

XIV CONGRESSO **SILFI**

SOCIETÀ INTERNAZIONALE
DI LINGUISTICA E
FILOLOGIA ITALIANA



Madrid, 4-6 aprile 2016

CONFERENZE

Beck-Busse Gabriele

Universität Marburg

La storia della grammatica italiana per le dame: una sintesi.

La relazione tratterà questioni metodologiche di storiografia con particolare attenzione a un corpus di undici manuali, pubblicati a Venezia, Parigi, Ginevra, Lipsia e Londra tra il 1688 e il 1845.

La prima parte è dedicata al termine dame il cui uso viene esaminato rispetto a testi “soglie” (Seuils secondo Genette) quali titolo, dedica, ex libris, prefazione.

La seconda parte riprende i suggerimenti di Sylvain Auroux et Brigitte Schlieben-Lange per discutere tre approcci teorici (étude approfondie, approche biographique, approche sérielle), cercando di illustrare la loro rilevanza per una storia della grammatica delle dame.

Carrera Díaz Manuel

Universidad de Sevilla

Verbi italiani per non italofofoni.

Nello studio dei verbi italiani il ruolo di un apprendente non italofono non può limitarsi, come ben sappiamo, a conoscere le forme nelle due lingue, le rispettive coniugazioni e la meccanica delle apparentemente fisse corrispondenze sintattiche (congiuntivo o indicativo, futuro o indicativo presente, ecc.). I sistemi verbali sono estremamente vari e complessi e presentano inattese divergenze anche tra lingue affini. Senza pretendere ovviamente di esaurire la tipologia delle difficoltà di acquisizione in questo settore, faremo qui riferimento a quelle derivate da alcuni tipi o categorie verbali che ci sembrano più difficilmente decifrabili, comprensibili o esercitabili per uno straniero: (a) i verbi sintagmatici, costituiti da una base lessicale verbale più un avverbio; (b) quelli che semanticamente rimandano allo stato precedente – iterazione e trasformazione; (c) i verbi procomplementari, cioè quelli che si usano stabilmente accompagnati da pronomi clitici; (d) i verbi supporto, che essendo semanticamente deboli fungono da appoggio al sostantivo che accompagnano. Sia che si tratti di categorie verbali non presenti nella madrelingua o nelle lingue precedentemente studiate dall'apprendente, sia che si comportino in italiano in maniera diversa, ci sembra che meritino, nella prassi didattica, una particolare attenzione.

Chini Marina

Università di Pavia

Trent'anni di studio sull'italiano L2: qualche bilancio e qualche prospettiva.

Il contributo intende ricostruire a grandi linee alcuni dei principali sviluppi della ricerca sull'acquisizione dell'italiano L2, dalla sua nascita verso la metà degli anni '80, in alcuni contesti già allora contrassegnati da numerose presenze immigrate (in particolare il Lazio, con Roma, e la Lombardia, con Milano), fino alle sue tendenze più recenti (Vedovelli 2002; Giacalone Ramat 2007; Bernini 2012; Giacalone Ramat/Chini/Andorno 2013 per recenti rassegne).

Il panorama delineato sarà giocoforza selettivo e metterà in luce elementi e momenti che hanno caratterizzato la storia degli studi sull'italiano L2 sia dal punto di vista teorico che metodologico, evidenziando i livelli e le strutture linguistiche via via tematizzate. Fin dai primi anni, come è noto, le ricerche italiane hanno adottato impianti descrittivi ispirati a quella che era allora la nuova disciplina della linguistica acquisizionale e ai suoi costrutti di interlingua e varietà di apprendimento, ripresi soprattutto dagli studi di area anglosassone, tedesca e francese, trattando in particolare dei livelli morfologico e sintattico dell'italiano L2 (cfr. Giacalone Ramat 2003) e talora indagando specifici gruppi di apprendenti (per es. sinofoni; cfr. Banfi 2003).

Negli ultimi 20 anni sono state affrontate, in diversi quadri teorici, pure tematiche attinenti lessico, testualità, fonetica e fonologia, pragmatica e più recentemente prosodia dell'italiano L2 (Bernini et al. 2008, Mori 2007, Nuzzo 2007, Chini 2015), anche con proficui risvolti nell'ambito della linguistica educativa e della didattica acquisizionale (alcuni lavori in Ferreri 2012, Rastelli 2010).

Il campo di studi si è perciò arricchito non solo di nuove descrizioni e interpretazioni relative a sequenze, strategie e esiti dei processi di acquisizione dell'italiano L2, ai vari livelli linguistici, ma ha pure accolto sollecitazioni teoriche e metodologiche da vari ambiti (dalla tipologia linguistica, alla sociolinguistica, alla psico- e neurolinguistica, alla glottodidattica, alla linguistica dei corpora, oltre che da varie teorie linguistiche, funzionali o formali, e dagli studi sul bilinguismo e il contatto fra le lingue; cfr. fra i tanti, Bernini 2005, Giacalone Ramat 2009, Andorno/Rastelli 2009, Grassi et al. 2008), il che ne ha accresciuto l'interesse sia conoscitivo che applicativo, e la dimensione internazionale, testimoniata pure da questo Congresso SILFI. La comunicazione terminerà con alcune riflessioni sulle prospettive che si aprono per tale dominio di ricerca a partire soprattutto da recenti lavori e progetti, anche internazionali, vertenti sull'acquisizione di lingue seconde.

Pallotti Gabriele

Università di Modena e Reggio Emilia

Insegnare la pragmatica dell'italiano: il progetto LIRA.

Quando si pensa a una lingua, a come si impara e si insegna, si tende subito a pensare a lessico e grammatica. Benché l'esistenza di una dimensione pragmatica sia nota da tempo, prima in campo teorico, poi nella dimensione applicativa, le riflessioni in merito per quanto riguarda la didattica dell'italiano sono ancora piuttosto sporadiche.

In questa comunicazione si intendono presentare alcune riflessioni su come si possa insegnare la pragmatica in modo intelligente, evitando i rischi più comuni, come considerarla una specie di galateo, o ipostatizzare le 'norme pragmatiche' come se avessero lo statuto di regole grammaticali, o ancora quello di concentrarsi solo sugli atti linguistici trascurando le dinamiche di interazione e la costruzione di sequenze conversazionali. Verrà presentato un sito per l'insegnamento della pragmatica dell'italiano. Il sito, chiamato LIRA (lira.unistrapg.it), fa uso di tecnologie innovative per stimolare l'apprendimento e la riflessione in modalità 2.0, ovvero con un forte contributo da parte degli utenti, nativi e non nativi. La pragmatica, infatti, non consiste di regole fisse e invariabili, ma è estremamente sensibile a fattori quali il genere, l'età, la provenienza geografica. Questo esempio concreto si presta a riflessioni di carattere più generale sul rapporto tra regolarità e variazione, tra 'norme' e 'usi' della lingua.

Stammerjohann Harro

Technische Universität Chemnitz-Zwickau

Parametri della bellezza: fonoestetica della lingua italiana.

Da secoli l'italiano è considerato una lingua bella. È un giudizio linguistico, questo, o un pregiudizio culturale? Pur riconoscendo che, variando un detto famoso, la bellezza sta nelle orecchie di chi ascolta, è lecito chiedersi se il consenso quasi generale sulla bellezza della lingua italiana abbia una base scientificamente tangibile. Partendo da confronti sistematici con altre lingue si cercherà di determinare i caratteri vocalici, consonantici e prosodici che contribuiscono, o potrebbero contribuire, alla percezione della lingua italiana come bella.

Torresan Paolo

Alma Edizioni

Certificazioni di italiano LS: analisi di prove chiuse e semistrutturate.

In questo intervento riassumiamo i risultati di una ricerca che ha riguardato diverse prove chiuse e semistrutturate delle certificazioni d'italiano LS PLIDA, CELI, CILS, .IT. Di queste prove consideriamo diversi aspetti: il format in sé, il testo di riferimento, gli item, le istruzioni, i punteggi, le specifiche. L'indagine si avvale di diversi strumenti: indicazioni fornite dai documenti europei in termini di calibrazione (Quadro e Profilo); analisi dei testi, analisi degli item su campioni di studenti stranieri (empirica, classica e Rasch); analisi dei distrattori; analisi delle risposte di nativi esperti; analisi della predittività.

TAVOLA ROTONDA

Casini Cecilia

L'italianistica in Brasile.

Lo scopo di questa presentazione è offrire un quadro generale dell'insegnamento della lingua e della letteratura italiana in Brasile, specialmente per quanto riguarda i corsi di laurea e di post laurea (master e dottorato) nelle università pubbliche. Verranno presentati anche i gruppi di ricerca attualmente operanti nel paese nel campo dell'italianistica. Si spera così di fornire dati di particolare interesse a professori e studiosi interessati a un primo contatto con gli studi di italianistica realizzati in Brasile.

Dessi Schmid Sarah

Università di Tubinga

L'insegnamento dell'italiano in Germania.

Non è possibile parlare dell'insegnamento dell'italiano in Germania senza tenere conto della struttura politico-amministrativa federale del paese: la storia dell'italiano, in effetti, della sua diffusione e del suo insegnamento, ha seguito e segue sentieri diversi nei diversi Länder della Germania; ed è legata alla sua doppia natura di lingua di cultura – d'arte e musica – e di lingua d'immigrazione.

Due sono gli intenti principali della comunicazione: a) offrire un quadro generale basato su dati attuali dell'insegnamento dell'italiano come L2 nelle scuole e nelle università dei Länder tedeschi, così come una breve presentazione delle iniziative delle istituzioni governative e culturali italiane e tedesche per promuoverne la diffusione presso gruppi di parlanti radicalmente diversi (quello degli emigrati italofoeni e dei loro discendenti equello dei germanofoni che lo apprendono come L2); b) rilevare alcuni problemi legati ai dati più recenti per discutere criticamente delle future prospettive dell'insegnamento dell'italiano in Germania e nel mondo.

Fornara Simone

Scuola Universitaria Professionale della Svizzera Italiana

L'italiano in Svizzera.

La relativamente scarsa presenza – almeno rispetto ad altre lingue “forti” – dell’italiano in Spagna, è dovuta fondamentalmente a due fattori: da una parte la sua limitata spendibilità in un mondo retto da una logica sempre più utilitaristica e, dall’altra, il pregiudizio antico e radicato della sua presunta facilità per un ispanofono. Nonostante questo “doppio inciampo”, l’italiano è comunque una realtà presente sia nell’insegnamento istituzionalizzato (in particolar modo a livello universitario) sia in quello informale, data la presenza di diversi canali che ne consentono la diffusione e lo studio. In un momento di transizione nella realtà accademica della Spagna, uno degli ultimi paesi dell’Unione a realizzare il cambio al nuovo sistema europeo, è nostro dovere cercare di potenziarne la presenza in un Paese tradizionalmente legato all’Italia da una fitta rete di scambi culturali, artistici e letterari.

Silvestri Paolo

Universidad de Sevilla

L'italiano in Spagna.

L’italiano in Svizzera è contemporaneamente una delle quattro lingue nazionali della Confederazione (la terza per numero di parlanti, dopo tedesco e francese) e una lingua minoritaria, in quanto parlata come lingua principale soltanto in uno dei 26 cantoni elvetici (il Canton Ticino) e in una parte del Canton Grigioni. Questa doppia natura è il fulcro attorno al quale si snodano le riflessioni proposte nella comunicazione: una rapida panoramica sui rischi cui è esposto l’italiano a livello confederale, lo statuto dell’italiano nell’insegnamento, le riforme scolastiche in corso di attuazione e alcune iniziative volte a promuovere l’italiano a livello scolastico ed extra-scolastico.

Turchetta Barbara

Università per Stranieri di Perugia

Linee guida e programmi di politica linguistica congiunta. MIUR (Ministero Istruzione, Università e Ricerca) ; MAECI (Ministero Affari Esteri e Cooperazione Internazionale).

L'intervento si propone di illustrare le principali linee di politica linguistica di MIUR e MAECI, presentando alcune rilevanti e recenti iniziative. La riflessione toccherà brevemente gli ambiti relativi allo spazio linguistico dell'italiano fuori d'Italia e precisamente:

- 1) la relazione tra varietà di italiano migrato e varietà nazionali;
- 2) la trasmissione intergenerazionale e le identità miste;
- 3) l'italiano nel mercato delle lingue (apprendimento/insegnamento);
- 4) la cultura italiana e lo spazio linguistico dell'italiano nell'economia internazionale;
- 5) l'italiano nei panorami linguistici urbani.

Vučo Julijana

Università di Belgrado

L'Italiano dall'altra sponda dell'Adriatico.

Lo scopo di questa presentazione è offrire un quadro generale dell'insegnamento della lingua italiana nei paesi siti sull'altra sponda dell'Adriatico: Bosnia ed Erzegovina, Croazia, Macedonia, Montenegro, Serbia ed Ungheria, dove è sempre stata ben accolta e amata. La presentazione si concentra ai seguenti aspetti della diffusione della lingua italiana: la presenza dell'italiano nell'insegnamento formale su tutti i livelli del sistema educativo e l'italiano universitario, offrendo un quadro generale della situazione nella regione.

Si propone uno sguardo critico alla situazione attuale e si discutono attuali problemi e future prospettive nell'insegnamento e nella diffusione dell'italiano.

Waltereit Richard

Newcastle University

L'italiano nel Regno Unito.

La presenza dell'italiano nel Regno Unito è caratterizzata da tendenze contrastanti. A livello "qualitativo", la lingua e la cultura italiana godono di altissima stima, il che si traduce nella costante presenza del canone italiano classico nei dipartimenti di filologia e nella forte richiesta della lingua fuori dal settore scolastico. Il Regno Unito ha anche una comunità italoфона, importante e crescente. A livello "quantitativo", tutte le lingue straniere, sia nelle scuole secondarie che nelle università, sono confrontate con il calo drammatico degli studenti che scelgono opzioni linguistiche.

RELAZIONI

Ala-Risku Riikka

Università di Helsinki

Metalingua d'autore come strumento didattico.

La comunicazione si concentra sui commenti metalinguistici contenuti nella narrativa italiana postbellica e contemporanea. Si intende dunque esaminare i modi in cui gli autori si rivolgono al lettore commentando esplicitamente, attraverso la voce narrante o quella dei personaggi, la variazione sociolinguistica della comunità dei parlanti descritta nelle opere: l'uso del dialetto e dell'italiano regionale, ma anche la variazione diafasica e diastratica dell'italiano e la presenza di altre lingue. L'obiettivo è proporre percorsi didattici sociolinguistici, letterari e culturali tramite l'uso della metalingua d'autore nell'insegnamento dell'italiano.

Le funzioni pragmatiche e stilistiche dei commenti metalinguistici sono state analizzate in particolare negli studi sul plurilinguismo letterario. Essi contribuiscono alla costruzione dei personaggi e alla rappresentazione della comunità bilingue (Timm 1978), ma sono usate anche per segnalare gli elementi alloglotti come "altri" e per garantire la comprensione del lettore monolingue con traduzioni e perifrasi (Jonsson 2012). I commenti metalinguistici riflettono ideologie linguistiche che possono perfino diventare l'argomento stesso della narrazione (Callahan 2001). Nel contesto italiano, gli studi sulla metalingua di Andrea Camilleri ne hanno osservato inoltre la funzione ludica e il ruolo nel procedere della trama (Santulli 2010, Wiznitzer-Zocco 2010).

Lo studio combina due tipi di corpora: lo spoglio manuale di 30 opere pubblicate nel 1991-2011, caratterizzate dalla presenza di dialetti e lingue di minoranza accanto all'italiano, è integrato con la consultazione del Primo tesoro della lingua letteraria italiana del Novecento (PTLLIN 2007), il corpus elettronico contenente 100 romanzi finalisti del Premio Strega tra il 1947 e il 2006. La loro lemmatizzazione permette di ricavare commenti metalinguistici attraverso ricerche con forme di "dialetto", "accento", "pronuncia" e simili (De Mauro 2007).

L'analisi dei testi rivela una ricca varietà di commenti metalinguistici. Benché non manchino esempi in cui l'uso del dialetto è commentato negativamente come appartenente a personaggi di status socioeconomico basso, in altri casi è valorizzato come strumento indispensabile per l'integrazione sociale e come risorsa stilistica dotata di maggior potere espressivo. Oltre alla variazione diatopica si commentano per esempio la complicità del burocrate, la povertà semantica delle frasi fatte e l'uso degli allocutivi come indicatori di cambiamenti nei rapporti interpersonali (cfr. Imperato 2013). Infine, interessanti osservazioni

riguardano i processi linguistici storici relativi all'immigrazione e all'italianizzazione postunitaria. La metalingua d'autore offre spunti di grande interesse e utilità per chi vuole comprendere e far comprendere meglio i molteplici aspetti sociolinguistici e culturali dell'Italia moderna e contemporanea.

Alfonzetti Giovanna

Università di Catania

L'educazione linguistica cortese.

1. Premessa.

All'interno della pragmatica storica (Jacobs e Jucker 1995) e, in particolare, della (s)cortesia storica (Bax e Kádár 2012), i galatei sono un prezioso oggetto di studio perché, attraverso il loro discorso metapragmatico, contribuiscono, insieme ad altre fonti scritte di diversa natura, a ricostruire, anche se indirettamente, a grandi linee e con tutte le dovute precauzioni, il quadro, pur se idealizzato, dei modelli di comunicazione interpersonale caratteristici di determinati periodi del passato, non altrimenti accessibili (Alfonzetti in stampa a e b, Paternoster 2015).

Oltre ai cambiamenti cruciali tra epoche diverse, lo studio dei galatei fa emergere interessanti, e a volte imprevedibili, elementi di continuità, forse riconducibili a una "logica profonda" cui obbedisce la cortesia (Kerbrat Orecchioni 2012: 149, Picard 1995, Montandon 1997 e Culpeper in stampa), al di là delle innegabili differenze nelle modalità in cui si manifesta, secondo quanto dimostrato dalla ricerca più recente, che tende a sottolineare il relativismo culturale e storico del comportamento cortese, "which is specific to culture, class and gender as well as bound by time and situation" (Beetz 1999: 139): un problema teorico complesso alla cui risoluzione lo studio dei galatei potrebbe contribuire.

2. Oggetto e corpus

Qui si intende indagare in particolare sul ruolo che i galatei assegnano alla lingua nella caratterizzazione della cortesia, attraverso l'analisi di prescrizioni, consigli e divieti riguardanti il comportamento linguistico in senso lato.

Il corpus è costituito da alcuni galatei post-unitari e del primo dopoguerra rivolti a lettori giovani, di entrambi i sessi (Gatta 1877) o di uno soltanto (Rodella 1871 e 1873, Castellino 1918

e 1920), per valutare eventuali differenze legate al genere. Sarà d'obbligo il riferimento al prototipo, il Galateo di Della Casa, nonché il confronto con galatei di altre epoche, per individuare cambiamenti e continuità.

Si sono scelti galatei per adolescenti allo scopo di trattare un argomento non troppo lontano dal quinto punto del temario, dato il forte intento pedagogico e didattico di questi galatei (Gatta 1877 chiama "lezioni" i capitoli del suo testo), le cui prescrizioni si configurano come una sorta di sillabo, contenente le linee guida per una "educazione linguistica" attenta ai principi di cortesia.

3. Risultati provvisori dell'analisi (ancora in corso):

- nei galatei sinora esaminati la lingua svolge un ruolo centrale, conformemente a quanto accade nel Galateo di Della Casa;
- l'attenzione è rivolta non tanto alla lingua in senso stretto ma a quella che oggi definiamo competenza comunicativa: accanto a sporadiche direttive sull'uso normativo dell'italiano, specie al livello fonologico, e alla censura di usi dialettali o regionali, l'interesse si concentra soprattutto su questioni di appropriatezza situazionale (specie al livello lessicale); sulla sotto-competenza prosodica (in relazione a volume, ritmo ma anche tonalità emotiva del messaggio), cinesica e prossemica; sui principi che regolano la testualità e l'andamento della conversazione (avvicendamento dei turni, fenomeni di repair, scelta degli argomenti appropriati, feed back, ecc.); sulle modalità di realizzazione di un'ampia gamma di atti illocutori (saluti, congratulazioni, condoglianze, complimenti, scuse, ecc.) e sulle loro funzioni e finalità;
- diversi punti sono riconducibili ad alcuni dei moderni modelli sociopragmatici sulla cortesia verbale (Leech 1983, Brown e Levinson 1987, ecc.), nonché alle massime del Principio di Cooperazione di Grice.

Amenta Luisa

Università di Palermo

Dalla grammatica alle grammatiche dell'italiano: un'analisi in diacronia dei testi di educazione linguistica (1975-2015).

Il contributo che si propone ha per oggetto un'analisi di un campione di libri di testo di educazione linguistica prodotti dall'editoria scolastica italiana negli ultimi quarant'anni, al fine di verificare quanto del dibattito teorico sulle varietà e sulle linee di tendenza dell'italiano contemporaneo sia stato accolto negli anni dalla manualistica scolastica e quale "modello di lingua" sia oggi presentato ai discenti.

La scelta di questo segmento temporale nasce dalla celebrazione nel 2015 del quarantennale delle Dieci tesi per l'educazione linguistica democratica, manifesto programmatico del GISCEL (Gruppo di Intervento e Studio nel Campo dell'Educazione Linguistica), la cui nascita segna agli inizi degli anni Settanta una pietra miliare di una nuova concezione dell'educazione linguistica, che comportò da una parte una sfiducia verso le pratiche didattiche tradizionali e dall'altra positivi effetti nella riformulazione dei programmi scolastici - a partire da quelli per la scuola media nel 1979 sino alle Indicazioni per il curriculum del 2007 - che dovrebbero avere avuto ricadute sostanziali anche nelle impostazioni dei libri scolastici per cui si è passati dal "libro di grammatica" al "testo di educazione linguistica".

È innegabile che il panorama linguistico di questi anni sia profondamente cambiato. Ciò comporta l'inapplicabilità di un modello grammaticale di tipo tradizionale che non tenga conto del sapere linguistico del parlante e che non faccia dialogare la norma con gli usi concreti. In tal senso, la riflessione teorica condotta a partire da metà degli anni Ottanta sulle linee di tendenza dell'italiano contemporaneo, che ha visto affiancarsi ad un italiano standard varietà come il neostandard (Berruto, 1997) e l'italiano dell'uso medio (Sabatini, 1985), ha reso anacronistico parlare di italiano lasciando il posto alle tante varietà di italiano di cui occorrerebbe tener conto anche nella prassi didattica. In tal senso, ci si è posti alcuni interrogativi legati all'insegnamento della grammatica e alla luce dei quali si sono passati in rassegna alcuni testi di educazione linguistica per la scuola secondaria di primo grado al fine di verificare quanto di tutto ciò trovi riscontro nei testi di cui gli insegnanti si possono servire concretamente nelle classi.

In particolare abbiamo basato la nostra indagine sui seguenti punti:

1. Che tipo di lingua viene proposta nelle grammatiche: che spazio c'è per abilità e varietà della lingua in uso?

2. Quale concetto di grammatica si evince dai testi: quale è il riferimento teorico-linguistico implicito nell'opera?
3. Qual è il rapporto tra la parte teorico-descrittiva e le attività che sono proposte nelle sezioni dedicate agli esercizi?

Una discussione dei risultati di tale indagine ci sembra possa contribuire a delineare un quadro utile sia in riferimento agli alunni italiani, per esaminare quanto del dibattito teorico sull'insegnamento della lingua e più in generale sulla riflessione metalinguistica di una L1 è filtrato nelle grammatiche, sino a quelle più recenti, sia guardando all'attuale situazione multietnica e multilingue delle classi, per ipotizzare percorsi di apprendimento dell'italiano L2 attuabili già in classe con lo strumento di cui dispone l'insegnante di educazione linguistica.

Amoruso Marcello, D'Agostino Mari

Università di Palermo

Analfabeti plurilingui. Prospettive della ricerca e modelli di didattica.

Questo contributo nasce all'interno dei progetti di inclusione linguistica della Scuola di Lingua italiana per Stranieri dell'Ateneo di Palermo che negli ultimi cinque anni ha realizzato percorsi didattici per adulti e per circa un migliaio di minori stranieri non accompagnati (msna) a bassa e bassissima scolarizzazione, la maggior parte dei quali fra i 16 e i 18 anni, realizzando l'esperienza più importante in Europa.

Nel porto di Palermo negli ultimi anni sono sbarcati insieme a migliaia di rifugiati e richiedenti asilo anche un gran numero di adolescenti privi di adulti di riferimento, molti dei quali analfabeti e semianalfabeti; una parte rilevante di essi rimane in città e viene inserita nei corsi di lingua italiana dell'Università per periodi più o meno lunghi (da un paio di mesi a un anno) sulla base di un protocollo di collaborazione con il Comune di Palermo. Questo nuovo profilo di apprendente ha imposto la creazione di un gruppo di ricerca dedicato specificatamente alla ricerca, alla didattica e alla formazione nell'area della Low Educated Second Language and Literacy Acquisition (LESLA). Il focus dell'intervento sarà rivolto a descrivere in generale alcuni profili di apprendenti, con particolare attenzione alle diverse forme di plurilinguismo presenti fra migranti adulti e adolescenti a bassa e bassissima scolarizzazione, un modello di test e i primi risultati di una ricerca sistematica in corso su cinquanta soggetti.

Nello specifico il test presentato mira alla valutazione del grado di alfabetizzazione dei soggetti indagati e all'individuazione di un profilo linguistico specifico in rapporto a due fondamentali strumenti coinvolti nel processo di acquisizione della lingua: da un lato la consapevolezza fonologica, dall'altro la capacità di lavoro della memoria fonologica, entrambi inestricabilmente legati all'assenza di scrittura.

A partire dalla specificità del profilo dei soggetti presentanti, in modo precipuo la presenza di più lingue unite all'assenza di scrittura, si tratterà un modello di intervento didattico, in uso all'interno dei percorsi formativi della Scuola, che nasce dall'esigenza di adattarsi alla specificità linguistica degli apprendenti cui si rivolge.

Nello specifico le attività didattiche declinate dal suddetto modello costituiscono oggetto di uno studio teso a verificarne l'efficacia e possono essere sintetizzate nella tassonomia che segue:

- attività che promuovono il plurilinguismo e la riflessione autonoma sulla lingua, su tutte l'autobiografia linguistica;
- attività che subordinano le competenze linguistiche (pragmatica, morfosintassi, fonetica) agli obiettivi comunicativi (su tutte quelle declinate dal task-based approach);
- attività che puntano allo sviluppo subcosciente delle abilità linguistiche (su tutte tecniche Dilit e tecniche teatrali).

Aprea Fabio

Sapienza, Università di Roma

*Il «Nuovo metodo per acquistare brevemente la lingua toscana romana»
di Pietro de' Sebastiani (Roma 1677).*

Al poligrafo seicentesco Pietro de' Sebastiani, «cittadino romano» e «professore di favella toscana in Roma» (Hülsen 1933), si deve fra l'altro un breve manuale, o piuttosto un Nuovo metodo, come il docente-autore lo intitola in ossequio alla grammatica italiana del portorealista Lancelot, destinato agli stranieri (le «nationi oltramontane») per [far loro] acquistare brevemente la lingua toscana romana (Roma, 1677). Roma era infatti nel secondo Seicento uno dei principali centri europei per l'insegnamento dell'italiano sia come L1, grazie al costituirsi di un capillare sistema scolastico e alla precoce legislazione in materia

di alfabetizzazione (con riflessi anche sull'italianizzazione del romanesco; Vallorani; Trifone:50sg.), sia come L2 per il volume di forestieri e la quantità di precettori che vi svolgevano la propria attività (Palermo/Poggiogalli:21).

Nello stesso torno di tempo il modello romano di italiano conobbe l'acmé della sua fortuna sia in Italia (ad esempio si ha testimonianza della tendenza nell'alta società fiorentina dell'epoca ad arieggiarne snobisticamente la pronuncia: Migliorini:502), sia soprattutto all'estero dalla Spagna (Silvestri:22) alla Francia (Veneroni:XI), all'Inghilterra (Pizzoli:241), fino in Svezia (Aprea:in c.d.s.), dove circolavano grammatiche in cui si faceva esplicito riferimento all'uso romano dell'italiano a fini normativi. Dopo aver tracciato il profilo bio-bibliografico dell'autore, ci si propone di analizzare comparativamente il Nuovo metodo con i manuali e le grammatiche di italiano allora circolanti in Italia e all'estero. Informato da istanze moderatamente moderniste, il modello linguistico proposto da Sebastiani si caratterizza per una forte, sebbene incostante attenzione all'uso denunciata fin dalla scelta del glottonimo adottato nel titolo: «lingua toscana romana» e ribadita poi, fra l'altro, dall'autorità riconosciuta agli «ultimi scrittori» (Sebastiani:39); la Crusca costituisce un modello, ma non sempre vincolante. Fra le scelte più innovative si segnala la prescrizione esclusiva delle desinenze -amo, -emo, -imo per la prima persona plurale del presente indicativo. In evidente controtendenza con questa norma lui, lei, loro in funzione di soggetto sono censurati come volgari e l'unico morfema possibile per marcare la prima persona dell'imperfetto è il tradizionale -a. Nel complesso le scelte grammaticali di Sebastiani costituiscono una fonte di notevole interesse per lo studio dell'italiano regionale romano preunitario e per meglio comprenderne l'incidenza in ambito normativo e negli strumenti didattici in uso nel secondo Seicento.

Arcuri Adriana, Mocciano Egle

Università di Palermo

Utenze fragili e nuovi profili professionali.

La “emergenza migranti” impone la definizione di nuovi e più specifici profili professionali, in grado di rispondere alle delicate esigenze formative delle utenze cosiddette “fragili”, una categoria che include anzitutto i minori stranieri non accompagnati (MSNA), come pure le donne analfabete o scarsamente alfabetizzate, che con i MSNA condividono l'appartenenza a fasce sociali vulnerabili, per le esperienze da cui provengono, per la difficoltà di inserirsi nella società italiana, per la dimensione di analfabeti adulti.

È dunque ormai indispensabile la definizione di nuove professionalità dotate di specifiche competenze nelle questioni relative non solo all'acquisizione della L2, ma anche all'alfabetizzazione in apprendenti con bassa scolarizzazione, che costituisce un campo d'intervento didattico nuovo e preciso (cfr. LESLLA - Low educated second language and literacy acquisition, <http://www.leslla.org/>).

L'intervento che qui si propone descrive un percorso formativo realizzato a partire dal 2013 nell'ambito di un'esperienza formativa universitaria – un Master in didattica dell'italiano come L2 e LS – che ha individuato un profilo professionale specialistico definito “docente di italiano L2 per utenze fragili”. Il profilo è caratterizzato dalla presenza di competenze professionali specifiche per affrontare l'alfabetizzazione in italiano di adulti analfabeti anche nella lingua madre. Si tratta di sperimentare percorsi poco noti o addirittura inediti, perché i migranti analfabeti si trovano in una condizione solo apparentemente simile a quella dei bambini dei paesi europei in fase prescolare, che non hanno ancora imparato a scrivere ma parlano la lingua che scriveranno e vivono in un universo permeato dalla parola scritta. Essi devono, infatti, imparare a scrivere in una lingua di cui non hanno competenza orale; inoltre non conoscendo il codice scritto non hanno sperimentato le operazioni cognitive che la scrittura impone, a fronte invece di esperienze di vita drammatiche e in molti casi di plurilinguismo orale.

Sullo sfondo di queste delicate coordinate di apprendimento, si intende tracciare i contorni del nuovo profilo di docente, così come esso è stato identificato in termini di competenze linguistiche e didattiche nel contesto formativo citato, e il percorso che consente il raggiungimento di tali competenze, definendo sia le acquisizioni ormai consolidate sia le ipotesi in via di sperimentazione.

Bank Jensen Viggo

Università di Copenhagen

Il condizionale. Un'analisi di diverse grammatiche italiane pubblicate in Danimarca, Francia, Germania e Italia nel periodo 1861-1910.

Il condizionale ha avuto una vita travagliata nella storia grammaticale in Italia, come inquadrarlo nei confronti dell'indicativo e del congiuntivo? Alberti (1437-41) scinde nettamente tra condizionale (modo asseverativo/assertivo) e congiuntivo (modo optativo/subiuntivo). Nel Cinquecento è comune non distinguere chiaramente tra congiuntivo e condizionale, anche se alcuni grammatici, p. es. Giambullari (1552), Bembo e Trissino (1529),

introducono una certa distinzione. Anche Corso (1549) distingue tra conditionale e congiuntivo/soggiuntivo, e, come un caso particolare nella tradizione italiana, colloca conditionale sotto il modo dimostrativo, ossia indicativo. Il più importante grammatico del Seicento, Buommattei (1643), utilizza il termine condizionale, ma solo come sinonimo di congiuntivo o soggiuntivo. Corticelli (1745) lascia ancora il condizionale all'interno dell'ottativo, mentre Soave (1771) usa il termine condizionale e lo mette come un modo per se, anche se lo chiama soggiuntivo condizionale.

Durante l'Ottocento il condizionale nella tradizione grammaticale italiana assume « [...] una piena autonomia, riconosciuto non solo dal Fornaciari e dai suoi successori, ma anche da un autore più tradizionalista come il Puoti» (Fornara 2005: 107).

Comunque se si studiano le grammatiche italiane pubblicate in altre nazioni, il problema è più complesso. Un esempio: nella maggior parte delle grammatiche italiane pubblicate in Danimarca dopo il 1800, il condizionale è collocato come un tempo indicativo, esplicito o più implicito. Nel suo libro importante sul congiuntivo italiano, Jørgen Schmitt Jensen (1970, p. 14) scrive p. es: «Bien que le condizionale soit aussi un mode dans la tradition italienne, nous préférons le traiter comme un « temps » ».

Nel mio intervento saranno esaminate delle grammatiche pubblicate in Italia, Germania, Francia e Danimarca nel periodo 1861-1910.

In primo luogo sarà analizzato se le grammatiche inquadrano il condizionale come un modo per sé, o come un tempo indicativo o in un'altra maniera. In secondo luogo saranno studiati quali compiti sono assegnati al condizionale, con un fuoco particolare sulla trattazione del futuro nel passato.

E infine sarà discusso come utilizzare la conoscenza delle grammatiche storiche nell'insegnamento dell'italiano come lingua straniera.

Barsi Monica, Rizzardi Maria Cecilia, Zenoni Valentina

Università degli Studi di Milano

Metodi e approcci nei manuali dell'italiano L2 dal secondo dopoguerra ad oggi.

I libri di testo di una L2 sono il luogo di ricezione di elaborazioni metodologiche che nel corso del tempo si sono alternate per rispondere alle esigenze dell'apprendimento e

insegnamento linguistico. Sono anche degli specchi che ricevono da una parte e riflettono dall'altra un'immagine articolata del docente, dell'apprendente, della lingua insegnata e del contesto. Alcune pagine di manuali utilizzati dal secondo dopoguerra ad oggi per insegnare l'italiano agli stranieri all'estero e anche in Italia serviranno a mostrare come i tre grandi orientamenti, linguistico, umanistico-psicologico e comunicativo abbiano influenzato le scelte didattiche.

L'obiettivo della riflessione è duplice: ripercorrere quei metodi che possono ancora far ragionare su aspetti essenziali della glottodidattica e presentarli nella loro applicazione in classe attraverso i libri di testo. L'insegnamento è infatti un costante processo decisionale accompagnato da molte variabili spesso difficilmente interpretabili e controllabili. Ma se un elemento dell'insieme subisce una variazione, tutti gli altri mutano di conseguenza, come in uno di quei poliedri in cui ogni dettaglio e posizione cambia al più piccolo movimento. I materiali rappresentano solo una delle numerose facce del poliedro, soggetto ai mutamenti del tempo.

Si presenteranno le figure di linguisti che con i loro studi e lavori hanno introdotto e sperimentato nuovi modelli educativi e di insegnamento per innovare la tradizione grammaticale traduttiva: Romano Guarnieri il metodo naturale; Lugarini-Bertocchi e Amorini-Mazzetti lo strutturalismo; Katerin Katerinov e Marcello Silvestrini l'approccio comunicativo.

Ci si soffermerà, inoltre, su esempi di attività e procedure di ispirazione audio-linguale, suggestopedica, nozionale-funzionale, teorie che in Italia hanno caratterizzato gli ultimi anni del '900; fino ad arrivare ai giorni nostri in cui la didattica integrata rappresenta l'orientamento scelto dalla maggior parte dei manuali "multisillabo" di italiano L2.

In epoca recente la diffusione della multimedialità e l'introduzione delle glottotecnologie hanno modificato notevolmente i supporti con cui porgere i materiali. Da un lato ogni manuale cartaceo è ampliato e integrato da diversi sistemi tecnologici; dall'altro sul web viene proposto un numero sempre maggiore di corsi multimediali di lingua italiana on-line.

I libri di testo ci mostrano come la glottodidattica mantenga profonde radici nella classe di lingue, dove possono trovare applicazione le risultanze della ricerca, ma dove le stesse risultanze devono essere sperimentate e, conseguentemente, avvalorate o smentite. La prospettiva storica fornisce in questo caso un utile inquadramento e offre al contempo un'indispensabile lezione di modestia e di relativismo riguardo ai risultati oggi conseguiti.

Bitonti Alessandro, De Tommaso Valeria

Masarykova Univerzita (Brno)

Dinamiche di interferenza in contesto di apprendimento. Il tempo e l'aspetto verbale in italiano e in ceco.

Lo studio ha come obiettivo l'analisi di un ambito specifico della morfosintassi nell'insegnamento e nell'apprendimento dell'italiano come lingua straniera. In particolare il focus riguarda le categorie del tempo e dell'aspetto verbale del ceco e dell'italiano viste in una prospettiva comparativa.

Il lavoro sarà costituito da due sezioni. Nella prima parte, più propriamente descrittiva, si coglieranno i fattori di contatto e di distanziamento fra il sistema romanzo e quello slavo. Nella seconda sezione, di tipo analitico, gli elementi di interferenza verranno esaminati alla luce della tipologia testuale nella quale più si manifestano, in particolare quella narrativa e quella espositiva. Ciò sarà possibile attraverso l'osservazione di un corpus di testi scritti elaborati da apprendenti cechi che studiano italiano come lingua straniera. Dalle ricorrenze e dalle modalità di interferenza, risulta evidente come, nella fase di apprendimento dei tempi verbali, i discenti cechi utilizzino le costruzioni proprie della L1, basate sull'aspetto perfetto e imperfetto. Il ceco considera, infatti, l'azione espressa dal verbo in rapporto alla sua conclusione (verbi perfettivi) o in rapporto al suo svolgimento o iterazione (verbi imperfettivi).

Nel caso specifico delle produzioni esaminate, si può assistere all'abuso dell'imperfetto (es. Fino a tre anni viveva dai nonni, C'erano tre grandi indagini negli ultimi 10 anni) e all'incapacità di gestire la concordanza dei tempi in frasi complesse. Questo è particolarmente evidente nelle proposizioni dichiarative, nelle oggettive e nel discorso indiretto, solo quando le azioni espresse sono in rapporto di contemporaneità (es. Pensavo che la gente preferisce scaricare i libri da internet) e senza, peraltro, l'uso del congiuntivo, che in ceco è assente. Questo tratto deriva da una caratteristica del sistema nativo per il quale il tempo dell'azione si esprime nella frase reggente e non nella subordinata (es. Ana myslěla, že Erik je statečný "Ana pensava che Erik è coraggioso"). In sostanza, per gli studenti cechi il tratto saliente è la durata e non l'ancoraggio deittico a un punto preciso dell'azione e questo è lo spazio nel quale si manifesta il maggiore livello di interferenza della lingua materna sulla lingua di apprendimento. In una prospettiva anche didattica, il rimando alla deissi temporale e ai tempi deittico-anaforici (Palermo 2013), e quindi all'approccio pragmatico, permetterebbe di spiegare il funzionamento e le motivazioni del sistema verbale italiano in modo da superare le difficoltà linguistiche degli apprendenti.

Blasco Ferrer Eduardo

Università degli Studi di Cagliari

Verso una grammatica cognitiva e contrastiva per l'apprendimento dell'italiano come L2.

Nella comunicazione verrà presentato, in modo scabro ma con esauriente esemplificazione, un nuovo modello connessionista di grammatica cognitiva e contrastiva dell'italiano, già sperimentato con studenti italiani, turchi, brasiliani e svedesi, e che rappresenta l'argomento di un nostro prossimo volume per de Gruyter (Second Language Acquisition, Cognitive Psychology, and Teaching. How to Learn Swedish, Turkish, Basque, Italian or Brazilian as an L2). I principi euristici si basano su alcuni deficit largamente riconosciuti in ambito internazionale per quanto riguarda la didattica delle L2: (1) scarsa trasparenza "cognitiva" delle strutture superficiali delle lingue insegnate (perché?: non mangio pesce, ma *non mi piace pesce; perché?: my head aches = tk. başım ağrıyor # mi fa male la (*mia) testa, me duele la (*mi) cabeça, dói-me a (*mia) cabeça); (2) istruzioni d'uso troppo rigidamente legate alla lingua insegnata ('aspettività' in it. scarsamente accessibile per studenti slavi – salvo bulgari – o germanici); (3) ordine di presentazione della grammatica diversa a seconda della lingua insegnata (s'inizia con coarticolazione in turco, con articolo in inglese, con genere e numero in romanzo). Il modello cognitivo proposto, applicato a un numero rappresentativo di varie tipologie linguistiche, mira a: (a) stimolare la riflessione metalinguistica degli studenti, sfruttando in prima battuta una ri-analisi astratta delle basi cognitive universali soggiacenti alle strutture superficiali, ossia ricorrendo a strategie tipiche dell'acquisizione di una L1 (es.: {DEFINITEZZA} = {condivisione di dati noti + intensionalità del N rappresentato + grado di astrattezza}: ho visto il cane; il cane è il miglior amico dell'uomo; un cane non ti tradisce mai; sta sempre parlando di Ø cani e gatti; c'è del pesce? = vsc. arrainarik ba al dago?); (2) ripropone poi una batteria di quelle strategie primarie di analisi strutturale soggiacenti alle lingue insegnate, dalle quali lo studente impara quelle non presenti nella sua L1 (es.: {azione-punto/azione- linea}: gli occhi gli si appannarono/appannavano); (c) introduce, in una serie limitata e definita di istruzioni, quelle strategie di analisi che saldano simboliche univoche ({LOCATIVITÀ + POSSESSIVITÀ + ESISTENZIALITÀ}: varie strutture cognitive soggiacenti in rappresentazioni mihi est magna pecunia; tk. benim param yok 'presso di me non ci son soldi'; br. tem 'ha' muito vinho na adegas 'c'è molto vino nella cantina'); (d) offre un ordine seriale definito per tutte le lingue di accesso per le categorie cognitive e i loro traducenti (1. {DEFINITEZZA} = Articoli, Possessivi, Dimostrativi, Relativi; Aspetto verbale...5. {MODALITÀ} = Verbi modali, Modi verbali, Abtönungspartikeln).

Bonafaccia Simone

Università di Würzburg

Il feedback nell'interazione tra discenti d'italiano come LS in contesto guidato.

Secondo alcuni modelli teorici dell'acquisizione di LS/L2, l'interazione è un processo cognitivo essenziale per l'apprendimento della lingua target (Long, 1996; Gass, 1997). Nel contesto della classe si ritrovano due tipologie di interazione: quella tra discenti e quella tra insegnante e discente. Per quanto riguarda l'interazione tra discenti, alcuni studi empirici hanno indicato che essa non solo offre un input comprensibile, ma anche l'opportunità di negoziare il significato, ricevere feedback e produrre output modificato (Gass & Varoins, 1989; García-Mayo & Pica, 2000; Mackey, Oliver & Leeman, 2003; García-Mayo 2005). Il seguente contributo presenta uno studio il cui obiettivo è descrivere, analizzare e interpretare la natura e la funzione del feedback che i discenti si offrono reciprocamente durante lo svolgimento di attività in classe rivolte alla comunicazione del contenuto e alla negoziazione del significato. La doppia domanda che soggiace a questa ricerca è se e in quali circostanze i discenti, attraverso i loro reciproci feedback, focalizzino l'attenzione sugli aspetti formali della lingua mentre sono impegnati a interagire al fine di veicolare e negoziare un certo significato. Per rispondere a questa domanda, ho condotto un'analisi di tipo qualitativo con approccio etnografico. I dati sono stati raccolti con la registrazione audio e video delle conversazioni di due coppie di discenti e successivamente triangolati con i dati raccolti attraverso altri strumenti: (a) un questionario di inizio corso sulla biografia linguistica dei discenti, sui loro atteggiamenti e le loro convinzioni sull'apprendimento di una lingua straniera, (b) un questionario di fine corso sulla loro esperienza di apprendimento in classe, e infine (c) con le note di campo che ho raccolto durante la ricerca. Il corpus dei dati è stato raccolto durante un corso d'italiano presso il centro linguistico di ateneo dell'Università di Würzburg, in Germania. I partecipanti sono perciò studenti universitari germanofoni che frequentano un corso per raggiungere il livello A1 del Quadro di Riferimento Comune Europeo. Lo studio rivela che il feedback degli studenti spesso non può essere classificato come un feedback correttivo, ma si presenta piuttosto come una strategia composta di suggerimenti e integrazioni, tanto in L1 quanto in LS, che permette all'interlocutore di completare un enunciato o parte di esso. Da questo punto di vista, il feedback risulta un aiuto, uno strumento utile alla costruzione collaborativa dell'interlingua (Foster & Otha, 2005). Inoltre, attraverso lo studio, si può notare che la maggior parte dei feedback riguarda questioni lessicali, mentre l'attenzione si rivolge agli aspetti formali della lingua solamente nei momenti in cui la mancanza della conoscenza di questi aspetti impedisce di veicolare e negoziare i contenuti.

Bosc Franca, Morgana Silvia
Università degli Studi di Milano

Multi - piattaforma per l'italiano lingua di scolarità per una scuola multiculturale e multimediale.

L'obiettivo della comunicazione è la presentazione di una piattaforma per l'italiano lingua di scolarità sviluppata da una rete di scuole della Lombardia in collaborazione con il Calcif (Centro Linguistico di Ateneo per la promozione della lingua e della cultura italiana "Giuseppe e Chiara Feltrinelli") dell'Università degli Studi di Milano. La Guida per lo sviluppo e l'attuazione di curricula per un'educazione plurilingue e interculturale, ultimo documento del Consiglio d'Europa, parla specificatamente della lingua di scolarizzazione, come insegnamento delle discipline in lingua. Per garantire l'accesso all'educazione e all'istruzione per tutti e migliorarne la qualità, la Divisione delle politiche linguistiche ha lanciato il suo progetto sulle lingue di scolarizzazione perché la conoscenza della principale lingua utilizzata nelle classi è indispensabile per il successo scolastico e, dunque, per la coesione sociale. Il cuore dell'educazione plurilingue e interculturale sta nella trasversalità da stabilire con le "lingue come materie scolastiche" che dipendono da: obiettivi definiti, almeno parzialmente, in base a criteri e categorie comuni o ad attività comparabili (ad esempio, strategie per la comprensione dei testi scritti, strategie di produzione di testi orali non interattivi, attività di osservazione, di analisi e di riflessione di fenomeni linguistici); competenze interculturali trasferibili; attività o compiti che implicano il ricorso ad altre lingue, in particolare per attività di analisi e di confronto. Anche la circolare MIUR sulle buone pratiche per l'inserimento stranieri (2015cs090915_all2) sostiene che è necessario sostenere l'apprendimento dell'italiano L2, lingua di scolarità. Alla base dei cammini scolastici rallentati vi è spesso una competenza ridotta in italiano, anche delle "seconde generazioni". Le difficoltà linguistiche hanno a che fare, soprattutto, con la competenza nella lingua per lo studio che è fondamentale per la riuscita scolastica. La piattaforma risponde a queste riflessioni ed è strutturata in:

- Tre macroaree, ognuna per ogni diverso grado di scuola (primaria, secondaria di primo e secondo grado);
- Percorsi di apprendimento (livelli A e B del QCER, lingua di scolarità);
- Materiali per le lezioni in aula e le attività a casa;
- Sezione podcast e audio;

- Sezione video e multimediale;
- Forum (all'interno del quale docenti di ogni ordine e grado possono scambiare opinioni ed esperienze);
- Area Personale per ogni docente;
- Area Aiuto per gli alunni della scuola secondaria di secondo grado: uno spazio/forum all'interno del quale gli studenti possano chiedere approfondimenti e svolgere attività;
- Guide didattiche e strumenti di sostegno per i docenti.

Il percorso didattico è differenziato in base al livello linguistico e al grado di scuola. In particolare è sviluppata la sezione relativa all'accoglienza e alla didattica del primo periodo di inserimento (in modo da soddisfare immediatamente i bisogni fondamentali degli alunni neo-arrivati). Collegato al sito si intende sviluppare un ebook interattivo che conterrà una selezione dei materiali presenti sul sito (adattati e articolati per sviluppare al meglio questo strumento) a cui verranno aggiunte attività elaborate dai docenti.

Brianti Giovanna

Università di Ginevra

'Traduzione didattica' L1-LS nel percorso formativo del traduttore : analisi di fenomeni di transfer sintattico come stimolo alla competenza interlinguistica.

Oltre agli insegnamenti di didattica della traduzione LS-L1, che costituiscono uno dei pilastri della formazione dei traduttori, la cosiddetta 'traduzione didattica' (D'Angelo 2012), che consiste nella pratica della traduzione L1-LS, riveste un'importanza fondamentale non solo per consolidare l'acquisizione della LS ma anche per rafforzare la competenza interlinguistica (interlanguage competence, Selinker 1972). L'insegnamento del 'Thème francese-italiano' per studenti francofoni presso la Faculté de Traduction et d'Interprétation (Università di Ginevra) permette appunto di aumentare la consapevolezza linguistica dei discenti dell'italiano (D'Angelo 2012 : 52) tramite il raffronto sistematico tra L1 e LS e l'analisi dei fenomeni di interferenza sintattica. Sulla base delle osservazioni raccolte a partire da corpora di testi tradotti (Cardinaletti 2005, Garzone & Cardinaletti 2004), che illustrano il carattere praticamente inevitabile delle interferenze al punto da costituire uno degli 'universali della traduzione' chiamato da Toury (1995) « law of interference », mi propongo

di analizzare alcuni fenomeni di transfer sintattico osservabili nella pratica della traduzione scritta dal francese all'italiano da parte di studenti francofoni con competenze linguistiche in italiano equivalenti al livello B2-C1. Dal punto di vista didattico, l'analisi di errori risultanti da una traduzione *mot à mot* di certe strutture sintattiche del francese in chiave non solo normativa ma anche descrittiva costituisce una tappa essenziale nell'acquisizione di una maggiore consapevolezza delle scelte da operare in LS. Imposterò la mia analisi su un campione di esempi tratti da testi francesi tradotti in italiano da parte di studenti del corso di 'Thème francese-italiano' che frequentano il secondo anno della laurea triennale (BA). Tra le strutture maggiormente interessate da fenomeni di transfer, possiamo distinguere quelle che producono veri e propri errori in italiano (come la traduzione del participio presente del francese con un gerundio, la concordanza dei tempi e l'uso del congiuntivo, ecc.) e quelle che riguardano la riproduzione di giri sintattici tipici del francese (frequenza delle frasi scisse esplicite del tipo "È x che" e del *si* impersonale calcato sulla forma impersonale con *on* in francese, ordine delle parole con i verbi inaccusativi ecc.). È interessante osservare che il maggiore ostacolo nell'acquisizione dell'italiano da parte di studenti avanzati riguarda proprio questa seconda serie di strutture sintattiche calcate sul francese. In conclusione, la pratica della traduzione verso la LS – ormai riabilitata anche nell'insegnamento della LS a tutti i livelli (Balboni 2010) – offre una preziosa occasione per la riflessione contrastiva e l'incremento della consapevolezza delle differenze strutturali tra due lingue per altro tipologicamente vicine come il francese e l'italiano.

Brunato Dominique, Dell'Orletta Felice, Montemagni Simonetta, Venturi Giulia

Istituto di Linguistica Computazionale "Antonio Zampolli" (ILC-CNR), Pisa

Tecnologie del linguaggio per l'analisi di corpora di produzioni di apprendenti l'italiano come L1 e L2: metodologie e prospettive.

Nel panorama internazionale di studi sull'acquisizione della prima e della seconda lingua, l'interesse è sempre più orientato verso l'adozione di metodologie di indagine innovative per la costruzione e l'analisi di corpora di apprendenti fondate sull'uso delle tecnologie del linguaggio. Tali metodologie consentono infatti di esplorare simultaneamente e su larga scala aspetti diversi dei processi di apprendimento di una lingua, dal monitoraggio del profilo linguistico delle produzioni di apprendenti durante diversi stadi del loro percorso evolutivo, alla caratterizzazione di aspetti legati al contenuto delle produzioni. In quest'ottica, analisi linguistiche generate da strumenti di Trattamento Automatico del Linguaggio sono state usate per lavori che hanno monitorato lo sviluppo della sintassi nella prima infanzia [1,2], l'identificazione di deficit cognitivi tramite metriche di complessità sintattica [3] o di

similarità semantica [4], l'evoluzione delle abilità di scrittura di apprendenti già inseriti nel contesto scolastico [5]. In questo contributo intendiamo presentare una metodologia innovativa di monitoraggio linguistico basata sull'uso di tecnologie del linguaggio e finalizzata a stimolare riflessioni di natura linguistica, glottodidattica e socio-culturale relative ai processi di apprendimento dell'italiano come prima e seconda lingua. In particolare saranno esposti ed estesi in questa sede i risultati di recenti studi condotti per la lingua italiana [6,7], che riprendono e approfondiscono alcuni lavori preliminari ispirati alla metodologia di monitoraggio linguistico descritta in [8]. Partendo dall'analisi di corpora eterogenei di produzioni di apprendenti l'italiano come L1 e L2 a diversi livelli di scolarità, si mostrerà come l'uso di tecnologie del linguaggio applicato a questa tipologia di testi fornisca il presupposto per approfondire un ampio spettro di tematiche legate all'apprendimento della lingua. Saranno pertanto discusse questioni di interesse teorico, quali il confronto del tipo, varietà e complessità delle strutture linguistiche rintracciate nei testi - confronto sia in diacronia, sia rispetto al livello di competenza iniziale (nativa vs. non nativa) dell'italiano da parte degli apprendenti; e ancora, sarà presa in esame la comparazione degli effetti della variazione diamesica sulla capacità di produrre e rielaborare testi. Inoltre, si metteranno in evidenza alcune ricadute applicative di queste osservazioni sul versante glottodidattico, quali la possibilità di suggerire agli insegnanti strategie per la personalizzazione della propria azione formativa a partire dal monitoraggio della "distanza" tra il profilo linguistico dei testi prodotti dagli alunni - a livello di forma e contenuto - e quello dei materiali di studio a loro destinati.

Brusco Simona

Università Sapienza di Roma

Un'indagine sull'abilità endofasica degli studenti dell'Università e della Formazione professionale.

Questo contributo vuole far luce sulle caratteristiche e funzioni degli usi endofasici della lingua e offrire spunti di riflessione sui metodi e strumenti utili a una didattica sensibile a ciò che succede nell'hidden dimension del linguaggio.

L'indagine analizza e mette a confronto le caratteristiche linguistiche, dialogiche, metalinguistiche e le funzioni del parlato interiore di due campioni di informanti, rappresentativi due popolazioni di apprendenti italofoeni agli antipodi: il primo campione è di 120 studenti universitari, iscritti alle Facoltà di Scienze Umanistiche, Medicina e Ingegneria dell'Università Sapienza di Roma; il secondo campione è di 150 studenti,

frequentanti i corsi di Acconciatura, Grafica e Estetica del Centro di Formazione Professionale "Campanella", nel quartiere romano periferico di Corviale, con utenza a rischio di dispersione scolastica.

Chiedere agli informanti di fare attenzione alla propria attività di "parlare da soli" si è rivelata una strategia efficace per intercettare e documentare questa abilità linguistica nascosta e, finora, inaccessibile oggettivamente dall'esterno.

Agli informanti è stato chiesto di trascrivere in una griglia di rilevazione le loro espressioni esofasiche prodotte in assenza di interlocutori. Ma non solo. Agli informanti è stato chiesto di trascrivere anche il co-testo del loro parlato interiore, cioè le parole e frasi che precedevano o seguivano l'espressione. Infine, la compilazione della griglia ha richiesto, anche, che gli informanti recuperassero i dati relativi alla situazione di utenza, ai destinatari, agli scopi, allo stato d'animo e ai fenomeni paralinguistici e soprasegmentali dell'espressione.

Questa metodologia si mostra capace, da una parte, di saper stimolare la consapevolezza degli apprendenti sugli usi endofasici, elaborativi, euristici della lingua; dall'altra, di fornire all'osservazione un corpus di materiale su un'attività verbale poco indagata, nonostante sia considerata nel campo dell'educazione linguistica condizione necessaria allo sviluppo delle abilità linguistiche esofasiche.

Quali caratteristiche linguistiche formali e le funzioni pragmatiche presenta l'endofasia? Come variano al variare della competenza linguistico-comunicativa dei parlanti?

Se l'endofasia è un'abilità linguistica che può essere stimolata, è ragionevole trattarla come le altre e supporre che possa anche essere sviluppata, misurata e, magari, valutata?

Occorre ridefinire il peso dell'endofasia nell'apprendimento delle lingue e di tutte le discipline?

L'analisi e interpretazione dei dati proverà a rispondere a questi interrogativi, mettendo in rilievo nei risultati dell'indagine le caratteristiche linguistico-comunicative del parlato interiore, nonché le differenze e analogie degli usi endofasici dei due campioni di informanti: nelle attività di problem-solving, nelle funzioni pragmatiche, nella struttura dialogica, nella presenza/assenza di usi metalinguistici, nelle emozioni e scopi che li accompagnano.

Buttini Valeria

Università di Basilea

Di Ferrante Laura

Sapienza, Università di Roma

La punteggiatura nei materiali didattici per apprendenti di italiano L2/LS.

Muovendoci da un'ottica testuale, che fa della punteggiatura uno strumento per la creazione di unità e gerarchie informative all'interno dell'enunciato (cfr. Ferrari 2003 e 2014), nonché un livello linguistico a sé stante, ci proponiamo con questo intervento di verificare in che misura e a discapito di quali aspetti per l'apprendimento la punteggiatura sia trascurata nei materiali di italiano come lingua seconda o straniera, manuali e grammatiche in primis. Nella pratica didattica la punteggiatura riceve infatti un'attenzione piuttosto limitata, se non nulla. Il successo di nuovi approcci di tipo comunicativo spinge spesso gli insegnanti a prediligere lo sviluppo delle competenze orali, e a relegare quelle scritte a un ruolo ancillare, soprattutto per quanto riguarda l'aspetto della produzione. Gli errori di punteggiatura, nonostante possano comportare interpretazioni semantiche del testo differenti, sono raramente considerati gravi, e la riflessione sulle funzioni dei diversi segni interpuntivi viene invece considerata – nei casi migliori – appannaggio dei soli livelli di apprendimento avanzati, e – nei casi peggiori – superflua: superflua perché della punteggiatura si ha troppo spesso non soltanto una concezione prosodica, vale a dire di riproduzione delle pause del parlato, per cui si può supporre ingenuamente che gli apprendenti stranieri siano in grado di usarla grossomodo correttamente, ma anche una concezione uniformante: essa viene infatti erroneamente considerata uguale per tutte le lingue. La nostra riflessione si basa su un corpus composto da 40 grammatiche, 10 manuali di livello intermedio-avanzato e 5 risorse online. Abbiamo verificato la presenza di spazi dedicati all'interpunzione e alle sue regole, osservando l'interpretazione (in chiave prosodica, sintattica o testuale) che ne viene offerta, e provando a capire fino a che punto tale interpretazione permetta agli studenti di comprendere e poi riprodurre gli usi interpuntivi dell'italiano contemporaneo. Particolare attenzione è stata riservata a testi rivolti ad apprendenti stranieri con madrelingue specifiche per verificare la presenza di eventuali approcci contrastivi, approcci che possono rilevarsi preziosi per apprendenti la cui madrelingua presenta un sistema interpuntivo fortemente normato e guidato da criteri sintattici, come nel caso del tedesco (cfr. Buttini in prep., Ferrari/Stojmenova in prep.). I nostri risultati danno conto sia in termini quantitativi che qualitativi della marginalità e della superficialità con cui sono affrontate le questioni relative alla punteggiatura. Partendo dalle mancanze riscontrate, abbiamo infine elaborato una nostra proposta didattica che, pur tenendo conto dei limiti imposti alle cosiddette grammatiche pedagogiche (Ciilberto 1991), può rappresentare a nostro giudizio uno strumento valido per l'acquisizione di tale livello linguistico.

Calvo Rigual Cesáreo

Universitat de València

La Gramática italiana di Francesc de B. Moll.

Francesc de Borja Moll Casanovas (1903-1991) è stata una delle figure di spicco della cultura e della linguistica catalana del XX secolo. Ricevette una solida formazione in filologia romanza, in parte da autodidatta e in parte guidata da illustri maestri, come Antoni M. Alcover o W. Meyer-Lübke. A lui dobbiamo uno dei più importanti dizionari che abbia mai avuto una lingua romanza, il Diccionari català-valencià-balear, nonché numerose grammatiche, altri dizionari e studi linguistici. Buon conoscitore di lingue straniere fu professore di tedesco (e poi di francese) nel liceo di Palma di Maiorca. Con lo scoppiare della Guerra civile spagnola, per poter mantenere la sua numerosa famiglia, dovette interrompere i lavori di pubblicazione del Diccionari e cominciare a insegnare il tedesco e a pubblicare manuali e altri materiali per l'apprendimento di lingue straniere (tedesco e italiano) e dello spagnolo per stranieri. Sono quattro i libri pubblicati da Moll per l'insegnamento dell'italiano: Gramática italiana (primer curso) (1937), Gramática italiana (segundo curso) (1938), Letture scelte di geografia, storia e letteratura dell'Italia (1939) e un Diccionario manual italiano-español (1938). Le opere per l'insegnamento delle lingue di Moll ebbero subito un successo straordinario, come dimostrano ad esempio le nove edizioni che il primo volume della Gramática italiana ebbe tra il 1937 e il 1959. Moltissimi spagnoli, quindi, impararono l'italiano con le grammatiche di Moll dalla fine degli anni '30 fino alla fine degli anni '50 del XX secolo.

L'impostazione delle opere grammaticali di Moll segue molto da vicino il metodo Gaspey-Otto-Sauer, cioè il metodo grammatica-traduzione (che annoverava già altri esempi, come la Gramática sucinta de la lengua italiana di Luigi Pavia, pubblicata dalla casa editrice barcellonese Herder). Infatti, Moll era un convinto difensore della necessità di conoscere bene la grammatica di una lingua per poter raggiungerne i livelli più avanzati e per non limitarsi a una scarsa capacità espressiva; sosteneva inoltre che la principale finalità dell'apprendimento delle lingue straniere fosse la traduzione dei testi dalle lingue interessate. Ciononostante sappiamo che nella sua attività didattica non disdegnava la pratica orale della lingua finalizzata a fornire agli studenti una buona competenza comunicativa.

Nel lavoro saranno analizzati i rapporti tra Moll e la lingua italiana, le circostanze della pubblicazione delle sue opere riguardanti l'italiano e le caratteristiche delle sue grammatiche, mettendole in rapporto con la ricca tradizione di grammatiche italiane, in particolare quelle per spagnoli. Pur trattandosi di un'opera di grande diffusione in Spagna, non ha ricevuto finora l'attenzione degli studiosi.

Cantoni Paola

Università Sapienza di Roma

Fresu Rita

Università di Cagliari

Insegnare la variazione: “cattivi” modelli nella didattica dell’italiano.

L’acquisizione dell’italiano come lingua variabile, promossa ormai da tempo dagli studi teorici e ribadita anche nelle ultime Indicazioni e Linee Guida (2010 e 2012), stenta ad affermarsi nella concreta pratica scolastica. Appare perciò necessario mettere a punto nuovi modelli per promuovere una competenza linguistica fondata sul concetto di variazione e fornire ai docenti metodi, sfondi teorici, contenuti ed anche proposte didattiche concrete. Fatta eccezione per alcuni ambiti specifici (la semantica, ad esempio), la variazione linguistica resta ancora poco praticata nella prassi didattica: il mutamento linguistico, la storia della lingua, le dinamiche sociali del linguaggio con l’attenzione alle variabili geografiche e socioculturali, le relazioni tra i fatti linguistici e la dimensione psicologica sono solo raramente oggetto di studio o di riflessione. Si tratta evidentemente di un problema connesso alla formazione degli insegnanti (su cui vd. almeno Sabatini 2014), a lungo dominata, come è noto, da una attenzione privilegiata al testo letterario, anche per la preoccupazione di proporre “buoni modelli”; di qui la visione parziale dell’italiano e le conseguenti ricadute negative nella capacità di adeguare la comunicazione ai differenti contesti. Il presente intervento intende illustrare le potenzialità in sede didattica di testi non letterari e proporre, sulla base di esperimenti testati anche attraverso esperienze personali, alcuni percorsi operativi. Le produzioni dal basso, oggetto negli ultimi tempi di ripensamenti teorici sul piano storico- e socio-linguistico (vd. almeno Fresu 2014 e Testa 2014), presentano diversi vantaggi sia di ordine metodologico, sia per i contenuti che veicolano e per i contesti che evocano e che le aprono alla possibilità di percorsi disciplinari trasversali. In questa sede, nello specifico, saranno presentati e discussi alcuni casi concretamente sperimentati che consentono di mettere a fuoco gli elementi di forza e le ricadute reali di tali testi nella didattica dell’italiano.

Carmello Marco

Universidad Complutense de Madrid

Classi lessicali, classificazioni sintattiche ed insegnamento delle lingue straniere: il caso dell’articolo determinativo nel SN (Aggettivo possessivo + N) in italiano. Per un possibile approccio didattico.

È ben noto che in italiano i pronomi possessivi non possono essere semplicemente classificati all'interno della classe sintattica dei Determinanti, poiché, a differenza di quanto avviene in altre lingue, come lo spagnolo, il francese o l'inglese in cui sempre il pronome possessivo agisce come determinante, in italiano vi sono contesti in cui il pronome sembra agire come determinante, altri in cui non pare così: cfr. l'opposizione *mi casa/mi padre*; *ma maison/mon père*, *my house/my father* vs. *la mia casa* (con conseguente agrammaticalità di **casa mia*)/ *mio padre*.

Un rapido spoglio delle più autorevoli grammatiche italiane (Grande grammatica italiana di consultazione di Renzi e Salvi; Nuova grammatica della lingua italiana di Dardano e Trifone; Grammatica italiana di Serianni) rivela come la questione sia affrontata in modo veloce, se non francamente sotto-descritta – è il caso di Serianni che, citando Castellani Pollidori 1966 scrive: “l'articolo manca laddove mancherebbe anche se non ci fosse il possessivo” – tanto da rendere quasi impossibile definire un percorso interlinguistico utile per l'apprendente italiano L2.

Nella presente relazione ci proponiamo di analizzare il fenomeno a partire dall'entrata lessicale, assumendo che sia l'entrata lessicale a selezionare il grado di definitezza del SN e quindi a selezionare o meno l'articolo determinativo (tralasciamo in quest'esposizione il problema, legato all'ambiguità sintattica del pronome possessivo italiano, se SN come “*mia cura*” debbano essere considerati SN nudi o, potremmo dire, “a definizione debole”).

Avremo così catene lessicali come: *proprietà, casa, automobile, computer, conto in banca*, che richiedono sempre l'articolo (*la mia casa/automobile*; *il mio computer/conto in banca*), di contro a catene che generalmente non richiedono l'articolo – o subiscono una risemantizzazione in contesto quando lo presentino: ad es. *cura, dovere, riguardo* (*mia cura/mio dovere/mio riguardo*). Esempi di risemantizzazione in contesto possono, nel caso della seconda catena, essere considerate le opposizioni: *è mio dovere insegnare l'italiano /il mio dovere è quello di insegnare l'italiano*; *è mia cura occuparmi di lei/la mia cura sta avendo successo*.

La particolare attenzione che si dedicherà all'ambito del lessico di parentela, con le opposizioni *mia madre/la mia mamma* e *mio padre/il mio papà* o *il mio babbo* (dove l'uso del determinativo è poco legato alla varianza diatopica), ed il passaggio da – Det. a + Det. nel caso degli ipocoristici (sia reali, come *mio figlio* -> *il mio figliuolo*, sia etimologici, es. *mia madre* -> *la mia madrina*) permetterà di individuare caratteristiche lessico-semantiche utili alla creazione di prolifici percorsi di apprendimento.

Cavaliere Salvatore

Università Ca'Foscari Venezia

Correzione esplicita e feedback metalinguistico a confronto: i risultati di una ricerca sperimentale in contesto di insegnamento dell'italiano LS.

Con la presente proposta di comunicazione si vogliono presentare i risultati di una ricerca sul ruolo del feedback correttivo orale nell'apprendimento dell'italiano LS in contesto formale. Il tema delle strategie di correzione orale dell'errore viene considerato «an exemplary topic for applied linguistic enquiry» (Ellis, 2010: 336) in quanto va a «toccare da vicino il cuore della glottodidattica, nel senso che [...] si va a verificare l'utilità ultima del voler intervenire [...] sui processi di acquisizione delle lingue» (Grassi, 2010: 105).

La ricerca, ancora in corso, mira a verificare l'impatto di due diverse strategie di correzione dell'errore orale sull'apprendimento linguistico del modo congiuntivo: (a) la correzione esplicita, che prevede che il docente segnali chiaramente l'errore e offra la forma corretta del tratto focalizzato. Nella nostra indagine, insieme a tali mosse, l'insegnante richiama anche la regola grammaticale violata; (b) il feedback metalinguistico, una delle declinazioni del prompt in base alla quale il docente fornisce un commento metalinguistico sulla violazione formale della regola senza indicare la risposta corretta, ma attendendo la mossa di riparazione dell'apprendente. La scelta di mettere a confronto l'efficacia di due diversi tipi di feedback che, in riferimento alla nota tassonomia di Lyster e Saito (2010), si collocano sul versante dell'esplicitatezza o, per citare Grassi e Mangiarini (2010: 135), presentano entrambi «un indizio di tipo metalinguistico esplicito» in grado di renderli ricchi «quanto al tratto [...] di informatività metalinguistica» (ibidem), trae spunto da Grassi (2010), secondo la quale il feedback sarebbe molto utile per l'apprendimento di «forme con scarsa salienza funzionale o semantica (come il congiuntivo nei suoi usi)» (Grassi, 2010: 121).

Inoltre, per provare a valutare in maniera ancor più precisa l'efficacia delle due tipologie di correzione, si è deciso di sottoporre ogni classe sperimentale a entrambi i tipi di trattamento correttivo: in tal modo, si ritiene di poter verificare l'impatto delle due diverse strategie al netto delle variabili di differenziazione individuale, quali, per esempio, la motivazione allo studio, la personalità, gli stili d'apprendimento, gli stili cognitivi, il tipo di intelligenza, il livello di ansia e il tipo di memoria.

Si spera, in conclusione, che tale ricerca possa contribuire ad ampliare il ventaglio di studi sul feedback correttivo e a far luce su quelle strategie di correzione orale che, a detta di illustri studiosi (Li, 2010; Lyster, Saito, 2010; Goo, Mackey, 2013), risultano ancora scarsamente indagate.

Cignetti Luca

Scuola Universitaria Professionale della Svizzera Italiana

La competenza ortografica nella scuola dell'obbligo del Canton Ticino tra norma e uso. Analisi quanto-qualitativa e prospettive didattiche.

Insieme alle capacità visive, fonologiche e grafico-motorie, l'ortografia – da intendersi come la capacità di corretto impiego dei segni grafematici e paragrafematici – costituisce una delle competenze chiave per l'accesso alla letto-scrittura a scuola.

La correttezza ortografica è inoltre un prerequisito fondamentale per la gestione di numerosi aspetti avanzati della composizione scritta: un eccessivo sforzo cognitivo in fase di lettura o scrittura, spesso causato proprio dalle difficoltà ortografiche, può infatti essere di serio ostacolo alla gestione degli aspetti di tipo informativo, pragmatico e narrativo del testo.

Per queste ragioni, l'analisi della competenza ortografica degli allievi della scuola dell'obbligo appare come un aiuto prezioso per la realizzazione di una efficace programmazione in didattica della scrittura.

Nel presente contributo saranno prese in esame le più frequenti difficoltà ortografiche degli apprendenti della scuola dell'obbligo del Canton Ticino raccolte nel corpus "Tlscrivo", un corpus di studenti italofoeni realizzato in occasione dei due progetti finanziati dal Fondo Nazionale Svizzero per la Ricerca Scientifica "La scrittura oggi, tra parlato e lingua mediata dalla rete. Aspetti teorico-descrittivi, diagnosi e interventi didattici" (2011-2014) e "Scrivere a scuola nel terzo millennio. Descrizione della varietà e del vocabolario dell'italiano scritto in contesto scolastico ticinese e implicazioni didattiche" (2014-2017).

Il corpus Tlscrivo è composto da 1.735 elaborati scritti da allievi di 3a e 5a elementare (742 testi) e di 2a e 4a media (993 testi) di scuole ticinesi, per un totale di oltre 400.000 forme, ed è attualmente il più completo e rappresentativo per la scrittura scolastica della Svizzera italiana.

Partendo dai dati del corpus Tlscrivo sarà condotta un'analisi di tipo quantitativo e qualitativo che si concentrerà in particolare sulle seguenti tipologie di errore:

- errori di natura fonologica;
- errori di errata segmentazione;
- errori nell'impiego dei segni paragrafematici;
- errori nei nessi consonantici.

Sarà inoltre commentata la distribuzione degli errori ortografici tra i diversi livelli scolastici, interrogando i quattro sotto-corpora a disposizione (3a e 5a elementare, 2a e 4a media). Infine, sempre partendo dai dati estratti, saranno proposte alcune riflessioni di carattere didattico e applicativo utili per migliorare le competenze ortografiche degli apprendenti della scuola dell'obbligo.

Cignetti Luca, Giulivi Sara

Scuola Universitaria Professionale della Svizzera Italiana

La scrittura dei docenti in formazione. Tratti linguistici quantitativi e qualitativi delle tesi di abilitazione a docente di scuola dell'infanzia e di scuola primaria nella Svizzera italiana del periodo 2010-2014.

La valutazione delle competenze di scrittura degli studenti universitari è un tema molto attuale, che assume un rilievo particolare nel caso in cui gli studenti siano anche docenti in formazione. Come tali, essi avranno il compito di accompagnare i propri allievi al raggiungimento del livello di padronanza linguistica previsto dai programmi di riferimento e, nel caso dei docenti di scuola elementare, anche alla costruzione delle prime e fondamentali competenze di letto-scrittura.

In merito, l'attuale piano di studio del Canton Ticino prevede il raggiungimento delle seguenti competenze entro la fine della scuola primaria:

- la padronanza pressoché completa dell'ortografia;
- la capacità di scrivere testi dalla struttura sintattica ordinata;
- la capacità di usare correttamente le principali funzioni della punteggiatura;
- la capacità di usare un lessico preciso, limitando il ricorso a un lessico generico;
- la capacità di usare in modo corretto e coerente i più comuni elementi di strutturazione del testo, come connettivi e formule introduttive.

Appare dunque indispensabile che entro la fine del percorso formativo di abilitazione all'insegnamento le competenze di redazione del testo scritto dei docenti in formazione siano sufficientemente solide.

A questo fine, presso la Scuola Universitaria Professionale della Svizzera Italiana è stato avviato il progetto ScriBa («Scrivere nel bachelor. Come promuovere le competenze di scrittura degli studenti in formazione bachelor»), con l'obiettivo di raccogliere le tesi di

bachelor degli studenti del Dipartimento di formazione e apprendimento della SUPSI (l'Istituto universitario che rilascia i titoli abilitanti all'insegnamento nella Svizzera italiana) e di identificarne i limiti, le difficoltà e gli errori più comuni sotto il profilo linguistico e testuale.

È stato dunque raccolto il corpus DFA-ScriBa, costituito attualmente da 1.600 testi corrispondenti a oltre 11.000.000 di forme (tokens), in cui sono contenute tutte le tesi di abilitazione a docente di scuola dell'infanzia e di scuola primaria del Canton Ticino registrate nel periodo compreso tra il 1988 e il 2014.

Nel presente contributo sarà preso in considerazione il sotto-corpus DFA-ScriBa relativo al quinquennio compreso tra il 2010 e il 2014, costituito da 250 testi corrispondenti a oltre 2.000.000 di forme. I dati ricavati dal corpus saranno illustrati e commentati in una prospettiva sia quantitativa sia qualitativa, soffermandosi in modo particolare sulle difficoltà e sugli errori a più alta frequenza posti ai seguenti livelli linguistici:

- ortografico-interpuntivo;
- morfosintattico;
- lessicale;
- testuale.

Si ritiene in tale modo di offrire un contributo alla definizione delle priorità di intervento nell'ambito della didattica della scrittura da integrare nei futuri corsi di formazione di base e continua dei futuri insegnanti di scuola.

Clemenzi Laura, Gualdo Riccardo, Telve Stefano

Università degli Studi della Tuscia

Esperienze di didattica dell'italiano a stranieri immigrati: i centri di Viterbo.

Dal 2009 nel Lazio è attiva la Rete Scuolemigranti, un'iniziativa che riunisce associazioni di volontariato, cooperative ed altri enti che si impegnano nella promozione dell'integrazione linguistica e sociale degli immigrati presenti sul territorio, in particolare attraverso l'organizzazione di corsi gratuiti di italiano L2 (livelli A1 e A2), nella cornice definita dal DM 2010/186 che subordinava il rilascio del permesso di soggiorno di lungo periodo al superamento di un test di conoscenza della lingua italiana, a seguito del quale sono stati istituiti i Centri Territoriali Permanenti e i Centri Provinciali per l'Istruzione degli Adulti.

In questo intervento si intendono presentare i risultati di un'indagine in corso nei centri afferenti alla rete menzionata presenti nell'area di Viterbo. Sono state analizzate le strategie didattiche adottate dai volontari e dai tirocinanti – di età, provenienza, istruzione e professione diversi – per l'insegnamento dell'italiano quale strumento per l'inserimento nella società, indagando anche quanto queste seguano le linee guida elaborate dalla Rete e si avvalgano dei materiali forniti dai formatori, quanto vengano adattate alle caratteristiche degli apprendenti, e in che misura la didattica si giovi dell'interscambio con gli altri soggetti della Rete. Per valutare il livello di adesione alle iniziative didattiche della Rete, l'analisi muoverà dai dati relativi alla durata e alla frequenza dei corsi, e al numero e alle caratteristiche degli iscritti locali, anche in rapporto ai censimenti più recenti compiuti nelle altre scuole laziali per migranti, e, più in generale, ai numeri relativi alla presenza di immigrati nella regione.

Anche alla luce delle testimonianze dirette di docenti coinvolti nei progetti didattici e di studenti di diverse età e provenienza, si proporranno elementi per valutare l'efficacia dei corsi, i principali problemi incontrati dai docenti e dagli apprendenti e le esigenze che emergono dalle esperienze didattiche concrete, relativamente a fenomeni di interlingua, di competenza comunicativa e testuale, di aggiornamenti dei materiali didattici.

Corino Elisa
Università di Torino

Stojmenova Roska
Universität Basel

Spazio e virgola. L'uso della punteggiatura per definire il setting narrativo in scritti di apprendenti.

Questo contributo si focalizza sull'uso della punteggiatura in apprendenti di italiano LS; in particolare identifica un pattern ricorrente nelle interlingue scritte degli apprendenti, che vede l'uso della virgola associato alla definizione della situazione narrativa e descrittiva. A partire dai dati dei corpora di apprendenti VALICO si prendono dunque in esame occorrenze molto diffuse nei testi, quali

[1] Vicino lui , c'è una coppia che si bacia appassionatamente e per terra ci sono i bagali.

[2] A sinistra , c'è una donna che è spaventata perchè la tavola dove mangiava è caduta facendo cadere la bottiglia e il bicchiere che c'erano sopra .

[3] Al binario più vicino , vediamo una coppia che sta bacinando mente un giovane vestito

in jean e capello ruba la valigia sua.

Un'analisi interlinguistica definisce la portata del fenomeno e identifica i gruppi di apprendenti nei quali esso si verifica – tipicamente francofoni, ispanofoni e anglofoni, ma non germanofoni – e permette di avanzare delle ipotesi sulle possibili ragioni legate a fenomeni di transfer e interferenza che determinano tali occorrenze.

All'interno dei sottocorpora raccolti per L1 degli apprendenti si cerca poi di definire il possibile percorso di sviluppo dell'uso della virgola associato alla definizione di luogo e tempo, risalendo dai livelli più bassi alle annualità di studio più avanzate.

Infine un confronto con VINCA, il corpus di nativi appaiato a VALICO, serve da controllo per verificare gli usi della stessa struttura in scritti di parlanti di italiano L1.

L'analisi dei testi e delle occorrenze segue due direttrici principali rispetto alle possibili interpretazioni delle ragioni del fenomeno osservato: la prima è legata certamente all'uso della punteggiatura nella L1 degli apprendenti, ma si interseca con una funzione testuale dei segni interpuntivi usati per definire le unità informative del testo (cfr. Ferrari et. al. 2008, Ferrari/Lala 2011 e 2013), una peculiarità che pare portata all'estremo negli apprendenti analizzati, che usano la virgola per definire chiaramente lo spazio entro il quale si svolge l'azione.

Tale considerazione è strettamente legata alla seconda chiave di interpretazione dei casi presi in esame: la grammatica delle immagini (Bolognesi i.s.), cioè una serie di norme d'uso che caratterizzano la modalità visiva, usate per esprimere e costruire significati; in questo senso l'isolamento del costituente tramite la punteggiatura riflette i processi cognitivi che sottendono la narrazione e la descrizione dello stimolo visivo di partenza.

Corino Rovano Silvia

Università degli Studi di Torino

“Vogliamo che siano scritte di buona lettera e carateri Italiani”. Linguaggio burocratico nel Piemonte del XVI secolo.

Emanuele Filiberto, durante la riorganizzazione dello Stato, stabilì in Piemonte un tribunale di prima istanza, un Senato, e indicò come dovessero essere scritti i documenti prodotti da questa istituzione: Le quali sentenze vogliamo che siano scritte di buona lettera e carateri

Italiani, et in carta grande, e che per la fattura loro non si ecceda la Tassa [...] . Ciò valeva tanto per il Senato quanto per tutte le istituzioni piemontesi che dal 1560 dovettero esprimersi in italiano. Ciò accade, tra i documenti più importanti, per gli editti emanati dal sovrano, le cosiddette patenti della Camera dei Conti: per le Patenti del Controllo di Finanze, istituzione che verificava e consentiva il pagamento da parte dello Stato , si vede il primo registro in lingua italiana nel 1560; per le Patenti Piemonte il primo registro della serie alterna nello stesso anno 1560 il latino, al francese, all'italiano . Per quanto riguarda le spese della Casa reale le serie documentarie hanno inizio solo nel 1565, sono in italiano, ma la mancanza di antecedenti non consente dei controesempi . Il presente lavoro si propone di studiare la lingua dell'apparato burocratico piemontese mettendo a confronto notai che rogano atti per i privati con altri professionisti dell'apparato amministrativo al servizio del duca. La diversa provenienza geografica e il diverso ruolo svolto in uno stato cosmopolita offrono uno spettro complesso in rapporto all'identità linguistica e alla lingua che deve essere utilizzata per rappresentare lo Stato in un momento di transizione e profonda trasformazione istituzionale.

Covino Sandra

Università per Stranieri di Perugia

Purismo, classicismo e illuminismo nella pedagogia linguistica di Basilio Puoti.

(vedi p. 103)

Cutri Alessandra

Università per stranieri di Perugia

Le grammatiche di riferimento della lingua italiana per stranieri: teorie, varietà e aspetti pragmatici.

Con il presente contributo intendo analizzare il tipo di lingua proposta nelle grammatiche di riferimento dell'italiano per stranieri. Da un lato, si cercherà di indagarne il grado di normatività, in particolare rispetto ad alcuni tratti "in movimento" dell'italiano contemporaneo (Renzi 2012), individuando il modello di lingua proposto e l'eventuale attenzione alla descrizione degli aspetti varietistici del repertorio linguistico italiano; dall'altro lato, si verificherà il tipo di approccio degli autori alla rappresentazione della lingua, ovvero l'attenzione allo specifico profilo dei destinatari (apprendenti di lingua seconda). Le fonti analizzate sono le tre grammatiche di riferimento dell'italiano per stranieri più diffuse oggi in Italia e anche all'estero: Lepschy-Lepschy (1981), Patota (2003), Trifone-Palermo (2007 e 2014). L'analisi di tali fonti sarà condotta alla luce degli studi che hanno messo a fuoco i seguenti nodi problematici nella didattica dell'italiano a stranieri: 1) rapporto fra standard e neo-standard e varietà d'italiano da insegnare ad apprendenti di L2 (Sabatini 1985, Berruto 2012, Andorno-Bosc-Ribotta 2003 e, in riferimento alla pronuncia, Galli De' Paratesi 1984, Francescato 1977, Lepschy 1977 e alcune considerazioni dei più recenti Canepari 2006 e Maturi 2014); funzioni e limiti della "grammatica" nell'apprendimento di una lingua seconda, presentazione dei contenuti e opportuna integrazione di differenti approcci teorici (Serianni 2003 e 2006, Patota 2005, Diadori-Palermo-Troncarelli 2009 e 2015, Ciliberti 1991 e 2015). 2 3 2) modalità più efficaci di L'ipotesi di partenza è che le grammatiche d'italiano per stranieri debbano da un lato rappresentare la lingua sotto i suoi diversi aspetti funzionali e pragmatici, perché diano conto anche di questioni non immediatamente catalogabili entro il dominio della grammatica in senso tradizionale, e varietistici, perché siano strumenti completi e adatti a risolvere dubbi circa gli usi concreti della comunità dei parlanti L1. A questo ultimo proposito, si metterà anche a fuoco quale sia il modello di pronuncia proposto nelle grammatiche analizzate: quello standard tradizionale (toscano "epurato", secondo le indicazioni del DOP), quello settentrionale (individuato come la varietà di prestigio da Galli de' Paratesi 1984) o un modello "ibrido", quale, forse, si sta diffondendo oggi (cfr. ad esempio Canepari 2006 e DiPI e alcune considerazioni di Berruto 2012 e Maturi 2014). 2 3) Le varie articolazioni all'origine dell'indagine trovano il loro amalgama in una concezione della grammatica come strumento di riferimento che abbia al centro il discente di L2 e i suoi i specifici bisogni di apprendimento.

Dal Negro Silvia

Libera Università di Bolzano

Il parlato dialogico nella riflessione grammaticale esplicita.

Sebbene la dimensione testuale e la comunicazione parlata costituiscano un filo rosso degli studi sull'educazione linguistica dell'italiano da quasi cinquant'anni, nell'ambito della riflessione grammaticale esplicita la frase non contestualizzata continua ad essere l'ambito privilegiato, sia nella presentazione delle «regole», sia negli apparati dedicati alla verifica dell'apprendimento. Il ricorso a testi dialogici, meglio se di parlato, chiamerebbe invece in causa un fattore centrale per comprendere il funzionamento del linguaggio: il contesto. Il lavoro di riflessione e di scoperta (Lo Duca 2003) svolto su enunciati contestualizzati spingerebbe infatti docente e discenti ad interrogarsi su aspetti critici (ma non meno frequenti o centrali) della sintassi dell'italiano e li confronterebbe con problemi anche teorici non banali.

Questa tematica è stata affrontata nell'ambito di un progetto di ricerca dedicato allo sviluppo della competenza grammaticale esplicita in funzione dell'età. Obiettivo principale della ricerca, che poggia su una solida base empirica di quasi 500 informanti coinvolti, è l'individuazione dei parametri che portano al riconoscimento del soggetto in italiano e delle diverse sfaccettature della definizione di soggetto che da questi si può ricavare.

In questa sede verrà presa in considerazione la categoria di persona in relazione al compito di individuare l'SN soggetto in un dialogo che, seppure scritto, presenta diversi tratti tipici della comunicazione parlata. In particolare si intende dimostrare come il formato dialogico del compito abbia fatto emergere un trattamento differenziato, da parte di un certo numero di rispondenti, tra le prime e le seconde persone e le terze, in particolare in caso di soggetto nullo. Ciò trova un riscontro nella nota asimmetria fra le prime due persone, inerentemente deittiche e presenti all'atto dialogico, e la terza, meglio definibile come "non persona", in quanto esterna al dialogo (Benveniste 1946). Il compito, tutt'altro che banale, di individuare ed esplicitare soggetti "sottintesi" implica una presa di posizione rispetto allo status - anaforico, deittico o di semplice accordo - delle marche di persona sul verbo per ricostruirne la rete di coreferenze e indicare infine l'SN con funzione di soggetto.

I dati (da valutare in relazione all'età e ad altri fattori sociolinguistici) denotano fra l'altro una sostanziale confusione fra significato linguistico (qui, in particolare, significato grammaticale di persona) e referente. Confusione che le definizioni della grammatica tradizionale, incentrate su aspetti semantico-nozionali relativi all'evento espresso dal verbo più che sulle relazioni sintattiche fra costituenti (Vanelli 2010, Graffi 2015), non aiutano a sciogliere.

D'Angelo Vincenzo

Sapienza, Università di Roma

Alle origini del metodo "dal dialetto alla lingua": Oscar Norreri e l'Avviamento allo studio dell'italiano nel comune di Castelmadama (1905).

Quando, nel 1903, venne chiamato a insegnare nella scuola elementare di Castel Madama (un paese a 40 km da Roma), il maestro marchigiano Oscar Norreri avviò la stesura di un volumetto per certi versi pionieristico. Obiettivo del libello, intitolato *Avviamento allo studio dell'italiano nel comune di Castelmadama*, era agevolare l'insegnamento e l'acquisizione dell'italiano mediante il confronto sistematico col dialetto locale, lingua materna della quasi totalità degli scolari.

Ispirato alle teorie didattiche di Ernesto Monaci, professore di filologia romanza all'Università di Roma con cui Norreri ebbe una corrispondenza epistolare, l'*Avviamento* propone una sezione grammaticale di tipo contrastivo, un frasario, una raccolta di proverbi e indovinelli castellani con traduzione a fronte, e infine un vocabolario di un migliaio di voci. Il principale merito di Norreri sta nell'aver di fatto precorso i tempi, anticipando una fase – quella immediatamente posteriore alle politiche linguistiche del fascismo – che si rivelerà come la più favorevole al dialetto nella storia della cultura scolastica italiana. L'*Avviamento* precede infatti di oltre dieci anni i manuali comparativi (PRATI 1916 e VIGNOLI 1917) che lo stesso Monaci aveva promosso al fine sfruttare e salvaguardare il dialetto durante il processo di acquisizione dell'italiano; manuali che a loro volta rappresentano il precedente più prossimo degli eserciziari dal dialetto alla lingua dei primi anni Venti, basati sulle proposte di Lombardo Radice.

Il modello di lingua che Norreri trasmette ad alunni e insegnanti elementari non ha, al contrario del metodo d'insegnamento proposto, una grande carica innovativa, e s'inserisce nel solco del più tradizionale italiano scolastico: nelle traduzioni dal dialetto si rilevano forme conservative (il castellano *issu* è reso con *colui* è; io *tenéa* con *io aveva*), varianti aulico-burocratiche (al verbo *fà* corrisponde *eseguire*) e la tendenza a sostituire l'andamento giustappositivo di alcuni periodi castellani con la subordinazione (*lòco n'-ze po' lavorà mmai, ce fa la mojjaccia* = in quel luogo non si può lavorar mai perché il terreno è acquitrinoso).

L'indagine sull'*Avviamento*, che si propone di dare all'opera una più stabile visibilità nell'ambito degli studi diacronici sull'educazione linguistica, potrà avvalersi anche della preziosa corrispondenza tra Norreri e Monaci, conservata presso il Dipartimento di Studi Europei della "Sapienza": dalle lettere emergono i consigli e gli incoraggiamenti del

professore al maestro durante le fasi di ricerca sul campo e di scrittura, nonché la difficoltà di far accettare alle autorità scolastiche locali un volume insolito e sotto alcuni aspetti all'avanguardia.

D'Argenio Elisa, Vecchia Cesarina

Università di Napoli Federico II

Strutture nominali in un corpus di referti di interventi chirurgici.

La presente comunicazione si propone di descrivere strutture di tipo nominale con argomenti non introdotti da preposizione. Il corpus di riferimento è costituito da testi di dominio medico. Nello specifico sono stati analizzati 4.035 referti di interventi chirurgici. Si tratta di un insieme di testi nei quali il medico espone tipologia e modalità di esecuzione di uno specifico intervento. Questa tipologia testuale rientra in una più ampia categoria di testi relativi alle prassi mediche, rivolti agli operatori di settore e privi di valore teorico e speculativo. È noto che i testi specialistici delle prassi mediche presentano tra i loro tratti caratterizzanti una chiara tendenza alla brachilogia e all'utilizzo di frasi nominali (Seriani 2003 e 2005). Questa tendenza è ampiamente confermata nel corpus in esame, in cui si riscontra una netta preponderanza di frasi nominali rispetto a frasi con predicato di tipo verbale. In particolare sono state rilevate frasi nominali rette da nomi cui argomenti sono introdotti da preposizione (es.: d'azione i posizionamento di drenaggio). Accanto a strutture nominali di questo tipo, ampiamente note in bibliografia (Benveniste 1950 [2010]; Castelli 1988; Chomsky 1970; Mortara Garavelli 1971), nel corpus compaiono una serie di strutture nominali i cui argomenti non sono introdotti da preposizione.

Ne risulta un sintagma nominale in cui sono giustapposti un nome testa a struttura argomentale (nome d'azione) e un nome a struttura non argomentale (nome concreto) che è il suo complemento. L'elemento a destra ha una funzione di specificazione restrittiva rispetto all'elemento posto a sinistra. Inoltre, negli stessi contesti in cui ricorre una struttura con giustapposizione di un nome testa argomentale e un nome non argomentale, è anche possibile rinvenire strutture in cui compare uno solo dei due elementi che risulta essere quello maggiormente pregnante dal punto di vista informativo. Il presente lavoro offre una descrizione complessiva e l'analisi di una serie di esempi di strutture nominali con argomenti non introdotti da preposizione e di strutture nominali ad un solo elemento. L'occorrenza di queste diverse forme è analizzata in rapporto alla frequenza lessicale, al carico informativo, alla posizione nella struttura del referto medico. La ricerca fornisce nuovi dati per uno studio generale su caratteristiche e tipologie di frasi nominali

e consente di riflettere sul loro statuto teorico in relazione a fenomeni di cancellazione e di ellissi contestuale che comportano l'emergere di forme al limite tra struttura di frase e struttura di sintagma.

De Cesare Anna Maria, Albom Ana, Agar Marco Rocío, Cimmino Doriana

Università di Basilea

Didattica dell'intercomprensione: la classe degli avverbi in -mente.

Il metodo dell'intercomprensione è un programma didattico sviluppato nei primi anni 1990 (cfr. Blanche-Benveniste 1991 e Blanche-Benveniste/Valli 1997), che pertiene alla didattica del plurilinguismo in quanto prevede l'apprendimento simultaneo di almeno due lingue romanze (i volumi prodotti nel quadro di questo programma didattico includono quattro o cinque lingue romanze: cfr. Blanche-Benveniste 1995, Klein/Stegmann 1999; Meissner et al. 2004; Bach et al. 2008; Bonvino et al. 2011; Teyssier 2012). Questo metodo è concepito per apprendenti adulti dotati di una buona competenza di lettura in almeno una terza lingua romanza. Un'altra specificità importante di questo metodo didattico è il fatto che si concentra sull'acquisizione di competenze in un primo momento solo ricettive (sulle capacità di comprensione legate alla lettura e ascolto di testi) e che, a differenza della didattica legata alla linguistica contrastiva classica, è basato in primis sulle somiglianze tra le lingue romanze. Questo programma didattico è importante per l'acquisizione dell'italiano come lingua straniera sia nel caso in cui l'italiano è la lingua target dell'apprendente, sia nel caso in cui è una lingua di "passaggio" verso un target romanzo diverso.

L'obiettivo di questo contributo è triplice: (i) si mira a fornire una rassegna dei manuali e dei volumi prodotti fino a oggi nell'ambito della didattica dell'intercomprensione legato alle lingue romanze, cercando di valutare il posto occupato dall'italiano; (ii) si mira a valutare la descrizione e le proposte didattiche relative alla classe degli avverbi in -mente/-ment (una classe lessicale molto ampia ed eterogenea, comune all'italiano, al francese, allo spagnolo e al portoghese, ma ancora poco studiata contrastivamente: cfr. Lenarduzzi 2004); infine, alla luce delle osservazioni proposte nella bibliografia sulle singole lingue romanze e nei pochi studi contrastivi disponibili (cfr. per esempio Suomela-Härmä 1986, Ricca 2004, Danjou-Flaux et al. (a c. di) 1982, Bischoff 1970 e Veland 1998), così come sulla base di una nuova analisi corpus- based (iii) si intende fornire una lista delle principali somiglianze e divergenze tra l'impiego degli avverbi in -mente/-ment in italiano, francese e spagnolo (considerando le loro proprietà semantiche, sintattiche e funzionali). Questa lista, concepita per facilitare il compito di chi legge o ascolta un testo in italiano come LS, si basa sull'analisi

dei 60 testi presenti nel manuale EuRom5 (20 redatti in italiano, 20 in francese e 20 in spagnolo), così come sull'analisi di una selezione di testi presenti nel corpus VALICO (testi in italiano LS prodotti da apprendenti di lingua madre francese, spagnola, tedesca e inglese).

Demartini Silvia

Scuola Universitaria Professionale della Svizzera Italiana

Verso una nuova grammatica scolastica. Spunti ed esempi dai manuali di grammatica italiana per la scuola media della prima metà del Novecento.

La prima parte del Novecento è comunemente ritenuta un periodo poco rilevante per le vicende della grammatica e della grammaticografia italiane, sebbene alcuni studi – di mole e taglio diversi – contribuiscano a mostrare il contrario (ad esempio Nencioni 1989, Marazzini 2004, De Mauro 2007, Baggio 2009, Demartini 2011 e, da ultimo, Demartini 2014). Tra gli aspetti notevoli, considerando anche i successivi sviluppi nel campo della glottodidattica, uno soprattutto comincia a manifestarsi nei primi decenni del secolo scorso, e in particolare negli anni Trenta e Quaranta: la consapevolezza che l'insegnamento della grammatica della lingua materna non può ridursi a mero esercizio mnemonico e meccanico, com'è stato per secoli, ma deve prevedere una comprensione e una pratica più profonde e attive da parte degli studenti. Una simile presa di coscienza va contestualizzata nel più generale dibattito intorno al rinnovamento della grammatica, al suo valore scientifico e alla sua didattica, che rimaneva questione urgente in una nazione in gran parte dialettofona come l'Italia. Si tratta di un dibattito vivace e ampio, nonostante gli anni delicati in cui si è svolto, che ha coinvolto intellettuali, pedagogisti, politici, editori e linguisti; in particolare questi ultimi, per la prima volta, si sono trovati a riflettere sull'insegnamento dell'italiano e sulla sua configurazione manualistica in modo non secondario rispetto alla loro produzione scientifica (si pensi ai testi di Devoto 1941 e Migliorini 1941, preceduti da diversi articoli sulla norma linguistica e sulla sua didattica). Proprio le indagini scientifiche, insieme a una graduale apertura agli studi di linguistica sincronica e ai modelli offerti dalle grammatiche per le lingue straniere, hanno contribuito a far entrare in alcune grammatiche scolastiche modalità esplicative ed esercizi nuovi, alcuni dei quali hanno lasciato un'eredità nei testi contemporanei, mentre altri sono rimasti prove occasionali. La sintassi e il lessico sono i livelli per i quali è più evidente il tentativo di proporre spiegazioni ed esercizi innovativi, finalizzati ad attivare negli allievi abilità complesse che non trovavano spazio nella manualistica precedente (ad esempio, la sensibilità ai registri e alle sfumature nelle scelte lessicali). Ricerche recenti sulla scrittura dei ragazzi mostrano come l'organizzazione sintattico-testuale e la gestione del lessico siano tutt'oggi nodi critici da esercitare a scuola.

Pertanto, l'esame di alcuni significativi esempi concreti ricavati da un campione di grammatiche del passato può rivelarsi non solo un documento storico, ma un utile stimolo per l'odierna didattica della lingua.

Demuru Cecilia

Università degli Studi di Pavia

«Un guazzabuglio di cose diverse». I complementi nelle grammatiche scolastiche italiane.

Il contributo si propone di prendere in considerazione la presenza della categoria di complemento nelle grammatiche scolastiche italiane; per inquadrare il problema, si prenderanno innanzitutto in esame le grammatiche di riferimento e gli studi accademici, dai quali emerge un giudizio sostanzialmente condiviso di scarsa utilità di una rigida tassonomia che prevede distinzioni utili per il latino ma non per l'italiano e che ha spesso un valore meramente nomenclatorio, e si ripercorreranno le indicazioni relative all'analisi della frase semplice contenute nei programmi scolastici (dalle Istruzioni ai Maestri che accompagnavano la Legge Casati alle più recenti Indicazioni Nazionali, considerando anche il Quadro di Riferimento della Prova Nazionale Invalsi).

Si verificherà come questo quadro di riferimenti teorici e normativi sia stato spesso disatteso dalla prassi didattica e dall'editoria scolastica, valutando in quale misura e a quale grado di dettaglio la tassonomia dei complementi sia presente nei sussidi grammaticali. L'analisi si concentrerà in particolare su quelli della scuola postunitaria, privilegiando le grammatiche con ambizioni teoriche, quelle di maggiore diffusione nei diversi ordini di scuola (per esempio l'Introduzione alla grammatica italiana di Giovanni Gherardini per la scuola elementare, la Grammatica italiana di Luigi Morandi e Giulio Cappuccini «per uso delle scuole ginnasiali tecniche e normali», e la Sintassi italiana dell'uso moderno di Raffaello Fornaciari, che ha conosciuto una versione «compendiata e accomodata per le scuole secondarie» e una riduzione per le scuole elementari), e, tra le 653 grammatiche censite da Maria Catricalà, quelle indicate per l'approvazione dalle Commissioni sui libri di testo più volte insediate in seno al Ministero della Pubblica Istruzione per mettere ordine nel proliferare dell'editoria scolastica del tardo Ottocento; all'opposto limite cronologico, si verificherà il perdurare di questa classificazione in alcune delle più recenti grammatiche in adozione nelle scuole. Dopo questa panoramica, si prenderà come caso di studio il complemento di specificazione, il cui territorio di competenza varia in misura significativa da grammatico a grammatico, anche per ripensare nell'ottica dell'odierna didattica un complemento per eccellenza onnicomprensivo.

Dettori Antonietta

Università di Cagliari

Itinerari normativi regionali per lo studio della "Toscana favella". Le grammatiche dialettali ottocentesche come strumento mirato all'acquisizione dell'italiano.

La riflessione linguistica settecentesca si arricchisce anche nella Penisola di una rilevante produzione grammaticale caratterizzata da finalità didattiche, indipendentemente dal modello di lingua proposto. Autori di spicco e di grande fortuna – quali Gigli, Manni, Corticelli – elaborano opere che mirano a facilitare l'apprendimento dell'italiano nella pratica scolastica, come attestano la struttura articolata dei contenuti, l'esplicita designazione dei destinatari di prioritario riferimento, gli obbiettivi didattici perseguiti. Il riflesso di tale produzione in ambito dialettale – messo in evidenza per la lessicografia – investe in realtà anche le grammatiche. Ne derivano trattazioni grammaticali di facile consultazione, che affiancano alle finalità di normalizzazione del dialetto l'esposizione delle regole dell'italiano, in una trattazione che procede in parallelo per le due lingue. Il contributo darà conto del fenomeno, prendendo in considerazione la produzione grammaticale dialettale del primo Ottocento, proveniente da una delle regioni italiane.

Dota Michela

Università degli studi di Milano

"Pigliar d'assalto la lingua italiana". Il metodo Capurro per le scuole reggimentali.

Tra le proposte glottodidattiche prosperate per tamponare l'analfabetismo nel periodo post-unitario, tuttora è poco noto il metodo Capurro. Eponimo dell'abate inventore (Merella, Novi Ligure 1810 – ivi 1882), il metodo è l'unico raccomandato nei regolamenti per le scuole reggimentali, predisposte dal ministero della guerra al recupero delle reclute analfabete, nei decenni successivi all'unificazione. Sperimentato nelle scuole di diverse province dell'Italia centro-settentrionale, il metodo vantava «eccellenti risultati» per recuperare all'alfabetismo i giovani adulti coscritti, in un contesto già pionieristico, nella diffusione dell'italiano comune, quale era l'esercito unitario. Il presente contributo intende illustrare nel dettaglio il metodo, consegnato alla Guida teorico-pratica del sistema Capurro, compilata nel 1875 dall'allievo dell'abate, Angelo Bovone, nonché contestato nel saggio Studi sopra i suoni rappresentati dalle lettere dell'alfabeto italiano, edito nello stesso anno per Matteo Augusto Mauro, autore blasonato della manualistica reggimentale. Ponendosi nel solco della tradizione didattica inaugurata da padre Girard, e importata in Italia da Francesco Soave, procedendo dal noto

all'ignoto, il metodo garantirebbe un «modo spedito e più facile di insegnare», appropriato alle ristrettezze temporali e materiali delle scuole reggimentali. Singolarità del metodo sarebbe il principio di associazione delle idee applicato ai grafemi, che, investiti di un significato iconico riconoscibile, risulterebbero facilmente memorizzabili da un'analfabeta, assistito in questa impresa dalle proiezioni del telegrafo massimo alfabetico, strumento integrato al metodo. Ad esempio, il grafema <v>, o segno nero nella terminologia capurriana, evocherà la figura di un vaso, a sua volta associato alla catena fonica vasov e dunque al fono /v/, da pronunciarsi alla visione del grafema e dunque alla sua lettura. Nella terminologia del metodo Capurro, le catene foniche del tipo vasov, denominate nomi lunghi, saranno memorizzate con frequenti e preliminari ripetizioni orali. Malgrado la meccanica del metodo sia alquanto artificiosa e di successo discutibile (come rilevano i suoi detrattori), tuttavia è di indubbia modernità l'aspetto motivazionale, creduto fondamentale per persuadere gli adulti, spesso diffidenti, all'istruzione. Il corso, infatti, è orientato a conseguire un'abilità operativa, indispensabile alla vita quotidiana persino per i più disinteressati all'istruzione: «saper leggere una letterina e scriverla, seppur con qualche errore, ma abbastanza chiara da potersi intendere». Inoltre, le «sempre dilettevoli novità» offerte dal telegrafo massimo manterrebbero desta l'attenzione di un pubblico adulto popolare, suscettibile alla noia e meno docile alla lenta stratificazione dell'istruzione.

Elgheriwi Abuajila

Università degli Studi di Palermo – Università libiche: Tripoli, Bengasi, Misurata, Al Komes ed Al Zawia

L'insegnamento della lingua italiana in Libia.

La ricerca si propone di illustrare alcune problematiche relative all'insegnamento della lingua italiana in Libia allo scopo di avanzare qualche proposta, sia relativamente al percorso di formazione degli insegnanti di italiano come LS in Libia, sia sulle tipologie di materiali didattici che potrebbero essere più consoni all'apprendimento degli studenti arabofoni. In particolare la ricerca è stata condotta nelle istituzioni scolastiche che in Libia sono preposte agli studi linguistici quali le università e i dipartimenti di Tripoli, Bengasi, Misurata, Al Komes ed Al Zawia. I dati sono stati raccolti grazie alla somministrazione di due questionari a risposta aperta rivolti sia ai docenti che agli studenti. Nel questionario rivolto ai docenti in particolare si sono indagati gli aspetti relativi a:

- il tempo dedicato all'insegnamento della lingua italiana;
- le istituzioni universitarie e le difficoltà dell'insegnamento;

- i testi didattici;
- la frequenza ai corsi;
- metodi di insegnamento e impostazione del programma didattico;
- eventuale preferenza per un metodo;
- il ruolo del docente nel percorso interculturale per gli approfondimenti culturali sulla lingua straniera. Nel questionario rivolto agli studenti ci si è soffermati sui seguenti aspetti;
- periodo di studio della lingua italiana;
- in quale università e facoltà;
- libri di testo;
- il livello acquisito;
- le difficoltà fonetiche e gli errori più frequenti;
- i materiali didattici di ausilio più efficaci;
- il contesto di utilizzo della lingua italiana.

Da risultati emersi sia dal questionario docenti che da quello studenti sono emersi aspetti che ci sembrano interessanti da discutere in questa sede. Relativamente ai docenti in particolare ci soffermeremo su: la mancanza di aggiornamento dei professori libici e la necessità di prevedere momenti specifici di formazione anche attraverso un miglioramento della cooperazione scientifica fra le università italiane e quelle libiche. Un altro aspetto che merita una adeguata discussione è la mancanza di progetti che abbiano come tema l'apprendimento della lingua italiana perciò che concerne i linguaggi settoriali. Altrettanto rilevanti sono i problemi di apprendimento che sono emersi dalle risposte fornite dagli studenti e che non possono non essere tenuti in adeguata considerazione anche al fine di promuovere su questi aspetti specifici la formazione dei docenti. In questa prospettiva ci si soffermerà in particolare sui problemi legati alle differenze tra l'arabo e l'italiano e sulle carenze di adeguati sussidi didattici.

Estebas Vilaplana Eva

Escuela Oficial de Idiomas

Sanfilippo Marina

Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)

Il progetto “lenguas de cuento” per l'acquisizione della lingua italiana in spagna in contesti di insegnamento presenziale, misto e on line.

Si presenteranno i risultati del progetto Lenguas de cuento. La narración oral como herramienta de innovación docente en cursos virtuales de L2 (NOHID).

Si tratta di un progetto trasversale, che si rivolge a corsi di livello A2 di varie lingue e presso diverse istituzioni (E.O.I Madrid Carabanchel, ESCP Europe, CUID-UNED), ed è nato nel

contesto della nona edizione di “Redes de Investigación para la Innovación Docente” dell’UNED.

Considerando che la sfida in ambito digitale è quella di creare delle risorse per lo sviluppo delle competenze orali e che si è dimostrata l’utilità di creare scenari ludici per l’acquisizione delle lingue straniere in cui esista un coinvolgimento diretto (emotivo e intellettuale) dell’alunno, si è lavorato alla creazione di video in cui una narratrice orale professionista raccontasse brevi storie selezionate dal patrimonio narrativo folklorico italiano, calibrando l’espressione linguistica in modo comprensibile per studenti ispanofoni di livello A2. Questi video sono poi stati inseriti in attività didattiche elaborate in google drive che permettessero di sfruttare e identificare:

- 1) le potenzialità didattiche di una risorsa come il video artistico nello studio dell’italiano L2 (le registrazioni sono di alta qualità grazie agli studi della televisione educativa dell’UNED) ;
- 2) l’uso della narrazione orale come risorsa mnemotecnica e didattica per l’acquisizione dell’italiano L2 in un contesto digitale;
- 3) nuove formule per trasmettere modelli ritmici e prosodici della lingua italiana a studenti ispanofoni;

Il materiale proposto è stato selezionato dalle raccolte di grandi folkloristi italiani come Giuseppe Pitré e Vittorio Imbriani o scrittori vicini alla tradizione orale come Lina Schwarz e poi adattato e narrato in italiano, con l’idea che, come spesso hanno fatti molti drammaturghi italiani dei secoli XX e XXI, l’espressività popolare facesse da ponte tra un parlato standard a volte avulso della realtà linguistica italiana e un parlato colloquiale spesso troppo vicino al dialetto. Mantenendo l’analogia con il teatro, l’ipotesi di lavoro è stata che, così come i comici della Commedia dell’Arte non erano drammaturghi bensì adattavano creativamente all’occasione dialoghi o monologhi immagazzinati nella memoria, la persona che sta ancora consolidando la sua autonomia in una lingua straniera dovrebbe essere allenata a attingere a un repertorio di materiali linguistici con cui far fronte alle esigenze del momento. Pertanto si è chiesto agli alunni di memorizzare i racconti, le filastrocche, gli scioglilingua e gli indovinelli proposti, con una particolare attenzione alla respirazione, al ritmo, alla pronuncia e alla prosodia. Dato che uno dei punti meno affrontati nell’insegnamento di una lingua straniera è l’aspetto prosodico, benché sia ormai chiaro che è proprio la prosodia ad organizzare il discorso orale così come la sintassi organizza lo scritto, la comunicazione presenterà soprattutto i dati raccolti dal progetto a questo riguardo e alcune delle attività usate.

Foremniak Katarzyna

Università di Varsavia

L'arte di insegnare l'italiano.

La comunicazione ha come scopo quello di proporre e discutere varie possibilità di unire l'apprendimento dell'italiano come lingua straniera all'interesse verso le arti visive. Il tema viene analizzato in base alle esperienze acquisite organizzando un corso di traduzione per gli studenti del terzo anno di filologia italiana presso il Dipartimento di Italianistica dell'Università di Varsavia (la prima edizione nell'anno accademico 2014/2015; la seconda, in corso). Il workshop per gli studenti di madrelingua polacca si concentra sulle traduzioni italo-polacche, legate al mercato dell'arte, ma allo stesso tempo usa le arti visive come uno strumento per sviluppare le abilità ricettive, produttive e quelle di interazione (Angelino 2000: 148-167; Balboni 2012: 170-195; Catricalà, Guidi 2011: 86-102). Nella comunicazione si esaminano i seguenti argomenti legati all'utilizzo dell'arte nell'insegnamento dell'italiano L2:

- workshop di traduzione dei testi legati al mercato dell'arte (organizzazione dell'unità didattica, tipologia di materiali autentici adottati, profilo di apprendenti);
- tecniche e attività mirate a esercitare le abilità lessicali (mappe lessicali, mappe concettuali, puzzle lessicale, compilazione di glossari);
- analisi del linguaggio delle critiche d'arte come un compito per esaminare e valutare le scelte stilistiche e interpretive;
- lezione museale come lezione di lingua italiana; l'arte polacca "raccontata" in italiano (collaborazione con il Museo Nazionale di Varsavia);
- visiting artist come visting professor (lezioni-interviste con artisti italiani);
- verifica e valutazione (problemi con la valutazione formativa legati alla complessità del corso e al suo carattere ibrido).

Inoltre, si vuole sottolineare il carattere dell'input che trasforma una classica lezione basata su esercizi per gli stranieri in un evento culturale che favorisce la dimensione umanistico-affettiva dell'apprendimento (Balboni 2000: 13-19) e diventa una fonte di motivazione.

Il progetto realizzato a Varsavia si può anche considerare uno sviluppo del programma Learning Through Art (LTA), ideato e svolto presso la Guggenheim Gallery di New York

(Ruiz 2010; Eilam 2012): LTA si evolve in LLTA, Language Learning Through Art, apprendimento di una lingua straniera tramite l'arte.

Fornara Simone

Scuola Universitaria Professionale della Svizzera Italiana

La didattica della composizione scritta con le storie divergenti. Percorsi di apprendimento tra lettura, scrittura e revisione del testo nella scuola primaria del Canton Ticino.

Migliorare le competenze di scrittura delle giovani generazioni è uno degli obiettivi più importanti e più difficili da realizzare per ogni docente della scuola dell'obbligo (e non solo). Alcune recenti indagini (tra le quali le due ricerche del Fondo Nazionale Svizzero per la ricerca scientifica Tlscrivo e Tlscrivo2.0, che hanno portato alla costituzione del più ampio corpus di testi scritti in contesto scolastico ticinese), mettendo bene in evidenza quali sono i più ricorrenti nodi di difficoltà degli apprendenti, impongono uno sforzo in direzione didattica, al fine di trovare strategie alternative a quelle tradizionali che siano efficaci e premianti.

A partire dai risultati di questo tipo di analisi, nella scuola primaria e nella formazione degli insegnanti del Canton Ticino sono state avviate sperimentazioni didattiche pensate al doppio scopo di motivare gli allievi e di ripensare la didattica della scrittura, conferendo alla fase cruciale della revisione del testo scritto un ruolo di primo piano e inserendo la didattica della scrittura nel più ampio percorso di sviluppo di tutte le abilità linguistiche. La relazione intende illustrare, ricorrendo a esempi concreti, i tratti di questi percorsi didattici, caratterizzati da un'impostazione progettuale e da un legame stretto tra attività di lettura, di discussione, di scrittura e di revisione.

I percorsi prevedono una prima fase dedicata alla scoperta di testi narrativi (albi illustrati, silent books, racconti e romanzi brevi) che abbiano un intreccio divergente, cioè inaspettato e sorprendente (tratto che li rende particolarmente adatti a destare l'interesse degli allievi e il piacere di leggere, come sottolineano ad esempio Zipes 1996 e Chambers 2011a), seguita da una discussione volta alla costruzione del significato del libro, condotta secondo la strategia "Dimmi" ideata dallo studioso inglese Aidan Chambers (2011a e 2015).

Queste due fasi di ascolto e parlato pongono le basi per il successivo lavoro di scrittura: a partire dalla riscrittura della storia di partenza, il docente ha la possibilità di individuare alcuni gruppi di lavoro differenziato sulla base delle reali difficoltà o dei reali punti di forza

dei singoli allievi, e di poter così impostare un lavoro di revisione mirato e personalizzato. Il passo successivo è di proporre alla classe un vero progetto di scrittura, con l'obiettivo finale di far rivivere il testo di partenza in forme diverse, rigenerandolo ad esempio con riscritture creative, transcodificazioni (traduzione in fumetto, in copione teatrale ecc.) o con altri percorsi motivanti e significativi in termini di apprendimento.

Gatta Francesca, La Forgia Francesca

Università di Bologna

La comprensione del testo: le competenze degli studenti universitari in italiano L1.

Questa comunicazione si inserisce in un progetto di ricerca incentrato sull'elaborazione di una teoria e prassi della didattica dell'italiano L1 mirate allo sviluppo e al consolidamento della competenza comunicativa, intesa come la capacità di usare l'italiano in modo corretto (competenza linguistica), appropriato (competenza sociopragmatica) ed efficace (competenza pragmalinguistica) a seconda delle diverse situazioni comunicative (cfr. Hymes 1972; Leech 1983; Thomas 1983).

Tale progetto, sollecitato anche dai dati relativi al calo delle competenze nella propria lingua madre (De Mauro 2010; Fiori 2013; indagine OSCE sulla competenza degli adulti), nasce prevalentemente per rispondere alle esigenze specifiche di un percorso universitario mirato alla formazione di mediatori, traduttori e interpreti. Una ricognizione condotta qualche anno fa sulle competenze grammaticali e testuali delle matricole della laurea di primo livello del Dipartimento di Traduzione e Interpretazione dell'Università di Bologna evidenziava che, anche a fronte di una solida competenza grammaticale, il confronto con un testo complesso metteva in luce limiti di comprensione e di padronanza del lessico e della scrittura (De Santis, Gatta, 2013).

Sulla scia dell'indagine precedente, la comunicazione che presentiamo in questa sede può essere vista come una "seconda fase" che ha come tema centrale la comprensione del testo: in particolare l'esplicitazione della dimensione implicita dei testi, attraverso la riformulazione di testi complessi e l'esplicitazione dei nessi logici (Lumbelli e Mortara Garavelli 1999; Notarbartolo 2014; Sbisà 2007).

Più precisamente, si commenteranno i risultati del test incentrato sulla riformulazione di un testo giornalistico, che sarà somministrato alle 180 matricole del corso di laurea triennale in Mediazione Linguistica e Interculturale e agli studenti di entrambi gli anni della laurea

specialistica in Interpretazione (massimo 66 studenti). L'articolo scelto privilegia strutture testuali e sintattiche implicite, caratterizzandosi come testo "elastico" che richiede al lettore un forte lavoro inferenziale (Sabatini 1999): il nostro focus nel presentare e commentare i risultati del test sarà principalmente sui modi in cui gli studenti sono riusciti a esplicitare le connessioni transfrastiche, passo necessario per passare da una lettura superficiale del testo a una reale comprensione del suo senso.

Gillani Eugenio, Pernas Izquierdo Paloma

Universidad Complutense de Madrid

Didattica della competenza conversazionale in italiano L2/LS: lo strumento A.Ma.Dis, una risorsa basata sulla ricerca acquisizionale.

Nell'ultimo trentennio lo studio dei Marcatori del discorso e dell'Analisi conversazionale è stato, e lo è ancora attualmente, un filone di indagine particolarmente fiorente nel panorama della pragmatica linguistica italiana contemporanea. Tale interesse ha stimolato recenti ricerche nell'ambito dell'acquisizione dell'italiano L2 che hanno messo in luce l'importanza dei MD e di altri fenomeni di carattere conversazionale, la cui padronanza risulta indispensabile per lo sviluppo della competenza comunicativa del discente. Sta di fatto che un apprendente con una buona competenza linguistica, ma non in grado di usare adeguatamente i MD, non potrà considerarsi appieno capace di comunicare in modo appropriato ed efficace. Sorprendentemente il fervore che ha vissuto la ricerca linguistica non ha avuto pari ricadute nel campo della glottodidattica, tant'è che i meccanismi che regolano la conversazione sono diventati oggetto di focus dell'insegnamento dell'italiano L2/Ls da relativamente poco tempo. Quest'ultimo infatti, tranne rare eccezioni, solo negli ultimi anni sta mostrando una certa sensibilità verso questi aspetti. La proposta didattica che presentiamo nasce dunque da questa necessità, rilevata in seguito ad attenti studi portati a termine confrontando il trattamento dato ai MD e ad altri fenomeni conversazionali nei sillabi della maggior parte dei Manuali di italiano per stranieri presenti sul mercato editoriale. Essa è il frutto delle riflessioni e delle conclusioni cui siamo giunti in seno al gruppo di ricerca A.Ma.Dis in seguito ad anni di ricerca in ambito acquisizionale e glottodidattico. Confrontando i risultati emersi dai nostri studi sull'apprendimento-acquisizione dei marcatori del discorso in contesto formale da parte di apprendenti ispanofoni e quelli derivati dallo studio analitico delle attività di sfruttamento didattico proposte dai manuali di italiano Ls di maggior diffusione, abbiamo elaborato uno strumento che pensiamo possa essere di utilità per tutti gli operatori del settore, siano essi insegnanti, elaboratori di sillabi e di curricula o autori di materiali per l'insegnamento, che desiderino

avere a loro disposizione una risorsa didattica di riferimento. La struttura dello strumento didattico messo a punto prevede una suddivisione dei materiali elaborati in percorsi didattici sviluppati partendo da input autentici attentamente selezionati e applicando tecniche didattiche che hanno permesso di creare attività sequenziate coerenti con le ricerche svolte negli ultimi dieci anni dal nostro gruppo. Nella nostra comunicazione infatti non solo illustreremo la proposta ma tenteremo anche di giustificarla elicitando le ipotesi e i risultati acquisizionali che ne stanno alla base.

Giuliano Mariella

Università di Catania

Dal parlato-scritto allo scritto-scritto: connessioni logico-argomentative e codici espressivi nella scrittura universitaria.

Gli studi di linguistica testuale, recentemente estesi alla descrizione dell'italiano (Lavinio 1990, Ferrari - Manzotti 2002, Palermo 2013), costituiscono un apporto fondamentale alla didattica della scrittura. Anche nella manualistica più recente, così come nella saggistica più attenta ai problemi della scuola (Serianni 2009), la dimensione testuale occupa una posizione dominante, e ha implicato un importante correttivo nella percezione della scrittura: "scrivere bene" non significa solo avere rispetto delle regole ortografico-grammaticali della lingua, ma anche «leggere bene, non solo comprendendo parole e frasi, ma cogliendo le sfumature e le implicazioni del discorso, e, eventualmente, l'intento persuasivo dell'autore» (Serianni 2013, p. VII). Nonostante questo, nella pratica scolastica si registrano ancora molte resistenze ad accogliere gli apporti della linguistica del testo con l'attenzione necessaria per adeguarsi ai requisiti della formazione universitaria, che prevede un'adeguata competenza del codice lingua italiana e dei suoi sottocodici. Partendo da queste considerazioni, e facendo riferimento ai criteri elaborati dall'ASLI già nel 2003 per le "ulteriori conoscenze linguistiche" (ASLI 2003), la metodologia didattica sperimentata nell'ultimo quindicennio nell'Università di Catania, che qui si presenta, puntava a trasmettere agli studenti competenze e sottocompetenze che li mettessero in grado di comprendere e produrre testi di varia tipologia fino a livelli relativamente avanzati. In questa prospettiva, il presente contributo si incentra su un corpus di testi argomentativi finalizzati a strutturare una competenza organica articolata sui fondamentali livelli linguistico-comunicativi: competenza diamesica, pragmatica, tipologica, logico-concettuale. Il corpus analizzato è costituito dagli elaborati, prodotti dagli studenti della ex Facoltà di Lettere (ora DISUM) dell'Università di Catania, all'interno dei laboratori di scrittura testuale, avviati a partire dall'anno accademico 2000-2001. La griglia di valutazione seguiva l'ordine proposto

dall'ASLI, e mirava a verificare le seguenti abilità: testualità (coesione, coerenza, pertinenza tipologica); grammatica e sintassi (correttezza morfologica e articolazione del periodo; connettivi testuali e segnali discorsivi); stile lessicale (appropriatezza terminologica; pertinenza stilistico-contestuale); punteggiatura e ortografia (interpunzione e scansione testuale; correttezza ortografica). Dai dati esperiti sembra che il nuovo metodo sia adeguato: le carenze più ricorrenti riguardano, in misura minore, il piano ortografico e morfologico e, in modo più accentuato, il settore lessicale e logico-sintattico. Sarà interessante poi verificare quanto tale inadeguatezza terminologica e la limitata capacità di espressione delle relazioni logiche tra gli eventi e di strutturazione dell'argomentazione dipendano dall'influenza della lingua veicolata dai circuiti mediatici o da una scarsa competenza diamesica che, talvolta, non è nemmeno in grado di distinguere il piano orale della comunicazione da quello scritto.

Imperato Ciro

Università di Helsinki

Immaginando, s'impara. La linguistica cognitiva come strumento per la didattica dell'italiano LS. Prospettive cognitive nell'apprendimento dell'italiano L2/LS.

Il presente contributo si prefigge due obiettivi: 1) analizzare secondo i metodi d'indagine della linguistica cognitiva le concettualizzazioni che accomunano diversi costrutti verbali italiani, 2) sulla base dei risultati ottenuti da tale analisi, proporre esempi di attività didattiche per l'insegnamento dell'italiano LS (con qualche approfondimento in riferimento a discenti finlandesi). 1 I verbi selezionati per l'indagine chiamano in causa la preposizione a, che assolve a seconda del contesto varie funzioni, e denotano un orientamento astratto verso a) un processo espresso da un altro verbo all'infinito introdotto dalla preposizione a (per es.: obbligare qualcuno a fare qualcosa, impegnarsi a fare qualcosa, verbi incoativi); b) un'entità rappresentata da un SN concettualizzato idealmente come meta (per es.: abituarsi a, adeguarsi a, ambire a, riferirsi a + SN) o come forza antagonista (del tipo: opporsi a, resistere a + SN); c) un essere umano (piacere a, interessare a qualcuno). Saranno esaminati anche costruzioni verbali contenenti verbi di moto (andare, passare) e di trasferimento (dare, mettere, togliere) che alludono ad un movimento fittizio orientato verso la sfera 2 d'influenza di un essere umano. Di tali costruzioni verranno indagate soprattutto le estensioni metaforiche che si riferiscono ad un orientamento "in entrata" (a) o "in uscita" (b) rispetto alla sfera d'influenza di una persona : 3 a) Mi viene sonno. / Questa musica mi mette sonno. b) Mi è passato l'appetito. / Questo discorso mi ha tolto l'appetito. Il metodo qui proposto è finalizzato a mettere in evidenza le relazioni che associano le

caratteristiche delle costruzioni verbali viste sopra a concetti radicati nel mondo fisico , (segnatamente, la dinamica delle forze e l'archetipo concettuale del movimento). 4 5 6 Negli ultimi anni, si sono registrati diversi tentativi di applicare i procedimenti descrittivi della linguistica cognitiva all'insegnamento delle lingue. Tuttavia, ancora molto resta da fare perché la terminologia e l'impianto teorico di questi studi risultino accessibili ai non addetti ai lavori. Per rispondere a tali esigenze, verranno presentati alcuni esempi di attività didattiche basati sull'impiego di immagini (dual core theory) raffiguranti le metafore cognitive sottostanti alle 7 8 9 forme linguistiche precedentemente descritte mediante le modalità d'indagine della linguistica cognitiva. Il principio ispiratore delle attività proposte consiste nel ricostruire il processo immaginativo che collega la realtà extralinguistica e le forme linguistiche analizzate allo scopo di favorire l'apprendimento e la memorizzazione di queste ultime da parte di apprendenti stranieri.

Ivanovska-Naskova Ruska

Università "Ss. Cirillo e Metodio" di Skopje

La traduzione audiovisiva e l'insegnamento dell'italiano LS: un'esperienza didattica.

Lo scopo del contributo è riflettere sulle potenzialità didattiche della traduzione audiovisiva in contesto universitario attraverso la presentazione delle attività di un laboratorio di traduzione a cui hanno partecipato studenti del Dipartimento di lingua e letteratura italiana dell'Università "Ss. Cirillo e Metodio" di Skopje nell'anno accademico 2014/2105. Nella prima parte del contributo si esaminano alcuni aspetti della traduzione audiovisiva e il suo ruolo nel contesto della didattica delle lingue straniere (BUFFAGNI/GARZELLI 2013; DELIA 2009; DIADORI/MICHEL 2010; PETILLO 2012). Si presentano inoltre alcuni esempi di attività che prevedono traduzione di materiali audiovisivi nella classe di una lingua straniera e, in modo particolare, nella classe dell'italiano LS (INCALCATERRA MCLOUGHLIN / LERTOLA 2011; KOZAKIEWICZ 2014; LERTOLA 2010; ROMERO RAMOS 2012). Nella seconda parte si delineano i punti centrali del quadro teorico a cui si fa riferimento nel contributo: il concetto di 'translanguaging' (LAVIOSA 2014), la traduzione usata come strumento per l'acquisizione di competenze linguistiche e interculturali (GONZÁLEZ DAVIES 2014) e la traduzione audiovisiva come parte di un curriculum fortemente ispirato dai principi del Quadro comune europeo di riferimento per le lingue (INCALCATERRA MCLOUGHLIN/LERTOLA 2014). In base ai presupposti teorici delineati, nella terza parte del contributo si descrivono le attività svolte nell'ambito del laboratorio. Ci si sofferma innanzitutto sulla scelta dei filmati (documentari sullo sviluppo del movimento femminista in Italia) e degli strumenti utilizzati (programmi di sottotitolaggio e risorse linguistiche). Si presentano inoltre le varie tappe

delle attività (traduzione, confronto, correzione), con attenzione particolare ad alcuni punti problematici che gli studenti hanno dovuto affrontare adottando varie strategie. Nella parte finale del contributo si riflette sui vantaggi d'uso di questa strategia didattica il cui scopo è aumentare la motivazione degli studenti e sensibilizzarli su alcune tematiche interculturali.

Jamrozik Elżbieta

Università di Varsavia

La sintassi in approccio contrastivo in due manuali di italiano per polacchi dei secoli XVII-XVIII.

Nel periodo considerato del Sei e Settecento, che abbraccia sia gli anni di gloria della lingua italiana in Polonia che l'epoca della successiva ascesa del francese, l'italiano veniva studiato soprattutto in quanto lingua di cultura. Il fatto che fosse insegnato da maestri nell'ambito privato (raramente nell'ambito di strutture scolastiche) o imparato da autodidatti, determina la caratteristica dei manuali che nella presentazione di vari argomenti grammaticali fanno riferimento esplicito alle competenze dei discenti sia nella propria lingua madre che in latino. Allorché, dalla prospettiva odierna di studi, la sintassi verbale dell'italiano costituisce uno dei problemi particolarmente spinosi per gli apprendenti polacchi, i due manuali esaminati (v. dati sotto), che seguono nella loro impostazione la struttura delle grammatiche latine, dedicano in apparenza uno spazio assai ridotto alla sintassi rispetto alla morfologia e a problemi di pronuncia e grafia. Invece un esame approfondito dei due testi didattici rivela che i loro autori, coscienti delle difficoltà in questo campo, trovano vari espedienti per illustrare all'apprendente polacco l'uso delle strutture verbali e delle preposizioni italiane, ricorrendo sia a regole, formulate in modo più o meno teorico, sia all'esemplificazione corredata dalla traduzione in lingua madre. Ci proponiamo di mettere in rilievo gli sforzi dei grammatici polacchi che, pur non disponendo di teorie per la didattica delle lingue, ricorrono alla metodologia contrastiva nella presentazione dei problemi sintattici dell'italiano. Dallo studio effettuato emergono anche le differenze tra i manuali considerati di cui il secondo, seppur di un secolo posteriore, affronta l'argomento in modo più schematico e sommario, probabilmente sotto l'influsso, ormai affermato, del francese.

Manuali studiati:

- Grammatica Polono-Italica di Adam Styła, edita a Cracovia da Woyciech Gorecki nel 1675 (versione digitale presso la Biblioteca Jagellonica di Cracovia).

- Grammatyka albo krótki i łatwy sposób nauczania się języka włoskiego, di autore ignoto, edita a Varsavia da Michał Gröll nel 1782 (versione digitale presso la Biblioteca Nazionale di Varsavia).

Kaliska Marta, Kostecka Aleksandra

Università di Varsavia

Lo sviluppo della competenza interculturale secondo i presupposti dell'approccio orientato all'azione.

Il presente intervento si propone di presentare i risultati della ricerca rivolta verso l'applicazione dei presupposti teorici dell'approccio orientato all'azione nell'insegnamento dell'italiano come lingua straniera. Secondo il QCER "le persone che usano e apprendono una lingua sono considerate come 'attori sociali', vale a dire come membri di una società che hanno compiti (di tipo non solo linguistico) da portare a termine in circostanze date, in un ambiente specifico e all'interno di un determinato campo d'azione" (QCER, 2002: 11). Dunque, il documento colloca l'insegnamento/l'apprendimento di lingue nell'ambito sociale: gli apprendenti utilizzano la lingua (LS o L2) per eseguire dati compiti o raggiungere determinati obiettivi comunicativi. Nonostante che l'approccio comunicativo avesse proposto una nuova metodologia dell'insegnamento delle lingue straniere, si è rivelato insufficiente in quanto allo sviluppo di certe competenze linguistiche (soprattutto quelle grammaticali) o socioculturali. La sua evoluzione nel tempo ha portato ad un'emersione di metodi didattici che dovevano rispondere a queste esigenze, il che riguarda il caso dell'approccio orientato all'azione. Esso si basa sui presupposti teorici che attingono da una parte alla teoria sullo sviluppo cognitivo di Vygotskij e alla pedagogia attivistica di John Dewey, dall'altra ai risultati delle ultime ricerche neuroscientifiche. Sono stati evidenziati due fattori fondamentali per un effettivo apprendimento di una lingua che sono la componente sociale, ossia necessità di interagire e il coinvolgimento emotivo dell'apprendente che permette una profonda elaborazione dei dati.

Considerando i suddetti elementi, si può ammettere che tale approccio sia adeguato allo sviluppo della competenza interculturale che racchiude non soltanto le conoscenze socioculturali degli apprendenti, bensì le competenze di mediazione tra due culture. Nell'intervento verranno presentati dati esempi di attività didattiche eseguite secondo le premesse dell'approccio orientato all'azione che sono state utilizzate nella nuova serie di manuali della lingua italiana per la scuola media in Polonia. Va bene! Il manuale intende incentivare la collaborazione tra gli allievi, nonché renderli attivi e coinvolti nel proprio

processo di apprendimento attraverso tecniche didattiche legate ai loro interessi e alle abilità psicologiche secondo i presupposti teorici dell'approccio orientato all'azione.

Korzen Iørn

Copenhagen Business School

La linguistica testuale nell'insegnamento dell'italiano L2/LS.

Il soggetto del mio intervento potrebbe essere trattato molto velocemente siccome – con poche ma illustri eccezioni – è praticamente inesistente. In base alla mia esperienza, nell'insegnamento dell'italiano come lingua straniera nelle scuole e, solitamente, nelle università vi è una tendenza generale a focalizzare il livello morfologico e sintattico e a sottovalutare invece l'importanza della strutturazione testuale. Eppure interlinguisticamente, e specialmente tra una (sotto)famiglia linguistica e l'altra, vi sono grandi differenze di struttura testuale, differenze che spesso dipendono da fattori diafasici (Berruto 1974, Berretta 1988, Korzen 2015), e la mancata considerazione di tali differenze e delle diverse norme e aspettative linguistiche (De Mauro 1970, Bazzanella 2005) ostacola la perfetta padronanza di una lingua 2/straniera, qualunque essa sia.

Una delle differenze maggiori (e didatticamente forse più problematiche) tra l'italiano e le lingue germaniche, soprattutto quelle scandinave, riguarda la complessità delle strutture testuali (Korzen & Gylling 2012, Gylling 2013, Korzen In stampa a), e generalmente un testo italiano reso con la struttura testuale scandinava risulta banale e primitivo e ben lungi dal soddisfare le aspettative di un parlante madrelingua italiano. Nel mio intervento descrivo i fattori che maggiormente distinguono la struttura testuale gerarchica italiana dalla linearità scandinava e formulo dei “consigli guida” che un insegnante scandinavo dovrebbe fornire ai suoi studenti d'italiano. I consigli più generici possono essere riassunti come segue:

1. aumentare il numero di proposizioni testualizzate nella stessa frase;
2. cambiare lo stile verbale in uno stile (più) nominale.

Questi due consigli possono realizzarsi fra l'altro nei modi seguenti:

3. nella deverbizzazione (ossia testualizzazione con verbi impliciti o nominalizzati) delle proposizioni “satellite”, cioè le proposizioni che descrivono fatti pragmaticamente e/o narrativamente di sfondo;

4. nel cambiamento delle anafore coreferenziali “fedeli” (cioè lessicalmente identiche all'antecedente) in anafore “infedeli”, che sono più frequenti in italiano e forniscono una nuova descrizione dell'antecedente senza impiegare un'intera predicazione;
5. nel cambiamento delle anafore incapsulatrici pronominali (alle quali è tipicamente aggiunta una predicazione contenente la categorizzazione del segmento anaforizzato) in anafore incapsulatrici sintagmatiche (che esprimono, esse stesse, la categorizzazione del segmento senza impiegare un'intera predicazione) (Conte 1999, Pecorari In stampa, Korzen In stampa b).

Questi sono, secondo me, gli elementi più importanti del code-switching testuale da una lingua scandinava alla lingua italiana e nel mio intervento citerò esempi presi da diversi corpora di testi paralleli italiani e danesi, cioè testi autentici prodotti indipendentemente nelle due lingue, ma in situazioni equivalenti e per target e con contenuti equivalenti.

La Russa Francesca, Nuzzo Elena

Università di Roma Tre

L'efficacia del feedback correttivo nella produzione scritta: fattori oggettivi e differenze individuali.

Nella vasta letteratura dedicata all'analisi dell'efficacia della correzione – all'orale e allo scritto – nell'apprendimento delle lingue seconde, sono ancora relativamente rari gli studi che prendono in considerazione la fase di elaborazione del feedback. Ciò non stupisce, data la difficoltà di avere accesso a processi interni alla mente degli apprendenti. Tuttavia, osservare come si comportano gli apprendenti nel momento in cui reagiscono al feedback ricevuto, capire come lo utilizzano, o perché non lo utilizzano, e quali sono le loro opinioni sul feedback stesso e sulla L2 in generale potrebbe aiutare a interpretare meglio i risultati delle ricerche sulla maggiore o minore efficacia degli interventi correttivi (cfr. Bitchener & Ferris, 2012: 73).

In questo contributo presentiamo i risultati di un confronto empirico tra feedback scritto diretto e indiretto in relazione sia all'assimilazione immediata della correzione sia al suo utilizzo a distanza di tempo. All'analisi quantitativa sul numero di errori risolti efficacemente si affianca l'analisi qualitativa delle interazioni avvenute durante la fase di elaborazione del feedback, con l'obiettivo di mettere in luce il grado di impegno dimostrato dagli apprendenti e i fattori che lo determinano. Allo studio hanno partecipato sei coppie

di apprendenti adulti di italiano LS che frequentano corsi di italiano presso l'Istituto culturale italiano di Parigi.

Il confronto tra i due tipi di feedback mostra una lieve superiorità di quello diretto nell'utilizzo a distanza e una altrettanto lieve superiorità di quello indiretto nell'utilizzo immediato. Tuttavia, lo scarto appare in entrambi i casi talmente modesto da non consentire a nostro avviso di considerare il risultato come un chiaro indizio della maggiore o minore efficacia di uno dei due tipi di intervento correttivo. L'analisi qualitativa della fase di elaborazione del feedback conferma la correlazione positiva già emersa in altri studi (per es. Storch, Wigglesworth 2010; Qi, Lapkin 2001) tra il grado di profondità nell'elaborazione del feedback e l'efficacia del feedback stesso. Non sembrerebbe invece confermata la relazione tra il modo in cui si interviene sugli errori e il livello di coinvolgimento mostrato, e, pertanto, neppure la presunta (cfr. Ashwell 2000; Ferris 2002; 2003; 2006; Lalande 1982) superiorità del feedback indiretto nello stimolare l'impegno degli apprendenti. Un ruolo significativo nel determinare il maggiore o minore impegno nell'elaborazione del feedback, e quindi un diverso grado di efficacia della correzione, sembra vada attribuito a fattori individuali già suggeriti in letteratura, come per esempio le opinioni sulla lingua-bersaglio, il grado di motivazione e gli obiettivi personali di apprendimento.

Lombardi Vallauri Edoardo

Università di Roma Tre

Acquisizione della lingua in movimento: fare i conti con la neosemia.

La lingua si muove, e in particolare le parole cambiano significato. Si esamineranno alcune nuove attribuzioni di senso a parole italiane, la cui frequenza non consente di trattarle come meri errori; ampliando l'indicazione contenuta in De Mauro 2006.

Si sosterrà che oltre a insegnare i nuovi sensi è utile familiarizzare l'apprendente sul tipo di meccanismi che li generano, per renderlo capace di gestire ulteriori neosemie su cui non sia stato espressamente istruito. Partendo dall'indagine quantitativa di due estesi corpora di italiano scritto, cioè le dieci annate dal 1992 al 2001 del quotidiano «La Stampa» e il corpus web RIDIRE messo a disposizione dal LABLITA di Firenze, si attribuiranno dunque alcune neosemie in via di affermazione ai seguenti casi generali:

- termini per i quali la neosemia si deve - con calco semantico - all'influsso di altra lingua, quindi oggi dell'inglese, quali finalizzare, conferenza, consistente, sottomettere;

- termini per i quali la neosemia si deve alla contiguità sia formale che semantica di un termine diverso, quali centrare, estrapolare, innestare, lascivo, leggiadro, quantizzare, reciproco, reticente, schernire, specificatamente, stentoreo, visualizzare;
- termini per i quali la neosemia si deve alla possibilità di attribuire alla parola - a partire dai contesti d'uso - un senso o un uso più generici o più banali di quelli che essa ha in origine, quali aleatorio, anno luce, grazie a, gustare, morale, previo, segreto;
- termini per i quali la neosemia si deve alla rianalisi dei contesti sintattici (o semantico-sintattici) in cui occorrono, quali diverso, piuttosto che, ma addirittura parole-funzione come ne e da.

A fini didattici, si proporrà la necessità di attirare - attivare l'attenzione su:

- L'esistenza del senso o dell'uso originario, perché non venga eclissato da quello neosemico.
- La valenza sociolinguistica di ciascuna neosemia, quindi il suo campo diafasico e diamesico di accettabilità. Tipicamente, usi ancora poco canonici si inseriscono meglio in contesti informali e orali che in contesti formali o scritti.
- La causa per cui si è indotti alla neosemia, riflettendo sulla quale l'apprendente può diventare più consapevole dei tipi di rischi che corre in una acquisizione poco attenta del lessico.

Macciocca Gabriella

Università di Cagliari

Lingua e grammatica nella scuola italiana del Ventennio. Appunti su materiali scolastici.

Oltre i confini stabiliti dalla politica linguistica, al di sopra degli articoli dei programmi ministeriali concernenti l'insegnamento della lingua, la vita della grammatica, nella sua proiezione degli atti linguistici in un sistema ordinato, gli ordinamenti e le istruzioni, può costituire un osservatorio sulla vita della lingua.

Un'indagine sugli strumenti utilizzati per la formazione linguistica (le grammatiche, i libri di lettura, i sussidiari, i vocabolari), permette di prendere in considerazione i perni su cui ha

fatto forza l'operazione grammaticale per avvicinarsi alla lingua dei parlanti, immensi talora in dimensioni distanti dall'alfabetizzazione.

L'analisi degli strumenti consente per un verso di toccare con mano viva la politica linguistica, le applicazioni dei programmi ministeriali, e per altro verso di scoprire l'ascendenza della grammatica nella formazione linguistica, nell'uso della lingua. Nel Ventennio, l'operazione grammaticale, che ha investito ciò che già esisteva (le grammatiche, di diverso impianto, del Goidànich, del Trabalza, quella più antica del Fornaciari, anche adattata a grammatica scolastica, le grammatiche scolastiche di P. Petrocchi, di L. Morandi e G. Cappuccini); cui hanno aderito, in prospettiva scolastica, i grandi linguisti contemporanei G. Devoto (Introduzione alla grammatica: grammatica italiana per la scuola media, Firenze 1941) e B. Migliorini (La lingua nazionale, Firenze 1941); si pone il traguardo di conquistare il grande cuore della nazione con i testi unici, i sillabari, i libri di lettura, nei quali più stretto, più segnato dal tempo, è il nodo tra lingua, politica e grammatica.

Masia Viviana, Ganfi Vittorio

Università degli Studi Roma Tre

Modelli cognitivi top-down nell'acquisizione linguistica: uno sguardo al ruolo delle aspettative nell'insegnamento/apprendimento dell'italiano come L2.

A partire da Goodman (1967), è noto che l'apprendimento di una lingua straniera è fortemente influenzato da strategie bottom-up e top-down. In particolare, il secondo genere è detto anche theory-driven o expectation-based in virtù del ruolo assegnato alle "aspettative" dell'apprendente sul processamento e la ritenzione delle regole grammaticali della L2. I principali studi sull'argomento (Goodman 1967, Ciliberti 1983, Scipioni 1990) hanno evidenziato i benefici di metodologie didattiche che adottino strategie di tipo top-down nell'insegnamento della lingua inglese (Johnson 1981, Hudson 1982), mentre ancora embrionale è la riflessione sull'utilità di questo modello nell'insegnamento/apprendimento dell'italiano come lingua straniera.

Questo contributo si propone di estendere le implicazioni di modelli cognitivi top-down – tra i quali si considereranno i paradigmi usage-based (Bybee 2008, Tomasello 2005), inductive (Herron & Tomasello 1992) e schemata-driven (Hudson 1982) – all'insegnamento/apprendimento dell'italiano come L2. Più nello specifico, si argomenterà la funzione degli "indizi" linguistici (Scipioni 1990) prodotti da segnali di natura interlinguistica,

intralinguistica ed extralinguistica (Carton 1971). I segnali intralinguistici permettono all'apprendente di generare inferenze sulla base di regolarità sintattiche, morfologiche e semantiche della lingua straniera. I segnali interlinguistici incoraggiano la formulazione di ipotesi predittive sulla grammatica dell'italiano (come L2) a partire dalla grammatica della lingua di partenza; va tuttavia considerato che la formulazione di ipotesi sulla struttura della L2 fondate sulla L1 è sempre commisurata alla distanza tipologica tra le due lingue.

Infine, i segnali extralinguistici sono riconducibili ad aspettative di ordine culturale (Scipioni 1990), legate ad esempio alla struttura argomentativa del testo. In particolare, quest'ultimo genere di indizi sopperisce a un lessico ancora povero dell'apprendente facilitando la decodifica dei significati nel contesto.

Il modello proposto nella presente comunicazione, coniugando acquisizioni teoriche e sperimentali maturate rispettivamente nell'ambito della linguistica funzionalista e della psicolinguistica, mira a fornire una rappresentazione unitaria del ruolo che le aspettative ricavate dall'input rivestono nella costruzione dei due principali aspetti della competenza linguistica secondaria: la comprensione e la produzione.

Le strategie di apprendimento devono pertanto favorire l'apporto delle aspettative e delle conoscenze pregresse, permettendo all'apprendente di costruire una nuova competenza attraverso l'impiego di meccanismi consolidati e dell'informazione recuperabile dal contesto. Studi sperimentali e proposte applicative di modelli cognitivi di tipo top-down o expectation-based saranno ampiamente discussi nella comunicazione qui sottoposta.

Maturi Pietro, Vitolo Giuseppe

Università di Napoli Federico II

Immersi nel continuum: immigrati in Campania tra dialetti e varietà di italiano.

L'indagine, condotta nella città e nella provincia di Salerno, ha per obiettivo quello di verificare gli effetti dell'acquisizione spontanea di italiano L2 da parte di immigrate e immigrati di diversa provenienza e di diversa L1, con particolare riferimento al contesto linguistico salernitano e campano, caratterizzato da una forte presenza di dialetti primari, per lo più in relazione dilalica con l'italiano regionale, con il quale convivono in una tipica modalità di continuum lingua - dialetto.

A tale scopo, sono state condotte, registrate, trascritte e analizzate interviste semi-

strutturate con parlanti di vari Paesi dell'Europa orientale, dell'area del Mediterraneo e dell'Asia sud-orientale. Dai risultati, ancora in fase di elaborazione, emergono diversi elementi di interesse:

- una significativa variazione diagenetica, legata anche al differente ambito lavorativo in cui sono immerse le donne (prevalentemente lavori domestici e assistenza ad anziani, bambini e disabili), più orientate verso il polo superiore del continuum e gli uomini (edilizia, agricoltura, commercio ambulante, ecc.), più orientati verso quello dialettale;
- un significativo grado di condivisione, da parte di donne e uomini immigrati, del sistema di valori e atteggiamenti diffuso tra i nativi sui dialetti e sull'italiano;
- in alcuni soggetti, una sorprendente capacità adattiva nel selezionare diversi livelli del continuum lingua - dialetto in funzione della situazione comunicativa.

In sintesi, l'acquisizione spontanea di italiano L2 comporta non solo l'interiorizzazione per lo più inconsapevole di una grammatica e di un lessico, ma anche l'appropriazione di una competenza sociolinguistica variazionale che include la capacità di adeguare il registro e il livello linguistico alla situazione comunicativa, nonché delle valutazioni su item e varietà di lingua presenti nelle comunità autoctone, in perfetta coerenza col modello laboviano di speech community: "The speech community is not defined by any marked agreement in the use of language elements, so much as by participation in a set of shared norms: these norms may be observed in overt types of evaluative behavior, and by the uniformity of abstract patterns of variation which are invariant in respect to particular levels of usage." (Labov 1972:120-1).

Mertelj Darja, Zajc Jožica

Università di Ljubljana

L'impatto di un breve tirocinio didattico sull'atteggiamento motivazionale dei futuri insegnanti di italiano L2 / LS.

Lo studio longitudinale quantitativo qui presentato offre uno sguardo su alcuni punti di vista, percezioni ed atteggiamenti motivazionali degli studenti, che hanno completato un breve tirocinio di insegnamento nell'ambito del Master in Italianistica volto a formare i futuri insegnanti d'italiano L2. Il tirocinio didattico si inserisce nel programma di laurea specialistica per i futuri insegnanti di materie umanistiche in vigore presso l'Università di

Ljubljana (Slovenia). Agli studenti d'italiano L2 / LS è stato sottoposto un questionario, nel quale vengono esaminati in particolare il ruolo motivazionale dell'insegnante-mentore e l'impatto di quest'esperienza sugli studenti. In base ai questionari compilati da 102 soggetti durante gli ultimi dieci anni, lo studio suggerisce che la loro esperienza con l'insegnamento reale ha avuto un impatto notevole, e allo stesso tempo variegato, sulle percezioni e sugli atteggiamenti degli studenti. Dai risultati statistici si può dedurre che l'insegnamento effettivo ha permesso loro di riflettere in modo diretto sull'attività di l'insegnamento per sé, nonché di prendere coscienza di alcuni aspetti di questo lavoro, e di articolare i propri pensieri e idee, legati al ruolo dell'insegnante.

I risultati consolidano, sia esplicitamente sia implicitamente, le percezioni preliminari e intuizioni (in parte nel senso dei 'beliefs' secondo Borg 2006, 2011, 2015) degli studenti relative all'insegnamento e offrono un feedback correttivo al docente di glottodidattica come loro formatore, che in base alle risposte dei futuri insegnanti potrà rivedere e modificare la propria prassi didattica, soprattutto per quel che riguarda la motivazione degli studenti e la collaborazione con gli insegnanti delle scuole che ospitano i tirocinanti, offrendo inoltre ai giovani laureandi il necessario appoggio nella fase del loro inserimento nel mondo del lavoro.

Miłkowska-Samul Kamila

Uniwersytet Humanistycznospołeczny, Varsavia

La deissi sociale e la comunicazione su Facebook.

Con questo intervento si vuole esplorare il dominio della categoria grammaticale di persona, analizzandola dal punto di vista di una delle varietà dell'italiano contemporaneo: più precisamente dell'italiano trasmesso. Si intende prendere in considerazione le forme deittiche che si riferiscono alle persone che partecipano alla comunicazione che avviene tramite Facebook. Questo servizio di rete sociale è stato scelto come fonte del materiale d'analisi per motivo della sua diffusione sia nel mondo sia nella società italiana; questo carattere trasversale del social consente un esame assai ampio, considerata l'eterogeneità degli utenti di Facebook sotto l'aspetto dell'età, del sesso, dell'istruzione e dello strato sociale di appartenenza.

Siamo convinti che le modalità di comunicazione offerte da Facebook fanno sì che ci si manifesti la lingua comune, colloquiale in maniera libera, perciò si possono osservare delle realizzazioni naturali e spontanee della deissi personale.

In questa comunicazione si cercherà di esaminare soprattutto le forme della deissi relativa all'interlocutore che si esprime attraverso pronomi personali e pronomi e aggettivi possessivi nonché la flessione verbale.

Partiamo dal presupposto che la deissi personale ha una sua dimensione sociale, perciò è legittimo parlare addirittura della deissi sociale e concentrarsi sulla decodifica di varie informazioni di carattere sociolinguistico veicolate da essa. L'analisi della deissi sociale su Facebook nonché il confronto con le norme tradizionali a questo proposito permetteranno di indagare la trasformazione delle regole della cortesia linguistica, causata tra l'altro dall'avvento dei nuovi mezzi di comunicazione, e l'eventuale cambiamento delle funzioni realizzate attraverso la deissi sociale.

Milano Emma

Università degli Studi di Napoli Federico II

Dinamiche di fossilizzazione nei processi di acquisizione linguistica dell'italiano di immigrati filippini a Napoli.

Questo contributo verte sui fenomeni di fossilizzazione linguistica in un corpus di italiano L2 prodotto da parlanti filippini di Napoli.

La fossilizzazione, come è noto, è l'assenza di progresso nell'acquisizione, a dispetto di una serie di condizioni favorevoli, come una sostenuta esposizione all'input, una adeguata motivazione ad apprendere e l'opportunità di interagire linguisticamente. Essa riguarda prevalentemente gli apprendenti adulti.

La fossilizzazione non agisce solo a livello individuale, ma anche collettivo, e interessa parlanti diversi in maniera differente. In quest'ottica appare centrale stabilire quali siano le cause e individuare i processi responsabili per la fossilizzazione. Le spiegazioni ai fenomeni di fossilizzazione in letteratura sono piuttosto varie, ossia età, mancanza di istruzione, assenza di un feedback correttivo, soddisfazione dei bisogni comunicativi, mancanza di input scritto, falsa automatizzazione, inibizione, transfer linguistico.

La ricerca qui presentata intende esplorare l'interazione dei fattori linguistici, psicolinguistici e sociolinguistici responsabili dei fenomeni di fossilizzazione in un corpus di italiano L2 prodotto da un campione di parlanti filippini, immigrati in Italia nell'arco degli ultimi 30 anni e residenti a Napoli.

Il campione intervistato è composto da dieci informatori che, pur appartenendo ad una stessa comunità di immigrati, si differenziano in base a numerosi fattori: età, livello socio-culturale, cause dell'emigrazione, tempo di permanenza in Italia, prospettive di vita futura. Ciò consente di investigare a livello micro- la variazione intra e inter-parlante, misurando il peso giocato da tali fattori nelle dinamiche di fossilizzazione.

Ad una prima campagna di raccolta dati, condotta ad inizio del 2012, ne è seguita un'altra nel 2015 che ha permesso di misurare a distanza di quasi quattro anni i progressi compiuti, in termini di competenza e avvicinamento alla lingua target, da parlanti con caratteristiche diverse, per quanto concerne l'età, la storia e i tempi di immigrazione, le aspettative di vita e la relazione con la comunità della lingua target.

L'analisi dei fenomeni di fossilizzazione nel corpus da noi raccolto ha consentito di indagare il ruolo del determinare il successo o l'insuccesso del processo di acquisizione di alcuni aspetti della morfologia verbale e nominale dell'italiano (uso dell'articolo, accordo nome-aggettivo e soggetto-verbo, espressione della temporalità e dell'aspetto verbale) da fattori quali background linguistico, motivazione per imparare, qualità e quantità dell'input, opportunità di usare la lingua, prontezza dell'apprendente, strategie di processazione dell'apprendente, e per ultimo, ma non in ordine di importanza, la complessità inerente, formale e funzionale, di quel dato ambito della lingua target.

Mocciaro Egle

Università di Palermo

L'acquisizione delle categorie morfologiche in apprendenti adulti analfabeti o bassamente scolarizzati: un'indagine sperimentale.

L'incremento dei flussi immigratori verso l'Europa ha da qualche anno riportato alla ribalta il tema dell'analfabetismo. Molte realtà (tra queste, alcune universitarie) impegnate nella didattica dell'italiano a stranieri sono chiamate a raccogliere la sfida posta dalla presenza di apprendenti adulti analfabeti (in lingua madre) o bassamente scolarizzati. Una "emergenza linguistica", dunque, che configura un nuovo tipo di utenza: gli utenti "fragili", appartenenti cioè a fasce sociali particolarmente vulnerabili, come i minori stranieri non accompagnati, di frequente analfabeti o debolmente alfabetizzati.

L'alfabetizzazione di apprendenti scarsamente scolarizzati costituisce un nuovo campo d'intervento didattico, che ha alle spalle un orizzonte teorico piuttosto consistente (cfr.

LESLLA). La ricerca acquisizionale suggerisce non solo che le abilità orali e di scrittura si condizionano vicendevolmente (per esempio, le capacità astrattive connesse alla scrittura favorirebbero l'analisi delle categorie della lingua), ma pure che le competenze di scrittura e testuali acquisite in L1 sono facilmente trasferibili in un'altra lingua. La presenza di queste competenze in L1 agevolerebbe il processo di acquisizione della L2, che appare invece rallentato (e, forse, destinato a fossilizzarsi a livelli bassi di competenza) qualora esse manchino (Minuz 2005; Minuz et al. 2014). Questioni di natura cognitiva (e/o di natura educativa, connesse al tipo di formazione ricevuta in L1) legano, dunque, competenze di scrittura e acquisizione linguistica. Si pone, dunque, la domanda “come apprendono gli analfabeti?”.

È stata, ad esempio, ipotizzata una relazione implicazionale tra memoria di lavoro (che funzionerebbe diversamente secondo il grado di alfabetizzazione), analisi fonemica delle parole, riconoscimento dei confini di parola (e della parola come entità autonoma) (Tarone-Bigelow 2005; Juffs-Rodríguez 2007). Sulla scorta di queste ipotesi, l'intervento proposto esplorerà in via sperimentale la possibilità di tracciare specificità (quantitative e qualitative) nel processo di acquisizione delle categorie morfologiche di nome e verbo nell'italiano L2 di apprendenti analfabeti, rispetto al generale progredire delle varietà di apprendimento (cfr. Giacalone Ramat 2003). L'indagine si avvarrà di: 1) un corpus di italiano L2 costituito dalle registrazioni e trascrizioni del parlato di soggetti scarsamente scolarizzati; 2) interviste somministrate a un nuovo campione di apprendenti adulti (semi) analfabeti; 3) interviste a un gruppo di controllo costituito da apprendenti alfabetizzati. In tutti i casi, per ciascun soggetto, saranno considerate fasi diverse del percorso di acquisizione per monitorarne progressioni e specificità.

L'indagine è concepita come premessa per la costruzione di interventi didattici mirati, che valutino le difficoltà degli apprendenti analfabeti nel percepire e decodificare le unità linguistiche e la loro morfologia.

Moneglia Massimo, Cresti Emanuela, Panunzi Alessandro

Università di Firenze

LABLITA Suite. Corpora e Risorse di rete per l'acquisizione dell'italiano L2.

LABLITA suite è una collezione di risorse linguistiche orali, scritte e multimediali, derivate dai progetti ITC di LABLITA nell'ambito delle tecnologie del linguaggio, che si configurano come una serie di strumenti tecnologici per l'apprendimento dell'italiano L2 funzionali al

superamento delle maggiori difficoltà incontrate dagli apprendenti ai vari livelli di acquisizione. LABLITA suite è composta da quattro risorse:

1- IMAGACT: base di conoscenza multimediale in rete per l'acquisizione dei verbi di azione delle lingue, utilizzabile in rete (Moneglia 2014).

2-Corpus di Italiano parlato in C-ORAL-ROM: Integrated reference corpora for spoken romance languages. Utilizzabile con software dedicato (Cresti & Moneglia 2005).

3-RIDIRE. Web corpus dell'italiano nei principali domini d'uso funzionali e di eccellenza della cultura italiana, utilizzabile in rete (Panunzi et al. 2015).

4- CORDIC Corpora Didattici Italiani di Confronto. Corpora di riferimento di italiano scritto e parlato consultabili in rete con Nsketchengine (Cresti & Panunzi, 2013).

IMAGACT è una piattaforma di rete che rappresenta iconicamente le azioni della vita quotidiana attraverso brevi filmati o animazioni 3D e permette agli apprendenti di acquisire le peculiarità del lessico verbale di azione italiano ad alta incidenza nella comunicazione. Il metodo di IMAGACT è basato sulla comparazione esplicita attraverso prototipi dei significati dei verbi italiani con i verbi della lingua dell'apprendente (attualmente: inglese, cinese, spagnolo, portoghese, polacco, tedesco, serbo; entro il 2016: danese, norvegese, indi-urdu, ebreo, arabo, russo, francese). IMAGACT è funzionale al rafforzamento della competenza lessicale di base fin dalle prime fasi dell'acquisizione.

CORALROM-IT permette all'apprendente l'accesso all'italiano parlato spontaneo in forma trascritta e allineato al suono. L'accesso avviene attraverso software che consentono di apprezzare e ascoltare il parlato con varie modalità secondo i diversi livelli di competenza dell'apprendente (selezione, riascolto, rallentamento, simultaneo alla trascrizione, ecc.). Lo strumento è funzionale al rafforzamento delle capacità di comprensione del flusso co-articolato del parlato italiano, così come questo si manifesta in situazioni di interazione spontanea. L'uso dello strumento consente in particolare l'acquisizione delle forme linguistiche che caratterizzano il parlato, quali ad esempio i marcatori discorsivi e aumenta le capacità di individuazione delle informazioni focali nel continuum.

RIDIRE è una piattaforma di rete che permette l'accesso selettivo alla fraseologia italiana che caratterizza i vari domini d'uso, burocratico, finanziario, giornalistico, e nei domini di maggior interesse della cultura italiana (moda, religione, arte e letteratura, cucina ecc). Consente in particolare la comparazione delle collocazioni delle parole nei vari domini ed è adatto al rafforzamento della capacità d'uso della lingua italiana scritta.

CORDIC è adatto all'insegnamento dell'italiano in ambito universitario e permette lo studio riflesso delle differenze tra scritto e parlato utilizzando strumenti avanzati di ricerca su corpus.

Il poster presenterà le risorse e consentirà l'accesso in demo.

Nichil Rocco Luigio

Università del Salento

De Fazio Debora

Università del Molise

Dizionario del gioco. Appunti sull'insegnamento della lingua italiana attraverso giochi linguistici e dizionari dell'uso.

Come ha scritto Vygotskij, «il gioco contiene tutte le tendenze evolutive in forma condensata ed è esso stesso una fonte principale di sviluppo». Il gioco rappresenta, del resto, un'efficace strategia didattica non solo per quel che concerne la prima età, ma anche per i successivi stadi di crescita, poiché consente di catturare l'attenzione, attivare e motivare gli alunni, accompagnandoli nell'acquisizione di conoscenze e competenze, quasi senza sforzo apparente. Anche nello studio della lingua italiana, la sperimentazione di giochi linguistici conferma tali premesse, poiché, oltre a sviluppare la creatività degli studenti, consente di approfondire in modo diverso e originale alcuni concetti chiave della linguistica, quali, ad esempio, fonemi e grafemi, digrammi e trigrammi, dittonghi e iati, ecc. Due esempi:

1) l'anagramma della parola ragno, che contiene quattro diversi suoni distintivi (o fonemi: [r], [a], [ɲ], [o]), in grano, che contiene invece cinque fonemi ([g], [r], [a], [n], [o]) dimostra come la lingua italiana non presenti una corrispondenza biunivoca tra il suono e la grafia (nella parola ragno, infatti, le due lettere g e n formano un digramma che corrisponde ad un solo suono);

2) la ricerca di una rima "perfetta" per una stringa di testo che abbia come vocale tonica una e o una o evidenzia l'esistenza in italiano di sette vocaliche toniche, a fronte dei soli cinque grafemi vocalici (esperimento particolarmente efficace in contesti dove per motivazioni storico-fonetiche risulta inattiva l'opposizione fonematica [aperta ~ chiusa] fra le vocali intermedie).

Il presente lavoro punta a dimostrare come i moderni dizionari dell'uso in versione digitale rappresentino, anche da questo punto di vista, delle eccezionali risorse didattiche: non a caso alcuni di essi dedicano ampio spazio proprio ai giochi linguistici (il GRADIT, ad

esempio, permette di ricercare anagrammi, palindromi, bifranti, onomatopée, rime, zeppe, scarti e cambi, mentre lo ZINGARELLI, oltre alla ricerca degli anagrammi, dedica un'intera sezione ai Giochi, fra cui antipodi, bifranti, palindromi e parole monovocaliche o monoconsonantiche). Le potenzialità dei repertori lessicografici digitali, tuttavia, vanno ben al di là di queste sezioni ludiche e si concretizzano nella possibilità operare ricerche complesse, in base a vari parametri (dall'area della semantica alla categoria grammaticale, dalla marca d'uso, all'origine della parola, ecc.), che possono essere di volta in volta incrociati in modo differente. Sperimentare in classe tali potenzialità giocando "a cercare le parole" darà modo ad ogni studente di approfondire le proprie conoscenze, per di più implementando notevolmente il proprio lessico.

Nobili Claudio

Università Matej Bel di Banská Bystrica/Sapienza, Università di Roma

Parole in gesti: rappresentazione di testi di canzoni italiane da parte di apprendenti slovacchi.

Il presente contributo si propone di indagare i processi cognitivi messi in atto da apprendenti slovacchi di italiano LS nella rappresentazione tramite gesti di una o più unità informative da un testo scritto come input iniziale (input text o IT). Più specificatamente, obiettivi di questo lavoro sono: a. verificare rappresentazione in modalità visivo-gestuale rispetto alla modalità verbale (raffronto contrastivo); b. indagare in contesto di italiano LS il processo di comprensione e selezione di unità informative da un IT per la sua successiva rappresentazione in altra modalità. se esiste eventualmente una specificità delle strategie cognitive di La scelta di questo argomento si spiega con l'importanza che la comunicazione non verbale riveste nell'orizzonte di un'educazione più generalmente semiotica, e non solo linguistica, di un apprendente, volta a svilupparne anche le capacità comunicative non verbali. La conduzione dell'esperimento qui proposto in relazione al macro-obiettivo prima esplicitato, e ai micro-obiettivi in a. e b., ha richiesto in primo luogo la selezione degli IT. Dal tema della XV edizione della Settimana della lingua italiana nel mondo (l'italiano nella musica, la musica dell'italiano) sono stati selezionati IT di canzoni italiane corrispondenti a criteri di semplicità complessiva e lessicale e di frequenza d'ascolto in Slovacchia. In secondo luogo è stato individuato il campione di riferimento, i cui soggetti sono stati scelti in base a criteri di omogeneità sia per quanto concerne l'età sia per quanto riguarda il livello di apprendimento (studenti di II e III anno del corso di laurea triennale in interpretariato e traduttologia, con un programma di studi sulla lingua italiana in combinazione con un'altra lingua). Per meglio motivare il soggetto produttore ad una rappresentazione gestuale il più

possibile efficace, si è pensato di porlo in una reale situazione comunicativa, vale a dire in presenza degli altri studenti dello stesso anno di laurea, ai quali è stato affidato il compito di provare a indovinare in ultimo l'IT rappresentato. Le sedute sperimentali si sono svolte nello stesso ambiente fisico, ovvero aule universitarie. È stato compito dello sperimentatore fornire ai soggetti produttori istruzioni chiare sul task. Lo sperimentatore, oltre a dare il via prima di ogni rappresentazione, ha trascritto e filmato le performances dei soggetti produttori, e al termine di ogni seduta li ha intervistati su ciò che avevano voluto rappresentare. In conclusione, si tratta di un primo esperimento pilota in contesto di italiano LS con L1 slovacca, dal quel derivano spunti verificabili in altri contesti tramite applicazione del medesimo protocollo di ricerca.

Papa Elena

Università di Torino

La lingua variabile nell'Italia postunitaria: notazioni pragmatiche e grammaticali nei Dialoghi di lingua parlata di Enrico Franceschi.

Tra le opere destinate alla formazione linguistica degli italiani in epoca postunitaria, i Dialoghi di lingua parlata di Enrico Franceschi meritano una menzione speciale per il particolare approccio al tema della variabilità della lingua. L'incontro tra personaggi diversi, ognuno portatore del suo dialetto, promuove l'idea di un parlato vivo e mutevole, capace di dispiegarsi in una pluralità di forme e di registri. Non tutti i personaggi che entrano in scena "sono di equal ceto, di eguale apertura di mente e nati nel luogo stesso; quindi avviene che qualcuno, spiegandosi come sa, pecchi nelle regole. Ma non la passa liscia".

La riproduzione dell'oralità, che idealmente aspira alla naturalezza, si piega all'intento didattico e l'autore si sforza di tenere "in briglia" i suoi personaggi "per non far impazzire chi li deve intendere e non è nato né allevato con loro, e scemar così il vantaggio che può ricavare da quello che dicono".

Il presente contributo intende evidenziare il rapporto tra variabilità e norma linguistica, così come emerge dagli interventi impliciti ed espliciti dell'autore nei dialoghi e nelle note. La fortuna editoriale dell'opera, più volte riedita tra il 1868 e il 1923 (anche in adattamenti ad uso scolastico), consentirà di valutare in prospettiva diacronica l'evoluzione del modello di lingua proposto.

Pastucha Blin Agnieszka, Paliczuk Aleksandra

Università della Slesia, Polonia

I fraseologismi come fonte di errori nel contesto dell'immagine linguistica del mondo.

Il presente intervento ha come scopo di evidenziare diversi problemi incontrati nell'insegnamento della lingua italiana agli studenti polacchi a livello universitario. Le unità fraseologiche, costituendo una parte integrale di ogni lingua, meritano la particolare attenzione per quanto riguarda l'insegnamento della cultura e mentalità di una data nazione.

Come materiale di riferimento per lo studio delle espressioni fraseologiche usiamo la raccolta di esempi provenienti da diversi dizionari della lingua italiana, polacca, come pure da quelli fraseologici. Prendiamo in considerazione gli idiomi (e anche altri tipi di combinazioni fisse che appartengono all'ambito della fraseologia) con riferimento alle parti del corpo umano, visto che esso svolge un ruolo importantissimo nella comunicazione simbolica e metaforica. In base alle nostre osservazioni del materiale trattato proponiamo la classificazione dei fraseologismi più "problematici" nell'insegnamento dell'italiano come LS, quelli che presentano notevoli differenze semantiche tra l'italiano e il polacco.

Inoltre, con l'aiuto della ricerca effettuata, tentiamo di descrivere e spiegare alcuni errori lessico-semantiche nell'uso di idiomi (in quanto fisse e ristrette combinazioni di parole) commessi di frequente dagli studenti d'italiano. La nostra analisi si basa sulle riflessioni nell'ambito della linguistica cognitiva, con la focalizzazione sulla nozione di immagine linguistica del mondo (di Jerzy Bartmiński). Esaminiamo il ruolo della conoscenza del bagaglio culturale straniero la cui mancanza (o scarsa conoscenza) nell'apprendimento di una lingua straniera, può essere fonte della maggior parte degli errori, in particolare nel caso delle locuzioni fraseologiche. Siccome l'uso della lingua madre influenza l'apprendimento della lingua straniera, gli studenti del nostro campione, traducendo alla lettera, ricorrono spesso ai calchi linguistici inesistenti in italiano che risultano dalla loro concettualizzazione espressa per mezzo della lingua polacca.

Per dimostrare le divergenze tra le due lingue: italiana e polacca, e di conseguenza tra le due immagini del mondo, scegliamo alcune locuzioni, quelle più solito gli errori sistematici rappresentative e più frequenti, le quali provocano di nell'esecuzione degli esercizi.

Perugini Marco

Università degli Sstudi “Guglielmo Marconi”, Roma

La costruzione scenografica del sapere e i procedimenti di riformulazione testuale nel discorso didattico dei libri di testo scientifici.

Tradizionalmente, per proporsi come voce di autorità e vettore legittimo del sapere, il libro di testo ha cercato di ridurre la molteplicità di voci riconoscibili mediante l'impiego di diversi mezzi come, per esempio, descrizioni presumibilmente oggettive, scarso riferimento ad altri testi e una considerevole assenza di discussione e confronti. Negli ultimi decenni si è registrato un cambiamento discorsivo nell'editoria scolastica che ha trasformato la stessa costituzione materiale dei testi con l'inclusione di diversi generi testuali e discorsivi (specialmente attraverso il ricorso al disegno, alla grafica, all'aspetto iconico-verbale), attivando diverse scenografie enunciative (Maingueneau 2014). Le scenografie possono intendersi come una specie di elemento aggiuntivo che permette l'introduzione di nuove prospettive di apprendimento nelle quali si interpella, in modo diverso, il lettore. Per esempio, nei libri di testo si possono incontrare blog, notizie, interviste, articoli di divulgazione ecc. In questo processo pluridiscorsivo e polifonico le pratiche testuali di riformulazione giocano un ruolo essenziale che, in particolare nell'articolazione del discorso scientifico, assicurano coesione e dinamismo discorsivo al testo.

Il presente contributo ha l'obiettivo di analizzare alcuni aspetti discorsivi e testuali dei manuali scolastici odierni, in un corpus di testi indirizzati agli studi superiori di secondo grado (classi del primo biennio superiore), relativi a tre discipline scientifiche (matematica, fisica e chimica), per un totale di 9 libri di testo dell'editoria scolastica più diffusa e prestigiosa. In particolare, servendoci dell'approccio enunciativo – discorsivo di Maingueneau, che distingue tra scena inglobante, scena generica e scenografia, sarà considerata la funzionalità di quest'ultima, cercando, comparativamente, di individuare l'ethos, cioè a dire l'immagine che il locutore del testo costruisce di sé (Amossy 1999).

Sul piano testuale si tenterà di verificare come la riformulazione, relazione logico-semantica frequente nel discorso didattico scientifico, si serva di alcune articolazioni linguistiche ricorrenti identificabili in tre proprietà di base: operazioni di inclusione; alterità (il segmento introdotto dal connettore è differente dal segmento precedente); carattere metalinguistico (essa fa riferimento a qualcosa detto prima). L'individuazione e il censimento dei marcatori riformulativi più ricorrenti, nel testo scientifico divulgativo, permetterà di individuare la loro funzionalità semantica e discorsiva che procede, solitamente, dal più astratto al più concreto.

Polimeni Giuseppe

Università degli Studi di Milano

*«I Latini hanno fatto senza l'articolo, come fanno que' paesi che non hanno né vin né grano»:
l'impostazione didattica delle Regole ed osservazioni della lingua toscana di Salvatore Corticelli.*

La comunicazione si propone di affrontare l'analisi di alcuni aspetti del metodo di formazione linguistica applicato da Salvatore Corticelli nelle Regole ed osservazioni della lingua toscana, fortunata grammatica scolastica che, anche alla luce di recenti acquisizioni, può essere considerata uno dei primi esempi di adattamento della norma grammaticale al percorso di acquisizione delle regole di base dell'italiano.

Pensate per gli alunni del seminario di Bologna, le Regole ed osservazioni vengono pubblicate per la prima volta a Bologna nel 1745, per i tipi di Lelio dalla Volpe; conoscono una seconda edizione, rivista e ampliata, nel 1754, per lo stesso stampatore. Al pari di pochi altri testi, la grammatica del Corticelli, ristampata in più di trenta edizioni tra la seconda metà del secolo XVIII e l'inizio del XX, diventa un riferimento per lo studio delle regole della "lingua toscana", riconosciuta nel corso dell'Ottocento come vero e proprio "classico" dell'apprendimento della lingua.

Considerati e valutati i metodi tradizionali di insegnamento del latino e il contesto dell'apprendimento scolastico tra Seicento e Settecento, la comunicazione vuole portare alla luce la ragioni della vitalità di quest'opera, mettendo in risalto in primo luogo il rapporto di derivazione della grammatica da un sistema di formazione linguistica per secoli legato alla trasmissione delle regole della lingua di Virgilio e di Cicerone (modello già per la codificazione del Bembo).

Si valuteranno quindi le novità introdotte dalla seconda edizione, che cerca di svincolarsi dall'impronta delle grammatiche latine per lasciare spazio alla discussione delle regole toscane e offrire in più luoghi un confronto tra il genio del latino e quello del toscano: il paragone tra le lingue arriva così a far affiorare concetti di grande interesse per lo studio della linguistica, e tra questi in particolare il topos della ricchezza e della povertà degli idiomi, l'utilità dei riferimenti d'autore, il canone e i modelli della tradizione letteraria italiana. Portata a termine questa analisi (di necessità limitata ad alcuni luoghi esemplari), si discuteranno complessivamente i nodi di un sistema didattico che, per essere stato pensato in rapporto alla grammatica latina, rivela aporie descrittive e normative in più punti evidenziate proprio dall'autore. Si valuteranno quindi, in particolare, le conseguenze che queste aporie hanno avuto nel processo di descrizione e di normalizzazione della lingua italiana tra Ottocento e Novecento.

Prada Massimo

Università degli Studi di Milano

La grammaticografia preunitaria per la scuola elementare in un testo dalla tradizione bipartita: il caso della l'Introduzione alla grammatica italiana di Giovanni Gherardini.

L'intervento prende in considerazione l'Introduzione alla grammatica italiana per uso della classe seconda delle scuole elementari esposta da Giovanni Gherardini descrivendone in primo luogo la proposta linguistica esplicita, nel dettato grammaticografico, e quella non necessariamente tale, nel testo, attraverso un'indagine sui principali tratti (soprattutto fonetici, morfologici e morfosintattici, ma anche sintattici e lessicali) la cui presenza o la cui oscillazione erano significative all'altezza della stesura del manuale.

La relazione, inoltre, si sofferma sulla tradizione del testo che – come quella di altri di destinazione scolastica ma anche non immediatamente o non solo scolastica – si sviluppa lungo due linee principali: una settentrionale, che fa capo immediatamente alla princeps milanese del 1825, e una meridionale, che seguita l'edizione napoletana del 1829: la collazione dei principali testimoni dei due diversi filoni editoriali vorrebbe illuminare non solo su alcune caratteristiche – tradizionali – della grammaticografia meridionale, ma anche sui processi di silenzioso adattamento redazionale cui erano assoggettate, tra XVIII e XIX secolo, le scritture di vasta fortuna editoriale, specie quando dotate di utilità pratica (si pensi a quanto è accaduto, per fare un esempio più illustre, alla grammatica del Soave, per la quale il recente editore ha messo in luce l'esistenza di un'analogia biforcazione nella tradizione).

Lo spoglio linguistico è condotto tenendo in considerazione non solo la princeps e la prima edizione meridionale, ma anche le successive nelle due trafilie, fino a quella del 1854, ultima stampata in vita l'autore. L'analisi tiene pure conto delle opere di interesse linguistico coeve al manualetto (come le Voci e maniere di dire additate ai futuri vocabolaristi [1838-40], la Lessigrafia italiana [1843] e l'Appendice alle grammatiche [1843]) e di quelle più tarde (il Supplemento ai vocabolari italiani [1852-57]), sia per le riflessioni linguistiche, sia per le proposte ortografiche, molto diverse da quelle avanzate nell'Introduzione.

Revelli Luisa

Dipartimento di Scienze Umane e Sociali Università della Valle d'Aosta

Grafematica e ortografia della lingua italiana: questioni acquisizionali, tra norma e sistema.

Nel panorama delle lingue alfabetiche, il sistema ortografico della lingua italiana è normalmente definito trasparente per gli elevati livelli di corrispondenza fonema/grafema e il numero limitato di regole di conversione necessarie per la codifica analitico-sublessicale degli stessi. Principalmente concentrati sui correlati cognitivi implicati in caso di difficoltà specifiche di apprendimento, gli studi dedicati all'acquisizione della scrittura dell'italiano tendono, di conseguenza, a lasciare in secondo piano le specificità del sistema grafematico italiano e le pur significative incongruenze derivanti dalla varietà delle pronunce regionali. Le principali ricerche sui meccanismi implicati nei processi di acquisizione strumentale della scrittura si collocano, d'altra parte, in ambito anglosassone, e fanno quindi riferimento a modelli descrittivi e categorie di item critici non adattabili alla lingua italiana. In un momento storico in cui l'utilizzo della lingua scritta risulta ormai esteso, seppure in differenti forme e distribuzione d'uso, a tutta la popolazione, e in cui, parallelamente e da più parti, si lamenta una diffusa sciatteria ortografica, il presente contributo si concentra sulla messa a fuoco delle zone di opacità delle convenzioni di scrittura dell'italiano con lo scopo di rilevare le criticità sui cui – in assenza di disturbi specifici dell'apprendimento – si concentrano non soltanto gli scarti tipici delle prime fasi di apprendimento, ma anche quelli destinati a cristallizzarsi nelle scritture meno competenti o sorvegliate. Dopo la presentazione del modello teorico-descrittivo attraverso il quale si è proceduto a classificare e raggruppare tipologicamente le aree di criticità del sistema di conversione dei suoni in grafemi specifico della lingua italiana, si illustreranno i risultati di uno studio condotto su un corpus di 500 quaderni ed elaborati scolastici con lo scopo di censire gli scarti rilevabili in tre distinte fasi di utilizzo dell'italiano scritto: quella strettamente acquisizionale, corrispondente alle prime tre classi della scuola primaria (ortografia acquisizionale); quella di consolidamento, verificata attraverso scritture appartenenti alle classi quarta e quinta del medesimo ordine scolastico (ortografia transizionale) e quella, spesso ormai definitiva (ortografia cristallizzata), riscontrabile in elaborati di scuola superiore di ordine tecnico e professionale.

Si tenterà, in conclusione, di evidenziare come alcune zone di opacità strutturale correlate alla storia linguistica dell'italiano rendano il sistema meno regolare di quanto si usi descriverlo, e possano incidere sulla correttezza di specifiche realizzazioni ortografiche non soltanto nelle fasi acquisizionali, in cui i dispositivi di conversione fonema-grafema sono ancora interamente veicolati dall'analisi acustica dell'input, ma anche successivamente, quando i processi di scrittura dovrebbero essere invece ormai automatizzati dal ricorso ai logogen ortografici di output.

Ricci Alessio

Università degli Studi di Siena

Fra Gigli e Mastrofini: il “Prospetto di verbi toscani tanto regolari che irregolari” di Giovanni Battista Pistolesi.

Se Girolamo Gigli (1721: 54-55) può attribuirsi il merito di aver inaugurato, nelle Regole per la toscana favella (1721), una particolare tipologia di repertorio grammaticale, quella del regesto di forme verbali, che avrà un certo successo nel secolo seguente, e Marco Mastrofini (1814) ci ha lasciato un'opera, Teoria e prospetto ossia dizionario critico de' verbi italiani conjugati, “ancora oggi utilizzabile da chi intenda ricostruire la percezione stilistica di una certa forma verbale agl'inizi dell'Ottocento” (Seriani 2009: 20), il quasi sconosciuto – ma non per i contemporanei (cfr. Vitale 1988: 446-7 nn. 5-6) – Prospetto di verbi toscani tanto regolari che irregolari (1761) del fiorentino Giovanni Battista Pistolesi rappresenta un interessante anello di congiunzione fra i due repertori appena ricordati.

Con il presente contributo si vuole studiare per la prima volta, seguendo diverse strade, l'opera di Pistolesi. Innanzitutto si cercherà di dimostrare come le sue idee linguistiche appaiano per certi versi di avanguardia pur all'interno di un panorama, qual è quello della grammaticografia settecentesca (su cui è fondamentale Telve 2002-2003), che si sforza “di selezionare un modello più coerentemente moderno e attento alle diversità di registri e di ambiti d'uso” (Matarrese 1993: 178). Basterebbero commenti come il seguente per capire quale peso avessero l'uso e la lingua viva nelle concezioni linguistiche di Pistolesi: “Lo star troppo attaccati a' gramatici nelle lingue morte fa qualche volta cadere in errore, ma nelle vive molto più spesso” (Pistolesi 1761: 6 n. 23).

In secondo luogo si proverà a misurare quanto il Prospetto segni un passo avanti rispetto al regesto contenuto nelle Regole di Gigli, non solo perché in molti luoghi ne corregge le indicazioni non attendibili, ma anche perché introduce importanti novità, come quella di aver affiancato, nella quarta colonna del prospetto (le prime tre sono quelle delle voci “regolari”, “antiche” e “poetiche”), la categoria degli “idiotismi” allato a quella degli “errori”: si tratta di una distinzione di natura sociolinguistica dal momento che, come spiega bene l'autore, idiotismi “non son altro, sennonché maniere basse, e voci usate per lo più dalla plebe, o dalla gente culta, ma solamente nel favellare; sebbene non si sosterrebbero in elegante scrittura, tuttavia si praticano nello scrivere famigliarmente” (Pistolesi 1761: VIII). Infine, s'indagherà quale sia il debito contratto dal Dizionario critico di Mastrofini – con il quale si avrà “un vero salto di qualità” (Seriani 2009: 19) – nei confronti dell'opera di Pistolesi, sia nell'impostazione generale sia nelle singole scelte di merito.

Rocca Lorenzo

Università per Stranieri di Perugia

Percorsi di alfabetizzazione in contesto migratorio: strumenti per la didattica e risposte per l'utenza vulnerabile.

Il contributo intende presentare i risultati di un lavoro di ricerca applicata condotto durante gli ultimi tre anni e relativo all'elaborazione di descrittori e sillabo per livelli antecedenti al primo contatto previsto dal Quadro.

Tale lavoro ha interessato la lingua italiana in contesti migratori e ha inteso supportare insegnanti e istituzioni nella strutturazione e nell'erogazione di percorsi formativi rivolti all'utenza più vulnerabile, oggi più che mai presente soprattutto in considerazione dell'emergenza rifugiati e della condizione di illiteracy che drammaticamente accomuna molti neo arrivati in Italia da Paesi terzi. L'intervento mirerà prima a definire diversi stadi di analfabetismo, delineando profili disomogenei nell'utenza di riferimento; si occuperà poi di inquadrare lo studio nell'ambito delle precedenti ricerche sviluppatesi negli ultimi 10 anni sulla scia della comune cornice europea; successivamente presenterà le scelte compiute in termini di impianto di lavoro, motivando gli approcci seguiti in fase di progettazione; terminerà infine prospettando una concreta applicazione in classe della ricerca, anche sulla base dei risultati della relativa sperimentazione condotta in centri di Educazione degli Adulti.

I descrittori sopra richiamati sono strutturati in due tipologie di tavole: 1. le tavole A, afferenti alla progressione che accompagna l'utenza lungo l'arco di tre stadi, fino a condurla verso i saper fare previsti a partire dall'A1; 2. le tavole B, relative alle funzioni comunicative, alle nozioni (generali e specifiche), alla grammatica, alla fonetica e ai generi testuali, coerentemente con quanto previsto dal Profilo. In aggiunta si trova un'ulteriore tavola relativa agli obiettivi di alfabetizzazione (in termini tanto di capacità tecniche, quanto di abilità di studio), nonché una lista di parole con la specifica per singolo lessema delle abilità contemplate. Il sillabo proposto è invece suddiviso per macro aree tematiche. Tali aree rappresentano macro- sezioni, presentate secondo una scala ascendente volta a rispecchiare l'andamento della progressione didattica.

Contestualmente si configurano come contenitori di argomenti, ognuno dei quali dovrà poi essere sviluppato in più Unità di Apprendimento, ripartite e strutturate in ragione delle decisioni dell'insegnante, a loro volta basate sulle caratteristiche del gruppo classe.

Romano Milena

Università di Catania

Lingua italiana a scuola: tra italiano regionale e dialetto catanese.

È ormai acquisito il principio che la didattica di una lingua debba essere considerato un sistema operativo non rigido e predeterminato, bensì altamente sensibile a tutte le variabili di apprendimento linguistico: a fattori biologici, cognitivi e sociali, a fattori contestuali di apprendimento e di insegnamento, a fattori culturali e affettivi, a fattori motivazionali (Danesi 1998: 13). È chiaro altresì che, pur tenendo conto di una didattica centrata ormai sul discente, è inevitabile l'influsso esercitato dal docente, caratterizzato da una propria cifra stilistico-linguistica che ne caratterizza di conseguenza la didattica.

A partire da questi presupposti, il presente contributo intende descrivere l'esperienza svolta presso due classi di scuola secondaria di primo grado dell'Istituto Comprensivo "C. Battisti", sito in un quartiere storico della città di Catania nell'a.s. 2015-2016, tenendo conto anche di altre rilevazioni già compiute come docente di italiano L2 e come esperto di lingua italiana in progetti PON-FESR 2007-2013.

Lo scenario scelto ci consentirà di riflettere sul grado di interesse per la lingua, sui tempi didattici e le metodologie educative nel caso di studenti adolescenti prevalentemente dialettofoni per i quali l'apprendimento dell'italiano si presenta per lo più come una disciplina scolastica e si configura semmai come una lingua da acquisire per motivazioni legate a un eventuale lavoro futuro.

La prospettiva linguistica (Sabatini 1985) e sociolinguistica (Berruto 1987, 2012) adottata nell'osservazione dei processi di apprendimento/insegnamento ci consentirà di scandagliare l'acquisizione dell'italiano attraverso gli assi di variazione diatopica, diamesica, diastratica e diafasica. In particolare c'è da osservare come in questa sede il termine "diatopico" acquisisca una forte valenza, data la prevalente componente interna (l'influsso di tratti regionali o dialettali, spesso già acquisiti dagli studenti, sull'apprendimento dell'italiano) sia, in certi casi, quella esterna (le lingue d'origine di alcuni studenti stranieri presenti in un'aula multietnica). In tal senso la rilevazione sul campo, da un lato, consentirà una riflessione sui differenti prerequisiti linguistici, data la compresenza varie tipologie di utenti (studenti prevalentemente italofofoni, alfabetizzati in lingua materna e in alfabeto latino; studenti prevalentemente dialettofoni, alfabetizzati in lingua materna e in alfabeto latino; studenti stranieri alfabetizzati, ma non in alfabeto latino); dall'altro permetterà una più attenta osservazione sulle metodologie glottodidattiche (ad es. casi "spontanei" di cooperative learning). In tale contesto sarà possibile altresì verificare l'interrelazione tra asse

diatopico, diastratico e diamesico osservando se alcuni fattori, quali i mass media, pur ridimensionando alcuni fenomeni di variazione diatopica e diastratica (De Mauro 1963, Diadori 1994), riescano ad annullarne i tratti principali.

Samardžić Mila

Università di Belgrado

Su una sconosciuta grammatica italiana della fine del Settecento.

Grammatika Italijskaja di Vikentije Ljuština (1761-1805), colto prelato serbo che visse per otto anni a Trieste, fu pubblicata per la prima e l'ultima volta a Vienna nel 1794. Oltre a un vasto materiale della grammatica italiana conteneva anche fondamenti della grammatica della lingua madre di quanti volevano studiare la lingua straniera. L'opera che non ha ancora goduto di una particolare considerazione costituisce un prezioso documento sullo stato della grammaticografia italiana contemporanea.

Nella prefazione Ljuština sottolinea l'importanza e la bellezza della lingua italiana ("unica figlia della lingua latina"): è indispensabile studiarla particolarmente per quanti viaggiano e si occupano del commercio. Ricorda le sofferenze subite in giovinezza mentre soggiornava in Italia e la mancanza dei manuali adatti: "per questa ragione abbiamo compilato per voi questa Grammatica in base alle migliori grammatiche italiane [...] allo scopo di affievolire le sofferenze che noi dovevamo subire da giovani" (Ljuština 1794: 10). L'autore fa riferimento alle "migliori grammatiche italiane" senza ulteriori precisazioni. Nella grammaticografia italiana settecentesca si verifica l'intento didattico in seguito alle riforme che prevedevano l'insegnamento della lingua italiana in maniera ufficiale e di conseguenza le grammatiche non erano dedicate esclusivamente ai dotti ma a un pubblico più vasto. Quest'intento didattico è presente anche nel filone della nuova grammatica "razionale" (ragionata). I più noti esponenti della grammaticografia italiana dell'epoca erano sicuramente il tradizionalista Salvatore Corticelli e il grammatico "razionale" Francesco Soave. È da chiedersi se questi due autori i quali con la loro autorevolezza erano presenti in tutt'Italia, abbiano influenzato il lavoro di Ljuština e la compilazione della sua grammatica.

Il pregio della grammatica di Vikentije Ljuština, oltre all'ampiezza (conta più di 500 pagine) e all'importanza culturale (all'epoca, è stata una delle pochissime grammatiche di una lingua straniera redatta nei Balcani occidentali), è costituito dalla consistenza dell'opera che andava a pari passo con la contemporanea grammaticografia italiana e tedesca, ma che finora non ha ancora avuto la debita considerazione.

Con il presente lavoro ci proponiamo di prendere in esame la Grammatika Italijskaja dal punto di vista della grammaticografia, linguistica e storia culturale. L'obiettivo è individuare le grammatiche italiane contemporanee prese in considerazione dall'autore nonché il contesto storico-culturale e linguistico in cui l'opera fu concepita. Questi aspetti saranno alla base del nostro lavoro che vorrebbe offrire un'analisi approfondita dell'opera scritta per le esigenze dei serbi e croati alla fine del Settecento.

Santeusanio Nicoletta

Università per Stranieri di Perugia – CVCL

Le capacità gestionali dei docenti di italiano L2 negli esami di certificazione glottodidattica DILS-PG.

Il CVCL (Centro per la Valutazione e le Certificazioni Linguistiche) dell'Università per Stranieri di Perugia elabora e somministra esami di certificazione glottodidattica rivolti a docenti italiani e stranieri di italiano lingua non materna. Tali esami, noti con l'acronimo di DILS-PG, sono articolati in due livelli e sono costituiti da diverse componenti, una delle quali è relativa alle capacità gestionali che un insegnante di italiano L2 deve avere per svolgere il proprio lavoro. Queste capacità vengono testate, in entrambi i livelli della DILS-PG, all'interno del terzo fascicolo dedicato alle capacità operative (saper fare).

Ai candidati viene richiesto, a partire da esempi riportati da lezioni autentiche, di indicare le strategie gestionali appropriate alle diverse situazioni e problematiche illustrate e di specificare, nel caso della correzione di errori commessi dagli studenti, le modalità di intervento più adatte a seconda delle situazioni o delle finalità delle attività stesse. Il presente contributo intende descrivere i risultati preliminari di una ricerca più vasta, basata su una sistematica raccolta ed analisi dei dati che emergono dalla somministrazione della DILS-PG. Partendo da una descrizione del profilo degli iscritti alla DILS-PG, in particolare di II livello, relativamente al campione di riferimento, viene mostrato l'andamento generale dei risultati nelle diverse componenti dell'esame e, in modo specifico, nella componente relativa alle capacità gestionali, analizzando nel dettaglio singoli casi e proponendo elementi e spunti di riflessione in base alle risposte date dai candidati.

Obiettivo del presente contributo è quello di evidenziare l'esigenza di una maggiore attenzione nella preparazione degli insegnanti di italiano L2 su capacità di tipo operativo e gestionale, ritenute indispensabili per garantire l'efficacia dell'insegnamento.

Serragiotto Graziano

Università "Ca' Foscari" di Venezia

Maugeri Giuseppe

Università "Ca' Foscari" di Venezia

L'apprendimento dell'italiano come LS attraverso il fumetto d'autore.

Parallelamente alla rivalutazione in Italia del fumetto come genere letterario nella scuola secondaria del secondo ciclo, si è proceduto alla valorizzazione delle potenzialità di tale forma d'arte nell'ambito della didattica della lingua italiana come lingua straniera. In questo intervento, verrà quindi formulato un modello di insegnamento del fumetto finalizzato a correlare il quadro epistemologico, ossia il linguaggio e gli strumenti attraverso i quali viene costruito il fumetto, con le modalità di didattizzazione più pertinenti in modo da rendere evidente l'associazione tra le tavole d'autore, la cultura italiana e lo sviluppo comunicativo della lingua.

Smidfelt Linda

Università di Lund (Svezia)

L'utilizzo delle inferenze lessicali in italiano L3.

Oggetto del presente studio sono le cosiddette inferenze lessicali. Con l'espressione 'inferenze lessicali' si fa riferimento alle strategie che l'apprendente di una lingua utilizza per comprendere il significato di parole sconosciute in un determinato contesto. Lo scopo della ricerca è quello di indagare la misura in cui alunni liceali, che studiano italiano come L3 in Svezia, utilizzano inferenze lessicali di vario tipo per comprendere il significato di parole a loro sconosciute in un testo italiano. In particolare, si suole distinguere tra inferenze lessicali interlinguistiche (l'uso della L1 oppure altre lingue apprese in precedenza), intralinguistiche (l'uso della morfologia, per esempio, della lingua target) e contestuali (il contenuto del testo oppure conoscenza del mondo) (Haastrup, 1991). L'utilizzo di altri tipi di strategie e differenze individuali è anche stato indagato. I partecipanti allo studio sono tutti plurilingui con svedese come L1, inglese come L2 e una terza lingua straniera appresa prima dell'italiano. Ricerche precedenti nel campo delle inferenze lessicali sono state svolte prevalentemente su partecipanti bilingui con inglese come L1 o L2 (Haastrup, 1991; Wesche & Paribakht, 2010; Bengedeil & Paribakht, 2004). Il presente studio intende offrire un contributo alla ricerca del processo di inferenza lessicale da parte di soggetti plurilingui che studiano italiano. Al fine di accertare il ricorso ad inferenze lessicali, sono stati utilizzati think-aloud protocols ed interviste introspettive (Fraser, 1999; Bengedeil & Paribakht, 2010).

I risultati dell'indagine dimostrano che le inferenze interlinguistiche sono quelle più frequentemente usate da tutti i partecipanti. Le lingue maggiormente utilizzate per le inferenze sono lo svedese (L1) e l'inglese (L2). Le altre lingue di studio dei partecipanti, per esempio lo spagnolo, il francese e il tedesco, sono usate soltanto in casi molto rari.

Strudsholm Erling

Università di Copenhagen

PARTES ORATIONIS e categorie grammaticali in una prospettiva interlinguistica italiano-danese.

Fin dall'antichità, e ancora oggi nella grammatica tradizionale, le parole sono classificate in diverse classi di parole o PARTES ORATIONES secondo criteri morfologici, semantici e sintattici.

Il mio punto di partenza dell'intervento sarà la tradizionale divisione in nove classi di parole (nomi, verbi, pronomi, articoli, aggettivi, avverbi, preposizioni, congiunzioni e interiezioni). Presenterò alcune problematiche riguardo a questa classificazione in una prospettiva didattica e interlinguistica italiano-danese. Soprattutto nel gruppo di parole invariabili (avverbi, congiunzioni, preposizioni) si trovano parole che possono appartenere a più classi, ad esempio il lessema *come*, che a seconda del contesto può assumere il ruolo di avverbio (1), congiunzione (2) o preposizione (3):

1. Come stai?
2. Come tutti sanno, siamo in un periodo di forte crisi economica.
3. Il bambino gridava come un pazzo.

Saranno analizzate e discusse le scelte di una selezione rappresentativa di grammatiche, vocabolari e corpora elettronici sia italiani che danesi. Anche se le due lingue studiate prevalentemente hanno le stesse classi di parole, ci sono delle differenze per ciò che riguarda le categorizzazioni e le categorie flessive, ma spesso più che di differenze puramente linguistiche, si tratta di diversità condizionate da differenti tradizioni linguistiche. Nell'intervento sarà inoltre accennato all'importanza dell'approccio contrastivo in una prospettiva didattica.

Tavosanis Mirko

Università di Pisa

La riprogettazione dei materiali didattici nell'e-learning del Consorzio interuniversitario ICoN.

Il Consorzio interuniversitario ICoN eroga per conto di 19 università italiane un corso di laurea triennale, tre Master universitari di primo livello, corsi di lingua e corsi di formazione. Tutte le iniziative didattiche del Consorzio sono dedicate alla lingua e alla cultura italiana e si basano in buona parte su materiali didattici digitalizzati, i quali a loro volta comprendono testi statici, esercizi e materiali didattici multimediali in diversi formati. La comunicazione prende in esame in dettaglio la profonda rielaborazione di questi materiali didattici avvenuta durante la totale riprogettazione delle attività formative del Consorzio, iniziata nel 2014 (la conclusione dei lavori è prevista per i primi mesi del 2016).

All'interno di questa riprogettazione, i materiali didattici originali sono stati radicalmente trasformati e resi più interattivi in una prospettiva didattica costruttivista. Per esempio, all'interno di una serie di corsi di formazione rivolti a docenti di italiano attivi nell'America meridionale, numerosi spunti per lezioni sono stati digitalizzati e resi disponibili assieme a istruzioni per la conduzione delle attività didattiche, elaborate con la collaborazione dei corsisti. I materiali sono stati successivamente integrati con strumenti di lavoro collaborativo disponibili su diverse piattaforme didattiche, e in particolare su Moodle. L'interazione con i corsisti è stata inoltre rafforzata, affiancando ai tradizionali forum una serie di strumenti per la conduzione di attività collaborative.

La comunicazione descriverà in dettaglio le caratteristiche dei materiali prodotti, descrivendo le implicazioni tecniche, linguistiche e didattiche del lavoro. Particolare attenzione sarà dedicata alla descrizione delle attività condivise nel settore della scrittura, messe a confronto con le attività possibili con piattaforme didattiche delle generazioni precedenti.

Tavosanis Mirko, Cominetti Federica

Università di Pisa

L'influenza della L1 negli elaborati universitari di studenti con un livello di italiano L2 pari o superiore a B2.

L'intervento presenterà i casi di interferenza linguistica negli elaborati scritti di studenti universitari. Gli studenti presi in esame sono o sono stati iscritti al corso di laurea in Lingua e cultura italiana per stranieri erogato in e-learning, fin dal 2001, dal Consorzio interuniversitario ICoN per conto delle 19 università partecipanti al Consorzio. Circa 8000 elaborati prodotti da questi studenti sono stati raccolti nel Corpus ICoN, formato da due sottocorpora grosso modo equivalenti tra loro come dimensione e in progressivo ampliamento, con una dimensione complessiva stimata in circa due milioni di token. Il primo sottocorpus è composto da elaborati realizzati da studenti che hanno l'italiano come L1, mentre il secondo è composto da elaborati di studenti che conoscono l'italiano come L2 ma che hanno raggiunto un livello almeno pari (e in molti casi superiore) al B2 del Quadro Comune Europeo di Riferimento.

Dal punto di vista linguistico, negli elaborati degli studenti L2 sono presenti, anche a un livello avanzato di conoscenza della lingua, numerose divergenze rispetto all'italiano standard. Queste divergenze, particolarmente forti per quanto riguarda la sintassi e il lessico, saranno descritte e analizzate in dettaglio attraverso strumenti automatici; l'analisi sarà condotta in rapporto con le L1 degli studenti. Il lavoro presenta diversi aspetti di complessità in quanto gli studenti del corso di laurea provengono da tutti i continenti e partono da circa venti diverse L1, dall'inglese al farsi. Un ventaglio di L1 così ampio permette d'altra parte di verificare il ruolo della minore/maggiore distanza tipologica nel favorire/sfavorire l'interferenza (Giacalone Ramat 1994) anche a un livello elevato di conoscenza della L2.

L'interferenza risulta particolarmente evidente ove vi siano categorie della L2 che in L1 non esistono. Tra le situazioni documentabili nel corpus, questo è per esempio il caso, per i parlanti con russo L1, della sovraestensione dei dimostrativi rispetto all'articolo. Anche dove la corrispondenza è più stretta, l'effetto di transfer assume comunque risvolti interessanti negli ambiti della fraseologia e della selezione delle preposizioni (cfr. Granger 1998), in cui il ricorso a strategie di interlingua e la consapevolezza della grande variabilità delle lingue non impediscono agli apprendenti di affidarsi talvolta a strutture proprie della madrelingua.

Tucci Ida, Leopardi Nicolangela, Russo Mario

Centro di servizi culturali per stranieri, Università di Firenze

La formazione della competenza metalinguistica attraverso un'analisi semantico-cognitiva delle parti del discorso: il caso degli articoli.

La comunicazione mostrerà i risultati di un intervento didattico volto a modificare e ampliare la didattica degli articoli determinativi e indeterminativi in classi plurilingue, soprattutto in presenza di lingue d'origine prive di tale categoria. L'argomento selezionato fa parte di un progetto più ampio che è maturato in anni di esperienza di insegnamento a studenti adulti in contesto universitario e che intende fornire strumenti utili alla corretta acquisizione delle diverse parti del discorso in chiave semantico-cognitiva, prima ancora che grammaticale.

L'idea di introdurre gli apprendenti allo studio dell'italiano L2 attraverso le categorie che ne descrivono la morfologia è nata dall'intuizione che accompagnarli nella scoperta delle loro funzioni nel discorso potesse rappresentare un momento di acquisizione produttivo. Come si cercherà di mostrare attraverso esempi reali, l'intuizione si è rivelata efficace soprattutto nella misura in cui ha consentito agli apprendenti di giungere a un più consapevole apprendimento dei meccanismi grammaticali che regolano le strutture presentate come categoria.

Per ciò che riguarda la categoria degli articoli, ad esempio, l'impostazione classica dei manuali per stranieri segue generalmente l'andamento della grammatica descrittiva: si comincia dagli articoli determinativi e dalla loro morfologia, legandoli in genere solo al nome che segue, per poi presentare gli indeterminativi e il partitivo. Il risultato di una scelta simile porta spesso l'apprendente la cui L1 è priva della categoria degli articoli ad acquisirla come strategia quasi esclusiva di individuazione del referente nominale (per esempio: Cosa è questa? La sedia / La sedia verde / La sedia di classe. Oppure: Principessa è la gatta di nove anni. Questi sono i palazzi antichi) e a considerare come secondaria la strategia di non individuazione (quantificazione) che, invece, in italiano è primitiva: si passa dal non individuare e/o quantificare all'individuare come unico e "singolare" un oggetto nel mondo (sedia -> una sedia -> questa sedia -> la sedia di Ida -> -> la sedia vs. il tavolo). Generalmente, poi, nella descrizione degli articoli determinativi non vengono nel contempo presentate altre strategie di individuazione (ad es. gli aggettivi dimostrativi) o, nel caso degli indeterminativi, altre strategie di quantificazione (ad es. gli aggettivi indefiniti). Il che provoca spesso un errore dell'apprendente che cumula due strategie equivalenti nello stesso sintagma nominale (per esempio: I questi libri / Le tante persone / I tanti amici). Credendo nel valore di un approccio diverso, che consideri il linguaggio e le sue categorie

come strumenti per rappresentare e concepire il mondo circostante, l'impostazione della didattica che presentiamo non segue volutamente un ordine descrittivo, soprattutto quando questo risulti "pericoloso" per una naturale acquisizione della categoria in lingua italiana.

L'intervento discuterà le scelte metodologiche operate, mostrerà i momenti di riflessione metalinguistica inseriti per monitorare la formazione di ipotesi corrette sulla categoria e proporrà i risultati e le potenzialità di un simile approccio nella correzione di errori dovuti alla formazione di interlingue scorrette e/o fossilizzate (ad esempio, nel caso di una produzione linguistica come *Le tante persone*: riconoscimento dell'individuazione + riconoscimento della quantificazione -> riflessione metalinguistica -> consapevolezza dell'impossibilità del cumulo delle due strategie -> autocorrezione o correzione guidata della forma scorretta = *Le persone...oppure Tante persone*).

Vai Massimo

Università degli Studi di Milano

Osservazioni sul soggetto espletivo fra volgari dell'Italia settentrionale, fiorentino del due-trecento e antico francese.

Seguendo Salvi (2010: 170), possiamo definire espletivo (o pleonastico) un soggetto che non individua un referente, ma serve solo a realizzare la posizione sintattica di soggetto. L'uso del maschile (< *ILLĪ per il classico ILLE) al posto del neutro (che è invece frequente nelle lingue germaniche) è frequente nel fiorentino del Due-Trecento nelle forme egli/e'/elli nei seguenti contesti: i) verbi meteorologici: ...come e' piove, così potea non piovere (Giordano da Pisa, Quar.fior.); ii) egli ha "c'è"/"ci sono": egli non ha in questa terra medico che s'intenda (Dec. VIII, 9); iii) egli usato come soggetto espletivo di un nome associato: egli ci sono dell'altre donne assai (Dec. III, 3); iv) come espletivo di un associato proposizionale, con verbi inaccusativi e con il passivo: buon uomo, e' mi par che tu sogni (Dec. II, 5); s'elli avvenisse che molti le potessero audire (Dante, Vita nuova). Anche nei volgari dell'Italia Settentrionale compaiono molte costruzioni con soggetto espletivo. In particolare, Bonvesin dra Riva usa el, accordato al maschile singolare anche se si trova associato a un soggetto posposto femminile o plurale: T 136 com el fa i herb e i arbori, a ki el dà grand tromento L 210 intant el fo venudho una sí grand oradha L'antico francese dispone di un corpus che presenta una documentazione parallela, ma più ampia, dello stesso fenomeno, tale da consentire anche la visione dello sviluppo dell'espletivo in diacronia: dalla fase iniziale con mancanza assoluta di realizzazione dell'espletivo (come ci si aspetterebbe da una lingua

pro-drop), si arriva ad una fase in cui sembra prevalere l'uso di *ço* (se non si tratta sempre di predicazione "inversa", cfr. Moro 2010: 207), infine ad un progressivo affermarsi di *il*, ad es.: e 1 Et or est temps et si est biens / que nos cantoms de sant Ledgier (Vie de Saint Légier) Secondo Horning (1879: 236) i primi esempi sicuri di il espletivo (non obbligatorio) si trovano nella Chanson de Roland, ad es.: 2399 il nen i ad ni veie ni senter Molto più numerose sono le occorrenze dell'espletivo nella più recente Queste del Saint Graal, benché ancora opzionali. In questo lavoro verranno presi in esame i casi di soggetto espletivo comparandone la collocazione sintattica nei volgari dell'Italia Settentrionale, nell'italiano antico e in antico francese. Inoltre si prenderà in esame la questione relativa al caso del soggetto posposto, tenendo conto che l'antico francese mostra ancora la realizzazione morfologica della declinazione bicasuale.

Valentini Ada

Università degli Studi di Bergamo

La salienza nell'input: una rivisitazione delle sequenze di acquisizione dell'italiano L2.

Uno dei temi di ricerca più fecondi nell'ottica di un'interazione tra linguistica acquisizionale e glottodidattica, nel senso ristretto della trasversalità dei risultati della prima verso la seconda, è l'input: se, infatti, per la linguistica acquisizionale è fondamentale chiedersi quali elementi dell'input siano o non siano appresi spontaneamente e senza apparenti difficoltà e perché alcuni tratti o fenomeni dell'input siano 'processati' prima di altri (Carroll 2006: 18), la risposta a queste stesse domande costituisce a sua volta un terreno d'indagine cruciale per la ricerca sperimentale nell'ambito dell'insegnamento. Le ricerche che operano in contesto di apprendimento guidato e indagano, soprattutto in prospettiva psicolinguistica, il ruolo fondamentale dell'input e delle sue proprietà (Ellis / Collins 2009, Collins et al. 2009) così come gli studi sperimentali che esaminano, invece, contesti non guidati di acquisizione e osservano l'elaborazione spontanea dell'input in condizioni rigidamente controllate – spesso in fasi assolutamente iniziali del processo acquisizionale (Han / Peverly 2007, Rast 2008 e 2015, Gullberg et al. 2010, Dimroth et al. 2013, Bernini 2015) – contribuiscono a individuare se e quali elementi dell'input siano naturalmente passibili/suscettibili di noticing (Schmidt 1990) e quali invece non lo siano. In quest'ultimo caso divengono necessari interventi ad hoc sull'input da parte del docente, interventi che facciano leva sulle capacità cognitive dell'apprendente nella direzione del FocusOnForm (Long 1991) o dell'input enhancement (Sharwood Smith 1993). Alcuni degli studi sopra menzionati hanno evidenziato il ruolo decisivo della salienza nel determinare cosa dell'input viene appreso e in che ordine. La salienza è un concetto composito che sussume varie

componenti o fattori, come ad es. la frequenza assoluta (o token frequency) e – per i morfemi grammaticali o i costrutti – la distribuzione su tipi lessicali/classi di parola diversi (o type frequency), la salienza fonetica degli stessi (da intendersi ad es. come numero di foni e loro sonorità relativa; cfr. Goldschneider / DeKeyser 2005: 47-50), la complessità semantica, la biunivocità del rapporto forma- funzione o regolarità morfonologica. Nella relazione si fa riferimento a tale nozione composita di salienza, elaborata in primis per dare conto dell'ordine di acquisizione dei morfemi grammaticali dell'inglese, e si testa la sua applicabilità e validità in relazione ad alcune sequenze di acquisizione (non solo morfologiche) già ampiamente accertate nell'italiano L2 (Giacalone Ramat 2003), mettendone in luce le maggiori problematicità nell'indagine di una lingua target diversa dall'inglese.

Visigalli Manuela

Università di Bologna

L'influenza della L1 sulla percezione e la correzione dell'errore in italiano L2: parlanti ispanofoni e tedescofoni a confronto.

Tutti i parlanti, nativi e non nativi, commettono errori durante le loro produzioni linguistiche; ciononostante, non tutti questi errori vengono ugualmente riconosciuti (error detection) ed autocorretti (self repair). Lo scopo di questa ricerca è indagare se (a) la vicinanza linguistica, sia oggettiva sia percepita (Kellerman, 1983), fra lingua madre e lingua target (LT) possa favorire o inibire la capacità di percezione del proprio errore (Ohlsson, 1996) e la conseguente possibilità di autoriparazione. Tale fattore, ovvero l'influenza della L1, si inserisce nel quadro di una più vasta ricerca che ha analizzato il rapporto fra autocorrezione e livello di conoscenza della LT (O'Connor, 1988; van Hest 1996), ambiente di apprendimento (Bardovi-Harling e Dörnyei, 1998) e relazione fra self repair, capacità di attenzione e tipologia di task da svolgere (Bygate 1996; Skehan e Foster 1999; Plough & Gass 1993). Ai fini dell'indagine sono state analizzate le produzioni orali semi-spontanee, elicitate tramite una prova di 1 storytelling, di un campione di parlanti non italo-foni composto da dieci apprendenti di italiano L2 ispanofoni (GI) e dieci apprendenti tedescofoni (GT). Per ogni produzione si è analizzata la frequenza e la distribuzione delle autocorrezioni, classificate secondo le tassonomie proposte da Levelt (1983), Van Hest (1996) e da Kormos (1999). A partire dalla domanda di ricerca, si è ulteriormente indagato se: (a1) esiste una differenza fra le riparazioni dei due gruppi a livello quantitativo; (a2) esiste una differenza qualitativa fra la distribuzione delle autocorrezioni. Procedendo all'analisi dei dati, i risultati sembrano suggerire che (a) la distanza fra L1 e L2 può condizionare la capacità di

individuare errori. In particolare, (a1) da un punto di vista quantitativo, GT e GI non presentano evidenti differenze; (a2) considerando la distribuzione delle autocorrezioni, le differenze diventano significative. La porzione di errori morfologici corretti diminuisce sensibilmente in GI, le riparazioni lessicali si equivalgono e in GI aumentano le riparazioni di contenuto e di appropriatezza che interessano anche la strutturazione del discorso. Gli ispanofoni, probabilmente data la forte affinità linguistica con la LT, sembra che tendano a trasferire ed automatizzare più velocemente e stabilmente molte strutture morfologiche dalla L1, considerandole equivalenti o comunque efficaci in L2. Tale condizione permette loro di spostare il carico di attenzione su pragmatica e contenuto, avvicinandosi in questo al comportamento linguistico di parlanti madrelingua. La ricerca intende proseguire ampliando il campione d'indagine per verificare la bontà dei risultati.

Vitale Marilisa, De Meo Anna

Università degli Studi di Napoli "L'Orientale"

La competenza prosodica in italiano L2 di cinesi: le interrogative polari nel parlato letto e semispontaneo a confronto.

Il lavoro intende analizzare le problematiche connesse all'acquisizione della prosodia dell'italiano da parte di cinesi, mettendo in rilievo le difficoltà incontrate da parlanti di lingue tonali nella gestione di lingue in cui l'intonazione rappresenta talvolta l'unico elemento distintivo tra un enunciato assertivo e uno interrogativo. Lo studio intende verificare i risultati ottenuti da Vitale, Boula de Mareuil e De Meo (2014), relativamente alla produzione letta di domande polari, utilizzando una tipologia di parlato semispontaneo prodotto dagli stessi soggetti. Per le finalità proposte sono stati coinvolti 9 parlanti cinesi di italiano L2 (3 livello C1, 3 livello B1, 3 livello A1), ai quali è stato chiesto di interagire in italiano e in cinese, con parlanti nativi delle due lingue, al fine di indovinare una serie di parole nascoste. Il task, finalizzato alla produzione di domande polari, ha permesso di raccogliere un corpus di parlato semispontaneo direttamente comparabile con le produzioni raccolte nello studio precedente, in cui i partecipanti leggevano domande sintatticamente e semanticamente sovrapponibili a quelle raccolte per il presente studio. Sugli enunciati in italiano L2 e cinese L1 sono state condotte analisi acustiche che hanno permesso di tracciare i profili prosodici degli enunciati prodotti; i risultati sono stati poi comparati con quelli prodotti da nativi italiani e cinesi, e con gli enunciati interrogativi polari letti dagli stessi partecipanti nello studio precedente. Per valutare al meglio il contributo della prosodia alla percezione dell'accento straniero e al raggiungimento di una comunicazione efficace, parte del corpus è stato manipolato acusticamente, mediante la tecnica del trapianto ritmico-prosodico

(Boula de Mareuil e Vieru-Dimulescu 2006; Pettorino e Vitale 2012; Yoon 2007). È stato quindi condotto un test percettivo, su parlato sia naturale sia sintetizzato, somministrato ad ascoltatori nativi. I risultati preliminari ottenuti dall'analisi prosodica del parlato semispontaneo hanno evidenziato un generale miglioramento della competenza prosodica dei soggetti considerati. Tuttavia, gli apprendenti di livello elementare, diversamente da quanto rilevato per il parlato letto, non marcano le domande polari con una curva melodica comunicativamente adeguata alla funzione interrogativa intesa. L'assenza di controllo sulla componente testuale e segmentale degli enunciati prodotti, caratterizzante invece il parlato letto, ha impedito ai parlanti di concentrarsi sulla realizzazione dei tratti ritmico-intonativi. Nel caso dei parlanti di livello intermedio, invece, sono state riscontrate maggiori difficoltà sul piano ritmico rispetto ai dati ottenuti dall'analisi delle domande lette. Come per il livello elementare, la tipologia di parlato sembra aver giocato un ruolo determinante nella produzione prosodica. Infine, sembra essere confermata la capacità degli apprendenti di livello avanzato nel riprodurre schemi melodici più comparabili con quelli del modello nativo.

Vučo Julijana

Università di Belgrado

Riflessi del contesto locale nei manuali d'italiano per serbofoni.

Nel contributo si parla di alcuni manuali di lingua italiana pubblicati in Serbia nel periodo dagli anni sessanta ai giorni d'oggi. Concorde al continuo interesse per lo studio dell'italiano nel contesto formale, informale e non formale, sono stati creati vari libri di testo disegnati per studenti serbofoni, adattati ai loro bisogni, domini d'interesse e percorsi culturali specifici.

Oltre a dimostrare una rilevante produzione del materiale didattico per lo studio della lingua italiana, popolare in questa parte dell'Europa, nel contributo si documenta l'adattamento di temi e contesti culturali alla realtà ed esperienze del contesto locale.

L'analisi dei manuali tratterà i problemi relativi all'approccio metodologico dei manuali, alla scelta del lessico nonché degli elementi grammaticali, funzionali e discorsivi del testo, ma si focalizza su strati del testo manualistico impregnati di contesti culturali, echi di epoche storiche ed elementi interculturali, caratteristiche proprie alla produzione manualistica locale.

Whittle Anna

Scuola Italiana di Madrid

Focus on form nella classe multilingue: bambini sinofoni nella scuola italiana.

Ai numerosi alunni non (o limitatamente) italofoeni inseriti nelle scuole italiane è spesso difficile offrire percorsi mirati che li sostengano nell'apprendimento dell'italiano, perché le risorse sono scarse e le istituzioni scolastiche faticano a organizzare laboratori di L2 con regolarità e per un numero adeguato di ore. Nei casi più fortunati questi alunni imparano ugualmente l'italiano grazie alla sola immersione nel contesto scolastico. In altri casi, invece, anche l'italiano dell'uso quotidiano risulta essere una conquista lenta e faticosa. Lo studio che presento è stato condotto nell' a.s. 2010 - 2011 e ha coinvolto 14 bambini sinofoni che frequentavano tre classi di seconda primaria in una scuola della periferia fiorentina. I bambini (7-8 anni) sono nati in Italia ed erano scolarizzati da due anni. Mostravano una buona comprensione delle istruzioni dei docenti e un'interazione efficace con il gruppo dei pari, in cui apparivano molto ben inseriti. Nonostante ciò l'analisi del parlato di questi bambini, registrati individualmente su un protocollo di elicitazione (sul modello di Ferrari S., Nuzzo E. 2009), ha rivelato competenze linguistiche di livello basico: lessico limitato, assenza o quasi di morfologia, ricorso frequente a formule sovraestese. Per verificare se, modificando l'approccio all'insegnamento linguistico, fosse possibile accelerare il ritmo di acquisizione dei bambini è stato condotto un esperimento didattico. Due sono le scelte che hanno caratterizzato il trattamento: 1) il ricorso a tecniche specifiche dell'insegnamento della L2: insegnamento per task ludici orali, focus on form (Doughty, Williams 1998), feedback correttivo (Lyster 2004, 2007), attività di pratica (practice, DeKeyser 1998); 2) il coinvolgimento delle classi intere (italofoni, bilingui, bambini di livello basico) in modo da riprodurre le condizioni imposte dal contesto. Il trattamento è durato 10 ore per classe (40' bisettimanali per 8 settimane) ed è stato mirato all'acquisizione di tre forme del presente indicativo: 1° singolare, 2° singolare, 3° plurale. I risultati sono molto incoraggianti: lo scarto fra le forme corrette nel pre-test e nel post-test è risultato statisticamente significativo e la differenza è stata mantenuta nel post-test differito. I dati raccolti dal gruppo di controllo (9 bambini delle seconde dell'a.s. successivo) non mostrano cambiamenti significativi fra pre-test e post-test. L'analisi qualitativa dello sviluppo dell'interlingua dei bambini del gruppo sperimentale ha messo in evidenza, inoltre, interessanti strategie di acquisizione: uno spostamento da forme sovraestese all'infinito a forme sovraestese costruite come le forme flesse; l'uso dei clitici per marcare la persona verbale; l'aumento delle autocorrezioni. L'esperimento, uno dei pochissimi condotti su classi che accolgono bambini immigrati, dimostra che gli alunni non italofoeni possono beneficiare delle tecniche specifiche dell'insegnamento della L2 anche se l'insegnamento avviene a classe intera e quindi senza ricorrere a risorse aggiuntive.

Zaleska Maria

Università di Varsavia

Retorica nella comunicazione professionale: i generi del discorso nei manuali d'italiano LS specializzato.

Studiando l'italiano, gli adulti già professionisti oppure i giovani adulti che si preparano alla carriera professionale sono interessati alla fruibilità delle loro competenze linguistiche nel mondo di lavoro.

I manuali per l'italiano professionale (v. la bibliografia sotto) sono destinati proprio a chi è nell'età da dover affrontare l'esperienza lavorativa. Elaborare un manuale dell'italiano LS professionale è una sfida didattica notevole. Esige infatti di mantenere un equilibrio sempre precario fra i principi glottodidattici (per es. la necessaria semplificazione e selettività del materiale linguistico) e le esigenze di preparare alla complessità reale della comunicazione nei contesti lavorativi.

Il presente contributo si pone il duplice scopo: la valutazione dei manuali già esistenti e, in base a essa, la formulazione dei postulati didattici che permetterebbero di migliorare l'insegnamento dell'italiano LS professionale agli adulti. La valutazione si concentra sulla dimensione epistemologico-culturale. La dimensione epistemologica riguarda le modalità di "manualizzazione" dei saperi professionali: come il genere del discorso chiamato manuale imponga le scelte delle forme e dei contenuti. Le convenzioni del manuale presuppongono infatti la categorizzazione orientativa in due tipi: l'ascrizione al sapere noto, implicito, condiviso, che non esige l'esplicitazione, o l'ascrizione al sapere nuovo che invece va esplicitato, spiegato ed esercitato.

L'aspetto culturale concerne proprio il concetto dei generi del discorso, analizzati dalla prospettiva della Nuova Retorica. Il genere del discorso è definito in termini di convenzioni culturali su come raggiungere certi tipi di scopi in certi tipi di contesti. Gli apprendenti adulti dispongono già di un repertorio notevole dei generi del discorso nella loro lingua madre. Da qui emerge una domanda, importante per la costruzione del sapere "manualizzato": i generi del discorso professionale sono alquanto universali (dunque i loro principi costruttivi non sono né vanno esplicitati) oppure sono manifestazioni specifiche di ogni "linguacultura" (per usare l'espressione di Agar 1994) e, di conseguenza, sono e vanno esplicitati nei manuali?

Lo spoglio del corpus mostra diversi criteri di scelta dei generi del discorso, comunque con la tendenza a sottovalutare la diversità delle convenzioni culturali nell'ambiente di lavoro

(messe in rilievo per es. nelle note ricerche di Hofstede 1984). Inoltre, si osserva una certa incoerenza nella scelta dei generi del discorso, proposti agli apprendenti adulti nel contesto di comunicazione professionale.

Per ovviare a tali difficoltà, si propone di ispirarsi ai principi di insegnamento basati sul concetto dei generi del discorso (per es. Martin 1993) che permetterebbe un approccio più sistematico e coerente, favorendo l'insegnamento dell'italiano professionale LS.

Zarra Giuseppe

Università degli Studi di Roma La Sapienza

Osservazioni sulle citazioni nelle grammatiche cinquecentesche.

La centralità dell'esemplificazione nella trattazione grammaticale italiana è evidente fin dal riconosciuto fondatore del modello normativo vincente, Pietro Bembo, il cui terzo libro delle Prose è «una meravigliosa selva dove l'esemplificazione della parola e del suo uso prevale sulla classificazione e sulle regole» (Dionisotti 1966: 230) e diventa «una grammatica silenziosa, cioè una grammatica che non fornisce indicazioni normative solo mediante una loro codificazione esplicita, ma anche in altri modi» (Patota 1997: 71). L'esempio degli scrittori, presentato dai grammatici appunto mediante le citazioni, funge da riscontro prescrittivo per i fruitori ed esercita una pressione molto forte nel secolo in cui è in atto il processo di formazione dei modelli e delle regole della scrittura.

Il mio contributo esaminerà la produzione grammaticale dei decenni centrali del Cinquecento, con particolare attenzione alle seguenti opere: Fondamenti del parlar toscano di Rinaldo Corso (1549, Corso 1549), Osservazioni della volgar lingua di Ludovico Dolce (1550, Dolce 2004), Commentarii della lingua italiana di Girolamo Ruscelli (usciti postumi nel 1581, ma anteriori almeno di un venticinquennio, Ruscelli 1581) e le Regole della lingua fiorentina di Pierfrancesco Giambullari (1552, Giambullari 1986). Indagherò la ripresa del canone delle Prose, che include, in ossequio a un principio felicemente definito «di armonia», le tre Corone del Trecento, e in particolare Petrarca e Boccaccio, e altri autori antichi come Villani, Guinizzelli, Crescenzo, ecc. (cfr. Patota 1993: 107), con lo scopo di sondare il diverso grado di continuità nei confronti della codificazione normativa bembesca.

Sarà valutata, altresì, la disposizione all'innovazione di questi grammatici con apertura sia ai testi di autori moderni (ad esempio, Ariosto e Sannazaro), a cui viene riconosciuto lo statuto di scrittori aurei, sia agli exempla ficta, cioè all'uso moderno, inteso come «uso

comune delle persone qualificate, che parlano, o che scrivono ne' tempi nostri» (Giambullari 1986: 99).

Accanto alla definizione delle coordinate utili a tracciare una mappa dei citati nelle suddette grammatiche, altri campi si annunciano senz'altro proficui: la riflessione sulle strategie retoriche di inserimento della citazione e di sottolineatura del prestigio di un modello e l'esame dell'accuratezza filologica con cui vengono presentati gli auctores.

Covino Sandra

Università per Stranieri di Perugia

Purismo, classicismo e illuminismo nella pedagogia linguistica di Basilio Puoti.

Ai materiali per l'apprendimento dell'italiano elaborati nello "studio" di Basilio Puoti (Napoli 1782-1847), in primis alla grammatica Regole elementari della lingua italiana, ma anche alle edizioni di testi trecenteschi, come i Fatti d'Enea, e alle antologie di prosatori italiani finalizzate all'insegnamento della composizione scritta, arrise un ampio e prolungato successo nelle scuole del Mezzogiorno e di tutte le province italiane. Sono note le affinità del purismo puotiano con gli orientamenti arcaizzanti e normativi del capofila, il veronese p. Antonio Cesari, riscontrabili pure nella produzione lessicografica del marchese, caratterizzata dall'antigallicismo, dall'attaccamento all'autorità della Crusca e da un'attenzione al dialetto indirizzata alla divulgazione dell'italiano (Vocabolario domestico napoletano e toscano e Dizionario de' francesismi). Occorre però insistere soprattutto sui tratti distintivi del purismo puotiano, che potremmo sintetizzare in due fondamentali aspetti: l'etica civile e la componente classicistica che improntarono l'insegnamento del purista napoletano.

Al di là del dibattito sul valore intrinsecamente politico della sua celebre scuola di lingua, meriterebbero di essere approfondite le esperienze compiute da Puoti durante il cosiddetto decennio francese a Napoli (1806-1815), periodo in cui egli entrò in contatto con intellettuali di prestigio che collaborarono all'azione riformistica promossa prima da Giuseppe Bonaparte e poi da Gioacchino Murat. Significativo l'incarico di ispettore delle scuole che il giovane Puoti ricevette dal direttore della pubblica istruzione Matteo Angelo Galdi, autore di due importanti trattati pedagogici sul rapporto tra istruzione e progresso civile (cfr. Strollo 2007). Le idee di Galdi esercitarono un influsso non trascurabile sulla riflessione pedagogica di Puoti, specie per quanto riguarda l'esigenza di un rinnovamento nei metodi didattici, che il purista attuò nella sua scuola, applicandolo all'insegnamento della lingua nazionale.

Un supplemento d'indagine andrebbe dedicato anche ai legami di Puoti con l'ambiente e le personalità più rappresentative del classicismo emiliano-romagnolo-marchigiano: principale tramite di tali rapporti fu Giordano de' Bianchi marchese di Montrone, che, esule nel '99, era vissuto a lungo a Bologna, iniziando in quella città «la sua attività sociale di letterato ed entrando nel vivace circuito dell'intelligencija ruotante attorno a P. Giordani e ai classicisti tout court» (Galvagno 1987).

A partire dalle distinzioni tra purismo e classicismo, opportunamente richiamate da Serianni (2013: 101), sulla scorta di Vitale (1986: 39-66), la comunicazione cercherà di mettere a fuoco l'influsso giordaniano (e più in generale classicista) sulle teorie e la prassi didattica puotiana, decisamente distanti dall'istanza antiretorica di Cesari (2002 [1808]: 150): «il fatto nostro è di lingua, non di erudizione, non di eloquenza, né d'altre prove d'ingegno», si legge nella Dissertazione. L'insegnamento di Puoti fu ispirato, al contrario, da una concezione estetica ma insieme profondamente etica dell'eloquenza e dalla convinzione di un imprescindibile rapporto tra forma e contenuto. L'attenzione allo stile degli autori esemplari, che travalica il Trecento, era rivolta all'acquisizione della naturalezza e dell'efficacia espressive (L'arte di scrivere in prosa). Come ha notato Be Blasi (2011: 379), nelle edizioni di testi antichi curate da Puoti, l'espulsione di tratti morfologici ormai obsoleti, a favore della norma consolidata, è segno, più che di una prassi filologica immatura, delle finalità didattiche di quelle edizioni, ovvero di una considerazione dei testi come mezzo «per insegnare la lingua e per dotare i discenti di una più completa padronanza della scrittura».

Sul piano più specificamente grammaticale, ciò si traduce in una predilezione per metodi di insegnamento/apprendimento non basati sulla memorizzazione di «nudi e semplici precetti» ma sul rapporto diretto con i testi.

POSTER



Bianco Francesco

Univerzita Palackého v Olomouci

Colussi Ludovica

Casa delle lingue - Difusión

Forma e significato: un approccio cognitivo alla grammatica.

L'insegnamento della grammatica, basato sulla mera descrizione della lingua intesa come prodotto dei parlanti nativi e che classifica gli usi su base tassonomica, ha creato un vero e proprio scisma tra forma e significato, a vantaggio dello studio della prima. Infatti, la grammatica che viene generalmente insegnata è poco interessata a spiegare il perché delle scelte del parlante. L'obiettivo dell'insegnamento della grammatica dovrebbe, invece, supportare la comunicazione e dovrebbe mettere in evidenza il significato di cui ogni forma grammaticale è portatrice. Occorre, dunque, adottare una metodologia che abbia come obiettivo quello di fornire allo studente uno strumento operativo, chiaro ed efficace per affrontare l'apprendimento della lingua straniera. È necessario un cambio di prospettiva che porti ad assumere una nuova visione della grammatica, capace di descrivere le immagini mentali che ogni forma grammaticale genera. Si propone un approccio che non è volto a una semplice descrizione della produzione linguistica, bensì a spiegarne significativamente il funzionamento, con una grande attenzione ai processi cognitivi che sono alla base dei fenomeni linguistici: cercare una logica che non sia di tipo formale, rappresentare usi e funzioni, far riflettere e pensare. Un approccio di tipo cognitivo che permette un certo margine di libertà rispetto alla rigidità e all'indiscutibilità di molte regole grammaticali, che apporta un perché e una logica comunicativa. La presente comunicazione è mirata a presentare questo tipo di approccio sulla base di una recente esperienza concreta: l'allestimento di un manuale di grammatica italiana per stranieri.

Cardillo Giammarco, Vecchio Paola

Società Dante Alighieri

Il Nuovo sillabo della certificazione PLIDA e il nuovo formato dell'esame B1.

La certificazione PLIDA (Progetto Lingua Italiana Dante Alighieri) è una delle quattro certificazioni per l'attestazione della competenza in italiano come lingua straniera riconosciute dallo Stato italiano. La certificazione PLIDA viene amministrata in 308 centri certificatori distribuiti in 69 Paesi del mondo: 223 centri certificatori che fanno capo ad altrettanti Comitati della SDA e 85 centri amministrati da enti esterni, tra cui 19 università italiane e straniere. Nell'anno 2014 hanno partecipato agli esami PLIDA 9.301 candidati. Negli ultimi anni è stata avviata una revisione del programma della certificazione che ha

comportato la riscrittura del sillabo di riferimento e la riformulazione dei formati d'esame e dei relativi criteri di valutazione, con lo scopo di avvicinarsi a una sempre migliore applicazione delle linee guida indicate nel QCER e mettere a frutto le più recenti riflessioni sul testing linguistico.

Nel mese di febbraio 2015 è stato pubblicato sul sito del PLIDA (www.plida.it) il Nuovo sillabo della certificazione e nel mese di maggio si sono concluse le attività di pretesting del nuovo formato d'esame per il livello B1 che verrà introdotto a partire dalla sessione d'esame di novembre 2015.

Nell'intervento si illustreranno i criteri che hanno guidato il processo di revisione del sillabo e la riformulazione del formato d'esame B1. In particolare si mostrerà come il nuovo formato sia stato disegnato per testare differenti modalità di ascolto e di lettura, si argomenteranno le scelte operate nella riformulazione delle prove di produzione e si darà conto delle procedure seguite per la definizione delle scale di valutazione. Verranno infine presentati i risultati del pretesting delle prove oggettive del livello B1 di nuovo formato.

Colombo Sara

Rheinische Friedrich-Wilhelms-Universität Bonn

L'italiano LS in Germania: tendenze della didattica delle lingue straniere nelle scuole del Nordreno-Vestfalia.

Lo scopo del presente contributo è di delineare la situazione dell'apprendimento e insegnamento dell'italiano come lingua straniera a livello ISCED 3 (secondo la classificazione internazionale UNESCO) in Germania, in particolare nel Bundesland Renania Settentrionale-Vestfalia. Con quasi la metà del numero di studenti totali nel territorio tedesco, questa regione si presenta infatti come roccaforte della lingua italiana in Germania. Gli studi sinora effettuati in questo ambito appaiono tuttavia datati e per restituire attualità alla tematica si rivela necessario uno sguardo ai principali documenti ufficiali a livello statale e regionale, quali direttive della Kultusminister Konferenz, Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung (EPA), Richtlinien e Kernlehrpläne. I parametri di riferimento per l'analisi verranno forniti dal modello educativo SOMA di Legendre, che prende in considerazione i quattro fattori costitutivi dell'atto didattico, ovvero sujet, objet, milieu e agent. Grazie alla sua completezza e dinamicità, tale modello – che descrive una qualunque situazione educativa ma che verrà in questa sede applicato alla didattica della lingua italiana in Germania – è stato ritenuto particolarmente idoneo ai fini della presente ricerca. Dapprima

verranno presentati i fattori interni ed esterni al sujet (il soggetto apprendente) che possono influenzare il processo di apprendimento, cercando di giungere a una proposta di classificazione che tenga conto della complessità dei numerosi elementi. In secondo luogo l'attenzione verrà rivolta all'objet (la lingua oggetto di studio) sottoponendo i principali documenti ministeriali del secondo ciclo d'istruzione, i piani di studio e le indicazioni nazionali a un'attenta analisi, con lo scopo di individuare gli obiettivi dell'apprendimento e insegnamento dell'italiano nel Bundesland Renania Settentrionale-Vestfalia. Successivamente si cercherà di delineare la complessa costellazione di istanze che determinano il contesto istituzionale di apprendimento dell'italiano in Germania e che operano a diversi livelli (europeo, nazionale, regionale) (milieu). Infine, verrà presentato il percorso relativo alla formazione dell'insegnante (agent), facendo particolare attenzione alle competenze da sviluppare (individuate sulla base dell'analisi dei documenti ufficiali) e al ruolo che il docente ricopre nella moderna lezione di lingua straniera. La seconda parte del contributo sarà dedicata all'analisi del manuale In piazza (2012), testo utilizzato per l'insegnamento dell'italiano presso l'Aloisiuskolleg di Bonn-Bad Godesberg. Tale analisi si baserà sui quattro fattori dell'atto didattico precedentemente presentati. Un confronto tra quanto emerso dall'analisi del manuale e quanto esposto nella prima parte avrà lo scopo di evidenziare una serie di principi metodologico-didattici che costituiscono la base comune delle lezioni di lingua italiana nel Nordreno-Vestfalia.

Comes Annalisa

Université de Lorraine/Nancy-Università degli Studi di Verona

«Le avventure di Guz, l'asino haluz » di Emanuele Luzzati (in «Israel liladim», «Israel dei bambini»). Didattica dell'italiano e prospettive culturali nell'ambito di una rinascita della gioventù ebraica nel dopoguerra in Italia.

Artista multiforme (pittore, decoratore, illustratore, ceramista si dedica alla realizzazione di scene e costumi teatrali per alcune delle più importanti compagnie nazionali e internazionali), aperto alla sperimentazione e alla ricerca nei più diversi campi della creatività, Emanuele Luzzati (1921-2007) è stato capace di sviluppare un linguaggio innovativo e originale innestato su temi della tradizione italiana (la commedia dell'arte, il teatro dei pupi ecc.), mitteleuropea ed ebraica, avvalendosi di una grande eterogeneità di tecniche artistiche che spaziano dall'olio su tela all'illustrazione, dalla serigrafia al cinema di animazione. Nel 1938 è costretto a interrompere gli studi a causa delle leggi razziali e nel 1940 si trasferisce a Losanna, lasciando la famiglia; studia e si diploma all'Ecole des Beaux Arts et des Arts Appliquées. Nel 1945 torna in Italia e dal 1949 al 1952 collabora fin dal primo

numero alla rivista quindicinale per bambini «Israel liladim» («Israel dei bambini», Milano) a cura del movimento «He-haluz» d'Italia come creatore delle copertine, tenendo anche una rubrica sull'arte, ma il suo cavallo di battaglia sono «Le avventure di Guz, l'asino haluz» (cioè l'asino 'pioniere'), che per 22 episodi lasciarono con il fiato sospeso i bambini di tutta Italia. Le vignette raccontano l'odissea dell'asinello Guz all'inseguimento dei suoi padroncini Leo e Lalla, partiti dalla loro casa per vivere in un kibbutz in Palestina.

Gli scenari sono i più vari e pittoreschi: dal porto di Genova (la città di Luzzati “di tutta la vita”) alla redazione di Milano, dalla comunità e alla scuola ebraica, dove l'ironia dell'autore riecheggia le storielle rabbiniche della tradizione, alla foresta esotica fino all'immane teatro dell'Opera in cui Guz riesce a essere scritturato come tenore. Anche gli incontri sono straordinari: mercanti rassegnati, improbabili pirati, animali imprevedibili che offrono di volta in volta lo spunto per candide e satiriche allusioni e soluzioni pittoriche che anticipano l'opera grafica “impegnata” che seguirà. Ogni striscia è sottolineata da un distico di ottonari a rima baciata nello stile del «Signor Bonaventura», fonte di ispirazione principale come dichiarato dall'autore stesso.

Dopo una prima analisi iconografica, linguistica e metrica si prenderanno in considerazione le prospettive culturali e sociolinguistiche nell'ambito del più vasto scenario della ripresa culturale ebraica tra la fine degli anni Quaranta e l'inizio degli anni Cinquanta in Italia, nonché la funzione pedagogica tout court. Il fumetto di Emanuele Luzzati infatti, se da un lato si riallaccia a una «tradizione» culturale iconografica e linguistica ben precisa, quella del Signor Bonaventura, dall'altra offre interessanti prospettive di ricerca proprio nell'adesione e nell'allontanamento (innovazione) a tale modello.

D'Alfonso Alberto

Università per Stranieri di Siena

Temporalità e connessione testuale. Indagine su un corpus d'apprendimento.

Lo studio esamina l'emersione delle diverse strategie utilizzate per l'espressione della temporalità attraverso la connessione testuale in italiano L2. Ci si occupa delle strutture linguistiche che scandiscono il collegamento tra le diverse sequenze di un testo, cioè tra frasi dotate di una propria autonomia. I rilievi sono condotti su una selezione di testi (sottocorpus scritto) della banca dati ADIL2 dell'Università per Stranieri di Siena. Si tratta di un'indagine su un corpus trasversale, realizzata quindi allo scopo di descrivere una raccolta di testi, che mira a tracciare un quadro sincronico attraverso il quale documentare i

comportamenti linguistici di apprendenti appartenenti a livelli di competenza diversi. La tipologia dei testi è, secondo una scelta compiuta precedentemente anche da altri studiosi, quella delle produzioni narrative. Verranno analizzate le strategie linguistiche per scandire la successione temporale a inizio frase (avverbi, formule metatestuali, costruzioni marcate), e si cercherà di mettere in luce dati interessanti per lo studio dell'interlingua. La ricerca si propone di coniugare i dati sulle forme e la descrizione delle principali funzioni da esse svolte. I dati quantitativi vengono suddivisi in base ad alcune categorie grammaticali e testuali, e vengono forniti gli elementi essenziali che diano conto dei contesti – sintattici e logici – d'uso, senza la pretesa di una classificazione; l'analisi mira inoltre a esaminare la gamma di forme impiegate dagli apprendenti per l'espressione della successione temporale. Tutti i rilievi linguistici sono il risultato di misurazioni intrinseche, che cioè hanno come termine di confronto il campione stesso, effettuate quindi senza il supporto di un corpus di controllo.

De Blasi Margherita

Università degli Studi di Napoli "L'Orientale"

I manoscritti verghiani di Eros.

Scopo del poster è chiarire i rapporti tra i manoscritti autografi che tramandano il testo di Eros di Giovanni Verga, pubblicato nel dicembre 1874.

Sono già noti i manoscritti di Eros conservati presso la Biblioteca Universitaria di Catania, ma le informazioni vanno integrate con altri materiali conservati a Pavia. Attraverso lo studio dei manoscritti e delle carte preparatorie che hanno a che fare con la composizione del romanzo si può mettere ordine tra i materiali che gli studiosi hanno ora a disposizione. A Catania, presso la Biblioteca Universitaria, sono presenti tre manoscritti autografi, nessuno dei quali tramanda il testo per intero. A Pavia sono conservati altri materiali che testimoniano varie momenti della composizione e che aiutano la datazione dei manoscritti già noti.

Nel poster si metteranno in evidenza le fasi redazionali del romanzo, grazie alla presenza di elementi interni che facilitano la datazione. Un'analitica ricostruzione della storia del testo permette, inoltre, una più agevole interpretazione del romanzo in una prospettiva europea.

Di Stefano Marianna

Universidad Complutense de Madrid

Prosodia dei segnali discorsivi: problemi di acquisizione.

Obbiettivo del presente lavoro è portare avanti un'analisi discorsiva e contrastiva su alcuni aspetti conversazionali e apportare un significativo contributo alla didattica anche dal punto di vista prosodico e pragmatico.

Lo studio qui proposto verterà sulla prosodia dei segnali discorsivi nell'acquisizione della lingua italiana L2 da parte di apprendenti ispanofoni di livello iniziale, intermedio e avanzato. Partendo da un'analisi contrastiva, si mostrerà, da una prospettiva sociolinguistica e prosodica, come gli apprendenti utilizzino i Segnali Discorsivi durante una conversazione come mezzo per stabilire l'interazione tra di loro.

Il progetto di ricerca in questione si basa su una raccolta di dialoghi elicitati da apprendenti di italiano L2 distribuiti in 3 livelli di competenza linguistica corrispondenti ai livelli A2, B1 e B2 e madrelingue del Quadro comune europeo di riferimento per l'insegnamento delle lingue (QCER). I dati sono internamente strutturati in questo modo allo scopo di stabilire l'evolversi dell'acquisizione di un determinato elemento grammaticale (nel nostro caso i segnali discorsivi) nei vari livelli di acquisizione del linguaggio. Sono stati dunque proposti due situazioni dialogiche fittizie in cui gli informanti si confrontavano con un problema a cui trovare una soluzione.

Relativamente alle sessioni di registrazioni si sottolinea come per ovviare ad alcune problematiche derivanti dall'utilizzo delle stesse per fini prosodici, sono stati necessari alcuni accorgimenti basilari come ad esempio un'aula silenziosa o avvisare i parlanti di non gesticolare, non fare rumori, evitare spostamenti di sedie, colpi di tosse e stare più vicino possibile al microfono che è stato posto al centro tra i due parlanti. Queste indicazioni, anche se hanno tolto un po' di spontaneità nel parlato, ci hanno sicuramente aiutato ad avere registrazioni di media qualità.

I segnali discorsivi analizzati in questo studio, sono quelli che con più frequenza sono presenti nel nostro corpus: ma – perché.

L'analisi dei Segnali discorsivi ha come obbiettivo un miglioramento sia dal punto di vista dell'insegnamento sia dal punto di vista dell'apprendimento; È infatti importante per gli studenti che apprendono una lingua L2 saper utilizzare correttamente questi elementi oralmente poiché fanno parte della competenza sociolinguistica e pragmatica del parlante.

È interessante notare come specifiche caratteristiche prosodiche trasmettano determinate emozioni e atteggiamenti importanti per la comprensione dell'enunciato. Inoltre, bisogna sottolineare che anche le funzioni che si attribuiscono a queste unità linguistiche sono strettamente correlate con la componente prosodica.

L'acquisizione di questa componente però non è facile, sia perché vi si dedica sempre poco tempo, sia perché chi ha apprende desidera subito accedere al significato degli enunciati e pensa che per far questo debba studiare solo lessico e morfologia, senza rendersi conto che un'immersione orale nella lingua si rivela molto più efficace in quanto questa facilita l'acquisizione prosodica che a sua volta consente un'adeguata segmentazione degli enunciati favorendo così una migliore interpretazione degli enunciati percepiti. In questo modo lo studente acquisisce progressivamente le competenze utili alla comprensione del parlato spontaneo.

Janikula Barbara, Kuncy-Zajac Anna

Università della Slesia

La categorizzazione del concetto di rosso nella lingua italiana.

Gli scopi di questo articolo sono: la descrizione della categoria del concetto di rosso e la ricerca della sua invariante semantica.

La nostra analisi abbiamo fondato sulla teoria di E. Rosch (1975) basata sul prototipo, paragonata alla teoria classica della categoria. Come le definizioni dell'invariante semantica, abbiamo accettato le proposte di J-P. Declés (1997).

In conseguenza dei nostri studi sulla categoria del rosso abbiamo selezionato il colore del fuoco e del sangue come la nozione prototipica del concetto. Successivamente abbiamo sistemato le estensioni del prototipo secondo i loro tratti fondamentali, indicando le loro origini e le unità linguistiche attraverso le quali vengono espresse. Concludendo abbiamo presentato lo schema della categoria del rosso basandosi sul modello-rete di R. Langacker (1995) e inoltre abbiamo dimostrato che l'intensità è l'invariante semantica del rosso.

Karanikikj Josimovska Jovana

Università di Shtip “Goce Delcev”

L'italiano come lingua di apprendimento interculturale: un'esperienza di progetto Grundtvig con la comunità di immigrati di Perugia.

Partendo dal fatto che l'argomento della migrazione e la vita degli immigrati nei paesi d'accoglienza è stato molto sentito ultimamente, l'intervento presenta i risultati di un progetto sull'apprendimento interculturale e scrittura autobiografica realizzato all'interno del programma sull'istruzione degli adulti « Grundtvig » della Commissione europea e svolto presso la Consulta per l'immigrazione a Perugia. Il contributo discute i risultati del progetto elaborati in chiave sociolinguistica e culturale. L'obiettivo generale del progetto è stato quello di valorizzare l'esperienza personale e l'identità culturale dei partecipanti al fine di facilitare i processi di integrazione reciproca tra le varie comunità. Nonostante l'approccio principale del progetto sia stato basato sul apprendimento in modo non-formale, le attività in cui sono si è sentito intensamente l'impatto del progetto sono state quelle della seconda parte del progetto durante la quale sono state applicate tecniche della scrittura autobiografica. Bisogna sottolineare che i partecipanti del progetto sono tutti parlanti non nativi con vari livelli di conoscenza della lingua italiana, i quali durante le attività hanno avuto modo di esprimersi sia in modo scritto che orale.

L'elaborazione dei dati si è soffermata su quel punto del progetto, dove sono state analizzate le categorie di appartenenza dei partecipanti, intese in prospettiva etnometodologica. In particolare, i partecipanti hanno avuto modo di riflettere su se stessi e confrontarsi con gli altri attraverso varie categorie, tra cui: status sociale, tratti caratteriali, ideali spirituali e altri tratti considerati da loro specifici, messi in discussione proponendo la concezione sociocostuttivista dell'identità. Basandosi sui dati esposti nella prima parte dell'intervento, la seconda parte si concentra sul ruolo della lingua nei processi percorsi da parte dei partecipanti durante il progetto.

Riassumendo, l'intervento offre uno sguardo sull'uso dell'italiano L2 in un contesto di apprendimento non-formale, ma che possa essere applicato in vari altri contesti legati ad attuali problematiche sociali dove viene posta in questione l'idea stessa dell'identità e i modi in cui viene espressa attraverso la lingua.

Kovačić Vinko

Università di Zagabria

Il trattamento delle forme nominali nei più antichi manuali di grammatica croato-italiani.

Il primo manuale di grammatica italiana steso da un autore croato è stato pubblicato a Loreto nel 1649. Si tratta dell'opera intitolata *Grammatika talianska ukratko illi kratak nauka za nauciti latinski jezik*, scritta in croato dal gesuita Jakov Mikalja (Giacomo Micaglia) e destinata agli alunni croati che vogliono imparare l'italiano. Una grammatica più ampia, stesa in italiano, è stata fatta da Benedikt Rogačić (Benedetto Rogacci), gesuita raguseo, sotto il titolo *Pratica, e compendiosa istruzione a' principianti, circa l'uso emendato, et elegante della Lingua Italiana* (Roma, 1711). Il manuale più curioso è quello di Gašpar Vinjalić, *Grammatica prima in lingua Slava, Italiana et Latina*, steso verso la metà del Settecento e mai pubblicato. La sua particolarità sta nel fatto che comprende le istruzioni grammaticali per imparare tre lingue: latino, italiano e croato. I titoli dei capitoli sono in latino e il testo delle spiegazioni è in italiano. L'ultima grammatica di cui ci occupiamo è anche trilingue, *Grammatica Illyricae juventuti Latino, Italoque Sermone instruendae* di Josip Jurina, però questa è principalmente grammatica del latino mentre l'italiano viene incluso soltanto sotto forma di traduzione degli esempi. Il nostro intervento si propone di presentare l'analisi comparativa dei modi in cui sono trattati i nomi nei menzionati manuali di grammatica. Con particolare interesse verranno presi in considerazione i brani dove gli autori mettono in rilievo i caratteri contrastivi, ad esempio, i tre generi croati verso i due italiani, oppure i casi che si realizzano diversamente nelle due lingue. Nell'analisi ci occupiamo anche delle differenze tra l'approccio sei-settecentesco e quello moderno riguardante la descrizione grammaticale e la didattica dell'italiano.

Kwapisz-Osadnik Katarzyna

Univeristà della Slesia

Insegnare la grammatica italiana: la preposizione da in quanto effetto linguistico della percezione.

Nell'insegnamento dell'italiano LS ci sono alcuni punti spinosi, tra cui l'uso delle preposizioni, soprattutto delle preposizioni *a*, *di* e *da*, perché sono prive di significato e per questa ragione si rivelano « spaziose » riguardo ai loro valori funzionali e al loro uso. La comunicazione consisterà in un'analisi della preposizione *da* dal punto di vista della grammatica basata sulla percezione - progetto di insegnamento che fa riferimento alla

linguistica cognitiva. La prima parte della comunicazione sarà dedicata alla presentazione dei diversi approcci all'insegnamento delle preposizioni in confronto alle concezioni linguistiche riguardanti la categoria in questione. La cosiddetta visione tradizionale fornisce lo spunto per una riflessione sul ruolo della percezione nell'insegnamento et nell'apprendimento della grammatica, questo sarà discusso nella parte seguente dedicata al progetto della grammatica basata sulla percezione. Nella parte successiva proporremo una strategia di insegnamento della preposizione da che sfrutta alcuni strumenti di analisi linguistica elaborati nel campo della linguistica cognitiva, come l'immaginare e più particolarmente il profilare. Secondo R. Langacker, l'immaginare è «la nostra facoltà ovvia di percepire e di ritrattare una stessa situazione in diversi modi» (2008: 70). Quanto al profilare, esso consiste nel focalizzare l'attenzione conoscitiva su una sola struttura distinta dalla base concettuale (il profilo). L'immaginare non si riferisce solamente alla costruzione della scena, ma riguarda anche la costruzione del significato, cioè si rivela a livello linguistico. Tenendo conto dei processi di trattamento delle informazioni a diversi livelli: di percezione, di categorizzazione, di concettualizzazione e infine di espressione, proveremo a stabilire alcuni tratti cognitivi e semantici relativi al funzionamento della preposizione da che riveleranno diverse percezioni della realtà e che creeranno una nuova direzione nell'insegnamento delle preposizioni e della grammatica in generale. Per essere più precisi, per noi l'insegnamento della preposizione da dovrà tener conto di: 1. informazioni su come gli allievi vedono/immaginano un frammento di realtà (l'insegnante propone agli allievi di dipingere pi o meno schematicamente le relazioni espresse con la preposizione da), 2. tentativo di riflessione più profonda che riguarda il significato di base e invariante per tutti gli usi della preposizione da (così, nel momento di esitazione, per gli allievi sarà più facile scegliere la preposizione giusta), 3. funzionamento del cervello et della memoria (all'inizio dell' apprendimento, le informazioni grafiche entrano più velocemente nella memoria).

Mertelj Darja, Jurković Violeta

Università di Ljubljana

Percezione del successo e soddisfazione soggettiva nella competizione di italiano come lingua straniera e seconda.

Il contributo si prefigge, in primo luogo, di presentare una breve rassegna della storia e della strutturazione attuale del concorso nazionale di conoscenza dell'italiano come lingua straniera/seconda in Slovenia. In seguito vengono esaminati i risultati dell'inchiesta, svolta tra i partecipanti dell'edizione 2013, sulle ragioni e motivazioni per partecipare a questa competizione, nonché sulla percezione del proprio successo o meno e sulla loro

soddisfazione, esponendo anche le preferenze dei partecipanti per le singole abilità delle prove: lettura, lessico, grammatica, aspetti interculturali, comunicazione, tema scritto. Tra gli spunti motivazionali scelti dagli studenti vengono rilevati quelli intrinseci, mentre le spinte estrinseche per lo più non risultano pertinenti. Solo raramente viene riconosciuto come centrale l'entusiasmante lavoro dell'insegnante. Quanto alla percezione del successo, legata all'opportunità di dimostrare la propria conoscenza linguistica, spiccano i ragazzi del Litorale (ambiente bilingue), che privilegiano il tema scritto, mentre per i ragazzi 'continentali' il compito preferito è quello di comprensione. I compiti che invece tendono a mettere in difficoltà entrambi i gruppi sono quelli relativi alla grammatica e agli aspetti interculturali, ma allo stesso tempo sono proprio questi ultimi quelli che maggiormente piacciono a tutti, assieme a compiti di comprensione (preferiti dai soggetti che hanno una competenza linguistica relativamente limitata) e di composizione scritta (preferiti dai soggetti con una discreta padronanza della lingua).

Miglietta Annarita

Università del Salento

Fonetica e ortografia: le cenerentole della grammatica.

In questo lavoro s'intende studiare un capitolo della grammatica che spesso negli ultimi tempi la scuola ha trascurato: la fonetica e l'ortografia. Si cercherà di verificare, attraverso la lettura e l'analisi dei Programmi Ministeriali (soprattutto di quelli del primo ciclo d'istruzione), dall'Unità d'Italia ad oggi, il livello d'attenzione e il grado di sensibilità che il legislatore ha avuto nei confronti del complesso e variegato spettro fonetico italiano e del non meno problematico sistema ortografico. Uno sguardo sarà rivolto anche ad alcuni libri di testo per valutare in che modo ed in quale misura le indicazioni ministeriali siano state applicate nell'editoria a livello di proposte teoriche e di esercizi. L'intento è quello di indagare non solo sul peso che di volta in volta è stato attribuito alla corretta pronuncia e alla corretta ortografia, ma anche di valutare in quale proporzione questo capitolo è stato trattato rispetto alla morfologia, al lessico e alla sintassi. L'interesse per questa ricerca nasce da alcune riflessioni derivate da una prima lettura di alcuni Programmi ministeriali e di libri di grammatica moderni che licenziano velocemente il problema dell'ortografia e della pronuncia - con ricadute negative che si perpetuano in tutto il percorso scolastico, fino all'università - rispetto a tempi meno recenti, quando ortografia e pronuncia erano parole ricorrenti nei testi ministeriali, probabilmente perché manifestavano "la coscienza del rapporto problematico degli alunni con una lingua che non [era] quella appresa nell'infanzia" (Civra 2002: 29). Solo per fare un esempio, Giovanni Gentile nei Programmi

per la scuola elementare del '23 prevedeva: "III. LETTURE ED ESERCIZI SCRITTI DI LINGUA ITALIANA Classe 1a elementare: Lettura e scrittura Avviamento alla lettura. Almeno il primo mese di scuola dev'essere dedicato ad esercizi preparatorii, per avviare il bambino alla pronunzia chiara e franca; e ad esercizi di scomposizione e ricomposizione fonetica di parole. Si curi con scrupolo la corretta emissione di voce e la retta pronunzia." Nelle Indicazioni del 2012 per il primo ciclo d'istruzione, quasi novant'anni dopo - in un contesto storico decisamente differente, con dati sulla dialettologia ormai molto distanti da quelli del '23 - si parla di pronuncia solo a proposito della lingua inglese. L'ortografia viene liquidata in poche righe: si riconosce che è "fondamentale che essa sia acquisita e automatizzata nei primi anni di scuola, in quanto diventa difficile apprenderla più in là con gli anni; dall'altra la correttezza ortografica deve essere costantemente monitorata a tutti i livelli di scuola" (Indicazioni 2012: 30).

Nappi Paolino

Universitat de València

La variazione linguistica a scuola: il caso delle frasi relative non standard. Una proposta didattica per il primo biennio dei Licei italiani.

Nella comunicazione si discuterà una proposta didattica innovativa, che nell'ambito dello studio della grammatica come riflessione linguistica, include un fenomeno suscettibile di diventare un contenuto didattico tanto "inedito" quanto fecondo in una classe di lingua italiana in contesto scolastico italofono: le realizzazioni non standard della frase relativa. In alcuni studi dedicati alla frase relativa nel parlato, si sottolinea che si tratta di un microsistema "instabile" e "in movimento", sottoposto a svariate forze di tensione: la norma linguistica, le restrizioni proprie della morfosintassi della lingua italiana, aspetti connessi con la variazione sociolinguistica, le condizioni pragmatiche della lingua in uso, ovvero il contesto nella più ampia delle sue accezioni. Recuperando una celebre affermazione di Domenico Parisi, sull'insegnamento grammaticale come "conoscenza riflessa da parte dell'allievo di ciò in cui consiste la capacità linguistica", si ritiene che gli elementi in gioco possano diventare a loro volta campo di riflessione per lo studente italofono. Il tema della frase relativa e delle sue realizzazioni non standard nell'italiano parlato permette infatti di prendere in esame alcune delle caratteristiche proprie della produzione orale in generale. Ci si riferisce, solo per fare qualche esempio, al diverso ruolo giocato da sintassi e semantica nell'articolazione dell'informazione, all'importanza degli elementi prosodici nell'organizzazione del testo, alla funzione fondamentale assunta nella decodifica dal contesto comunicativo. Sono elementi che devono poter integrarsi nei contenuti propri

dell'insegnamento linguistico a scuola. La proposta didattica specifica sarà rivolta a una classe seconda del Liceo, nel contesto dell'insegnamento della grammatica, e in particolare della Sintassi della frase, contenuti specifici dell'educazione linguistica del primo biennio. Dal punto di vista metodologico, si opterà per un eclettismo che abbia però come minimo comun denominatore la riflessione e il potenziamento della capacità metacognitive e metalinguistiche. L'obiettivo sarà quello di arricchire i contenuti "insegnabili", nella convinzione che l'argomento specifico possa servire da punto di riferimento per formare capacità/abilità proprie di uno studente consapevole e riflessivo. A questi livelli, infatti, non è solo richiesto di usare in maniera efficace una lingua ma anche di saper riflettere sulla competenza e sull'uso. Attraverso la discussione in classe e una proposta di ricerca condotta dagli stessi studenti, si approcceranno dunque alcuni contenuti disciplinari nuovi: il concetto di grammaticalità e quello di variante stilistica e di registro; la variazione diastratica, diatopica, diamesica e diafasica; le nozioni di norma e standard; la componente pragmatica; i fattori espressivi e affettivi.

Ruggeri Fabrizio

Universidad Complutense de Madrid

Ludicizzare apprendimento e valutazione dell'italiano L2/LS con tecnologie didattiche on line: alcuni esempi e qualche riflessione.

La ludicizzazione (o gamification) può essere un potente alleato in tutti i processi di apprendimento, coinvolgendo una grande quantità di abilità trasversali ad esso collegate: in qualche modo era quello che sosteneva anche Albert Einstein quando diceva che "Play is the highest form of research".

La ludicizzazione ci permette di lavorare sul coinvolgimento degli studenti, rendendoli attivi, partecipativi e collaborativi, fornendo loro la possibilità di svolgere un ruolo da protagonisti in varie attività di apprendimento, revisione e valutazione.

Un approccio ludico, applicato ad input visivi ed auditivi quali foto, video e musica, è inoltre un terreno sul quale i discenti che compongono le nostre classi si muovono a loro agio perché sono caratterizzati dall'essere nativi digitali. Il connubio tra gamification e tecnologie didattiche, se usato in modo continuativo a lezione, ci mette di fronte a un cambio di paradigma che coinvolge discenti e professori, con la consapevolezza che gli strumenti che il Web mette a disposizione sono un validissimo alleato per far aumentare la voglia di partecipazione, e l'interesse, dei nostri studenti: di questa pregevole accoppiata se

ne giova anche l'apprendimento a lungo e medio termine secondo il concetto espresso da più autori che "Si impara solo quello che ci emoziona, ci diverte e ci dà gioia".

Si presenteranno alcuni strumenti didattici on line che si possono usare per il rinforzo di concetti già visti in precedenza, introdurre argomenti nuovi, elaborare quiz di comprensione orale e valutazione in generale. Tutti gli strumenti sono impiegati per proporre agli studenti attività centrate sulla motivazione, la collaborazione fra i componenti squadra, il divertimento e la novità dell'approccio. Vedremo alcuni esempi di attività che si possono elaborare con le tecnologie didattiche prese in considerazione e quali sono le caratteristiche delle attività elaborate con esse. Infine, concluderemo con alcune considerazioni e riflessioni sulle tecnologie didattiche e sulle modalità di apprendimento attivate dal loro uso.

Zentainé Kollár Andrea

Università degli Studi di Szeged

L'italiano nel mondo – l'italiano in Ungheria.

Negli anni '90, tutte le inchieste ungheresi e anche quelle dell'Eurobarometer segnalavano che in Ungheria il numero dei cittadini che parlavano lingue straniere era molto basso. Nelle statistiche, infatti, si registrava intorno al 12% la proporzione di coloro che dichiaravano di saper parlare e scrivere in una lingua straniera diversa da quella materna. Con questo dato, l'Ungheria occupava uno degli ultimi posti tra i paesi OECD. I censimenti del 2011, invece, offrono risultati molto migliori rispetto agli anni precedenti. Secondo le nuove inchieste, la conoscenza delle lingue straniere in Ungheria è diffusa nel 25 % della popolazione complessiva. Questa positiva tendenza risulta valida anche nel caso della lingua italiana. Mentre, negli anni 90, coloro che parlavano l'italiano si aggiravano attorno alle 15 000 unità, nel 2011 67 287 persone hanno dichiarato di parlare la lingua italiana in Ungheria. Allo stesso tempo, analizzando la situazione delle scuole dell'istruzione pubblica in Ungheria, possiamo vedere alcune tendenze purtroppo negative. Molti insegnanti di italiano dicono che sempre meno studenti lo scelgono come terza lingua: infatti, la motivazione degli studenti si rivolge piuttosto all'utilità e, quindi, il cerchio delle lingue straniere si riduce all'inglese e al tedesco. Questo fenomeno si manifesta anche nel caso del francese e, ultimamente, in quello dello spagnolo.

Quali sono le possibilità e i compiti della comunità degli italianisti in questa situazione meno favorevole? L'intervento, dopo una breve panoramica di presentazione dell'insegnamento delle lingue straniere in Ungheria, delinea alcune iniziative e progetti per il rinnovamento dell'educazione linguistica.

