovazione' in Nesi, Annalisa (a cura di). *L'italiano e i giovani. Come scusa? Non ti followo*. Firenze: Accademia della Crusca, 2022, 109-128.

¹² Barco, Simone e Marra, Francesca. 'We come from Napoli: Il dialetto nelle canzoni di Liberato come tratto identitario', in Galkowski, Artur *et al.* (a cura di). *Sperimentare ed esprimere l'Italianità. Aspetti linguistici e glottodidattici*. Lodz-Cracovia: WUL-Agent PR, 2021, 83-97.

essere innumerevoli, ed inevitabilmente legate ad aspetti contingenti e variabili. Tuttavia, ritengo che siano le canzoni contemporanee, appositamente selezionate, a poter permettere un'efficace analisi contrastiva tra lingua maggiormente standardizzata (quella canonicamente insegnata agli studenti stranieri) e la lingua dei giovani (che spesso contraddistingue i brani odierni).

Eppure nella scelta di una canzone per fini didattici debbono essere tenute in considerazione molteplici caratteristiche che il brano musicale presenta, siano esse linguistiche e metrico-ritmico-prosodiche e culturali. Nello specifico, in questa sede si consiglia di privilegiare brani non eccessivamente marcati da giovanilismi, poiché essi potrebbero confondere lo studente di italiano LS/L2, e il testo potrebbe essere percepito come troppo difficile o incomprensibile, contravvenendo alla nozione dell'*input+1* di Krashen (1981).¹³ Allo stesso tempo, brani musicali che presentino un *flow* troppo serrato, veloce e repentino (si pensi ad alcune canzoni rap e trap), potrebbero non permettere al discente una comprensione scandita del testo, che potrebbe perciò non cogliere le parole, nonostante i ripetuti ascolti, e sentirsi di conseguenza tagliato fuori dall'attività didattica. Come fa notare Nuzzo, infatti, “alla base di un intervento didattico poco efficace vi è spesso il mancato rispetto dei vincoli naturali dell'apprendibilità”.¹⁴

Un esempio di didattizzazione: *Blessed*

Si prenda in ipotesi la situazione in cui, conosciute le motivazioni e gli interessi della classe, l'insegnante deduca ed arguisca che la classe voglia approfondire la lingua dei giovani usata in Italia e che uno degli strumenti didattici più efficaci a tal fine, viste le caratteristiche della classe stessa, sia la canzone. Si capisce bene che molteplici potrebbero essere gli esempi di didattizzazione di canzoni contemporanee

¹³ Krashen, Stephen D. **Second Language Acquisition and Second Language Learning**. Oxford: Pergamon Press, 1981.

¹⁴ Nuzzo, Elena e Grassi, Roberta, *Input, output e interazione nell'insegnamento delle lingue*. Torino: Loescher editore, 2016, 27.

contraddistinte da linguaggio dei giovani. In questa sede se ne fornisce una delle tante possibilità attraverso la scelta del brano *Blessed*, individuato perché presenta caratteristiche adatte ad un'emplificazione e ad un'analisi specifica secondo i parametri definiti sopra. Attraverso la sua analisi ed il suo sfruttamento didattico, si tenta di fornire un modello di utilizzo che trovo particolarmente efficace nella preparazione e nella realizzazione delle attività didattiche.

Blessed è un singolo di The Night Skinny, rilasciato venerdì 16 settembre 2022 e tratto dall'album "Botox." Il brano nasce grazie alla collaborazione con altri artisti noti nel panorama hip-hop e rap attuale. Tra di essi Madame, artista che sembra aderire a quella *new wave* sanremese di cui si è accennato sopra, e che ha portato negli ultimi anni a una netta cesura all'interno del Festival, a favore di canzoni e contenuti più vicini al mondo giovanile italiano: il trattenersi fino a tarda sera, il consumo di droghe e alcool, le esperienze sessuali ecc.

Blessed per ogni mio fratello e
Blessed per ogni euro che spendo e
Nel chill con tutti i miei vizi, i calici in vista
E qualcuno nel mio letto a fare sex, sex
Ah, feeling blessed, io e il mio amico un tempo
ci spaccavamo le Tennent's
Ora che ho intorno gente che non so come si chiama
Giro rotto per strada e non torno da un mese a casa ma fa niente

Prima di didattizzare il brano in questione, si effettua un'analisi delle caratteristiche essenziali del brano, al fine di approntare attività didattiche efficaci e creative. Si partirà quindi dall'analisi delle liriche. Qualsiasi testo, e dunque anche quello musicale, va analizzato nei suoi aspetti fondamentali: ritmico/compositivo, contenutistico/culturale e linguistico. Tale analisi tripartita deve essere svolta preliminarmente dall'insegnante, e cioè prima dell'allestimento delle attività didattiche specifiche. Omettere il lavoro di preparazione porterebbe, così come succede nei campi agricoli non adeguatamente arati per le semine successive, a risultati scarsi se non addirittura controproducenti.

Sto in giro, che ho voglia di vivere
Faccio un casino ma dopo scoppio a ridere, ci penso ed è
Uh-uh, proprio come se, uh-uh
Fossi ancora un bambino che ha voglia di vivere, fino
al mattino
Per strada a riscoprire ogni mio limite
Uh-uh, sono fuori di me, uh-uh

Sono presenti varie espressioni specifiche del linguaggio giovanile: prestiti non adattati (*sex, mayday, feeling blessed*), più avanti nel testo, forme allocutive (*fra', baby*) e forme tipiche del parlato quotidiano (*fa niente, sto in giro*). Ascrivibili al gergo giovanile sono anche sintagmi che assumono un nuovo valore semantico (*fare il panico, girare rotto*). La sintassi non presenta particolari ostacoli. I tempi verbali sono principalmente al presente (anche se è presente la forma *come se + congiuntivo imperfetto*). In base alle caratteristiche evidenziate, il testo sembra adatto ad un livello di competenza linguistica B1 avanzato/B2.

Sette attività didattiche ideate a partire dalla canzone *Blessed*

Ogni testo che viene presentato allo studente *va esplorato attraverso le tre fasi della percezione gestaltica*: prima in maniera globale, poi in maniera analitica, infine realizzando il più autonomamente possibile una sintesi e una riflessione che permettano all'*apprendimento* di evolvere in *acquisizione*, che portino le nuove informazioni ad accomodarsi nella mente insieme al patrimonio pre-esistente.¹⁵

Una delle tecniche più utilizzate nell'ambito della didattica attraverso la canzone, è sicuramente il testo bucato (*cloze*), nelle sue tante possibili varianti,¹⁶ basato su una serie di ascolti dello stesso brano. In questa sede, tuttavia, non si

¹⁵ Balboni, Paolo E. *Le sfide di Babele, Insegnare le lingue nelle società complesse*. Novara: Utet, 2015, 152-153.

¹⁶ Una definizione di *cloze* si può reperire all'indirizzo <https://www.italy.it/articolo/alcuni-spunti-sull'E2%80%99uso-della-musica> (Consultato il 1/02/2023).

II. Italiano a tempo di musica

offrono attività basate sulla tecnica del cloze, ma attività a esso successive o comunque successive all'ascolto singolo o ripetuto del brano.

1. Collega le espressioni “giovanili” contenute nel testo al loro significato

Fare un casino	Non importa
Fare il panico	Avere un'immaginazione tale da superare addirittura una famoso regista italiano
Spaccarci qualcosa	Condividere, dividere
Fa niente	Fare grande confusione
Avere mille idee che neanche Paolo Sorrentino	Fare un vero e proprio disastro

2. Secondo te quali possono essere i corrispettivi in italiano delle seguenti parole inglesi presenti nel testo italiano?

Blessed _____

Sex _____

Mayday _____

Mood _____

Sex _____

3. Anche nella tua lingua vengono usate molte parole inglesi dai giovani? Se sì, puoi fare qualche esempio?

4. Nel testo è presente la forma “fra” per riferirsi ad un amico. Prova, tra le parole date, ad indicare le altre forme “giovanili” per riferirsi ad amici e conoscenti.

Bello, cugino, zio, buono, vecchio, neonato, nonno, bro(ther), granny, sister

5. Nel testo è presente la forma baby. Sapresti indicare qualche sinonimo nell'italiano che conosci?

6. Prova a trasformare i seguenti mini-dialoghi secondo la lingua dei giovani.

- Ciao, cara, come va?

- Tutto bene. Però che noia al lavoro...

- Non fare lo spione.

- Io spione? Tu pensi cose che non penserebbe nemmeno Sorrentino.

- Amico mio, che facciamo stasera?

- Non saprei. Beviamo qualcosa o ci facciamo uno spinello?

- Andiamo a scuola e facciamo un disastro.

- Ma sei matto? Il professore poi ci boccia.

7. Scegli tra le immagini date quelle che ti fanno pensare al testo della canzone e spiega oralmente alla classe il perché. Successivamente, spiega se anche nella tua cultura queste immagini sono associabili al mondo giovanile.



Come si evince dalle sette attività fornite, insegnare l'italiano dei giovani può e deve mirare a far convivere lo sviluppo e il raggiungimento di obiettivi diversificati: nello specifico dell'esempio fornito, questa serie di attività mira ad obiettivi linguistico-lessicali (attività 1, 2, 4 e 5), obiettivi testuali (attività 6), obiettivi interculturali (attività 3 e 7) ed obiettivi metalinguistici (3, 6 e 7).

Come indurre la classe di lingua a cantare?

La canzone, in quanto prodotto artistico e intrinsecamente complesso, può risultare un elemento di imbarazzo, e perciò accrescere la distanza tra la classe e l'insegnante, tra gli stessi studenti e tra lo studente e le sue ambizioni linguistiche. Al contrario, se

opportunamente didattizzata, lo strumento della canzone permette un clima-classe più disteso, leggero ed adatto all'apprendimento.

Conseguentemente anche l'attività di canto può accrescere o diminuire il filtro krasheniano: cantare in presenza di altre persone, in base a caratteristiche e personali e contingenti, può sia acuire il senso di stress e di inadeguatezza nello studente così come può rappresentare un momento di serenità e complicità. Di seguito vengono proposti possibili suggerimenti, basati sulla mia esperienza diretta, affinché l'attività di canto del brano scelto non crei imbarazzo negli studenti e non li allontani, perciò, da una realizzazione didattica pregnante ed efficace.

- Non forzare la mano degli studenti che non si sentono a loro agio nel cantare
- Presentare l'attività di canto come volontaria e mai obbligatoria
- Far ascoltare la prima volta senza cantare, per far sì che lo studente capisca e si adegui al ritmo e alle parole (procedere per *step*)
- Proporre, specialmente nel caso di studenti timidi ed introversi, la tecnica sostitutiva dell'*Humming*¹⁷
- L'insegnante non dovrebbe essere estraneo all'attività di canto, ma inserirsi in essa o talvolta guidarla

I benefici principali di un'attività di tale tipo sono, se correttamente realizzata, la cementazione dello spirito di classe e l'abbassamento del filtro affettivo, nonché il possibile ribaltamento della figura dell'insegnante: non più (solo) come docente *ex-cathedra*, ma tutor, facilitatore e accompagnatore nel percorso di acquisizione degli studenti di italiano LS. Fondamentale, se si decide di intraprendere l'attività di canto in classe, è il cercare di non escludere alcuno studente, ma anzi utilizzare tecniche

¹⁷ L'*Humming* è un esercizio di riscaldamento usato dai cantanti. Questo si esegue "pronunciando una M con le labbra socchiuse e gli angoli di quest'ultime leggermente sollevati, come se si stesse sorridendo; l'aria e, di conseguenza il suono, saranno indirizzati verso naso e quindi proiettati in avanti". Tale tecnica può essere un valido sostituto dell'attività di canto in classe, specialmente per quegli studenti per cui il canto è motivo di stress o senso di inadeguatezza. Attraverso l'*Humming*, questi possono seguire il ritmo della canzone senza essere esclusi dall'attività canora.

alternative (vedi l'*Humming* sopra detto) per coinvolgere tutti, nel pieno rispetto della sensibilità e della volontà di ogni singolo.

Conclusioni

In definitiva, sono stati qui forniti alcuni suggerimenti pratici riguardo alla didattizzazione dell'italiano dei giovani attraverso lo strumento della canzone. Consigli operativi e didattici che non mirano ad essere esaustivi e che possono risultare più o meno validi o perfettibili a seconda del contesto, del livello linguistico e soprattutto dell'unico, complesso e articolato microcosmo che ogni essere umano, e perciò anche ogni studente, reca dentro di sé.

Inoltre, sia relativamente al brano scelto in questa sede che ai possibili altri brani alternativamente selezionabili, le possibilità didattiche, tecniche e contenutistiche sembrano essere tendenti all'infinito, con il solo limite della creatività, della volontà e della fantasia dell'insegnante.

In ultimo, la canzone risulta essere uno strumento duttile, composito, variabile e perciò sicuramente adatto alla didattizzazione dell'italiano dei giovani agli stranieri. All'insegnante spetta il mai abbastanza ricompensato compito di ricercare, analizzare ed allestire, nel rispetto delle sensibilità, delle motivazioni e degli interessi dei suoi studenti.

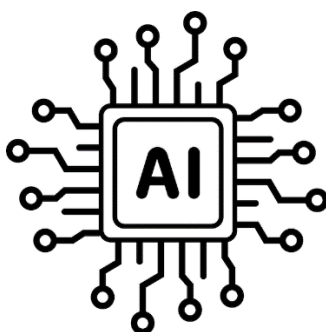
Estratto

Cosa succede se la classe, incuriosita, chiede di commentare il testo di qualche canzone o vuole capire la lingua informale, sgangherata e giovanile della musica più in voga? Si indicano qui possibili soluzioni. Attraverso l'utilizzo della musica, e con il conseguente abbattimento del filtro affettivo nella classe, possono essere create attività in cui divertimento e apprendimento, confronto interculturale e apprendimento linguistico, convivono e vanno a braccetto. Oltre ad essere strumento, la canzone cattura e stimola l'attenzione dell'apprendente moderno, costituendo spesso uno dei fattori motivazionali fondamentali affinché l'apprendente stesso si affacci allo studio della lingua italiana, la individui come lingua viva e affascinante e la selezioni, tra tutte, quale quella privilegiata. È per questo fondamentale, oltre che indagare le buone pratiche di insegnamento, chiedersi preliminarmente da quale musica e da quali canzoni sviluppare l'intera attività didattica.

Abstract

What happens if the class, moved by curiosity, asks to learn more about the lyrics of a song, or expresses the desire to know more about the informal and rickety language of modern music? In this study, I will try to indicate possible solutions to these questions starting from one of the privileged supports for this purpose: songs. Through the use of music, and with the consequent reduction of the Affective Filter in the classroom, it is possible to create activities in which fun and learning, intercultural comparison and language learning coexist and go hand in hand. In addition to being a tool, a song may capture and stimulate the attention of the modern learner, often constituting one of the fundamental motivational factors for the learner himself to approach the study of the Italian language, identifying it as a lively and fascinating language and selecting it, among all, as the favorite one. For this reason, in addition to investigating good teaching practices, it is essential to first ask which music and songs to develop the entire teaching activity from.

III.
TRADUZIONE, IA E
APPRENDIMENTO
DELL'ITALIANO LS



Carmela Giordano

Università degli Studi di Torino, Italia
carmela.giordano@unito.it

ANCORA UNA SFIDA DEL *TRANSLANGUAGING*

Introduzione

Il *translanguaging* è un processo che intriga perché non è codificabile, stimola curiosità e ricerca, provoca reazione tra gli interlocutori, dà “vita” alla comunicazione, e la crea, in un processo continuo nel quale soggetto e ambiente interagiscono. Cen Williams usò per la prima volta il termine gallese *Trawsieithu* durante gli anni Novanta indicando così il passaggio da una lingua all'altra nella comunicazione produttiva e ricettiva durante le attività in classe. Successivamente Baker tradusse tale termine con la parola *translanguaging* usata ampiamente in contesti multilingue.¹

Al fine di chiarire il concetto del quale qui si parla, ovvero la pratica linguistica plurilingue, è utile menzionare definizioni e termini emersi da numerose ricerche. Mentre Adrian Blackledge e Angela Creese definiscono la lingua come risorsa sociale senza chiari confini e pongono il parlante al centro dell'interazione, Canagarajah afferma che la lingua intesa come *linguaging* è un processo sociale in continua costruzione, in funzione della capacità del soggetto di reagire ai fattori ambientali.² Noto è anche il termine di *code-switching* con aspetti che lo differenziano dal

¹ Baker, Colin, *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. Clevedon: Multilingual Matters, 2011.

² Suresh, Canagarajah A. 'Codemeshing in academic writing: Identifying teachable strategies of translanguaging', *The Modern Language Journal*, 95, n. 3 (2011) 401-417.

translanguaging. Nel primo, le lingue usate da parlanti bilingui si riferiscono a due codici separati, ai quali ricorrere senza riferimento all'uno o all'altro; il *code-switching* rispecchia dunque un uso di due o più lingue in modo distinto, porta ad un modo di comunicare molto controllato e, per questo, insolito. Nel *translanguaging*, i parlanti hanno un unico repertorio plurilinguistico da cui attingere, selezionando in modo strategico quanto serve nella comunicazione; il focus rimane sugli interlocutori e riflette una comunicazione spontanea, normale; è un uso flessibile del linguaggio che apre il dibattito al suo utilizzo in relazione al contesto, luogo, interlocutori e ad ambienti sociali e lavorativi.

Sebbene siano numerose le ricerche sul *translanguaging*, e le realtà multiculturali siano tante, il vantaggio di opportunità linguistiche che tali realtà offrono non è sempre visibile. In che modo si potrebbe promuovere il *translanguaging*? L'insegnamento-apprendimento delle lingue in contesti di istruzione plurilingui potrebbe averne beneficio considerevole, per esempio, attraverso lo sviluppo della "percezione" che la lingua è una risorsa sociale e dinamica, piuttosto che un sistema delimitato e statico, mettendo in discussione la visione tradizionale della lingua e del bilinguismo, con il sostenere l'equità linguistica ed evitando le gerarchie linguistiche.³

Ad esemplificazione di quanto affermato sopra, presentiamo di seguito un'esperienza che ha avuto proprio lo scopo di sensibilizzare e rendere consapevoli del proprio plurilinguismo e dei vantaggi insiti nell'usare tutto il proprio repertorio comunicativo in linea con i principi del *translanguaging*.

L'esperienza

L'esperienza si è sviluppata grazie ad un'attività svolta in aula durante l'insegnamento di inglese scientifico che aveva come argomento la riflessione su come il nostro cervello reagisca quando si parla più di una lingua, argomento in merito al quale i presenti in aula non avevano alcuna conoscenza. Protagonisti sono gli studenti e le

³ Bayyurt, Y. *et al.* *Translanguaging*, <https://www.youtube.com/watch?v=KXpMpkWeIZo> (Consultato il 12/02/2023).

studentesse del primo anno del corso di Infermieristica della Scuola di Medicina dell'Università di Torino. Il gruppo è composto da circa 50 discenti e, di questi, circa la metà sono bi/multilingui; la frequenza è obbligatoria per le trenta ore. La maggior parte, oltre a frequentare le lezioni, lavora nel settore degli studi seguiti, e rappresenta un campione interessante per le peculiarità culturali e linguistiche.

Il dibattito che è scaturito dall'analisi e dalla lettura di un articolo sul tema ha coinvolto tutti gli studenti bilingue/trilingue, italofoeni e non, sulle percezioni personali rispetto a ciascuna lingua. L'articolo "*How speaking other languages changes your brain*", a firma di Nicole Chang,⁴ è pubblicato da BBC Future, un sito che raccoglie materiali e storie su molteplici argomenti come psicologia, cibo, cambiamenti climatici, salute, tendenze sociali, tecnologia e altro ancora, una risorsa ricca e attuale con la presenza di testi attendibili, stimolanti, talvolta informali, e, nel presente caso, attinente al corso da un punto di vista linguistico e scientifico.

"Speaking a second or even a third language can bring obvious advantages, but occasionally the words, grammar and even accents can get mixed up. This can reveal surprising things about how brains work," questa l'apertura dell'articolo. I contenuti presentano sinteticamente le esperienze di esperti, studi e osservazioni a sostegno dei quali entra in gioco la tecnologia, come i sistemi di tracciamento oculare durante la lettura e l'uso dell'elettroencefalogramma per la misurazione dell'attività cerebrale durante l'elaborazione del linguaggio.

La ricerca ha messo in evidenza che nelle menti delle persone bi/multilingui, quando queste parlano o leggono, le lingue che conoscono si attivano contemporaneamente generando l'intromissione, l'interferenza nella comunicazione, in modo non controllato, ma inaspettato, di parole, lessico, accento, pronuncia e grammatica. *"Our languages aren't just static throughout our lives but shifting, actively competing and interfering with each other."* Operazione complessa e dinamica per la mente e in questo coloro che vivono in ambiente monolingue hanno maggiore difficoltà.

⁴ Chang N. <https://www.bbc.com/future/article/20220719-how-speaking-other-languages-changes-your-brain> (Consultato il 1/02/2023).

Tuttavia, la gestione delle interferenze, nonostante la complessità, è una abilità da sviluppare attraverso “*a context in which you are strongly holding back this other language and you’re getting a lot of practice holding back that other thing, so that gives room for the other (new) language to become stronger.*”

La lettura dell’articolo conduce a conoscere i vantaggi di chi parla più di una lingua, comunque, già noti come la capacità di migliorare il *multitasking*. Si evidenziano i vantaggi cognitivi, ma anche sociali. Per quelli cognitivi, in relazione al compito, all’età, per la capacità di gestire la competizione tra le lingue, e maggiormente nello svolgimento di compiti di controllo esecutivi. Mentre la possibilità di mettersi in relazione con più persone con origini e provenienza diverse genera vantaggi sociali. Non ultimo, recenti studi hanno messo in evidenza che la capacità di parlare più lingue porterebbe a un ritardo nell’insorgenza dei sintomi della demenza. Ed è proprio da queste ultime ricerche, visto il contesto nel quale si è svolta l’attività, che è nata l’idea di fare l’indagine per scoprire se esiste e, se sì, quanta, consapevolezza delle dinamiche della mente nell’uso della lingua italiana per i non italofoeni e viceversa delle interferenze linguistiche nella lingua italiana rispetto ad altre lingue per gli italofoeni.

L’attività si è sviluppata in due fasi. Nella prima, il gruppo degli studenti e delle studentesse è stato invitato a formare dei sottogruppi; ai sottogruppi è stato dato il compito di leggere una sezione dell’articolo, analizzarne il contenuto, fare riflessioni in merito e formulare domande. Nella seconda, le domande sono state poste a tutti i sottogruppi perché questi potessero rispondere in base alle loro conoscenze da verificare con la lettura della sezione di riferimento. In tal modo, tutti hanno avuto modo di conoscere i contenuti dell’articolo e potenziare competenze strettamente linguistiche di lingua inglese, seppure gli scambi di opinioni in lingua italiana sono stati accettati ai fini di questa indagine. L’articolo ha riscontrato un notevole successo tra gli studenti e le studentesse e l’interesse ha favorito una discussione significativa. Oltre ai contenuti, ciò che ha vivacizzato il dibattito è stato quanto è sempre stato il risultato atteso da questa indagine, ovvero le esperienze e le percezioni personali

delle studentesse e degli studenti bi/multilingui provenienti da ambienti linguistici e culturali non italofoeni e italofoeni.

L'indagine

Sensibilizzare e rendere consapevoli gli studenti e le studentesse del proprio plurilinguismo, sia relativamente a italofoeni sia ai non italofoeni, nell'uso della lingua madre, degli apporti dialettali e dei vantaggi insiti nell'usare tutto il proprio repertorio comunicativo in linea con i principi del *translanguaging* sono stati in breve gli scopi di questa indagine.

L'intervento in aula è stato condotto attraverso una fase di osservazione che ha permesso di cogliere risposte "a caldo" e, in un momento successivo, nella fase denominata "a freddo," è stato proposto un questionario somministrato con un modulo *Google* – questionario anonimo con il titolo "*Translanguaging* – L'esperienza di interferenze linguistiche nella comunicazione orale" – al fine di esplorare l'uso del *translanguaging* nella comunicazione orale. Tale operazione ha permesso di conoscere il contesto di provenienza degli studenti e delle studentesse e le loro percezioni personali sul tema affrontato. I dati in sintesi sono qui raccolti.

Ambiente di provenienza

1. Et : 73,7%   tra i 20 e 24 anni, il 7% tra i 25 e i 28, la restante percentuale (19,3%)   coperta da adulti di oltre 28 anni.

2. Regione/Paese da cui proviene la tua famiglia: (21,3%) Italia; (30,6%) Piemonte; (4,3%) Puglia; (2,1%) Campania/Lazio; (2,1%) Emilia/Lazio; (2,1%) Marche; (2,1%) Sardegna; (2,1%) Sicilia; (2,1%) Puglia/Calabria.; (11,7%) Albania; (4,3%) Moldavia; (6,7%) Brasile; (2,1%) Marocco; (2,1%) Per ; (2,1%) Romania e similmente Francia.

3. Permanenza in Piemonte: il 54,4%   nato in Piemonte; il 34,6% vive in Piemonte da un minimo di 14 anni fino a un massimo di 20 anni; l'8,4% risiede in Piemonte da pochi mesi (4-7 mesi); il 2,6%   in Piemonte da circa 7 anni.

4. Usi lingue diverse a seconda del contesto? Il 73,9% risponde Sì, mentre la restante parte risponde di No.

5. Lingua usata nel contesto familiare? Il 44,7% usa l'italiano standard e il 42,9% l'italiano misto a forme dialettali. Mentre l'8,2% usa la lingua di provenienza e il 4,2% altro. La maggioranza usa due lingue, nello specifico: italiano/marocchino, italiano/francese, albanese/italiano, berbero/italiano; solo una risposta ha evidenziato l'utilizzo della lingua italiana nel contesto familiare.

6. Lingua usata maggiormente nella comunicazione orale formale: la netta maggioranza, 95,9%, usa l'italiano standard, mentre il restante gruppo usa l'italiano con apporti dialettali. Nessuno usa la lingua di origine.

7. Lingua usata nella comunicazione con i pari? L'85,7% usa l'italiano, il 12,2 l'italiano regionale con inflessioni dialettali.

Percezioni personali

1	Ti capita di usare nella comunicazione orale parole o brevi frasi di lingue diverse?	-Sì: 44,9% -Qualche volta: 40,8% -Sì, ma non sempre: 8,2% -No: 6,1%
2	Quanto sei consapevole delle interferenze della/e parola/e o espressioni?	-Ho il controllo e inserisco volutamente la/e parola/e o espressioni: 36,7% -L'interferenza è del tutto inaspettata e spontanea: 14,3% -Qualche volta l'interferenza è voluta e qualche volta spontanea: 49 %
3	Nella tua esperienza, le interferenze di parole o espressioni di altre lingue nella comunicazione	Qui di seguito alcune risposte più significative: <i>-Penso che interferenze di ogni genere siano positive, in quanto rappresentano un modo semplice ed efficace per conoscere meglio un'altra lingua. Ritengo infatti che più</i>

	<p>orale quanto hanno causato disagio o agevolato situazioni o contesti? Rispetto chi?</p>	<p><i>lingue si conoscono e meglio è, poiché esse arricchiscono la persona.</i></p> <p><i>-Le interferenze hanno agevolato la comunicazione, rispetto all'interlocutore e a colui che lo ascolta.</i></p> <p><i>-Causano disagio solo quando non conosco il significato e quindi non mi è possibile comprendere subito il concetto o seguire il filo logico del discorso. Tuttavia, alcune espressioni, specie alcune che non hanno una vera e propria traduzione in italiano, inserite in modo consapevole e non casualmente, rendono l'esposizione di un argomento più ricca e brillante.</i></p> <p><i>-Ha causato disagio l'interferenza dell'italiano nella lingua materna parlata nel paese di origine, perché l'italiano è la lingua che parlo di più. Tutto ciò nei confronti di parenti.</i></p> <p><i>-L'importante è che la comunicazione sia efficace</i></p>
<p>4</p>	<p>Quali sono le interferenze di cui hai acquisito consapevolezza? Potresti dare qualche esempio?</p>	<p><i>-Piemontese, ma solo con i nonni qualche volta mi viene da iniziare italiano poi finire albanese o viceversa.</i></p> <p><i>-Non saprei esattamente perché avviene spesso con parole che non mi ricordo nella lingua materna.</i></p> <p><i>-Rispetto al dialetto sardo, mi capita per esempio di dire "nel letto" per indicare qualcosa sopra (non dentro) quando è grammaticalmente giusto dire "sul letto."</i></p> <p><i>-Sono consapevole, ad esempio, quando dico "avocado" (italiano) o "avogado" (spagnolo) "larghezza" (italiano) o "largo" (spagnolo).</i></p> <p><i>-Le interferenze dialettali della mia zona.</i></p> <p><i>Consapevolezza nata dal confronto con altri ragazzi piemontesi ma provenienti da zone abbastanza lontane rispetto alla mia.</i></p>

	<p><i>-Prevale ancora il mio dialetto moldavo. E quando mi scappa, sorrido, perché alcuni accoppiamenti sono buffi sia come pronuncia che come senso della frase.</i></p> <p><i>-Forme dialettali nel parlato o parole inglesi inserite nel dialogo.</i></p> <p><i>-Alcune parole straniere che utilizzo spesso sono "compilation," "cover," "display," "fashion," "leader," "social network," "online," "shopping," "baguette," "buffet," "peluche," e tante altre.</i></p> <p><i>-Termini inglesi legati al mondo della tecnologia e dell'informatica come "backup," "download," "upgrade," ecc.</i></p>
--	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

La riflessione

L'esperienza svolta da studenti e studentesse, adulti italofofoni e non italofofoni con origini e storie diverse, competenze e capacità avanzate, ha dato la possibilità di condurre un'indagine i cui risultati hanno permesso l'individuazione delle percezioni personali sull'uso della/e lingua/e utilizzate nella comunicazione orale e le loro commistioni. Il processo del *translanguaging* è una realtà naturale e spontanea e della quale queste persone hanno acquisito consapevolezza.

L'esame delle risposte date conduce alla riflessione che la lingua italiana è percepita come lingua dominante. Tuttavia, le intromissioni di altre lingue hanno rappresentato un arricchimento di rilevanza, in special modo nella costruzione delle relazioni sociali. Volgendo l'attenzione al gruppo degli studenti e delle studentesse non italofofoni, gli anni trascorsi in Italia da parte di molti e la conseguente immersione nella lingua italiana hanno favorito lo sviluppo di identità forti, stabili nonostante i casi di intrusione di altre lingue.

In particolare, dalle risposte date alla domanda n. 3 del paragrafo *Percezioni personali* emerge che le interferenze non hanno complessivamente causato disagi, fossero pari o interlocutori in contesto formale, fatta eccezione per situazioni verificatesi durante i soggiorni nel paese di origine delle famiglie, nelle quali venivano fatte osservazioni di scherno in merito all'accento e all'uso dell'italiano; viene dichiarato che la parola o l'espressione che capita di usare in modo spontaneo facilita il rapporto con gli "anziani" ospiti delle strutture in cui si lavora, rendendo la relazione empatica da entrambi le parti; viene sottolineato che le relazioni sociali sono state agevolate, anzi hanno reso la conversazione accattivante, perfino brillante. Infine, e soprattutto, alcune affermazioni dimostrano che la disponibilità dell'interlocutore ad accogliere "le interferenze" è fattore necessario a stabilire una comunicazione efficace.

Conclusioni

L'esperienza vissuta con le studentesse e gli studenti attraverso la raccolta e l'osservazione delle loro percezioni personali, e la presa di coscienza del naturale e spontaneo processo del *translanguaging* conferma come tale processo può dare la possibilità di sviluppare nuove pratiche comunicative da parte di persone che parlano più lingue. In tal senso, gli studiosi Garcia e Kano suggerivano così che si può dar voce a realtà sociopolitiche nuove rivolte alle disuguaglianze linguistiche.⁵ Merita, inoltre, ricordare il *translanguaging* come processo che crea uno spazio sociale nel quale il parlante può usare le lingue in modo critico e creativo,⁶ spazio sociale nel quale chi parla più lingue porta con sé tutta la sua dimensione e identità, la sua storia e l'ambiente.⁷

⁵ Garcia, Ofelia e Wei, Li. *Translanguaging: Language, bilingualism and education*. Basingstoke, Hampshire: Palgrave Macmillan, 2014.

⁶ Garcia, Ofelia. 'Theorizing translanguaging for educators', in Celic, C. e Seltzer, K. (a cura di). *Translanguaging: A CUNY-NYSIEB guide for educators*. New York, NY: CUNY-NYS Initiative on Emergent Bilinguals, 2011, 1-6.

⁷ Wei, Li. 'Translanguaging as a practical theory of language', *Applied Linguistics*, 39, n. 1 (2017) 9-30.

Ciò sembra essere efficacemente espresso da un'opera di grande impatto visivo realizzata dallo scultore Bruno Catalano (nato in Marocco da genitori franco/italiani e costretti all'esilio nel 1975), ed esposta a Marsiglia. Una scultura incompleta, un uomo, un viaggiatore-migrante che porta con sé il proprio bagaglio, un proprio mondo che si arricchirà via via di nuove dimensioni linguistiche e culturali.

Negli ultimi anni, le ricerche sul tema del *translanguaging* sono state numerose e tali ricerche affermano il valore di tale processo. Pertanto, sarebbe auspicabile che tale tema avesse un ruolo riconosciuto negli ambienti educativi e scolastici. Alla formazione iniziale e accademica a cui sono tenuti i docenti, si ritiene sia dunque necessaria anche la realizzazione di percorsi di formazione in modalità di ricerca-formazione, ovvero percorsi nei quali la “riflessione” sull'azione e il contesto in cui si opera, *reflection*, non deve essere disgiunta, bensì seguire un'azione di “riflessione” su se stessi, *reflexivity*. La formazione dovrebbe prevedere la creazione di percorsi formativi sulla percezione di sé dal punto di vista plurilinguistico e multiculturale.

Oltre agli spunti messi in evidenza fino a qui, che l'esperienza, l'indagine hanno fatto maturare, è necessario porre attenzione alla normativa in Italia, nello specifico, quando nella circolare n. 8 del 06.03.2013 si introduce il concetto di BES (Bisogni Educativi Speciali) e si rileva l'espressione “svantaggio linguistico,” portando discenti e docenti a vivere e percepire la competenza linguistica come uno svantaggio e non come un valore. Non sempre i docenti che lavorano nelle realtà plurilingue ne hanno consapevolezza. Si ritiene quindi che sia importante avere cura nella comunicazione, anche a livello di lingua dei documenti scolastici, in modo da far passare l'idea del plurilinguismo non come svantaggio ma come un concetto positivo per la crescita culturale e umana.

Estratto

Il *translanguaging* è un processo mentale che, come è noto, produce benefici tali da prevenire anche la demenza senile. L'analisi e la lettura di un recente articolo sul tema, durante una lezione con gli studenti di infermieristica dell'Università di Torino, ha suscitato un dibattito, che ha coinvolto soprattutto studenti bilingue/trilingue, sulle percezioni personali rispetto a ciascuna lingua. Quanto emerso sarà portato all'attenzione dei lettori per stimolare interesse e proposte sul *translanguaging* perché diventi un arricchimento all'interno della didattica dell'italiano L2 attraverso azioni di insegnamento-apprendimento fluide, flessibili e personalizzate.

Abstract

Translanguaging is a mental process that is known to produce benefits that can even prevent dementia. The analysis and reading of a recent article on the subject, during a lecture with nursing students at the University of Turin, provoked a debate, mainly involving bilingual/trilingual students, on personal perceptions of each language. What emerged will be brought to the attention of the readers in order to stimulate interest and proposals on *translanguaging* so that it becomes an enrichment within the teaching of Italian L2 through fluid, flexible and customized/personalized/tailor-made teaching-learning actions.

Jurgita Macijauskaitė-Bonda e Moreno Bonda

Università Vytautas Magnus, Kaunas, Lituania

jurgita.macijauskaite-bonda@vdu.lt, moreno.bonda@vdu.lt

LA TRADUZIONE PER LA DIDATTICA DELL'ITALIANO LS ALL'EPOCA DI DEEPL

Introduzione

Gli studenti dei corsi di traduzione dall'italiano esibiscono due atteggiamenti opposti riguardo alla materia: ci sono gli entusiasti delle nuove opportunità di interazione aperte dalle possibilità di impiego pratico della lingua straniera (LS), e c'è la disillusa partecipazione di chi sognava di diventare traduttore o interprete, ma si accorge che la professione sarà presto esclusiva delle intelligenze artificiali (IA).¹ La qualità del prodotto di traduzioni istantanee tramite videocamera e riconoscimento dei caratteri o di quelle testuali per mezzo di IA a sistema neurale è allo stesso tempo inaspettata e sinistra.² Facilita il compito – e in particolare lo svolgimento dei compiti per casa – di ogni discente, ma evidenzia, in alcuni ambiti, l'inutilità dello studio approfondito della lingua straniera. Dalla prospettiva di un docente che vuole motivare i propri studenti di italiano e stimolarne l'apprendimento consapevole della LS, l'IA può talvolta essere un ostacolo: la sensazione di autostima e realizzazione che uno

¹ Pande, Kalyani *et al.* 'Artificial Intelligence: Exploring the Attitude of Secondary Students', *Journal of E-Learning & Knowledge Society* 19, n. 3 (2023) 43-48.

² Si veda, ad esempio, lo standard raggiunto da certi traduttori automatici non solo in merito al processo di traduzione, ma anche a quello di post-editing, che si sperava potesse restare prerogativa del revisore umano. 'Linguistic Systems Achieves ISO 18587 Certification for the Quality of Its Ai Translate by LSI™ Machine Translation Post-Editing Process', *PR Newswire US*, 14 novembre 2019.

studente al quarto anno di italianistica provava dieci anni fa nel presentare una discreta traduzione originale di qualche complesso brano di narrativa svanisce ora al confronto con l'eccellente testo presentato dal compagno che ha utilizzato Deepl.³

Questo contributo intende discutere e valutare strumenti e metodi per stimolare sia la motivazione del discente, sia il sentimento di autorealizzazione o di fiducia nelle proprie capacità, utilizzando intelligenze artificiali in lezioni di traduttologia. Le osservazioni riportate sono frutto di anni d'insegnamento nel corso di Italianistica e lingue romanze offerto dall'università Vytautas Magnus di Kaunas. Specificamente, si farà riferimento alle sfide affrontate nel corso curricolare di Traduzione dall'italiano previsto al terzo anno di questo quadriennale programma di laurea di primo livello. Il corso di traduzione è attivo dal 2012, pertanto offre una prospettiva di studio sufficientemente ampia e cronologicamente significativa per evidenziare e commentare la trasformazione degli strumenti didattici e della pratica della traduzione.

Anche se l'idea di interagire con un'intelligenza artificiale non è recente e si può far risalire al Secondo dopoguerra, solo dagli anni Settanta del secolo scorso questa possibilità è diventata oggetto di progetti concreti mirati alla sua realizzazione.⁴ Tuttavia, le *chatbot* presentate nei due decenni a cavallo del nuovo millennio ben poco condividevano delle infinitamente più vaste capacità dei moderni corrispettivi. L'accesso al grande pubblico avviene proprio con i modelli computazionali più evoluti e quindi di reale utilità pratica. Il primo Google Traduttore (2006) non può infatti essere catalogato tra le intelligenze artificiali fino alla sua transizione da sistema statistico-probabilistico al *Neural Machine Translator*, avvenuta nel 2016. Del 2017 è il lancio del traduttore automatico basato su reti neurali DeepL Translator; al 2022 si

³ Si noti però che la diminuzione della motivazione sembra essere riferibile solo alla traduzione; al contrario, studi recenti indicano lo stimolo positivo dell'IA alla motivazione dello studente nelle lezioni di lingua straniera. Si veda, ad esempio: Wei, Ling., 'Artificial Intelligence in Language Instruction: Impact on English Learning Achievement, L2 Motivation, and Self-Regulated Learning', *Frontiers in Psychology*, 6 (2023) doi:10.3389/fpsyg.2023.1261955.

⁴ Si veda, tra i tanti, la precisa cronologia riportata in Smith, Gary. *The AI Delusion*. Oxford: OUP Oxford, 2018.

data la diffusione del software Chatterbot – ovvero agente intelligente – di ChatGPT (*Chat Generative Pre-trained Transformer*) della OpenAI di Elon Musk e Sam Altman. In termini di qualità dell'output, ovvero della resa risultante dalla *query* dell'utente, i traduttori automatici di tipo statistico producevano risultati mediocri ancora nel primo decennio del XXI secolo. Il ricorso a reti neurali ha permesso di gestire con efficacia i problemi legati ad ambiguità semantica o polisemia o alla complessità sintattica.⁵

Sono pochi gli elementi che in una traduzione automatica come quella in (1) possono rivelarne l'origine non umana. Si tratta di un articolo di quotidiano – con tutti i crismi di questo linguaggio settoriale – scritto in lituano, una lingua ampiamente flessiva, frequentemente caratterizzata dall'ordine determinante-determinato, e non di rado catalogata nelle SOV (*soggetto oggetto verbo*). La traduzione verso l'italiano non potrebbe porre più ostacoli tanto per la resa del lessico, quanto – e soprattutto – per la sintassi. Tuttavia, ad una prima analisi il risultato è più che soddisfacente:

(1)

Originale „Burtininkai“ iš pajūrio žmones panardino į košmarą: už 600 tūkst. eurų „išgydė“ kovidą palaimino vaiką. Kone 600 tūkst. eurų – tiek pinigų neteko 6 asmenys, patikėję juos mulkinusių klaipėdiečių sutuoktinių poros apžavais. Manoma, kad nukentėjusiųjų yra ir daugiau, bet kai kuriems žmonėms buvo gėda kreiptis į policiją. Tarsi pabudę iš košmariško sapno ar hipnozės...⁶

Google Traduttore I “maghi” del mare hanno fatto precipitare le persone in un incubo: hanno “curato” un cowboy e benedetto un bambino per 600.000 euro. Quasi 600.000 euro: è questa la somma che 6 persone hanno perso dopo aver creduto al fascino di una coppia di coniugi di Klaipėda che li ha ingannati. Si ritiene che ci siano altre vittime, ma alcuni si sono vergognati di rivolgersi alla polizia. Come se ci si svegliasse da un sogno incubo o da un'ipnosi...

⁵ Si coglie il progresso raggiunto in campo semantico nella relazione di Sufi, Fahim. ‘A New AI-Based Semantic Cyber Intelligence Agent’, *Future Internet* 15, n. 7 (2023) doi:10.3390/fi15070231.

⁶ ‘Burtininkai iš pajūrio žmones panardino į košmarą: už 600 tūkst. eurų „išgydė“ kovidą ir palaimino vaiką [Gli stregoni della costa sprofondano nell'incubo: per 600 mila euro “curano” dal Covid e benedicono un bambino]’, *Lietuvos Rytas*, 22 gennaio 2024.

Google Traduttore_b I “maghi” del mare precipitano la gente del mare in un incubo: per 600.000 euro hanno “curato” il covid e benedetto un bambino. Quasi 600.000 euro: quella somma di denaro 6 persone hanno perso credendo al fascino di una coppia di sposi di Klaipėda che li ha ingannati. Si ritiene che ci siano altre vittime, ma alcune persone erano troppo imbarazzate per rivolgersi alla polizia. Come se si svegliasse da un incubo o da un’ipnosi...

Google Traduttore_c I “maghi” del mare precipitano la gente del mare in un incubo: per 600.000 euro hanno “curato” dal covid e benedetto un bambino. Quasi 600.000 euro: è questa la somma che 6 persone hanno perso credendo al fascino di una coppia di sposi di Klaipėda che li ha ingannati. Si ritiene che ci siano altre vittime, ma alcune erano troppo imbarazzate per rivolgersi alla polizia. Come se si svegliasse da un sogno incubo o da un’ipnosi...

Un docente cui venga presentata una tale traduzione al terzo anno di studi avrebbe ben poco da correggere; d'altra parte, scarsi sono gli elementi che farebbero sospettare ad un madrelingua che si tratti di una traduzione automatica. È vero che quel “da un sogno incubo” è inusuale, scorretto e parecchio sospetto, ma non proprio naturale è anche la curiosa espressione lituana “iš košmariško sapno” ovvero, letteralmente, “da un sogno da incubo” per cui ha optato l'autore dell'articolo. È vero che qualche scelta lessicale potrebbe essere più elegante o almeno più consueta – “risvegliarsi da un incubo” anziché “svegliarsi” – ma nel complesso è un testo più che coerente con le competenze che lo studente dovrebbe aver acquisito dopo tre anni di studio... se non si conosce il lituano. Se, invece lo si conosce, quel “cowboy” curato dai mistificatori non si spiega: il traduttore evidentemente non riconosce un termine palese e, purtroppo, di uso frequente come “*kovida*,” accusativo singolare maschile di *Covid*. Nella prima delle traduzioni ottenute, anziché curare dal Covid, si è curato un cowboy!

Proprio tali eclatanti errori possono rivelarsi utile strumento glottodidattico e stimolo alla motivazione dello studente, ma anche un mezzo quasi ludico per abbassare il filtro affettivo, che proprio le intelligenze artificiali contribuiscono ad innalzare. Il presente studio si propone di analizzare simili istanze traduttive non al fine di spiegarne i processi che le originano – che riguardano uno specifico ramo dell'informatica – ma per valutare quale materiale didattico possa essere efficacemente impiegato con fini glottodidattici, quando si insegna una lingua

straniera. In particolare, si proverà ad indicare le caratteristiche che quel materiale spesso originale dovrebbe esibire per essere funzionale allo stimolo della motivazione, altrimenti sopita a causa delle inarrivabili (per molti studenti) capacità dell'IA.

Le tre traduzioni appena proposte costringono preliminarmente ad una considerazione metodologica e ad una relativa a teoria e pratica traduttologica. Il lettore avrà notato il triplice ricorso allo stesso servizio di traduzione automatica eseguita tre volte per mezzo della medesima macchina neurale (Google Traduttore). Avrà altresì notato variazioni, anche evidenti, nei tre output restituiti. Proprio perché macchine neurali, cioè, in un certo senso “pensanti e sensibili all’esperienza acquisita,” le moderne intelligenze artificiali producono riflessioni più o meno diverse a medesime sollecitazioni se queste sono riprodotte in contesti, tempi o con modalità diverse.⁷ Nel presente contributo, le lettere in pedice accanto al nome del servizio di traduzione automatica indicano appunto l’ambiente in cui la richiesta di traduzione è stata inserita: a. indica accesso attraverso il browser Google Chrome da quello che sarà definito “PC 1”; b. indica accesso attraverso il browser Microsoft Edge sempre dal “PC 1”; c. indica accesso attraverso Google Chrome da quello che sarà definito “PC 2.” In ogni caso, il sistema operativo, il processore e l’identificativo unico dell’utente, o IP, sono rimasti invariati: Windows 11 Education, Intel Core i5-12500 di dodicesima generazione a 3.00 GHz e collegamento dal dipartimento di Italianistica dell’università Vytautas Magnus a Kaunas, in Lituania. Il confronto tra le traduzioni proposte in (1) indica evidentemente l’importanza dell’ambiente in cui viene richiesta la traduzione e come questa possa variare al variare del primo. Si noti, infine, che le intelligenze artificiali nella maggior parte dei casi non accedono a Internet per acquisire l’informazione ed elaborare la risposta; allo stesso modo non consultano dizionari o enciclopedie online. Le più note AI sono definite *Pre-trained Transformer* proprio perché apprendono da esercizi mirati e guidati da “allenatori” che

⁷ Un’introduzione per non esperti è Bentley, Katie A. *Adaptive Behaviour through Morphological Plasticity in Natural and Artificial Systems*. (Tesi di laurea) Londra: University College London, 2006.

lavorano per educare la macchina a consultare e sfruttare al meglio le informazioni contenute in basi dati precostituite ad hoc.

I tre risultati proposti in (1) danno indicazioni anche in merito alla pratica della traduzione soprattutto se intesa come strumento di educazione linguistica. Gli output ottenuti non sono perfetti e proprio per questo si presentano ad un tempo come materiale autentico scritto nella lingua straniera (ci sono buone ragioni statistiche per ritenere il linguaggio artificiale istanza autentica) e come ideale oggetto di analisi e commento in classe.⁸ In positivo, possono essere analizzate ottime traduzioni che presentano costruzioni difficili o tempi verbali insoliti o ancora non appresi a lezione: l'infinito passato in “dopo aver creduto” è eccellente traduzione (e facile per una macchina che statisticamente valuta quale tempo verbale si usa a seguire l'avverbio *dopo*), ma in lituano si rende con un semplice participio. Questa asimmetria può essere stimolo per apprendere il nuovo tempo verbale e verificare quali participi lituani, e in quale contesto lessicale, possono essere resi con l'infinito passato. Le asimmetrie sono sfruttabili egregiamente quando l'approccio glottodidattico è comparativo-contrastivo. Tuttavia, questo approccio non è né tra i più apprezzati attualmente, perché considerato datato e dispendioso in termini di capacità d'analisi richieste al discente, né tra quelli che più abbassano il filtro affettivo e stimolano la motivazione.

In negativo, “Come se si svegliasse” della traduzione (1) è un buon esempio di imprecisione che non inficia gravemente la comprensibilità della resa in italiano, ma non riproduce correttamente l'impersonale riflessivo dell'originale, che sarebbe meglio reso da “Come se *ci* si svegliasse.” Ancora un'occasione per gli studenti di dimostrare, o ripassare, regole grammaticali e di sintassi già apprese e ora applicabili in un contesto pratico e reale. Oltre alla revisione del tema, questo tipo di attività ricorda l'utilità dello specialista umano competente in quella lingua straniera; specialista senza il quale la macchina non produrrebbe risultati eccellenti. Si tratta di

⁸ L'IA è impiegata comunemente da migliaia di persone come partner per esercizi mirati a migliorare l'abilità di tutte le quattro tradizionali abilità linguistiche, inclusa la produzione orale: DiMaria, F., ‘The Future of AI in America’s Classrooms’, *Hispanic Outlook on Education Magazine*, 33, n. 9 (2023) 22-24.

un lavoro più di redazione che di vera traduzione, ma è pur sempre un compito che l'IA non è (sempre) in grado di svolgere.

Il più eclatante degli errori – “cowboy” per il “Covid” dell’originale – è però più funzionale sia allo stimolo della motivazione e dell’autostima, sia all’abbassamento del filtro affettivo, perché propone una situazione di assoluta inaccettabilità che sottolinea la necessità dello specialista. L’output della macchina è inatteso, scioccante e surreale, quindi efficace stimolo emotivo. Questi due aspetti della traduzione come strumento glottodidattico – la transizione dalla versione al “post-editing” e il “dadaismo” delle traduzioni informatizzate come strumento per abbassare il filtro affettivo – saranno discussi nelle due sezioni che costituiscono il corpo di questa ricerca.

Dalla traduzione al post editing

Non è difficile per un docente trovare testi autentici che si dimostrino ostici anche per i migliori traduttori automatici. Brani in cui domina una struttura periodica caratterizzata da numerose frasi coordinate e subordinate generano problemi nella gestione dei connettivi testuali, nel riconoscimento univoco del soggetto dell’azione ecc. Allo stesso modo, la selezione di testi storici in cui domina un lessico obsoleto o aulico, specialmente di ambito umanistico, può essere strumento per rendere pressoché inutilizzabili le IA.

Alcune peculiarità dell’italiano, anche solo post-manzoniano, senza scomodare Petrarca, lo rendono particolarmente adatto per esami e verifiche immuni ai traduttori automatici: la sovrabbondanza di clitici e la consuetudine ancora verghiana e palazzeschiana di usare la desinenza -a (etimologica) per la prima e la terza persona singolare dell’imperfetto sono solo due dei casi più classici. Si vedano le istanze traduttive (2) e (3) da italiano a inglese, rispettivamente di un passo di *Tre uomini in barca (per tacer del cane)* nella traduzione (qui però analizzata come un esempio di originale lingua italiana) di Silvio Spaventa Filippi (1922) e da *Il pugno chiuso* di Arrigo Boito (1867).

(2)

Originale Io temevo forte che Harris volesse sbarcare e andare a trastullarvisi...⁹

Google Traduttore_a I was very afraid that Harris would want to disembark and play there...

DeepL_a I strongly feared that Harris would want to disembark and go trolling...

(3)

Originale Nel settembre del 1867 viaggiavo in Polonia per certa missione medica che mi era stata affidata; doveva fare delle ricerche e degli studi intorno ad una fra le più spaventose malattie che rattristano l'umanità: la plica polonica.¹⁰

Google Traduttore_a In September 1867 I was traveling to Poland on a certain medical mission that had been entrusted to me; he had to do research and studies around one of the most frightening diseases that sadden humanity: plica polonica.

DeepL_a In September 1867 I was traveling to Poland for certain medical mission that had been entrusted to me; it was to do research and studies around one of the most frightening diseases that sadden mankind: plica polonica.

Nelle traduzioni per (2), la resa di *trastullarvisi* è insoddisfacente in entrambi i casi poiché nell'italiano di Filippi si allude ad un "con esso" e ad un "lì" che, invece, si riducono alla sola collocazione spaziale dell'inglese *there* di Google Traduttore e vengono traditi dal *trolling* ("infastidire") di DeepL. Bene, il referente di certi pronomi (e avverbi) dell'italiano è precluso alla macchina traduttrice e lascia spazio alla redazione dello studente o ai commenti del docente. Analogamente, le IA all'opera nell'esempio (3) sono chiaramente prive di qualsivoglia nozione di linguistica storica e quell'elegante, nonché etimologicamente corretto, (*io doveva*) inganna sia Google Translate, sia DeepL, che lo fraintendono per una terza persona singolare – come un qualsiasi alunno delle scuole medie – e si trovano tra loro in disaccordo quando

⁹ Jerome Klapka, Jerome. *Tre nomi in barca (per tacer del cane)*. Milano: Sonzogno, 1922, 22.

¹⁰ Boito, Arrigo. *Il pugno chiuso*. Palermo: Sellerio, 1981, 4.

sono costretti ad esplicitare il soggetto in inglese: l'italiano *io* diventa *he* per il primo e *it* per il secondo.

I due casi appena considerati hanno certo un potenziale didattico, sia per una discussione traduttologica, sia e soprattutto per approfondire certe conoscenze della LS tanto per la sintassi, quanto per il lessico. Il primo dei due casi – *trastullarvisi* – è, tra l'altro, non troppo lontano da analoghi usi correnti del doppio pronome e per studenti del terzo anno è sicuramente elemento riconoscibile. Più difficile sarà certamente renderne palese il significato e quindi è istanza che ben si presta anche ad un esercizio induttivo di comprensione del testo. Il problema evidenziato in (3) porta invece ad una discussione interessante, erudita ma che difficilmente può avere un qualche impiego pratico in relazione all'italiano moderno. E si può dubitare possa essere esempio ostico e irriconoscibile anche per un giovane studente universitario di madrelingua italiana. L'editing della traduzione automatica cui sarà costretto lo studente sarà pertanto un faticoso lavoro sulla storia della lingua italiana: sarà astratto, teorico, di difficile impiego futuro. Il post-editing è l'ambito professionale in cui si collocheranno presumibilmente i bravi traduttori del prossimo decennio, ma in classe l'esercizio porta al semplice apprendimento di nozioni, non all'acquisizione della lingua, né ad un abbassamento del filtro affettivo per favorire lo studio della LS.

Tuttavia, conoscere le debolezze dei traduttori automatici con sistemi neurali può facilitare la selezione dei testi quando il fine della lezione è appunto l'apprendimento di nozioni, quando cioè non ci si prefigge il compito di lavorare anche sull'emotività al fine di favorire l'acquisizione della LS. Si consideri il caso (4) – una traduzione dal lituano all'italiano del primo capoverso di *Lietuvių būdas* dello storico Simonas Daukantas (1793-1864), opera di fondamentale importanza nella storia della storiografia lituana e certamente meritevole di traduzione in italiano.¹¹

¹¹ Anche se si fa riferimento a esercizi svolti in lezioni di Traduzione verso il lituano, riportiamo qui un esempio inverso per permettere al lettore italiano di cogliere i punti problematici della resa automatica.

(4)

Originale Nieko nėra amžino šiam pasauliui: kaipgi visa, kas tenai yra, dievo parodymu anksčiau ar vėliau ilgainiui persikeičia, regis, dėl to vien, idant žmogus ne šio svieto, bet antro gyvenimo geistų. Vienos yra buvusios šiam pasauliui tokios atmainos, kurias jam raštai pasako, kitas jam žemės, vandens ir oro ermyderiai rodo, noris raštai tyli, kitos yra tokios, kurias žmogus pats savo amžiuje gali regėti.¹²

Google Traduttore_a Niente è eterno in questo mondo: tutto ciò che c'è, prima o poi, secondo il decreto di Dio, cambia nel tempo, a quanto pare, proprio per questo, se una persona non desidera questo mondo, ma la seconda vita. Alcune sono le varietà che esistevano in questo mondo, che gli raccontano i Testi, altre gli vengono mostrate dagli eremiti della terra, dell'acqua e dell'aria, sebbene gli scritti siano silenziosi, altri sono tali che una persona può vedere alla sua età.

DeepL_a Nulla è eterno in questo mondo: così come tutto ciò che c'è viene cambiato prima o poi per volontà di Dio, sembra, per la sola ragione che l'uomo non è di questo mondo, ma della prossima vita desiderare l'altro mondo. Alcune sono le varietà che sono esistite in questo mondo e che le Scritture raccontano, altre gli vengono mostrate dagli eremitori della terra, dell'acqua e dell'aria, mentre le Scritture tacciono, e altre ancora sono quelle che l'uomo della sua epoca può vedere.

ChatGPT_a Non c'è niente di eterno in questo mondo: tutto ciò che esiste qui, prima o poi cambia nel corso del tempo come una manifestazione divina, sembra solo per il fatto che l'uomo desidera non solo questo mondo, ma anche gli spiriti della vita successiva. Alcune di queste varianti sono state presenti in questo mondo, come raccontano le Scritture, altre sono mostrate dalla terra, dall'acqua e dagli elementi dell'aria, mentre altre ancora possono essere viste dall'uomo durante la sua vita.

Il confronto delle traduzioni prodotte dalle tre IA indica alcuni problemi in cui tutte incorrono allo stesso modo. Generalizzando le osservazioni effettuate su un campione ben più ampio di quello che si può riprodurre in questa sede, notiamo costanti carenze in questi ambiti: a. L'AI non ha alcuna consapevolezza del contesto storico e filosofico in cui il testo si colloca; lo dimostra, nel passo analizzato e oltre, l'incapacità nella polisemia di optare per *specie*, termine certamente più pertinente di *varietà* o *varianti*, in una premessa che ha i tratti di un'apologia dell'evoluzionismo. b. Il rapporto tra autore e testo non ha alcuna rilevanza per il traduttore automatico,

¹² Daukantas, Simonas. *Būdas senovės lietuvių, kalbėnų ir žemaičių*. Vilnius: Vaga, 1988, 5-6.

cioè l'ideologia che è stata motore alla stesura non viene considerata. Nel caso in oggetto, l'intelligente e inaspettata decisione di rendere *raštai* (“le fonti scritte” con evidente riferimento di uno storico quasi positivista alle fonti storiche) con *i Testi o le Scritture*, scritte con la maiuscola iniziale, è un errore clamoroso, che sposta il discorso dal razionale al mistico. c. Le IA non sono in grado di accedere a database o altre risorse online diverse da quelle generate ad hoc e su cui sono state addestrate: *ermyderiai* (qui inteso grossomodo come “mole di testimonianze”) è termine obsoleto, raro e di difficile resa in altre lingue; tuttavia la definizione è riportata in più di una fonte online, incluso il Vocabolario online della lingua lituana, nella Banca dati online della lingua lituana e in svariate discussioni su diversi siti.¹³

Le rese italiane sono buffi tentativi di indovinare un qualche prestito comune. È palese che le traduzioni per mezzo di IA lascino ancora spazio al lavoro di post-editor. Quantomeno, la consapevolezza di essere ancora indispensabili contribuisce ad una ritrovata autostima. Eppure, in questi esercizi non c'è ancora acquisizione e soprattutto si rischia di alzare il filtro affettivo se si propone allo studente lituano medio un termine come *ermyderis*, che probabilmente lo costringerà ad ammettere di non conoscerlo, di non aver mai letto Daukantas e di non disporre di strumenti storico-linguistici per intuire il significato.

Le traduzioni dadaiste dell'IA: Un efficace strumento didattico

Se l'errore e la correzione dello stesso possono certamente contribuire a stimolare (nel discente che redige la traduzione automatica) la consapevolezza di essere utile, forse indispensabile, e in un certo senso più competente dell'IA stessa, ciò non basta per passare dall'apprendimento della lingua alla vera acquisizione: il filtro affettivo deve essere ulteriormente abbassato.

¹³ Precisa è la spiegazione su <https://vlkk.lt/konsultacijos/845-ermideris-armideris-armyderis-triuksmas> dove sono riportati i sinonimi più attuali.

La terminologia adottata vuole essere evidente riferimento al cardine della teoria di Krashen sull'apprendimento della lingua seconda.¹⁴ Gli esempi da (1) a (4) in classe permetterebbero di affrontare temi rilevanti, ma certe difficoltà indurrebbero ad ergere una barriera psicologica sostenuta dall'ansia di sbagliare nel riferire o applicare regole e nozioni. Se il filtro affettivo si alza quando si ha paura di sbagliare, e specialmente si teme di farlo mettendosi in ridicolo, è possibile che partendo dall'errore ridicolo si possa costruire un percorso didattico "in discesa".

Il contenimento del filtro affettivo è possibile in certi ambienti, utilizzando strumenti didattici specifici e selezionando temi e materiali adatti. Quasi unanime è l'opinione che lo stress che causa innalzamento del filtro affettivo diminuisca in situazioni familiari, attraverso l'interazione, limitando la possibilità di censura sociale o imbarazzo, e in presenza di motivazione ad agire.¹⁵ La familiarità nella didattica della lingua italiana ai giovani significa in primo luogo l'adozione di un lessico e di costrutti non diversi da quelli d'uso quotidiano per il discente. Si pone quindi il problema di definire preliminarmente il linguaggio giovanile. Per quanto eterogeneo e poco rappresentabile in maniera astratta, il linguaggio dei giovani, indipendentemente dalla madrelingua parlata, sembra condividere alcune caratteristiche di rilievo per il presente studio. In *Jugendsprachen: Aktuelle Perspektiven internationaler Forschung* pubblicato a Berlino da De Gruyter nel 2018 emerge, ad esempio, il costante riferimento alla semplificazione sintattica e semantica, al rifiuto dell'astrazione e alla *trasversalità* con riferimento alla proprietà di quel lessico che può essere impiegato in una varietà di contesti, se non di registri, e addirittura attraverso lingue differenti.¹⁶ Proprio in questo volume, nel contributo di apertura si segnala invece il positivo riscontro nell'uso degli strumenti digitali per creare l'interazione necessaria ad abbassare il filtro affettivo.

¹⁴ Krashen, Stephen D. *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Oxford: Pergamon Press, 1981.

¹⁵ Chametzky, Barry, 'Offsetting the Affective Filter', *Grounded Theory Review* 16, n. 1 (2017) 76-80.

¹⁶ Ziegler, Arne. *Jugendsprachen/Youth Languages: Aktuelle Perspektiven Internationaler Forschung/Current Perspectives of International Research*. Berlino: De Gruyter, 2018.

Se ne deduce che uno dei compiti più delicati per il docente deciso a lavorare in classe attraverso IA sarà quello di selezionare con cura il materiale autentico da sottoporre a traduttori automatizzati e studenti: non si ricerchino testi obsoleti ed espressioni auliche; si opti per frasi piane ed elementari; si constati preliminarmente la ripetitività dell'errore nell'output dell'IA; ci si assicuri che l'errore sia tale da rendere l'intervento correttivo dello studente inevitabile, sia cioè un errore eclatante o scioccante, sfida al comune pensare, alla logica o alla forma mentis dello studente stesso. Ciò agirà prima sulle emozioni del discente distogliendo l'attenzione da aspetti puramente linguistici, solitamente causa di ansia.

Si abbandonerà quindi un ambito ostico per il discente, ma poco problematico per la macchina quale quello della fraseologia: modi di dire, frasi fatte, ed espressioni idiomatiche hanno strutture poco comuni, lessico spesso arcaico ma, proprio perché forme cristallizzate, queste si ripresentano sempre identiche per ordine dei termini e morfologia. Invariabili sono anche i significati, ancorché velati. Questa immutabilità e ripetitività sono ideali per il calcolo statistico impiegato anche dai sistemi di traduzione più primitivi e permette di produrre risultati tanto migliori quanto più ampio è il database delle rese nella lingua di destinazione, come dimostra il difficile – perché privo di corrispettivo letterale in lituano – caso (5):

(5)
Originale si sa che il lupo perde il pelo ma non il vizio.

DeepL_a leopardas negali pakeisti savo dėmių. [leopardo non può cambiare proprie macchie]

Google Traduttore_a žinoma, kad vilkas praranda kailį, bet ne ydą. [si sa, che lupo perde pelliccia, ma non vizio]

La resa di DeepL non solo lascia ben intravedere il senso traslato, ma è naturale e, al tempo stesso, erudita, trattandosi di pertinente citazione del passo biblico in cui si biasima la recidività. Tuttavia, Google Traduttore opta per una versione letterale, comprensibile in senso proprio, ma non in quello traslato e certamente non traduzione naturale, perché il proverbio lituano non ha per protagonista il lupo.

Dall'esempio appena riportato – illustrativo di una vasta e varia serie di istanze traduttive analoghe – risulta evidente che, se il docente ha deciso di cogliere in fallo l'IA e di lavorare in particolare sull'errore ridicolo o sconcertante, senza ricercare situazioni poco familiari, dovrà proporre materiale ostico per i traduttori informatizzati, non per i discenti e anzi, potrà in qualche caso additare e ridicolizzare lui stesso l'errore, sollevando dall'incombenza il discente. Per quanto inusuale, l'attenzione sarà spostata dal discente verso lo strumento glottodidattico, cercando un effetto come quello in (6) – la resa di una recensione del pub *Public House Sobva* di Levi, nella Lapponia finlandese:

(6)

Originale Relaxing atmosphere. The oldest and still the best public house in Levi. The service was good, nice local people...

DeepL_a Atpalaiduojanti atmosfera. Seniausias ir vis dar geriausias viešasis namas Levi mieste. Aptarnavimas buvo geras, malonūs vietiniai žmonės...

DeepL_b Atpalaiduojanti atmosfera. Seniausias ir vis dar geriausias viešbutis Levi mieste. Aptarnavimas buvo geras, malonūs vietiniai žmonės...

Google Traduttore_a Atpalaiduojanti atmosfera. Seniausias ir vis dar geriausias viešasis namas Levyje. Aptarnavimas geras, malonūs vietiniai žmonės...

L'errore è costante attraverso tutto lo spettro dei traduttori e indipendentemente dall'ambiente. L'effetto è abbastanza scioccante a causa della decisione dell'autore di optare per la forma estesa per *pub*, *public house*. DeepL in ambiente *a* e Google Traduttore lasciati a sé stessi provocherebbero non pochi problemi nel paesino lappone quando se avventori scoprissero che ne *la casa di piacere* – questa letteralmente la resa proposta con *viešasis namas*, ovvero *viešnamis* “casa pubblica,” “casino” – *l'atmosfera è rilassante e la gente del posto piacevole* in senso ben diverso da quello fatto presagire dalla traduzione automatica! La traduzione di DeepL in ambiente *b* – *viešbutis*, “hotel” – è meno imbarazzante, ma comunque errata.

L'IA avrebbe di che arrossire del suo errore e il pericolo sventato dallo studente ha comunque permesso di riflettere su un etimo, su un prestito dall'inglese, sul genere grammaticale del prestito in italiano e sulla sua resa letterale o per sostituzione funzionale. Sono le premesse culturali alla conoscenza linguistica che aprono le porte ad un'acquisizione libera da un forte filtro affettivo. Si consideri:

(7)

Originale Il periodo ideale per venire in vacanza da noi è nelle ultime due settimane dell'estate.

DeepL_a Idealus laikas atostogauti pas mus - dvi paskutinės vasaros savaitės. [ideale tempo fare vacanza da noi – due ultime di estate settimane]

DeepL_b Idealus laikas atostogauti pas mus - dvi paskutinės vasaros savaitės. [ideale tempo fare vacanza da noi – due ultime di estate settimane]

Google Traduttore_a Idealus laikas atvykti atostogauti pas mus yra paskutinės dvi vasaros savaitės. [ideale tempo venire fare vacanza da noi sono ultime due di estate settimane]

L'errore è grave trattandosi di brochure pubblicitaria di un hotel, ma passerà probabilmente inosservato senza l'intervento dell'insegnante. Il calendario lituano è civile anche per quanto riguarda le stagioni: le ultime due settimane dell'estate per un lituano sono dal 17 al 31 agosto; per un italiano dal 7 al 21 settembre, periodo non più caratterizzato dal caldo torrido del mese precedente. Si lavora qui su un triangolo semiotico problematico perché allo stesso segno (*ultime due settimane d'estate*) corrispondono due oggetti del mondo reale diversi, due periodi distinti. Qui si lavora sulla quotidianità, non c'è, fino alla rivelazione dell'errore, situazione linguistica poco familiare. Inoltre, la selezione del materiale didattico permette la ripetitività dell'errore dell'IA ricorrendo a lessico di uso frequente.

I *false friends* sono uno degli ambiti che meglio si presta al fine. Nell'esempio (8) è infatti facile riconoscere una relazione tra it. *simpatico* e lit. *simpatiškas*, ma proprio questa vicinanza della grafia può trarre in inganno anche un bravo studente: il

termine lituano ha significati accessori quali “di piacevole aspetto,” “affascinante” e “grazioso” estranei a quello italiano, il quale esclude riferimenti all’aspetto esteriore.¹⁷

(8)

Originale Quel ragazzo è simpatico, ma proprio brutto!

DeepL_a Tas vaikinas yra gražus, bet tikrai negražus! [Quel ragazzo è bello, ma davvero non bello!]

DeepL_b Tas vaikinas yra gražus, bet labai negražus! [Quel ragazzo è bello, ma molto non bello!]

DeepL_c Tas vaikinas yra gražus, bet tikrai bjaurus! [Quel ragazzo è bello, ma davvero non bello!]

Google Traduttore_a Tas vaikinas yra gražus, bet tikrai negražus! [Quel ragazzo - bello, ma davvero non bello!]

L’output colpisce per la consapevolezza della polisemia del termine lituano e in particolare per l’allusione all’aspetto esteriore. Tuttavia, il risultato è assurdo e non trasmette il significato dell’originale italiano. L’asimmetria semantica in questione non sarebbe emersa lavorando su alcun manuale di italiano per stranieri e, probabilmente, solo in classi monolingue lituane il docente avrebbe competenze tali da poter segnalare la difficoltà. L’errore è invece evidente e ridicolo nella traduzione dell’IA, ma rappresentativo di un problema meritevole di discussione in ambito accademico. Il materiale impiegato è quotidiano e il lessico “trasversale” a più registri e ad una varietà di lingue, ovvero è neutrale in termini di confronto tra linguaggio formale e linguaggio giovanile.

¹⁷ La polisemia del termine lituano è di facile verifica anche attraverso strumenti divulgativi, non accademici: il dizionario lituano dei termini internazionali <https://www.zodynas.lt/tarptautinis-zodziu-zodynas/S/simpatiskas> indica “attraente,” “piacevole,” “bello.”

La glottodidattica come cultura della lingua. In vece di conclusione

Il ricorso a traduttori automatici che operano attraverso sistemi neurali offre nuove e inaspettate possibilità per la didattica delle lingue straniere. Tuttavia, è necessario rivedere i termini del contributo delle IA all'apprendimento e, in prospettiva, alle possibilità aperte nel mondo del lavoro, aspetto fondamentale per stimolare già in classe una maggiore motivazione allo studio.

La breve riflessione riportata in queste pagine ha sottolineato la necessità nel mondo del lavoro di specialisti con profonda conoscenza della LS, ma non più in termini di bravi traduttori: la didattica delle lingue straniere si sta riorientando piuttosto verso la formazione di esperti nel *post-editing*, cioè di persone capaci di intuire dove la macchina potrebbe aver sbagliato traducendo, anche quando l'errore non è palese al confronto con l'originale o al vaglio della logica.

Tutti gli esempi discussi in queste pagine indicano nella polisemia e specificamente nella gestione del triangolo semiotico la maggiore debolezza delle IA impiegate per la traduzione. Tale incapacità è, a sua volta, generata dalla mancanza di modelli statistici per determinare significati e termini per trasmetterli in relazione al contesto sociale, storico e culturale. Da ciò consegue l'idea che presto le lezioni di lingua straniera e di traduzione dovranno ripensare la centralità di grammatica, sintassi e lessico per destinare maggiore attenzione a cultura della lingua, storia della lingua e alla sociolinguistica. Questi sono ambiti professionali ritrovati proprio grazie alle IA.

I traduttori automatici possono però essere utili anche per la didattica, in particolare perché la loro prevedibilità li rende ottimi interlocutori in classe. I vantaggi evidenziati sono relativi al potenziale abbassamento del filtro affettivo causato da IA che:

- Facilmente possono essere indotte all'errore clamoroso, magari volgare o assurdo. Di censura, imbarazzo e critica è vittima la macchina, non lo studente.

- Sono particolarmente precise nella resa di espressioni e costrutti altrimenti ostici anche per discenti preparati. Possono quindi occuparsi di traduzioni in cui è presente lessico obsoleto, raro o una sintassi inconsueta, a patto che si tratti di forme cristallizzate e passibili di analisi statistica. Sono quindi le IA a farsi carico della paura di sbagliare, causa d'ansia nel discente.
- Errando clamorosamente ed evidentemente anche in contesti familiari e consueti (se consapevolmente formulati dal docente), permettono di lavorare senza uscire dalla zona di comfort (familiare) ma stimolano l'intervento ad agire per correggere. L'interazione che in prima istanza si rivolge all'output della macchina, per produrre una rettifica deve prevedere una riflessione e una discussione in classe.

Estratto

Questo contributo discute il potenziale glottodidattico di intelligenze artificiali e sistemi di traduzione automatica. In particolare, si considera quale materiale autentico proporre all'IA e alla classe al fine di generare un ambiente di apprendimento capace di stimolare la motivazione e abbassare il filtro affettivo. Le osservazioni riportate sono riferimento alle sfide affrontate nel corso curricolare di Traduzione dall'italiano previsto al terzo anno del programma di laurea di primo livello in Italianistica. In merito alla motivazione, si sottolinea la necessità nel mondo del lavoro di specialisti con profonda conoscenza della LS, non più in termini di bravi traduttori, ma come esperti nel post-editing, capaci di intuire dove la macchina potrebbe aver sbagliato traducendo, anche quando l'errore non è palese al confronto con l'originale o al vaglio della logica. Il filtro affettivo può invece essere abbassato selezionando opportunamente i testi da tradurre: non si cercherà il costrutto particolare, il lessico arcaico o aulico; l'AI può produrre clamorosi e imbarazzanti errori anche in ambiti linguisticamente familiari e, quindi, farsi carico della paura di sbagliare e della critica che altrimenti affliggerebbero lo studente. L'errore clamoroso e scioccante stimola inoltre ad intervenire per correggere favorendo l'interazione.

Abstract

This contribution discusses the glottodidactic potential of artificial intelligence and machine translation systems. In particular, it considers what authentic material to propose to the AI and the class in order to generate a learning environment capable of stimulating motivation and lowering the affective filter. These observations refer to the challenges faced in the curricular course of Translation from Italian in the third year of the bachelor's degree programme in Italian Studies. With regard to motivation, we emphasize the need in the world of work for specialists with profound knowledge of the LS, no longer in terms of good translators, but as experts in post-editing, capable of guessing where the machine might have made a mistake in translating, even when the error is not obvious when compared with the original or when sifted by logic. The affective filter can instead be lowered by appropriately selecting the texts to be translated: one does not look for the particular construct, the archaic or courtly lexicon; the AI can produce glaring and embarrassing errors even in linguistically familiar fields and thus take on the fear of error and criticism that would otherwise plague the student. The clamorous and shocking error also stimulates action to correct it by encouraging interaction. *Note: this is an AI-generated translation*

IV.
L'ITALIANO E I GIOVANI:
STRUMENTI PER I DOCENTI



Maria Cecilia Luise

Università di Udine; ANILS – Associazione Nazionale Insegnanti di Lingue Straniere
cecilia.luise@uniud.it

INSEGNARE L'ITALIANO AI GIOVANI: PUÒ LA GRAMMATICA ESSERE RAGIONEVOLE E DIVERTENTE?

Pensare che lo studio riflesso di una regola grammaticale ne agevoli il rispetto è, più o meno, come pensare che chi meglio conosce l'anatomia delle gambe corre più svelto, chi sa meglio l'ottica vede più lontano, ecc.

Dieci Tesi per un'Educazione
Linguistica Democratica,
GISCEL, 1977.

Introduzione

La parola “grammatica” ha diverse accezioni, non tutte positive, e la parte di curriculum linguistico che si occupa di riflessione sui meccanismi di funzionamento della lingua è da molto tempo al centro di una serie di riflessioni spesso critiche sulla sua utilità, sul suo ruolo e peso all'interno di un corso di lingue, e sulle metodologie utilizzate in aula.

Riteniamo innanzitutto che vada chiarito un concetto fondamentale: insegnare la grammatica non è una scelta che può essere fatta o meno da parte dell'insegnante o del libro di testo, ma una parte fondamentale di un qualsiasi curriculum di lingua, sia essa materna, seconda o straniera.

La nostra riflessione si propone di superare l'idea “tradizionale” della grammatica come insieme di regole morfosintattiche da presentare a giovani studenti che devono a loro volta impararle e applicarle in esercizi e traduzioni, con l'intento di rendere questa parte fondamentale del curriculum di italiano:

- *Ragionevole*, quindi che insegna a riflettere sui meccanismi di funzionamento della lingua, ad osservare dati e fenomeni, e che mette al centro le strategie dello studente e le conoscenze linguistiche che già possiede;
- *Divertente*, per creare una naturale motivazione e per coinvolgere nell'acquisizione grammaticale il piacere di imparare, di sistematizzare, di confrontarsi con una sfida e di scoprire cose nuove.

Giovani e grammatica

Il nostro focus è su un pubblico specifico, i giovani, intendendo con questo termine studenti adolescenti e giovani adulti, che quindi presumibilmente frequentano corsi di italiano come lingua straniera o seconda in contesto di scuola superiore o di università.

Insegnare una lingua non può prescindere dalle condizioni e dai vincoli che caratterizzano le diverse situazioni didattiche nelle quali si lavora. Tra queste, ha una importanza particolare l'età degli studenti: insegnare una lingua assume caratteristiche diverse se i destinatari sono bambini, adolescenti o adulti (Balboni 2023). Ciò vale anche per l'insegnamento della grammatica: le varie motivazioni ed esperienze linguistiche, la diversa struttura cognitiva, le diverse configurazioni di maturazione e strutturazione psicologica, il diverso contesto didattico ed educativo rendono questi pubblici diversi, e diverso dovrà quindi essere l'approccio dell'insegnante quando propone percorsi di riflessione linguistica.

Non ci occupiamo qui degli aspetti psicologici e relazionali che caratterizzano gli anni che vanno dalla fine della fanciullezza all'età adulta, ma ci soffermiamo solo su alcuni aspetti relativi a questa fascia d'età e alle conseguenze che comportano

quando si affrontano percorsi di riflessione linguistica, e su alcune caratteristiche che accomunano gli studenti giovani, caratteristiche che devono essere considerate quando si progetta un curriculum linguistico e grammaticale a loro rivolto.

L'adolescente è presumibilmente inserito all'interno di un percorso scolastico istituzionale nel quale studia la lingua materna/nella sua lingua materna, approfondisce una o più lingue straniere e incontra l'italiano come un'ulteriore lingua da acquisire. Ciò comporta:

- La necessità di una trasversalità disciplinare e di una continuità curricolare dell'educazione linguistica che investe anche il campo della riflessione linguistica;
- L'importanza di conoscere, valorizzare, sfruttare il patrimonio plurilingue che fa parte del profilo linguistico dello studente.

La natura intuitiva, induttiva e associativa delle riflessioni necessaria con bambini che hanno ancora una struttura cognitiva immatura deve lasciare gradatamente il posto ad un tipo di lavoro e ragionamento sulle strutture della lingua più strutturato e più rivolto alla riflessione metalinguistica esplicita:

La conseguenza glottodidattica di tutto ciò sta nel passaggio da un approccio comunicativo fondato sulle intuizioni e le associazioni, ad un approccio anche cognitivo che include sempre più la riflessione, la creazione di categorie concettuali, la catalogazione, la definizione metalinguistica.¹

Questo non significa naturalmente passare *tout court* da un'impostazione induttiva ad una deduttiva, ma integrare i due approcci in funzione della classe e delle sue esigenze linguistiche, cognitive e motivazionali.

Gli adolescenti sono solo in parte simili ai giovani adulti. Come sottolinea Daloiso riguardo a questi ultimi:

¹ Balboni, Paolo. *Le "nuove" sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società liquide*. Torino: Utet, 2023.

Si tratta di studenti che per certi versi sono ancora immaturi, ma presentano allo stesso tempo caratteristiche, comportamenti ed atteggiamenti tipici dell'adulto, perché ad esempio hanno scelto autonomamente il loro percorso di studi ed hanno a volte aspirazioni chiare sul loro futuro lavorativo e personale. [...] A livello psicopedagogico la nozione di "giovane adulto" non è riconosciuta, sebbene esistano alcune peculiarità neuropsicologiche dello studente che rientra nella fascia d'età tra i 18 e i 25 anni circa.²

Il giovane adulto, ancora più che l'adolescente, va considerato un poliglotta o comunque uno studente di più lingue straniere: nella riflessione linguistica divengono quindi centrali il confronto diretto tra lingue, le definizioni, e la classificazione di diverse realizzazioni delle stesse funzioni.

Lo studente universitario, inoltre, avendo un'alta scolarizzazione e l'esigenza di muoversi in un ambiente ad elevato grado di formalità come quello universitario, dà molta importanza a e richiede molta riflessione linguistica. Ancora: nel giovane adulto, studente di italiano L2, inserito in contesti universitari, grande variabilità nell'atteggiamento verso approcci e metodologie di riflessione linguistica hanno le esperienze pregresse di apprendimento linguistico a livello scolastico e universitario. Spesso, queste sono di stampo tradizionale e comportano quindi una sorta di diffidenza verso proposte più innovative, di stampo induttivo, collaborativo e ludico (Daloiso 2006).

Ma che cosa pensano studenti e docenti?

Molti degli studi e delle ricerche sull'insegnamento della grammatica partono dal presupposto che la grammatica proposta in numerose situazioni didattiche ancora con una impostazione formalistica sia collegata, nella mente e nel ricordo degli

² Daloiso, Michele. 'La metodologia ludica per l'insegnamento dell'italiano a giovani adulti: dai fondamenti teorici all'esperienza in classe'. *Bollettino ITALIS* novembre 2006. <https://www.italis.it/la-metodologia-ludica-linsegnamento-dellitaliano-giovani-adulti-dai-fondamenti-teorici-allesperienza> (Consultato il 22/08/2023).

studenti di lingue, nel migliore dei casi alla noia e che ci sia un rifiuto della grammatica, considerata pratica scolastica inutile.

Per verificare questi presupposti, intendiamo partire dagli attori dell'atto didattico, andando ad esplorare quali sono le percezioni, le considerazioni, gli atteggiamenti degli studenti giovani e dei loro insegnanti nei confronti dell'insegnamento/apprendimento della grammatica.

Gli studenti giovani di grammatica

In letteratura, sono documentate alcune ricerche che hanno indagato la percezione, le opinioni, le aspettative di studenti di lingue giovani rispetto allo studio della grammatica. Come riporta Duso nell'introduzione alla sua ricerca su che cosa pensano gli studenti stranieri universitari di italiano L2 sul tema della grammatica in classe:

Nel campo dell'italiano L2 non paiono esserci ricerche esplicitamente dedicate all'opinione degli studenti stranieri sulla grammatica, mentre un intervento recente di Rosi (2018) indaga sull'atteggiamento che hanno nei suoi confronti gli studenti italiani, dalla scuola primaria alla secondaria superiore. [...] Più numerosi sono invece gli articoli che sondano l'opinione di studenti di lingue seconde in altri Paesi, europei ed extraeuropei.³

In generale, in questi saggi (per es., Ahmadi e Shafiee 2015; Duso 2018; Jean e Simard 2011; Rosi 2018) gli studenti adolescenti sembrano ritenere la grammatica una parte importante del curriculum per quanto noiosa e spesso difficile, mentre gli studenti giovani adulti sono più marcatamente convinti del fatto che la grammatica sia imprescindibile per imparare una lingua e usarla con accuratezza, e una parte considerevole dei soggetti di questi studi sembra preferire una impostazione deduttiva e una presentazione esplicita delle regole. Questo però non toglie che la

³ Duso, Elena M. '«Il mal gusto di grammatica»: Come fare grammatica senza disgustare gli studenti internazionali', *Italiano LinguaDue* 2 (2018) 99-121, 100-101.

grammatica sia generalmente percepita come noiosa, un “male necessario” anche da percentuali significative di giovani adulti.

Gli insegnanti di grammatica

Il concetto pedagogico, oggi largamente condiviso, di centralità dello studente non deve mettere in ombra il ruolo e la figura dell'insegnante, e infatti un numero, anche se relativamente ridotto, di ricerche ha indagato l'opinione dei docenti rispetto alla grammatica e al suo insegnamento.⁴

Noi in questo caso abbiamo scelto di riportare i risultati di una nostra indagine. Tali risultati non intendono porsi come esiti scientificamente generalizzabili, ma possono fungere da spunto e da sfondo per le successive riflessioni di tipo metodologico.

I risultati del nostro sondaggio sono in accordo con quelli ottenuti da Jean e Simard che hanno chiesto a più di mille studenti adolescenti “*Which word comes immediately to your mind when you hear the word grammar?*” ottenendo bassissime percentuali di risposte positive; lo stesso è avvenuto quando è stata posta la stessa domanda ai docenti:

As for teachers, we asked them the very same open-ended question as their students. It is interesting to note in this respect that FSL teachers shared their students' opinions about grammar instruction; their comments were neutral and negative in about the same proportion.⁵

⁴ Si vedano, per es., Nazari, Ahmad e Allahyar, Negah. ‘Grammar Teaching Revisited: EFL Teachers between Grammar Abstinence and Formal Grammar Teaching’, *Australian Journal of Teacher Education* 37, n. 2 (2012) <https://doi.org/10.14221/ajte.2012v37n2.6>; Wach, Aleksandra. ‘Teachers’ Beliefs About EFL Grammar Learning and Teaching’, in Piechurska-Kuciel, E. *et al.* (a cura di). *Language in Cognition and Affect. Second Language Learning and Teaching*. Berlino-Heidelberg: Springer, 295-314; Watson, Annabel. ‘The problem of grammar teaching: A case study of the relationship between a teacher’s beliefs and pedagogical practice’, *Language Education* 29 (2014) 332-346.

⁵ Jean, Gladys e Simard, Daphnée. ‘Grammar teaching and learning in L2: Necessary, but boring?’, *Foreign Language Annals* 44 (2011) 467-494.

Noi abbiamo ripreso un esperimento svolto da Michele Daloiso⁶ andando a chiedere ad un campione di docenti di italiano come lingua materna, seconda e straniera: “Se dico “grammatica” tu cosa dici? Indicate le prime 3 parole che vi vengono in mente pensando alla grammatica.”

Abbiamo posto questa domanda a circa 150 docenti e abbiamo raccolto le loro parole in una “nuvola” (*figura 1*). Queste sono le risposte più frequenti:

- Regole: è in assoluto la parola più frequente; la grammatica è un insieme di meccanismi lontani dalla comunicazione quotidiana.
- Verbi, nomi, frasi: la grammatica è morfologia e sintassi, a discapito di altre dimensioni della lingua, ad esempio, la fonologia, gli aspetti sociolinguistici, e la pragmatica.
- Esercizio, memoria, logica, analisi: la grammatica è studio mnemonico e svolgimento di esercizi meccanici.
- Noia, difficile: questo ultimo nucleo di associazioni fa emergere sensazioni di noia, demotivazione e frustrazione che spesso riaffiorano pensando al rapporto con lo studio della grammatica, ma che, con ogni probabilità, riguardano piuttosto l'approccio didattico che i docenti hanno “subito” quando frequentavano la scuola.

Dal veloce resoconto delle ricerche su come la grammatica viene percepita da giovani studenti e dai loro insegnanti, possiamo concludere che ai docenti non piace insegnare qualcosa che gli studenti non apprezzano, che sentono come un dovere, qualcosa di necessario ma noioso, e che per loro risulta difficile considerare la grammatica come qualcosa di positivo.

⁶ L'esperimento di Daloiso è riportato qui: <https://www.erickson.it/it/mondo-erickson/articoli/grammatica-insegnamento-lingue-straniere/> (Consultato il 22/08/2023)

una buona base che però deve aprirsi ad istanze linguistiche e glottodidattiche recenti e innovative.⁹ Condividendo questa considerazione di fondo, per delineare la nostra idea di grammatica *ragionevole* siamo partiti dalle definizioni che i dizionari danno di questo aggettivo.

Ragionevole = “*che ha una ragione, dotato di ragione*”

Quindi: perché proporre percorsi di grammatica nell'insegnamento di una lingua? Ce lo hanno suggerito gli studenti universitari nelle interviste sopra citate: conoscere la grammatica non insegna direttamente a parlare e scrivere in italiano ma contribuisce in modo indiretto allo sviluppo della competenza comunicativa, all'accuratezza e alla correttezza della comunicazione. Riprendendo le parole di Cristiana De Santis, conoscere le regole permette di padroneggiare le scelte:

Una padronanza sicura delle regole unita a una altrettanto solida conoscenza del repertorio delle scelte ci mette in grado di sfruttare al meglio le risorse della lingua e di esercitare la nostra libertà di parlanti in modo responsabile e accettabile da chi si muove nello stesso spazio linguistico.¹⁰

Ragionevole = “*che utilizza, sfrutta la ragione*”

La riflessione linguistica non è memorizzazione e applicazione passiva di regole, ma un processo attivo di analisi della lingua alla ricerca di regolarità e modelli.

Le attività di riflessione linguistica non hanno lo scopo di presentare agli studenti le regole di funzionamento della lingua italiana per farle loro memorizzare ed applicare, ma quello di far sì che esse vengano scoperte a partire dai testi – siano essi orali o scritti, scelti dall'insegnante o portati in classe dagli allievi – e che su di esse si attuino percorsi di riflessione e consapevolezza.

⁹ Cortellazzo, Michele A. 'La questione della grammatica. Intervista a Lorenzo Renzi di M. A. Cortellazzo', in Ferreri, Silvana e Guerriero, Anna R. (a cura di). *Educazione linguistica vent'anni dopo e oltre*. Firenze: La Nuova Italia, 1998, 51-56, 51.

¹⁰ In https://www.treccani.it/magazine/lingua_italiana/speciali/Schwa/3_De_Santis.html (Consultato il 22/08/2023)

Sfruttare la ragione può significare in senso lato anche sfruttare quello che sta nella mente dello studente, e nei paragrafi precedenti abbiamo sottolineato come di norma lo studente giovane è uno studente che affronta la lingua italiana almeno come L3, che quindi “ha” nella sua mente più lingue, e questo lo rende un apprendente di lingue “migliore”.¹¹

Il lavoro su lingue diverse da quella materna è sprecato se non c'è una riflessione interlinguistica che leghi tra loro tutte le lingue del profilo dello studente: si perde l'opportunità di creare una sorta di ipertesto mentale sul fenomeno lingua e sulle sue realizzazioni, non si sfrutta il principio di “economia cognitiva” secondo il quale ogni nuovo apprendimento linguistico dovrebbe utilizzare le conoscenze e le abilità linguistiche e metalinguistiche già acquisite dagli allievi, e, a sua volta, ogni apprendimento linguistico nuovo può contribuire a rafforzare progressivamente la capacità di apprendere le lingue.

Ragionevole = “di giusta quantità o misura, non esagerata, non eccessiva”

La selezione dei temi, delle regole, delle eccezioni, degli usi della lingua italiana va fatta in base al criterio dell'utilità per il discente, evitando l'eshaustività quando appesantirebbe la lezione compromettendone quindi la comprensibilità (Lo Duca e Solarino 2004). Nella grammatica ragionevole non c'è quindi *tutta* la grammatica italiana, non ci sono *tutte* le parole e le espressioni linguistiche, ma c'è tutto quello che può supportare e promuovere un utilizzo immediato della lingua da parte di un parlante straniero che inizia ad imparare l'italiano o approfondisce la sua conoscenza dell'italiano.

¹¹ Cenoz, Jasone. 'Third Language Acquisition' in Chapelle, Carol A. (a cura di). *The Encyclopedia of Applied Linguistics*. Vol. 10, Chichester, West Sussex: Wiley-Blackwell: 5876-5880. Klein, Elaine C. 'Second versus Third Language Acquisition: Is There a Difference?', *Language Learning* 45, n. 3 (1995): 419-466.

Grammatica divertente

Che cosa vuol dire divertente? Anche qui, i dizionari ci forniscono diverse accezioni.

Divertente = “Che distrae da preoccupazioni, affanni; che permette di ricreare lo spirito; che fa passare il tempo piacevolmente; che fa provare gusto in qualche cosa.”

Quali attività quindi sono divertenti? Se lo chiediamo ad una ragazza di vent'anni ci darà una risposta diversa da quella che darebbe un sessantenne, o che darebbe un bimbo di 6 anni.

Se *ragionevole* si adatta a tutti i tipi di pubblico che entra in una classe di lingua italiana, *divertente* assume connotazioni diverse a seconda degli studenti che abbiamo di fronte. Il concetto di divertimento assume connotazioni molto diverse in funzione dell'età.

In generale, possiamo affermare che le persone trovano divertente fare attività che soddisfano alcune necessità sentite come importanti, e di cui non sempre sono consapevoli. Tra queste, per un bambino ci potranno essere il gioco, l'utilizzo di giocattoli, la manipolazione sensoriale; per gli studenti adulti o giovani adulti ci sono il bisogno di scoprire, di esplorare, di creare, di fare cose nuove, di esprimere la competizione; lo studente adulto potrà ricavare divertimento, piacere – e quindi alimentare la sua motivazione – da attività che lo pongono di fronte ad una sfida, che gli permettono di sistematizzare le informazioni e le conoscenze, che lo guidano alla scoperta di aspetti della lingua nuovi, che gli propongono modalità di lavoro conosciute e, pertanto, non ansiogene.

Quindi: scoprire, trovare, inventare, fare cose nuove, porsi di fronte ad un problema e risolverlo, confrontarsi con una sfida e vincerla, analizzare un insieme linguistico indistinto per distinguere relazioni, regole, comportamenti. Lo studente giovane di italiano quindi si diventerà nell'esplorare le regole di funzionamento dell'italiano attraverso la scoperta e la novità, la sistematizzazione, la sfida a risolvere problemi e a portare a termine esercizi e attività. Sono principi alla base della

glottodidattica ludica, che vuole superare la semplice corrispondenza ludico=giocoso, per esplorare una vasta serie di caratteristiche del gioco che possono motivare anche lo studente di lingue non più bambino.¹²

La lingua italiana, come tutte le lingue romanze, ha una ricca morfologia, che può spaventare l'apprendente, soprattutto se principiante. È possibile superare questo ostacolo sfruttando il divertimento suscitato dalla sistematizzazione, dalla scoperta, dalla sfida e dal confronto.¹³

Capire come funziona il mondo, come funziona un meccanismo, un sistema di segni come per esempio una lingua, risponde ad un bisogno di natura formale, astratta. Sistematizzare, dare un ordine diventa un divertimento quando si affronta la grammatica intesa come scoperta delle regole, quando il giovane studente non trova regole già fatte, ma le costruisce, facendo ipotesi, confrontandosi con i dati, discutendo con i compagni.

A tutti piace mettersi alla prova, sfidare se stessi o un altro: lo si può fare con i quiz televisivi, con l'enigmistica, ma anche con prove di lingua. Ci si può quindi divertire quando le attività di grammatica vengono proposte in un contesto basato sulla sfida – sfida contro se stessi, per vedere quanto e che cosa si è già imparato, o con uno o più compagni, in una gara – ma che nello stesso tempo non sia troppo ansiogeno.

Infine, attuare dei percorsi di “scoperta” grammaticale su cui guidare gli studenti, anziché fornirli di un pacchetto di conoscenze già strutturato, permette di coinvolgerli nella costruzione delle conoscenze, attivando capacità di base come l'osservazione, la classificazione, il confronto, l'ordinamento, l'inclusione, la categorizzazione, in percorsi che possono essere anche in chiave interlinguistica e contrastiva.

¹² Per l'italiano a stranieri, interessante è la proposta di Mollica, Anthony. *Ludolinguistica*. Voll. 1-2-3. Loreto: Eli-La Spiga Edizioni, 2019-2020.

¹³ Luise, Maria C. 'Insegnare la grammatica', *Laboratorio Itals*. Venezia: Università Ca' Foscari, 2011. https://www.itals.it/sites/default/files/Filim_modulo_grammatica_teorica.pdf. Id. 'Dalla grammatica alla riflessione sulla lingua', in Serragiotto, Graziano. (a cura di). *CEDILS*. Torino: Loescher, 2020, 98-108.

Conclusioni

Uno studente al quale viene proposta una grammatica ragionevole e divertente è uno studente che non viene passivamente esposto alla spiegazione di una regola grammaticale, ma che viene portato attivamente a confrontarsi con la lingua e a scoprirne i meccanismi interni, in un percorso che permette di tradurre il “senso del dovere” in “senso del volere,” la noia in interesse, il “male necessario” in un “bene possibile.”

Concludiamo con una citazione letteraria che descrive mirabilmente il senso della grammatica quando si studia una lingua, tratto da Muriel Barbery, *L'eleganza del riccio*.¹⁴

Anche stamattina, quando alla solita faticaccia di una lezione di letteratura senza letteratura e di una lezione di lingua senza la cognizione della lingua si è aggiunto il sentimento dell'assurdo, non ce l'ho fatta a trattenermi. La prof faceva il punto sull'aggettivo qualificativo usato come epiteto, con la scusa che i nostri temi ne erano totalmente privi “mentre dovrete essere capaci di usarli fin dalla terza elementare.” “Non è possibile: guarda ‘sti alunni come sono scarsi in grammatica!” ha aggiunto rivolta in particolare a Achille Grand-Fernet [...]

“Ma a che cosa serve la grammatica?” ha chiesto Achille. “Dovreste saperlo” ha risposto la signora-e-dire-che-mi-pagano-per-insegnarvelo. “Beh, no” ha ribattuto Achille per una volta sincero, “nessuno si è mai preoccupato di dircelo.” La professoressa ha fatto un lungo sospiro, tipo “sono ancora costretta a sorbirmi delle domande stupide” e ha risposto “serve a parlare e a scrivere bene.”

E lì a momenti mi veniva un infarto. Non ho mai sentito niente di così insensato. E con questo non voglio dire che sia sbagliato, voglio dire che è davvero insensato. Sostenere, davanti a degli adolescenti che sanno già parlare e scrivere, che questa è l'utilità della grammatica è come dire a qualcuno che per fare bene la cacca e la pipì bisogna leggere la storia del water attraverso i secoli. Non ha senso! E poi, se almeno ci avesse dimostrato con qualche esempio che dobbiamo conoscere un certo numero di cose sulla lingua per utilizzarla come si deve, beh, al limite sarebbe stato un buon inizio. Per dire, conoscere i tempi di tutte le coniugazioni permette di evitare gravi errori che ti fanno vergognare davanti a tutti durante una serata mondana (“Avrei arrivato volentieri più presto ma ho penduto la strada sbagliata”). Oppure, conoscere la regola dell'accordo dell'aggettivo qualificativo usato come epiteto è decisamente utile se devi scrivere un invito appropriato per andare a fare quattro salti alla reggia di Versailles, onde evitare i “Cari amico, volete raggiungerci a Versailles questa

¹⁴ Barbery, Muriel. *L'eleganza del riccio* [titolo originale: *L'élégance du bérissou*], Roma: Edizioni e/o, 2008, 151-153.

sera” Ne sarei davvero lieto. La Marchesa de Grand-Fernet”. Ma se Madame Maigre crede che la grammatica serva solo a questo... eravamo in grado di usare e coniugare un verbo ben prima di sapere che cosa fosse. E se il sapere aiuta, non mi pare comunque che sia decisivo.

Io credo che la grammatica sia una via d'accesso alla bellezza. Quando parliamo, quando leggiamo o quando scriviamo, ci rendiamo conto se abbiamo scritto o se stiamo leggendo una bella frase. Siamo capaci di riconoscere una bella espressione o uno stile elegante. Ma quando si fa grammatica, si accede a un'altra dimensione della bellezza della lingua. Fare grammatica serve a sezionarla, guardare come è fatta, vederla nuda, in un certo senso. Ed è una roba meravigliosa, perché pensiamo “ma guarda un po' che roba, guarda un po' com'è fatta bene!” “Quanto è solida, ingegnosa, acuta!” Solo il fatto di sapere che esistono diversi tipi di parole e che bisogna conoscerli per definirne l'utilizzo e i possibili abbinamenti è una cosa esaltante. Penso che non ci sia niente di più bello, per esempio, del concetto base della lingua, e cioè che esistono i sostantivi e i verbi. Con questi avete in mano il cuore di qualunque enunciato. Stupendo, vero? I sostantivi, i verbi...

Estratto

Superare l'idea "tradizionale" della grammatica come insieme di regole morfosintattiche da presentare agli studenti che devono a loro volta impararle e applicarle in esercizi e traduzioni significa rendere questa parte fondamentale del curriculum di italiano: (1) *Ragionevole*, quindi che insegna a riflettere sui meccanismi di funzionamento della lingua, ad osservare dati e fenomeni, e che mette al centro le strategie della mente dello studente e le conoscenze linguistiche che già possiede; (2) *Divertente*, sfruttando i principi della glottodidattica ludica per creare una naturale motivazione e per coinvolgere nell'acquisizione grammaticale il piacere di imparare, di sistematizzare, di confrontarsi con una sfida, di scoprire cose nuove.

Abstract

In this essay, we offer: a general reflection on what it means to teach grammar to a class of young LS/L2 Italian learners; a specific insight into the characteristics and methodologies of teaching grammar to young students. Going beyond the "traditional" idea of grammar as a set of morphosyntactic rules to be presented to young students who must learn them and apply them in exercises and translations means making this fundamental part of the Italian curriculum: (1) *Reasonable*, so that it teaches how to reflect on the workings of language, how to observe data and phenomena, and that it focuses on the strategies of the student's mind and the linguistic knowledge they already possess; (2) *Enjoyable*, to create natural motivation and to involve in grammatical acquisition the pleasure of learning, systematizing, facing a challenge, and discovering new things.

Pierangela Diadori

Università per Stranieri di Siena

diadori@unistrasi.it

INSEGNARE ITALIANO L2 A BAMBINI, ADOLESCENTI E GIOVANI ADULTI: QUALI STRUMENTI DI (AUTO)VALUTAZIONE PER I DOCENTI?

Introduzione

Lo studio formale e guidato dell'italiano come lingua non materna ha attratto fin dai secoli scorsi generazioni di adulti e giovani adulti con un buon livello di istruzione, con interessi culturali, religiosi, musicali o di viaggio: ne offrono una testimonianza le grammatiche di italiano per stranieri pubblicate fin dal XVII secolo in vari Paesi d'Europa. Dalle aree semantiche presentate mediante liste di parole, dai brevi ma vivaci dialoghi e dalle poche immagini si intuisce che gli apprendenti dovevano essere nobili, prelati, soldati, musicisti o comunque persone colte, spesso già competenti in un'altra lingua romanza e in latino, interessate a leggere i testi letterari di autori italiani ma anche ad un viaggio in Italia per completare la propria formazione, cioè il cosiddetto *Grand Tour*.¹ Questo tipo di apprendenti, seppur meno numerosi, non sono scomparsi, come dimostra la fioritura di corsi di scuole private in molte città d'arte italiane, ma si sono affiancati ad altri, emersi soprattutto alla fine del secolo scorso, come effetto di nuovi scenari politici, economici e sociali.

In questo contributo ci concentreremo sui bambini (0-10 anni), gli adolescenti (11-18) e i giovani adulti (19-30) che, in Italia e all'estero, rappresentano oggi uno dei

¹ Vedovelli, Massimo. *L'italiano degli stranieri. Storia, attualità, prospettive*. Roma: Carocci, 2002.

pubblici di apprendenti di italiano come lingua non materna in contesti istituzionali e guidati e che richiedono conoscenze e competenze specifiche da parte dei docenti.² La domanda di ricerca a cui cercheremo di rispondere, alla luce della situazione attuale, riguarda dunque quali sono oggi gli strumenti di autovalutazione e di certificazione a cui possono ricorrere coloro che insegnano italiano come lingua non materna a bambini, adolescenti e giovani adulti, sia in Italia che all'estero.

Le variabili in gioco

Un docente di italiano, come è ovvio, deve disporre di un'elevata competenza della lingua che insegna e di una consapevolezza metalinguistica adeguata agli obiettivi didattici: docenti nativi e non nativi sanno che si tratta di un lavoro costante di approfondimento e di studio, che li accompagnerà per tutta la durata della professione: i primi focalizzando soprattutto la consapevolezza, gli altri concentrandosi anche sulla correttezza, sulla fluenza e sull'aggiornamento continuo dei fenomeni legati alla lingua in uso.

Ma esiste un altro ambito altrettanto importante: quello che riguarda l'interpretazione e, quando è possibile, la gestione delle variabili che influenzano gli esiti di apprendimento degli studenti. Queste possono essere raggruppate in tre macrocategorie:³

- Variabili individuali (l'età dell'apprendente, la motivazione all'apprendimento, i domini d'uso e i bisogni comunicativi, le cause che possono provocare l'innalzamento del filtro affettivo, il tipo di personalità, le preconoscenze);

² Fra gli altri, Favaro, Graziella. *Insegnare l'italiano agli alunni stranieri*. Firenze: La Nuova Italia, 2001; Vedovelli, Massimo. *Guida all'italiano per stranieri*. Roma: Carocci, 2010, 171-176 e 219-240; Balboni, Paolo E. *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*, Torino: UTET, 2015, 155-180; Diadori, Pierangela et al. *Insegnare italiano come seconda lingua*. Roma: Carocci, 2015, 1-18; Diadori, Pierangela et al. *Didattica di base dell'italiano L2*. Roma: Carocci, 2020, 17-38; Diadori, Pierangela (a cura di). *Insegnare italiano a stranieri*. Firenze-Milano: Le Monnier-Mondadori, 2022, 137-168 e 180-296; Diadori, Pierangela. *I nuovi italiani e l'italiano fuori d'Italia*. Firenze: Cesati, 2023, 49-124.

³ Diadori. *Insegnare italiano a stranieri...* op. cit.

- Variabili linguistiche (caratteristiche della lingua/cultura obiettivo di apprendimento, della madrelingua e della cultura di appartenenza e delle altre lingue/culture con cui l'apprendente è entrato in contatto, con i conseguenti punti di contatto e di divergenza);
- Variabili ambientali (il contesto educativo, il contesto sociale, l'input linguistico in L2 a cui gli apprendenti sono esposti, le interazioni in L2 in cui sono coinvolti; il tempo a disposizione per lo studio e la sua organizzazione).

La variabile “età” è quella che identifica i pubblici di cui abbiamo deciso di occuparci. Il modo di apprendere l'italiano da parte di un bambino non è lo stesso di un adolescente o di un giovane adulto, in primo luogo per le diverse caratteristiche cognitive che li caratterizzano. Si tratta di un aspetto su cui il docente non ha margine di manovra, visto che a livello neurolinguistico il cervello di un bambino non risponde come quello di un adolescente o di un giovane adulto agli stimoli che possono essere offerti in un contesto di apprendimento guidato o nel contatto informale con la L2. Tutti sanno, anche empiricamente, che via via che si va avanti con l'età lo studio di una nuova lingua risulta sempre più difficoltoso sul piano della pronuncia, della memorizzazione del lessico, e dell'applicazione delle regole grammaticali, anche quando queste sembra siano state comprese e interiorizzate. Viceversa, l'apprendimento della seconda lingua da parte di un bambino, specialmente nella fascia di età prescolare, si rivela molto vicino all'acquisizione della lingua madre e lascia tracce durevoli proprio sul piano di quei tratti soprasegmentali (pronuncia, intonazione, ritmo, pause) che invece gli adulti trovano più problematici. L'eccezionale plasticità cerebrale dei bambini è la principale ragione di questa grande differenza, una plasticità che si attenua via via nel tempo, con una serie di “periodi sensibili” fra cui quello dell'adolescenza, che rappresenta una tappa importante di questo progressivo rallentamento. Gli studi scientifici sul rapporto fra età ed esiti dell'apprendimento della L2 sono in continua evoluzione, anche grazie all'apporto

dei recenti sistemi di neuroimmagine capaci di rilevare i processi mentali di un soggetto nel momento in cui è impegnato in un'attività linguistica. Le ricerche sul bilinguismo precoce, per esempio, hanno dimostrato in maniera inequivocabile l'innata facilità del bambino nel riconoscere separatamente i codici verbali a cui è esposto, di sviluppare molto presto oltre alla capacità di imitare i suoni anche quella di inibire o attivare i due sistemi di comunicazione selezionandoli in base agli interlocutori o al contesto, in pratica di sviluppare abilità cognitive legate ad una gestione del linguaggio più flessibile e adattabile rispetto a quella di un monolingue.⁴ Queste ricerche sono in aperta contraddizione con ipotesi precedenti, non scientificamente provate ma ancora molto diffuse, secondo le quali il bambino non dovrebbe crescere con due lingue materne che rischierebbero di confonderlo: per questa ragione ancora oggi molti insegnanti e molti genitori di famiglie immigrate cercano di evitare l'uso della lingua di origine a favore di quella del paese ospitante. Studi più recenti concordano invece sul fatto che il bilinguismo è sempre una ricchezza sul piano cognitivo, specie quello precoce, perfino nel caso di disturbi dell'apprendimento e della personalità.⁵

Il docente di italiano professionalmente competente dovrebbe disporre di conoscenze anche in merito ad un'altra variabile individuale strettamente legata agli esiti dell'apprendimento e parzialmente influenzabile, a differenza della variabile "età": la "motivazione allo studio." Nel caso dei bambini non si può parlare di una vera e propria scelta personale, visto che sono i genitori che determinano i loro contatti formali o informali con una lingua diversa da quella parlata in famiglia, ma sicuramente il contesto didattico potrà favorire il loro maggiore o minore interesse nel partecipare alle attività di apprendimento: sono infatti proprio le motivazioni intrinseche, legate al piacere di apprendere una lingua nuova, quelle che favoriscono un'acquisizione più rapida e duratura. Le motivazioni, più o meno legate all'impegno

⁴ Fabbro, Franco. *Neuropedagogia delle lingue. Come insegnare le lingue ai bambini*. Roma: Astrolabio, 2004.
Garaffa, Maria et al. *Il cervello bilingue*. Roma: Carocci, 2020.

⁵ Garaffa. *Il cervello bilingue...*, op. cit. 81-102.

e allo sforzo dedicato allo studio, sono a maggior ragione cruciali per chi si avvicina ad una seconda lingua dopo l'adolescenza. Anche in questo caso ci vengono in aiuto numerose indagini che, a partire dalla fine degli anni '70 del secolo scorso, hanno indagato le ragioni per cui adolescenti e adulti seguono corsi di italiano fuori dall'Italia, scoprendo che a livello mondiale sono quattro le loro motivazioni principali: il tempo libero (e quindi l'interesse per aspetti diversi della cultura italiana), lo studio (specialmente per chi segue i corsi di italiano nel proprio percorso scolastico o universitario), il lavoro (quello attuale o quello che potrebbe essere trovato grazie alla conoscenza dell'italiano), la famiglia (quella di origine o quella attuale con un partner italiano).⁶

Sul piano delle conoscenze indispensabili per chi insegna una lingua non materna, un settore fondamentale è quello della linguistica acquisizionale: quali sono, per esempio, le caratteristiche che identificano l'interlingua di chi studia l'italiano avendo come madrelingua una lingua romanza, rispetto a una lingua germanica, oppure una lingua flessiva rispetto ad una lingua isolante? Cosa segnalano gli errori di un bambino che apprende insieme l'italiano e un'altra lingua, o un adolescente che, già competente in una o due lingue non materne, si avvicina all'italiano in contesto scolastico, o un giovane adulto che vive un'esperienza di apprendimento guidato all'estero o in immersione in Italia? Come possono essere interpretati e gestiti i loro errori orali e scritti? Già solo l'idea che l'errore sia patologico – e, quindi, evitabile con batterie di esercizi basati su un'analisi contrastiva fra l'italiano e la lingua madre degli studenti – è ampiamente superata. Al contrario, grazie agli studi realizzati in ambito anglofono negli anni '70 del secolo scorso,⁷ oggi si pensa che l'errore sia fisiologico e segnali le ipotesi che via via l'apprendente elabora sul funzionamento della L2, con alcune tappe obbligate, il cui superamento progressivo può solo essere accelerato, non alterato, da parte del docente. Come? Qui si apre l'ampio scenario

⁶ Diadori. *Insegnare italiano come...*, op. cit. 17-42, 69-92.

⁷ Corder, Steven P. 'Error Analysis, Interlanguage and Second Language Acquisition', *Language Teaching* 8, n. 4 (1975) 201-218.

degli approcci, dei metodi didattici e delle relative tecniche, nonché della macro- e micro-progettazione, con i diversi modelli operativi adatti ai vari contesti d'insegnamento. Si pensi all'approccio cooperativo e ai suoi effetti positivi con gli adolescenti,⁸ o alla didattica ludica adatta non solo ai bambini ma proponibile anche ad adolescenti, giovani adulti e perfino anziani, come è dimostrato da molti studi recenti da cui possono essere tratti suggerimenti e idee per la sperimentazione.⁹

L'esperienza in classe può aiutare, ma molto di più serve la combinazione fra questa e la lettura delle ricerche basate su dati, riferite a studi di casi che possano suggerire interventi mirati anche su piccola scala: quella che si chiama appunto "ricerca-azione." L'aggiornamento legato alle teorie sull'apprendimento della seconda lingua da parte di bambini, adolescenti e giovani adulti può indicare la strada per sperimentare modelli didattici, materiali, tecniche, tenendo conto, naturalmente, del contesto in cui si opera. Le categorie basate sull'età, infatti, non possono prescindere dall'ambiente in cui avviene l'apprendimento, che influenza fortemente sia loro, sia i loro docenti. Se è vero infatti che esistono dei fattori neurolinguistici che accomunano l'apprendimento formale o informale di una seconda lingua da parte di qualsiasi bambino o adolescente, è innegabile che ci siano grandi differenze se questi studiano in Italia o all'estero, in contesto guidato o informale.

In Italia, si tratta di bambini e adolescenti inseriti nella scuola italiana perché immigrati con la famiglia, oppure temporaneamente impegnati in un corso estivo, o anche ospiti di amici o parenti italiani. Un caso a parte riguarda l'italiano in Alto Adige, insegnato come L2 nelle scuole di area germanofona, che impartiscono tutte le lezioni in tedesco.

All'estero, invece, l'italiano può essere offerto in corsi di qualche ora di studio settimanale come materia scolastica o con un insegnante privato, in una scuola italiana o in una scuola bilingue. Raramente viene proposto su larga scala fin dalla

⁸ La Prova, Anna. *Apprendimento cooperativo in pratica. Proposte operative per attività di gruppo in classe*. Trento: Erickson, 2015.

⁹ Mollica, Anthony. *Ludolinguistica. I giochi linguistici e la didattica dell'italiano*. Loreto: ELI, 2019.

prima infanzia, a differenza dell'inglese: può accadere nei Paesi limitrofi (non solo in Canton Ticino, essendo una delle lingue ufficiali della Svizzera, ma anche in Francia, Austria, Croazia), nelle aree con forte presenza stanziale di famiglie di origine italiana emigrate all'estero fin dal secolo scorso, nelle grandi metropoli dove transitano o si stabiliscono famiglie italiane di recente emigrazione, nei Paesi da cui provengono i nuovi flussi migratori verso l'Italia e, più in generale, ovunque se ne presenti il bisogno grazie alla forte espansione della didattica online. Più ampia è sicuramente la diffusione dell'italiano L2 in contesto accademico fuori d'Italia: nei dipartimenti di lingue romanze, nelle accademie musicali, nelle facoltà di discipline artistiche, in quelle dedicate alla moda, al design, alla gastronomia o al turismo, a causa degli stretti legami fra lingua e cultura che caratterizzano la storia dell'italiano.¹⁰ Generalmente oggi l'italiano non è la prima lingua che fuori d'Italia si impara come lingua straniera: viene scelto di solito da adolescenti e soprattutto giovani adulti già variamente competenti in almeno tre lingue (la lingua madre, l'inglese e spesso una seconda lingua straniera) per motivazioni legate ai propri interessi, a obiettivi di studio, di lavoro o di turismo, o anche per comunicare con il partner italiano o con i familiari che vivono in Italia.¹¹ Questo fatto offre buone garanzie di successo almeno per due ragioni: da una parte perché la motivazione non è solo strumentale e, quindi, coinvolge emotivamente il soggetto rafforzandone l'attenzione, lo sforzo e la gratificazione offerta dallo studio; dall'altra, per il fatto che le competenze in altre lingue possono essere sfruttate nell'acquisizione dell'italiano anche sul piano lessicale: si pensi agli internazionalismi derivati dal latino e dal greco, che, se non utilizzati in tutte le lingue, lo sono sicuramente nell'inglese lingua-ponte.

¹⁰ Per una ricognizione critica della situazione dell'italiano fuori dall'Italia, rimandiamo a Coccia, Benedetto *et al.* *Italiano 2020: lingua nel mondo globale. Le rose che non colsi...* Roma: Apes, 2021.

¹¹ Bardel, Camilla e Sánchez, Laura (a cura di). *Third language acquisition*. Berlino: Freie Universität Berlin, 2020. Bardel, Camilla e Lindqvist, Christina. 'The role of proficiency and psychotypology in lexical cross-linguistic influence. A study of a multilingual learner of Italian L3', in Chini, Marina *et al.* (a cura di). *Imparare una lingua: recenti sviluppi teorici e proposte applicative. Atti del VI Congresso di Studi dell'Associazione Italiana di Linguistica Applicata*. Perugia: Guerra, 2007, 121-145.

Nei prossimi paragrafi ci concentreremo su come oggi un docente di italiano L2 a bambini, adolescenti e giovani adulti può autovalutarsi sul piano didattico e come può essere valutato mediante prove di tipo certificatorio: nel primo caso, si tratta di una procedura a scopo riflessivo, nel secondo, invece, l'obiettivo è quello di ottenere un titolo culturale spendibile nel mondo del lavoro.

Gli strumenti di autovalutazione

Il principio dell'autovalutazione a scopo riflessivo ha avuto inizio in Europa a partire dagli anni Novanta del secolo scorso, in seno ai lavori della Comunità Europea orientati allo sviluppo del plurilinguismo, di pari passo con le offerte legate alle certificazioni linguistiche: in entrambi i casi è stata cruciale l'adozione dei descrittori di competenza e dei livelli declinati in base a ciò che, ad ogni tappa del proprio sviluppo, il soggetto non solo sa ma sa anche fare. L'idea di poter riconoscere le proprie competenze, anche parziali, mettendole in relazione con i propri obiettivi è estremamente innovativa e in linea con la prospettiva pragmatica che ha caratterizzato la svolta educativa avvenuta negli ultimi decenni del Ventesimo secolo. Il *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue – QCER*, che illustra in dettaglio i sei livelli di competenze linguistiche in L2 proprio in termini di saper fare (*can-do-statements*), è stato di ispirazione per numerosi documenti europei realizzati negli anni seguenti, adottando lo stesso principio sia per le competenze linguistiche in L2, sia per quelle relative alla didattica della L2.¹² Proprio a queste ultime faremo qui riferimento, mettendo a fuoco in particolare il caso di chi insegna italiano L2 a bambini, adolescenti e giovani adulti.

¹² Council of Europe. CEFR - Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment. Cambridge: CUP, 2001. Trad. it. a cura di Bertocchi D., Quartapelle F., Quadro comune europeo di riferimento per le lingue. Apprendimento insegnamento valutazione. Firenze: La Nuova Italia-Oxford, 2002. Council of Europe. Common European framework of reference for languages: learning, teaching, assessment. Companion volume, Strasbourg, 2020 <https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/16809ea0d4>. Trad. it. di Barsi M., Lugarini E., Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione. Volume complementare, in Italiano LinguaDue, 12, 2, 2020.

EPOSTL 2007

Un primo documento destinato ai docenti di lingua straniera in formazione iniziale (quelli che possiamo chiamare “novizi”), basato sul principio dell’autovalutazione riflessiva, è lo *European Portfolio for Student Teachers of Languages - EPOSTL*.¹³ Il soggetto che fa i primi passi nell’insegnamento viene chiamato a riflettere sul proprio concreto operato in relazione alle seguenti aree tematiche:

- Contesto
- Metodologia
- Risorse
- Progettazione
- Realizzazione
- Apprendimento autonomo
- Valutazione

Per ogni area vengono indicate alcune sottocategorie in base alle quali avverrà l’autovalutazione, richiamandosi ad eventi concreti riferiti alla propria esperienza recente.¹⁴ Non si fa riferimento ad una specifica lingua o ad uno specifico profilo di apprendenti, ma piuttosto ad una serie di azioni che il soggetto è stato o non è stato in grado di svolgere (secondo il proprio giudizio) durante le proprie recenti esperienze didattiche. Per esempio, se il novizio sta facendo la sua prima pratica di insegnamento dell’italiano L2 ad adolescenti, considerando la voce “Apprendimento autonomo” troverà le seguenti sottocategorie: *a. L’autonomia dell’apprendente; b. Il lavoro a casa; c. I progetti; d. Il portfolio; e. Gli ambienti di apprendimento virtuali; f. Le attività extracurricolari*, ciascuna associata ad una serie di descrittori in termini di saper fare.

¹³ Newby, David *et al.* *European Portfolio for student teachers of languages – EPOSTL*. Graz: European Centre for Modern Languages, 2007. www.ecml.at/mtp2/FTE/ (Consultato il 22/08/2023).

¹⁴ Ogni categoria si articola in una serie di descrittori di competenze (193 in tutto) che descrivono in termini di “saper fare” una serie di azioni e decisioni che il docente, nel momento in cui si autovaluta, sa o non sa compiere durante lo svolgimento dell’attività a contatto con gli allievi.

Per esempio, insegnando a adolescenti è importante stimolare la loro capacità di analisi, di confronto e di apprendimento autonomo, secondo quanto suggerito dal *QCER* in merito alla competenza generale del “saper apprendere.” Quindi, il docente novizio potrebbe chiedersi se di recente ha dimostrato di saper:

- Valutare e selezionare una serie di attività che aiutano gli apprendenti a riflettere sulle proprie attuali conoscenze e competenze;
- Valutare e selezionare una serie di attività che aiutano gli apprendenti a identificare e riflettere sui processi e gli stili individuali di apprendimento;
- Guidare e assistere gli apprendenti nel mettere a fuoco i propri obiettivi e nel programmare il proprio apprendimento;
- Valutare e selezionare i compiti che aiutano gli apprendenti a riflettere su specifiche strategie di apprendimento e abilità di studio, allo scopo di svilupparle meglio;
- Assistere gli apprendenti scegliendo compiti e attività secondo i loro bisogni e interessi;
- Aiutare gli apprendenti a riflettere sui propri processi di apprendimento per valutarne le caratteristiche e i risultati.

Ogni volta che la risposta è positiva, il docente dovrà indicare in un apposito spazio a fianco di ogni affermazione la data dell’evento in cui si è davvero sentito capace di svolgere quell’operazione, altrimenti dovrà lasciarlo vuoto, in modo da rendersi conto, anche visivamente, delle proprie aree di forza e di debolezza.

EPG 2012

Un secondo documento per l'autovalutazione dei docenti di lingue è la *European Profiling Grid - EPG*,¹⁵ che consiste in un questionario online per individuare il proprio livello di sviluppo in una scala di sei (da docente novizio a esperto),¹⁶ sulla base di alcuni descrittori che coprono quattro aree tematiche fondamentali:

- Formazione e qualifiche
- Competenze fondamentali
- Competenze generali
- Professionalità

Nell'area "Formazione e qualifiche" si trovano per esempio queste sottocategorie: *a. Competenza linguistica; b. Formazione; c. Insegnamento monitorato e valutato; d. Esperienza di insegnamento*. Chi insegna a bambini sa quanto sia importante che il docente fornisca un input orale corretto sul piano fonologico e morfosintattico, data l'eccellente capacità che, a questa età, hanno gli alunni di imitare e memorizzare ogni modello di lingua offerto in classe: sebbene dunque sia accettabile con altri apprendenti anche una competenza parziale del docente su questi due piani, non così se si insegna a bambini, per i quali è indispensabile che il docente abbia una competenza linguistica a livello avanzato, possibilmente orientata allo standard anche nel caso di docenti nativi. Sul piano della formazione, ugualmente, saranno preferibili percorsi che includono conoscenze e competenze di ambito psicopedagogico, così come, per le esperienze di tirocinio e insegnamento, da privilegiare saranno quelle maturate proprio insegnando italiano a bambini, in Italia o all'estero.

¹⁵ North, Brian. 'A Profiling Grid for Language Teachers,' in Diadori, Pierangela (a cura di). *How to Train Teacher Trainers*. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing, 2012, 190-217.

¹⁶ <https://egrid.epg-project.eu> (Consultato il 22/08/2023).

DigCompEdu 2019

Un terzo documento che stimola i docenti (in questo caso di qualsiasi disciplina) ad autovalutarsi, in particolare sulla propria capacità di usare le tecnologie didattiche, è il *Digital Competence Framework for Educators - DigCompEdu*,¹⁷ realizzato in inglese e reperibile online anche in altre lingue.¹⁸ Online si trova anche il relativo questionario per l'autovalutazione che individua sei possibili livelli di sviluppo, ciascuno corrispondente ad un approccio progressivamente più approfondito e autonomo verso le tecnologie didattiche: 1. *Conoscere*; 2. *Esplorare*; 3. *Applicare*; 4. *Sperimentare*; 5. *Formare i colleghi*; 6. *Innovare*.

Le aree tematiche a cui si riferiscono i descrittori per individuare il proprio livello nel momento in cui si compila il questionario sono le seguenti:

- Coinvolgimento e valorizzazione professionale (*Professional Engagement*);
- Risorse digitali (*Digital Resources*);
- Pratiche di insegnamento e apprendimento (*Teaching and Learning*);
- Valutazione dell'apprendimento (*Assessment*);
- Valorizzazione delle potenzialità degli studenti (*Empowering Learners*);
- Sviluppo delle competenze digitali degli studenti (*Facilitating Learners' Digital Competence*).

Consideriamo per esempio l'area "Pratiche di insegnamento e apprendimento" riferite alla didattica dell'italiano L2 a giovani adulti: un docente a livello 1 della scala *DigCompEdu*, pur conoscendo l'importanza delle tecnologie didattiche, ne fa un ridotto uso in classe limitandosi a presentare testi tratti dalla rete e risorse didattiche rese disponibili dalle case editrici; a livello 2, invece, usa le tecnologie disponibili in

¹⁷ Ghomi, Mina e Redecker, Christine. 'Digital Competence of Educators (DigCompEdu): Development and Evaluation of a Self-assessment Instrument for Teachers' Digital Competence' in Lane, Chad H. *et al.* (a cura di). *Proceedings of the 11th International Conference on Computer Supported Education CSEDU*, s.l.: SCITEPRESS, 2019, 541-548.

¹⁸ <https://educators-go-digital.jrc.ec.europa.eu/> (Consultato il 22/08/2023).

aula, seppure limitatamente, e amplia le risorse da cui attingere seguendo anche i suggerimenti degli studenti, che spesso se ne servono autonomamente (YouTube, Tik Tok, traduttori automatici, ecc.); a livello 3 integra i dispositivi digitali nel processo di insegnamento, per esempio, caricando materiali didattici su un Cloud come Google Drive a cui gli studenti possono accedere in ogni momento del percorso di apprendimento; a livello 4 usa applicazioni in modo mirato per integrare le attività di classe con altre che permettono di sviluppare le competenze in cui gli studenti sono più carenti (per esempio, proponendo agli studenti di usare la piattaforma *Flipgrid* per postare i propri brevi video in L2 per argomentare in L2 su un tema comune, oppure entrando nel mondo virtuale *Second Life* per interagire in italiano con altri utenti usando voce e testi); a livello 5 crea attività specifiche per la sua classe (per esempio, quiz, giochi e test linguistici mediante la piattaforma *Quizlet*), progetta e realizza interventi didattici online utilizzando diverse modalità di comunicazione e si confronta con gli studenti stessi e con i colleghi per monitorare l'efficacia delle tecnologie utilizzate e per progettarne gli adattamenti volti ad accentuarne l'efficacia; a livello 6 usa tecnologie *open access* per creare moduli di apprendimento mirati, anche come *project work* con gli studenti più competenti sul piano tecnologico, da sperimentare e condividere poi con i colleghi, sa progettare e realizzare corsi di lingua completamente online.

La certificazione delle conoscenze e delle competenze dei docenti di italiano L2 a bambini, adolescenti e giovani adulti: il caso DITALS

Negli ultimi decenni, a livello accademico sono stati creati in Italia molti percorsi *post lauream* professionalizzanti che puntano ad offrire la formazione adeguata a chi intende insegnare italiano come lingua non materna (fra questi, una scuola di specializzazione biennale e vari master annuali di primo e di secondo livello). Nessuno però si concentra specificamente sul profilo degli apprendenti “giovani.” Al contrario, esiste una certificazione didattica per l'italiano L2 che offre varie opzioni, fra cui quelle che mirano a testare le conoscenze e le competenze di chi

insegna a stranieri caratterizzati dalla giovane età. Si tratta della certificazione DITALS dell'Università per Stranieri di Siena, di cui descriveremo ora sommariamente le caratteristiche.

Una certificazione non consiste in una prova finale che testa i risultati di un percorso di studio: come per le certificazioni linguistiche, anche quelle didattiche “fotografano” le conoscenze e le competenze di un candidato in un preciso momento del suo sviluppo. Se per le certificazioni linguistiche sulla L2 è prassi proporre, coerentemente con le indicazioni del *QCER*, delle prove di comprensione orale e scritta, di produzione orale e scritta, di interazione orale e di consapevolezza metalinguistica, per le certificazioni didattiche sono altri i principi che ne guidano la progettazione. Le conoscenze teoriche e l'esplorazione preliminare del contesto, nonché l'individuazione delle variabili che caratterizzano il profilo degli apprendenti a cui ci si rivolge costituiscono, come abbiamo visto, il sostrato imprescindibile su cui innestare ulteriori competenze teorico-pratiche. Nel caso delle certificazioni DITALS, nate alla metà degli anni Novanta del secolo scorso, si è deciso di puntare in particolare su tre di queste: a) la capacità di analizzare, valutare e integrare il manuale didattico; b) la capacità di progettare le unità di lavoro e le attività didattiche basate sul testo; c) la capacità di interagire in aula con gli studenti. Ma le conoscenze e le competenze didattiche del docente di italiano L2 da testare vanno ulteriormente tarate in base ai destinatari. Per questo, dopo una prima fase di sperimentazione con un unico esame di tipo generalista, sono stati via via elaborati e proposti esami di certificazione più specifici. Fra questi, alcuni riguardano specificamente il pubblico degli apprendenti giovani:

DITALS BASE per la SCUOLA ITALIANA

DITALS di I livello PROFILO BAMBINI

DITALS di I livello PROFILO ADOLESCENTI

DITALS di I livello PROFILO UNIVERSITARI

DITALS di II livello per la SCUOLA ITALIANA

Dal 2008 esistono le certificazioni DITALS di I livello divise per profili: fra i 15 attualmente esistenti, i candidati possono sceglierne tre legate all'età degli apprendenti, cioè il profilo “bambini,” il profilo “adolescenti” e il profilo “adulti” (che comprende sia gli adulti giovani sia gli anziani). Nelle sessioni di esame aperte sia in Italia che all'estero tra il 2008 e il 2023 sono stati 1.016 coloro che hanno scelto il primo, 1.209 il secondo e 4.270 il terzo: questi dati confermano il fatto che la lingua italiana è oggi prevalentemente scelta da apprendenti adulti, anche se non mancano studenti più giovani.

Tutti questi esami contengono una prova che testa, attraverso una batteria di domande aperte e chiuse, le conoscenze teoriche riferite allo specifico profilo di apprendenti scelto dal candidato. Tali conoscenze riguardano le teorie più accreditate nell'ambito della linguistica e sociolinguistica italiana, della didattica della L2, della didattica dell'italiano L2 e in particolare, secondo il caso, della didattica dell'italiano L2 a bambini, adolescenti e adulti (anche giovani).

Le competenze che vengono testate sono invece:

- la capacità di analizzare un manuale di italiano L2 a partire da un capitolo e dall'indice (il manuale proposto è selezionato fra quelli che si rivolgono al profilo di apprendenti scelto dal candidato);
- la capacità di analizzare un testo input e progettare il suo utilizzo con il profilo di apprendenti scelto dal candidato.¹⁹

Le certificazioni DITALS PER LA SCUOLA ITALIANA sono state ideate nel 2022 pensando alla crescente presenza di alunni italiani nella scuola e alla necessità che i docenti di tutte le discipline, e in particolare quelli di materie linguistico-letterarie, sappiano gestire i loro bisogni specifici, diversi da quelli dei loro compagni italofoni. Le tre prove riguardano specificamente il caso dell'insegnamento

¹⁹ Solo l'esame DITALS di II livello contiene una prova orale che verrà audioregistrata e valutata da esperti del Centro DITALS, in cui si chiede di simulare un'interazione orale con gli studenti in base alle consegne relative a due diversi scenari didattici.

dell'italiano a bambini non italofofoni inseriti nella classe che avrebbero frequentato nel proprio Paese (o in quella immediatamente precedente), così come previsto dalla legge italiana. La cura dello sviluppo delle loro competenze linguistiche non riguarda solo i docenti di materie linguistiche, ma anche tutti gli altri docenti disciplinari. Per i primi è stata ideata la certificazione DITALS DI II LIVELLO PER LA SCUOLA ITALIANA, mentre per i secondi è più appropriata la certificazione DITALS BASE PER LA SCUOLA ITALIANA.²⁰ Alle *figure 1 e 2*, forniamo una sintetica descrizione delle prove e dei descrittori di conoscenze e competenze, secondo il metodo dei *can-do-statements* inaugurato nel *QCER* per le competenze linguistiche.

PROVA A	PROVA B	PROVA C
Analisi guidata di manuali didattici	Progettazione guidata di materiali didattici	Conoscenze glottodidattiche
10 domande chiuse su alcune pagine tratte da un manuale per l'insegnamento dell'italiano L2 nella scuola (fino al liv. B2 del QCER)	-analisi delle caratteristiche linguistico-testuali di un testo -inquadramento del contesto di apprendimento -realizzazione di un'attività didattica a partire da un parametro fornito	-8 domande chiuse e 4 aperte su temi di base della glottodidattica riferite all'insegnamento nella scuola

Figura 1. *Tipi di prove dell'esame DITALS Base per la scuola italiana.*

²⁰ Questa certificazione attesta il possesso delle conoscenze e delle competenze di base in didattica dell'italiano a stranieri, per insegnare in classi multilingui, corrispondenti alle fasi di sviluppo 1.1. e 1.2 della *European Profiling Grid - EPG* (docente novizio) e alle fasi 1 e 2 del *Quadro europeo delle qualificazioni per l'apprendimento permanente - EQF*.

SEZIONE A:	SEZIONE B	SEZIONE C
<p>-So analizzare, in maniera molto guidata, un manuale di italiano L2 destinato a studenti di livello massimo B2 inseriti in una classe multilingue.</p>	<p>-So analizzare, seguendo le indicazioni date e in maniera molto guidata un testo input da proporre a studenti di livello massimo B2.</p> <p>-So identificare, seguendo le indicazioni date, il contesto di apprendimento nel quale proporre il testo input analizzato.</p> <p>-So costruire un'attività didattica, a partire dal testo analizzato, nel contesto scelto.</p>	<p>-Conosco i principi di base della linguistica italiana e le principali variazioni della lingua italiana in funzione dell'uso.</p> <p>-Conosco i principi di base della glottodidattica e della didattica dell'italiano a stranieri, bambini, adolescenti e giovani adulti, inseriti in classi multilingui.</p>

Figura 2. *Descrittori relativi alle conoscenze e alle competenze di chi ha sostenuto e superato le prove dell'esame DITALS Base per la scuola italiana.*

Conclusioni

La professione “docente di italiano L2” ha vissuto una svolta epocale intorno agli anni Novanta del secolo scorso: non solo si sono affacciate al panorama internazionale le nuove teorie sulla didattica comunicativa per le lingue straniere, codificate nel *QCER*, ma sono cambiati anche gli scenari e i profili degli apprendenti. L'italiano appreso come lingua non materna da bambini, adolescenti e giovani adulti è una realtà che interessa capillarmente il territorio italiano oggi, in seguito ai recenti flussi migratori. Focalizzare l'insegnamento della lingua sugli apprendenti comporta

per i docenti un aggiornamento specifico, che va oltre le conoscenze e competenze di base sulla lingua e sulla cultura italiana: nel caso degli apprendenti bambini, adolescenti e giovani adulti si tratta di selezionare quello che è più pertinente all'insegnamento in base all'età dei destinatari dal punto di vista neurolinguistico e motivazionale, tenendo conto del contatto con le altre lingue e culture (anche tipologicamente molto distanti), scegliendo l'approccio, il metodo e le tecniche didattiche più efficaci secondo l'età ma anche la cultura di provenienza e le esperienze pregresse degli alunni, verificandone l'efficacia in un continuo scambio fra teoria e pratica.

Oltre ai percorsi formativi sempre più vicini alle esigenze della professione, esistono oggi, come abbiamo visto, anche degli strumenti per l'autovalutazione e per la certificazione delle conoscenze e delle competenze didattiche: riflettere sul proprio operato, mettersi alla prova sostenendo esami adatti ai propri obiettivi può avere delle ricadute cruciali direttamente negli esiti dell'insegnamento/apprendimento. Non bastano gli interventi istituzionali per sostenere la diffusione dell'italiano all'estero e la sua conoscenza da parte degli stranieri, specialmente in un momento storico in cui si moltiplicano le offerte nel mercato delle lingue: sono soprattutto gli insegnanti che, con la loro professionalità e la loro consapevolezza, possono influire in maniera determinante sulla vita dei propri allievi, dal punto di vista dell'apertura mentale, dell'integrazione sociale, dello studio, del lavoro, del tempo libero, facilitando in ultima istanza la loro scoperta non solo della lingua ma di un intero mondo diverso dal proprio.

Estratto

Sono molti i contesti in cui si insegna italiano come lingua non materna (L2) a bambini, adolescenti e giovani adulti in Italia e nel mondo. In questo intervento, dopo un'introduzione sulla specificità di questi pubblici e sulle variabili (linguistiche, individuali e ambientali) che li caratterizzano, il focus si sposterà sugli strumenti oggi a disposizione dei docenti per autovalutarsi (*EPOSTL 2007*, *EPG 2012*, *DigCompEdu 2019*) e per ottenere delle certificazioni didattiche specifiche (DITALS dell'Università per Stranieri di Siena). Questi strumenti sono pensati per capire meglio i propri punti di forza e di debolezza e per ottenere titoli culturali specifici sull'insegnamento dell'italiano L2 a bambini, adolescenti e giovani adulti, spendibili nel mondo del lavoro.

Abstract

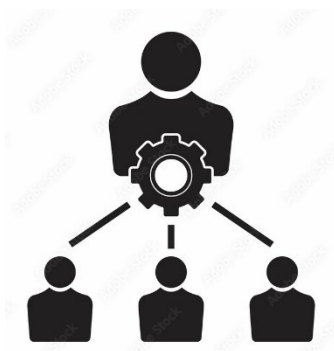
Italian as a second language is taught in many contexts to children, teenagers, and young adults, both in Italy and abroad. In this chapter, after an overview of the specificity of these learners and the different individual, linguistic and environmental variables, the focus will be on the self-evaluation tools (*EPOSTL 2007*, *EPG 2012*, *DigCompEdu 2019*) and the certification tests (DITALS of the Università per Stranieri di Siena) now available for teachers, in order to, on the one hand, understand one's strengths and weaknesses, and, on the other, to obtain a title, specific to the teaching of Italian as a second language to children, teenagers, and young adults, which may indeed be useful to be competitive in the job market.

V.

PIANIFICARE

E STRUTTURARE LA DIDATTICA:

LA PROSPETTIVA DELLE SCUOLE



Chiara Avidano e Alessio Gozzi

Scuola “Leonardo da Vinci” di Torino

chiara.avidano@scuolaleonardo.com

INSEGNARE IN UNA SCUOLA DI LINGUE L2

Introduzione

Nonostante i grandi progressi della tecnologia, tra cui le varie applicazioni per le videochiamate, e la disponibilità ad accedere a una vastissima gamma di materiale sia scritto che audiovisivo, per un apprendente LS non è facile trovare delle situazioni non didattiche in cui mettere in pratica le conoscenze linguistiche acquisite.

Al contrario, in un contesto di apprendimento L2, lo studente di italiano ha la possibilità unica di riutilizzare e sperimentare quotidianamente quanto affrontato in ambito didattico, in virtù della continua esposizione alla lingua viva e alle abitudini dei nativi. Qui la classe non rappresenta il punto di arrivo dell'apprendimento, ma funge da raccordo con la realtà linguistica extrascolastica: ascoltare una conversazione per strada, ordinare un caffè al bar e incontrare il padrone di casa sono tutte occasioni in cui non solo la materia oggetto di studio viene toccata con mano, ma va anche a completare e ad arricchire il bagaglio di conoscenze acquisite durante il corso. Utilizzando una metafora, l'ambiente didattico è come una palestra in cui gli studenti si allenano per poter affrontare al meglio tutte le sfide linguistiche (ed extra-linguistiche) che li attendono al di fuori dalla classe.

Viene così a definirsi una diversa concezione di utilità: il lavoro svolto a scuola è percepito come utile se direttamente spendibile nella “vita in Italia.” A questa si aggiunge l'altra grande protagonista di un percorso didattico L2, ovvero l'esperienza.

Anche in questo caso, la relazione fra ambiente didattico ed extra-didattico è bidirezionale: ciò che viene affrontato in classe può essere immediatamente utilizzato per fare nuove esperienze e testare quanto appreso (ad esempio, ordinare un macchiato nel bar di fronte alla scuola); allo stesso tempo, ciò che si sperimenta fuori dalla classe può diventare materiale di studio da condividere con i compagni (ad esempio, una nuova espressione colta ascoltando due adolescenti parlare, una comunicazione della banca...). Questa stretta relazione tra utilità ed esperienza porta inoltre immediati benefici sulla motivazione che, come riportato inequivocabilmente dalla letteratura glottodidattica, è la benzina dell'apprendimento, completando così un trittico utilità-esperienza-motivazione capace di autoalimentarsi in un "circolo virtuoso" potenzialmente infinito.

Gli studenti delle classi L2: il quadro italiano

La motivazione

Come riportato poc'anzi, il livello motivazionale medio nelle classi L2 è alto. Ma per quale motivo così tante persone frequentano corsi linguistici in Italia? Come riportato dal rapporto Asils (Associazione Scuole di Italiano come lingua seconda) del 2019,¹ gran parte degli iscritti nelle scuole di lingua sono spinti da interessi culturali (67,4%) o da ragioni turistiche (74,4%), mentre gli studenti che si sono rivolti alle strutture Asils per motivi accademici rappresentano una percentuale decisamente più ridotta (34,9%). È dunque principalmente la motivazione culturale che porta gli stranieri ad iscriversi nelle scuole italiane e questo è un aspetto di cui l'insegnante deve tenere conto nella progettazione del corso e dei materiali: attività che presentano un focus o richiami culturali avranno tendenzialmente un maggior successo rispetto ad altri che ne saranno privi, in particolare se associati al saper fare con la lingua, utile a risolvere efficacemente gli scambi comunicativi quotidiani.

¹ www.asils.it/wp-content/uploads/2020/11/Asils_rapporto-2019.pdf (Consultato il 22/08/2023).

Il livello linguistico

Per quanto riguarda il livello linguistico è opportuno operare una distinzione tra gli studenti che seguono corsi di livello elementare e quelli di livello avanzato. Per i primi, l'insegnante progetterà un percorso di apprendimento che permetterà allo studente di vivere (e, soprattutto, sopravvivere) in Italia e affrontare al meglio le situazioni che si presentano durante il suo soggiorno italiano, breve o lungo che sia. Dovrà fornire degli input linguistici all'occorrenza semplificati, prestando grande attenzione alla progressione delle fasi dell'apprendimento. Qui l'italiano utilizzato corrisponde a quello neo-standard, con una predilezione per la lingua parlata.

Con gli studenti di livello avanzato è invece possibile spaziare molto di più con la lingua: avendo già sulle spalle un bagaglio linguistico molto più ampio, si possono introdurre le singole varietà linguistiche (dai linguaggi settoriali alla letteratura, fino ad analizzare le principali differenze regionali), dando maggiore risalto anche alla produzione scritta. Generalmente, gli studenti dei corsi più avanzati (dal B2 in poi) si contraddistinguono per un elevato interesse verso la lingua e la cultura italiana che li porta a raggiungere livelli altissimi.

Differenze di età e di provenienza all'interno della classe L2

Nella classe di italiano L2, una situazione che si presenta frequentemente è avere apprendenti che differiscono tra loro per età e provenienza. In entrambi i casi, le peculiarità dei differenti profili possono essere sfruttate dall'insegnante per portare un vantaggio all'intera classe.

Se prendiamo in considerazione l'età, possiamo notare come, da una parte, gli studenti più giovani hanno dalla loro una maggior velocità nell'apprendimento mentre, dall'altra, quelli più anziani portano in dote una maggiore esperienza e una motivazione capace di trainare gli altri studenti.

Riguardo alla diversa provenienza, il vantaggio didattico e umano è ancor più evidente: se si affronta ad esempio una tematica culturale, è possibile dare inizio a un confronto tra la situazione o l'abitudine in Italia e quella presente nei paesi di ogni

singolo componente della classe, arrivando spesso a toccare in questo modo i quattro angoli del mondo attraverso conversazioni estremamente stimolanti.

Quando si parla di diversità, il rovescio della medaglia è rappresentato dal potenziale conflitto: anche in questo caso il ruolo del docente è fondamentale non solo nel sedare eventuali attriti tra i membri del gruppo, ma, ancor prima, nel prevenire eventuali discussioni. In classe è possibile proporre un dibattito sulla politica, sulla religione o su tematiche personali, ma va sempre affrontato analizzando preventivamente i rischi e le derive a cui si può giungere. È bene ricordare infine che, quando si parla di differenze culturali, è difficile, spesso impossibile, tracciare una linea netta di demarcazione tra ciò che è giusto e ciò che è sbagliato. Per questo, l'insegnante *in primis*, ma anche gli studenti devono esimersi dall'esprimere giudizi morali che possano offendere la sensibilità di alcuni membri del gruppo.

Studente/cliente

Quando si lavora in un istituto privato in Italia, chi si rivolge a una scuola di lingue di italiano riveste un doppio ruolo: da un lato è naturalmente uno studente, ma dall'altro è anche un cliente. Questo aspetto deve portare il docente a prestare la massima attenzione alla soddisfazione dello studente/cliente, lungo tutto il suo percorso di apprendimento. Dalla progettazione, andando incontro alle sue richieste e alle sue preferenze e soppesandole con quelle del resto della classe; allo svolgimento delle attività, che vengono contestualizzate al raggiungimento di un determinato obiettivo linguistico e proposte senza dare agli apprendenti un'eccessiva pressione emotiva, che può condurre alla frustrazione; fino ad arrivare al momento, molto delicato, della correzione e della valutazione del livello linguistico. Nell'individuazione dell'errore e nella sua correzione, l'insegnante deve fare ricorso alla sua professionalità e al maggior tatto ed empatia possibili in modo da evitare non solo l'innalzamento del filtro affettivo (comune agli apprendenti di ogni contesto), ma anche la potenziale perdita di un cliente.

Organizzazione e amministrazione di una scuola di lingue per stranieri: il gruppo Scuola Leonardo da Vinci

Il gruppo e la proposta didattica

Come si potrebbe essere erroneamente indotti a pensare, la vacanza studio in Italia non è un fenomeno prevalentemente giovanile.

Il gruppo Scuola Leonardo da Vinci, attivo da 45 anni con sedi a Firenze, Milano, Roma, Torino e Viareggio, costituisce un campione abbastanza rappresentativo di questa realtà. Dal 1977, anno della fondazione della prima scuola a Firenze, oltre 200.000 studenti provenienti da tutto il mondo hanno frequentato i centri del gruppo.

Le scuole del gruppo sono frequentate ogni anno da quasi 6.000 studenti provenienti da oltre 130 paesi. L'età degli studenti è compresa tra i 16 e i 90 anni con una preponderanza di presenza femminile. Negli anni successivi alla pandemia si è attestato un *trend* di crescita dello studente adulto che, grazie al lavoro da remoto, può integrare lo studio della lingua all'estero nei suoi impegni professionali e anche dello studente anziano, dotato oggi di maggiore tempo libero e disponibilità economica.

I programmi di maggior successo del gruppo Scuola Leonardo sono:

- l'*Italian Tour*, che permette di svolgere un programma itinerante fra le scuole del gruppo garantendo comunque un'uniformità metodologica;
- il *Dolce Vita*, progettato per gli studenti più maturi, in quanto include nel programma attività culturali ed enogastronomiche a cadenza quotidiana;
- i corsi combinati, che completano le lezioni di lingua italiana con attività sui linguaggi settoriali o su temi monografici;
- i corsi di preparazione agli esami di ammissione alle principali università italiane, dove il corso di lingua italiana è affiancato da un programma specifico per raggiungere le competenze richieste per superare gli esami d'ammissione ai più importanti atenei italiani.

Lo studente tipo e i suoi bisogni

Concentrandoci sul nostro studente standard, quello che prevalentemente frequenta una scuola privata di lingua italiana in Italia nel contesto di una vacanza studio, possiamo dire che si tratta spesso di un adulto o di un giovane adulto con alta scolarità e buona disponibilità economica e che, avendo percezione di sé come cliente pagante, ha grandi aspettative che non devono essere disattese.

Lo studente di una scuola privata di lingue si aspetta di incontrare professionalità, attenzione e flessibilità. Non vuole solo imparare una lingua, ma anche fare un'esperienza culturale e umana indimenticabile e desidera farla nel momento che preferisce. La principale flessibilità che lo studente si aspetta è quella di poter iniziare in un qualsiasi momento dell'anno e questo determina che le scuole specializzate in soggiorni linguistici debbano organizzarsi in modo tale da offrire settimanalmente l'apertura di tutti i livelli linguistici. La didattica e la gestione degli esami di certificazione linguistica sono ovviamente il fiore all'occhiello della scuola, ma il valore aggiunto all'esperienza in Italia dipende dalla qualità dei servizi ad essa correlati. L'aiuto nella ricerca dell'alloggio, l'assistenza negli adempimenti amministrativi (visti di studio, permessi di soggiorno, assicurazioni sanitarie), l'organizzazione delle attività per il tempo libero, la disponibilità di informazioni sulle opportunità turistiche e culturali ed il supporto nella gestione delle problematiche varie ed eventuali che possono scaturire dalla quotidianità degli studenti sono sempre più percepite come fondamentali.

La struttura della scuola

In virtù di quanto appena detto, tutto lo staff della scuola deve impegnarsi per determinare il successo dell'esperienza dello studente in Italia. La Segreteria ha un ruolo centrale nel buon funzionamento della scuola in quanto è l'elemento di raccordo fra gli studenti, la Direzione e il Coordinamento didattico.

La Segreteria deve fornire agli studenti informazioni corrette ed essere sensibile a raccogliere le esigenze che via via sorgono. È fondamentale saper cogliere le prime

avvisaglie di un problema e veicolarle quotidianamente alla Direzione e al Coordinamento didattico in modo da intervenire tempestivamente. Il Coordinatore didattico deve mantenere un dialogo attento e quotidiano con la Segreteria e con i docenti per monitorare l'apprendimento degli studenti e l'avanzamento delle classi; deve essere disponibile ad incontrare gli studenti che manifestano insoddisfazione per trovare una soluzione. Attenzione e tempestività nel trovare soluzioni alternative quando si verifica un problema di qualsiasi tipo contribuiscono a rendere sereno il clima in aula. Si arriva infine ai docenti, che rivestono un ruolo straordinariamente importante e delicato, dovendo integrare sempre la loro professionalità con una buona dose di empatia.

Il ruolo dell'insegnante: Esploratore, architetto e regista

Oltre al già citato ruolo di mediatore intergenerazionale e interculturale, l'insegnante svolge le funzioni di esploratore, architetto e regista. Con la presenza sempre più ingombrante delle nuove tecnologie che affiancano le modalità di lezione più tradizionali, il docente ha il compito di tenersi costantemente aggiornato. E così deve vestire i panni dell'esploratore, ricercando, analizzando e valutando quegli strumenti e quei materiali che possono portare un contributo positivo alle sue lezioni.

Raramente però questi hanno una valenza universale e possono essere usati indiscriminatamente in ogni contesto e con ogni tipo di apprendente. Per questo, una volta studiato il materiale e gli strumenti a disposizione, all'insegnante, ora nel ruolo di architetto, spetta il compito di progettare un curriculum dettagliato che sia incentrato sull'apprendente, in base alle sue caratteristiche e alle sue necessità, e in cui vengono proposte delle attività da svolgere non solo dentro le aule, ma anche all'esterno, sfruttando il contesto L2. Alcuni esempi possono essere delle attività *task-based*, come comprare un biglietto in una biglietteria, chiedere indicazioni stradali, oppure proporre delle interviste da svolgere in strada. Per i livelli più bassi, si può chiedere agli studenti di fare delle foto o dei video nella città in cui risiedono per poi descriverli e commentarli in classe.

Arriva infine il momento dell'implementazione in classe delle attività programmate: attraverso le sue indicazioni e i suoi consigli, il docente diventa regista, per cui guida e promuove gli scambi comunicativi, prestando attenzione alle risposte emotive – ancor prima che linguistiche – degli studenti, favorendo il mantenimento di un clima rilassato e stimolante.

In classe

L'uso della lingua ponte

Se in contesto LS le lingue in gioco sono due (quella di studio e quella del paese ospitante), in contesto L2 è più complicato trovare una lingua ponte. Per i principianti assoluti e per i livelli elementari, si può valutare l'utilizzo dell'inglese, ma solo qualora tutti i membri della classe lo possano comprendere; bisogna ricordare comunque che non tutti gli studenti hanno uguali competenze e che, in generale, impiegare più di una lingua straniera contemporaneamente richiede uno sforzo mentale non indifferente. In generale, si può ricorrere alla lingua ponte quando abbiamo bisogno di economizzare gli sforzi e il tempo (ad esempio, per fornire il significato di una parola o nel ripetere una consegna non chiara), oppure se stiamo affrontando una spiegazione metalinguistica, situazione in cui la lingua ponte può essere utile anche in chiave contrastiva. La L2 è invece obbligatoria quando il focus della lezione è puramente comunicativo (*role play*, discussione...). In generale, comunque, con l'avanzare del livello degli apprendenti, l'uso della lingua ponte andrà gradualmente diminuendo, fino a scomparire quando si iniziano ad affrontare i livelli intermedi.

Il materiale utilizzato

In tutte le sedi del gruppo Leonardo da Vinci, vengono utilizzate dispense prodotte internamente che vengono distribuite ad ogni apprendente che studia insieme a noi. Le dispense sono suddivise nei vari livelli di riferimento del QCER, dall'A1 al C1

(nelle classi di livello C2 si predilige materiale autentico). Nelle dispense le strutture morfosintattiche vengono prima presentate e poi riprese in un secondo momento: questo è utile, da una parte, per ripassare ciò che gli studenti hanno già appreso nelle settimane precedenti, nell'ottica di un apprendimento circolare. Dall'altra, permette di verificare le competenze dei nuovi studenti che nel frattempo si sono aggiunti al gruppo classe; spetta all'insegnante raccogliere dei feedback e decidere se sia il caso di indugiare nella revisione dei contenuti grammaticali e lessicali oppure, se le strutture appaiono acquisite, di avanzare e concentrarsi maggiormente sulle attività comunicative previste dall'unità.

Le dispense seguono i principali dettami delle più recenti teorie glottodidattiche: l'approccio è estremamente comunicativo, presentando molti spunti di discussione e *role play* da svolgere a coppie o in piccoli gruppi; all'interno delle diverse unità didattiche, gli elementi grammaticali sono introdotti in modo induttivo e ne rappresentano il punto di arrivo. Questo materiale, seppur rappresenti l'impalcatura dell'azione didattica nella scuola, non è e non deve essere esclusivo, ma può essere integrato tenendo conto dei bisogni e delle preferenze degli studenti.

La prima fonte a cui si può fare ricorso è stata creata dagli insegnanti della scuola stessa: una serie di risorse online caricate sulla piattaforma *Google Class* a cui tutti i docenti e, soprattutto, gli studenti possono accedere attraverso un codice che trovano sulle dispense. Si ha così accesso a una biblioteca di attività ludiche, video e di approfondimento lessicale o grammaticale che possono essere utilizzate dagli studenti desiderosi di approfondire, anche in autonomia, un determinato argomento.

Nonostante i livelli si ripetano costantemente e il materiale di riferimento sia lo stesso, le classi sono composte da persone, la cui unicità porta al moltiplicarsi del numero delle variabili in gioco (interessi, bisogni linguistici ed extra-linguistici, abilità linguistiche, carattere degli studenti, l'alchimia del gruppo...): per questo è pressoché impossibile per un insegnante replicare in classe una lezione identica ad una che era già stata proposta in precedenza.

Momenti didattici

Le presentazioni. Gli apprendenti che si rivolgono ad una scuola di lingua in Italia scelgono un soggiorno la cui durata può variare molto: da chi frequenta un corso intensivo per una sola settimana fino a chi decide di prendersi un anno sabbatico nel proprio paese e dedicarlo allo studio dell'italiano. Per questo motivo, la conformazione delle classi è sempre molto variabile, con studenti che ogni settimana arrivano mentre altri salutano. È dunque frequente che la primissima parte della lezione del lunedì sia dedicata a introdurre i nuovi studenti e a presentare loro la classe e il corso. Tutti gli apprendenti che partecipano a lezioni di gruppo hanno il desiderio di imparare in modo piacevole e divertente, condividendo il loro percorso insieme ad altre persone provenienti da tutto il mondo. Per non deluderli, l'insegnante deve raccogliere sin da subito le informazioni in merito ai loro studi pregressi, alle loro passioni e ai motivi per cui hanno deciso di studiare l'italiano. Questo è un momento cruciale sia da un punto di vista sociale – lo studente si presenta agli altri membri della classe e viceversa – sia per l'insegnante: questa breve conversazione può essere utile, infatti, per valutare se il livello linguistico assegnato è corretto e adeguato rispetto a quello della classe, ma anche per avere un'idea più chiara dell'apprendente che si ha davanti, dalla sua personalità alle sue competenze linguistiche. Questi sono tutti fattori che saranno presi in considerazione (insieme a quelli relativi agli altri studenti) nel momento dell'ideazione delle strategie e del percorso didattico delle settimane successive.

Test e valutazioni linguistiche. Una volta perfezionata l'iscrizione, i nuovi studenti ricevono via e-mail un test scritto che permette alla scuola di valutare le competenze linguistiche già acquisite e di inserirlo così in una classe di livello adeguato. Una volta che lo studente arriva in Italia, viene comunque organizzato un colloquio orale volto a confermare i risultati emersi dal test e trovare quindi la classe per lui più adatta. Il docente deve comunque prestare un'attenzione costante nella valutazione dei progressi linguistici durante il contatto quotidiano con gli studenti: ogni conversazione, attività e domanda può riportare un feedback utile a capire se gli

argomenti trattati sono stati compresi ed acquisiti oppure se persistono dubbi e incertezze che necessitano di un rinforzo.

I momenti extrascolastici. Per quanto riguarda l'ambito culturale, il materiale lascia ampia libertà al docente, che può integrarlo e ampliarlo toccando quelle tematiche che più interessano e incuriosiscono gli studenti. Ma, oltre al momento di studio e approfondimento all'interno della classe, trovarsi nel Paese oggetto di studio offre un notevole vantaggio. Le scuole targate Leonardo da Vinci organizzano infatti ogni settimana visite guidate per le strade o nei musei delle città ospitanti, aperitivi linguistici e *workshop*: si tratta di occasioni di socializzazione indimenticabili che permettono agli studenti di conoscere meglio la città in cui si trovano e di toccare con mano la cultura italiana.

Estratto

Nel contesto dell'insegnamento della L2, l'esperienza guida l'insegnamento: da un lato, gli studenti portano in classe tutto ciò che hanno visto, sentito e fatto al di fuori del contesto scolastico; dall'altro, ciò che viene appreso in classe può essere immediatamente utilizzato in situazioni quotidiane e reali. Per questo motivo, sono molti gli studenti di lingua italiana che nonostante i vantaggi offerti dalle moderne tecnologie, decidono di recarsi in Italia per frequentare un corso di lingua. Il presente lavoro presenta un quadro generale della situazione in Italia, analizzando il profilo di uno studente tipo. Successivamente, viene presentato il profilo del gruppo Scuola Leonardo da Vinci, con una descrizione delle opzioni di apprendimento e della struttura scolastica, volta a soddisfare le esigenze e le aspettative dei suoi studenti-clienti. Successivamente, l'attenzione si sposta sul ruolo dell'insegnante che, nelle classi interculturali e transgenerazionali, è sempre molto delicato e importante. Infine, riflettendo sul contesto della classe, si delinea ciò che uno studente L2 trova e sperimenta in una scuola di lingua italiana.

Abstract

Within the context of L2 teaching, experience drives teaching: on the one hand, learners bring to their class whatever they have seen, heard, and done outside the school context; on the other hand, what is learnt in class can be immediately used in daily, real-life situations. Therefore, there are many students of Italian language who, despite the advantages and ease of modern technology, decide to travel to Italy to attend a language course. Here, they find a network of schools ready to welcome them. First and foremost, this paper shows a general picture of the situation in Italy, analyzing the profile of a typical student. Subsequently, it presents the profile of the Scuola Leonardo da Vinci network, with an outline of its learning options and school structure, aimed at fulfilling the needs and expectations of its students-customers. Then, the focus moves onto the teacher's role which, in intercultural and transgenerational classes, is always very important. Finally, reflecting upon the classroom context, this paper outlines what an L2 student finds and experiences in an Italian language school.

Salvatore Schinello

Liceo internazionale francese di Vilnius; Università Tecnica «Gediminas» di Vilnius
salvatoreschinello@lifv.lt

L'ITALIANO LS NEI LICEI FRANCESI ALL'ESTERO: IL CASO DEL LICEO INTERNAZIONALE FRANCESE DI VILNIUS

Introduzione

Tra le tante realtà che si occupano dell'insegnamento dell'italiano come lingua straniera ai giovani, si inseriscono, a pieno titolo, le scuole francesi all'estero. Si tratta di scuole che prevedono il francese come lingua di scolarizzazione, dei programmi conformi al sistema dell'educazione nazionale francese e una particolare attenzione alle lingue straniere. Come si presenta l'insegnamento dell'italiano all'interno di questa rete di scuole sparse ormai in tutto il mondo?

Principalmente, e questo lo vedremo in seguito, l'offerta delle lingue straniere nelle scuole francesi all'estero cambia da paese a paese. Pertanto, la presenza dell'italiano all'interno di tali licei non è scontata, soprattutto in paesi geograficamente e culturalmente lontani dal Belpaese. Il Liceo internazionale francese di Vilnius (LIFV) fa, però, eccezione: dall'a.s. 2013/2014 l'italiano è tra le lingue straniere (insieme a spagnolo, tedesco e russo) che gli alunni possono scegliere di studiare.

Dunque, in questo contributo, vorrei presentare le specificità dell'insegnamento dell'italiano LS nei licei francesi all'estero con particolare riferimento al LIFV. Nella prima parte, introdurrò il sistema e la rete delle scuole francesi all'estero. Nella seconda parte, analizzerò l'approccio del sistema educativo

francese all'insegnamento delle lingue straniere, cercando di evidenziare quelli che, a mio avviso, rappresentano i vantaggi e le sfide di tale approccio. Infine, illustrerò le tappe che hanno portato l'italiano ad essere proposto, come seconda e terza lingua straniera, agli alunni del LIFV, i principali progetti portati avanti negli ultimi dieci anni e alcune riflessioni inerenti il futuro della comunità italoфона del LIFV.

In letteratura sono pochi gli articoli riguardanti in maniera specifica l'insegnamento delle lingue straniere nei licei francesi all'estero. Spero, dunque, che questo mio piccolo contributo possa portare ad una maggiore conoscenza di questo sistema d'insegnamento, delle sue peculiarità e dei suoi approcci, e possa mettere in luce la realtà italoфона attiva all'interno del LIFV.

Il sistema delle scuole francesi all'estero

Per introdurre il sistema delle scuole francesi all'estero occorre, innanzitutto, presentare l'Agenzia per l'Insegnamento Francese all'Estero (*AEFE – Agence pour l'Enseignement Français à l'Étranger*). Fondata nel 1990 e posta sotto la supervisione del Ministero per l'Europa e gli affari esteri, l'AEFE ha come obiettivo quello di coordinare la rete degli istituti scolastici francesi all'estero, comunemente chiamati "licei francesi." Al rientro in classe del settembre 2022, questa rete contava la presenza di 566 istituti scolastici in 138 Paesi. Quando si parla di licei francesi all'estero, occorre inoltre fare una distinzione tra scuole cosiddette omologate e non. In altri termini, non tutte le scuole francesi all'estero sono ufficialmente omologate al sistema dell'educazione nazionale francese, pertanto non possono essere sede d'esami e dovrebbero essere considerate alla stregua di semplici scuole private.

L'obiettivo del processo di omologazione, per quanto stabilito dall'AEFE, è quello di verificare la conformità degli istituti scolastici esteri "ai principi, ai programmi e all'organizzazione pedagogica del sistema educativo francese."¹ Senza entrare troppo nei dettagli di questo processo, possiamo semplicemente citare i

¹ AEFE, "L'*homologation et le suivi d'homologation*" (traduzione mia).

requisiti che l'istituto deve soddisfare per ottenere, grazie a un'intesa tra AEFÉ, Ministero per l'Europa e gli affari esteri e Ministero dell'educazione nazionale e della gioventù, la prestigiosa omologazione: 1. principi, programmi e valori del sistema educativo francese; 2. padronanza della lingua francese; 3. politica linguistica plurilingue;² 4. personale qualificato e regolarmente formato;³ 5. valutazione, preparazione e svolgimento degli esami previsti; 6. locali e attrezzature adeguati alle esigenze didattiche.

Un ultimo aspetto da menzionare, prima di passare a presentare il ruolo dell'italiano come lingua straniera in tale contesto scolastico, è la suddivisione degli istituti scolastici esteri in 16 zone (a ognuna delle quali corrisponde un liceo facente funzioni di istituto regionale di formazione). In questa sede teniamo in considerazione le quattro zone europee: 1. Europa del Nord-Ovest e Scandinava (guidata dal Liceo *Jean Monnet* di Bruxelles), Europa iberica (Liceo francese di Barcellona), Europa del Sud-Est (Liceo *Chateaubriand* di Roma) e, infine, Europa centrale e orientale (Liceo francese *Jean Renoir* di Monaco); a quest'ultima appartiene il LIFV.

L'insegnamento delle lingue straniere nelle scuole francesi all'estero

Come accennato, i licei francesi all'estero si contraddistinguono per una forte attenzione all'insegnamento delle lingue straniere. La varietà di lingue offerte alla scelta degli studenti cambia in base alla ripartizione di appartenenza del liceo, al Paese e al contesto geografico. Dunque, parlando dell'italiano, è più facile che questa lingua venga insegnata nei licei appartenenti alla ripartizione Europa del Sud-Est (della cui

² Da ciò deriva l'ampia offerta di lingue straniere che si possono studiare nei licei francesi esteri, i quali spesso si presentano (ed è il caso del liceo di Vilnius) come "licei internazionali francesi," evidenziando così non soltanto la diversa provenienza del proprio pubblico, ma anche la varietà di lingue straniere che l'alunno può scegliere.

³ Si tende a seguire almeno una formazione ad anno scolastico, in loco o presso un altro istituto scolastico estero appartenente alla zona di riferimento dell'AEFE.

formazione è responsabile il Liceo *Chateaubriand* di Roma); il LIFV rappresenta, in questo contesto, una piacevole e coraggiosa eccezione.

In linea di massima, durante il suo percorso scolastico, l'alunno di un liceo francese può imparare fino a tre lingue straniere (oltre al francese, lingua di scolarizzazione, e alla lingua del Paese ospitante):

- Una prima lingua straniera (*Langue Vivante A*), generalmente l'inglese, a partire dal secondo anno (*CE1*) della scuola primaria (*École primaire*);
- Una seconda lingua straniera (*Langue Vivante B*), a scelta tra le lingue proposte dal liceo, dal secondo anno (*5ème*) della scuola secondaria di primo grado (*Collège*);
- Una terza lingua straniera opzionale (*Langue Vivante C*), a scelta tra le lingue proposte dal liceo, dal primo anno (*2nde*) della scuola secondaria di secondo grado (*Lycée*).

Stando a questa ripartizione, l'italiano può essere presente, tra le varie lingue offerte dall'istituto scolastico, come seconda (*LVB*, obbligatoria) o terza (*LVC*, opzionale) lingua straniera.

Vorrei qui soffermarmi esclusivamente sull'insegnamento della seconda lingua straniera (*LVB*), essendo la terza lingua una materia opzionale che non presenta differenze sostanziali dal punto di vista didattico. Dunque, scegliere l'italiano come seconda lingua straniera significa intraprendere un percorso progressivo di sei anni, dal secondo anno della scuola secondaria di primo grado fino all'ultimo anno del liceo, suddiviso in tre cicli:

- Le classi *5ème*, *4ème* e *3ème* rappresentano tre anni di base, durante i quali l'alunno è portato a sviluppare delle competenze linguistiche che gli permettano “di comprendere, d'esprimere, d'interagire, di trasmettere, di

creare.”⁴ Alla fine di questo ciclo, l’alunno dovrebbe aver raggiunto un livello A2 del QCER in almeno due competenze linguistiche;

- La classe *2nde* rappresenta, invece, un anno intermedio, durante il quale, da un lato, si consolidano le competenze e i contenuti culturali dei tre anni precedenti, dall’altro, si introducono i temi che saranno oggetto di riflessione negli ultimi due anni del liceo. Alla fine di questa classe, l’alunno dovrebbe aver consolidato il suo livello A2 del QCER, ottenuto alla fine del ciclo precedente;
- Nelle classi *1ère* e *Terminale*, la lingua viene utilizzata ai fini di un’analisi critica del mondo contemporaneo. Si lascia, pertanto, meno spazio alla riflessione linguistica in sé ma si affrontano, con spirito critico, le otto tematiche culturali del programma, le quali, pur essendo comuni a tutte le seconde lingue, vengono declinate in base agli aspetti culturali della lingua studiata, e sono: identità e scambi, spazio privato e spazio pubblico, arte e potere, cittadinanza e mondi virtuali, realtà e finzione, innovazioni scientifiche e responsabilità, diversità e inclusione, territorio e memoria. Alla fine del percorso scolastico, l’alunno dovrebbe aver raggiunto almeno un livello B1 del QCER.

Avendo presentato le specificità dell’insegnamento delle lingue straniere nei licei francesi all’estero, analizzerò adesso le strategie d’insegnamento, evidenziandone i vantaggi e le sfide.

Strategie d’insegnamento delle lingue straniere

Sono diverse le strategie d’insegnamento che gli insegnanti di lingue straniere dei licei francesi all’estero si ritrovano quotidianamente a mettere in atto. Pur riconoscendo la possibilità per ciascun insegnante di adottare un approccio personale, adatto al

⁴ MENJS, “*Programme du cycle 4*,” 36 (traduzione mia).

contesto concreto della classe, è necessario tenere in considerazione alcuni aspetti particolari che, da un lato, risultano dai programmi ministeriali e, dall'altro, trovano giustificazione nei risultati della pratica decennale (certamente personale ma potenzialmente generalizzabile) d'insegnamento di chi scrive.⁵ Di seguito, elencherò (in ordine casuale) e commenterò i sei aspetti che, a mio avviso, risultano imprescindibili nel mio lavoro di insegnante di lingua in un liceo francese:

- *Aspetti culturali.* L'attenzione agli aspetti culturali nasce da un duplice bisogno: da un lato, la globalizzazione ha dato vita a delle società (e, di conseguenza, a delle classi) pluraliste, pertanto gli alunni si ritrovano in un ambiente multietnico e multiculturale, sicuramente stimolante, che richiede uno sforzo di conoscenza delle varie culture che lo formano e che talvolta può portare a delle incomprensioni e a dei conflitti; dall'altro, e proprio per rispondere a questa esigenza di comprensione, l'insegnamento di una lingua straniera, al giorno d'oggi, deve avere come scopo quello di sviluppare competenze non soltanto comunicative ma anche geografiche, storiche e culturali che permettano una maggiore comprensione degli usi e costumi di un dato paese e, soprattutto, abbattano stereotipi e pregiudizi. Infine, lo studio degli aspetti culturali permette di arricchire il lessico degli studenti.
- *Comparazione interlinguistica.* In un ambiente di classe caratterizzato da etnie, culture e lingue diverse (che spesso sono altre rispetto alla lingua di scolarizzazione, a quella del Paese e a quelle insegnate a scuola) un lavoro di confronto fra lingue e sistemi linguistici diversi è all'ordine del giorno.⁶ Noto che l'attività di comparazione interlinguistica, mettendo in luce differenze e

⁵ Insegno al Liceo internazionale francese di Vilnius dal 2013, quando ancora si chiamava Scuola francese *Montesquieu* di Vilnius.

⁶ Per approfondire il tema della comparazione interlinguistica, con particolare riferimento al sistema scolastico italiano, si rimanda a Cognigni, Edith. 'Educare alla diversità linguistico-culturale a scuola: proposte per una "via italiana" all'educazione plurilingue', *Educazione Interculturale – Teorie, Ricerche, Pratiche* 19, n. 2 (2021) 5-16. DOI: 10.6092/issn.2420-8175/13896.

somiglianze, permette ai miei studenti di assorbire più facilmente le strutture grammaticali e il lessico.

- *Approccio comunicativo.* Per un approfondimento sul tema dell'approccio comunicativo si rimanda a Balboni.⁷ In questa sede, mi preme semplicemente sottolineare l'obiettivo fondamentale dell'insegnamento delle lingue straniere nei licei francesi, che è quello di fornire all'alunno gli strumenti e le competenze necessarie a comunicare (soprattutto oralmente) in una lingua straniera. Il programma ministeriale francese insiste molto sullo sviluppo delle competenze di produzione orale, senza tuttavia tralasciare l'importanza dello scritto; competenze orali e scritte sono "complementari tra loro nell'apprendimento e si articolano nelle situazioni comunicative alle quali l'alunno partecipa, quale che sia il suo livello in ognuna di esse."⁸
- *Approccio orientato all'azione.* Nella mia pratica di insegnamento, questo approccio si esprime spesso nella messa in atto di progetti, interlinguistici o interdisciplinari, o gruppi o individuali, che mettano l'alunno in condizione di utilizzare pragmaticamente la lingua per lo svolgimento di un compito (creativo). Nei prossimi paragrafi, proporrò degli esempi concreti di progetti che ho portato avanti in questi anni.⁹
- *Pensiero critico.* Nel sistema francese il compito di educare l'alunno allo spirito critico spetta a tutte le discipline, pertanto anche alle lingue straniere. Soprattutto nell'ultimo triennio (*lycée*), l'alunno è chiamato ad utilizzare le sue competenze linguistiche, sviluppate nei tre anni precedenti, per analizzare con piglio critico e mettere in dubbio il mondo contemporaneo, nei suoi aspetti chiave e nelle sfide che ci pone.

⁷ Balboni, Paolo E. 'La comunicazione interculturale e l'approccio comunicativo: dall'idea allo strumento', *ELLE* 4, n. 1 (2015) 1-20.

⁸ MENJS, "Programme de langues vivantes de première et terminale générales et technologiques, enseignements commun et optionnel," 2 (traduzione mia).

⁹ Per approfondire si veda Birello, Marilisa *et al.* 'A lezione con i task: fra teoria e operatività', *ELLE* 6, n. 2 (2017) 199-216. DOI: 10.14277/2280-6792/ELLE-6-2-17-1.

- *Differenziazione.* Ai fini della costruzione di un ambiente e di una didattica che siano realmente inclusivi, tenendo conto dei vari livelli e delle specificità di ciascun alunno, si ritiene imprescindibile procedere a una differenziazione, particolarmente necessaria in classi numerose. Diverse sono le pratiche di differenziazione, tra le quali vorrei segnalare le tre che mi trovo ad applicare più spesso: 1. differenziazione dei supporti (esercizi e valutazioni adattati alle specificità di ciascun alunno); 2. differenziazione delle attività (proporre delle attività diverse in base al livello degli alunni); 3. differenziazione dei contenuti (lavorare sulla stessa competenza ma proponendo un testo diverso e adattato). Negli ultimi due casi ricorro spesso al lavoro in gruppo con la disposizione dei banchi ad isole.

In questa sezione, ho presentato alcune tra le strategie di insegnamento che rendono peculiare l'approccio alle lingue straniere dei licei francesi all'estero. Di seguito analizzerò quelli che, a mio modesto avviso, sono i vantaggi e le sfide che tale approccio presenta.

Vantaggi e sfide

Tra i vantaggi dell'approccio del sistema francese all'insegnamento delle lingue straniere citerei sicuramente l'autenticità e la varietà dei supporti. Dalla classe di *2nde* i materiali linguistici devono necessariamente essere autentici, dunque non si ha più a che fare con i classici dialoghi (scritti o orali) che ricreano in maniera artificiale una data situazione (al ristorante, in città, a scuola) ma con articoli di giornale, statistiche, servizi di telegiornali o di programmi di approfondimento, estratti di opere letterarie, opere d'arte, pubblicità, vignette, ecc. L'utilizzo pragmatico della lingua, grazie soprattutto ai progetti e alla centralità dell'orale, permette all'alunno di prendere coscienza della funzionalità delle lingue straniere nel mondo contemporaneo. L'interdisciplinarietà, che si esplicita nei progetti comuni portati avanti con gli altri insegnanti (di discipline linguistiche e non), arricchisce e completa la conoscenza

degli alunni: portandoli a mettere in connessione la lingua studiata con altre discipline apparentemente distanti e diverse, l'interdisciplinarietà aiuta a risolvere l'eccessiva specializzazione del sapere e contribuisce a una comprensione più ampia e universale della realtà.

Tra le sfide citerei, senz'altro, un fenomeno frequente come la confusione tra lingue straniere affini. Nella mia pratica di insegnamento, ciò si nota tra gli alunni che, oltre al francese come lingua di scolarizzazione, studiano l'italiano come seconda lingua straniera e aggiungono lo spagnolo come terza lingua straniera (o viceversa). Non sono rari i casi di alunni che nelle loro produzioni, scritte o orali, "italianizzano" termini francesi o spagnoli, e viceversa. Sarebbe interessante portare avanti una piccola ricerca empirica su questo tema che misuri la frequenza di questo fenomeno e, soprattutto, mostri quali parti del discorso vengono confuse più spesso e provi a spiegarne il perché. Se l'eterogeneità è una ricchezza, soprattutto per i corsi di lingua straniera, i licei francesi all'estero sono contraddistinti da classi particolarmente eterogenee; tutto ciò rappresenta una sfida e una certa difficoltà per l'insegnante: preparare attività e materiali diversi e adattati, cambiare registro e approccio durante la stessa lezione, valutare le stesse competenze con criteri diversi, richiede un enorme sforzo in termini di tempo ed energia. L'eccessiva attenzione alla funzione comunicativa della lingua straniera sembra mettere in competizione la riflessione linguistica e la comunicazione orale. Soprattutto nelle tre classi del liceo (*2nde, 1ère, Terminale*), le quali presentano dei programmi di lingua vasti e ancorati agli aspetti culturali e ai temi dell'attualità, il tempo da dedicare alle strutture grammaticali è, per forza di cose, residuale. Infine, parlando appunto di temi legati all'attualità, l'insegnante di lingua si ritrova a dover affrontare dei temi piuttosto delicati (o che possono essere delicati in un determinato contesto come, ad esempio, lo *ius soli*, il narcotraffico, l'aborto, le nuove famiglie, la satira, ecc.), e nel farlo, deve impegnarsi a non far trapelare il proprio punto di vista, a non urtare la sensibilità dell'alunno e a permettere che tutte le opinioni possibili sul tema vengano legittimamente espresse.

Dopo aver presentato i vantaggi e le sfide dell'approccio francese all'insegnamento delle lingue straniere, tratterò ora dell'insegnamento dell'italiano LS nel Liceo internazionale francese di Vilnius (LIFV).

L'italiano nel LIFV

Il LIFV è, ad oggi, l'unico liceo francese della ripartizione Europa centrale e orientale dove è presente l'insegnamento dell'italiano come lingua straniera (*LVB, LVC*). Con i suoi 560 iscritti (di cui l'80% sono alunni lituani) rappresenta una delle scuole internazionali più grandi tra quelle presenti in Lituania.

Non è questa la sede per una cronistoria di questo liceo ma vale la pena ricordare alcune date importanti: nel 1992 viene fondata la “Scuola francese di Vilnius,” la prima scuola internazionale privata presente nella capitale lituana; nel 2010 cambia nome in “Scuola francese *Montesquieu* di Vilnius.”

Al rientro in classe del settembre 2013, viene attivato per la prima volta un corso di italiano come terza lingua straniera per le classi del *lycée*, le quali (a differenza di quelle del *collège*) non avevano ancora ottenuto l'omologazione e, pertanto, seguivano i corsi del CNED (*Centre Nationale d'Enseignement à Distance* – Centro Nazionale d'Insegnamento a Distanza). Il funzionamento di questo tipo di studio a distanza è il seguente: il programma e il materiale didattico vengono inviati all'insegnante (o, in generale, alla persona incaricata di impartire le lezioni, la quale, a seconda dei casi, potrebbe essere anche un tutore o un genitore); l'insegnante si occupa di impartire le lezioni e preparare l'alunno agli esami di valutazione, che devono essere svolti e inviati al servizio di correzione ad intervalli regolari. Per tre anni scolastici consecutivi (dall'a.s. 2013/2014 all'a.s. 2015/2016), l'italiano è stato proposto solamente come terza lingua straniera (opzionale) e solamente per le classi del *lycée*.

Nel 2015, la “Scuola francese *Montesquieu* di Vilnius” cambia nome e diventa “Liceo internazionale francese di Vilnius,” con l'intenzione di virare verso un pubblico più internazionale e il plurilinguismo. Questo cambiamento risulta essere

in anticipo su quella che sarà la tendenza portata avanti dal Ministero dell'educazione nazionale e della gioventù a partire da un'importante riforma del 2016. La riforma prevedeva un rinnovo dei programmi della scuola secondaria di primo grado (*collège*) e, con l'obiettivo di favorire il plurilinguismo, l'anticipo di un anno sull'ingresso della seconda lingua straniera nel percorso dell'alunno, dalla classe *4ème* (la terza media in Italia) alla *5ème* (la seconda media in Italia). La riforma è entrata in vigore al rientro in classe di settembre 2016 ed è da questa data che l'italiano viene offerto agli alunni anche al *collège* come seconda lingua straniera. In altri termini, dall'a.s. 2016/2017 l'italiano è a tutti gli effetti presente al LIFV come seconda e come terza lingua straniera.

Nel 2020, viene finalmente riconosciuta l'omologazione per le classi del *lycée*, pertanto il LIFV diventa un istituto scolastico pienamente omologato al sistema scolastico nazionale.

L'italiano è, ad oggi, una realtà consolidata all'interno del LIFV, anche se per numero di alunni la ritroviamo solamente al terzo posto, dopo lo spagnolo e il tedesco, e prima del russo. Ciononostante, in questi dieci anni si è riuscita a costruire una piccola e riconoscibile comunità di alunni di italiano, molto attiva in diversi progetti:

- La settimana delle lingue straniere (2019) dedicata al teatro: gli alunni di italiano LVC della classe *2nde* hanno adattato e interpretato il testo del primo incontro tra Pinocchio e il Gatto e la Volpe; gli alunni di italiano LVB della classe *2nde* hanno interpretato un estratto del monologo teatrale *Novecento* di A. Baricco.
- La giornata europea delle lingue (2020): gli alunni di italiano di tutte le classi del liceo hanno partecipato ad un dettato in più lingue organizzato dalla Rappresentanza della Commissione Europea in Francia.
-

- Il festival del cinema in lingua (2022) organizzato dal LIFV: gli alunni di italiano delle classi del *collège* hanno guardato e analizzato il film “Pinocchio” di M. Garrone.
- Laboratorio di cucina (2022): gli alunni degli ultimi due anni del liceo, guidati dal loro insegnante, hanno imparato a cucinare una ricetta-simbolo della cucina italiana – la carbonara.
- Vari progetti interdisciplinari: progetto sull’emigrazione italiana in Argentina (con la professoressa di spagnolo), progetto sulla canzone “Il gatto e la volpe” di E. Bennato (con la professoressa di musica), progetto sul Dolce stil novo (con il professore di francese).

Oramai l’italiano è diventato una parte importante dell’identità del LIFV e il merito di ciò va senz’altro riconosciuto anche ai vari direttori che, in questi dieci anni, si sono susseguiti alla guida di questo liceo e che hanno dimostrato un profondo rispetto per la lingua italiana. Ci si augura che il numero di alunni, ormai consolidatosi sulla quarantina, possa in futuro aumentare e che la comunità italoфона del LIFV possa incontrarsi e collaborare con le altre realtà italiane presenti nel territorio lituano.

Conclusioni

L’insegnamento dell’italiano nel contesto dei licei francesi all’estero presenta delle peculiarità di carattere metodologico e di approccio. L’offerta linguistica di questi licei non è omogenea e dipende dal contesto geografico; pertanto, il fatto di poter imparare l’italiano al Liceo internazionale francese di Vilnius (LIFV) rappresenta una piacevole e coraggiosa eccezione, in quanto unico liceo della ripartizione Europa orientale e centrale dell’AEFE a offrire l’italiano ai propri alunni. Il numero di alunni è cresciuto lentamente ma costantemente in questi ultimi dieci anni; a ciò ha senz’altro contribuito un evento fortuito come la riforma del *collège* del 2016, la quale ha dato un ulteriore impulso al plurilinguismo già esistente nei licei francesi all’estero.

V. Pianificare e strutturare la didattica

Personalmente penso che il bilancio di questi primi dieci anni di italiano al LIFV sia ampiamente positivo e che sia stato raggiunto l'obiettivo di creare e consolidare una piccola comunità italoфона al suo interno. Una sua apertura verso le altre realtà italiane presenti sul territorio lituano potrà, in futuro, dare vita a nuovi progetti e a nuove prospettive per l'insegnamento dell'italiano ai giovani alunni delle scuole secondarie.

Estratto

Lo scopo di questo contributo è quello di offrire una panoramica dell'insegnamento della lingua italiana nel contesto delle scuole francesi all'estero. Nella prima parte presento la rete delle scuole francesi all'estero appartenenti all'AEFE (l'Agenzia per l'Insegnamento Francese all'Estero, che raggruppa 566 scuole nel mondo) e il posto che l'insegnamento delle lingue straniere (in particolare, dell'italiano) occupa al suo interno. Gli alunni delle scuole francesi possono scegliere di studiare l'italiano come seconda (a partire dalla classe *Cinquième*) o come terza lingua straniera (a partire dalla classe *Seconde*). Successivamente, mi concentro sulle caratteristiche dell'insegnamento delle lingue straniere nel sistema scolastico francese, analizzandone le strategie metodologiche e cercando di considerare i vantaggi e le sfide che tale approccio rappresenta sia per l'insegnante che per l'alunno. Infine, presento l'insegnamento della lingua italiana presso il Liceo internazionale francese di Vilnius (LIFV), analizzando tutti i passaggi che hanno portato la lingua italiana ad essere insegnata sia nelle scuole medie che nelle superiori. Nel fare ciò, presento diversi progetti realizzati negli ultimi dieci anni e offro riflessioni sul futuro della comunità italoфона all'interno del LIFV.

Abstract

The aim of this contribution is to offer an overview of the Italian language teaching in the context of the French schools abroad. In the first part, I introduce the network of the French schools abroad belonging to the AEFÉ (the Agency for French Education Abroad, which consists of 566 schools around the world) and the role that the teaching of foreign languages (including, Italian) plays within it. Pupils in French schools can choose to study Italian as a second (starting from the *Cinquième* class) or as a third foreign language (starting from the *Seconde* class). Then, I focus on the features of the foreign language teaching in the French school system, analyzing the methodological strategies that are required to be applied and trying to consider what might represent benefits and challenges for both the teacher and the pupil. Finally, I present the Italian language teaching at the French international lyceum of Vilnius (LIFV), analyzing all the steps that led the Italian language to be taught in both middle and high schools. In doing that, I present several projects that took place during the last ten years and offer reflections on the future of the Italian language-lover community in the LIFV.

Indice

Premessa	5
Alba Rosa Mennillo	
I. L'ITALIANO, LA TECNOLOGIA E I NUOVI SPAZI DI APPRENDIMENTO	10
Agnè Laukaitienė	
La lavagna digitale per l'insegnamento dell'italiano LS a bambini e adolescenti	12
Carmelina Maurizio	
I social media per l'italiano: Facilitatori digitali	28
Luca Pavan	
Una variante dell'indice di leggibilità rix che include la punteggiatura	40
II. ITALIANO A TEMPO DI MUSICA	52
Paolo E. Balboni	
“Io non capisco le canzoni di Sanremo”: Materiali autentici e insegnamento delle lingue	54
Riccardo Senatore	
Se la classe guarda al mondo di oggi: Il linguaggio dei giovani presentato agli studenti attraverso la canzone nell'ambito dell'italiano LS	68

III. TRADUZIONE, IA E APPRENDIMENTO DELL'ITALIANO LS	84
Carmela Giordano Ancora una sfida del <i>translanguaging</i>	86
Jurgita Macijauskaitė-Bonda e Moreno Bonda La traduzione per la didattica dell'italiano LS all'epoca di DeepL	98
IV. L'ITALIANO E I GIOVANI: STRUMENTI PER I DOCENTI	118
Maria Cecilia Luise Insegnare l'italiano ai giovani: Può la grammatica essere ragionevole e divertente?	120
Pierangela Diadori Insegnare italiano L2 a bambini, adolescenti e giovani adulti: Quali strumenti di (auto)valutazione per i docenti?	136
V. PIANIFICARE E STRUTTURARE LA DIDATTICA: LA PROSPETTIVA DELLE SCUOLE	156
Chiara Avidano e Alessio Gozzi Insegnare in una scuola di lingue L2	158
Salvatore Schinello L'italiano LS nei licei francesi all'estero: Il caso del liceo internazionale francese di Vilnius	170

L'italiano dei giovani per i giovani. Glottodidattica dell'italiano LS
A cura di Moreno Bonda

Redazione linguistica di Alessandro Poroli
Progetto grafico di Rasa Švobaitė

Numero d'ordine K24-027
Stampa digitale realizzata nel mese di aprile 2024
presso Vytautas Magnus University
K. Donelaičio g. 58, LT-44248, Kaunas, Lituania
www.vdu.lt | leidyba@vdu.lt

PUBBLICATI NELLA COLLANA “STUDI E STRUMENTI PER L’ITALIANISTICA”



1. Storia della regione del Mediterraneo. Tra CLIL e approccio cognitivo



2. Perelà uomo di fumo. Lettura graduata B1. Con traduzione lituana



3. L'italiano dei giovani per i giovani. Glottodidattica dell'italiano LS

IN PUBBLICAZIONE



4. Italų kalbos ir kultūros vadovėlis 1 [Manuale di lingua e cultura italiana 1 per classi monolingue lituane]

Questo volume è il risultato della collaborazione tra il programma di laurea di primo livello in Italianistica e lingue romanze dell'università Vytautas Magnus e l'ANILS, l'Associazione Nazionale Insegnanti di Lingue Straniere. Terza pubblicazione nella collana «Studi e Strumenti per l'italianistica», quest'opera collettanea contribuisce ai fini della serie con una raccolta di saggi sulla glottodidattica dell'italiano come lingua straniera.

Contributi di

C. Avidano • P. E. Balboni • M. Bonda • P. Diadori • C. Giordano • A. Gozzi
A. Laukaitienė • M. C. Luise • J. Macijauskaitė-Bonda • C. Maurizio • L. Pavan
S. Schinello • R. Senatore

STUDI E STRUMENTI
PER L'ITALIANISTICA