

FRANCA BOSC E CARLA MARELLO, *Italiano L1 → LS/L2 : andata e ritorno*, in «Comunicare. Letterature lingue» (ISSN: 1827-0905), 1 (2001), pp. 107-125.

Url: <https://heyjoe.fbk.eu/index.php/coleli>

Questo articolo è stato digitalizzato dal progetto [HeyJoe](#) - *History, Religion and Philosophy Journals Online Access* della Biblioteca Fondazione Bruno Kessler. Il portale HeyJoe, in collaborazione con enti di ricerca, società di studi e case editrici, rende disponibili le versioni elettroniche di riviste storiografiche, filosofiche e di scienze religiose di cui non esiste altro formato digitale.

This article has been digitised within the Bruno Kessler Foundation Library project [HeyJoe](#) - *History, Religion and Philosophy Journals Online Access* platform. Through cooperation with research institutions, learned societies and publishing companies, the *HeyJoe* platform aims to provide easy access to important humanities journals for which no electronic version was previously available.

La digitalizzazione della rivista «Comunicare. Letterature lingue», a cura dalla Biblioteca FBK, è stata possibile grazie alla collaborazione con

Nota copyright

Tutto il materiale contenuto nel sito [HeyJoe](#), compreso il presente PDF, è rilasciato sotto licenza [Creative Commons](#) Attribuzione–Non commerciale–Non opere derivate 4.0 Internazionale. Pertanto è possibile liberamente scaricare, stampare, fotocopiare e distribuire questo articolo e gli altri presenti nel sito, purché si attribuisca in maniera corretta la paternità dell'opera, non la si utilizzi per fini commerciali e non la si trasformi o modifichi.

Copyright notice

All materials on the [HeyJoe](#) website, including the present PDF file, are made available under a [Creative Commons](#) Attribution–NonCommercial–NoDerivatives 4.0 International License. You are free to download, print, copy, and share this file and any other on this website, as long as you give appropriate credit. You may not use this material for commercial purposes. If you remix, transform, or build upon the material, you may not distribute the modified material.



La digitalizzazione della rivista «Comunicare. Letterature lingue», a cura dalla Biblioteca FBK, è stata possibile grazie alla collaborazione con

Franca Bosc e Carla Marello

Italiano L1→LS/L2: andata e ritorno

1. Per un italiano lingua straniera anche in patria

La lingua ci parla, ovvero dobbiamo essere consapevoli dei limiti che ci pone il sistema della lingua e non fermarci alla banale consapevolezza di saper parlare la nostra lingua madre.

Vorremmo riutilizzare lo slogan molto in auge negli anni Settanta per invitare un particolare tipo di parlanti a uscire dalla ingannevolmente comoda posizione di «parlanti nativi». Vorremmo che gli insegnanti italiani di italiano a stranieri, e ancor più gli insegnanti italiani di italiano a italiani, provassero a mettere un po' di distanza fra sé e l'amata lingua madre e provassero a insegnarla come farebbero dei bravi italiani stranieri. Cioè con ugual passione e altrettanta preparazione tecnica.

Forse fra circa cinque o sei anni una simile proposta sarà superata, perché da una parte la preparazione degli insegnanti di lettere in Italia sta cambiando, sta diventando più «linguistica», e dall'altra nelle università italiane stanno aumentando i corsi di didattica dell'italiano per stranieri. Per ora, tuttavia, è ancora il caso di propagandare quest'atteggiamento presso chi, essendo italofono, insegna la lingua italiana. È un'ottica di assunzione non solo di materiali, ma soprattutto di mentalità, da chi insegna l'italiano ma non è «parlato dall'italiano», in quanto parlante straniero.

Potrà sembrare scandaloso o quantomeno paradossale che, dopo anni di ricerca del raggiungimento di una «competenza quasi nativa» da parte

Franca Bosc e Carla Marello collaborano da qualche anno alla pubblicazione della collana scaturita dal progetto europeo «Formazione e aggiornamento autonomo e a distanza di insegnanti di italiano lingua straniera» (Paravia Bruno Mondadori). Le autrici condividono le opinioni qui espresse, tuttavia il § 1 è stato scritto da Carla Marello, i §§ 2, 3, 4, 5 da Franca Bosc, il § 6 dalle due autrici insieme.

dell'insegnante di lingue straniere, si indichi l'italianista straniero come possibile modello all'insegnante italofono. Non è un'ennesima prova di italica xenofilia, anzi, non sarebbe apparsa opportuna una simile indicazione se nel frattempo non fossero accaduti alcuni fatti:

- la lingua italiana ha ricevuto una descrizione linguistica molto attenta fatta da studiosi italiani e stranieri;
- la descrizione linguistica dell'italiano ha avuto ricadute più immediate sull'insegnamento dell'italiano nelle università straniere che non nelle scuole italiane (per stranieri e non);
- i linguisti stranieri descrivono l'italiano, e soprattutto certi fenomeni di grammatica fine dell'italiano, in modo più esaustivo e a volte più lucido proprio perché guardano all'italiano «dal di fuori»;
- l'ottica pragmatico-testuale nella didattica delle lingue, cioè l'attenzione ai fenomeni coesivi, al tipo di testo, al registro linguistico in relazione alla funzione dei testi, ha avvicinato la didattica della lingua madre alla didattica della stessa lingua come L2 o LS. Infatti, pur essendoci anche nelle strategie pragmatico-testuali differenze fra cultura e cultura, queste sembrano più facilmente «esportabili», meno idiosincratiche di ciascuna lingua di quanto non siano fonetica e morfosintassi, almeno all'interno della cultura occidentale.

Un caso concreto di quanto appena affermato: una delle descrizioni grammaticali più chiare sia del participio passato attivo in costruzioni cosiddette «pseudo-assolute», perché il soggetto della participiale è lo stesso della principale, sia del participio assoluto vero e proprio, si trova nel libro di S. Bach e J. Schmitt Jensen, *Større Italiensk Grammatik*¹. Le grammatiche di riferimento italiane ne danno una descrizione meno efficace ed unitaria². Sempre agli italiani danesi si debbono ottime descrizioni testuali dell'italiano e del danese a confronto, descrizioni utilissime per gli

¹ S. BACH - J. SCHMITT JENSEN, *Større Italiensk Grammatik*, København 1990, pp. 623-628.

² Si veda in proposito C. MARELLO, *Parafrasi di enunciati ellittici*, in L. LUMBELLI - B. MORTARA GARAVELLI (edd), *Parafrasi. Dalla ricerca linguistica alla ricerca psico-pedagogica*, Alessandria 1999, pp. 109-132, in particolare pp. 126-128.

italiani: si vedano, per non citare che scritti recenti, i lavori di Korzen³, Polito⁴, nonché la miscellanea *Strutturazione testuale in italiano e danese. Risultati di una indagine comparativa*⁵. Altri esempi si potrebbero fare citando gli scritti degli italiani inglesi, tedeschi e austriaci o degli italiani italiani da tempo all'estero.

Nei prossimi paragrafi proponiamo concretamente l'inserimento di materiali per stranieri in lezioni di italiano per italiani e viceversa.

In ogni caso il messaggio che ne dobbiamo ricavare è il seguente: che si insegni o no l'italiano a stranieri, che si utilizzino o no materiali preparati per studenti stranieri di italiano, mettersi nei panni di chi insegna a stranieri fa bene all'insegnante di italiano. È un'occasione per vedere la lingua italiana da un'altra prospettiva, per inquadrarla come una lingua da insegnare, con le sue caratteristiche rispetto ad altre lingue europee ed extraeuropee, con le sue difficoltà da affrontare su diversi piani e gradualmente per raggiungere delle abilità complesse che non si possono dare per scontate neanche presso i parlanti nativi.

2. *Gran fermento per l'italiano*

Al congresso della Società dei Linguisti Italiani del 1988 due studiosi tedeschi, Michael Metzeltin e Harro Stammerjohann, particolarmente sensibili allo sviluppo della linguistica italiana, hanno parlato in termini

³ I. KORZEN, *Sintassi anaforica, deverbalizzazione e relazioni retoriche. Uno studio comparativo italo-danese*, in G. SKYtte - F. SABATINI (edd), *Linguistica testuale comparativa*, Atti del Convegno interannuale SLI, Copenaghen, 5-7 febbraio 1998, in «Etudes Romaines», 42, 1999, pp. 323-341; I. KORZEN, *Pragmatica testuale e sintassi nominale. Sull'esplicitezza pragma-testuale del sistema nominale in italiano e in danese*, in I. KORZEN - C. MARELLO (edd), *Argomenti per una linguistica della traduzione. On Linguistic Aspects of Translation. Notes pour une linguistique de la traduction*, Alessandria 2000, pp. 81-109.

⁴ P. POLITICO, *Un'indagine empirica comparativa dano-italiana. Testi argomentativi. Analisi contrastiva degli aspetti culturali*, in M.T. NAVARRO SALAZAR (ed), *Italica Matritensis*, Atti del IV Convegno SILFI, Madrid, 27-29 giugno 1996, Firenze 1998, pp. 439-455.

⁵ G. SKYtte - I. KORZEN - P. POLITICO - E. STRUDSHOLM (edd), *Tekststrukturering på italiensk og dansk / Strutturazione testuale in italiano e danese / Resultater af en komparativ undersøgelse / Risultati di una indagine comparativa*, Copenaghen 1998.

molto positivi degli studi sulla lessicografia e sulla grammatica, al punto che Stammerjohann ha affermato che «l'italiano è la lingua meglio descritta del mondo». Ai lusinghieri giudizi, Tullio De Mauro ha replicato che sicuramente c'è molto di vero in questi apprezzamenti i quali, tuttavia, vanno considerati anche in relazione allo stato piuttosto lacunoso degli studi negli anni Sessanta e Settanta⁶.

Negli ultimi quindici anni vi è stato, come già abbiamo accennato sopra, da parte di studiosi stranieri e italiani un proliferare di strumenti per l'analisi e la conoscenza della realtà dell'italiano, delle sue strutture e del suo ambiente socio-linguistico. Basti pensare alle grammatiche di Brunet⁷, Carrera Diaz⁸, Schwarze⁹, Bach e Schmitt Jensen¹⁰, Renzi¹¹ e Serianni¹², a un dizionario che s'aggiorna ogni anno come lo Zingarelli¹³ e a dizionari molto diversi per mole e impostazione, ma accomunati da una preoccupazione, ci si passi il termine, «didattica» quasi impensabile trent'anni fa; opere come il Palazzi - Folena¹⁴, il *DISC*¹⁵, il *DIB*¹⁶, il

⁶ T. DE MAURO, *Descrizioni dell'italiano e applicazioni alla didattica* in M. MAZZOLENI - M. PAVESI (edd), *Italiano Lingua seconda*, Milano 1991.

⁷ J. BRUNET, *Grammaire critique de l'italien*, 8 voll., Université de Vincennes, Paris 1978-1986.

⁸ M. CARRERA DIAZ, *Manual de gramática italiana*, Barcelona 1985.

⁹ Ch. SCHWARZE, *Grammatik der italienischen Sprache*, Tübingen 1988.

¹⁰ S. BACH - J. SCHMITT JENSEN, *Større Italiensk Grammatik*, cit.

¹¹ L. RENZI (ed), *Grande Grammatica italiana di consultazione*, 3 voll., Bologna 1988-1995, 1.

¹² L. SERIANNI (con la collab. di A. CASTELVECCHI), *Grammatica italiana: italiano comune e lingua letteraria*, Torino 1989 (nuova ed. 1997 con glossario a cura di S. Patota).

¹³ N. ZINGARELLI, *Lo Zingarelli 2000. Vocabolario della lingua italiana*, Bologna 1999 (con versione CD-Rom).

¹⁴ F. PALAZZI - G. FOLENA, *Dizionario della lingua italiana*, con la collaborazione di C. Marello, D. Marconi, M.A. Cortelazzo, Torino 1992.

¹⁵ *DISC* = F. SABATINI - V. COLETTI, *Dizionario italiano Sabatini Coletti*, Firenze 1997 (con versione CD-Rom).

¹⁶ *DIB* = T. DE MAURO - G.G. MORONI, *Dizionario di base della lingua italiana*, Torino 1996 (con versione CD-Rom).

*DAIC*¹⁷, il recentissimo *GRADIT*¹⁸. Questi materiali hanno contribuito sia a dare dei riferimenti analitici chiari e sicuri per il processo di crescita e di apprendimento in riferimento ai ragazzi delle nostre scuole, sia a far elaborare materiali e percorsi di studio per l'italiano LS e L2 molto più attendibili che in passato.

3. Dove si studia l'italiano

È importante precisare che nella maggior parte dei casi l'italiano all'estero non viene studiato come seconda lingua straniera, ma come terza o quarta. Questo vuol dire che buona parte degli studenti di italiano ha già avuto esperienza di apprendimento di almeno un'altra lingua straniera e che allo studio dell'italiano si arriva spesso da adulti, quindi per libera scelta.

Per chi si avvicina alla lingua italiana prevale, secondo un'indagine non recente promossa dal Ministero degli Affari Esteri¹⁹, la dimensione culturale, un po' generica, che si nutre degli stereotipi della nostra cultura. Negli ultimi decenni anche il cinema, la musica leggera, la moda, lo sport (specialmente il calcio) e la cucina fungono da poli di attrazione verso l'italiano. Come si vede, quindi, le motivazioni sono molteplici.

Per questi studenti che apprendono la nostra lingua al di fuori del contesto italiano è necessario, dal punto di vista didattico, ricreare l'ambiente culturale italiano in una situazione artificiale, sviluppare una competenza linguistica e far acquisire le strutture e le abilità che permettono di comunicare, pur avendo a disposizione delle conoscenze limitate. Attualmente, la diffusione della lingua e della cultura italiana all'estero è delegata principalmente agli istituti di cultura, 90 sedi distribuite in 57 paesi²⁰.

¹⁷ *DAIC* = T. DE MAURO, *Dizionario avanzato dell'italiano corrente*, Torino 1997 (con versione CD-Rom).

¹⁸ *GRADIT* = T. DE MAURO, *Grande Dizionario italiano dell'uso*, Torino 1999, 6 voll. (con versione CD-Rom).

¹⁹ MINISTERO DEGLI AFFARI ESTERI, *Indagine sulle motivazioni all'apprendimento della lingua italiana nel mondo*, Istituto per l'Enciclopedia Italiana, Roma 1981.

²⁰ Dati della Direzione Generale delle Relazioni Culturali, Ministero degli Affari Esteri, inverno 1996.

I posti di lettore presso università straniere sono invece 175, distribuiti in 63 paesi (per buona parte europei). Da un punto di vista puramente pratico, bisogna ricordare che l'italiano è la quinta lingua europea e la quattordicesima nel mondo per diffusione e numero di parlanti, calcolati in circa 60 milioni di persone²¹. Un gran numero di paesi ha contatti commerciali con l'Italia, e vi sono luoghi in cui la richiesta di persone in grado di usare la nostra lingua è in notevole aumento, soprattutto in Estremo Oriente e nei paesi dell'Europa Orientale. Vi sono poi paesi in cui una lunga tradizione di rapporti con l'Italia garantisce un livello costante di interesse per l'italiano: si pensi all'Etiopia, unico paese al mondo in cui è stata individuata una forma di *pidgin* a base italiana²². Vi sono forti comunità di origine italiana – ad esempio in Argentina – dove succede spesso che figli e nipoti di emigranti decidano di apprendere la lingua delle loro origini, che in famiglia quasi nessuno parla più.

In Italia aumentano gli studenti Erasmus, suddivisi in italianisti e non italianisti, per i quali si deve affrontare il problema di come insegnare strategie per cogliere i tratti essenziali dei testi orali e scritti e produrre testi comprensibili e appropriati alla disciplina di studio. Sempre in Italia emerge in misura crescente l'esigenza dell'insegnamento dell'italiano agli immigrati, parlanti che apprendono la L2 già inseriti nell'ambiente della lingua di apprendimento o, con un termine più tecnico, in una situazione di esposizione naturale. Il modello di lingua da offrire deve rispondere ai bisogni sia comunicativi che culturali degli immigrati per aiutarli a passare da un livello di sopravvivenza a un livello di integrazione sociale; deve tenere in considerazione la varietà dei registri, i codici linguistici ed extralinguistici. Ed è necessario insegnare alcune importanti strategie discorsive considerando che i deficit pragmatici possono infastidire l'interlocutore nativo.

Con l'aumento del numero di studenti che apprendono l'italiano, con i programmi europei (Lingua, Socrates, Leonardo) che hanno, giustamente, voluto incrementare la diffusione delle lingue meno insegnate in Europa, sono aumentate anche le pubblicazioni per l'italiano LS e L2. Bisogna dire che spesso si tende a elaborare materiale a carattere universale, che

²¹ D. CRYSTAL, *The Cambridge Encyclopedia of Language*, Cambridge 1990.

²² G. BERRUTO, *Sociolinguistica dell'italiano contemporaneo*, Roma 1987.

non tiene conto della necessità di distinguere, e su questo argomento si è riflettuto poco a livello teorico, tra l'insegnamento in Italia e fuori dai confini. Si evidenzia, tuttavia, l'idea della lingua come strumento di comunicazione con particolare attenzione alla competenza comunicativa che si può raggiungere attraverso lo sviluppo delle quattro abilità, prestando attenzione agli elementi linguistici, paralinguistici ed extralinguistici. Attenzione che è molto utile anche per l'insegnamento dell'italiano L1.

4. Affinità tra insegnamento dell'italiano L1 e dell'italiano LS

Si insegnano le lingue per comunicare, ma anche per insegnare ad apprendere le lingue, per insegnare e riflettere sulla propria lingua, per insegnare a riassumere mentre si studia, a prendere appunti, a leggere letteratura, a entrare in contatto con la propria cultura e con quelle altrui.

Vi sono processi che sono indipendenti dal fatto che vengano attivati nell'insegnamento della lingua italiana o straniera. Pensiamo, ad esempio, a processi di fondo quali²³:

- la comprensione profonda (le coordinate per individuare la situazione, gli scopi degli interlocutori, il contesto che può introdurre dei cambiamenti nelle interazioni comunicative);
- le capacità di rilevare la coerenza logica di un testo, di individuare i *frames*, di verificare là loro successione e correttezza;
- la capacità di riassumere, ossia di individuare le informazioni più rilevanti, di metterle in ordine, di stabilire una gerarchia di rilevanza in modo da inserire solo le informazioni necessarie;
- la capacità di passare da un tipo testuale ad un altro, da un genere comunicativo ad un altro e di ottenere gli stessi obiettivi pur utilizzando mezzi comunicativi diversi.

Da tempo, tanto i programmi della scuola italiana, quanto gli studiosi stranieri sottolineano che i docenti di L1 e LS dovrebbero coordinare le loro attività e fondare il loro insegnamento su principi comuni. Non si

²³ P. BALBONI, *Rilevare le conoscenze e osservare i processi*, in G. Pozzo - F. QUARTAPELLE (edd), *Insegnare la lingua straniera*, Firenze 1992.

tratta di ridurre l'insegnamento/apprendimento della L1 a uno statuto ausiliare o ancillare a vantaggio della LS, ma ci deve essere integrazione tra i due tipi di insegnamento.

Bisogna sviluppare l'*awareness of language*, ossia la consapevolezza dello strumento, per farne un uso cosciente e non solo intuitivo. Tale concetto si è sviluppato in Inghilterra a partire dagli anni Settanta²⁴, in seguito alla constatazione di un doppio fallimento educativo a livello nazionale: l'apprendimento e lo sviluppo della lingua scritta in L1 e l'apprendimento delle lingue straniere, situazione che non risulta così estranea alla realtà italiana.

Questa corrente trova qualche anno più tardi una nuova forza quando diventa sempre più sentito il problema della scolarizzazione dei figli di emigrati. Il famoso trivio immaginato da Hawkins che lega lingua materna, *awareness of language* e lingue straniere assume una dimensione supplementare: lingua materna, lingua d'origine, lingue straniere e riflessione sulla lingua che rappresenta il legame necessario tra i diversi insegnamenti. Il materiale proposto e le strategie di messa in opera variano da un contesto educativo ad un altro, ma gli obiettivi e i contenuti si articolano intorno a sei concetti chiave:

1. l'originalità della comunicazione e del linguaggio, considerando anche il linguaggio non-verbale;
2. il funzionamento del linguaggio e il suo ruolo;
3. l'utilizzo sociale del linguaggio;
4. le differenze che sottolineano il funzionamento e l'uso della lingua scritta e parlata;
5. la diversità linguistica;
6. la riflessione sull'apprendimento delle lingue straniere, mettendo a fuoco le similitudini e le differenze tra l'acquisizione della lingua materna e l'apprendimento scolastico di una lingua straniera²⁵.

²⁴ E. HAWKINS, *Awareness of Language. An Introduction*, Cambridge 1987; G. JAMES - O. GARRETT, *Language Awareness in the Classroom*, London 1991.

²⁵ L. DABÈNE, *Le développement de la conscience métalinguistique: un objectif commun pour l'enseignement de la langue maternelle et des langues étrangères*, in «Repères», 6, 1992; D.

In un'intervista di qualche anno fa Balboni sostiene che l'insegnamento dell'italiano LS è comunicativo e formativo perché avvicina a una grande cultura e sviluppa capacità cognitive²⁶. Lo studente non è preso dall'urgenza dell'utilità, come può avvenire invece per l'inglese.

Si potrebbe allora vedere in che misura l'italiano LS, in espansione e con un pubblico diversificato, possa giovare all'insegnamento della lingua madre.

Il docente di italiano LS, mancando ancora un quadro di riferimento specifico nel panorama della didattica italiano LS, conosce e ha sperimentato diversi approcci metodologici, è consapevole che il suo campo d'intervento spazia dall'educazione linguistica all'educazione alla comunicazione. Quando si appresta a preparare un'attività sorgono inevitabilmente alcune riflessioni legate alle precedenti esperienze della classe, alla scelta e alla presentazione dei testi, alla verifica, agli eventuali problemi e al modo di risolverli. In questa situazione poco strutturata è abituato a selezionare ciò che è linguisticamente prioritario in quanto funzionale e utilizzabile in rapporto ai bisogni di comunicazione, a privilegiare alcune tecniche e strategie didattiche, a utilizzare materiale autentico e a preparare schede didattiche, senza avere timore di profanare il libro di testo, che sicuramente non risponde pienamente alle esigenze dei suoi studenti e che tende a diventare obsoleto per i materiali di attualità.

Egli cerca di focalizzare i propri interventi sui processi cognitivi e sulle potenzialità e capacità di riflessione in funzione dell'età degli studenti, pone l'accento sui collegamenti fra i diversi elementi che entrano nella comunicazione (varietà di lingue, registri, linguaggi verbali e non verbali, realizzazioni differenti di uno stesso atto linguistico) e che vanno oltre il sistema formale (morfosintassi e lessico). Il testo rappresenta un punto di partenza e di arrivo attraverso il quale organizzare l'attenzione didattica, prevedendo una progressione basata sul livello di padronanza linguistica, finalizzata a un più ampio uso nella comunicazione.

MOORE, *Entre langue étrangères et langue maternelle: transformer la diversité en atout dans l'apprentissage*, in «Etudes de Linguistique Appliquée», 89, 1993.

²⁶ P. BALBONI, *Educazione linguistica in Italia: l'opinione di P. Balboni*, in «Babylonia», 2, 1995.

Si applicano tecniche e strategie per le abilità di lettura e ascolto che ben si adattano anche per la L1: queste abilità implicano un atteggiamento attivo da parte dell'ascoltatore/lettore, e questo può essere rinforzato con opportune tecniche, come ad esempio il *brainstorming* per la formulazione di ipotesi nella fase di prelettura o la tecnica di *cloze* per il lavoro sul testo e la verifica dell'avvenuta comprensione. Anche le attività per lo sviluppo dell'abilità del parlato – per la quale è necessario individuare le norme dell'interazione, organizzare le informazioni, fare attenzione alla coesione e alla coerenza del discorso, all'uso dell'intonazione e delle componenti non verbali e prevedere, in alcuni casi, l'uso di particolari campi semantici – troverebbero spazio nella scuola italiana. Pensiamo a quanti ragazzi sono in grado di prendere la parola in classe, di esprimere coerentemente e correttamente la loro opinione ...

Nei programmi didattici della scuola italiana risulta centrale l'idea che la lingua è un insieme di abilità, un saper fare con la lingua, da sviluppare negli allievi con uno sviluppo metodologico comune sia che si tratti di L1 che di LS. Tale pratica fatica però ad affermarsi per una serie di ragioni che non riteniamo opportuno esaminare qui, anche se la prima prova e la terza prova del nuovo esame di maturità stanno provocando notevoli e rapidi cambiamenti nella didattica della scrittura. Spesso i manuali di educazione linguistica per la L1 sono rivolti più al docente per fornirgli delle indicazioni teoriche che allo studente, e questa pluralità di destinatari si riscontra nelle istruzioni e nel linguaggio utilizzato. Sicuramente la situazione glottodidattica dell'italiano LS/L2 non è così rosea come può sembrare da quanto è stato scritto; si avverte, però, un fervore di iniziative che mirano a migliorare la didattica dell'italiano e che potrebbero trovare applicazione anche nell'educazione linguistica della L1. Vedremo nel prossimo paragrafo alcune proposte, più o meno fresche di stampa, provenienti da corsi di italiano per stranieri e da una collana per la formazione degli insegnanti di italiano lingua LS.

5. *Alcuni esempi per italiano LS e italiano L1*

a.

Il trasferimento nella L1 di strategie e tecniche di apprendimento/insegnamento utilizzate nella LS può partire dal *cloze*, tipica tecnica

per l'insegnamento della lingua straniera in cui lo studente deve fare ipotesi non solo sul possibile significato, ma anche sull'eventuale categoria grammaticale della parola da integrare. Il *cloze* dà buoni risultati sia sul piano motivazionale che su quello linguistico.

Nell'esempio che qui riportiamo, la riflessione orale si inserisce in un esercizio in cui bisogna indovinare parole sconosciute, rivolgendo quattro domande volte a recuperare o a far riflettere sulle conoscenze previe necessarie per la comprensione del testo e per la risoluzione dell'esercizio:

- la prima domanda (Di che tipo di parola si tratta?) cerca di attivare conoscenze sul contesto che precede la frase in questione;
- la seconda domanda (Con che parole del testo questa parola forma una combinazione?) si riferisce a conoscenze sulle combinazioni di parole;
- la terza domanda (Esiste una relazione tra la parola sconosciuta e le parti vicine ad essa nel testo? Se sì, che tipo di relazione?) si riferisce a conoscenze sugli elementi costitutivi della struttura esaminata e sul modo di usarli;
- la quarta domanda (Dopo aver risposto alle domande precedenti, cercate di immaginare tutto il contesto. Quali idee e associazioni vi vengono in mente per indovinare il significato delle parole mancanti?) attiva conoscenze sull'argomento in questione, cercando di integrare le risposte date alle domande precedenti.

Le risposte alle quattro domande, e persino la parola che si cerca, possono essere discusse nella lingua materna degli studenti, perché la finalità principale dell'esercizio è quella di esercitarsi nella strategia.

Esercizio²⁷

«Avellino – 'Pioggia' di banconote da 50 e 100 mila ____ (1) nel tratto tra Avellino e Caiano dell'autostrada Napoli-Bari. I biglietti, gettati dal finestrino di un'Alfa 90, facevano ____ (2) del 'malloppo' rapinato ieri mattina da tre uomini armati e mascherati. Con il gesto, i tre rapinatori hanno cercato di rallentare la corsa dell'auto di una pattuglia di ____

²⁷ Da A. AGATI, *Abilità di lettura*, Torino 1999, pp. 101-102.

(3) stradale che in quel momento li inseguiva. Molti gli automobilisti di passaggio che si sono fermati per raccogliere i _____ (4). Proseguono intanto le ricerche per arrestare i tre _____ (5) che, arrivati vicino al casello di Baiano, hanno abbandonato l'auto e sono fuggiti a _____ (6)».

(adattato da «La Stampa», 21.2.1994).

Ecco come tabulare la serie di riflessioni per indovinare le parole eliminate:

<i>Spazio vuoto n.</i>	<i>Strategia usata (domanda n.)</i>	<i>Parola mancante</i>
1	1. sostantivo 2. banconote / 50 e 100mila 3. la parola sconosciuta specifica il tipo di banconota 4. soldi, moneta, in Italia	lire
2	1. sostantivo 2. fare _____ di (qualcosa) 3. è una collocazione 4. un elemento dell'insieme	parte
3	1. sostantivo 2. pattuglia / stradale 3. pattuglia forma una collocazione con la parola mancante, e stradale la qualifica 4. qualcuno / un'autorità che controlla la corretta circolazione di veicoli nelle strade	Polizia
4	1. sostantivo plurale maschile 2. non forma combinazione 3. 'pioggia' / i biglietti, gettati ... / raccogliere 4. riprende e conclude l'idea già esposta prima	soldi/biglietti
5	1. sostantivo plurale maschile 2. non forma combinazione 3. esistono antecedenti: tre uomini armati / tre rapinatori 4. persone disoneste, che rubano ed evitano la polizia	uomini, rapinatori, banditi, malviventi ecc.
6	1. sostantivo / verbo / luogo? 2. preposizione 'a' 3. abbandonare l'auto 4. un altro modo di scappare – un mezzo di trasporto	piedi

b.

Un esempio rivolto a studenti delle superiori può essere una riflessione sull'uso del passato prossimo e dell'imperfetto; sicuramente i nostri studenti delle superiori non hanno problemi nell'utilizzo di questi due tempi che costituiscono, invece, un ostacolo per gli stranieri. L'obiettivo è quello di renderli consapevoli della differenza e ciò implica un lavoro di riflessione e analisi che mira a spezzare gli automatismi con cui un parlante (o scrivente) opera nella realtà quotidiana. Si vuole dotarli di un espediente grafico interlinguistico utile a riflettere sul valore dei tempi verbali, nella propria e in altre lingue, senza usare il nome che la tradizione grammaticale dà a ciascun tempo.

*Proposta di lavoro*²⁸

L'uso di passato prossimo e imperfetto è uno dei settori in cui l'adozione della gradualità è indispensabile. I concetti di «perfettività» e «imperfettività» che regolano l'uso dei due principali tempi passati italiani richiederebbero infatti una trattazione particolareggiata e fine che non sarebbe probabilmente utile all'acquisizione da parte di uno straniero.

Più proficua appare la strada di graduare l'argomento attraverso l'individuazione di «contesti d'uso» e distinzioni via via più sottili. Provate a proporre l'argomento ai vostri studenti secondo le tappe graduali qui elencate, con i relativi esercizi.

In seguito, come esercizio supplementare per gli studenti avanzati e con particolari difficoltà su questo punto, potete suggerire loro di osservare e giustificare l'uso del passato prossimo e dell'imperfetto su facili testi autentici, con l'aiuto delle regole e della rappresentazione grafica qui suggerita.

Passato prossimo e imperfetto sono i due tempi passati dell'italiano. Se pensiamo ad un evento come una linea che si estende nel tempo, la differenza di significato sta nel fatto che l'evento espresso dal passato prossimo è concluso, delimitato su entrambi i lati, mentre l'evento espresso dall'imperfetto è «sfrangiato ai bordi», cioè non è importante nel suo aver avuto inizio e fine ma nel suo essere accaduto, esistito.

L'imperfetto è quindi adatto ad esprimere uno stato, una condizione:

L'anno scorso abitavo a Milano.

Ieri ero malato.

Nel 1976 avevo cinque anni.

²⁸ Da C. ANDORNO - P. RIBOTTA, *Insegnare e imparare la grammatica*, Torino 1999, pp. 81-82.

Mentre il passato prossimo esprime un'azione:

L'anno scorso il Milan ha vinto lo scudetto.
Ieri ti ho telefonato.

Nel 1974 è nato mio fratello.

Esercizio

..... ●

Collega ogni frase al disegno che lo rappresenta:

Ieri era nuvoloso.

Siamo usciti ugualmente.

Dopo pochi metri ha cominciato a piovere.

Al ritorno a casa eravamo completamente bagnati.

La mamma ci ha preparato un tè e ci ha provato la temperatura.

Sull'uso dell'imperfetto rispetto al passato remoto è interessante l'esercizio proposto da R. Bozzone Costa²⁹, che proponiamo qui solo in parte per ragioni di spazio, ma che raccomandiamo di esaminare nella sua interezza.

Tale esercizio, piuttosto difficile per gli stranieri, è tuttavia molto interessante anche per allievi italofoni perché, oltre ad essere un testo divertente, parodico, che si presta a discorsi su tipo di testo/tipo di lingua, permette di approfondire il discorso sulla differenza tra passato remoto e imperfetto, sulla falsariga di quanto fatto da C. Andorno e P. Ribotta, nelle proposte di lavoro precedenti, per la differenza fra passato prossimo e imperfetto.

Esercizio

Completate il seguente brano letterario di tono ironico, coniugando i verbi tra parentesi al passato remoto o all'imperfetto.

La famosa Ultima Cena del Tovaglia

... Il Tovaglia, noto per la rapidità tecnica e per i prezzi stracciati, (*incaricare*, passivo) dall'allora priore Don Furio di affrescare la sala con l'*Ultima Cena* in cambio di sei cene. (*Dipingere*) il capolavoro in tre giorni. Purtroppo non (*sapere*) dipingere senza modelli, e a tal scopo gli (*prestare*, passivo) il sacrestano Moreno, il cui viso (*essere*) spirituale come uno scaldabagno, e il cui gigantesco naso rosso, specialmente dopo una

²⁹ R. BOZZONE COSTA, *Viaggio nell'italiano*, Torino 1995, pp. 192-193.

libagione, (*coprire*) circa il settanta per cento dei lineamenti, per cui il pittore (*dovere*) ogni volta aspettare che si sgonfiasse.

In questo esercizio troviamo un primo passato remoto passivo (*fu incaricato*) perché è un'azione conclusa, seguito da un passato remoto *dipinse*, perché qui il verbo *dipingere* è telico (come sottolineato dalla precisazione temporale *in tre giorni*). Segue un imperfetto *sapeva* che descrive un'attitudine del Tovaglia. Troviamo poi un passato remoto passivo (*fu prestato*) perché è un'azione conclusa, al momento dell'enunciazione di chi racconta. I tre imperfetti che seguono hanno motivazioni varie: il primo *era* descrive una qualità del sacrestano; il secondo, *copriva*, descrive uno stato che dura a lungo e che si ripete ogni volta che il sacrestano beve; il terzo, *doveva*, indica un'azione ripetuta del Tovaglia.

Per gli stranieri è utilissimo riflettere su queste differenze, ma anche agli italiani non fa male soffermarsi sulla funzione dei tempi verbali del passato, senza contare che potrebbero commettere qualche errore (veniale!), come mettere *dovette*, anziché *doveva*, trascurando l'*ogni volta*.

c.

In *Italia 2000*³⁰, un corso multimediale di lingua italiana rivolto a studenti intermedi ed avanzati, è suggerita un'attività sulle definizioni. Dopo la lettura di un brano, viene presentato questo esercizio elaborato su dischetto che ha l'obiettivo di far «scoprire» le definizioni e di stimolare l'uso del vocabolario, visto come un prezioso amico le cui potenzialità vanno oltre la consultazione per risolvere i dubbi ortografici o per cercare un significato di un termine. L'uso del vocabolario dovrebbe far iniziare un percorso didattico per l'educazione linguistica nei primi anni delle superiori.

La schematicità di questo esercizio è superata sul dischetto dall'uso del *feed-back*, che aiuta lo studente a trovare la risposta corretta e a espandere il vocabolario. Stupirà che si proponga anche ad italofoni un esercizio di questo tipo: abbiamo provato con allievi di terza media e del biennio ed è sulla base di questa esperienza che ci sentiamo di raccomandare attenzione per attività che abituino a considerare il «significato in contesto».

³⁰ *Italia 2000*, Milano 1999.

Esercizio

Associa i significati alle parole corrispondenti:

- | | |
|------------------------|---|
| a. recitare | 1. Persona che introduce un programma |
| b. servizio televisivo | 2. Insieme strutturato di elementi |
| c. servizio militare | 3. Programma giornalistico per la televisione |
| d. rotocalco | 4. Assumere il ruolo di un personaggio in un'opera teatrale |
| e. Stabile | 5. Che desidera diventare ... |
| f. presentatore | 6. Muovere parti della bocca per produrre suoni |
| g. articolare | 7. Periodo di tempo in cui si lavora come soldati |
| h. apparato | 8. Programma televisivo settimanale |
| i. aspirante | 9. Istituzione teatrale che opera regolarmente in una città |

d.

La seguente proposta, invece, è più sintattica. Mostra come si potrebbe sviluppare un esercizio che parta dal numero di argomenti dei verbi e dalla loro tipologia. Si tratta di uno studio che abbina lessico e sintassi, conosciuto anche come grammatica delle parole. I pacchetti di verbi con cui l'esercizio è costruito provengono dall'interrogazione di ELDA³¹, una base di dati di quadri argomentali di verbi costruita con la terminologia di M.T. Bianco da 150 allievi del Diploma Universitario per interpreti e traduttori di Fossano³².

Alla base c'è il tentativo di vedere se verbi dal significato analogo hanno un analogo comportamento sintattico. A. Corda e C. Marello osservano che l'utilità di far apprendere pacchetti di verbi italiani collegandoli a pacchetti di verbi della propria lingua madre sulla base di questa duplice analogia è tutta da verificare, anche se si procede con raggruppamenti

³¹ Cfr. E. LANA - C. MARELLO, *Interrogando ELDA, database plurilingue di programmi di frase*, in I. KORZEN - C. MARELLO (edd), *Argomenti per una linguistica della traduzione. On Linguistic Aspects of Translation*, cit., pp. 53-79.

³² M.T. BIANCO, *Valenzlexikon Deutsch Italienisch. Dizionario della valenza verbale*, 2 voll., Heidelberg 1996.

simili nell'ambito della ricerca linguistica e nella moderna traduzione assistita da computer³³.

*Esercizio*³⁴

Livello: Avanzato

A. Mettetevi a gruppi. Provate a fare tre frasi con tre diversi verbi tra quelli presentati qui sotto. Come nell'esempio, le frasi devono avere, oltre al soggetto, almeno due complementi. Controllate in un dizionario bilingue il significato dei verbi, se non lo conoscete, e aiutatevi con un dizionario monolingue, se avete delle difficoltà nel costruire le frasi.

Spargere, schizzare, spruzzare, macchiare, sporcare, tingere, dipingere, coprire, ricoprire, riempire, colmare, imbottire, tappezzare

Es.: D'inverno *mio padre* cosparge *il vialetto* del giardino *di sale*, perché non si formi il ghiaccio.

B. E ora fate tre frasi con tre di questi altri verbi. Oltre al soggetto introducete almeno un complemento.

Convincere, persuadere, pensare, pentirsi, discorrere, parlare, dimenticarsi, ricordarsi, vantarsi.

C. Osservate ora le frasi che avete prodotto: che cosa hanno in comune?

Sul piano del significato ...

Sul piano della sintassi ...

D. Nella vostra lingua madre i verbi corrispondenti ai verbi italiani del primo gruppo formano a loro volta un gruppo compatto sul piano della costruzione sintattica?

Alle ultime domande bisogna rispondere che tutti i verbi si costruiscono con un complemento introdotto dalla preposizione *di*. Sul piano del significato quelli del primo gruppo sono verbi che indicano azioni come coprire, spruzzare, qualcosa con qualcosa di liquido o granuloso. Inoltre i verbi inglesi corrispondenti a quelli italiani del primo gruppo hanno il complemento introdotto da *with*. I verbi tedeschi corrispondenti a quelli italiani del primo gruppo hanno il complemento introdotto da *mit* + dativo.

³³ A. CORDA - C. MARELLO, *Insegnare e imparare il lessico*, Torino 1999, p. 173.

³⁴ *Ibidem*, pp. 92-93.

Gli argomenti del verbo rappresentano un problema piuttosto ostico per i ragazzi italiani della scuola media e del biennio. Una riflessione sugli esempi prodotti e l'eventuale ricorso all'uso del vocabolario per superare l'ostacolo è un buon rimedio e arricchirebbe la conoscenza sintattico-lessicale anche degli studenti italofoni.

L'ultima domanda, nel biennio, potrebbe essere vista come un'integrazione tra l'insegnamento della L1 e della LS (inglese, francese o tedesco). Se gli studenti non hanno alcuna familiarità con procedure di analisi sintattica le domande C. e D. vanno poste in modo facilitato, dando già il materiale lessicale con cui riempire i vari complementi e magari chiedendo loro di predisporre le frasi in una griglia con una casella per ciascuno dei costituenti che ci interessano, e cioè soggetto, verbo, complemento oggetto, complemento preposizionale *di-mit-with*.

6. Per una conclusione ... plurilingue

Non abbiamo verifiche recenti sull'utilità di somministrare esercizi elaborati per l'italiano LS ai ragazzi della scuola media o del biennio, nel senso che non abbiamo a disposizione ricerche a largo raggio che dimostrino l'efficacia di questa proposta. Confortano, però, i successi di «trasferimenti» avvenuti in passato con esercizi pensati per la didattica dell'inglese lingua straniera e riadattati all'insegnamento dell'italiano.

Per l'inglese, ad esempio, gli esercizi del COBUILD (Collins Birmingham University International Language Database) elaborati per stranieri sono stati sicuramente utilizzati nelle scuole inglesi per parlanti nativi, ma non ci sono ancora relazioni scientifiche a tal proposito.

Chi scrive manuali di italiano per stranieri, essendo obbligato a tener conto delle conoscenze di partenza degli allievi, predisponendo quindi test d'ingresso, di rinforzo, di riscaldamento e via dicendo, traccia la via da seguire anche a chi insegna italiano a italiani oggi. Ovviamente si deve quasi sempre far riferimento ad attività elaborate per studenti stranieri con una conoscenza a livello intermedio o avanzato della lingua italiana.

È una via a doppio senso: una maggior sensibilità a casa nostra nei confronti dell'insegnamento della nostra lingua si tradurrà presto in una classe insegnante più consapevole e preparata ad affrontare la concorrenza che

le sorelle neolatine più «internazionali» (spagnolo e francese) ci muovono sul mercato delle lingue. O quantomeno sfocerà in una classe insegnante preparata a interagire con gli insegnanti delle altre lingue neolatine e non (come L1 o LS) in un'Unione Europea che finanzia, ad esempio, EuRom4 e il progetto «Formazione e aggiornamento autonomo e a distanza di insegnanti di italiano lingua straniera». EuRom4 ha come scopo portare studenti portoghesi, spagnoli, francesi, italiani all'intercomprensione, cioè ad imparare a capire altre tre lingue romanze parlando solo la propria³⁵. L'altro progetto ha preso forma nei volumi di una collana della Paravia Bruno Mondadori, ha il suo modello originario nella serie di pubblicazioni promosse dal «Fernstudienprojekt zur Fort- und Weiterbildung im Bereich Germanistik und Deutsch als Fremdsprache», edito da Langenscheidt, e dialoga con la concomitante serie spagnola «Programas de autoformación y perfeccionamiento del profesorado de español como lengua extranjera», edito da Edelsa: insomma, una specie di triplice alleanza per raggiungere standard comuni nella formazione degli insegnanti di italiano, tedesco e spagnolo come lingue straniere.

³⁵ Cfr. E. BONVINO, *L'apprendimento multilingue: l'intercomprensione fra le lingue romanze nel progetto EuRom4*, in C. SERRA BORNETO (edd), *C'era una volta il metodo. Tendenze attuali nella didattica delle lingue straniere*, Roma 1998, pp. 267-285.

