

LinguaInAzione

N° 2 - 2023

ILSA Italiano L2

Rivista digitale semestrale per l'insegnamento dell'Italiano LS/L2

Fase 4 - Fare esperienza. È l'ultima fase, che chiude il percorso. L'insegnante propone l'osservazione della lingua in contesti comunicativi reali. I bambini sono invitati a osservare le interazioni quotidiane e annotare esempi di dialoghi potenzialmente conflittuali a cui hanno assistito, registrando con attenzione parole, gesti e espressioni usati dagli interlocutori. Il materiale raccolto permette ulteriori riflessioni e approfondimen-

L'atto comunicativo del protestare è stato selezionato dai docenti sulla base di un'analisi dei bisogni di apprendimento dei propri allievi. Gli insegnanti riportano difficoltà da parte dei bambini nell'affrontare verbalmente situazioni conflittuali, senza arrivare a inutili scontri fisici e offese, evitando di richiedere la

Condivisio-
sione: gli utenti possono disporre di diverse aree in cui il materiale è stato preselezionato. Materiale che potrà essere condiviso dal singolo sul proprio diario, sul diario di un amico o nell'area comune Comuniciamo, fornendo per sé e per gli altri input di tipologia.

Natura dei materiali: le diverse aree, presenti su Sit, mettono a

- **Italiano e sordità. Un laboratorio d'eccezione per ripensare le tradizionali dicotomie della linguistica educativa**

Maria Roccaforte

- **Rappresentazioni visive della disabilità nei manuali di italiano a stranieri: una prima ricognizione corpus-driven**

Alessandro Puglisi

Obiettivo di questo contributo è una breve riflessione, nell'ambito della didattica delle lingue, sulle principali funzionalità di ThingLink, il software ideato nel 2010 da una startup finlandese, che permette di creare immagini, arricchite da link ad altri contenuti multimediali, e di condividerle pubblicamente. In questo senso ThingLink, pensato in modo specifico per la condivisione

Nella definizione data da Morris nel 1938 (Morris 1938), la pragmatica si differenzia dalla sintassi e dalla semantica perché prende in considerazione l'utente di un sistema di segni: il parlante che usa un linguaggio per esprimersi e comunicare. Di chi usa

comuni. riflessione. to della di. Tutoraggio, strate. monitoraggio; la pres. on line permette agli st. vere un supporto lingu. nel proprio percorso di appren. agli insegnanti di ricevere assistenz. e didattica sull'utilizzo degli strumen. funzioni e dei materiali Sit, o caricati da un percorso di autoapprendimento lo studen. a disposizione diverse strategie di controllo che b. L'inventario delle funzioni comunicative delle frasi prese me copre i seguenti temi: completare il significato della proposizione principale, spiegare e precisare un elemento della proposizione principale, esprimere una causa, esprimere una conseguenza, esprimere una causa di un effetto inatteso, esprimere il modo in cui si svolge un azione, precisare il rapporto di tempo fra azioni, esprimere un contrasto, una contrapposizione, esprimere un'eccezione rispetto a un fatto, esprimere una limitazione rispetto a un fatto, esprimere un. Degli aspetti negativi a cui questa forma di isolamento può portare è stato parlato abbondantemente e non vogliamo essere noi a negarlo. Tuttavia la presenza dei programmi americani porta a una circolazione di idee e metodi proficua, particolarmente fra i docenti che insegnano italiano nell'accademia italiana. Un esempio positivo è la riflessione su come sostenere e rafforzare politiche. Obiettivo di questo contributo è una breve riflessione, nell'ambito della didattica delle lingue, sulle principali funzionalità di ThingLink, il software ideato nel 2010 da una startup finlandese, che permette di creare immagini, arricchite da link ad altri contenuti multimediali, e di condividerle pubblicamente. In questo senso ThingLink, pensato in modo specifico per la condivisione di contenuti online, può considerato un esempio significativo di. gli studi acquisizionali, sia in ambito ita- lionale, si sono concentrati sullo sviluppo del secolo scorso, l'attenzione della ricerca si è spostata nel settore della competenza pragmatica nell'ambito dell'apprendimento. Gli atti linguistici maggiormente usati, secondo questa nuova prospettiva, risultano essere. Obiettivo di questo contributo è una breve riflessione, nell'ambito della didattica delle lingue, sulle principali funzionalità di ThingLink, il software ideato nel 2010 da una startup finlandese, che permette di creare immagini, arricchite da link ad altri contenuti multimediali, e di condividerle pubblicamente. In questo senso ThingLink, pensato in modo specifico per la condivisione di contenuti online, può considerato un esempio significativo di. ThingLink sembra suggerire un' "ibridazione" dai modelli di riferimento (Morris 2015), ponendo un'integrazione tra

Dopo l'iscrizione dell'utente secondo la formula freemium, ThingLink permette all'utente di generare un database di immagini interattive, che costituiscono così lo sfondo di-

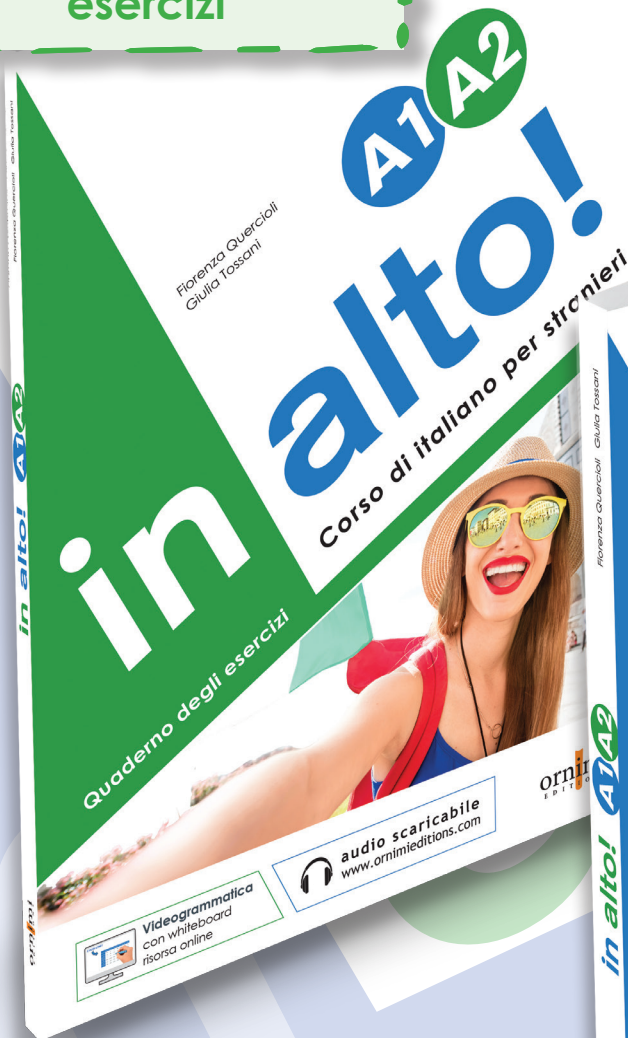
Quali sono le preferenze per i materiali di studio degli studenti di italiano L2? Recenti indagini condotte sul profilo di studenti di Italiano come L2 (Fratter, Altinier 2015, in stampa; Fratter 2016; Fragai, Fratter, Jafrancesco 2017) hanno fornito dei risultati inaspettati: gli studenti del XXI secolo preferiscono studiare le lingue in modo tradizionale ma soprattutto prediligono l'utilizzo di materiali cartacei. Nel presente contributo si cercherà di rispondere alla seguente domanda: quali sono le principali motivazioni che portano alla scelta

Siamo sempre più individui social on line, seguiamo pagine facebook e profili twitter, facciamo parte di gruppi, in ambienti virtuali dove la partecipazione è a portata di click: la condivisione di un pensiero o l'apprezzamento di una foto e di un video, con un like o attraverso le faccine per esprimere i nostri stati d'animo. Tutto avviene in modo così diretto e naturale, attraverso automatismi spontanei che poco si distaccano dal semplice gesto quotidiano di spegnere una luce o di aprire la porta della propria automobile. Tra le diverse tipologie di suoni quotidiani, riusciamo a distinguere senza indugi lo squillo di un sms, da un bip di un nuovo commento, o di un nuovo messaggio ricevuto su una chat. Dediciamo ormai gran parte del nostro

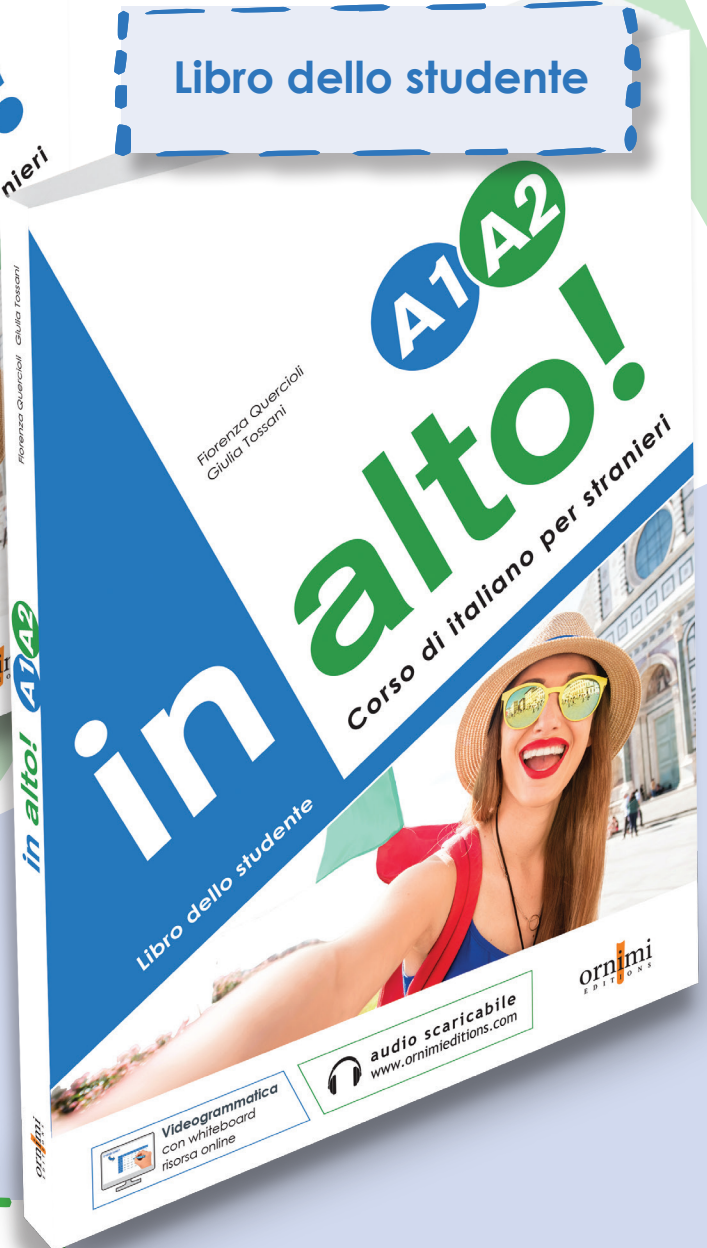
Lo studio su supporto digitale in generale risulta meno apprezzato rispetto al supporto cartaceo in quanto sembra che agli studenti venga a mancare quell'aspetto legato alla fisicità che risulta essere anche determinante sul piano cognitivo della ritenzione e memorizzazione delle informazioni. Concludendo, leggere su carta permette di

in alto! A1-A2: due livelli in un unico volume!

Quaderno degli
esercizi



Libro dello studente



- ▶ Progressione più veloce, ma equilibrata
- ▶ Pensato per 100 ore di lezione
- ▶ Favorisce l'apprendimento incrementale a spirale
- ▶ Approccio testuale, orientato all'azione
- ▶ Quaderno degli esercizi ricco di attività

In preparazione
anche il livello
B1-B2!

EDITORIALE	5
Massimo Maggini, <i>Presidente ILSA</i>	
RIFLESSIONI	11
<i>Italiano e sordità. Un laboratorio d'eccezione per ripensare le tradizionali dicotomie della linguistica educativa</i>	
Maria Roccaforte, <i>Università di Roma «La Sapienza»</i>	
<i>La comprensione del testo in L2: fondamenti teorici e strategie didattiche</i>	17
Silvia Della Rocca, Christian Tarchi, <i>Dipartimento di Formazione, Lingue, Intercultura, Letterature e Psicologia, Università degli Studi di Firenze</i>	
ESPERIENZE/ATTIVITÀ	23
<i>Rappresentazioni visive della disabilità nei manuali di italiano a stranieri: una prima ricognizione corpus-driven</i>	
Alessandro Puglisi, <i>Università per Stranieri di Siena</i>	
MIGRANTI	29
a cura di Eleonora Fragai, Elisabetta Jafrancesco	
<i>Parlare ed essere: life skills e alfabetizzazione linguistica nei percorsi di istruzione per adulti</i>	
Monica d'Argenzio, <i>Centro Provinciale per l'Istruzione degli Adulti Forlì-Cesena</i>	
LINGUE PER IL FUTURO: PERCORSI GLOTTODIDATTICI PER TRASFORMARE SE STESSI E IL MONDO	41
a cura di Nicoletta Cherubini, <i>Ricercatrice indipendente</i>	
<i>Orizzonti interdisciplinari della linguistica</i>	
Nicoletta Cherubini, <i>Ricercatrice indipendente</i>	
STUDY ABROAD IN ITALIA	51
A cura di Renata Carloni	
<i>Praticare l'intercultura nel contesto educativo study abroad USA a Firenze</i>	
Leonardo Lastilla, <i>Syracuse University Florence</i>	
LUDOLINGUISTICA. GIOCARE CON LE PAROLE	63
a cura di	
Anthony Mollica, <i>Brock University, St. Catharines (Ontario), Canada</i>	
Simonetta Rossi, <i>Docente e formatrice</i>	
<i>In ricordo del Prof. Anthony Mollica</i>	
Simonetta Rossi, <i>Docente e formatrice</i>	

LETTI PER VOI 65
a cura di
Massimo Maggini, *Presidente ILSA*
Ida Tucci, *Università di Firenze*

RISORSE IN RETE 73
a cura di
Gerardo Fallani, *Università per Stranieri di Siena*

EDITORIALE

Massimo Maggini, *Presidente ILSA*

La rivista LIA è molto interessata al tema degli svantaggi linguistici, a cui ha dedicato, anche in passato, alcune riflessioni di studiosi. Con questo nuovo numero intende approfondire il tema dei deficit sensoriali tramite i contributi di Roccaforte, dedicato alle persone sorde e al loro repertorio linguistico comprendente anche la Lingua dei Segni Italiana (LIS), e quello di Puglisi sulle rappresentazioni visive della disabilità all'interno dei manuali di Italiano a stranieri.

Gli svantaggi linguistici possono essere definiti come le difficoltà che un individuo incontra quando non è in grado di comunicare efficacemente in una specifica lingua. Queste difficoltà possono essere causate da una varietà di fattori, tra cui la mancanza di esposizione alla lingua, la disabilità, l'età avanzata e il livello socioeconomico del soggetto interessato.

In particolare, nel primo numero di LIA del 2020, il contributo di Dalloso e Genduso (2020)¹ ha offerto ai lettori una attenta disamina dei DSA (Disturbi Specifici dell'Apprendimento) e dei BES (Bisogni Educativi Speciali). Ricordiamo che il tema delle difficoltà di apprendimento è ormai da tempo al centro dell'attenzione dei pedagogisti e degli insegnanti nella scuola italiana. I BES sono una macrocategoria che comprende particolari esigenze educative che gli alunni possono manifestare, anche solo per determinati periodi «per motivi fisici, biologici, fisiologici o anche per motivi psicologici e sociali, rispetto ai quali è necessario che le scuole offrano adeguata e personalizzata risposta», come specifica la Direttiva del MIUR del 27 dicembre 2012. I DSA sono diagnosticabili da professionisti esperti che operano nelle unità operative di neuropsichiatria infantile presso le Aziende Sanitarie Locali (ASL) e sono attestati da specifiche certificazioni.

Problemi socioeconomici, linguistici e culturali possono quindi influire notevolmente sui BES. Tali ostacoli possono includere la mancanza di conoscenza della lingua italiana e della cultura locale, oltre a difficoltà comportamentali e relazionali. È indispensabile garantire sostegno e risorse a coloro che vivono situazioni svantaggiate in modo da promuovere un'educazione inclusiva per tutti. Essere un alunno con DSA significa affrontare quotidianamente una serie di difficoltà nell'apprendimento. Dislessia, disgrafia, disortografia e discalculia sono disturbi che rendono complesso leggere, scrivere, ortografare e calcolare. Gli apprendenti con DSA possono avere bisogno di sostegno aggiuntivo attraverso l'adozione di strumenti compensativi o della didattica personalizzata per superare le difficoltà. È fondamentale che gli insegnanti e gli operatori scolastici siano sensibili a queste esigenze specifiche e offrano un ambiente inclusivo e di supporto per favorire il successo degli alunni con DSA. In questo numero rivolgiamo l'attenzione in particolare allo svantaggio sensoriale della sordità e presentiamo alcune riflessioni sulle lingue dei segni.

La lingua dei segni è una lingua visiva e gestuale utilizzata dalle persone sorde per comunicare tra di loro e con le persone udenti. La lingua dei segni italiana è stata codificata nel 1981 e ha la capacità di esprimere immagini e concetti visivi difficili da tradurre in parole. La LIS, che veniva chiamata dai sordi fino a metà del Novecento «mimica» e gli udenti le attribuivano tal-

¹ Cfr M. Dalloso, M. Genduso, *Per una didattica accessibile dell'italiano L2 in presenza di Disturbi Specifici dell'Apprendimento*, «Lingua In Azione», 1, 2020: 20-31 si segnala che nello stesso numero della Rivista è presente anche un contributo di Palladino sulla dislessia.

volta la definizione di «linguaggio gestuale» o «linguaggio mimico-gestuale», deve il suo nome ai ricercatori dell'Istituto di Psicologia del Consiglio Nazionale delle Ricerche (CNR) (oggi Istituto di Scienze e Tecnologie della Cognizione) che per primi, nel 1981, ne hanno studiato le caratteristiche strutturali.

Il tratto distintivo della LIS è costituito dalle unità minime denominate «cheremi», che combinandosi fra loro producono i segni. Tali parametri, individuati per la prima volta da Stokoe nel 1960² in relazione allo studio della lingua dei segni americana, si focalizzano sul luogo dove viene realizzato il segno, sulla forma che le mani acquisiscono nell'effettuarlo, sull'orientamento delle dita e del palmo della mano rispetto al segnante e sul movimento della mano nell'effettuare lo stesso segno. L'utilizzo e l'articolazione di tutti questi tratti creano i segni, ma gli elementi manuali non sono l'unico aspetto caratterizzante della LIS. Dobbiamo considerare anche altri aspetti come l'espressione facciale, l'articolazione della bocca e lo sguardo. Inoltre, la marcatezza di un segno può essere determinata anche in base alla velocità di esecuzione e all'ampiezza del gesto che si esegue per realizzarlo.

I processi di standardizzazione della lingua dei sordi sono ostacolati dalla grande varietà interna alla comunità dei sordi e dalle competenze linguistiche di differenti livelli. Coloro che utilizzano le lingue dei segni, sordi e udenti, sono quasi sempre persone bilingui, con una conoscenza di vario livello della lingua parlata e scritta del paese in cui vivono. Tra i segnanti possiamo considerare le persone con disabilità uditiva, figli di sordi segnanti, che imparano la LIS fin dai primi anni di vita³, coloro che nascono da genitori udenti e acquisiscono la lingua dei segni con tempi e modalità proprie, gli udenti figli di sordi denominati «*Child Of Deaf Adults*» (CODA), per i quali la LIS corrisponde alla lingua materna e, infine, gli udenti che intraprendono lo studio della LIS per motivi personali o professionali⁴.

Le lingue dei segni sono lingue a tutti gli effetti. Sono lingue naturali che si sono sviluppate spontaneamente nel corso del tempo all'interno delle comunità delle persone sorde. Probabilmente le lingue dei segni nascono in contemporanea alle lingue vocali. Sulla base di alcune fonti storiche scritte, si hanno notizie di rudimentali forme di comunicazione gestuale tra i sordi già all'epoca degli antichi Romani⁵. Nello stesso periodo, nell'antica Grecia, il filosofo Platone spiegava l'esistenza di una comunicazione alternativa a quella vocale. Fino al XVIII secolo gli udenti si sono interessati poco alle lingue dei segni, considerandole una semplice comunicazione gestuale che aiutava i sordi a capirsi tra loro. Le lingue dei segni erano infatti viste come un metodo di comunicazione povero e primitivo che allontanava i sordi dal genere umano.

Il primo a occuparsi più seriamente di queste lingue è stato l'abate francese de l'Épée, che nel 1700 ha fondato il primo Istituto pubblico per sordi in Francia. La lingua insegnata in questo istituto ha cominciato a diffondersi e a diversificarsi nelle diverse località. Molti educatori hanno poi studiato nella scuola dell'abate per apprenderne il metodo. Tra questi discepoli dobbiamo menzionare Silvestri⁶ che introdusse in Italia questo metodo d'istruzione. Un altro pioniere

² Cfr. W. Stokoe, *Sign Language Structure: An Outline of the Visual Communication Systems of the American Deaf*, «Journal of Deaf Studies and Deaf Education», 10, 1, 1960: 3-37. In tale volume, si afferma per la prima volta che ogni lingua dei segni è una vera e propria lingua, al pari di tutte le altre.

³ Il 5-7% dell'intera comunità dei non udenti, composta da circa 360 milioni di persone nel mondo (dati Organizzazione Mondiale della Sanità).

⁴ Ci riferiamo a insegnanti, interpreti, terapisti e ricercatori che lavorano con i bambini.

⁵ Per una storia della lingua dei segni, cfr. T. Russo Cardona, V. Volterra, *Le lingue dei segni. Storia e semiotica*, Roma, Carocci, 2007.

⁶ Silvestri nel XVIII secolo è stato un sacerdote ed educatore italiano. Nel 1783 è stato a Parigi per apprendere alla scuola dell'abate de l'Épée il metodo mimico per l'istruzione dei sordomuti, e nel 1784 aprì a Roma la scuola per sordomuti (la prima in Italia).

nell'educazione dei sordi è stato Hopkins Gallaudet⁷, che nel 1817 ha fondato la prima scuola per sordomuti negli Stati Uniti.

Anche in Italia, tra la fine del Settecento e il 1850, si sono sviluppate scuole simili a quelle francesi e americane. Negli scritti dei sordi e/o educatori italiani e francesi di quel periodo era presente una profonda consapevolezza dell'importanza delle lingue dei segni. Tra questi ricordiamo il breve saggio a favore delle lingue dei segni di Carbonieri⁸ del 1858, e le testimonianze scritte di Clerc, Pélissier e Berthier in Francia. Il testo del 1858, scritto da un sordo-muto italiano, Carbonieri, confutava le affermazioni di un medico che aveva sostenuto che i sordi non dovevano avvalersi dei segni. In quel periodo si sono sviluppate le prime teorie sulle somiglianze e differenze tra lingue dei segni e lingue vocali e all'interno delle stesse lingue dei segni.

Tuttavia, soprattutto in Italia, la ricerca sulle lingue dei segni è stata bruscamente interrotta dalle decisioni prese durante il Congresso internazionale per il miglioramento della sorte dei sordomuti⁹, svoltosi a Milano nel 1880. Negli atti del Congresso si affermava che il metodo orale di insegnamento, con cui si insegnava ai sordi a usare le parole della lingua parlata utilizzate dagli udenti e a comprenderle attraverso la lettura delle labbra, era superiore a quello della lingua dei segni, che era al tempo considerata una «mimica». I sordi furono così obbligati a imparare esclusivamente la lingua orale del loro paese di appartenenza, senza poter usare i segni. Solo verso la fine degli anni Cinquanta del secolo scorso il linguista statunitense Stokoe, a cui abbiamo già fatto riferimento, iniziò a condurre ricerche linguistiche sulle lingue dei segni. Da quel momento in poi sempre più studiosi se ne sono interessati, facendo rifiorire la ricerca in questo settore. Le lingue dei segni hanno conosciuto pertanto una nuova rinascita e sono state identificate come vere lingue, aventi alla base gli stessi principi delle lingue vocali del mondo.

Nel 1998, il Parlamento europeo si è espresso a favore di un riconoscimento delle varie lingue dei segni nazionali, incoraggiando la creazione di corsi di insegnamento e di servizi di interpretariato; nel 2006, *La convenzione delle Nazioni Unite sui diritti delle persone con disabilità*, approvata dall'Assemblea generale dell'ONU (ratificata nel 2009 dal nostro Paese), ha ribadito la necessità di promuovere e sostenere la specifica identità culturale e linguistica delle persone sorde. In Italia, il 19 maggio 2021 la Camera ha approvato la conversione in legge dell'art. 34-ter del Decreto legge Sostegni (Misure per il riconoscimento della lingua dei segni italiana e l'inclusione delle persone con disabilità uditiva), che ufficialmente «riconosce, promuove e tutela la lingua dei segni italiana e la lingua dei segni italiana tattile (LIST)». L'articolo riconosce le figure dell'interprete LIS e dell'interprete LIST quali professionisti specializzati nella traduzione e interpretazione, lasciando a un successivo decreto il compito di definire i percorsi formativi per l'accesso alle professioni di interprete e le norme transitorie per chi invece già esercita.

L'Italia è stato l'ultimo dei paesi europei a riconoscere la propria lingua dei segni, malgrado nel 2009 il Governo italiano avesse ratificato la Convenzione dell'ONU sui diritti delle persone con disabilità, che al suo interno contiene norme specifiche su questo aspetto. Un'anomalia ora colmata dalla Legge del 19 maggio 2021, che prevede anche un programma di promozione e di comunicazione per favorire l'inclusione sociale delle persone con disabilità uditiva.

⁷ Il reverendo Hopkins Gallaudet, educatore statunitense, con Clerc e Cogswell ha fondato la prima istituzione per l'educazione dei sordi in Nord America (Washington D. C.), di cui è stato il primo direttore. Inaugurata nel 1817, è stata chiamata l'University Gallaudet, oggi conosciuta come l'Università per i Sordi di tutto il mondo.

⁸ G. Carbonieri, *Osservazioni di Giacomo Carbonieri sordo-muto sopra l'opinione del signor Giovanni Gandolfi professore di medicina legale nella R. Università di Modena intorno ai sordo-muti*, Modena, Tipografia C. Vincenzi, 1858.

⁹ Il Congresso ha rappresentato una svolta nella storia dell'educazione dei sordi. In tale Congresso è stata approvata una risoluzione che esaltava la lingua orale e che bandiva la lingua dei segni.

Ogni lingua dei segni ha le proprie caratteristiche strutturali autonome¹⁰. L'*American Sign Language* (ASL), la *Langue des Signes Française* (LSF), la *British Sign Language* (BSL) e la Lingua dei Segni Italiana (LIS) sono alcune delle lingue dei segni più note e studiate nel mondo. La LIS, per esempio, ha un alfabeto, una sintassi e una grammatica proprie¹¹. A differenza di altre lingue dei segni, la LIS utilizza il sistema di cheremi che, come già evidenziato, sono i parametri manuali che descrivono il segno e non il sistema di fonemi utilizzato dalle lingue vocali. L'ASL ha un alfabeto manuale diverso da quello della LIS e le espressioni facciali sono più enfatiche. Inoltre, a differenza della LIS, l'ASL non utilizza il sistema di cheremi, ma il sistema di fonemi utilizzato dalle lingue vocali.

Ci sono diverse risorse disponibili per imparare una lingua dei segni. Per esempio, l'Ente Nazionale Sordi (ENS)¹² organizza corsi specializzati di LIS. Inoltre, esistono corsi online gratuiti che offrono una base teorica e pratica per avviare una comunicazione attraverso la LIS. Lo studio della LIS non solo favorisce l'integrazione sociale delle persone sorde, ma può anche migliorare l'apprendimento dei bambini udenti. Come molti studi hanno dimostrato, l'apprendimento di questa lingua, basata sulla gestualità, migliora il livello di attenzione e la memoria visiva¹³. Per quanto concerne l'integrazione sociale, un ottimo esempio è stato offerto dalla pregevole esperienza maturata presso la scuola elementare «Sant'Onofrio» di Rimini, dove i bambini studiano la LIS per comunicare e giocare con i compagni non udenti che frequentano l'Istituto¹⁴.

È stato sostenuto che la linguistica delle lingue dei segni debba essere perfettamente integrabile all'interno dei corsi di linguistica generale sia di livello introduttivo sia di livello avanzato¹⁵. Le lingue dei segni sono una risorsa preziosa per la linguistica generale. L'architettura del linguaggio umano è sostanzialmente amodale e le stesse unità linguistiche su cui si basano le lingue vocali sono egualmente presenti e attive nelle lingue dei segni a tutti i livelli. Nei corsi introduttivi di linguistica generale, questo aspetto lo si può rilevare sul piano fonologico attraverso il potere contrastivo delle unità articolatorie dei segni, sul piano morfosintattico con l'organizzazione dei segni nelle frasi e sul piano psicolinguistico raffrontando le caratteristiche dell'apparato percettivo e produttivo del linguaggio nelle due modalità con altri aspetti della cognizione umana¹⁶.

Esistono due tipologie di apprendimento della lingua dei segni come L2: l'apprendimento unimodale, in cui una persona conosce due o più lingue dei segni, e l'apprendimento bimodale, in cui una persona conosce una o più lingue dei segni e una o più lingue parlate¹⁷. Ricordiamo che quando parliamo di bilingue bimodale, siamo soliti pensare a una persona sorda, che conosce sia una lingua dei segni che una lingua vocale. Riprendiamo la suddivisione dei bilingui

¹⁰ Cfr. voce «Le lingue dei segni nel mondo» dell'Enciclopedia Treccani (<https://www.treccani.it/>).

¹¹ Cfr. il saggio sulla grammatica della LIS: C. Branchini, L. Mantovan, *Grammatica della lingua dei segni italiana* (LIS), Venezia, Università Ca' Foscari, 2022.

¹² Cfr. il sito Internet dell'Ente Nazionale Sordi ETS-APS (<https://www.ens.it/lingua-dei-segni/corsi-lis/>).

¹³ Cfr. le considerazioni contenute in V. Volterra (a cura di), *La lingua dei segni italiana. La comunicazione visivo-gestuale dei sordi*, Bologna, Il Mulino, 2004.

¹⁴ In base alla testimonianza di Tamburini, coordinatrice didattica della scuola romagnola, «nel 2011, un bimbo con disabilità uditiva arrivò alla Sant'Onofrio. Aveva frequentato altri istituti ma non si era mai integrato. Comunicava solo in LIS, la Lingua dei segni italiana e nessuno era abbastanza preparato per accoglierlo. Neppure noi lo eravamo ma abbiamo accettato la sfida, ci siamo messi in gioco. Abbiamo creato un'*équipe* didattica personalizzata composta da un interprete LIS e da un insegnante di sostegno. E il nostro metodo ha funzionato».

¹⁵ È la tesi contenuta nel seguente saggio: C. Geraci, *La finestra sul cortile: la linguistica delle lingue dei segni*, 2020, URL: <https://bit.ly/3UiMdHc> (<https://www.societadilinguisticaitaliana.net/>).

¹⁶ Cfr. nota 15.

¹⁷ Cfr. R. Mayberry, *Imparare la lingua dei segni come seconda lingua*, in B. Woll (a cura di), *Lingua dei segni*, vol. 6, *Enciclopedia della lingua e della linguistica*, 2^a ed., Oxford, Elsevier, 2006: 739-743.

bimodali che abbiamo fatto all'inizio di questa introduzione al fine di specificarne meglio le caratteristiche. Le persone sorde che imparano una lingua dei segni fin dalla nascita sono per la maggior parte dei casi anche bilingui, dato che la loro lingua madre è una lingua minoritaria all'interno della società in cui vivono. Un bambino che impara la lingua dei segni in famiglia non potrà evitare il contatto anche con l'italiano, perché questo idioma rappresenta la lingua della società che viene insegnata a scuola ed è presente in ogni ambito sociale, per esempio, nella pubblicità, nella stampa, nella segnaletica stradale. Tramite la logopedia un bambino sordo entra in contatto con l'italiano molto prima di iniziare a frequentare la scuola. È quindi assai difficile che una persona conosca solo ed esclusivamente la LIS. I bilingui bimodali udenti possono aver imparato una lingua dei segni in quanto nati in una famiglia udente che utilizza la lingua dei segni per comunicare con parenti sordi. Inoltre, spesso la LIS viene insegnata e utilizzata in presenza di altre disabilità che colpiscono la sfera comunicativa. Come alcuni studi hanno dimostrato¹⁸, la lingua dei segni reca dei benefici sul piano linguistico e cognitivo, proprio per l'iconicità e per le sue modalità offrendo quindi un valido sostegno per le disabilità comunicative.

Infine, tra i bilingui bimodali troviamo anche i *Child Of Deaf Adults*, cioè persone udenti figli di sordi segnanti o nati in famiglie miste con un genitore sordo e uno udente. I CODA con entrambi i genitori sordi imparano da essi la lingua dei segni subito, mentre il contatto con la lingua parlata può avvenire tramite il sistema scolastico o mediante i rapporti con qualche parente udente. Per i CODA nati in famiglie miste il contatto con le due lingue è simultaneo, dato che il genitore sordo si occuperà di impartire al figlio la lingua dei segni mentre il genitore udente comunicherà con il figlio fin da subito con la lingua vocale.

Concludo questo scritto ricordando con affetto, insieme ai colleghi e alle colleghe della Redazione, **Anthony Mollica** che il 31 marzo scorso è venuto a mancare.

Professore emerito della Brock University (Canada), Mollica è considerato il padre della ludolinguistica. È stato autore e/o curatore di più di sessanta volumi sull'insegnamento della seconda lingua e direttore delle maggiori riviste canadesi del settore.

Lo ricordiamo, in particolare, come prezioso collaboratore della nostra Rivista in quanto ha curato con professionalità e passione la rubrica «Ludolinguistica. Giocare con le parole», negli ultimi anni affiancato da Simonetta Rossi.

Ci mancheranno non solo i suoi contributi professionali di alta qualità, ma soprattutto la sua simpatia e la sua profonda umanità.

¹⁸A. Pallavicino, 2016, *Quando la LIS dà "voce" alle emozioni di un bambino con autismo*, in C. Branchini, A. Cardinaletti (a cura di), *La lingua dei segni nelle disabilità comunicative*, Milano, Franco Angeli, 2016: 64-74; B. Giuliano, G. Quartano, *La lingua dei segni come CAA e L2: da supporto a risorsa*, in A. De Meo, M. Rasulo (a cura di), *Usare le lingue seconde. Comunicazione, tecnologia, disabilità, insegnamento*, Bologna, Associazione Italiana di Linguistica Applicata, 2018: 187-196.



Si arricchisce l'offerta degli **ebook** di Ornimi Editions sulla piattaforma e-commerce **bSmart**.

La versione **ebook** consente di:

- ▶ navigare (**online** e **offline**) tra le pagine dell'ebook, esattamente come il libro cartaceo;
- ▶ utilizzare **audio** e **video** cliccando sulle apposite icone dell'ebook;
- ▶ **scrivere, sottolineare** e **prendere appunti** tramite gli appositi strumenti.

Libri di Ornimi Editions - bSmart

store.bsmart.it/GR/brands/ornimi-editions

Google Addons Store AliExpress Facebook YouTube Booking.com Ex&cozic Perugia GOOGLE TRANSLA... Pinterest DaFont - Download... Stock Photos, Royal... Digital Publishing P...

bSmart STORE Narrativa Invalsi Ripasso

Cerca per ISBN, autore o titolo

ACCEDI O REGISTRATI

Filtra per:

LIVELLO E MATERIA

Secondaria di I grado

Secondaria di II grado

Risultati della ricerca

in alto! B1 + CD audio + videogrammatica animata € 22,32

Il Milione A1-A2 - corso di italiano per cinesi € 15,92

Percorso CILS Cittadinanza-B1 + audio € 13,52

Italia Sempre A2-B1 - corso di civiltà e cultura italiana + audio € 14,88

in alto! A2 + CD audio + videogrammatica animata € 22,32

in alto! A1 + CD audio + videogrammatica animata € 22,32

Tutti gli **ebook** di Ornimi Editions li trovi sulla piattaforma **bSmart**.

bSmart Scarica App Catalogo Attiva un libro A chi ci rivolgiamo

Accesso effettuato con successo.

Ciao Gennaio

Che cosa vuoi fare oggi?

MY BSMART Usa i tuoi libri e le tue risorse

CLASSROOM Impara, collabora, condividi

TUTORS Migliora i tuoi voti

STORE Acquista libri scontati

Impara ad utilizzare bSmart con i Video Tutorial

Hai acquistato un libro e vuoi utilizzarlo? Attiva subito la versione digitale.

L'insegnante può creare **classi virtuali**, **assegnare compiti** e **monitorare** l'andamento degli **studenti**!

Acquistando singolarmente le versioni ebook, avrai un codice di accesso dalla durata illimitata!

ITALIANO E SORDITÀ. UN LABORATORIO D'ECCEZIONE PER RIPENSARE LE TRADIZIONALI DICOTOMIE DELLA LINGUISTICA EDUCATIVA

Maria Roccaforte, *Università Sapienza di Roma*

1. Introduzione

C'è qualcosa che accomuna gli studiosi che si occupano di linguistica educativa e quelli che si occupano di sordità e lingua dei segni: la maggior parte delle domande che vengono poste loro ha spesso una sola, possibile, risposta e questa risposta è: «Dipende». Se è già estremamente difficile, infatti, operare delle generalizzazioni quando si tratta di educazione linguistica, lo è ancor di più quando la didattica interessa apprendenti che presentano idiosincrasie che non derivano solo da fattori ambientali, personali, culturali ed emotivi (come accade per tutti gli apprendenti), ma che si intersecano anche con una serie di possibilità di tipo percettivo, articolatorio ed educativo/riabilitativo. Come tutte le variabilità, queste si snodano più lungo un *continuum* che non attraverso categorie discrete e segmentabili e per questa ragione ogni riflessione, ipotesi o suggerimento su una o un'altra tecnica, metodo o approccio didattico può rivelarsi efficace per taluni e del tutto improduttiva per altri.

Prima di addentrarci nelle pieghe delle caratteristiche linguistiche e cognitive peculiari degli apprendenti sordi riteniamo utile fornire alcuni dati di riferimento. Una ricerca condotta nel 2022 da Lega del Filo d'Oro e ISTAT (Solipaca, Ricci 2022) ha rilevato che in Italia le persone che presentano limitazioni sensoriali gravi e plurime all'udito e alla vista sono circa 100 mila, lo 0,2% della popolazione totale. Recenti dati (ISTAT 2023) hanno inoltre registrato che in Italia vivono attualmente circa 60.000 persone sorde profonde prelinguistiche¹, persone per cui l'italiano o la LIS (Lingua dei Segni Italiana) possono essere considerate lingue materne anche se vengono acquisite con strumenti e percorsi diversi rispetto a quelli che conducono le persone udenti a parlare e a scrivere (Giunchi, Roccaforte 2016: 353).

Non possiamo invece risalire con esattezza al numero di persone sorde che in Italia conoscono e usano la LIS, né conoscere quante e quali altre lingue vocali e segnate queste persone posseggano nel loro repertorio comunicativo². Sappiamo però che la sordità manifesta i suoi effetti più profondi e significativi proprio nella sfera della comunicazione linguistica e che la quasi totalità delle persone sorde segnanti conoscono e usano la lingua italiana che garantisce loro l'accesso alla vita sociale e produttiva del nostro Paese. Si parla in questi casi di una forma di bilinguismo estremamente complessa e idiosincratca che potremmo definire «bimodale, dilalica e simultanea»³ e che, a seconda del percorso educativo linguistico e riabilitativo intrapreso dall'apprendente sordo, determina il modo in cui i messaggi orali e scritti vengono percepiti ed elaborati cognitivamente e linguisticamente⁴.

¹ Con «prelinguistico» si fa riferimento a una sordità sopraggiunta prima dell'acquisizione del linguaggio, mentre con sordità grave o profonda si intende la perdita dell'udito oltre i 70 dB, condizione che implica isolamento dall'ambiente circostante e mancata percezione dei suoni della comunicazione parlata.

² Per farlo occorrerebbe aggiungere nel censimento una domanda specifica (la cui inclusione comporta ovviamente l'impiego di risorse e costi non di poco conto).

³ Bimodale perché italiano e LIS sfruttano due canali comunicativi diversi (fono-acustico e visivo-gestuale); dilalico perché la persona sorda può utilizzare uno dei due codici presenti nel suo repertorio (Italiano o LIS) a seconda di variabili contestuali come la situazione comunicativa, le caratteristiche dell'interlocutore, lo scopo comunicativo ecc.; simultaneo perché chi parla/segna può sfruttare contemporaneamente i due sistemi linguistici (italiano e LIS) dal momento che si articolano su canali comunicativi diversi.

⁴ Per una panoramica completa e aggiornata sull'argomento, cfr. Rinaldi, Tomasuolo, Resca 2018.

In questo contributo, alla luce delle implicazioni cognitive e linguistiche che la sordità porta con sé, discuteremo e problematizzeremo la visione binaria delle principali categorie attraverso cui vengono tipicamente classificate le variabili di natura linguistico-educativa: il binomio lingua materna (L1) vs. lingua seconda (L2) o straniera (LS).

2. Bilinguismo, plurilinguismo e multimodalità

Come già anticipato, tranne rarissime eccezioni, tutte le persone sorde entrano in contatto con la lingua italiana parlata e scritta in famiglia⁵, a scuola e nei più vari percorsi e metodi di riabilitazione logopedica. Alcune di loro, inoltre, per scelta delle famiglie o per una personale decisione, in età e in contesti diversi, incontrano anche la LIS: le modalità in cui questo accade porta con sé una serie di ricadute sia sul piano sviluppo del pensiero dell'individuo, che sulle sue competenze linguistico-comunicative.

A questo punto appare opportuno chiarire alcuni degli equivoci che spesso sono associati alla LIS. In primo luogo, la lingua dei segni italiana ha una struttura diversa dall'italiano perché utilizza una modalità visivo-gestuale, con vincoli linguistici e regole di funzionamento sensibilmente differenti. Non è una lingua internazionale, varia da paese a paese, e come ogni lingua, presenta anche variazioni intralinguistiche. È utilizzata da persone sorde che vivono la loro sordità in modo positivo, sostengono il loro *status* di persone bilingui lingua dei segni/lingua vocale e rifiutano percorsi di normalizzazione verso il modello udente. In altre parole, si tratta di persone sorde bilingui che vogliono essere libere di usare la loro lingua naturale (perché sfrutta un canale comunicativo integro) e, quando la situazione lo richiede, la lingua vocale. Per questa ragione preferiscono essere chiamati sordi e rigettano l'etichetta «non udente», che li definisce per quello che non sono (Volterra *et al.* 2019).

Se è considerato bilingue colui che possiede capacità verbali e comunicative in due lingue (Grosjean 2010; Paradis Emmerzael, Duncan 2010), sappiamo ormai che non è la semplice somma di due o più competenze linguistiche a determinare lo sviluppo linguistico e cognitivo dell'individuo, ma il modo in cui le due lingue e le due modalità si bilanciano e si integrano all'interno di un *continuum* laddove anche l'età, l'ambiente sociale e la situazione comunicativa giocano un ruolo fondamentale (Fig.1).



Figura 1. Rappresentazione del continuum linguistico alla base del bilinguismo bimodale delle persone sorde (Roccaforte, Suadoni 2020).

Pertanto, è estremamente raro che il repertorio linguistico di una persona sorda possa essere collocato all'estremo del suddetto *continuum* (Fig.1) che esclude la lingua vocale, è invece assai frequente che, in una prospettiva di intercomprensione, le due lingue siano usate con livelli

⁵ Oltre il 90% dei bambini sordi nascono da genitori udenti. La sordità è determinata da una combinazione complessa di fattori genetici e ambientali.

di competenza diversi fra loro, anche in funzione della propria storia familiare e personale, del contesto e degli interlocutori con cui il segnante entra in relazione (cfr. Tab. 1). Inoltre, nel caso del repertorio di un individuo sordo bilingue LIS-italiano, questo *continuum* può essere letto non solo in termini di precocità di esposizione a uno o all'altro codice (Il bambino è stato esposto prima alla LIS o prima all'italiano?), ma anche in termini di preferenza d'uso nella propria quotidianità (In quale contesti preferisce usare uno o l'altro codice?). Dal momento che le due lingue naturali agli estremi del *continuum* sfruttano canali comunicativi diversi, gli individui sordi possono utilizzare entrambi i codici linguistici anche in modalità *blended*, scegliendo in base alla situazione comunicativa e all'interlocutore, il che li rende bilingui dilalici simultanei.

Riportiamo di seguito una tabella riassuntiva (Tab. 1) tratta da Roccaforte (2018: 17) che, senza pretesa di esaustività, dà conto dei principali diasistemi compresi tra le due lingue naturali (la LIS e l'italiano).

Nome	Tipo	Struttura	Canale comunicativo
LIS	lingua naturale	lessico e morfosintassi propri	visivo-corporeo
LIS + voce	sistema derivato	lessico e morfosintassi LIS	visivo-corporea + acustico-vocale
Italiano segnato	sistema derivato	lessico LIS, morfosintassi italiano	acustico-vocale + visivo corporea
Italiano	lingua naturale	lessico e morfosintassi propri	acustico-vocale

Tabella 1. *Diasistemi nel continuum tra le due lingue naturali LIS e italiano.*

Alla luce di tutte queste considerazioni, già da qualche anno i ricercatori hanno iniziato a chiedersi fino a che punto i modelli tipici della L2 si possano applicare agli studenti udenti che apprendono una L2 in un'altra modalità (M2-seconda modalità). L'acquisizione di M2 può porre sfide uniche non osservate nella tipica acquisizione di L2 (unimodale). Allo stesso tempo, i gesti e gli emblemi co-verbali hanno un ruolo anche nel processo di acquisizione della lingua dei segni da parte di apprendenti M2-L2 e questa nuova prospettiva offre un'ulteriore opportunità di mettere alla prova i modelli e le tassonomie glottodidattiche che sono state create quasi esclusivamente sulla base dell'esposizione alle lingue parlate in modo unimodale.

3. Tratti cognitivi e linguistici della sordità

La ricerca scientifica, nel corso degli ultimi quarant'anni, ha rintracciato numerosi tratti peculiari nelle competenze linguistiche di apprendenti sordi riconducibili alla sordità e altri riconducibili alle lingue naturali a cui la persona è stata esposta nel corso della propria vita, fino a concludere che è soprattutto la sordità, a prescindere dalla/e lingua/e conosciuta/e, a comportare un modo diverso di organizzare il pensiero e quindi il linguaggio rispetto agli udenti. Tuttavia, se l'individuo sordo fin dalla nascita è stato esposto a una lingua segnata, questa può essere considerata a pieno titolo una L1 e il possesso di una lingua naturale ben interiorizzata costituisce il terreno sul quale costruire tutte le altre competenze linguistiche. La lingua vocale, in questi casi, è una L2 che viaggia su un canale deficitario, a cui l'individuo può essere esposto sia in contesto naturale che in contesto formale e guidato (nelle sedute di logopedia, a scuola o durante le lezioni

di lingua), forte comunque di una lingua materna perfettamente consolidata (la LIS). Se invece la persona sorda non viene esposta nelle prime fasi della vita alla lingua dei segni, per esempio perché nasce e cresce in una famiglia udente che non considera il bilinguismo italiano-LIS un'opzione valida per il proprio figlio, la lingua vocale, o meglio ciò che di essa resta se non consideriamo la parte acustica, sarà la sua L1, ma una L1 che necessiterà comunque di un intervento logopedico mirato a ricostruire ciò che dell'*input* linguistico è andato perduto a causa del deficit acustico. La mancanza di una L1 fortemente interiorizzata, sia essa segnata o meno influirebbe negativamente sulla capacità di organizzazione del pensiero e sulla coesione dei testi prodotti.

Queste differenze non influenzeranno solo il piano dell'oralità, ma anche quello della scrittura. L'erronea convinzione che la sordità abbia riflessi più significativi nella sfera della lingua orale più che nella dimensione scritta è stata smentita dai dati (Fabbretti, Tomasuolo 2006): una delle domande più frequenti che gli studiosi si sono posti rispetto al profilo cognitivo degli apprendenti sordi riguarda proprio la possibilità di stabilire una relazione fono-grafica (tra suoni e lettere) in presenza di una codifica che potremmo definire «afonologica». In poche parole, quando scriviamo ci basiamo su una sorta di dettatura interna alla quale applichiamo un complesso sistema di codifica sia di tipo ortografico che di tipo testuale. Nel testo scritto è possibile ritrovare la rappresentazione grafica del parlato filtrata da un codice estremamente complesso, che tutti noi abbiamo imparato a padroneggiare nel corso di lunghi anni di esposizione e tentativi e che è fatto di simboli, convenzioni e meta-rappresentazioni.

Alcuni studi hanno suggerito che sia nella lingua parlata che in quella scritta le persone sorde producono errori che in parte sono simili a quelli che producono parlanti non nativi, ma in parte non lo sono. In particolare, alla prima categoria appartengono quelle produzioni che derivano dalla difficoltà di recuperare nella propria memoria procedurale tutta quella parte di lingua che viola il principio di sistematicità e che il parlante udente normalmente controlla attraverso il *feedback* acustico, l'imitazione e l'autocorrezione⁶. È evidente allora che il deficit acustico comporta delle specificità linguistiche nella L1 che influenzano anche l'apprendimento di una L2.

Scrivono Marschark, Tang, Knoors (2014: 76-77), fra i maggiori esperti di educazione linguistica e sordità:

Il modo in cui [*le persone sorde*] leggono e scrivono può sembrare simile a quello di chi impara una seconda lingua, ma la maggior parte dei sordi non possiede una lingua materna fluente e consolidata (L1) sulla base della quale fare inferenze e costruire la seconda (L2). Questo significa che i metodi per l'apprendimento della seconda lingua possono essere inappropriati o mirare soltanto ad alcuni dei bisogni degli studenti sordi.

Alla luce di tutto ciò è lecito domandarsi se e quanto le tradizionali nozioni di L1 e di L2 in uso nella didattica delle lingue siano effettivamente utili a definire le peculiarità cognitive degli apprendenti sordi e forse non solo degli apprendenti sordi. Gli individui, tutti, possono trovarsi a vivere in contesti linguistici complessi in cui sono esposti a più lingue e a più modalità fin dalla nascita, sfidando così anch'essi la nozione di una sola lingua materna dominante e di un netto confine tra il processo di apprendimento e quello di acquisizione.

⁶ Ovvero quei sistemi di controllo e di compensazione che intervengono quando percepiamo “a orecchio” che quanto pronunciato o ascoltato rappresenta una deviazione dalla norma, in parole semplici diremmo che “non ci suona bene”. L'esposizione a una grande quantità di *input* acustico, infatti, garantisce la creazione di un modello di riferimento e rende possibile che l'errore venga percepito come un fastidio acustico. Questo ovviamente è in parte precluso alle persone sorde proprio a causa della inibita esposizione alla lingua vocale.

4. Verso il superamento della dicotomia L1-L2

Il binomio L1 e L2 ha radici molto profonde nella storia dell'educazione linguistica e riflette l'idea tradizionale di una lingua materna che è fondamento dell'identità linguistica e culturale di un individuo. Tuttavia, come abbiamo visto nei precedenti paragrafi, nella biografia linguistica di una persona sorda sono molte e complesse le variabili in gioco e una distinzione netta tra lingua materna e lingua seconda sottintende spesso una sorta di gerarchia linguistica e culturale che privilegia una lingua rispetto a un'altra più sulla base dell'epoca di acquisizione o del prestigio che le è riconosciuto che non sull'effettivo uso e sulla "vitalità" nella mente dell'apprendente in un dato momento della sua vita.

Inoltre, la ricerca nel campo dell'educazione linguistica ha dimostrato che le competenze linguistiche e cognitive sviluppate in una lingua possono anche influenzare positivamente l'apprendimento di altre lingue. Per esempio, gli apprendenti multilingui/multimodali possono trarre vantaggio dalle somiglianze e dalle differenze tra le lingue presenti nel loro repertorio per acquisire nuove competenze linguistiche in modo più efficace, indipendentemente dal fatto che siano L1 o L2.

Anche il *Companion volume* (Council of Europe 2018) considera ormai al centro del processo di apprendimento, insegnamento e valutazione linguistica la costruzione del senso, per la quale non si utilizza solo una lingua naturale, ma tutte le lingue presenti nel repertorio dell'individuo, inclusi varietà e linguaggi che l'apprendente ha a disposizione nello spazio linguistico e simbolico. Si fa strada una visione di competenza plurilingue e pluriculturale in cui sono compresenti diversi tipi di semiosi anche in modalità diverse, che è la "normale" condizione per la costruzione (e co-costruzione) del significato quando si svolgono compiti comunicativi.

Riteniamo allora che questa centralità del significato, insieme alla dimensione plurilinguistica e pluriculturale sia di grande rilevanza sia per l'educazione alle lingue vocali e scritte che per la didattica delle lingue segnate, per almeno per due motivi: perché costringe ad ampliare la riflessione su codici che sono intrinsecamente multimodali, in cui la costruzione del senso è meno evidentemente lineare, considerata la pluridimensionalità dei segni e dei gesti che li compongono, e perché invita a riflettere sul fatto che anche le lingue parlate non possono rimanere schiacciate su un modello monolitico che non considera nella costruzione dei suoi significati il ruolo cruciale di tutte le capacità semiotiche (dallo sguardo, al gesto, dalla prossemica all'espressione del volto).

In conclusione, capire profondamente le caratteristiche della sordità, delle sue implicazioni cognitive e linguistiche costringe a ripensare al modo in cui tutti i codici semiotici interagiscono e si influenzano reciprocamente con il fine ultimo della costruzione del significato. Se l'obiettivo della linguistica educativa è quello di promuovere lo sviluppo di repertori linguistici integrati è necessario allora che i docenti di lingua abbraccino un approccio sempre più olistico all'insegnamento delle lingue, un approccio miri a superare la dicotomia tra L1 e L2 e che riconosca e valorizzi la ricchezza della diversità linguistica e culturale degli studenti, incoraggiando la loro consapevolezza interculturale e la multimodalità.

Riferimenti bibliografici

Council of Europe 2018. *Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment. Companion Volume with new Descriptors*. Strasbourg. Council of Eu-

- rope. URL: <https://bit.ly/4ap6rok> (<https://riviste.unimi.it/>) (ultimo accesso: 5.03.2024).
- Fabbretti, D., Tomasuolo, E. (a cura di) 2006. *Scrittura e sordità*. Roma. Carocci.
- Giunchi, P., Roccaforte, M. 2016. *La lingua dei segni e il suo insegnamento*. In A. De Marco (a cura di) 2016. *Lingua al plurale: la formazione degli insegnanti*. Guerra Edizioni: 385-393.
- Grosjean, F. 2010. *Bilingualism, Biculturalism, and Deafness*. «International Journal of Bilingual Education and Bilingualism», 13: 133-145.
- ISTAT 2023. *Rapporto annuale 2023. La situazione del paese*. URL: <https://www.istat.it/it/archivio/285017> (ultimo accesso: 5.03.2024).
- Marschark, M., Tang, G., Knoors, H. 2014. *Bilingualism and bilingual deaf education*. Oxford. Oxford University Press.
- Paradis, J., Emmerzael, K., Duncan, T. S. 2010. *Assessment of English Language Learners: Using Parent Report on First Language Development*. «Journal of Communication Disorders», 43: 474-497.
- Rinaldi, P., Tomasuolo, E., Resca, A. 2018. *La sordità infantile. Nuove prospettive d'intervento*. Roma. Erickson.
- Roccaforte, M. 2018. *Le componenti orali della lingua dei segni italiana. Analisi linguistica, indagini sperimentali e implicazioni glottodidattiche*. Roma. Sapienza Università Editrice.
- Roccaforte, M., Suadoni, A. 2020. *Linee di tendenza e prospettive per l'adattamento delle certificazioni ufficiali di lingua italiana ad apprendenti sordi*. «Rassegna Italiana di Linguistica Applicata», 1: 45-79.
- Solipaca, A., Ricci, C. (a cura di) 2022. *Nuovo studio sulla popolazione di persone sordocieche, con disabilità sensoriali e plurime in condizioni di gravità*. Trento. Erickson.
- Volterra, V., Roccaforte, M., Di Renzo, A., Fontana, S. 2019. *Descrivere la lingua dei segni italiana. una prospettiva cognitiva e sociosemiotica*. Bologna. Il Mulino.

LA COMPrensIONE DEL TESTO IN L2: FONDAMENTI TEORICI E STRATEGIE DIDATTICHE

Silvia Della Rocca, Christian Tarchi, *Dipartimento di Formazione, Lingue, Intercultura,
Letterature e Psicologia, Università degli Studi di Firenze*

1. Modelli teorici per la comprensione del testo in L2

La padronanza di una lingua straniera rappresenta una delle otto competenze chiave per l'apprendimento permanente individuate dalla normativa europea all'interno della cornice del *lifelong learning*. Nello specifico, nelle Raccomandazioni europee del 2006 e nell'aggiornamento del 2018, la competenza in lingua straniera è definita attraverso quattro dimensioni, tra cui la comprensione scritta. Per riuscire a interagire con la moltitudine di culture che caratterizzano la società globalizzata odierna ed essere in grado di accedere con senso critico alle conoscenze a esse collegate, è fondamentale sviluppare la competenza di comprensione del testo in lingua straniera, a cui infatti i programmi educativi dei vari paesi rivolgono una grande attenzione. Questa direttiva educativa è supportata anche dal fatto che gli studenti, in particolare nella scuola secondaria, utilizzano *smartphone* o *personal computer* per reperire materiale di approfondimento o di studio e Internet rappresenta sempre di più il mezzo con cui entrano in contatto con le notizie del mondo. La maggior parte dei contenuti disponibili sul *Web*, fruibili come testi scritti, immagini o video, sono in inglese (Tarchi, Mason 2022), perciò diventa cruciale supportare soprattutto l'acquisizione della comprensione del testo in Inglese come L2/LS attraverso strategie didattiche efficaci e inclusive, basate su *framework* teorici solidi per la definizione di modelli di comprensione del testo (Vettori *et al.* 2023).

Nella revisione sistematica di Vettori e colleghi (2023) si descrive innanzitutto il modello della *Simple View of Reading* (SVR) (Gough, Tunmer 1986), che aiuta a identificare i fattori determinanti le differenze individuali nella comprensione del testo in L2 e per gli apprendenti bilingui. Secondo questo modello, la competenza di comprensione è data dalla combinazione di processi di decodifica e di comprensione del linguaggio. Questa struttura è valida sia per l'inglese, lingua a ortografia opaca¹, che per altre lingue a ortografia trasparente², come il greco, l'italiano e l'ebraico, oltre che per lingue con sistemi di scrittura non alfabetici, come il cinese. Nel contesto teorico della SVR, perciò, i diversi livelli di competenza nella comprensione del testo dipendono dalle caratteristiche morfologiche della L2, più influenti soprattutto per i primi gradi di scolarizzazione, e dai livelli di comprensione nella lettura, che assumono maggiore importanza negli studenti di scuola secondaria che utilizzano testi scritti in lingua straniera non solo per potenziare le competenze linguistiche ma anche per studio.

Questo modello è stato poi perfezionato e reso più complesso con il modello di lettura degli effetti diretti e indiretti (*Direct and Indirect Effect model of Reading*) (DIER) (Kim 2017), attraverso la definizione di tre tipologie di variabili che condizionano lo sviluppo della competenza di comprensione del testo in L2:

- a) abilità linguistiche di base (lessico, conoscenza grammaticale, consapevolezza fonologica e morfologica);
- b) abilità linguistiche di livello superiore (lettura e comprensione orale di parole);

¹ Ortografie in cui a ogni grafema può corrispondere più di un fonema e a ogni fonema può corrispondere più di un grafema.

² Ortografie in cui la corrispondenza fonema-grafema è 1:1, o quasi, in entrambe le direzioni.

Rispetto al SVR, viene enfatizzato il contributo delle competenze cognitive fondamentali – in generale, le Funzioni Esecutive (FE) – e delle competenze metacognitive nello sviluppo della comprensione del testo. Il ruolo e il grado di coinvolgimento delle FE, definite come insieme di processi cognitivi superiori che controllano e regolano i pensieri e i comportamenti degli individui, nello sviluppo dei diversi processi associati alla comprensione del testo non è univocamente definito. In merito ai processi metacognitivi, tra cui la consapevolezza e il monitoraggio dei processi di comprensione durante la lettura, numerosi studi sottolineano il ruolo cruciale che essi rivestono nell’acquisizione di un buon livello di competenza, definendo buoni lettori coloro che possiedono una maggiore conoscenza delle strategie di lettura e un uso più flessibile delle stesse, un monitoraggio consistente della comprensione e una maggiore consapevolezza di sé come lettori (Brown 1978; Cartwright *et al.* 2020).

Anche le caratteristiche del genere testuale influenzano le prestazioni dei lettori nella comprensione del testo, con una forte differenza individuabile tra i testi narrativi e i testi espositivi: in particolare, gli ultimi che rappresentano materiale di studio interdisciplinare soprattutto per gli studenti di scuola secondaria sono più complessi da comprendere per le differenti strutture testuali che vi sono rappresentate, il lessico più sofisticato e specialistico e la struttura sintattica delle frasi (Tarchi 2010).

Dato l’uso frequente di testi espositivi alla scuola secondaria, i modelli teorici per la definizione delle componenti di comprensione del testo sono supportati anche dal principale modello di apprendimento dai testi, il modello fondante di Kintsch (1998). In questa cornice, esistono tre livelli della rappresentazione in memoria del testo che il lettore può costruire:

1. *superficiale*: rappresentazione delle frasi incluse nel testo sulla base di processi di costruzione della singola unità di significato di un testo;
2. *testuale*: rappresentazione della rete di concetti e proposizioni presenti nel testo;
3. *situazionale*: rappresentazione coerente degli eventi descritti dal testo, che richiede l’integrazione delle informazioni testuali con le conoscenze pregresse e si forma attraverso diversi tipi di inferenze.

In sintesi, dai modelli teorici della SVR e del DIER si può evidenziare che le strategie didattiche da mettere campo per supportare l’acquisizione della comprensione del testo in L2 devono prendere in considerazione i vari fattori a livello linguistico, cognitivo e metacognitivo sottostanti allo sviluppo della competenza, così come i diversi gradi di rappresentazione in memoria del testo che lo studente si costruisce durante i processi di lettura e comprensione.

2. *Transfer* dalla L1 alla L2 per la comprensione del testo

Per la definizione di interventi didattici a supporto della comprensione del testo in L2 è importante anche analizzare il processo di trasferimento dalla L1 alla L2. Sono presenti varie teorie che descrivono la relazione tra lingua madre e lingua straniera e l’influenza che questo rapporto ha sulle performance di lettura e comprensione testuale.

Secondo Goodman (1971) e l’Ipotesi del *transfer*, la comprensione in L2 sarebbe influenzata dalle competenze acquisite e consolidate dal lettore nella lingua madre; queste competenze verrebbero trasferite nei compiti di lettura svolti nella L2 attraverso l’utilizzo di strategie metacognitive. Secondo questa teoria, le differenze nel contributo delle componenti linguistiche delle due lingue sarebbero trascurabili, a eccezione delle conoscenze ortografiche e grammaticali della seconda lingua (Vettori *et al.* 2023).

Criticando la visione semplicistica dell'Ipotesi del *transfer*, Alderson (1984) ha formulato l'Ipotesi della soglia, affermando che la comprensione del testo in una L2 sia un compito più complesso e più lento rispetto allo stesso compito nella propria lingua madre e assegnando quindi ruoli diversi alle componenti delle due lingue: le competenze linguistiche specifiche della L2 sarebbe considerate come una soglia da sorpassare, quindi da acquisire e consolidare, prima di poter paragonare compiti di comprensione nelle due lingue. In questa cornice, l'acquisizione delle abilità metacognitive e strategiche è secondaria a quella delle abilità linguistiche; inoltre, nella memoria del lettore vengono distinti i processi cognitivi di basso ordine, come il riconoscimento delle parole e l'analisi sintattica, e quelli di ordine superiore, come i processi metacognitivi. Secondo l'Ipotesi della soglia, è necessario soprattutto consolidare prima la padronanza e l'accuratezza dei primi per garantire un controllo più efficace dei secondi.

Altri autori sostengono che la relazione tra la L1 e la L2 sia dovuta all'accesso a una struttura mentale gerarchica nella memoria del lettore, ipotizzando una visione di integrazione delle connessioni già esistenti o in costruzione tra le competenze dell'una e dell'altra lingua (*Structure Building Framework*) (Gernsbacher 2013).

Il supporto a una teoria piuttosto che un'altra per spiegare l'acquisizione delle competenze di comprensione testuale in inglese come L2 può dipendere dalle tipologie di lingue madri, quindi dalla distanza tra L1 e inglese. D'altra parte, la revisione sistematica di Vettori e colleghi (2023) ha evidenziato come ci sia un trasferimento di competenze dalla L1 alla L2 in modo sostanzialmente indipendente dalla distanza tra le due lingue. Inoltre, prendendo in esame alcune dimensioni della conoscenza metacognitiva, come la valutazione di se stessi come lettori, la conoscenza degli obiettivi di lettura e dei criteri che determinano la comprensione e la conoscenza delle caratteristiche del testo, si sottolinea l'importanza che esse rivestono nel supportare la comprensione del testo in inglese come L2. Fondamentale dal punto di vista educativo per formare dei buoni lettori risulta lo sviluppo delle strategie di *problem-solving* associate alla lettura, che si declinano nella rilettura, lettura con attenzione e scoperta del significato di parole e frasi non familiari.

3. Strategie didattiche inclusive per la comprensione del testo in L2

Lo sviluppo della comprensione del testo risulta essere uno degli obiettivi primari associati alla lettura e uno degli strumenti fondamentali per l'accesso ai "saperi" in ambito scolastico e nella vita quotidiana. Il modello della *Simple View of Reading* permette ai professionisti dell'educazione di conoscere i vari processi propedeutici alla comprensione del testo che un lettore deve seguire e a cui devono rivolgersi gli interventi di insegnamento della lettura, anche per progettare azioni che tengano conto dei Bisogni Educativi Speciali (BES) (Bellocchi *et al.* 2018). In particolare, il modello consente di distinguere quattro profili di funzionamento:

1. *buon lettore*: caratterizzato da buone capacità di decodifica fonologica e di comprensione del testo;
2. *difficoltà di decodifica*: associabili agli studenti con dislessia, che presentano difficoltà di gradi diversi nella decodifica ma non nella comprensione del testo, che può essere parzialmente compromessa come no;
3. *difficoltà di comprensione del testo*: si presentano in studenti con buone competenze di decodifica ma basse competenze di comprensione linguistica, quindi di elaborazione dei contenuti, dovute a difficoltà prevalenti in funzioni cognitive (come integrazione delle informazioni con le conoscenze precedenti ed elaborazione delle inferenze);

4. *profilo misto*: associabile agli studenti che presentano difficoltà nella decodifica e nella comprensione linguistica.

La ricerca sull'apprendimento nella L2 ha evidenziato che i principali predittori delle capacità di comprensione del testo nei primi anni di scolarizzazione sono proprio la decodifica e la comprensione orale, sia per quanto riguarda lingue a ortografia opaca che trasparente.

Prendendo in considerazione i tre livelli che costituiscono il macro-processo della comprensione del testo secondo il modello di Kintsch (1998) (superficiale, testuale, situazionale), le difficoltà nella comprensione testuale che possono essere osservate negli studenti esposti a una L2 sono soprattutto riferite ad aspetti lessicali e di comprensione morfosintattica non pienamente sviluppati, oltre che ad aspetti di connotazione culturale dei testi scolastici (Bellocchi, Baraldi, Bonifacci 2018). Risulta importante un diretto intervento su queste competenze poiché una maggiore fragilità o difficoltà può costituire una variabile critica connessa ad altre vulnerabilità psicosociali dello studente che apprende una L2, andando a incidere sulle prestazioni ed il successo scolastico.

In merito alle azioni che gli insegnanti possono eseguire per potenziare le abilità di comprensione del testo, gli studi che approfondiscono il tema delle difficoltà di apprendimento nella lingua madre evidenziano l'importanza di interventi di istruzione esplicita delle strategie di lettura applicabili anche alla L2 (Yapp *et al.* 2023). Le principali strategie risultate efficaci sono:

1. attivare le conoscenze di base su uno specifico tema;
2. fare previsioni durante la lettura, anticipando o ipotizzando gli eventi del testo;
3. visualizzare i contenuti del testo, creando immagini mentali di ciò che viene letto;
4. scremare e scansionare i contenuti in base alla rilevanza delle informazioni;
5. collegare le nuove conoscenze a quelle già note, per trarre inferenze e significati dal testo;
6. porsi domande durante la lettura riguardanti eventi presenti nel testo, per costruire una comprensione più profonda del contenuto e fare anticipazioni;
7. prestare attenzione alla struttura del testo e alle parole-segnale, per comprendere la logica interna del testo.

A supporto dell'apprendimento efficace di una competenza di comprensione del testo in L2, interventi educativi progettati attraverso strategie di promozione di un approccio metacognitivo sono risultati efficaci nel rendere gli studenti partecipanti attivi del processo di apprendimento. Attraverso attività di apprendimento cooperativo sulla comprensione del testo, guidate dall'insegnante per stimolare la creazione di un ambiente ricco di domande, dibattiti, ricerca di informazioni, valutazione e risoluzione di problemi, gli studenti possono migliorare le loro prestazioni. Un approccio metacognitivo alla comprensione del testo consente all'apprendente di andare oltre la semplice lettura superficiale di una serie di parole sulla pagina e di concepire la lettura come un processo che necessita di riflettere profondamente e di impegnarsi per una costruzione graduale di significati.

Gli studi di glottodidattica accorrono in supporto degli insegnanti, evidenziando ulteriori spunti per l'adozione di pratiche efficaci in contesti scolastici e universitari ad alta incidenza di situazioni di apprendimento in L2. In particolare, considerando il tema centrale della comprensione del testo scritto e dell'accessibilità ai contenuti che sono veicolati da esso, si possono evidenziare alcune strategie per redigere, elaborare o facilitare dei testi a contesto ridotto, che possono rappresentare un supporto per la comprensione scritta (D'Annunzio, Pesce 2014). I testi a contesto ridotto comprendono, per esempio, consegne, definizioni, didascalie, mappe con-

cettuali o semantiche, presenti nei materiali didattici. Le azioni di facilitazione orientate al testo a contesto ridotto possono riguardare sia l'adattamento a livello linguistico, volto a facilitare la comprensione della consegna propedeutica alla lettura del testo globale, che a livello contenutistico, allo scopo di rendere accessibili i contenuti essenziali attraverso l'integrazione del testo con glossari, mappe o dizionari visuali. Per intercettare il parametro della comprensibilità di un testo, risulta utile esplicitare i nessi logici, semantici o culturali in esso contenuti e fare diretto riferimento anche al genere testuale di appartenenza. Queste strategie sono valide per l'intero gruppo classe, ma in particolare possono rappresentare un efficace intervento in presenza di difficoltà di comprensione del testo.

All'interno delle considerazioni circa le strategie più efficaci a supporto della comprensione del testo, non può mancare un riferimento all'apprendimento mediato dalla tecnologia, in particolare all'uso di video. In contesti scolastici in cui sempre più diffusamente gli studenti sono esposti a testi e video in L2 (principalmente inglese) per mediare l'apprendimento di contenuti, bisogna considerare che l'uso di video narrativi, veicolati nella L2, è associato a migliori prestazioni di apprendimento nel tempo, rispetto all'utilizzo di materiali scritti o di video sottotitolati (Tarchi, Mason 2022). La questione dei sottotitoli è controversa e suggerisce di prestare sempre attenzione alle esigenze educative dell'apprendente: da un lato, rappresentano un forte stimolo all'apprendimento di contenuti in L2 per gli studenti che possiedono già buone competenze linguistiche e di comprensione, perché hanno così modo di accogliere le informazioni tramite la mediazione dei canali verbali, grafici e auditori; dall'altro lato, invece, la presenza di sottotitoli nel video può portare a un sovraccarico cognitivo in chi ancora non ha sviluppato o ha difficoltà in determinate abilità di decodifica e comprensione. In questi casi, un'ottima strategia che può moderare l'effetto di affaticamento cognitivo può essere l'esplicitazione delle pre-conoscenze sul tema.

Riferimenti bibliografici

- Alderson, J. C. 1984. *Reading in a foreign language: A reading problem or language problem?* In J. C. Alderson, A. H. Urquhart (eds.). *Reading in a Foreign Language*. London. Longman: 1-27.
- Bellocchi, S., Baraldi, S., Bonifacci, P. 2018. *Apprendimenti scolastici e bilinguismo*. In P. Bonifacci (a cura di) 2018. *I bambini bilingui: Favorire gli apprendimenti nelle classi multiculturali*. Roma. Carocci: 121-153.
- Brown, A. L. 1978. *Knowing When, Where, and How to Remember: A Problem of Metacognition*. In R. Glaser (ed.). *Advances in Instructional Psychology*. Vol. 1. Hillsdale. Erlbaum: 77-165.
- Cartwright, K. B., Lee, S. A., Taboada Barber, A., DeWyngaert, L. U., Lane, A. B., Singleton, T. 2020. *Contributions of Executive Function and Cognitive Intrinsic Motivation to University Students' Reading Comprehension*. «Reading Research Quarterly», 55(3): 345-369.
- D'Annunzio, B., Pesce A. 2014. *Uso, redazione e selezione di testi a contesto ridotto per studenti non italofofoni e studenti DSA: quali elementi comuni e quali tratti distintivi?*. «Rivista Italiana di Linguistica Applicata», 1: 101-119.
- Gernsbacher, M. A. 2013. *Language Comprehension as Structure Building*. New York. Psychology Press.
- Gough, P. B., Tunmer, W. E. 1986. *Decoding, reading, and reading disability*. «RASE: Remedial & Special Education», 7: 6-10. URL: <https://bit.ly/4cJNPAO> (<https://journals.sagepub.com/>) (ultimo accesso: 3.04.2024).

- Goodman, K. S. 1971. *Psycholinguistic Universals in the Reading Process*. In P. Pimsleur, T. Quinn (eds.) 1971. *The Psychology of Second Language Learning*. Cambridge. Cambridge University Press: 135-142.
- Kim, Y. S. G. 2017. *Why the Simple View of Reading Is Not Simplistic: Unpacking Component Skills of Reading Using a Direct and Indirect Effect Model of Reading (DIER)*. «Scientific Studies of Reading», 21(4), 310-333.
- Kintsch, W. 1998. *Comprehension: A Paradigm for Cognition*. Cambridge. Cambridge University Press.
- Vettori, G., Casado Ledesma, L., Tesone, S., Tarchi, C. 2023. *Key Language, Cognitive and Higher-Order Skills for L2 Reading Comprehension of Expository Texts in English as Foreign (Language Students: A Systematic Review)*. «Reading and Writing». Open access. URL: <https://bit.ly/4acoXjH> (<https://link.springer.com/>) (ultimo accesso: 4.04.2024).
- Tarchi, C. 2010. *Reading Comprehension of Informative Texts in Secondary School: A Focus on Direct and Indirect Effects of Reader's Prior Knowledge*. «Learning and Individual Differences», 20: 415-420. URL: <https://bit.ly/3vFp48l> (<https://www.sciencedirect.com/>) (ultimo accesso: 3.04.2024).
- Tarchi, C., Mason, L. 2023. *Learning Across Media in a Second Language*. «European Journal of Psychology of Education», 38(4): 1593-1618. URL: <https://bit.ly/3VKNdVz> (<https://link.springer.com/>) (ultimo accesso: 3.04.2024).
- Yapp, D., de Graaff, R., van den Bergh, H. 2023. *Effects of Reading Strategy Instruction in English as a Second Language on Students' Academic Reading Comprehension*. «Language Teaching Research», 27(6): 1456-1479.

RAPPRESENTAZIONI VISIVE DELLA DISABILITÀ NEI MANUALI DI ITALIANO A STRANIERI: UNA PRIMA RICOGNIZIONE *CORPUS-DRIVEN*

Alessandro Puglisi, *Università per Stranieri di Siena*

1. Introduzione

Il manuale di lingua, inteso come prodotto editoriale adottato da insegnanti e utilizzato da studenti in un contesto di apprendimento linguistico formale guidato, non è solo uno strumento operativo. Esso, infatti, raccoglie e organizza materiale tanto linguistico quanto culturale, proponendo concetti e significati manifesti e suggerendone, inevitabilmente, anche altri meno evidenti. All'interno dei manuali di lingua le immagini hanno assunto, nel corso degli anni, un ruolo sempre più forte, non solo accostandosi al testo scritto, ma integrandolo e, talvolta, sostituendolo. Più nello specifico, questo incremento delle immagini «ha messo in luce una loro trasformazione da mero supporto pedagogico o estetico a strumento di traduzione visuale di parole concrete, testi, strutture linguistiche» (Daloiso, D'Annunzio 2021: 126).

L'utilizzo delle immagini nell'ambito dell'educazione linguistica può essere variamente declinato¹. Una prima dimensione, particolarmente evidente nella cornice di lavoro della linguistica educativa, vede le immagini come *trait d'union* fra il lessico della lingua obiettivo e quello della lingua madre dell'apprendente, e dunque come “ponte” fra due sistemi di rappresentazione visiva dei concetti talvolta assai differenti. In questo passaggio, la dimensione “semiotica” esprime di per sé la visione del mondo degli autori del manuale, nonché il complesso di valori dai quali esso scaturisce. A tale sistema valoriale fa riferimento anche una seconda dimensione dell'utilizzo delle immagini, vale a dire quella etno-socio-culturale, secondo la quale l'immagine è un vero e proprio «*medium* di lingua-cultura che veicola regole conversazionali, pratiche sociali e socioculturali, tratti identitari collettivi, rappresentazioni collettive» (Daloiso, D'Annunzio 2021: 127; Demougin 2012). Questa dimensione può condurre, se gestita in maniera scarsamente inclusiva, a una sottorappresentazione di alcune categorie di persone (anziani, disabili, appartenenti alla comunità LGBTQIA+ ecc.), alimentando stereotipi e fornendo un'immagine della società poco realistica ed “esclusiva”. Una terza dimensione, definibile come pedagogico-didattica, è stata indagata, fra gli altri, da Borderie (1997) e dal già citato Demougin (2012). In quest'ottica, l'utilizzo dell'immagine può sostanziarsi secondo una *gradatio* che va dalla mera riproduzione di luoghi, persone, oggetti, alla rappresentazione di situazioni e, passando per immagini di tipo funzionale, per esempio mappe e diagrammi, giungere a valorizzare quella componente intersemiotica² alla quale abbiamo fatto riferimento più sopra. Una quarta e ultima dimensione, di natura psicologica, vede le immagini contenute nei manuali e il modo di presentarle, come contenenti «*input* che di fatto possono rafforzare o modificare le rappresentazioni degli apprendenti, influenzandone, più o meno direttamente, il sistema di valori e gli atteggiamenti» (Daloiso, D'Annunzio 2021: 127). Del resto, sul potere comunicativo dell'immagine si è molto riflettuto (Cid Jurado 2011). L'immagine può subire una ulteriore classificazione, che riteniamo opportuno integrare a quelle già ricordate, in termini funzionali. Facendo riferimento al

¹ Nel prosieguo del paragrafo seguiremo, in riferimento alle dimensioni di utilizzo delle immagini nei manuali, la sistemazione presente in Daloiso e D'Annunzio 2021, inserendo, ove opportuno, riferimenti puntuali.

² Con «componente intersemiotica» si intende qui l'insieme delle strategie di passaggio tra sistemi di rappresentazione e di segni diversi, per esempio dalla parola all'immagine e viceversa.

celebre modello di Jakobson (1966), l'immagine può stabilire una continuità con il testo (funzione referenziale), facilitare l'interazione tra testo e apprendente (funzione fàtica), essere considerata solo in quanto oggetto estetico (funzione poetica), fare riflettere sulla lingua (funzione metalinguistica).

In termini più generali, è possibile dire che a partire dalla cosiddetta «svolta comunicativa», i manuali si propongono, almeno nelle intenzioni, non più solamente di presentare strutture grammaticali e lessico di una lingua, ma anche di fornire una certa rappresentazione della cultura legata alla lingua da apprendere. In altre parole, i manuali si propongono di mettere in contatto l'apprendente con gli usi linguistici che una data lingua utilizza per relazionarsi alla realtà. Questo aspetto è ancora più necessario se consideriamo la spinta al plurilinguismo e pluriculturalismo, ribadita con forza anche nel *Companion Volume* (Council of Europe 2020). In quest'ottica complessiva, il manuale di lingua dovrebbe provare a veicolare una rappresentazione della lingua e della cultura che sia la più ampia e multiforme possibile. A tale scopo dunque, dovrebbe integrare, non escludere i vari aspetti della realtà linguistico-culturale, per consentire all'apprendente, nel rispetto di livelli di competenza e domini, di venire a contatto con una rappresentazione realistica del mondo attraverso la lingua che sta imparando. Le immagini possono ricoprire un ruolo fondamentale in questo processo, sin dal primo contatto dell'apprendente con la lingua *target*.

Al centro del nostro contributo vi sono dunque le rappresentazioni visive della disabilità all'interno dei manuali di italiano a stranieri. Sulla scorta del ragionamento proposto sopra, per “integrare” la disabilità è essenziale rappresentarla, e tale rappresentazione dovrebbe costituire un modo per riflettere sull'idea di «neurodiversità» (Singer 1999).

Due modelli si sono confrontati, e continuano ancora a farlo, nell'ambito della letteratura scientifica sulla disabilità. Le visioni più convenzionali hanno guardato alla disabilità come tragedia, causa di sofferenza e impedimenti spesso insormontabili (Vehmas 2004), con la conseguente applicazione di un «modello medico» basato sull'idea di «deficit funzionale». In risposta a questa prospettiva, in anni più recenti si è fatto strada un modello «sociale», che separa i concetti di «impedimento» (*impairment*) e «disabilità» (*disability*). Quest'ultima, secondo il modello sociale, si manifesta quando specifiche condizioni di salute dell'individuo si scontrano con barriere fisiche e sociali che non consentono una sua piena realizzazione come essere umano e cittadino (Owens 2015). Assumendo questa posizione, ci sembra dunque opportuno definire la sotto-rappresentazione grafica come una barriera sociale che “nasconde” determinate categorie nell'ambito del discorso pubblico.

In un'ottica di contrasto alla sottorappresentazione della disabilità, questo studio si pone in una prospettiva di integrazione tra modello sociale e modello medico nella rappresentazione della disabilità all'interno dei manuali di lingua e, più in generale, dei materiali glottodidattici. La disabilità non va negata, chiaramente, ed è altresì necessario collocarla in un contesto più ampio, sociale, evidenziando come a vari livelli (urbano, architettonico, burocratico ecc.) ci rapportiamo a essa generando o rimuovendo ostacoli e barriere. Allo stesso tempo, è importante mitigare, attraverso il modello medico, i rischi di un'adesione totale al modello sociale, il quale può tendere a minimizzare condizioni di menomazione.

L'evitamento di questa rappresentazione complessa rischia di sottrarre alla considerazione, infatti, una porzione di realtà, che l'apprendente potrebbe esperire anche in prima persona e che comunque sperimenta in quanto individuo e cittadino. Al contrario, una rappresentazione opportuna sia quantitativamente che qualitativamente della disabilità, sia essa sensoriale, motoria o intellettuale, non solo le restituirebbe visibilità pubblica e considerazione, ma potrebbe costituire oggetto di apprendimento linguistico e riflessione culturale e interculturale. La ricaduta glottodidattica, in questo senso, sarebbe dunque considerevole. In questa prospettiva le immagini possono rivestire un ruolo predominante come mezzo comunicativo, proprio per l'immediatezza nella trasmissione di informazioni, anche a livelli di competenza iniziali. Per questa via, si perseguirebbe una inclusività

ampia, che non guarda solo agli *Special Education Needs* (SEN) («bisogni educativi speciali»), ma ricomprende tutte e tutti, valorizzando la diversità.

Fatte queste opportune premesse, nel prossimo paragrafo (cfr. par. 2) potremo definire il disegno della ricerca, ricordando l'obiettivo dello studio, descrivendo le caratteristiche del *corpus* analizzato e le metodologie adottate.

2. Il disegno di ricerca

Lo studio si è posta l'obiettivo di verificare la presenza di rappresentazioni visive (fotografie e illustrazioni) della disabilità motoria, sensoriale e intellettiva in un *corpus* di sedici manuali di italiano a stranieri (livello intermedio/avanzato) usciti in Italia tra il 2005 e il 2022. La base di partenza è costituita dalla lista di venti volumi che costituiscono LAICO2 (Lessico per Apprendere l'Italiano Corpus di Occorrenze), il *corpus* che presenta oltre 1 milione di occorrenze, frutto di un progetto di ricerca condotto presso l'Università per Stranieri di Siena e coordinato da Andrea Villarini.

Come detto, la lista dei manuali ha costituito solo un punto di partenza, richiedendo, per i nostri scopi, alcuni adattamenti. Anzitutto, il nostro studio non era orientato a considerare il *corpus* in termini lessicologici, ma come fonte di rappresentazioni visive della disabilità. Lo studio ha previsto una fase di rilevazione quantitativa che, come vedremo, ha contribuito già significativamente alle nostre riflessioni.

Più nello specifico, per la costruzione del nostro *corpus*, abbiamo ritenuto opportuno espungere due testi dei quali è uscita una versione aggiornata posteriormente all'inclusione nel *corpus* LAICO2 e, contestualmente, aggiungere due testi più recenti, usciti nel 2022 (DIECI B1 e DIECI B2 di ALMA Edizioni)³. Abbiamo ritenuto opportuno, inoltre, non considerare manuali rivolti a pubblici più ristretti, per esempio sulla base dell'età (bambini, adolescenti, studenti universitari ecc.).

In primo luogo, abbiamo effettuato una analisi estensiva dei testi, allo scopo di rilevare la quantità di fotografie o illustrazioni di interesse. In questa fase non abbiamo considerato alcuna componente verbale, adottando una prospettiva che riconosce massima dignità alle immagini in termini linguistici, culturali e semiotici. Alla rilevazione quantitativa abbiamo fatto seguire poi una fase qualitativa di analisi critica di alcuni esempi di rilievo. Le due fasi hanno consentito perciò di delineare un quadro più ampio da inserire in una visione complessiva dell'immagine come strumento didattico portatore di pratiche inclusive.

3. Analisi dei risultati

La lettura estensiva dei manuali selezionati restituisce una situazione per nulla ambigua, che si potrebbe riassumere citando lo studio, già menzionato, di Dallois e D'Annunzio (2021: 137): «La disabilità nei manuali di lingua [...] costituisce una categoria “invisibile”, che viene esclusa dalle rappresentazioni iconografiche». Come emerge dalla Tabella 1, su sedici manuali, in due soli casi (*Mosaico Italia di Edilingua* e *Nuovo Contatto C1 di Loescher*) abbiamo rilevato rappresentazioni iconografiche della disabilità: in entrambi i contesti si tratta di rappresentazioni di disabilità motoria, per lo più di fotografie, con una sola eccezione. La disabilità sensoriale e quella intellettiva non vengono mai rappresentate visivamente nell'intero *corpus*. Il primo dei due testi, i quali sono nei fatti ec-

³ La lista completa dei volumi presi in esame per il nostro studio è fornita in Appendice 1.

cezioni nel *corpus*, è un volume dedicato alla cultura italiana, pensato per apprendenti con livelli di competenza da B2 a C2. Non è considerabile, dunque, come un manuale in senso stretto. Nell'altro caso, invece, si tratta di un manuale tradizionale per il livello C1. In generale, nella estrema scarsità di rappresentazioni, la disabilità motoria risulta l'unica rappresentata, in misura che potrebbe essere definita quasi trascurabile. L'assenza di rappresentazioni non appare legata ai testi meno recenti; peraltro, a essa non sfuggono nemmeno i due manuali pubblicati nel 2022 (nonostante la recente e decisa spinta riguardante il concetto di «inclusione»).

Manuale	Motoria		Sensoriale		Intellettiva		TOTALE manuale
	Numero fotografie	Numero illustrazioni	Numero fotografie	Numero illustrazioni	Numero fotografie	Numero illustrazioni	
MI	2	-	-	-	-	-	2
CI	-	-	-	-	-	-	0
ARR3	-	-	-	-	-	-	0
ALL3	-	-	-	-	-	-	0
NCB1	-	-	-	-	-	-	0
NCB2	-	-	-	-	-	-	0
NCC1	3	1	-	-	-	-	4
AIC1	-	-	-	-	-	-	0
AIC2	-	-	-	-	-	-	0
NRB1	-	-	-	-	-	-	0
NRB2	-	-	-	-	-	-	0
NRC1	-	-	-	-	-	-	0
NMB2	-	-	-	-	-	-	0
NMC1C2	-	-	-	-	-	-	0
DB1	-	-	-	-	-	-	0
DB2	-	-	-	-	-	-	0
TOTALE tipologia	5	1	0	0	0	0	

Tabella 1. Rappresentazioni iconografiche di disabilità motoria, sensoriale, intellettiva nei manuali selezionati.

Fatta qualche considerazione di natura quantitativa sulle rappresentazioni iconografiche della disabilità all'interno dei manuali analizzati, è opportuno approfondire dal punto di vista qualitativo le eccezioni rilevate. In *Mosaico italiano* (cfr. p. 121) possiamo osservare due fotografie di atleti paralimpici inserite a corredo di un breve testo non autentico intitolato «Olimpiadi e diversità». Né il testo né le fotografie vengono comunque utilizzati come *input* per una qualche attività, risultando perciò non integrati (a meno di interventi dell'insegnante) nell'esperienza di fruizione autonoma del materiale. In *Nuovo Contatto C1* abbiamo invece un esempio di illustrazione rappresentante la disabilità motoria (cfr. p. 186), il disegno di un uomo in sedia a rotelle associato alla presenza o meno di barriere architettoniche, nel contesto di un'attività da svolgere in coppia. In essa si chiede di osservare alcune immagini e riconoscere le campagne sociali alle quali si riferiscono. Alla stessa pagina, altre due immagini richiamano la parità di genere e tra coppie eterosessuali e omosessuali. La prima rappresenta una bilancia, come simbolo della giustizia, che tiene sui piatti i simboli universali del maschile e del femminile. La seconda, invece, mostra due coppie omosessuali di esseri umani stilizzati tenute insieme da un piccolo cuore.

Nello stesso manuale troviamo anche due esempi di fotografie il cui utilizzo vale la pena menzionare. Nel primo caso, un fotogramma tratto dal lungometraggio *Quasi amici (Intouchables)*, dei

registi Nakache e Toledano (2011)⁴, accompagna l'ascolto di una recensione al film (cfr. p. 166). Secondo la consegna, all'ascolto dovrebbe seguire la risposta a una domanda aperta, con successivo confronto con un compagno. Anche in questo caso, come già in *Mosaico italiano*, solo una mediazione esperta da parte dell'insegnante può consentire di sfruttare la rappresentazione iconografica (ma anche quella verbale) in un'ottica costruttiva di riflessione sulla lingua e sulla cultura. Nel secondo caso (cfr. p. 251), invece, si presentano alcune fotografie che ripercorrono la vita del campione sportivo Alessandro Zanardi. All'apprendente viene chiesto di lavorare in coppia, raccontando ciò che le immagini suggeriscono. Solo due delle sei immagini presentate riguardano più da vicino la disabilità, mostrando Zanardi in tenuta da pilota mentre cammina aiutandosi con delle stampelle e mentre è impegnato in una gara di *handbike*.

Tutti gli esempi fotografici contribuiscono a fornire un'idea di disabilità che non solo non è problematica, né problematizzata, ma propone storie "eccezionali", di grande successo sportivo. Tali storie, nonostante la loro importanza, rappresentano però, a nostro avviso, una modalità discorsiva che, nel presentare la disabilità assume una prospettiva fortemente «abilista» (Oliver 1990), che dà luogo alla tendenza a mostrare individui in cui la "menomazione" è non solo completamente compensata, ma addirittura nascosta, sia visivamente che sottolineando i grandi successi sportivi conseguiti da questi individui nonostante la loro condizione. Già Finkelstein (1980), del resto, faceva cenno a un concetto di salute eccessivamente normativo che relega le persone con disabilità in uno scenario che le sottostima e le confina, medicalizzandole.

Le espressioni iconografiche che abbiamo descritto sembrano quindi proporre un concetto di disabilità che da un lato allontana, e addirittura rifiuta, la menomazione fisica, nascondendola o dando luogo alle narrazioni abiliste di cui abbiamo detto poco sopra, mentre dall'altro manca di evidenziare le numerose implicazioni da molti vissute nella vita quotidiana. Se consideriamo che i manuali di lingua si basano sulla quotidianità, in particolare ai livelli iniziali, e anche alla luce delle possibili declinazioni delle immagini ricordate in apertura, il controsenso si fa particolarmente evidente.

Le criticità evidenziate nella nostra analisi dovrebbero essere risolte a nostro avviso, sia dando maggiore spazio (in chiave iconografica e non) alle varie tipologie di disabilità, che proponendo modelli più aderenti alla comune quotidianità. In questo modo, il manuale di lingua potrebbe meglio delineare la realtà multiforme, complessa, problematica delle società in cui docenti e discenti di lingue con condizioni sociali, personali e sanitarie differenti, si muovono e agiscono.

4. In conclusione, alcune prospettive di ricerca future

Lo studio qui presentato costituisce una prima ricognizione *corpus-driven* sulle rappresentazioni visive della disabilità nei manuali di italiano a stranieri. I risultati hanno evidenziato una spiccata sottorappresentazione della disabilità motoria e la totale assenza di altri tipi di disabilità. Per queste ragioni, vi è sia considerevole spazio per approfondire l'analisi, sia necessità di raccogliere una maggior quantità di dati.

Sarebbe auspicabile, infatti, aumentare il numero dei manuali di italiano a stranieri considerati, eventualmente includendo testi pubblicati nel nostro Paese negli ultimi due anni. Inoltre, gioverebbe operare confronti con volumi pubblicati in Italia e pensati per lo studio di lingue straniere, romanze e non, come inglese, francese, tedesco, spagnolo. Un terzo possibile sviluppo potrebbe concretizzarsi in confronti con specifici manuali di italiano editi fuori dall'Italia. In questo modo sarebbe possibile

⁴ Il film racconta la storia di un ricco signore bianco tetraplegico che assume come badante un giovane nero ex detenuto, con il quale, tra mille peripezie, stringerà un forte legame.

una riflessione sempre più informata su criticità e opportunità legate alla “visibilizzazione” della disabilità nell’ambito dell’insegnamento delle lingue moderne.

Riferimenti bibliografici

- Borderie, R. 1997. *Éducation à l’image et aux media*. Paris. Éditions Nathan.
- Cid Jurado, A. T. 2011. *L’immagine nei manuali didattici di italiano L2*. In P. Diadori (a cura di) 2011. *Insegnare italiano a stranieri*. Milano. Le Monnier: 342-351.
- Council of Europe 2020. *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment – Companion volume*. Strasbourg. Council of Europe Publishing.
- Daloiso, M., D’Annunzio, B. 2021. *La rappresentazione della diversità nei materiali glottodidattici. Un’indagine comparativa sui manuali di inglese americano e d’italiano per stranieri*. In M. Daloiso, M. Mezzadri (a cura di) 2021. *Educazione linguistica inclusiva. Riflessioni, ricerche ed esperienze*. Venezia. Edizioni Ca’ Foscari: 125-139.
- Demougin, F. 2012. *Image et classe de langue: quels chemins didactiques?*. «Linguarum Arena», 3: 103-115.
- Finkelstein, V. 1980. *Attitudes and Disabled People: Issues for Discussion*. New York. World Rehabilitation Fund.
- Jakobson, R. 1966. *Saggi di linguistica generale*. Milano. Feltrinelli.
- Oliver, M. 1990. *The Politics of Disablement*. London. The MacMillan Press.
- Owens, J. 2015. *Exploring the critiques of the social model of disability: The transformative possibility of Arendt’s notion of power*. «Sociology of Health & Illness», 37 (3): 385-403.
- Singer, J. 1999. *Why Can’t You be Normal for Once in Your Life?*. In M. Corker, S. French (eds.). *Disability Discourse*. Buckingham. Open University Press: 59-70.
- Vehmas, S. 2004. *Ethical analysis of the concept of disability*. «Mental Retardation», 42 (3): 209-222.

Appendice

Lista dei volumi analizzati con abbreviazione (cfr. Tab. 1), titolo, autori/autrici, anno di pubblicazione, casa editrice, livello.

Abbreviazione	Titolo	Autori/Autrici	Anno	Casa editrice	Livello
MI	<i>Mosaico Italia</i>	De Biasio, Garofalo	2008	Edilingua	B2-C2
CI	<i>Colori d’Italia</i>	Quadrini, Zannirato	2015	Edilingua	C1-C2
ARR3	<i>Arrivederci 3</i>	Faraci, De Luca, Biagi, Colombo	2015	Edilingua	B1/B1+
ALL3	<i>Allegro 3</i>	Toffolo, Merklingshaus	2005	Edilingua	B1
NCB1	<i>Nuovo Contatto B1</i>	Ghezzi, Piantoni, Bozzone Costa	2016	Loescher	B1
NCB2	<i>Nuovo Contatto B2</i>	Ghezzi, Piantoni, Bozzone Costa	2017	Loescher	B2
NCC1	<i>Nuovo Contatto C1</i>	Ghezzi, Piantoni, Bozzone Costa	2013	Loescher	C1
AIC1	<i>Affresco italiano C1</i>	Trifone, Filippone, Sgaglione	2009	Mondadori	C1
AIC2	<i>Affresco italiano C2</i>	Trifone, Filippone, Sgaglione	2009	Mondadori	C2
NRB1	<i>Nuovo Rete! B1</i>	Mezzadri, Balboni	2011	Guerra	B1
NRB2	<i>Nuovo Rete! B2</i>	Mezzadri, Balboni	2012	Guerra	B2
NRC1	<i>Nuovo Rete! C1</i>	Mezzadri, Balboni	2016	Guerra	C1
NMB2	<i>Nuovo Magari B2</i>	De Giuli, Guastalla, Naddeo	2014	ALMA	B2
NMC1C2	<i>Nuovo Magari C1/C2</i>	De Giuli, Guastalla, Naddeo	2014	ALMA	C1-C2
DB1	<i>DIECI B1</i>	Naddeo, Orlandino	2022	ALMA	B1
DB2	<i>DIECI B2</i>	Naddeo, Orlandino	2022	ALMA	B2

MIGRANTI

a cura di

Eleonora Fragai, *Università per Stranieri di Perugia*

Elisabetta Jafrancesco, *Università di Firenze*

Il contributo di D'Argenzio affronta la questione dello sviluppo delle *life skills*, declinandolo in un percorso di apprendimento dell'Italiano L2 presso i Centri Provinciali per l'Istruzione degli Adulti (CPIA), rivolto ad adulti e a giovani adulti migranti con una competenza linguistico-comunicativa di Livello A2 in entrata.

Nello specifico, l'articolo propone un percorso di apprendimento, fruibile in parte in modalità *blended*, attraverso la piattaforma *e-learning WeSchool*, costituito da dieci moduli, ognuno dei quali dedicato all'acquisizione di risorse ricollegabili alle dieci competenze chiave trasversali per l'apprendimento permanente, denominate appunto «*life skills*». Tali competenze sono raggruppabili in tre macroaree (competenze emotive, competenze relazionali, competenze cognitive) e sono capaci di porre l'apprendente in grado di superare con efficacia le sfide della quotidianità sia sul piano individuale che sociale.

Le tematiche trattate nel contributo suggeriscono dunque di ripensare l'educazione linguistica e di integrare i paradigmi metodologici anche alla luce dello sviluppo equilibrato di possibili percorsi di formazione delle *life skills* nell'apprendimento linguistico, prospettiva ancora poco esplorata, ma ricca di implicazioni didattiche e di ricadute applicative per il futuro.

PARLARE ED ESSERE: *LIFE SKILLS* E ALFABETIZZAZIONE LINGUISTICA NEI PERCORSI DI ISTRUZIONE PER ADULTI

Monica d'Argenzio, *Centro Provinciale per l'Istruzione degli Adulti Forlì-Cesena*

Le rondini hanno una meta e la raggiungono sempre, spaccando il minuto.
È per questa ragione che sono considerate eccellenti migratori [...]. Gli orsi vagabondano, sono animali erranti. Prendono e partono, e non è affatto detto che ritornino [...] non c'è nessun varco certo dove aspettarli, né una rotta sicura da intercettare.

(M. Maggiani. *Il viaggiatore notturno*)

A tutte le rondini e gli orsi, ai loro voli, al loro vagare solitario, alle speranze, ai sogni e alle illusioni infrante. Alle assenze, alle presenze, agli abbandoni e al dolce ritrovarsi... A me che, grazie alle rondini e agli orsi, ho occhi illuminati, consapevolezza e posso ancora sperare di andare *oltre*.

(M. d'Argenzio)

1. Introduzione

Il presente articolo ha come oggetto un percorso di insegnamento/apprendimento di Italiano L2 incentrato sullo sviluppo delle *life skills* all'interno dei percorsi AALI (Alfabetizzazione e

Apprendimento della Lingua Italiana) dei CPIA (Centri Provinciali per l'Istruzione degli Adulti)¹. Tali percorsi sono rivolti ad adulti e a giovani adulti che hanno una competenza linguistico-comunicativa almeno di Livello A2 in entrata, cioè che si apprestano a frequentare un percorso di Livello A2, essendo in possesso delle competenze richieste per il Livello A1².

La finalità didattica del percorso è sì l'apprendimento della lingua italiana, ma, contemporaneamente, l'acquisizione di strumenti e risorse riconducibili alle competenze chiave trasversali per l'apprendimento permanente delineate nella Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio dell'Unione europea del 22 maggio 2018 (Parlamento europeo, Consiglio dell'Unione europea 2018) e, più precisamente, alla competenza numero cinque, definita «competenza personale, sociale e capacità di imparare a imparare». Tuttavia, in questa proposta didattica, si farà specifico riferimento a quelle competenze che l'Organizzazione Mondiale della Sanità (OMS), nel 1994, ha denominato «*life skills*» («competenze per la vita»), che permettono alle persone di agire con competenza sia sul piano individuale che su quello sociale e di acquisire un comportamento versatile e positivo, grazie al quale è possibile affrontare efficacemente le richieste e le sfide della vita quotidiana.

In un'ottica CLIL, cioè di apprendimento integrato di lingua e contenuti, si è pensato a un percorso didattico di Italiano L2 formato da 10 moduli, della durata di 8 ore ciascuno, in funzione delle dieci *life skills* individuate dall'OMS (WHO 1994), in cui l'apprendimento della L2 avviene attraverso *input* linguistici di contenuto strettamente connesso all'ambito sociale e civico, e alla quotidianità (fatta di difficoltà e sfide) di una persona adulta migrante, e con attività che mirano anche a far riflettere e a prendere consapevolezza dell'importanza di dotarsi delle strategie adeguate per affrontare in maniera efficace le situazioni di tutti i giorni, di rapportarsi agli altri e alla comunità di appartenenza in genere con autostima e fiducia in se stessi.

2. Che cosa si intende per *life skills*

Non esiste una definizione e una terminologia univoca quando si parla di «competenze per la vita»³ e neppure un elenco esaustivo di abilità (p. es. sociali), competenze linguistico-comunicative, comportamenti e atteggiamenti che si manifestano sia a livello personale sia a livello relazionale e che rientrano in questa categoria e che hanno numerosi punti di contatto con le cosiddette «competenze chiave per l'apprendimento permanente» individuate in ambito europeo⁴. La pluralità terminologica racchiude però un aspetto sostanziale: le *soft skills* non fanno parte delle *hard skills* (o «abilità dure»), vale a dire le competenze tecnico-specialistiche che dipendono dal bagaglio conoscitivo e che si apprendono, principalmente, in contesti formali (Mariani 2018: 78). L'OMS (WHO 1994), in particolare, individua dieci competenze per la vita

¹Si segnala che la presente proposta didattica è stata sperimentata da chi scrive presso il CPIA di Forlì-Cesena nell'a. s. 2022-2023.

²L'articolo è un estratto della tesina finale realizzata da chi scrive per il Master di II livello ELIAS (E-Learning per l'Insegnamento dell'Italiano A Stranieri) dell'Università per Stranieri di Siena (a. a. 2022-2023).

³Per esempio, INVALSI si esprime in termini di *soft skills* (<https://www.invalsiopen.it>); OCSE utilizza la denominazione «key competencies for a successful life and well-functioning society» («competenze chiave per una positiva vita attiva e per il buon funzionamento della società»).

⁴Il 22 maggio 2018 il Parlamento e il Consiglio dell'Unione europea (2018) aggiornano la Raccomandazione del 18 dicembre 2006 relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente, dando un nuovo assetto al quadro delle competenze chiave individuando le seguenti otto competenze: 1. competenza alfabetica funzionale; 2. competenza multilinguistica; 3. competenza matematica e competenza in scienze, tecnologie e ingegneria; 4. competenza digitale; 5. competenza personale, sociale e capacità di imparare a imparare; 6. competenza in materia di cittadinanza; 7. competenza imprenditoriale; 8. competenza in materia di consapevolezza ed espressione culturali.

raggruppandole in tre macroaree (competenze emotive, competenze relazionali, competenze cognitive) e definendole «abilities for adaptive and positive behaviour, that enable individuals to deal effectively with the demands and challenges of everyday life»⁵ (WHO 1994: 1).

Nelle competenze *emotive* rientrano: consapevolezza di sé, gestione delle emozioni, gestione dello stress; in quelle *relazionali*: comunicazione efficace, relazioni efficaci, empatia; in quelle *cognitive*: pensiero creativo, pensiero critico, prendere decisioni, risolvere problemi. Il documento contiene una serie di indicazioni riferite alle abilità personali e relazionali utili per gestire positivamente i rapporti tra il singolo e gli altri membri della società, nel rispetto dell'ambiente socioculturale di appartenenza⁶. Le competenze *emotive* riguardano, in particolare, la capacità di riconoscere, comprendere e gestire le proprie emozioni, saper sviluppare empatia con gli altri, prendere buone decisioni, costruire solide *relazioni* e gestire efficacemente le situazioni sfidanti. Le competenze relazionali sono quelle abilità che consentono all'individuo di interagire in modo efficace con gli altri, di comunicare chiaramente, di ascoltare attentamente, di negoziare, di gestire i conflitti e di riconoscere il valore dello stare e lavorare in gruppo. Infine, le competenze cognitive riguardano tutti quei processi mentali che consentono di elaborare informazioni, di riconoscere, analizzare e risolvere un problema, di orientarsi, confrontare, categorizzare, trovare analogie, memorizzare, per agevolare anche la comprensione⁷. Da questa breve descrizione si comprende come fattori di natura sociale e culturale determinano la natura delle *life skills*, che non possono essere considerate in modo isolato e autonomo, in quanto sono fra loro strettamente interdipendenti e complementari.

L'aspetto che qui preme sottolineare, ai fini del presente lavoro, è la dimensione comunicativa, relazionale e interattiva messa costantemente in evidenza nel documento dell'OMS (WHO 1994), che rende quanto mai pregnante il binomio *life skills* e apprendimento linguistico. A tal proposito Fratter (2021: 157-158) scrive:

L'apprendimento di una lingua, se guardata nel paradigma funzionale, è uno strumento dell'interazione sociale e come tale ha lo scopo di fornire un mezzo per interagire a livello comunicativo con altre persone e dunque risulta essere uno dei principali strumenti per entrare in relazione con altri. Insegnare e imparare una lingua implica numerose competenze, prima di tutte la capacità di stare in relazione con le altre persone e dunque di vivere nel gruppo e con il gruppo.

La presente proposta didattica ha proprio l'obiettivo di integrare lo sviluppo delle *life skills* all'interno dei programmi scolastici – in particolare nei percorsi di alfabetizzazione in Italiano L2 – e di cui si sostiene con fermezza la necessità, specie nell'ambito dell'istruzione degli adulti.

3. Il contesto educativo: l'istruzione degli adulti nei CPIA

I CPIA costituiscono il punto di riferimento istituzionale per coordinare e realizzare azioni destinate alla popolazione adulta – anche straniera – che favoriscano l'innalzamento dei livelli

⁵ «Competenze che portano a comportamenti positivi e di adattamento e che rendono l'individuo capace di far fronte efficacemente alle richieste e alle sfide della vita di tutti i giorni» [Traduzione a cura di chi scrive].

⁶ «Adaptive and positive behaviour while interacting with others, his/her culture and environment» («[Assumere] un atteggiamento flessibile e positivo mentre si interagisce con gli altri, con il proprio contesto culturale e l'ambiente circostante») (WHO 1994: 1) [Traduzione a cura di chi scrive].

⁷ Per una descrizione dettagliata delle singole *skills*, cfr. WHO 1994.

di istruzione e il consolidamento delle competenze chiave per l'apprendimento permanente⁸. Nella Legge 92 del 28.06.2012 (art. 4, c. 51), riguardante le disposizioni in materia di riforma del mercato del lavoro, lo Stato italiano definisce il concetto di «apprendimento permanente» (*lifelong learning*) nel modo seguente:

Qualsiasi attività intrapresa dalle persone in modo formale, non formale, informale, nelle varie fasi della vita, al fine di migliorare le conoscenze, le capacità e le competenze, in una prospettiva personale, civica, sociale e occupazionale⁹.

Le indicazioni dell'Unione europea riconoscono nell'ambito dell'educazione degli adulti l'apprendimento permanente e lo sviluppo delle competenze come elementi chiave che concorrono a incrementare la competitività e le prospettive occupazionali, favorendo l'inclusione sociale, la cittadinanza attiva e lo sviluppo personale. Inoltre, il diritto a un'istruzione, a una formazione e a un apprendimento permanente è sancito nel *Pilastro europeo dei diritti sociali*. Al Capo I «Pari opportunità e accesso al mercato del lavoro», si legge quanto segue:

Ogni persona ha diritto a un'istruzione, a una formazione e a un apprendimento permanente di qualità e inclusivi, al fine di mantenere e acquisire competenze che consentono di partecipare pienamente alla società e di gestire con successo le transizioni nel mercato del lavoro (Parlamento europeo, Consiglio dell'Unione Europea, Commissione europea 2017: 11)¹⁰.

I percorsi di istruzione degli adulti sono suddivisi in percorsi di I livello, percorsi di II livello¹¹ e percorsi AALI, questi ultimi per conseguire un titolo attestante il raggiungimento di un livello di conoscenza della lingua italiana non inferiore al Livello A2 del *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue* (QCER) (Council of Europe 2001/2002). Alle persone adulte straniere che si iscrivono ai percorsi di istruzione sono destinate specifiche attività di accoglienza e di orientamento con la finalità di produrre il Patto Formativo Individuale (PFI), che consente di personalizzarne il percorso e alla cui definizione tali utenti partecipano attivamente e responsabilmente.

In questo lavoro ci si occuperà specificatamente dei percorsi AALI e, in particolare, dei gruppi di Livello A2¹². Il percorso di Livello A2 prevede un monte ore complessivo di 80 ore, distribuite in quelli che nelle Linee guida del Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (MIUR 2012, 2015) vengono definiti «ambiti» (ascolto, lettura, interazione orale e scritta, produzione orale, produzione scritta). I risultati di apprendimento sono articolati in termini di conoscenze, abilità e competenze. All'interno delle 80 ore è prevista la possibilità di fruire a distanza di una parte del percorso in misura non superiore al 20% del monte ore complessivo.

Coerentemente con le indicazioni ministeriali, la proposta didattica oggetto del presente

⁸ Per approfondimenti sul ruolo dei CPIA, cfr. la sezione a loro dedicata del sito del Ministero dell'Istruzione e del Merito (<https://www.miur.gov.it/web/guest/istruzione-degli-adulti>).

⁹ Per la Legge 92 del 28.06.2012, cfr. la Gazzetta ufficiale (<https://www.gazzettaufficiale.it/>).

¹⁰ Il *Pilastro europeo dei diritti sociali* stabilisce 20 principi e diritti fondamentali PER una comunità equa, inclusiva e ricca di opportunità. Si struttura su tre capisaldi: 1. pari opportunità e accesso al mercato del lavoro; 2. condizioni di lavoro eque; 3. protezione sociale e inclusione.

¹¹ I percorsi di I livello sono finalizzati al conseguimento del titolo di studio conclusivo del I ciclo di istruzione (ex diploma scuola media). I percorsi di II livello, di durata annuale, corrispondono al primo biennio della scuola secondaria di II grado, in particolare degli istituti tecnici o professionali, e hanno come finalità l'acquisizione della certificazione attestante le competenze di base connesse all'obbligo di istruzione di cui al DM 139/2007.

¹² Per una descrizione completa sull'assetto organizzativo didattico dei CPIA cfr. MIUR 2012. Per quanto riguarda il PFI relativo al Livello A2.

lavoro intende “sfruttare” la possibilità di «fruizione a distanza» (FAD) di parte del percorso didattico, in funzione sia della personalizzazione del percorso che delle particolari esigenze dell’utenza e, non da ultimo, dello sviluppo di competenze nell’uso delle Tecnologie per l’Informazione e la Comunicazione (TIC) (MIUR 2012, 2013, 2015), coerentemente con quanto suggerito, in tema di competenza digitale, nei documenti europei (cfr. anche par. 1):

La competenza digitale presuppone l’interesse per le tecnologie digitali e il loro utilizzo con destrezza e spirito critico e responsabile per apprendere, lavorare e partecipare alla società. Essa comprende l’alfabetizzazione informatica e digitale, la comunicazione e la collaborazione, l’alfabetizzazione mediatica, la creazione di contenuti digitali (inclusa la programmazione), la sicurezza (compreso l’essere a proprio agio nel mondo digitale e possedere competenze relative alla cbersicurezza), le questioni legate alla proprietà intellettuale, la risoluzione di problemi e il pensiero critico (Parlamento europeo, Consiglio dell’Unione europea 2018: 9)¹³.

Come appena indicato, il percorso prevede 10 moduli di 8 ore ciascuno; per le finalità del presente lavoro, in questa sede ne verrà presentato solamente uno. Si prevede che la proposta didattica sia fruibile in modalità *blended* attraverso la piattaforma *e-learning WeSchool*, che verrà descritta successivamente.

I destinatari di tale percorso sono persone adulte immigrate che vivono più o meno stabilmente nella realtà italiana e che frequentano i corsi AALI del CPIA presso cui chi scrive lavora per apprendere la lingua italiana con motivazioni varie, legate principalmente all’ambito lavorativo, sociale, familiare, culturale¹⁴. Spesso frequentare un corso in un CPIA significa, anche, recuperare un’“occasione mancata” nel periodo dell’adolescenza e avere l’opportunità di concretizzare quell’idea di cambiamento che, in particolar modo per l’istruzione degli adulti, può essere assunta come concetto ordinatore del discorso pedagogico (Demetrio 2001)¹⁵. Si tratta, quindi, di ripensare il momento educativo nelle sue due dimensioni di «education as training of spirit» e di «education as training for work» (Beshiri, Puka 2016: 33). Con le parole di Beshiri e Puka (2016: 35): «The adult does not need only the tools used to read and write, but he especially needs to recover the reasons of his own identity and freedom, to have a full awareness of his dignity as a human being»¹⁶.

4. L’impianto metodologico

Come afferma Balboni (2002) non esiste un metodo giusto o sbagliato, ma si tratta di operare delle scelte coerenti con l’approccio che si intende adottare, le finalità didattiche da perseguire, il profilo degli apprendenti interessati e il contesto educativo.

¹³ Per la competenza digitale, cfr. Vuorikari, Kluzer, Punie 2022. Nel documento si fornisce una visione dettagliata della competenza digitale. Cfr., ai fini del presente lavoro, la seconda area di competenza («Comunicazione e collaborazione»).

¹⁴ Per approfondimenti sullo specifico profilo di apprendenti, cfr. Minuz 2013; De Marco 2014; Vedovelli 2010; Diadori 2019; Diadori, Palermo, Troncarelli 2021.

¹⁵ Demetrio (2001:17), nel considerare le dimensioni dell’educazione della vita adulta, non fa solo riferimento al piano del lavoro, ma al piano più ampio dell’esistenza umana che «è riconducibile alle circostanze della vita che nell’adulto generano auto-riflessione, coscientizzazione, meditazione, sulla propria storia personale».

¹⁶ «L’adulto non necessita solo degli strumenti per leggere e scrivere, ma ha bisogno soprattutto di recuperare le radici della propria identità e della propria libertà, per avere una piena consapevolezza della propria dignità di essere umano» [Traduzione a cura di chi scrive].

L'approccio metodologico qui considerato parte dal riconoscere la centralità dell'apprendente, inteso come «agente epistemico» (Balboni 2002: 41) e come gestore attivo, autonomo e autoregolatore dei propri processi di apprendimento. Ciò rappresenta il quadro teorico-metodologico di riferimento, ma anche uno degli obiettivi dell'apprendimento stesso. Il coinvolgimento attivo dell'apprendente è proprio il frutto di questa stretta relazione tra motivazione, autonomia e autoregolazione¹⁷, che rappresenta un proficuo incontro tra la teoria sociocognitiva – che definisce l'apprendimento come acquisizione di conoscenze attraverso l'elaborazione cognitiva di informazioni – e la teoria socioculturale di matrice vygotskijana (Dolci 2004; De Marco 2014; Ciliberti 2018) –, che contempla la partecipazione attiva dell'individuo nel proprio processo di apprendimento sotto forma di autoregolazione.

Il documento dell'OMS, nell'edizione del 1996 (WHO 1996), relativamente alla pianificazione e alla progettazione della ricerca nell'ambito dell'insegnamento/apprendimento delle *life skills*, suggerisce uno specifico approccio metodologico, basato su una didattica attiva, di tipo *learner centered*, incentrata su un apprendimento partecipativo ed esperienziale, collaborativo, condiviso, co-costruito e negoziato. In questa prospettiva, l'apprendimento è inteso come creazione di significati, sviluppo di identità, appartenenza a un gruppo, risultato di una pratica all'interno di una comunità (cfr. Midoro 2002) e che trova l'appropriata cornice metodologica nella teoria del *Social Learning*¹⁸, oltre che una perfetta corrispondenza, in merito all'apprendimento linguistico, con quanto espresso nel QCER e nel *Volume Complementare* (Council of Europe 2001/2002; 2020).

Come già indicato, il percorso è in modalità *blended*, con l'alternarsi di incontri in aula e attività proposte dal docente in ambiente online e asincrono. Per realizzare la FAD è stata scelta la piattaforma *WeSchool* coerentemente con il *target* di apprendenti, la loro scarsa familiarità con la strumentazione digitale e il possesso – quasi esclusivo – del solo smartphone. *WeSchool* è piattaforma *open source, user friendly*, di facile accessibilità per gli studenti e agevolmente gestibile dal docente, a cui consente di monitorare le attività svolte online in asincrono dagli apprendenti, il tempo da loro impiegato e di poter dare loro un *feedback*. Inoltre, la piattaforma offre un'applicazione scaricabile gratuitamente sia su smartphone Android che su quelli IOS, che ne agevola l'uso; non richiede requisiti essenziali se non la connessione a una rete Internet. In fase di progettazione è possibile, da parte del docente, verificare come le attività e i materiali proposti siano visualizzati attraverso lo schermo di un telefono cellulare, così da poterne calibrare dimensioni e densità di contenuti.

WeSchool si presta a essere usata sia nella didattica in aula che per quella online (sincrona o asincrona). È pensata per sfruttare e condividere contenuti, risorse e materiali di varia natura (documenti di testo, video, audio, immagini) e presenta funzionalità che consentono agli apprendenti di poter collaborare e cooperare in gruppo per crearne di nuovi. Per quanto la piattaforma sia dotata di un tutorial che ne spiega l'uso e le sue caratteristiche, si è preferito elaborare un video pensato proprio a sostegno degli apprendenti del CPIA (cfr. par. 5.1). È infine presente una pagina *Web* di supporto per il docente, distinta in argomenti, in cui è possibile trovare assistenza e spiegazioni rispetto a possibili problematiche o dubbi.

Il modello teorico-operativo scelto è il modulo perché valutato più coerente rispetto ai con-

¹⁷ Bandura (1989) parla di «*human agency*» («sistema del sé») intendendo la capacità dell'individuo di agire intenzionalmente nel contesto sociale in cui opera per generare un cambiamento, indipendentemente dall'esito delle sue azioni.

¹⁸ Il *Social Learning* si lega alla Teoria dell'apprendimento sociale sviluppata da Bandura (1977) e si basa sulla premessa che gli individui imparano non solo attraverso l'autoapprendimento, ma anche attraverso l'osservazione, l'interazione e la partecipazione attiva in gruppi sociali, comunità o ambienti di lavoro.

tenuti di natura non linguistica, perno dell'intero percorso. In particolare, di esso si evidenziano gli aspetti dell'autonomia, della raccordabilità e della complessità (Diadori, Palermo, Troncarelli 2021). Ogni modulo presuppone contenuti relativi a una singola *life skill*, di per sé autonomi e autosufficienti, ma che, proprio per la natura e le caratteristiche delle competenze per la vita, è raccordabile con altri moduli. Tali collegamenti sono opzionali e non obbligati così che l'intero percorso può avere sviluppi alternativi, ma, allo stesso tempo, complessi in quanto la medesima situazione routinaria presentata come contesto *input* può comportare soluzioni differenti, sollecitando di volta in volta l'uso di abilità cognitive, emotive o relazionali.

I contenuti di natura linguistica e non sono stati integrati all'interno del percorso con un *focus* prioritario su quelli caratterizzanti le difficoltà della routine quotidiana di cui una persona straniera fa esperienza giornalmente. Riconoscendo e definendo gli aspetti di un problema, analizzandolo, mettendone a fuoco le peculiarità, considerando il contesto e gli individui coinvolti, provando a trovare soluzioni accettabili, si sposta l'attenzione degli studenti verso situazioni concrete. L'abbinamento di lingua e contenuti si presta all'apprendimento cooperativo e comporta l'uso della lingua da apprendere per attività significative e per scopi che oltrepassano l'apprendimento linguistico in sé. È richiesto all'apprendente di eseguire operazioni di selezione, comparazione, *problem solving*, scambio di esperienze personali in funzione del raggiungimento di uno scopo (in questo caso la risoluzione di un problema). Parallelamente il docente guida l'attenzione degli apprendenti sul contenuto, stimolando l'individuazione di parole difficili e la ricerca del loro significato in modo che le attività di confronto, negoziazione e collaborazione possano beneficiare di un linguaggio più autentico e calibrato a quel contesto esperienziale.

5. I materiali del percorso didattico

Per la realizzazione del percorso didattico sono state elaborate due risorse a supporto degli apprendenti da presentare prima dell'avvio del corso:

- una Guida per scaricare l'applicazione di *WeSchool* ed effettuare la registrazione, sotto forma di video, creato con *Clideo*¹⁹. Il video spiega passo dopo passo che cosa lo studente deve fare per scaricare e registrarsi all'applicazione e come funziona la piattaforma. Il video è stato caricato sul canale personale *YouTube* della docente e all'interno della piattaforma. Si tratta di un "protocollo" che ha l'obiettivo di chiarire il corretto funzionamento dell'ambiente digitale scelto, le modalità didattiche operate, le aspettative della docente e di garantire la migliore fruibilità da parte degli apprendenti²⁰;
- un *e-book* con brevi FAQ per la risoluzione di eventuali problematiche di carattere informatico e didattico, realizzato con *Book creator*. L'*e-book* è inserito nella sezione «*Wall*» di *WeSchool*. La scelta di *Book creator* riguarda la presenza nella applicazione della funzione «*Reader*», che supporta l'apprendente nella visione e nella comprensione dei materiali²¹.

Segue un prototipo di modulo a esemplificazione di un percorso di Livello A2, secondo quanto dettagliato nelle pagine precedenti.

¹⁹ Si tratta di un programma per l'*editing* (<https://clideo.com/it>).

²⁰ È possibile visionare il video al seguente *link*: https://youtu.be/uZ4oJ-z_qP4.

²¹ L'*e-book* è visionabile al seguente *link*: <https://shorturl.at/CDS38> (<https://bookcreator.com/>).

5.1. Il modulo esemplificativo

Il modulo «Basta conoscere l'italiano per avere nuovi amici?» fa riferimento all'area delle competenze cognitive (WHO 1994)²², cioè all'insieme dei processi grazie ai quali un individuo utilizza le informazioni a sua disposizione per svolgere un compito o affrontare un evento nella quotidianità. Ciò comporta saper analizzare informazioni, situazioni ed esperienze in modo oggettivo, distinguere la realtà dalle proprie impressioni soggettive, riconoscere i fattori che influenzano il proprio e l'altrui comportamento, trovare soluzioni originali o alternative possibili a una situazione difficile tenendo conto del contesto e delle persone coinvolte, e, infine, prendere una decisione.

La proposta didattica è incentrata su un evento (cfr. testo *input*) che l'apprendente può comprendere facilmente e in cui può immedesimarsi, perché rimanda a un contesto di vita reale rappresentativo anche della quotidianità di una persona migrante. Il percorso propone, in particolare, quel momento in cui una persona immigrata inizia a stabilire dei rapporti amicali all'interno della società d'accoglienza, spesso con altri immigrati. Si tratta di legami importanti perché colmano quel vuoto affettivo e relazionale che il processo migratorio comporta, con l'allontanamento dalle reti di familiari e di conoscenti che garantiscono una stabilità sociale e un senso di appartenenza. L'immigrazione mette in crisi infatti la cifra identitaria di un individuo e lo costringe a ricostruirsi un ruolo e una posizione nuovi stabilendo legami significativi con persone che condividono sì l'esperienza migratoria, ma che possono provenire da altri paesi. Poiché ciò avviene in situazioni di forte instabilità emotiva e sociale, oltre che di solitudine, non sempre si riescono a mettere in atto strategie per affrontare con obiettività la quotidianità, in quanto fragili e privi di riferimento. Il rischio è pertanto quello di diventare parte di relazioni che nascono con secondi fini, che agiscono sul disagio, le difficoltà del momento e che sfruttano l'incapacità della persona di agire proficuamente assumendo comportamenti flessibili e positivi. Il testo *input* è incentrato proprio sul breve racconto di una relazione amicale fallita perché minata da comportamenti falsi e poco trasparenti.

Le attività del percorso sono state pensate con l'obiettivo di stimolare e far esplorare quelle *soft skills* che un adulto deve possedere per affrontare con successo la vita quotidiana. Ciò ha significato l'ideazione di compiti di natura collaborativa, riflessiva, miranti al confronto su opinioni individuali, ma anche legate alla cultura di appartenenza degli apprendenti. Il confronto si è trasformato a volte in scambio proficuo, altre in scontro. Il ruolo svolto dall'insegnante è consistito nel guidare gli apprendenti alla scoperta di soluzioni efficaci, positive e durature senza mai perdere di vista l'apprendimento della L2.

Il percorso è articolato in tre incontri in aula di 2 ore ciascuno, integrati da attività da svolgere in FAD. L'intero modulo è fruibile sulla piattaforma *WeSchool*, dove sono presenti tutte le opportune indicazioni che permettono di distinguere quali attività si svolgono in aula e quali online in asincrono²³. La scelta di rendere disponibile l'intero modulo online consente anche agli studenti che non riescono a garantire una frequenza costante a scuola di poter seguire e completare il percorso.

Nel primo incontro sono disponibili immagini con licenza di *Creative Commons* (CC); nel secondo è possibile creare immagini e ambientazioni attraverso le funzionalità messe a disposizione dalla piattaforma, che sono state utilizzate per creare la narrazione grafica del video *input* trasformata successivamente in video con *Clideo*.

Per le attività presenti su *WeSchool* sono state utilizzate applicazioni diverse, coerenti con gli obiet-

²² Tali competenze sono riferibili alla competenza cinque del documento europeo sulle competenze chiave per l'apprendimento permanente (competenza personale, sociale e capacità di imparare ad imparare). Cfr. Parlamento europeo, Consiglio dell'Unione europea 2018.

²³ Si segnala che i materiali sono autoprodotti. Per le immagini sono state utilizzate due applicazioni: *Freepik* (<https://www.freepik.com/>) e *Pixton* (<https://www.pixton.com/welcome>).

tivi e le finalità da perseguire. Nello specifico si è fatto ricorso a *Wordwall* e a *Learningapps*²⁴, e alle attività presenti su *WeSchool*, che prevedono il lavoro individuale o di coppia, in aula come online in asincrono. Per le attività cooperative, di gruppo e collegiali, sono stati privilegiati strumenti che consentono la collaborazione e la condivisione tra gli apprendenti sia per la consultazione di risorse e materiali proposti dalla docente che per la creazione di nuovi. In particolare *Mentimeter*, *Jamboard* e *Padlet*²⁵.

Si segnala che il *link* alla piattaforma *WeSchool* è <https://www.weschool.com/>. Per visualizzare il modulo è necessario registrarsi e inserire il codice gruppo **mb6ZU** oppure utilizzare il seguente *link* di invito <https://app.weschool.com/#/join/mb6ZU>.

La tabella riassuntiva (cfr. Tab. 1) riporta una breve descrizione delle attività proposte sulla piattaforma *WeSchool*, suddivise in momenti in aula e momenti in asincrono così come dettagliato nel paragrafo 4.

INCONTRO 1 – IN CLASSE		
Attività	Finalità	Modalità di svolgimento
1, 2	Contestualizzazione. Due <i>brainstorming</i> in forma orale e scritta con l'obiettivo di esprimere liberamente le idee, elicitare le conoscenze pregresse ed esercitare la competenza lessicale.	gruppo-classe
3	Avvicinamento al testo <i>input</i> attraverso la presentazione di una immagine tratta dal video con domande orali attraverso cui si guidano gli apprendenti a formulare ipotesi rispetto ai contenuti del video.	gruppo-classe
4	Presentazione del testo <i>input</i> (visione del video) e riproposizione delle domande dell'attività 3 da verificare. Le domande fungono anche da guida alla comprensione globale.	gruppo-classe
INCONTRO 1 – A CASA		
5	Visione del video in forma di video-quiz con domande interattive che mirano ad approfondire la comprensione del testo <i>input</i> .	individuale
6	Attività di <i>matching</i> per associare determinate informazioni ai personaggi del video. Ulteriore momento di comprensione dell' <i>input</i> .	individuale
INCONTRO 2 – IN CLASSE		
7	Attività di <i>matching</i> parola/frase-significato. L'obiettivo è di procedere a una comprensione analitica del testo <i>input</i> .	in coppia
8	Attività di riconoscimento di informazioni, richiede di ritornare sul testo <i>input</i> e di individuare specifiche informazioni. Ulteriore comprensione analitica. Riflessione sul valore culturale di atteggiamenti e comportamenti che non sono universalmente dati.	in gruppi
9	Si entra nella fase di analisi. Completamento di uno schema attraverso la <i>Jamboard</i> di <i>Google</i> per riflettere su uno dei contenuti centrali del modulo	in gruppi
10	Riuso del lessico presente nel testo <i>input</i> attraverso il supporto di immagini ricavate dal video. Attività collaborativa tramite la <i>Jamboard</i> di <i>Google</i> .	in gruppi
11	Momento di analisi/riflessione sui contenuti non linguistici del modulo. È svolto tramite una breve presentazione multimediale della docente. Invito a considerare la differenza tra comportamento verbale e comportamento non verbale.	gruppo-classe
INCONTRO 2 – A CASA		
12	Riutilizzo del lessico relativo alla descrizione degli stati d'animo contestualizzati nella situazione comunicativa proposta nel testo <i>input</i> .	individuale
INCONTRO 3 – IN CLASSE		
13	Compilazione di una griglia attraverso la <i>Jamboard</i> di <i>Google</i> .	in coppia
14	Discussione libera con l'obiettivo di lasciare esprimere il proprio parere personale. L'insegnante sintetizza le idee emerse alla lavagna.	gruppo-classe
15	Produzione scritta collettiva con <i>Padlet</i> per il reimpiego delle conoscenze acquisite e, allo stesso tempo, la negoziazione delle proprie e altrui idee al fine di giungere a un pensiero condiviso, risultato di attività di ascolto attivo, <i>problem solving</i> , sviluppo del pensiero critico e creativo.	gruppo-classe

Tabella 1. *Le attività del percorso.*

²⁴ Cfr. il sito Internet di *Wordwall* (<https://wordwall.net/>) e quello di *Learningapps* (<https://learningapps.org/>).

²⁵ Cfr. il sito Internet di *Mentimeter* (<https://www.mentimeter.com/>), quello di *Jamboard* (<https://jamboard.google.com/>) e quello di *Padlet* (<https://it.padlet.com/>).

6. Valutazione e conclusioni

Il percorso qui presentato nasce dal tentativo di dare voce ai tanti racconti che animano un'aula del CPIA dove l'apprendimento della lingua diventa anche il momento in cui raccontarsi e definirsi in una nuova realtà socioculturale. L'idea di un percorso integrato di apprendimento dell'Italiano L2 e di sviluppo delle *soft skills* tenta di dare un riconoscimento a difficoltà di natura relazionale e affettiva che frequentemente sono taciute perché messe in ombra da contingenze più pregnanti quali la ricerca di un lavoro o di alloggi oppure la mancanza di documenti per regolarizzare la propria presenza sul territorio italiano.

Spesso gli adulti che frequentano i percorsi dei CPIA sono stati sradicati dalla loro cultura e catapultati in un'altra dove devono non solo imparare una lingua nuova, ma anche norme sociali, valori, visioni del mondo e stili di vita sconosciuti, molti dei quali possono anche scontrarsi con la loro cultura d'origine. Pensare a un materiale didattico che tenga conto di questi aspetti e che ne metta in evidenza le peculiarità e la complessità può garantire una più efficace consapevolezza di sé, delle conoscenze possedute e di ciò che con esse si sa fare, favorendo così lo sviluppo personale e culturale, oltre che professionale di un individuo adulto.

L'ambito d'uso di questo materiale e lo scopo per cui è stato progettato fa riferimento a un contesto di apprendimento specifico, in cui gli apprendenti sono (giovani) adulti migranti, sebbene non si escluda la sua spendibilità per *target* di apprendenti diversi, allo scopo di sensibilizzare all'esercizio di abilità cognitive, relazionali e sociali fondamentali per tutti nella pratica giornaliera.

La difficoltà incontrata nella progettazione e nello sviluppo del materiale è stata non solo di natura linguistica, ma ha riguardato anche altri aspetti. Infatti, proporre contenuti linguisticamente complessi a un gruppo-classe di livello base, con *background* migratorio diverso, disomogenea scolarità pregressa, biografie linguistiche molto difformi e contesti socioculturali di origine variegati, ha rappresentato una sfida. Per le questioni di natura linguistica si è deciso di non utilizzare materiale già esistente che poteva adattarsi alle finalità del percorso, ma di autoprodurlo in modo da elaborare delle risorse che potessero meglio rappresentare la specificità e la poliedricità degli apprendenti coinvolti.

I contenuti linguistici del modulo sono semplici e lineari, il linguaggio utilizzato nelle spiegazioni e nelle consegne delle attività da svolgere è accessibile. Non sono presenti tecnicismi e i termini «sincrono» e «asincrono», che individuano correttamente le due diverse modalità di fruizione del modulo, sono stati sostituiti con «in classe» e «a casa», in quanto più comprensibili per i destinatari. Il modulo è stato suddiviso, visivamente, in 5 «lezioni», numerate, in modo che l'apprendente possa avere anche un quadro di insieme delle attività da svolgere. Per ogni «lezione» è opportunamente indicato se è da svolgersi in classe o a casa; le attività sono numerate in ordine crescente così che lo studente possa rispettare l'ordine di esecuzione. Si è scelto inoltre di utilizzare sempre lo stampato maiuscolo sia per agevolare quegli studenti che, all'inizio di un percorso di Livello A2, non hanno completamente sviluppato l'abilità di lettura in *script*, sia per venire incontro a coloro che hanno problemi di vista e per i quali risulta faticosa la lettura sullo *smartphone*.

Le soluzioni qui riportate tengono conto sia delle scarse competenze digitali degli apprendenti, sia del fatto che essi hanno accesso alla piattaforma solo attraverso lo *smartphone*. Per tali motivi è stata scelta una piattaforma, *WeSchool*, con una alta accessibilità e sono state elaborate attività con applicazioni facilmente utilizzabili con il telefonino, che non richiedono l'iscrizione su ulteriori siti o piattaforme. Prima dell'inizio del modulo, è stato necessario far acquisire agli apprendenti familiarità con la piattaforma e con le attività da svolgere in modo da poter essere il più possibile autonomi.

Alle difficoltà di natura linguistica e tecnologica si sono sommate quelle determinate dall'aver idee diverse su che cosa significa apprendere una lingua e, più in generale, su cosa significa andare a scuola per imparare. In particolare, è stata proprio la richiesta dell'uso dello *smartphone* a far emergere queste criticità dal momento in cui il telefono è un oggetto considerato esclusivamente per la comunicazione e la sua versatilità nella didattica non è stata compresa immediatamente ed è stata inizialmente valutata come momento di distrazione, di non lezione o perdita di tempo. Si è pertanto reso necessario dedicare del tempo alla discussione e alla condivisione di questi aspetti, tenendo conto del parere di tutti ed esplicitando dettagliatamente le motivazioni che hanno spinto il docente a operare determinate scelte. Diversamente le attività di natura cooperativa e collaborativa sono state molto apprezzate perché garantiscono un supporto e un sostegno reciproco e la possibilità di un continuo confronto.

È necessario infine segnalare che l'uso del telefono cellulare tende a limitare le possibilità di progettazione didattica, che risulta a lungo andare ripetitiva nelle modalità proposte. Sarebbe necessario prevedere uno specifico percorso di alfabetizzazione digitale per gli apprendenti in modo che il docente possa prevedere un uso più ampio di risorse, anche di quelle che non hanno una fruibilità e intuibilità immediata.

Concludendo, sarebbe interessante pensare per il futuro a percorsi che trattassero tutte e dieci le *life skills* dell'OMS, coerentemente con gli obiettivi di apprendimento linguistico del livello, integrandole nei sillabi.

Riferimenti bibliografici

- Balboni, P. E. 2002. *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*. Torino. UTET Università.
- Bandura, A. 1977. *Social learning theory*. Englewood Cliffs (NJ). Prentice Hall.
- 1989. *Human Agency in Social Cognitive Theory*. «American Psychologist», 44, 9: 1175-1184.
- Beshiri D., Puka, E. 2016. *Adult Education in a Global Society: An Historical Point of View*. «Formazione & Insegnamento», XIV, 2: 31-43. URL: <https://shorturl.at/iuHV8> (<https://ojs.pensamultimedia.it/>) (ultimo accesso: 09.03.2024).
- Ciliberti, A. 2018. *Glottodidattica. Per una cultura dell'insegnamento linguistico*. Roma. Carocci.
- Commissione europea 2017. *Comunicazione della Commissione al Parlamento europeo, al Consiglio, al Comitato economico e sociale europeo e al Comitato delle regioni. Istituzione di un pilastro europeo dei diritti sociali. Bruxelles, 26.4.2017. COM(2017) 250 final*. URL: <https://bit.ly/3TvB2cC> (<https://eur-lex.europa.eu/>) (ultimo accesso: 27.03.2024).
- Council of Europe 2001/2002. Council of Europe, 2001/2002. *Common European Framework of References for Languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge. Cambridge University Press (trad. it. a cura di D. Bertocchi, F. Quartapelle. *Quadro comune di riferimento europeo per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione*. Milano Firenze. RCS Scuola La Nuova Italia Oxford).
- 2020/2020. *Common European Framework of References for Languages: Learning, teaching, assessment Companion volume*. Strasbourg. Council of Europe Publishing (trad. it. a cura di M. Barsi, E. Lugarini. *Quadro comune di riferimento europeo per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione. Volume complementare*. «Italiano LinguaDue », 2. URL: <https://bit.ly/3vWq4VE> (<https://riviste.unimi.it/>) (ultimo accesso: 9.04.2024).

- De Marco, A. (a cura di) 2014. *Manuale di glottodidattica. Insegnare una lingua straniera*. Roma. Carocci.
- Demetrio, D. 2001. *Manuale di educazione degli adulti*. Roma-Bari. Laterza.
- Diadori, P. (a cura di) 2019. *Insegnare italiano L2*. Firenze. Le Monnier Università.
- Diadori, P., Palermo M., Troncarelli D. 2021. *Insegnare l'italiano come seconda lingua*. Roma. Carocci.
- Dolci, R. 2004. *Glottodidattica, Costruttivismo e Tecnologie*. In G. Serragiotto (a cura di) 2004. *Le Lingue Straniere nella Scuola. Nuovi percorsi, nuovi ambienti, nuovi docenti*. Torino. UTET Libreria: 83-104.
- Fratte, I. 2021. *Le life skills nel Volume Complementare del QCER*. «Italiano LinguaDue», 13, 1: 157-168. URL: <https://shorturl.at/bftG2> (<https://riviste.unimi.it/>) (ultimo accesso: 9.03.2024).
- Mariani, L. 2018. *Discipline, linguaggi, culture: imparare a imparare attraverso il curriculum*. In E. Jafrancesco (a cura di) 2018. *Le competenze trasversali dello studente universitario di Italiano L2*. Siena. Becarelli: 73-92.
- Midoro, V. 2002. *Dalle comunità di pratica alle comunità di apprendimento virtuali. Idee per la definizione di una base teorica per la progettazione di ambienti di apprendimento cooperativo online*. «TD Tecnologie Didattiche», 25, 1: 3-10.
- MIUR 2012. *Istruzione degli adulti (DPR 263/2012). Linee guida per il passaggio al nuovo ordinamento (Art.11, comma 10, DPR 263/2012)*. URL: https://urly.it/3_2pr (<https://www.gazzettaufficiale.it/>) (ultimo accesso: 07.04.2024).
- 2013. *Progetti assistiti a livello nazionale (art.11, comma 1 del DPR 263/12). “10 passi verso i CPIA...”*. Documento contenente le indicazioni per la realizzazione delle azioni in cui si articola il progetto assistito a livello nazionale (nota. N. 4241 del 31 luglio 2013). URL: https://urly.it/3_2x9 (<https://www.edscuola.eu/>) (ultimo accesso: 07.04.2024).
- 2015. *Linee guida per il passaggio al nuovo ordinamento a sostegno dell'autonomia organizzativa e didattica dei Centri provinciali per l'istruzione degli adulti (DPR 12 marzo 2015)*.
- Minuz, F. 2013. *Italiano L2 e alfabetizzazione in età adulta*. Roma. Carocci.
- Parlamento europeo, Consiglio dell'Unione Europea, Commissione europea 2017. *Pilastro europeo dei diritti sociali*. URL: <https://bit.ly/3vx5WcG> (<https://commission.europa.eu/>) (ultimo accesso: 27.03.2024).
- Parlamento europeo, Consiglio dell'Unione europea 2018. *Raccomandazione del Consiglio del 22 maggio 2018 relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente, 2018/C 189/01*. URL: https://urly.it/3_2nz (<https://eur-lex.europa.eu/>) (ultimo accesso: 07.04.2024).
- Vedovelli, M. 2010. *Guida all'italiano per stranieri. Dal “Quadro comune europeo per le lingue” alla “Sfida salutare”*. Roma. Carocci.
- Vuorikari, R. Kluzer S., Punie Y. 2022. *DigComp 2.2: The Digital Competence Framework for Citizens*. Luxembourg. Publications Office of the European Union.
- WHO (World Health Organization. Division of Mental Health) 1994. *Life skills education for children and adolescents in schools. Pt. 1, Introduction to life skills for psychosocial competence. Pt. 2, Guidelines to facilitate the development and implementation of life skills programmes, 2nd rev.* Geneva. World Health Organization.

LINGUE PER IL FUTURO: PERCORSI GLOTTODIDATTICI PER TRASFORMARE SE STESSI E IL MONDO

a cura di

Nicoletta Cherubini, *Ricercatrice indipendente*

In questo numero della Rubrica si propone la riflessione su una sorprendente modalità di analisi scientifica del suono e della voce umana. Come insegna Schopenhauer, ogni verità passa attraverso tre fasi: prima viene ridicolizzata, poi è violentemente contestata, infine viene accettata come ovvia; ma non sarà difficile, per chi è interessato a questi temi, documentarsi su alcuni dei concetti base trattati, concentrando l'attenzione sull'arcinoto suggerimento del fisico Nikola Tesla: «Se vuoi scoprire i segreti dell'universo, pensa in termini di energia, frequenza e vibrazione». Alle menti più curiose e contrarie alla parcellizzazione delle discipline, propense alla visione interdisciplinare o transdisciplinare¹, restie ad accettare l'etichetta di “pseudoscienza” che spesso viene imposta a tutto ciò che non rientra nei recinti delle zone di conforto, resta il piacere dell'approfondimento per cercare di “unire i puntini” alla scoperta di una visione sistemica. «La mappa non è il territorio», e questo è un motivo di più per cui il viaggio vale la pena di essere intrapreso, magari portandosi a casa qualche interessante “*souvenir*”, che un domani potrà improvvisamente rifulgere di nuovi significati. *Memento audere semper!*

ORIZZONTI INTERDISCIPLINARI DELLA LINGUISTICA

Nicoletta Cherubini, *Ricercatrice indipendente*

1. Premessa

Tutto è energia, frequenza e vibrazione, e avere conoscenza di ciò ci conduce alla scoperta dei segreti dell'universo, come sosteneva Tesla. Il suono della voce umana non fa eccezione, e per capire il misterioso potere delle parole che pronunciamo non basta meditare sul significato di un versetto biblico come questo, che ci mette in guardia sul potere della parola e invita ad avere molta cura nel parlare: «Morte e vita sono in potere della lingua: chi l'ama ne mangerà i frutti» (*Proverbi*, 18, 21)². Non basta neanche meditare sul mantra «OM», che corrisponde al suono della Creazione nella filosofia buddhista e induista e al Verbo o *Logos* nella Bibbia.

Si è davanti a un mistero che la mente razionale non afferra pienamente, in assenza di adeguate informazioni. Come può un impalpabile suono creare mondi infiniti? Come può un suo-

¹ Cfr. *Vocabolario on line Treccani*: (<https://bit.ly/4cO8WSi>) «**Transdisciplinare** agg. [comp. di *trans-* e *disciplina*]. Di studio, ricerca, attività che, per il suo carattere interdisciplinare (o nonostante tale carattere), supera in realtà le frontiere, spesso artificiali, che separano e distinguono le varie discipline»; (<https://bit.ly/3zOXVBy>) «**Interdisciplinare** agg. [comp. di *inter-* e *disciplina*]. Che abbraccia unitariamente più discipline, o che comunque interessa più discipline. In particolare, detto di programmi di ricerca scientifica, modelli interpretativi di fenomeni, progetti costruttivi, analisi concettuali che coinvolgono discipline, cioè specializzazioni, diverse, utilizzandone aspetti complementari, e contribuendo a scoprire l'unità di fondo nell'odierno sapere specialistico che, in quanto tale, appare frammentario e in continua suddivisione».

² Una versione di più facile lettura del versetto è utile per disambiguare il senso del messaggio: «What you say can mean life or death. Those who speak with care will be rewarded» («Ciò che dici può significare vita o morte. Chi mette cura nel parlare sarà ricompensato») [*Traduzione a cura di chi scrive*] (Nelson Bible 2005).

no acuto frantumare un bicchiere di vetro o un suono di trombe sgretolare le mura di Gerico? Come può qualcosa di invisibile avere un simile potere sulla materia? «La geometria delle forme è musica solidificata», asseriva Pitagora. Come può la forma essere suono?

È opinione comune che il suono sia solo un fatto aurale, pertinente al senso dell'udito, ma oggi sappiamo che ciò non è esatto. Il suono possiede un'altra dimensione sensoriale, che non ha a che fare con l'orecchio, bensì è rivolta ai nostri occhi: il suono può essere "visto".

Per capire e osservare cosa sta dietro a questa certezza, dobbiamo ripercorrere la storia di una serie di rivoluzionarie scoperte scientifiche, che ci porgono la struttura mentale necessaria per scoprire la meraviglia di cosa sia e cosa faccia veramente il suono, anche nella sua misteriosa dimensione ultra-sensoriale.

2. L'origine geometrica della percezione selettiva del suono

La scienza fonetica analizza finemente il modo in cui vengono creati ed elaborati i suoni linguistici. Tuttavia, non fa accenno alla «qualità universale» e al «potenziale» creativo del suono. Potremmo definire questi due campi d'indagine come aspetti complementari del suono, che sono studiati nell'ambito dell'origine geometrica della percezione selettiva del suono (cfr. *infra*, par. 2.2.), prendendo come base l'ipotesi delle onde scalari³.

2.1. I suoni delle vocali o vocalismo

La fonetica articolatoria si occupa della descrizione del processo di produzione dei foni (o suoni) linguistici, ossia del processo di «articolazione». In particolare, nella produzione dei suoni vocalici – che qui interessa evidenziare – è rilevante il concetto del meccanismo laringeo, noto come «vibrazione». La vibrazione è il processo attuato dalle corde vocali.

Le vocali prodotte dalla vibrazione si distinguono secondo la posizione assunta dagli organi mobili del tratto vocale (cavità della gola, cavità orale e cavità nasale, lingua, labbra, denti, palato, palato molle e ugola), raggiunti dal flusso del respiro polmonare. Il respiro produce in tal modo delle «onde sonore» che si propagano nell'aria.

Il suono infatti è una oscillazione nello spazio, compiuta da particelle (atomi e molecole) in un mezzo fisico di propagazione. La sorgente del suono trasmette il proprio movimento alle particelle adiacenti, grazie alle proprietà meccaniche del mezzo; le particelle, a loro volta, iniziano a oscillare e trasmettono il movimento alle altre particelle vicine, e queste a loro volta ad altre ancora, provocando una variazione locale della pressione; in questo modo, un semplice movimento vibratorio si propaga meccanicamente creando un'onda sonora (od onda acustica), di forma longitudinale⁴. L'onda acustica giunge al nostro orecchio dando origine alla percezione di un suono.

Tuttavia, come si è già anticipato, l'affermazione «Il suono pertiene all'udito» non regge più, grazie ai lavori svolti da studiosi che in epoca moderna hanno dedicato la loro vita a scoprire la forma visiva del suono. Come vedremo nei successivi paragrafi, con i loro strumenti si può osservare che il suono induce la materia a generare un numero virtualmente infinito di forme reticolari possibili in base alle frequenze, al movimento e alla periodicità.

³ Le onde scalari rappresentano un campo di energia che non ha né direzione né verso. Esse rappresenterebbero qualcosa che non esiste nello spazio ordinario, sarebbero onde che nascono dal vuoto, un vuoto senza massa, ma provvisto di carica e inondato da particelle virtuali. Si differenziano dalle onde elettromagnetiche, la cui natura è vettoriale (caratterizzate da un verso e una direzione oltre che da una intensità).

⁴ Cfr. la voce «onda sonora» su *Wikipedia* (<https://bit.ly/4cThTKc>).

2.2. Cimatica: lo studio del suono reso visibile

Tutto è iniziato con lo studio di una nuova disciplina, la cimatica. Questo nome le è stato imposto più tardi, dal medico svizzero Hans Jenny (1904-1972), ma i primi studi sono da attribuire al fisico tedesco Ernst Chladni (1756-1827). La cimatica studia i comportamenti della materia in relazione alle vibrazioni sonore ed è definita come «lo studio del suono reso visibile».

Oltre che un esperto fisico del suono, Chladni era anche uno stimato musicista. Una sintesi del suo metodo chiarisce l'estrema originalità e complessità delle figure vibranti, dette «figure di Chladni», a cui si perveniva mettendo in atto la sua tecnica sperimentale:

Quando una lastra piana di metallo o di vetro, fissata in uno o più punti, viene eccitata con un archetto, si pone in vibrazione ed è in grado di fornire suoni di frequenze differentissime, mostrando così di essere suscettibile dei più svariati moti vibratorî, a seconda dei punti in cui è fissata e della regione nella quale viene eccitata. Durante la vibrazione tutti i punti oscillano in direzione perpendicolare al piano della lastra (vibrazioni trasversali) con ampiezza variabile in generale da punto a punto; la vibrazione ha ampiezza nulla in corrispondenza di certe linee particolari, dette linee nodali, le quali possono essere poste in evidenza cospargendo uniformemente la lastra di finissima sabbia. Ponendo la piastra in vibrazione con un colpo di archetto, la sabbia abbandona le regioni che si trovano in vibrazione e si raccoglie nelle linee nodali, dando luogo a nettissime figure, talora molto complicate e curiose a vedere, che furono ampiamente studiate da Chladni (Collodi 1938).

In sintesi, Chladni dimostrò che la vibrazione sonora induceva movimenti nella polvere, e che questa si accumulava nei punti dove la vibrazione era nulla. I punti di minima vibrazione formavano un reticolo di linee specifiche per ciascun modo di vibrazione, denominate «linee nodali del modo di vibrazione». La configurazione delle linee nodali era influenzata anche dalla forma geometrica delle superfici di sperimentazione.

Quegli esperimenti hanno chiarito che a determinati suoni corrispondono determinate figure vibranti, che a suoni acuti corrispondono figure più complesse, e che il suono può influire sulla materia, in linea con il medesimo principio espresso da Pitagora. Le scoperte di Chladni hanno dato un contributo fondamentale alla comprensione dei fenomeni acustici e al corretto funzionamento degli strumenti musicali, dando avvio all'Acustica, o scienza del suono, intesa come disciplina scientifica⁵.

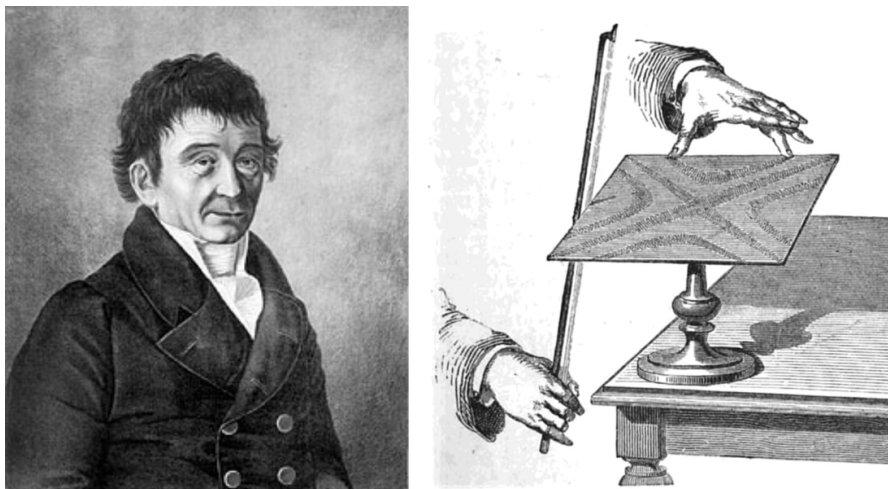


Figura 1. *Il metodo di Chladni.*

⁵ Per osservare la formazione di diversi tipi di reticoli vibranti ottenibili dai suoni col metodo Chladni, cfr. i video documenti accessibili su *Wikipedia* (<https://bit.ly/3Wk2T0D>).

Nel 1967, Hans Jenny, medico svizzero appassionato di scienze naturali e profondo conoscitore dell'opera di Rudolf Steiner, suo contemporaneo, ha dato seguito agli studi di Chladni e ha denominato «cimatica» (dal greco *ta kymatica*, «studio riguardante le onde», da *kyma* «onda, flutto») la nuova disciplina nata per rendere visibile il suono.

Jenny si è reso conto che gli originali esperimenti fondanti condotti da Chladni consentivano un ulteriore ampliamento. Il lavoro di Jenny, pubblicato in lingua tedesca in due volumi e ripubblicato in traduzione inglese (Jenny 2001), documenta una meticolosa ricerca sull'oscillazione e sulle sue varie manifestazioni, con l'intento di dimostrare la preminenza della vibrazione e dei suoi effetti dilaganti su tutto il mondo naturale, offrendo una prospettiva dalle vaste implicazioni.

Nei suoi esperimenti, Jenny ha inserito una componente piezoelettrica⁶, servendosi di oscillatori cristallini e di un fonoscopio, uno strumento di sua invenzione per mettere in stato di vibrazione le placche metalliche e le membrane utilizzate per analizzare i suoni. Questo metodo gli permetteva di osservare in tempo reale l'impatto fisico delle vibrazioni sonore sulle lastre. Su questi supporti venivano poste sostanze quali sabbia, fluidi e polveri. La lastra veniva collegata a un oscillatore controllato da un generatore di frequenze capace di produrre una vasta gamma di vibrazioni. Diversamente da Chladni, che usava un semplice archetto di violino per mettere in vibrazione le superfici, Jenny le faceva vibrare a frequenze diverse semplicemente ruotando una manopola sul generatore.

I reticoli che la sabbia e le altre sostanze usate producevano sul “piatto” erano sorprendenti: ricordavano i mandala e sorprendentemente anche altre forme che troviamo in natura. Jenny li considerava una manifestazione della forza invisibile del campo vibrazionale attraverso il quale il suono plasma la materia. Inoltre, e questo è un dato su cui riflettere, Jenny riteneva che ogni forma contenga in sé le informazioni sulle vibrazioni che l'hanno generata.

2.3. La forma della voce umana

Per studiare l'azione morfogenetica esercitata dalla voce umana sulle superfici sperimentali, Jenny usava il suo fonoscopio, un semplice strumento che permetteva allo sperimentatore di parlare senza alcun intermediario elettroacustico. Le vibrazioni erano inviate a un diaframma sul quale erano posti sabbia, polvere di lycopodio o un liquido, per fungere da indicatori.

Durante una sperimentazione Jenny si accorse con sorpresa che, producendo una vocalizzazione in antico sanscrito, come il mantra OM (*Aum*), la polvere reagiva alle vibrazioni sonore creando sulla placca un cerchio con un punto centrale. La cosa sorprendente era che quello era proprio il simbolo usato dagli antichi popoli dell'India per rappresentare l'OM.

A proposito delle vocali, Jenny (2001: 63) scrive:

L'atto del parlare in realtà produce su questo diaframma delle figure che corrispondono, per così dire, allo spettro sonoro di una vocale. [...]. La figura è caratteristica non solo rispetto al suono ma anche al timbro delle parole pronunciate o di una canzone. Naturalmente, il materiale indicatore e la natura del diaframma sono determinanti. Tuttavia, mantenendo invariate le condizioni dell'esperimento, la figura rimane la stessa. Si può cantare una melodia e non solo udirla, ma anche vederla. Come le foto

⁶ Cfr. *Vocabolario on line Treccani*: (<https://bit.ly/46kJvFv>) «**Piezoelettricità** s. f. In fisica è il fenomeno per cui alcuni corpi cristallini detti *cristalli piezoelettrici* (per es. il quarzo) si polarizzano elettricamente [...]. Tali cristalli vengono utilizzati come trasduttori elettromeccanici ed elettroacustici ad alta fedeltà (fonorivelatori, microfoni piezoelettrici), per la generazione e la ricezione di oscillazioni ultrasonore, come risonatori ad alta selettività e oscillatori elettrici».

dimostrano, gli schemi e le configurazioni organizzate sono molto evidenti. Essi sono lì per essere visti dall'organo di senso umano più sensibile, la vista. Uno schema sembra prendere forma davanti ai nostri occhi e, fintanto che si parla producendo un suono, esso si comporta come qualcosa di vivo [*Traduzione a cura di chi scrive*].

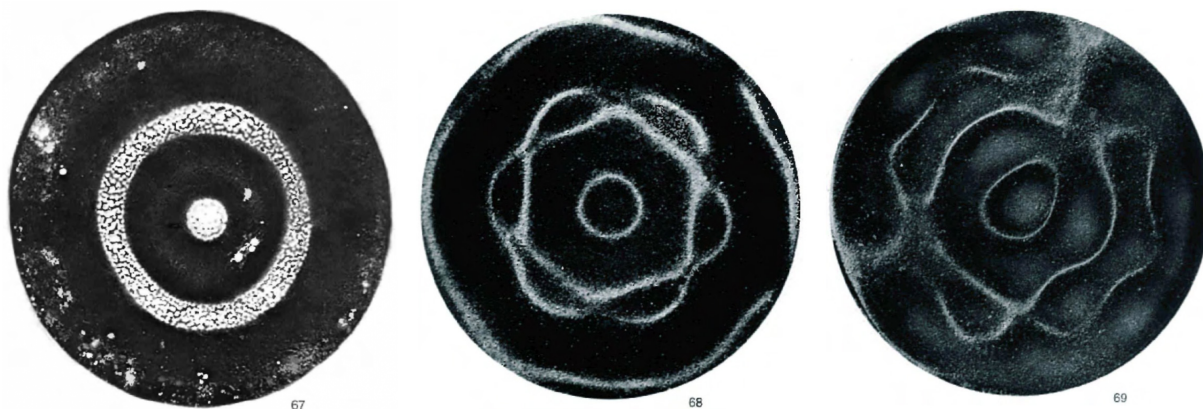


Figure 2, 3, 4. *Modelli vibrazionali di vocali generati parlando direttamente nel fonoscopio (Jenny 2001: 65).*

Nella Prefazione a *Cymatics* (Jenny 2001) l'editore Volk osserva che gli esperimenti di Jenny erano talmente accurati, precisi e ben documentati, da poterli facilmente applicare ad altri campi. Infatti alla base della cimatica vi è la «periodicità», un principio che si ritrova in ogni genere di fenomeni. Negli esperimenti di Jenny, le immagini scaturite dalla vibrazione sonora resa visibile, che rispecchiavano forme biologiche e processi naturali come fiori, mandala e intricati disegni geometrici, sembravano rivelare il principio stesso seguito dalla materia per dare a se stessa una forma. Jenny spesso iniziava le sue conferenze esprimendo la speranza che la sua ricerca nel campo della cimatica avrebbe aperto gli occhi della gente sui fenomeni periodici presenti in natura, che lui percepiva molto chiaramente.

Manipolando la frequenza e l'ampiezza delle onde sonore, Jenny (2001) scoprì che sulle placche si formavano strutture sempre più complesse e dettagliate. Questa osservazione lo portò a identificare tre principi d'azione fondamentali nel campo delle vibrazioni, che denominò «cinetico-dinamico» (movimento), «figurativo-dinamico» (immagini) e «periodico-essenziale» (periodicità del fenomeno considerato). Questi principi, secondo Jenny, rappresentavano un'unica entità, dove la periodicità svolgeva un ruolo centrale nella creazione e nel mantenimento dei fenomeni osservati.

2.4. Applicazioni cimatiche in logopedia secondo Jenny

Nella prospettiva della terapia del linguaggio, per Jenny lo scopo delle osservazioni era dimostrare che quegli schemi e figure possono dar luogo a una esperienza visiva paragonabile a una uditiva. Questo risultato ha aperto un nuovo mondo non solo per chi ha un buon udito e può vedere che le parole producono modelli vibrazionali che pervadono e riempiono continuamente lo spazio, ma anche, cosa più importante, per mettere in grado le persone con deficit uditivo di sperimentare ciò che concretamente producono con le parole che hanno imparato a pronunciare. In tal senso Jenny ha dato un grande contributo al settore della «suonoterapia» (*sound healing*, letteralmente «guarire col suono») e della medicina energetica, articolando una base concettuale che potrebbe dimostrarsi fondamentale in una vasta gamma di applicazioni scientifiche.

2.5. Una visione olistica del suono reso visibile

Rifacendosi al *Comment on Cymatics* di John Beaulieu (cfr. Jenny 2001: 10-13), che fu collaboratore e allievo di Jenny per quattordici anni fino alla scomparsa del suo mentore⁷, si comprendono alcuni fattori fondamentali. Primo, gli scritti cimatici di Jenny sono caratterizzati da rigore e chiarezza e sostenuti da metodologia e procedure di precisione. Secondo, l'osservazione dello sperimentatore è stabilmente focalizzata sull'integrità del fenomeno percepito nella sua globalità, e sulla documentazione del suo comportamento all'interno di varie categorie fenomenologiche.

In tutti i suoi scritti Jenny chiede sempre di concentrarsi sull'«intero», senza lasciarsi distrarre dal comportamento delle «parti». L'intero è costituito da tre campi: quello della «periodicità», che è il campo principale, affiancato dai due poli della «figura» e della «dinamica». I tre fattori sono inseparabili, cioè non se ne può eliminare alcuno senza che l'intero cessi di esistere. Sono un «campo triadico unitario». Da qui l'«unitarietà» del fenomeno.

In linea con l'affermazione spesso attribuita a Einstein secondo la quale «il campo è la sola realtà», Jenny si è servito della fenomenologia e della teoria dei sistemi come strumenti di ricerca per osservare gli effetti dei campi vibrazionali. Voleva che gli studenti comprendessero che i fenomeni osservati sulla superficie vibrante erano sempre il prodotto di un campo più vasto, e che qualsiasi cambiamento nella frequenza del campo vibrazionale avrebbe immediatamente modificato i fenomeni che stavano osservando.

2.6. Riscontri sul corpo umano

Riferendosi all'organizzazione dei sistemi motorio, circolatorio e respiratorio e del sistema nervoso nell'essere umano – tutti fondati sulla ritmicità – Jenny sostiene che l'uomo che vive e sperimenta si «impianta in quei sistemi». Il termine «impianta» sta a indicare che «l'essere umano abita questi campi, nel senso che se ne impadronisce e agisce con essi, in essi, su di essi e attraverso di essi, e solo così assume un'apparenza materiale egli stesso» (Jenny 2001: 125).

Come fa notare Beaulieu (in Jenny 2001: 10-13), che opera nella professione medica, una legge fondamentale della teoria dei sistemi insegna che l'intero è maggiore della somma delle sue parti. L'osservazione del «quadro d'insieme» è una ricerca alla quale Jenny si è dedicato con tutto se stesso. Questo suo impegno in definitiva ci insegna a vedere noi stessi come degli «interi» *che hanno la capacità di passare da un campo vibrazionale all'altro in qualsiasi momento*. E non si può che concordare sul fatto che la cimatica ci mostra che in definitiva siamo esseri illimitati dotati di immensi poteri creativi e di guarigione, e che il lavoro di Jenny ha vaste implicazioni interdisciplinari in campo medico, oltre che nel ruolo creativo della voce umana.

2.7. Riscontri linguistici

Le lingue da noi parlate non fanno eccezione alla presenza della triade. Infatti Jenny ipotizza che la creazione di attività ritmiche basate su campi di ritmicità fisiologica trasporta la periodicità presente in natura su un piano più elevato. Per esempio, lo sviluppo della periodicità biologica confluita nel linguaggio rappresenta un caso di elevazione a un piano superiore. La parola è un campo puro di fenomeni ritmici, anche qui ritroviamo dinamiche cinetiche, e

⁷ John Beaulieu è compositore, psicologo clinico, naturopata e professore di Medicina integrata.

anche qui troviamo delle configurazioni (Jenny 2001: 125) [*Traduzione a cura di chi scrive*].

Jenny conclude il primo volume di *Cymatics* con un invito all'unitarietà:

Ripetutamente, e in forme sempre nuove, il metodo cimatico rivela quel fenomeno triadico fondamentale che l'uomo può sentire e concepire di essere. Se questo metodo può fecondare il rapporto fra chi crea e osserva, tra artisti e scienziati, e quindi tra chiunque e il mondo in cui vive, ispirando ognuno a intraprendere la propria ricerca e creazione cimatica, il metodo cimatico avrà raggiunto il suo scopo (Jenny 2001: 126) [*Traduzione a cura di chi scrive*].

3. Nuovi strumenti della cimatica

Oggi gli studi cimatici si sono ulteriormente evoluti grazie alla tecnologia digitale. Se i primi esperimenti ci hanno fatto capire come funzionano le linee o reticoli nodali del suono e le sue varie forme di frequenza e vibrazione, a distanza di tempo i lavori di Chladni e di Jenny sono stati superati dal progresso tecnologico. Per catturare i processi cimatici, oggi i ricercatori hanno accesso a strumenti innovativi che i primi studiosi non avevano. Uno di questi nuovi strumenti è il CymaScope, creato dall'ingegnere acustico John Stuart Reid e dal progettista americano Erik Larson.

Reid si è ispirato a un esperimento che ha effettuato nella Grande Piramide di Giza nel 1997, durante il quale dei simboli geroglifici sono emersi su una membrana in PVC distesa sopra l'imboccatura aperta del sarcofago di granito nella Camera del Re⁸.

Secondo Reid, allo stesso modo in cui l'invenzione del microscopio e del telescopio ha rivelato domini insospettati, così anche il CymaScope può rivelare un dominio finora invisibile del suono, attraverso la cimatica digitale.

3.1. Il suono visibile delle vocali è sferico

Reid ha sostenuto in numerose conferenze e pubblicazioni che, contrariamente all'opinione comune, il suono non viaggia come un'onda, bensì è sferico. Le onde sonore in realtà sarebbero forme toroidali⁹ di bellezza geometrica. Gli atomi e le molecole presenti nell'aria, eccitati dalle corde vocali della laringe, creerebbero una piccola «perla di energia acustica», che si espanderebbe rapidamente a partire dalla bocca del parlante¹⁰.

Le forme dei campi toroidali, fatte oggetto di approfondite ricerche, sono generate dai suoni delle parole che pronunciamo. Hanno diverse forme e strutture associate a varie lettere e suoni, con particolare rilievo alle vocali. Mentre parliamo generiamo questi campi toroidali, che poi si trasformano in onde scalari. Le onde scalari e la tecnologia scalare permeano all'istante tutto il Creato.

La ricerca e l'osservazione hanno mostrato un profondo legame fra i campi toroidali e l'esperienza umana del linguaggio e della comunicazione. In particolare si è osservato che esiste un'affascinante correlazione fra la forma dei campi toroidali e i suoni che produciamo, special-

⁸ Per approfondimenti, cfr. il sito Internet «Cymascope», al seguente indirizzo <https://bit.ly/3WjbJvL>.

⁹ In geometria il «toro» (dal latino *torus*, cuscino a forma di ciambella) è una superficie di rotazione tracciata dalla rivoluzione di una circonferenza in uno spazio tridimensionale, intorno a un asse a essa complanare.

¹⁰ Cfr. le forme illustrate da Reid (2023) in un suo intervento videoregistrato.

mente le vocali. Quando vocalizziamo i suoni corrispondenti alle varie lettere l'intenzionalità si combina con la meccanica del nostro apparato vocale dando origine a un determinato modello toroidale. Per esempio, la vocale «a» è associata a un determinato campo toroidale e così avviene per la «o» ecc. La forma e le caratteristiche di questi campi toroidali deriverebbero dall'interazione tra l'atto di vocalizzazione, l'intenzione comunicativa che sottostà al suono e gli aspetti metafisici del linguaggio. Si potrebbe inoltre parlare di una profonda connessione fra la voce umana e la struttura fondamentale della realtà. Questo aspetto fa del linguaggio ben più di un semplice strumento di comunicazione, bensì un canale attraverso cui interagire con la struttura dell'universo. Tale canale permette il passaggio di un flusso di informazione e la possibilità di trascendere i confini della realtà fisica.

3.2. I campi toroidali delle vocali

La vocale «a» esprime apertura, creatività, la scintilla primordiale della creazione. Il suo campo toroidale ha un movimento a spirale che esprime il potenziale di infinite possibilità. La vocale «e» invece crea un campo toroidale caratterizzato da un movimento a spirale che evoca energie di trasformazione e crescita, che rispecchia l'eterno ciclo del rinnovamento. La vocale «i» genera un campo toroidale che irradia intensità focalizzata che rappresenta la chiarezza e l'autoespressione. Il suono «o» genera un campo toroidale che evidenzia un movimento oscillatorio circolare che simboleggia completezza e armonia. La vocale «u» genera un campo toroidale avente un movimento costrittivo che riflette un'energia di concentrazione e consolidamento¹¹.

Nella sezione di Fonologia del sito «Cymascope.com» è possibile vedere le immagini delle singole vocali, rese visibili da questo strumento¹². Inoltre in un video intitolato *The beauty of the human voice made visible* («La bellezza della voce umana resa visibile») Vera Gadman (Gadman 2016), membro del team di Reid vocalizza il suono delle vocali e ce ne fa vedere la straordinaria forma geometrica.

La tecnologia cimatica ha permesso di correggere la precedente falsa ipotesi che ciascuna delle cinque vocali avesse la stessa forma base per ogni persona. In pratica ha dimostrato che la forma varia a seconda dell'emittente, poiché è il timbro della voce di ciascuno di noi (ossia la caratterizzazione timbrica, il mutamento timbrico del suono associato a ciascuna vocale), a determinare la geometria di base di ogni vocale che pronunciamo. La voce umana, in questa prospettiva, si configurerebbe come una rappresentazione olografica che riassume tutto ciò che ciascuno di noi è, e rifletterebbe il nostro personale DNA. In pratica il suono, che riteniamo essere un elemento astratto e immateriale, in realtà è molto concreto ed è tanto reale da poter essere reso visibile a occhio nudo.

3.3. Applicazioni della tecnologia cimatica digitale

Il CymaScope è utilizzato nello studio visivo di suoni umani, animali e musicali. Rappresenta una scoperta di avanguardia come ausilio nello studio della fonologia e come materiale educativo audiovisivo nel campo della terapia del linguaggio e del *vocal coaching*. In logopedia viene applicata nella cura di determinati disturbi cerebrali connessi al linguaggio. L'istantanea

¹¹ Per questo paragrafo sulle caratteristiche cimatiche delle vocali, si è indebitati con Michael Tellinger, cfr. Tellinger 2023.

¹² Cfr. i contenuti presenti nel sito «Cymascope.com» (<https://bit.ly/3LDQFey>).

produzione di figure vocali, dette «glifi cimatici» (*cyma glyphs*), ricavate dalle vocalizzazioni di un soggetto può offrire un riscontro visivo che, fra le altre cose, permette al soggetto di impartire forma visiva ai propri suoni, migliorando l'articolazione e l'intonazione.

In ambito linguistico Reid e colleghi (Reid 2023) ne prevedono l'impiego applicato al confronto di onde sonore prodotte dalle parlate più moderne e da quelle più datate, per ricavarne spunti di tipo "socio-esistenziale" presumibilmente collocabili, per esempio, nell'area di analisi diacronica e diastratica delle variazioni linguistiche. Le applicazioni si estendono anche alle forme di intrattenimento, come fare musica resa visibile. Grazie a questo strumento è stato possibile vedere quale forma assumono le frequenze delle onde cerebrali umane, le note del pianoforte e le vocali delle lingue moderne. Nella filosofia esoterica il campo toroidale è considerato una struttura fondamentale che soggiace alla trama stessa della realtà. In metafisica il toroide si è rivelato un fenomeno profondo e accattivante: i campi toroidali sarebbero dei portali che collegano la dimensione metafisica e il piano fisico. È interessante notare anche che le immagini dei suoni che ci fa vedere il CymaScope dimostrano che quei suoni corrispondono a immagini che hanno ispirato i simboli religiosi, come la croce contenuta in un cerchio. Alcune foto cimate ci fanno comprendere che i creatori dei simboli religiosi sapevano perfettamente ciò che dicevano, quando affermavano che la fonte della Creazione è il suono.

4. Qualche domanda su cui arrovellarsi

Quali percorsi glottodidattici potrebbero scaturire dalle scoperte della scienza acustica sulla natura geometrica della produzione del suono? Le lettere dell'alfabeto, le sillabe, le parole, le frasi che pronunciamo e che pensiamo hanno realmente un ruolo nel disegnare le forme della materia? Esistono testimonianze di «lingue sacre» dotate del potere di influire sulla materia e sul pensiero? Come viene spiegato il fatto che esistono testi scritti arcaici privi di vocali? Perché Dio fece nominare tutte le cose ad Adamo? Le forme del suono e della voce umana stanno diventando una necessità per aiutarci a fare nuove scoperte sul potere energetico e vibrazionale delle parole¹³?

Fino a quando la ricerca non si dedicherà a comprendere come le frequenze influenzino tutta la nostra esistenza, queste domande resteranno senza risposta.

Riferimenti bibliografici

- Chladni, E. 1787. *Entdeckungen über Theorie des Klanges*. Lipsia. Weidmanns Erben und Reich.
- Collodi, T. 1938. *Chladni, Ernst*. «Enciclopedia Italiana Treccani». URL: <https://bit.ly/3yek-QWD> (ultimo accesso 20.07.2024).
- Emoto, M. 2014. *La coscienza dell'acqua*. Cesena. Macro Video Digitali.
- Gadman, V. 2016. *The beauty of the human voice made visible*. URL <https://bit.ly/3LDQFey> (<https://cymascope.com/>) (ultimo accesso 22.07.2024).

¹³ Il tema è ampiamente trattato da Masaru Emoto, ricercatore giapponese che ha documentato il fatto che i cristalli dell'acqua assumono una forma armoniosa e simmetrica oppure totalmente disordinata, in base alle informazioni che ricevono. Grazie alla MRA (*Magnetic Resonance Analyzer*), una macchina in grado di misurare l'intensità di energie sottili chiamate in giapponese «*hado*», Emoto ha scoperto un particolare codice linguistico attraverso cui l'acqua rivela il peso e l'influenza di parole e pensieri (Emoto 2014).

Jenny, H. 2001. *Cymatics. The Study of Wave Phenomena and Vibration*. URL: <https://bit.ly/3WDIdCw> (<https://monoskop.org>) (ultimo accesso 22.07.2024).

Nelson Bible 2005. *Bible. New Century Version*. Boston. Thomas Nelson Publishers.

Reid, S. 2023. *Sapevano come potenziare preghiere e affermazioni*. «Video Advice». URL: <https://bit.ly/4bWtuqr> (<https://www.youtube.com/>) (ultimo accesso 22.07.2024).

Tellingier, M. 2023. *Speaking into Existence: The Power of Vowels and the Science of Attraction*. In *Video Advice*. URL: <https://bit.ly/3WAabPh> (<https://www.youtube.com/>) (ultimo accesso 22.07.2024).

La collana per la produzione scritta e orale!



Ideali per prepararsi a sostenere un esame di Certificazione di lingua italiana (Celi, Cils, Plida, ecc.).

STUDY ABROAD IN ITALIA

a cura di Renata Carloni, *New York University Florence*

La rubrica si propone di presentare progetti ed esperienze svolti nell'ambito della didattica della lingua italiana in contesti universitari stranieri, per la maggior parte nordamericani, che hanno una sede in Italia. I programmi di tali università sono numerosi particolarmente in una città d'arte come Firenze, che rappresenta un ambiente in cui gli studenti possono entrare in contatto con esperienze estetiche, culturali, gastronomiche, linguistiche differenti da quelle vissute nei paesi di origine. Tuttavia, non dobbiamo pensare al contesto educativo come a un contesto utilizzato per strategie immersive o di confronto costante con la cultura del Paese ospitante. Le maggiori università straniere presenti sul territorio nazionale, come Syracuse University Florence, di cui parliamo nel presente articolo, attivano programmi coordinati con il piano di studi dei dipartimenti di riferimento della casa madre, mentre i singoli corsi sono impartiti in inglese e la lingua italiana è oggetto di studio confinato alle classi di lingua svolte settimanalmente. Per queste ragioni è tanto più importante l'esperienza didattica introdotta dal seguente articolo, che supporta l'apprendimento linguistico di classe con pratiche che spingono gli studenti a confrontarsi in modo ravvicinato, approfondito e consapevole alla cultura, in senso lato, dell'Italia.

L'articolo di questo numero ci prepara, attraverso una riflessione sulla metodologia della didattica interculturale, a un testo successivo di Lastilla che comparirà nel prossimo numero della Rivista e che sarà dedicato a come utilizzare la canzone italiana per praticare strategie di riflessione, confronto e apprendimento interculturale all'interno dei corsi di lingua.

PRATICARE L'INTERCULTURA NEL CONTESTO EDUCATIVO STUDY ABROAD USA A FIRENZE

Leonardo Lastilla, *Syracuse University Florence*

1. Introduzione

In questo lavoro si presenteranno gli effetti dell'applicazione di una pedagogia interculturale promossa da chi scrive in corsi su diverse tematiche tenuti sia in inglese che in italiano. In particolare, si focalizzerà l'attenzione sull'aspetto teorico e concettuale dell'educazione culturale, delineando l'ambito in cui è stato condotto il progetto. Nel prossimo numero di LIA si illustrerà invece un esempio pratico, presentando un corso sulla canzone tenuto in ambito italiano L2/LS. Alla base di questa proposta educativa c'è il desiderio di sviluppare la crescita e la maturazione etica di studenti universitari americani inseriti in programmi di studio all'estero, nonché la loro consapevolezza di sé stessi e del mondo, che solo un approccio interculturale può aiutare a raggiungere. Seppure spesso con l'etichetta «educazione interculturale» si faccia riferimento al fenomeno migratorio e all'impatto che esso ha prevalentemente nella scuola primaria, credo che, nell'auspicio di creare un mondo migliore e realmente interculturale, sia anche importante educare la futura classe dirigente affinché si accoli la responsabilità di affrontare le problematiche mondiali. A questo proposito ci si ritrova nelle parole del pedagogista Milan (2002: 11-12) il quale sostiene che l'educazione interculturale

non riguarda soltanto i problemi causati dai fenomeni migratori, ma la sua attenzione si spinge nelle riflessioni implicate dalle tematiche della alterità, della differenza, dell'incontro tra diverse identità individuali e culturali. Non si identifica pertanto con la pedagogia scolastica «compensativa» (*pedagogie d'accueil*), dedita a facilitare l'integrazione degli alunni immigrati con interventi di sostegno scolastico, rischiando in tal modo di confondere la parte con il tutto: non si rivolge soltanto a una determinata categoria di persone (gli immigrati), ma si esercita nei riguardi di tutti e in ogni contesto educativo, anche se non direttamente interessato dalla realtà della migrazione, allargando il proprio orizzonte di indagine e ampliando l'offerta formativa secondo un'ottica decisamente interdisciplinare.

L'articolo si basa su un'esperienza svolta presso alcune università americane di Firenze che accolgono studenti di *study abroad*. Nei corsi a cui si fa riferimento, è stato deciso di implementare una didattica interculturale, in particolare tramite l'apprendimento esperienziale, non solo per motivare gli studenti, ma soprattutto per avviare un confronto interculturale tra loro stessi e tra loro e la comunità locale, così da passare da un "pensiero disgiunto" a uno dialogico e relazionale teso al raggiungimento di una competenza interculturale. L'approccio interculturale era teso a raggiungere due tipologie di obiettivi: quelli primari, più immediati, e quelli secondari, più profondi. Gli obiettivi primari sono stati i seguenti:

1. favorire la conoscenza, il confronto, la tolleranza e la comprensione delle differenze culturali e delle diversità individuali e sociali;
2. sviluppare le abilità relazionali quali il saper osservare, la capacità di straniamento e decentramento, il saper sospendere il giudizio, il relativizzare sé stessi;
3. accrescere la sensibilità interculturale passando da una visione etnocentrica a una etno-relativa.

Gli obiettivi secondari sono stati:

1. avvicinare gli studenti a un'altra cultura (quella italiana), alla sua storia e alla sua *formamentis* attraverso una metodologia motivante quale l'apprendimento esperienziale;
2. proporre, analizzare, confrontare la propria cultura con quella nuova con l'intento di ampliare gli orizzonti etici ed emotivi in un periodo di sviluppo (19-21 anni), crescita e formazione personale;
3. sulla base di questi confronti, condurre attività di pedagogia interculturale per sollecitare l'abbattimento di pregiudizi, stereotipi e miopi visioni etnocentriche che, specie nel contesto statunitense, sono prevalenti¹.

2. Il contesto

I corsi riguardano diverse discipline: lingua italiana, letteratura italiana e inglese, cibo e cultura, storia del vino in Italia e analisi ed esplorazione della città globale. I corsi si svolgono sia nelle sedi di alcune università americane in Italia (p. es. Syracuse University, California State University), che hanno il proprio *campus* a Firenze, sia attraverso *provider* per gli studi all'e-

¹ Nella pedagogia interculturale con «etnocentrismo» ci si riferisce al giudicare un'altra cultura secondo gli *standard* della propria cultura, considerata di norma superiore alle altre. Ciò provoca negli studenti americani la tendenza a giudicare l'esperienza all'estero con una certa superiorità e, di conseguenza, a non integrarsi con la realtà in cui si trovano.

stero (p. es. CET, CEACAPA), ovvero organizzazioni globali che amministrano i programmi di studi all'estero in vari paesi. Nella quasi totalità si tratta di programmi per studenti americani.

Lo studio all'estero rappresenta una tappa fondamentale del percorso di crescita di un individuo (Vande Berg, Paige, Lou 2012), pertanto si ritiene che sarebbe opportuno rendere tale esperienza obbligatoria per ogni studente. Infatti, l'esperienza all'estero è un momento educativo che favorisce per sua natura la relazione intesa come spazio di cambiamento, poiché nell'incontro con la realtà del paese ospitante si sviluppa un nuovo modo di analizzare e valutare le cose, i rapporti con gli altri e la percezione di se stessi. In più, tale esperienza favorisce l'apprendimento e il consolidamento della capacità di adattarsi, e, dal momento che il soggetto è invitato a guardarsi da nuove "distanze", promuove il "decentramento". Una vera applicazione del principio del "conosci te stesso", alla ricerca anche dello straniero interiore.

L'esperienza all'estero può portare anche ad attenuare visioni etnocentriche a vantaggio di una molteplicità di punti vista, specialmente se il soggiorno viene controbilanciato da un depotenziamento degli stereotipi culturali e degli eccessi di generalizzazione. Non meno interessante, e questo aspetto investe direttamente il ruolo degli insegnanti (nella misura in cui essi devono attivamente proporsi come guide educative), l'esperienza all'estero può aiutare a sviluppare la capacità di confrontare modelli pedagogici differenti.

Infine, l'esperienza all'estero influisce anche sulle scelte future di chi vi partecipa: una volta rientrati nel proprio Paese, le nuove consapevolezza sviluppate possono influenzare scelte personali o lavorative. Per sua natura l'esperienza di studio all'estero è a vocazione fortemente interculturale, sebbene, specialmente nel mondo anglosassone, ci si interroghi sul valore e sul significato di tale esperienza. Forse la metafora più comune per rappresentare l'istruzione all'estero è quella di una piscina, in cui gli educatori lavorano per far sì che gli studenti imparino all'interno della cultura ospitante – a livello accademico, linguistico o interculturale – "gettandoli in profondità", "immergendoli" nella nuova cultura attraverso pratiche quali l'iscrizione ai corsi offerti dalle università locali, la promessa di parlare e studiare solamente nella lingua del paese ospitante, i soggiorni in famiglia. La metafora prosegue suggerendo che molti studenti non riescono a sopravvivere in questo ambiente "affonda o nuota"; li raffigura in fuga dalle profonde acque culturali, lasciando l'acqua il più rapidamente possibile per evitare l'esposizione spiacevole e minacciosa al nuovo e all'ignoto. Un'altra metafora descrive gli studenti di *study abroad* come «coloniali». Esattamente come gli amministratori britannici elitari ai tempi dell'impero anglo-indiano, gli studenti di *study abroad* conducono una vita di agi e privilegi, seduti comodamente sulla veranda e osservando la gente del posto da una distanza di sicurezza (Ogden 2015). Altre metafore descrivono l'istruzione all'estero come una «rete di sicurezza» (Citron 1996), con gli studenti che vivono in «ghetti» americani protetti, seguendo i corsi in inglese e viaggiando in gruppo con altri studenti statunitensi, in «contenitori» o «bolle» culturali (Vande Berg, Paige, Lou 2012).

Le istituzioni in cui chi scrive opera rivendicano apertamente una *mission* votata all'interculturalità, alla diversità e all'inclusione. Quasi tutte sottolineano la necessità di sviluppare le capacità di pensiero critico degli studenti, di navigare nelle differenze, di apprezzare le sfumature e la complessità nell'approccio al mondo. Fondamentale è anche il forte accento sull'apprendimento esperienziale, perché il valore dello studio all'estero risiede proprio in ciò che gli studenti possono apprendere fuori dall'aula per arricchire il proprio lavoro accademico. I corsi offerti mirano a sviluppare negli studenti una approfondita conoscenza della cultura locale attraverso *stage*, seminari itineranti, pratica linguistica, studio e ricerca sul campo ed escursioni.

Nella realtà dei fatti le cose sono molto più complicate. Secondo numerosi studi, prima della partenza per l'esperienza all'estero, non vi è nessuna preparazione (Deardorff 2009). Molto è

solo enunciato o pubblicizzato, ma mai realmente approfondito, così quando arrivano, e durante tutto il semestre, molti studenti non capiscono bene il contesto in cui si trovano, si sentono disorientati e non sfruttano al meglio la grande opportunità che viene data loro. Paradossalmente, visto il tipo di società multietnica e multiculturale da cui provengono, gli studenti americani subiscono un forte *shock* culturale, così come viene ben descritto dal pedagogista Vaccarelli (2017, cit. in Fiorucci, Pinto Minerva, Portera 2017: 599).

In generale, possiamo affermare che lo *shock* culturale avvenga nel momento in cui un soggetto viva una condizione contrassegnata da un senso di estraneità, di tensione e di ansia, che muove sensazioni di inefficacia e di disorientamento all'interno di un contesto nel quale si è trasferito, diverso in quanto a cultura e stili di vita del contesto di origine.

Anche se, continua Vaccarelli (2017, cit. in Fiorucci, Pinto Minerva, Portera 2017: 599), lo *shock* culturale può anche essere “benefico”, nella misura in cui

all'interno di un tale approccio interculturale, lo *shock* culturale – se analizzato correttamente – può diventare fonte di apprendimento e di nuova attribuzione di senso per tutti consentendo una crescita umana, culturale e professionale che potrà garantire la realizzazione di una società aperta, realmente democratica e solidale.

Grazie ad anni di esperienza nel settore, si ritiene che quanto detto da Vaccarelli rifletta pienamente ciò che molti di questi studenti sentono. Pertanto, anche gli insegnanti si trovano di fronte sfide inimmaginabili e si devono adoperare per attenuare lo *shock* culturale degli apprendenti. A questo proposito, Byram (2020: 19) afferma: «In questo modo gli insegnanti hanno la responsabilità di prepararsi per questa reazione e sfruttare l'opportunità che deriva dall'aiutare gli studenti a decentrarsi, a rendere l'ignoto familiare e familiare l'ignoto» [*Traduzione a cura di chi scrive*]. Sulla carta, le promesse di cittadinanza globale, di trasformazione personale e di sviluppo di abilità interculturali sono indubbiamente presenti nelle dichiarazioni di missione e nelle strategie di *marketing* della maggior parte dei programmi universitari di studio all'estero e delle organizzazioni educative internazionali, nonché nel materiale promozionale sull'istruzione internazionale prodotto dai Dipartimenti di Stato e dal sistema di istruzione statunitense. Nella realtà molto spesso le promesse risultano inconsistenti e le aspettative disattese.

Il punto qui, nel richiamare l'attenzione sulla pervasività di questi obiettivi nella retorica dello studio all'estero, non è quello di rifiutare il valore potenziale dello studio all'estero come spazio fertile per la trasformazione personale e interculturale, ma piuttosto quello di valutarne l'efficacia sul campo. In altre parole, è importante analizzare la distanza tra la finzione, insita nella promessa pubblicizzata, e la realtà dell'esperienza, a cominciare dalla motivazione per cui si sceglie di partecipare a tali programmi. Secondo la letteratura esistente (Fuchs, Rai, Loiseau 2019; Goertler, Schenker 2021) ci sono molti tipi di motivazione per partecipare a programmi di studio all'estero. Quelli dei potenziali partecipanti includono: la volontà di migliorare le proprie abilità linguistiche, di allargare i propri orizzonti culturali, di visitare un luogo specifico, di stringere amicizie, di trovare opportunità di sviluppo personale, di ampliare le proprie conoscenze accademiche, di aumentare le prospettive di lavoro.

L'interesse degli studenti e la loro effettiva partecipazione ai programmi di *study abroad* possono dipendere da una molteplicità di aspetti: la percezione dei programmi di formazione all'estero e dei benefici personali e professionali che ne possono derivare, la rilevanza accademica, la durata dei programmi, le destinazioni disponibili, i costi dei programmi, l'autoeffica-

cia e la motivazione intrinseca, l'esistenza di amici o familiari con esperienza internazionale, precedenti esperienze all'estero, la propria consapevolezza interculturale e l'etnocentrismo, le competenze linguistiche possedute, l'interesse nei confronti di nuove esperienze e viaggi. Analizzare le motivazioni degli studenti che scelgono di svolgere un periodo di studio all'estero e identificare i fattori che lo impediscono può anche aiutare gli organizzatori di tali programmi a comprendere meglio le esigenze degli studenti e a progettare programmi per soddisfare le loro esigenze. Nel complesso, la ricerca mostra che l'istruzione all'estero ha effetti positivi sulla competenza interculturale (Rommel, Byram, 2019, cit. in Wagner, Perugini, Byram 2019:155-169):

Come conseguenza della globalizzazione e dell'internazionalizzazione, c'è stato un aumento drammatico del numero e della diversità degli studenti che decidono di fare un'esperienza educativa internazionale. Tanto è vero che, come giustamente rimarca il linguista Dolci, da molti anni ormai «l'American Council of Education (ACE) è forse una delle associazioni che si è dedicata maggiormente alla promozione e allo sviluppo dell'internazionalizzazione negli USA, conscia della sua importanza: “One of the fundamental duties of U. S. higher education is to prepare students for productive and responsible citizenship. In the early 21st century, this means preparing students to live and work in a society that increasingly operates across international borders. Graduates must possess intercultural skills and competencies to be successful in this globalized world, and higher education institutions must commit to helping students achieve these outcomes”²» (ACE 2012: 3).

Per meglio definire tale sviluppo ACE conia il concetto di «*comprehensive internationalization*», considerandolo come un processo che coinvolge tutta l'università (amministrativi, docenti e studenti), influenzandone le scelte e le strategie in termini di *curricula*, corsi e programmi comuni, progetti di partenariato, garantendo crescita professionale e risultati formativi adeguati. Questa definizione riesce a rendere conto sia della complessità di tale strategia, sia della necessità di coinvolgere l'istituzione nel suo complesso, che, per raggiungere i propri obiettivi, necessita di un vero cambiamento nelle pratiche, anche culturali, di tutti gli attori coinvolti. Solo così gli effetti positivi dell'internazionalizzazione potranno raggiungere il beneficio massimo e avviare un percorso di crescita interculturale, altrimenti il rischio è quello di avviare accordi che poi rimangono su carta perché non si è in grado di renderli operativi. ACE esegue a scadenze periodiche uno dei rilevamenti più accurati riguardo lo stato dell'internazionalizzazione del sistema universitario negli USA, con lo scopo di monitorarne l'andamento e di evidenziare criticità e buone pratiche. Dal 2001 al 2011 tutti gli indicatori sono aumentati, dimostrando così che tutte le università si sono impegnate notevolmente nell'internazionalizzazione, tanto che più della metà ha tra gli obiettivi primari proprio la *global education* (Dolci 2015: 11-21).

All'estero questi studenti vivono in dormitori, alloggi in famiglia, appartamenti o *enclave* universitarie per studenti internazionali. Oltre a seguire le lezioni, partecipano a *tour* di gruppo, svolgono servizi alla comunità e fanno volontariato, stringono amicizia con la gente del posto, si isolano con i compagni americani o si mescolano con studenti internazionali, viaggiano attra-

² «Uno dei compiti fondamentali dell'istruzione superiore statunitense è preparare gli studenti a una cittadinanza produttiva e responsabile. All'inizio del XXI secolo, ciò significa preparare gli studenti a vivere e lavorare in una società che opera sempre più oltre i confini internazionali. I laureati devono possedere abilità e competenze interculturali per avere successo in questo mondo globalizzato e gli istituti di istruzione superiore devono impegnarsi ad aiutare gli studenti a raggiungere questi risultati» [Traduzione a cura di chi scrive].

verso l'Europa nei fine settimana tramite treni, autobus e *ridesharing*, organizzano feste, creano relazioni e, a differenza dei loro predecessori dell'era pre-digitale, rimangono in stretto contatto con la famiglia e gli amici attraverso i *social media* e fruiscono dei contenuti culturali a cui sono abituati attraverso la Rete. Tutto ciò è estremamente positivo, ma se non viene guidato, se viene lasciato a sé stesso, il semestre all'estero rischia di essere solo una vacanza, in senso etimologico, vale a dire un tempo vuoto, anche di significato. Infatti, sebbene l'esperienza all'estero offra allo studente la possibilità di viaggiare e di vedere il mondo e lo scrivere di aver svolto uno *study abroad* sul *curriculum* sia professionalmente rilevante, ci si deve chiedere se lo studio all'estero serva maggiormente alla crescita del giovane adulto o se non sia molto di più un "anno di festa" o una sorta di forma moderna di *Grand Tour*, privato di un vero coinvolgimento intellettuale ed emotivo. Da moltissimi anni anche l'Italia ha visto una crescita esponenziale dei programmi di *study abroad*, concentrati in città come Roma e Firenze. Come sottolinea Dolci (2015), negli ultimi anni vi è stata la svolta interculturale nella misura in cui questi periodi di studio all'estero, almeno nelle intenzioni, dovrebbero essere di stimolo a una vera educazione interculturale, che è quella su cui questa ricerca si basa.

L'impegno dei programmi di *study abroad* in Italia è determinante. È auspicabile una sempre maggiore collaborazione con le università e le istituzioni educative locali che possono offrire, attraverso il contatto quotidiano con docenti e studenti italiani, primariamente e, attraverso questi, con il mondo circostante, una concreta esperienza interculturale. È necessario spingere, stimolare e motivare gli studenti a uscire dalla bolla, a interagire con il contesto, a saperlo interpretare e a gestire anche l'eventuale conflitto interculturale. A questo proposito esistono studi ed esempi che offrono un modello di approccio interculturale e che dimostrano come i risultati possano essere lusinghieri. La promozione di studio all'estero in Italia è un percorso difficile, ma il ritorno dall'investimento è sicuramente molto più alto e duraturo. L'impegno di tutte le parti interessate dovrebbe essere quello di rimuovere il maggior numero possibile di ostacoli dalla strada (Dolci 2015: 20).

Uscire dalla bolla protettiva è la sfida più complicata, specie in una realtà come Firenze a forte vocazione turistica e dove l'inglese è comunemente parlato a discapito dell'italiano. I programmi delle università nordamericane di Firenze non sono diversi dai tipici programmi USA in Italia, che Merli e Quercioli (2003: 11-12), descrivono come segue.

Gli studenti che frequentano i programmi universitari americani in Italia sono giovani tra i 19 e i 22 anni, tutti statunitensi, il cui periodo di permanenza in Italia varia in genere da un minimo di tre ad un massimo di nove mesi e che, appartenendo ad una fascia socialmente privilegiata, hanno deciso per scelta personale di trascorrere una vacanza-studio nel nostro Paese. [...] L'inglese è la lingua ufficiale delle istituzioni che coordinano e gestiscono questi programmi in ogni loro fase, per cui questa è la lingua dominante non solo negli Stati Uniti, ma anche nei centri italiani: le lezioni di arte e storia, per fare un esempio, sono tenute in inglese, salvo rari casi di *colleges* e università con corso di laurea in italianistica oppure in cui il semestre in Italia sia riservato a chi ha già raggiunto un dato livello di competenza nella lingua. In generale, dunque, l'italiano, quando non sia addirittura facoltativo, è limitato alla "classe" di lingua, per 4-6 ore settimanali, senza collegamenti curricolari con le altre discipline, il che si riverbera anche nella disposizione fisica della classe, tradizionalmente a platea e non in circolo, come si usa invece comunemente nelle classi di lingua. [...] È proprio su questa netta separazione tra apprendimento dell'italiano e vita quotidiana, su questa sorta di isolamento dal contesto italiano che si verifica all'interno di istituzioni accademiche che pure operano sul territorio italiano, che ci dobbiamo soffermare a riflettere.

Per esempio, rispetto all'apprendimento della lingua, una tappa fondamentale per avviare un percorso interculturale, in quasi tutti i programmi US *study abroad* l'insegnamento dell'italiano è legato alle scelte dell'istituzione da cui provengono gli studenti, che impone sillabi, libri di testo, esami ecc., ed è quasi sempre obbligatorio. «Ne conseguono alcune scelte da parte dei programmi di studio, quali formare classi monolingui, prevedere un numero molto alto di test di valutazione e adottare il syllabo proposto dalle università americane, con poche possibilità di variazione da parte dei docenti» (La Grassa 2009: 4). Tuttavia, se si vuole considerare questa esperienza all'estero formativa e interculturale, come dichiarato nelle *mission* di molte università, questo controllo risulta eccessivo. Esso non solo crea problemi organizzativi e didattici agli insegnanti, ma soprattutto inibisce una vera apertura interculturale legata all'incontro con la dimensione accademica italiana. In questo contesto è importante che i direttori accademici capiscano e incoraggino l'importanza di creare uno spazio terzo, interculturale, dove gli studenti possano immergersi in una realtà completamente diversa dalla propria. Per esempio, implementando una educazione interculturale e impostando i corsi sull'apprendimento esperienziale si è cercato di lavorare sulla motivazione degli studenti per dare un senso più profondo alla esperienza di studio in Italia, aiutandoli ad andare incontro all'alterità. Si è cercato, in altre parole, di contrastare le tendenze evidenziate da Merli e Quercioli (2003: 14-15).

È chiaro poi che nel panorama che abbiamo delineato la motivazione dei nostri studenti ad apprendere un'altra lingua è in molti casi prossima allo zero. In effetti, da un questionario somministrato ad un campione piuttosto ampio di allievi, appartenenti a diversi livelli linguistici, è emerso che le ragioni più diffuse che hanno spinto al pur breve soggiorno in Italia si concentrano intorno a un generico interesse per l'arte e la cultura principalmente umanistica, senza escludere interessi per il modo di vivere, e ciò vale soprattutto per quanti sono stimolati dalla ricerca delle proprie origini e radici familiari.

Nell'esperienza oggetto di questo articolo è stato necessario sostenere continuamente la motivazione allo studio, facendo leva principalmente sugli aspetti culturali delle materie insegnate e mirando allo sviluppo della consapevolezza interculturale, obiettivo prioritario da perseguire durante tutto il percorso formativo, proponendo attività da svolgere all'esterno della classe. L'esposizione al nuovo e al diverso è sì una condizione necessaria, ma non sufficiente per l'apprendimento: gli studenti apprendono nella nuova cultura impegnandosi attivamente, riflettendo e sperimentando nuove ipotesi. Pertanto, l'obiettivo principale dell'apprendimento all'estero non è solo quello di conoscere, ma anche di fare esperienza di un'altra cultura. L'apprendimento interculturale deve essere anche evolutivo, non solo trasformativo. In altre parole, non si ha un sufficiente sviluppo della sensibilità interculturale se ci si ferma al riconoscimento delle differenze culturali senza poi integrarle nella propria esistenza. Altrimenti, come sottolinea il filosofo morale Venza (2002), il multiculturalismo non correttamente applicato, ovvero il multiculturalismo che non si trasforma in intercultura, porta a un senso di perdita, di smarrimento e insicurezza.

Venza (2002), citando lo storico Jacoby, addebita alle università americane la responsabilità di non favorire l'autenticità della diversità, ma di alimentare al contrario le tendenze alla omogeneizzazione che caratterizzano il mercato di massa. In altre parole, invece di partire dalle differenze culturali per cercare poi una loro armonizzazione, le università americane produrrebbero una "trivializzazione" di tali differenze, che condurrebbe all'esasperazione della ricerca delle proprie origini, della propria storia e identità culturale. L'omologazione agli *standard* universitari americani stimolerebbe inevitabilmente da parte di studenti con culture etniche differenti la ribellione nei confronti del "costo culturale" che l'adeguamento agli *standard* comporta

e, come reazione, la pretesa al riconoscimento della propria identità e cultura, anche quando precedentemente questa è stata trascurata o persino abbandonata.

3. La motivazione

Prima di illustrare la sperimentazione didattica, si vorrebbe focalizzare l'attenzione sulla motivazione, in quanto aspetto rilevante di un percorso didattico, senza la quale tutto sarebbe più complicato. La motivazione è centrale in qualsiasi approccio didattico e particolarmente in quello umanistico-affettivo, a cui si fa riferimento. Già il linguista Schumann aveva individuato cinque criteri emozionali, i cosiddetti «poli motivazionali», riproposti da Balboni (2006: 54-55):

- a) novità come varietà di attività, materiali, modo di guidare la comprensione ed esercizi;
- b) attrattiva dell'*input* che colpisce i sensi dello studente, vista, udito e gusto. Più lo stimolo è attraente, piacevole e bello, maggiore sarà l'energia investita a superare l'ostacolo;
- c) funzionalità dell'*input* rispetto ai bisogni di cui l'apprendente è consapevole, che Schumann ha chiamato «*need significance*»;
- d) realizzabilità: un compito attuabile è molto più motivante rispetto a un altro che si presenta impossibile. È facile, dunque, che lo studente raccolga la sfida nel momento in cui si rende consapevole che ha le capacità per vincerla, o la rifiuti se appare impossibile da superare. Il filtro affettivo nel primo caso si ritira, nel secondo invece innalza la sua barriera;
- e) sicurezza psicologica e sociale altro non è che l'autostima e l'immagine che il soggetto vuole dare di sé; le attività proposte quindi non devono esporre a rischio questi delicati aspetti della persona anzi sostenerli e promuoverli.

4. L'apprendimento esperienziale

Nella prospettiva umanistico-affettiva, che pone al centro del processo di apprendimento l'apprendente, quindi la sua autonomia e la sua responsabilizzazione nei confronti del processo stesso, l'apprendimento esperienziale è uno strumento prezioso in quanto agisce sulla motivazione *intrinseca*, strettamente connessa alla nozione rogersiana di «significatività» dell'apprendimento (Rogers 1969/1974), che comporta un apprendimento stabile e duraturo. La significatività è data dal coinvolgimento diretto e auto-motivato dell'apprendente ed è basata sullo scambio di significati ed emozioni tra insegnante e apprendente. Secondo D'Annunzio e Luise (2008: 233) le finalità prioritarie dell'educazione interculturale sono:

- a) lo sviluppo delle abilità sociali;
- b) l'educazione alla transitività cognitiva (cioè alla capacità di “conoscere e rappresentare” segmenti del sapere conosciuti in modo diverso o di “conoscere” saperi diversi);
- c) lo sviluppo della capacità di decentramento;
- d) il recupero della dimensione affettiva, empatica della comunicazione;
- e) l'educazione all'ascolto attivo;
- f) lo sviluppo di un pensiero critico e divergente.

Il ricorso all'apprendimento esperienziale riguarda l'intento di sviluppare il senso critico

negli studenti per la loro crescita estetico-cognitiva, di promuovere l'apertura al dialogo per la crescita e la maturazione etica, di stimolare la conoscenza di sé stessi e del mondo per la crescita psicologica e relazionale. Questo approccio comporta una posizione riflessiva, esplorativa, dialogica e attiva nei confronti della conoscenza e della vita culturale, che consente dissonanze, contraddizioni e conflitti, ma anche consenso, concordanza e trasformazione. Partendo da ciò che nel mondo anglosassone si definisce «*deep learning*»:

L'apprendimento profondo o significativo è rappresentato da un impegno personale a comprendere il materiale studiato. Ciò si riflette nell'utilizzo di varie strategie quali il leggere estensivamente, il combinare svariate risorse, il discutere le idee con gli altri, il riflettere su come singole informazioni si relazionano a costrutti o modelli più ampi e l'applicare le conoscenze in situazioni del mondo reale. Un'altra caratteristica dell'apprendimento profondo è l'integrazione e la sintesi delle informazioni con l'apprendimento precedente in modi che diventino parte del proprio pensiero e l'approccio a nuovi fenomeni e lo sforzo a vedere le cose da diverse prospettive (Laird, Shoup, Kuh 2005: 4) [*Traduzione a cura di chi scrive*].

Nello specifico questa metodologia è stata messa in pratica proficuamente in alcuni corsi di Italiano L2 a Firenze. Si tratta di corsi sulla canzone italiana, di cui, come anticipato, si parlerà approfonditamente in un prossimo numero di LIA, e di corsi su cibo e cultura italiana.

L'apprendimento esperienziale è diventato parte integrante della formazione all'estero, poiché l'attenzione si è spostata dall'apprendimento della lingua e della cultura allo sviluppo accademico e professionale. L'inclusione di componenti di apprendimento esperienziale può rispondere a diversi obiettivi: l'integrazione nella comunità di destinazione, la costruzione del *curriculum*, lo sviluppo delle conoscenze disciplinari attraverso l'esperienza pratica, l'acquisizione della lingua in contesti esterni alla classe. Le attività riconducibili all'apprendimento esperienziale vanno dalle escursioni e dai viaggi di interesse accademico, ai tirocini e ai progetti di ricerca. L'apprendimento esperienziale può aiutare gli studenti a tradurre le conoscenze sviluppate in classe in apprendimento significativo, perché collega strettamente le attività formative e la trasformazione degli studenti. L'apprendimento esperienziale ha il potenziale per essere un'attività trasformativa per gli studenti se inseriti in attività autentiche nel paese ospitante.

Tutta la letteratura pedagogica sottolinea che il discente “crea il mondo” individualmente e insieme agli altri membri dei contesti culturali in cui è inserito, mentre lo percepisce e lo sperimenta. L'apprendimento avviene attraverso le continue transazioni dell'individuo con l'ambiente, con gli esseri umani, i principali agenti del proprio apprendimento. Il significato delle cose non è nell'ambiente; l'ambiente “modula”, ma non determina ciò che gli esseri umani apprendono. Le competenze con cui un apprendente affronta un evento, vale a dire le modalità abituali di percepire e comportarsi, determinate dal patrimonio genetico, dall'esperienza precedente e dai bisogni e dalle esigenze attuali, definiscono le sue capacità cognitive, affettive, percettive e psicomotorie giocando un ruolo fondamentale nel plasmare l'esperienza del reale. Si ritiene che l'apprendimento disciplinare e interdisciplinare all'estero sia importante, fra le altre cose, l'apprendimento interculturale permette agli studenti di capire anche che le norme e le pratiche che caratterizzano il nuovo contesto educativo si fondano sui valori e sulle credenze della cultura locale. L'obiettivo primario dello *study abroad* non è quindi la semplice acquisizione di conoscenze, ma lo sviluppo di modalità che consentano agli studenti di cambiare prospettiva culturale adattando il proprio comportamento ad altri contesti culturali. Consapevolezze, queste, che consentiranno loro di interagire in modo più

efficace e appropriato con gli altri nel corso della loro vita. L'apprendimento interculturale deve perciò essere esperienziale, evolutivo e olistico.

La raffigurazione più appropriata dello studio all'estero non è una luce da cortile dotata di un sensore di movimento che si attiva quando uno studente entra nel cortile, in modo che lui o lei venga improvvisamente inondato dalla luce di nuove conoscenze. L'apprendimento è più simile a un regolatore di luminosità. Quando lo studente entra in una stanza buia, deve trovare l'interruttore e iniziare a sperimentare gli effetti dello spostamento verso l'alto o verso il basso. [...] Gli studenti bravi ad imparare a casa propria, quindi, non necessariamente apprendono o si sviluppano in modo efficace all'estero. Alcuni di loro arrivano all'esperienza di studio all'estero con la capacità di apprendere e svilupparsi efficacemente in modo autonomo in contesti culturali nuovi e diversi, ma la maggior parte no. La maggior parte degli studenti impara ad apprendere in modo efficace all'estero solo quando un educatore interviene in modo strategico e intenzionale (Vande Berg, Paige, Lou 2012: 18-19) [*Traduzione a cura di chi scrive*].

La misura in cui gli studenti apprendono e si sviluppano attraverso questa strategia di "immersione" è una dimostrazione di quanto essi siano relativamente sviluppati dal punto di vista interculturale, ossia del modo in cui essi percepiscono e sperimentano le somiglianze e le differenze culturali nelle loro interazioni nel soggiorno domestico. In altre parole, gli studenti imparano e si sviluppano molto di più quando gli educatori li preparano a diventare più autoriflessivi, culturalmente consapevoli e coscienti di "come sanno ciò che sanno". Sviluppando una meta-consapevolezza dei propri processi di percezione e conoscenza, gli studenti capiscono come sperimentano e danno significato agli eventi, e diventano consapevoli del fatto che possono usare questa nuova comprensione per impegnarsi in modo efficace e appropriato con soggetti culturalmente diversi. Pertanto, altro non si è fatto che impiegare gli strumenti dell'antropologia, in particolare il lavoro etnografico sul campo.

La tradizione del lavoro etnografico sul campo ha molto in comune con lo sviluppo dei programmi di studi all'estero. Gli antropologi hanno trascorso più di un secolo a sviluppare e perfezionare metodi di ricerca per consentire ai professionisti di apprendere una cultura mentre erano profondamente coinvolti in essa. Molto è cambiato da quando Boas e Malinowski sperimentarono i metodi etnografici, eppure molte delle loro conclusioni sulle migliori tecniche per apprendere una cultura straniera sono entrate a far parte dei presupposti fondamentali che ancora strutturano i programmi di studio all'estero. [...]. Tuttavia, la necessità di cercare di comprendere il «punto di vista del nativo» (Malinowski, 1922), che oggi consideriamo parte fondamentale della «competenza interculturale», non era generalmente considerata importante dal grande pubblico a quel tempo. L'insistenza di Boas sul fatto che la conoscenza di altre culture dovrebbe essere raccolta attraverso il lavoro empirico sul campo si collega al suo secondo importante contributo allo studio degli studenti all'estero: il concetto di «cultura». (Vande Berg, Paige, Lou 2012: 192) [*Traduzione a cura di chi scrive*].

Per il lavoro con gli studenti, si è fatto riferimento al padre dell'apprendimento esperienziale, cioè a Kolb (1984), in particolare al suo ciclo di apprendimento articolato in quattro fasi: l'apprendimento inizia con (a) esperienze concrete che formano la base per (b) osservazioni riflessive che vengono assorbite e perfezionate in (c) concetti astratti, che vengono poi (d) messi alla prova attivamente nell'ambiente di apprendimento per trasformare l'esperienza in nuova conoscenza. I compiti proposti agli studenti si sono basati sui perni kolbiani di apprendimento esperienziale, analisi e riflessione critica. Svolgendo tali compiti gli studenti hanno sviluppato,

come si vedrà in un prossimo contributo, una maggiore consapevolezza di sé e degli altri e hanno riconosciuto la soggettività e la relatività della propria e altrui visione del mondo.

5. Conclusioni

In questo articolo si è voluto sottolineare che un programma di educazione esperienziale all'estero debba includere aspetti chiave quali autenticità, programmazione, chiarezza insieme a momenti di autoriflessione e partecipazione attiva. Quando questi presupposti sono presenti, l'apprendimento esperienziale nell'ambito dello *study abroad* rappresenta un valore aggiunto, in quanto favorisce la crescita della competenza interculturale e lo sviluppo di un atteggiamento aperto nei confronti del contesto culturale di inserimento.

Attraverso le attività proposte, gli studenti hanno potuto riconoscere e comprendere somiglianze e differenze, sfatare falsi miti, ridefinire aspettative, fissare obiettivi realistici riguardo all'esperienza di studio all'estero, a partire dallo *shock* culturale, menzionato in precedenza (cfr. par. 2), che ha lasciato il posto a una comprensione più sfumata del processo di adattamento al nuovo contesto. Gli studenti hanno compreso i pericoli legati al disagio nei confronti della diversità – manifestati nell'attaccamento emotivo a ciò che è familiare – e di attribuzioni etnocentriche e positive nei confronti del proprio gruppo o paese. Sono invece stati incoraggiati a sviluppare un più forte senso di autoconsapevolezza critica e di autonomia.

Nella seconda parte di questo lavoro si vedrà l'applicazione pratica di questo modello educativo. In particolare, sarà analizzato il potenziale culturale e interculturale della canzone nell'insegnamento della L2, proponendo un caso di studio relativo a una esperienza sul campo, in cui è stata usata la canzone non solo per motivare gli studenti, ma anche per avviare un confronto interculturale su temi etici molto forti (p. es. pena di morte, immigrazione clandestina).

Riferimenti bibliografici

- ACE (American Council of Education) 2012. *Mapping Internationalization on U. S. Campuses: 2012 edition*. Washington DC. American Council of Education.
- Balboni, P. E. 2006. *Italiano lingua materna. Fondamenti di didattica*. Torino. UTET Università.
- Byram, M. 2020. *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence: Revisited*. Bristol. Multilingual Matters.
- Citron, J. L. 1996. *Short-Term Study Abroad: Integration, Third Culture Formation, and Re-entry*. Phoenix. NAFSA Conference Paper.
- D'Annunzio, B., Luise, M. C. 2008. *Studiare in lingua seconda. Costruire l'accessibilità ai testi disciplinari*. Perugia. Guerra.
- Deardorff, D. K. (ed.) 2009. *The SAGE Handbook of Intercultural Competence*. Los Angeles. Sage Publications.
- Dolci, R. 2015. *Studiare all'estero. I programmi USA in Italia. Alcune riflessioni di politica linguistica e di didattica interculturale*. «In InSegno. Italiano L2 in classe», 1: 11-21.
- Fiorucci, M., Pinto Minerva, F., Portera, A. (a cura di) 2017. *Gli alfabeti dell'intercultura*. Pisa. ETS.
- Fuchs, M., Rai, S., Loiseau, Y. (eds.). 2019. *Study Abroad: Traditions and New Directions*.

- United States. Modern Language Association of America.
- Goertler, S., Schenker, T. 2021. *From Study Abroad to Education Abroad: Language Proficiency, Intercultural Competence, and Diversity*. New York. Taylor & Francis.
- Kolb, D. A. 1984. *Experiential Learning: Experience as a Source of Learning and Development*. Upper Saddle River (NJ). Prentice Hall.
- La Grassa, M. 2009. *Studenti inseriti in programmi di università americane in Italia: motivazione allo studio dell'italiano e contesti d'uso linguistico*. «Italiano a stranieri», 7: 3-10.
- Laird, T. F., Shoup, R., Kuh, G. D. 2005. *Measuring Deep Approaches to Learning Using the National Survey*. Chicago. Association of Institutional Research.
- Merli, M., Quercioli, F. 2008. *Prospettive nell'insegnamento dell'italiano a discenti angloamericani*. «ILSA-Italiano a stranieri», 2: 11-18.
- Milan, G. 2002. *La dimensione "tra", fondamento pedagogico dell'interculturalità*. Padova. CLEUP.
- Ogden, A. C. 2015. *Toward a Research agenda for U.S. education abroad*. Durham (NC). Association of International Education Administrators.
- Rogers, C. R. 1969/1974. *Freedom to Learn: A View of What Education Might Become*. Columbus (OH). Charles Merrill (trad. it. *Libertà nell'apprendimento*. Firenze. Giunti-Barbera).
- Vande Berg, M., Paige, R. M., Lou, K. H. (eds.). 2012. *Student Learning Abroad: What Our Students Are Learning, What They're Not, and What We Can Do about It*. Sterling (VA). Stylus.
- Venza, M. 2002. *L'etica come fondamento della pedagogia interculturale*. Soveria Mannelli (CZ). Rubbettino.
- Wagner, M., Perugini, D. C., Byram, M. (eds.). 2017. *Teaching Intercultural Competence Across the Age Range: From Theory to Practice*. Bristol. Multilingual Matters.

**LUDOLINGUISTICA.
GIOCHIAMO CON LE PAROLE**

a cura di

Anthony Mollica, *Brock University, St. Catharines (Ontario), Canada*

Simonetta Rossi, *Docente e formatrice*

IN RICORDO DEL PROF. ANTHONY MOLLICA

Simonetta Rossi, *Docente e formatrice*

Il giorno di Pasqua¹, durante un suo viaggio di lavoro in Italia, è deceduto il Prof. Anthony Mollica, curatore con me di questa rubrica, nella quale, con il consueto tono lieve, insegnava agli alunni stranieri la grammatica italiana attraverso i giochi di parole. Egli era convinto infatti che ogni insegnante abbia il compito di creare in classe, attraverso la motivazione e il divertimento, un'atmosfera di successo. Gli enigmi e i giochi glottodidattici, i cruciverba, i *crucipuzzle*, gli acronimi, gli acrostici, gli anagrammi, i proverbi, i giochi interattivi, tutti i giochi mentali insomma, sono stati da lui considerati come il modo più stimolante per apprendere e memorizzare.



Immagine 1. *Anthony Mollica e Simonetta Rossi, Siena, marzo 2023.*

Nelle sue conferenze e nei suoi seminari, frequentatissimi dagli insegnanti, presso le maggiori università italiane e non solo, Mollica illustrava con entusiasmo in che modo si possono incoraggiare gli studenti ad apprendere una lingua utilizzando la ludolinguistica. Il termine «ludolinguistica», infatti, coniuga la componente ludica con quella propria di una disciplina scientifica, anche se per molto tempo i giochi di parole sono stati considerati dagli accademici ai

¹In particolare, il giorno 31.03.2024, a Roma.

marginari dell'educazione linguistica. In questi incontri egli forniva spunti teorici e applicazioni pratiche, coinvolgendo i presenti in attività di *problem solving* e nei numerosi giochi che il suo ingegno multiforme lo spingeva a creare, convinto che i docenti avrebbero appreso una nuova e divertente metodologia per l'insegnamento delle lingue seconde.

Nato a Motticella, in provincia di Reggio Calabria, Mollica seguì giovanissimo la sua famiglia in Canada dove si laureò in Lingue moderne presso l'Università di Toronto. Divenne poi professore di Didattica delle lingue moderne insegnando in corsi di formazione per il francese, l'italiano, lo spagnolo, l'inglese. Oltre a essere professore emerito presso la Brock University di Toronto, nel 2003 è stato premiato dall'Università Ca' Foscari con il titolo «Una vita per l'italiano»; nel 2006 è stato insignito dal Presidente della Repubblica Italiana del titolo di «Commendatore dell'Ordine della Stella della Solidarietà» come promotore della lingua e della cultura italiana nel mondo, mentre nel 2011 è stato nominato membro onorario dell'Associazione per lo Studio della Lingua Italiana (ASLI).

Sarebbe troppo lungo elencare i circa sessanta volumi sull'insegnamento della seconda lingua di cui è stato autore o curatore, oppure i titoli delle Riviste a cui ha collaborato o di cui è stato direttore. Una sua opera è utile però citarla qui. Nel 2010 pubblicò il volume *Ludolinguistica e Glottodidattica* (Perugia, Guerra Edizioni-Soleil) con la introduzione di Tullio De Mauro, il quale contribuì non poco a portare all'attenzione degli studiosi i giochi di parole e la loro importanza nella didattica delle lingue. Nel 2016 l'opera, rivista e aggiornata, intitolata *Ludolinguistica* (Loreto (AN), ELI Editore), è stata suddivisa in tre volumi, introdotti rispettivamente da Tullio De Mauro, Massimo Vedovelli e Luca Serianni. Le finalità sono sempre quelle di consentire allo studente di scoprire, giocando, come è fatta una lingua, di ammirarne la bellezza e di apprezzare la cultura che in essa si riflette. Come scrive Mollica nella Nota iniziale: «Le attività linguistiche vanno utilizzate adeguatamente: il loro impiego è fondamentale per la motivazione e la sfida; non dovrebbero mai essere adoperate come attività di riempimento, come semplici tappabuchi [...]. Possono essere facilmente utilizzate insieme ad altre tecniche in qualsiasi programma di insegnamento di una lingua straniera» (Mollica 2016: 5 s.)².

Molto utile per i docenti è anche il sito Internet www.ludolinguistica.com nel quale Mollica ha messo a disposizione tantissimi materiali, ben centouno attività, che si possono scaricare gratuitamente.

Negli ultimi anni Mollica aveva incrementato le sue collaborazioni con la Società Dante Alighieri: nella sede di Roma la sua ultima conferenza intitolata «Glottodidattica e Ludolinguistica: una coppia inseparabile»³, con la quale ha concluso la propria vita, si potrebbe dire in sintonia con la passione che ha sempre riservato al suo lavoro.

² La citazione è contenuta, in particolare, nel volume A. Mollica, *Ludolinguistica. I giochi linguistici e la didattica dell'italiano*, Loreto (AN), Eli-La Spiga Edizioni, vol. 1.

³ La conferenza si è svolta il giorno 15.03.2024, cfr. il sito Internet della Società Dante Alighieri al seguente indirizzo: <https://bit.ly/3vRWpgy> (<https://www.dante.global/it/>). Si segnala anche il *webinar* del 17.09.2022 sul canale *YouTube* di Ornimi in cui Mollica presenta la rubrica di «Lingua In Azione»: <https://bit.ly/3w4cr6V> (<https://www.youtube.com/>).

LETTI PER VOI

a cura di

Massimo Maggini, *Presidente ILSA*Ida Tucci, *Università di Firenze***1. Imparare la lingua dei segni come seconda lingua (Mayberry 2006)¹**

Rachel Mayberry è docente presso il Dipartimento di Linguistica dell'Università della California, San Diego. È interessata alla natura della comprensione del linguaggio in relazione alla modalità senso-motoria e ai tempi dell'esperienza linguistica; ha pubblicato ampiamente sul periodo critico per l'acquisizione del linguaggio. Nella ricerca interlinguistica, ha indagato l'acquisizione e l'elaborazione del linguaggio dei segni, i gesti in relazione al linguaggio spontaneo e lo sviluppo della lettura nei bambini e negli adulti non udenti. In questo breve saggio l'autrice, come recita il titolo, analizza i fattori e le circostanze che contestualizzano l'apprendimento della lingua dei segni come seconda lingua.

Dopo una premessa in cui si definiscono le lingue dei segni come lingue naturali che possono essere imparate come le lingue parlate, ma a differenza di queste ultime sono espresse con le mani, le braccia e il viso e sono comprese attraverso gli occhi, vengono distinte due tipologie di apprendimento della lingua dei segni come seconda lingua: apprendimento unimodale della seconda lingua, in cui una persona conosce due o più lingue dei segni, e apprendimento bimodale della seconda lingua, in cui una persona conosce una o più lingue dei segni e una o più lingue parlate.

In entrambe le modalità devono essere considerati diversi fattori: la modalità senso-motoria, l'ordine temporale dell'apprendimento della prima e seconda lingua e l'età in cui la prima lingua e la seconda lingua si imparano. In due paragrafi distinti si analizza prima l'apprendimento di due lingue nell'infanzia sia in modalità simultanea, sia in quella sequenziale, successivamente si esamina l'apprendimento della L2 nel caso in cui l'apprendimento della prima lingua inizi dopo la prima infanzia. Nel paragrafo in cui si esamina l'apprendimento di due lingue nell'infanzia, come nel caso di bilinguismo modale, caratterizzato dal fatto che i bambini acquisiscono contemporaneamente la lingua dei segni e la lingua parlata, l'autrice sottolinea come l'età in cui questi bambini raggiungono precocemente le loro pietre miliari del linguaggio – come la comparsa della prima parola, le prime cinquanta parole e la prima combinazione delle parole – sia simile a quella dell'apprendimento infantile di due lingue parlate e di quella dei bambini che ne imparano solo una, lingua dei segni o lingua parlata. Sul piano lessicale i primi vocabolari dei bambini che acquisiscono sia la lingua dei segni che una lingua parlata sono semanticamente simili, inoltre meno di un terzo degli elementi del vocabolario che il bambino conosce in ciascuna lingua sono equivalenti nella traduzione, così come accade ai bambini che acquisiscono due lingue parlate. La studiosa americana prende poi in esame la situazione in cui si imparano due lingue in sequenza, come nel caso in cui adulti e adolescenti apprendono le lingue dei segni come seconde lingue. Tale situazione si può verificare, per esempio, quando gli adulti udenti imparano le lingue dei segni per motivi professionali (insegnanti, interpreti, terapisti e ricerca-

¹ Si segnala che i parr. 1 e 3 sono a cura di Maggini, mentre i parr. 2 e 4 sono a cura di Tucci.

tori che lavorano con i bambini), oppure quando gli adulti non udenti imparano la lingua dei segni in corsi universitari pensati per loro.

La prima fase dell'apprendimento adulto delle lingue dei segni come L2 è caratterizzata da un marcato affidamento alle caratteristiche iconiche percepite dei segni. I principianti della lingua dei segni usano l'iconicità come aiuto mnemonico per ricordare elementi del nuovo vocabolario sia per l'espressione che per il riconoscimento dei segni. Una differenza fondamentale tra l'apprendimento degli adulti e l'apprendimento infantile delle lingue dei segni come L2 è proprio questa iconicità che non ha alcun ruolo nell'apprendimento del vocabolario dei bambini.

Nel saggio l'autrice analizza vari aspetti della lingua dei segni acquisita come seconda lingua: la struttura fonologica, il vocabolario, la sintassi e la morfologia, queste ultime due sono spesso trascurate nei corsi di lingua dei segni. Nel paragrafo in cui si esamina l'apprendimento di una seconda lingua quando si è avuto un apprendimento ritardato della prima lingua, dopo la prima infanzia, si evidenzia come per i bambini nati sordi sia normale imparare tardivamente la lingua dei segni. Solo una minoranza impara la lingua dei segni fin dalla nascita perché i loro genitori usano con loro una lingua dei segni; la maggioranza dei bambini nati sordi sono isolati non solo dalle lingue parlate intorno a loro, ma anche dalle lingue dei segni, se i loro genitori non le usano con loro. Anche dopo la diagnosi iniziale di perdita dell'udito e l'attivazione di servizi di intervento, le lingue dei segni sono spesso negate al bambino non udente, nella convinzione che lo si debba incoraggiare a imparare a parlare. Un punto importante evidenziato da Mayberry è che l'apprendimento della lingua dei segni per molti bambini non udenti e per gli adolescenti non è apprendimento della L2, ma apprendimento della L1, iniziato in età anormalmente tarda, cioè dopo la prima infanzia. Imparare una L1 per la prima volta dopo la prima infanzia ha numerosi effetti negativi sulla comprensione del linguaggio in età adulta. Per esempio, la capacità di comprendere e ricordare frasi nella lingua dei segni diminuisce con l'età che avanza. Si commettono poi errori lessicali e di tipo fonologico. Al contrario, gli studenti della L1 che hanno imparato la lingua dei segni dalla nascita, o subito dopo, commettono pochi errori lessicali, e quelli che lo fanno mantengono la cornice sintattica e semantica della frase che stanno riproducendo.

Pertanto, per la studiosa americana l'apprendimento ritardato della prima lingua ha conseguenze negative sia sull'apprendimento della lingua dei segni come seconda lingua che sull'apprendimento di una lingua parlata come seconda lingua.

2. Fondamenti di grammatica della lingua dei segni italiana (Bertone 2011)

Il manuale *Fondamenti di grammatica della lingua dei segni italiana* di Carmela Bertone (2011) presenta le strutture morfologiche e sintattiche della Lingua dei Segni Italiana (LIS) nella prospettiva della linguistica moderna e si rivolge a chiunque voglia approfondire la conoscenza della grammatica della LIS (docenti di sostegno, interpreti, logopedisti ecc.). Il volume può essere utile anche per i sordi segnanti, che possono avvalersi di questo strumento per riflettere sulla propria lingua e valorizzare un aspetto centrale della propria cultura. Come studiosa di LIS, l'autrice offre una descrizione generale della grammatica della LIS italiana, fornendo anche riflessioni comparative con altre lingue dei segni, in particolare con l'*American Sign Language* (ASL). Il volume è articolato in tredici capitoli, ognuno dei quali tratta un aspetto lessicale, morfologico o sintattico legato alla struttura della LIS.

I capitoli iniziali (capp. 1-2) sono dedicati alla presentazione della LIS. In particolare, il

primo capitolo (cap. 1) affronta brevemente le questioni relative agli elementi fonologici della LIS (parametri fonologici manuali e parametri fonologici non manuali). Come ogni altra lingua, la LIS ha un insieme limitato di unità fonemiche; queste possono essere raggruppate in cinque classi, note anche come parametri fonologici o parametri formazionali. Quattro classi sono legate alle mani: configurazione, orientamento, luogo e movimento. Le mani non svolgono le stesse funzioni, poiché una delle due agisce da mano dominante. Questa mano è la più attiva durante il segnato e quella con cui il segnante generalmente si sente più a suo agio. La quinta classe è quella delle componenti non manuali, che includono espressioni facciali, movimenti di testa e corpo. Si noti che molti segni sono caratterizzati da espressioni facciali neutre e pertanto non realizzano un fonema specifico per le componenti non manuali. I fonemi non sono dotati di significato di per sé. Tuttavia, quando si combinano tra di loro per formare i segni, la presenza di un fonema piuttosto che un altro può produrre un cambiamento di significato. Segue un secondo capitolo (cap. 2) dedicato all'analisi grammaticale della LIS, in particolare agli elementi di morfologia e di sintassi, alle classiche nove parti del discorso, ai costituenti e ai concetti di tema/rema e *focus*. Il terzo capitolo (cap. 3) è dedicato ai «classificatori» nelle lingue naturali e nella LIS: il classificatore come elemento di distinzione dei nomi e come parte dei costituenti. Nel dettaglio, un classificatore può descrivere una o più proprietà o caratteristiche del nome; per esempio la classe semantica di appartenenza (animali, persone, oggetti ecc.), la posizione nello spazio, il numero e le caratteristiche di forma e dimensione.

I capitoli centrali (capp. 4-7) sono incentrati sulla struttura dei sintagmi di tipo nominale. Si comincia (cap. 4) con l'origine dei nomi (comuni e propri) e si continua con la variazione linguistica dei segni associati. Il sintagma nominale è poi osservato rispetto alla sua morfologia (cap. 5): l'accordo, la referenzialità, i tratti di numero e genere (tratti di forma). I nomi sono distinti in flessivi e non flessivi. Un capitolo (cap. 6) è poi dedicato alla funzione e allo *status* grammaticale delle indicazioni: ai punti dello spazio come riferimento dei segni, alle caratteristiche di specificità, definitezza e indefinitezza, e alle indicazioni che ricorrono con i nomi: i dimostrativi e i pronomi personali. Segue una sezione (cap. 7) dedicata ai meccanismi di modificazione del sintagma nominale attraverso l'aggiunta degli aggettivi, osservati puntualmente nelle loro proprietà morfologiche, sintattiche e distribuzionali.

I capitoli successivi (capp. 8-12) si occupano del sintagma verbale. La trattazione comincia con gli aspetti della flessione del verbo e della suddivisione in classi (cap. 8). I verbi vengono suddivisi in tre classi: la prima comprende quelli che hanno come luogo di articolazione il corpo (p. es. *pensare, sognare, mangiare*); la seconda comprende i verbi che hanno come luogo di articolazione lo spazio (p. es. *dare, regalare*); la terza classe, infine, comprende sempre dei verbi che hanno come luogo di articolazione lo spazio (p. es. *rompere, crescere*). Segue il dettaglio su alcune particolari forme di accordo con il verbo (cap. 9): l'accordo con gli argomenti al plurale, i fenomeni di «impersonamento», che in LIS sono espressioni interpretate dalla prospettiva di un'altra persona (differente dal segnante) o riguardo a un altro contesto rispetto al contesto di enunciazione, e la «logoforicità» dei pronomi, che servono per marcare la referenzialità con un individuo del quale si assume il punto di vista. Infine, una breve sezione è dedicata ai classificatori con funzione verbale (cap. 10): i classificatori della LIS si combinano con radici verbali di azione o movimento e posizione, formando costruzioni chiamate «predicati classificatori», che indicano come il referente (indicato dalla configurazione) si muove nello spazio, come e dove si trova, e/o come viene afferrato. Successivamente l'autrice si sofferma sulla forma impersonale dei verbi e sui casi di soggetti e oggetti nulli. La LIS, infatti, è una lingua ad argomento nullo che permette che sia il soggetto sia l'oggetto rimangano sottintesi (informazioni ricavabili dal contesto di enunciazione). Interessanti anche i due capitoli che seguono (capp. 11-12). Il

primo dedicato alla modalità (deontica o epistemica) veicolata dai verbi modali *dovere*, *volere* e *potere*, per i quali in LIS sono usati diversi segni manuali per veicolare obbligo, proibizione/divieto, necessità, raccomandazione, abilità, permesso, intenzione e volontà. Il secondo affronta in particolare la questione delle marche aspettuali (perfettive o imperfettive) associabili ai verbi. Le marche aspettuali vengono utilizzate per indicare se l'evento descritto dal predicato è compiuto (aspetto perfettivo) o no (aspetto imperfettivo). Da notare che l'aspetto perfettivo in LIS è espresso attraverso l'articolazione del segno «fatto», mentre per esprimere che l'evento descritto dal predicato non è ancora compiuto si usa il segno lessicale negativo «non ancora», che veicola l'idea che l'evento descritto accada in futuro.

Il capitolo finale (cap. 13) è dedicato ai tipi di frasi. L'autrice ricorda che una frase è un'unità in cui le parole sono legate grammaticalmente per dare vita a un'affermazione o per descrivere qualcosa (tipicamente attraverso una frase dichiarativa), per esprimere un comando (attraverso una frase imperativa), per ottenere informazioni da un destinatario (attraverso una frase interrogativa), o per mostrare sorpresa (attraverso una frase esclamativa). Le frasi possono essere classificate lungo due dimensioni: il tipo a cui appartengono (dichiarative, imperative, interrogative ed esclamative) e la loro complessità interna.

Concludendo, possiamo affermare che il manuale di Bertone, grazie all'attenta analisi delle caratteristiche lessicali, morfologiche e sintattiche della LIS, rivela nuove e interessanti prospettive sul linguaggio dei sordi segnanti e si presenta come uno studio basilare della materia. In aggiunta, grazie a questo studio i lettori possono rendersi conto che il "segno" (gestuale) rappresenta una traccia tangibile delle strategie di categorizzazione dell'esperienza che condividiamo come esseri umani e membri di una data cultura. Per questa ragione, riteniamo che sia un libro utilissimo per comprendere e utilizzare in contesto educativo/formativo la LIS, ma che sia anche un volume di interesse generale che mette a fuoco il sistema di valori che deriva dalla condivisione esperienziale e dalla categorizzazione comune della comunicazione linguistica.

3. Insegnare italiano LS/L2 a studenti con BES e DSA: dalla normativa alla classe (Menegaldo 2016)

In questo articolo Maria Grazia Menegaldo prende in esame le tematiche inerenti all'area dello svantaggio scolastico e presta particolare attenzione alle linee d'azione per la didattica a studenti con Bisogni Educativi Speciali (BES).

Dapprima presenta la normativa esistente sui BES (MIUR 2012), in cui la direttiva ministeriale definisce e classifica il BES e fornisce alle istituzioni scolastiche le indicazioni operative. Le tabelle presenti nell'articolo sintetizzano la normativa per gli alunni con BES. Successivamente l'autrice offre un inquadramento generale e sintetico degli studenti con BES definendo la natura dell'apprendente con tali bisogni e rigetta ogni possibile diagnosi clinica di BES, in quanto questi bisogni si configurano solo come categoria scolastica sotto il profilo educativo-didattico. In una specifica tabella vengono descritte le tipologie e le caratteristiche degli alunni con BES, suddivise in tre macro-aree: 1. disabilità intellettiva; 2. disturbi evolutivi specifici a valenza clinica (BES clinici); 3. svantaggio socioeconomico, linguistico o culturale. Successivamente Menegaldo spiega di quale documentazione abbia bisogno la scuola per potere attivare gli interventi educativi con studenti in situazioni di BES.

In un altro paragrafo dell'articolo si presentano la normativa relativa ai Disturbi Specifici di Apprendimento (DSA) e le relative linee guida ministeriali. A differenza dei BES esiste una specifica diagnosi di DSA basata su *test* standardizzati (somministrati individualmente) su let-

tura, espressione scritta e calcolo. Una tabella mostra quattro aree nelle quali si manifestano i DSA fornendone una classificazione: dislessia, disgrafia, disortografia, discalculia.

In un successivo paragrafo del contributo l'autrice indica agli educatori quali possono essere i segnali di allarme che indicano DSA e che emergono nell'ultimo anno della scuola dell'infanzia e all'inizio della scuola primaria. Un analogo monitoraggio dovrebbe essere compiuto alla fine del primo anno di scuola primaria.

L'articolo successivamente mostra quali possono essere gli strumenti e le misure efficaci da intraprendere per un intervento personalizzato al fine di promuovere l'eccellenza cognitiva dello studente. Si sottolinea come un ambiente scolastico adeguato possa favorire la soluzione di problemi connessi ai DSA.

Di particolare interesse per gli insegnanti di L2 è il paragrafo che affronta le situazioni di apprendimento di una LS/L2 per studenti con DSA. Sulla scorta dei contributi di Dalonso sulle problematiche inerenti gli apprendenti con DSA, Menegaldo suggerisce di affidarsi alla glottodidattica speciale che mira a costruire un ambiente di apprendimento linguistico adatto a questi studenti e che fa dell'accessibilità, della praticabilità dell'azione didattica il suo punto di forza.

Successivamente nel suo contributo l'autrice fornisce ai lettori una classificazione delle metodologie per educare/rieducare alla letto-scrittura, basata su tre categorie: 1. metodi sintetici; 2. metodi analitici (o globali); 3. metodi analitico-sintetici. Una specifica tabella mostra i metodi sillabici suddivisi in tre campi metodologici: 1. metodo Cornoldi; 2. metodo Taberosky/Ferreiro; 3. metodo riabilitativo Stella.

L'articolo descrive poi i settori dell'insegnamento linguistico che causano maggiori problemi o quelli che, se adeguatamente sollecitati, possono essere d'aiuto nel superamento delle difficoltà. Si suggerisce anche l'utilizzo delle glottotecnologie a supporto dell'intervento didattico: programmi di sintesi vocale, *e-book*, registratore, programmi per la videoscrittura con correttore ortografico, programmi per elaborare tabelle, formulari e mappe concettuali, LIM, audiolibri, dizionari digitali.

Per quanto concerne la verifica e la valutazione dell'apprendimento linguistico dei DSA, si consiglia di accertare la comprensione e l'efficacia comunicativa tramite *test* accessibili, gradualmente e graduati, più brevi rispetto a quelli assegnati al resto della classe e focalizzati su un solo obiettivo alla volta, per non sovraccaricare lo sforzo cognitivo.

A conclusione del suo contributo Menegaldo offre dei consigli pratici molto utili per gli insegnanti che vogliono progettare interventi didattici volti a migliorare la competenza meta-fonologica, promuovere il miglioramento dell'abilità di lettura, perfezionare la competenza grafica, facilitare la comprensione, promuovere il miglioramento dell'abilità di scrittura e dell'ortografia, ampliare il lessico, favorire l'individuazione delle regole morfosintattiche e infine stimolare la meta-cognizione e facilitare lo studio.

4. Corso di italiano per chi non sente (e per i suoi compagni udenti) (Trovato 2013)

Corso di italiano per chi non sente (2013) di Sara Trovato è un libro di testo pensato per agevolare l'apprendimento della lingua italiana a discenti delle scuole secondarie di I e di II grado affetti da sordità. In particolare, offre percorsi differenziati per la classe bilingue (italiano-LIS), per gli studenti sordi stranieri, gli studenti oralisti o con impianto cocleare (che non utilizzano la lingua dei segni), gli studenti sordociechi, nonché gli studenti che abbiano bisogno di una speciale gradualità. È uno dei primi manuali che utilizzano la LIS per veicolare l'italiano ed è focalizzato sulle abilità di comprensione e produzione orale e scritta, sullo sviluppo della com-

petenza metalinguistica e punta alla crescita cognitiva degli apprendenti. Possiede un impianto progettuale ricco di attività teatrali e artistiche, invita all'esplorazione del territorio e aiuta a entrare in contatto con musei, televisioni, giornali e biblioteche di zona.

Il manuale è articolato in 12 unità in cui sono presenti sezioni dedicate a grammatica, lettura, scrittura, vocabolario, organizzazione del testo e ampliamento delle abilità cognitive, tenendo conto dei più recenti risultati della ricerca italiana e internazionale sulla sordità. Il libro ha un'impostazione ludica e prevede connessioni con gli eventi culturali offerti dal territorio, stimola l'uso delle nuove tecnologie e offre molte occasioni per la creatività e l'impiego di abilità cognitive di livello elevato, sebbene ogni percorso sia presentato con molta gradualità. È previsto l'utilizzo della LIS, ma il testo può essere usato anche escludendo il ricorso alla lingua dei segni. Il DVD allegato contiene l'interpretazione delle letture narrative in segni, secondo la tecnica di Sue Livingston (2010), secondo cui per stimolare le abilità percettivo-uditiva è necessario che gli studenti sordi siano attratti dentro il testo e osservino la connessione tra testo e segno.

Passando all'organizzazione interna delle varie unità didattiche, vediamo che l'unità introduttiva (Unità 0) presenta l'alfabeto e alcune espressioni utili per indicare i momenti della giornata e i relativi saluti. L'Unità 1 è suddivisa in 10 sezioni ed è dedicata alle presentazioni, con un *focus* grammaticale sui pronomi personali soggetto, sul verbo *essere*, sulla negazione e, per il lessico, sugli oggetti di uso comune («Cose che hai in borsa»). Interessante la sezione finale «Teatro» che invita gli apprendenti a riutilizzare le strutture apprese in situazione ludica e che è presente a conclusione di tutte le unità. L'Unità 2 è suddivisa in 9 sezioni e presenta l'ambiente della casa, con un dettaglio grammaticale su *c'è/ci sono*, sul verbo *avere* e sulle preposizioni locative. L'Unità 3 affronta i temi dell'amore e dell'amicizia attraverso la lettura di un testo autentico sui *social network*. La grammatica riguarda gli articoli indeterminativi, i nomi e gli aggettivi, mentre il vocabolario è dedicato ai colori e ai numeri. L'Unità 4 è suddivisa in 12 sezioni e presenta l'aspetto fisico, con un dettaglio grammaticale sugli articoli determinativi (e sulla distinzione tra determinativi e indeterminativi), sulla preposizione *con*, mentre il vocabolario è dedicato all'abbigliamento. Presente anche una sezione chiamata «Cognizione», che sviluppa l'abilità di fare paragoni e metafore. L'Unità 5 è suddivisa in 16 sezioni ed è dedicata alle biografie. La grammatica è dedicata ai verbi di prima coniugazione, ai possessivi e agli aggettivi in posizione predicativa. Particolarmente stimolanti le sezioni conclusive (15-16), con le attività delle sezioni «Teatro» e «Tutti sul set». L'Unità 6 è composta da 12 sezioni ed è dedicata ai temi della scuola e al lessico delle materie di studio, con un *focus* grammaticale sulla II coniugazione e sui nomi in *-e*. Anche qui è presente una sezione «Teatro». L'Unità 7 è composta da 13 sezioni ed è dedicata al cibo, alle ricette e agli ingredienti. La grammatica riguarda i verbi di II e III coniugazione e sui nomi in *-e*. Presenti una sezione «Teatro» e una di «Intercultura». L'Unità 8 è composta da 13 sezioni ed è dedicata alle emozioni e al lessico dedicato. La grammatica riguarda i verbi irregolari, i pronomi indiretti e i connettivi di uso più comune. L'Unità 9 è composta da 12 sezioni, tratta i temi connessi alla famiglia, con un *focus* grammaticale sui verbi *volere* e *potere*, sulle preposizioni semplici o articolate e sulla struttura dei testi narrativi. L'Unità 10 è composta da 13 sezioni e affronta il tema del lavoro e del lessico relativo ai mestieri. La grammatica riguarda il modo imperativo, i verbi riflessivi e i quantificatori. Presente una sezione finale di «Intercultura» dedicata ai mestieri antichi. L'Unità 11 è incentrata sulla narrazione della giornata e la grammatica riguarda il passato prossimo, i nomi di massa e «contabili». L'ultima unità (Unità 12) è composta da 11 sezioni ruota intorno al tema dei viaggi e delle attività correlate. La grammatica riguarda i pronomi relativi, le frasi relative e i meccanismi di connessione tra frasi. Chiudono una sezione di «Teatro» e una di «Intercultura».

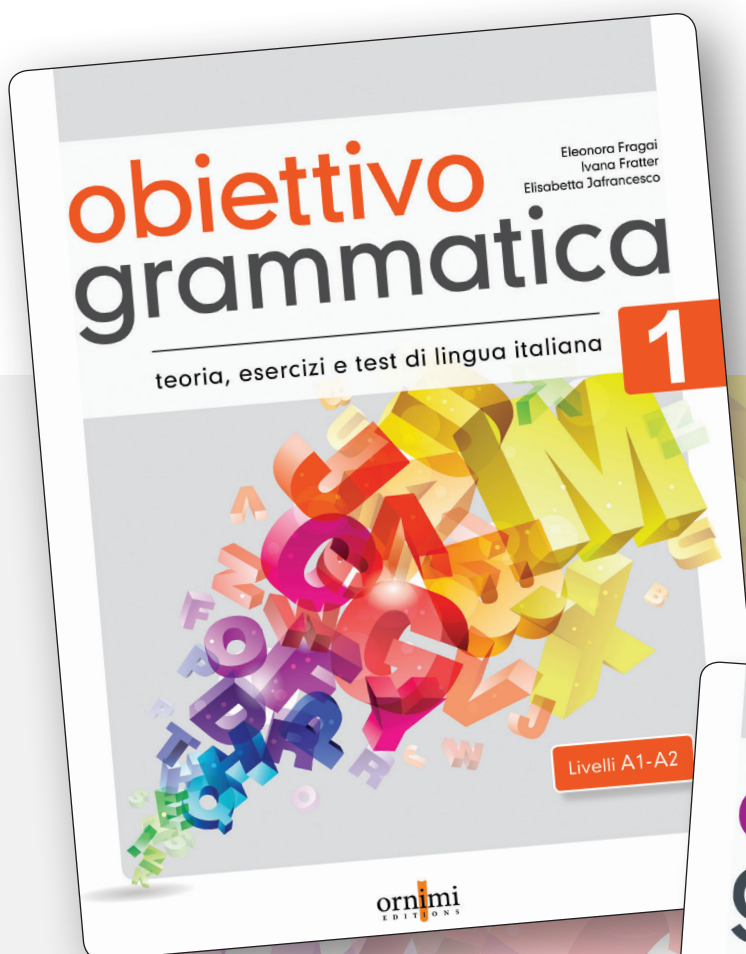
Per ciò che riguarda la didattica proposta dal manuale, possiamo affermare che oltre a essere estremamente motivante, è anche efficace: l'obiettivo di permettere a ogni utente di sviluppare capacità cognitive quali il ragionamento, la valutazione strategica e il *problem solving* sembra effettivamente di facile raggiungimento. Anche per ciò che concerne le attività grammaticali, notiamo che esse sono pensate per fornire la maggiore spontaneità possibile nell'osservazione linguistica, piuttosto che l'esposizione di regole astratte, ed è apprezzabile che i testi *input* siano basati sull'utilizzo di parole funzionali, che gli studenti con sordità non possono ricevere per via orale. L'uso di marcatori visivi è, volutamente, di tipo testuale: essi possono così integrare il potenziamento linguistico a quello cognitivo, educando l'apprendente alla visualizzazione dei legami di coesione del testo e promuovendo la concentrazione e il consolidamento della memoria di lavoro.

In ultimo, ci pare importante sottolineare tanto l'aspetto ludico delle attività proposte, che, attraverso spazi di espressione personale, giochi lessicali, attività per favorire l'interazione nel gruppo classe e attività di teatro, risultano piacevoli e stimolanti, quanto, nei testi e nei dialoghi, l'uso della lingua in contesti concreti, che sottolinea l'indirizzo pragmatico e interazionale del volume. Appoggiandosi solidamente sulla ricerca sperimentale nel campo della sordità, questo libro offre agli insegnanti informazioni indispensabili per costruire in modo guidato una didattica efficace in contesti che richiedano una particolare attenzione alle abilità e alle potenzialità degli apprendenti.

Riferimenti bibliografici (saggi e volumi recensiti)

- Bertone, C. 2009. *Fondamenti di grammatica della lingua dei segni italiana*. Milano. Franco Angeli.
- Mayberry, R. I. 2006. *Learning Sign Language as a Second Language*. In B. Woll (ed.) 2006. *Sign Language*. Vol. 6. *Encyclopedia of Language and Linguistics (2nd ed.)*. K. Brown (ed.). Oxford. Elsevier: 739-743.
- Menegaldo, M. G. 2016. *Insegnare italiano LS/L2 a studenti con BES e DSA: dalla normativa alla classe*. «Bollettino Itals», 14, 66.
- Trovato, S. 2013. *Corso di italiano per chi non sente (e per i suoi compagni udenti)*. Milano. Raffaello Cortina Editore.

Obiettivo grammatica: teoria, esercizi e test di lingua italiana



Attività analitiche

Testi di cultura generale

Test di controllo

Grafica moderna e
accattivante



Per scoprire la
grammatica in modo
pratico e completo!

RISORSE IN RETE

a cura di Gerardo Fallani, *Università per Stranieri di Siena*

In questa sezione della Rivista, offriamo ai nostri lettori una selezione di percorsi di lettura di siti *Web*¹ collegati ai contributi delle sezioni «Riflessioni» ed «Esperienze/Attività» e più in generale agli argomenti trattati in questo numero di «Lingua In Azione».

1. Le parole dello svantaggio

Un documento fondamentale di classificazione internazionale è *International Classification of Impairments, Disabilities, and Handicaps. A manual of classification relating to the consequences of disease*, a cura del World Health Organization (WHO/OMS), Ginevra 1980.

— <https://bit.ly/3TywW3D> (<https://iris.who.int>)

«Disabilità» (*disability*) e «impedimento» (*impairment*) nel documento governativo *Il tema della disabilità nel contesto normativo italiano ed internazionale* (Camera dei deputati, 2021, n. 135).

— <https://documenti.camera.it/leg18/dossier/pdf/AS0201.pdf>

Dalla rivista spagnola «Intersticios: Revista Sociológica de Pensamiento Crítico», segnaliamo due articoli: il primo redatto e il secondo tradotto da A. D. Marra (Università «Mediterranea» di Reggio Calabria).

1. D. Marra, *Diritto allo studio delle persone con disabilità: diritti umani e norme antidiscriminazione* (2014, 8 (2): 161-183).

— <https://intersticios.es/article/view/13819>

2. C. Barnes, *Capire il «modello sociale della disabilità»* (2008, 2 (1) 2008: 87-96).

— <https://intersticios.es/issue/view/2382>

Si segnala inoltre il contributo di S. Fontana, O. Alfieri, M. V. Bellucci, F. Gangi, F. Salvo, *Multimedialità e lingue dei segni nella didattica dell'Italiano a migranti sordi e udenti*, in A. Zuccalà (a cura di), *La persona sorda. Tra progresso scientifico e tutela sociale. Aspetti medici, psicologici, educativi e riabilitativi* (Milano, Franco Angeli).

— <https://www.iris.unict.it/handle/20.500.11769/537470>

Di S. Fontana è il saggio *Il mio segno-nome è «Sole che Sorge» Percorsi di didattica plurilingue e multimodale con i migranti sordi e udenti* («Educazione Interculturale. Teorie, Ricerche, Pratiche», 2020, 18(2): 38-49).

— <https://educazione-interculturale.unibo.it/article/view/11759>

Nel contesto di *Promoitals*, segnaliamo l'intero fascicolo *Multimedialità e multimodalità. Teoria, prassi e didattica dei testi complessi* («I quaderni di Italiano LinguaDue», 2023, 15 (1)).

— <https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/20469>

Si prosegue con altri riferimenti di utilità, iniziando dal sito «Disabili.com», di cui segnaliamo due interventi sul blog:

1. *Menomazione, disabilità e handicap quale differenza?* (04.07.2019), articolo redazionale che entra nella questione dello svantaggio, facendo chiarezza e fornendo definizioni efficaci: — <https://bit.ly/49awP43> (www.disabili.com)
2. *Progetto triangolazione: la disabilità come occasione di miglioramento per tutti* (15.11.2012), contributo che riporta l'esito di una ricerca promossa dal Forum delle Associazioni Familiari. — <https://bit.ly/4a6lenO> (www.disabili.com)

Altri riferimenti utili alla chiarezza di informazioni sono presenti nell'articolo di I. Me-lio *Parlare di disabilità: quali sono le parole corrette da usare*, apparso, su «Fanpage.it» (24.09.2017) e in un redazionale *L'inclusione scolastica degli alunni con disabilità*, pubblicato sul sito dell'ASNOR (Associazione Nazionale Orientatori) (17.02.2023)
— <https://bit.ly/3JgM7cR> (<https://www.fanpage.it/>)
— <https://bit.ly/4cVTrs4> (<https://asnor.it/>)

Si conclude la prima parte di questa rassegna segnalando, tra molti, altri due siti Internet:

1. «HandyLex. Norme e diritti per le persone con disabilità», il sito della FISH (Federazione Italiana per il Superamento dell'Handicap):
— <https://www.handylex.org/>
2. «Ente Nazionale Sordi ETS-APS», il sito istituzionale dell'Ente.
— <https://www.ens.it/lingua-dei-segni>

2. Leggere, comprendere

Il *Simple View of Reading* (SVR) nel contributo online di L. Farrell, M. Davidson, M. Hunter, T. Osengadal dal titolo *Simple View Of Reading. Research of Importance to All Educators* (cfr. il sito del «Center for Literacy & Learning»):
— <https://mycll.org/the-simple-view-of-reading/>

Si veda anche il contributo di V. Tobia e L. Lami, *Simple View of Reading. Un modello teorico di riferimento nella valutazione dei processi di lettura*, il contributo online (in lingua italiana) (2015, «Qi - Questioni e idee in psicologia», 35) comparso sul sito di Hogrefe Editore.
— <https://bit.ly/43V5Zfc> (<https://qi.hogrefe.it>)

Si segnala l'articolo di H. W. Catts, *The Simple View of Reading: Advancements and False Impressions* («Remedial and Special Education», 2018, 39(5): 317-323).
— <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1191985.pdf>

Sulla stessa rivista, suggeriamo il contributo di K. Apel, *A Different View on the Simple View of Reading* («Remedial and Special Education», 2021, 43(6): 434-447).
— <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED619911.pdf>

Si vedano inoltre alcuni lavori di Y.-S. G. Kim sul *Direct and Indirect Effects Model of Reading* (DIER).

1. *Why the simple view of reading is not simplistic: Unpacking component skills of reading using a direct and indirect effect model of reading (DIER)* («Scientific Studies of Reading», 2017, 21(4): 310-333).
— <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED602712.pdf>
2. *Hierarchical and Dynamic Relations of Language and Cognitive Skills to Reading Comprehension: Testing the Direct and Indirect Effects Model of Reading (DIER)* («Journal of Educational Psychology», 2019, 112(4): 667-684).
— <https://bit.ly/3TM91Pp> (www.semanticscholar.org)
3. *Toward Integrative Reading Science: The Direct and Indirect Effects Model of Reading* («Journal of Learning Disabilities», 2020, 53(6): 469-491).
— <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1270114.pdf>
4. *Executive Functions and Morphological Awareness Explain the Shared Variance between Word Reading and Listening Comprehension* («Scientific Studies of Reading», 2023, 27(5): 451-474).
— <https://www.tandfonline.com/doi/pdf>

Le funzioni esecutive (FE) nella comprensione della lettura, indagate nel paper di M. Spencer, M. C. Richmond, L. E. Cutting dal titolo *Considering the Role of Executive Function in Reading Comprehension: A Structural Equation Modeling Approach* («Scientific Studies of Reading», 2019, 24: 1-21).

— <https://bit.ly/3TwOY69> (www.researchgate.net)

Ancora sulle FE, il contributo di A. Avramovich e M. Yeari, *The Role of Executive Functions in Reading Comprehension by Adolescents with ADHD* («Reading & Writing Quarterly», 2022, 39(4): 277-299).

— <https://bit.ly/3Tnj4cg> (www.researchgate.net)

È disponibile in *open access* sul sito dell'editore Erickson (Trento, 2021) il pratico PDF a cura di B. Carretti, E. Borella, E. Motta-Vaia, I. Gómez-Veiga, J. Ó. Vila Chaves, J. A. García-Madruga. Si tratta di un percorso didattico suddiviso in tappe e dotato di schede integrative dal titolo *Potenziare la comprensione del testo. Percorsi per la scuola primaria*.

— <https://bit.ly/49dN6VI> (www.erickson.it/)

Memoria di Lavoro: una delle componenti chiave per la comprensione del testo (21.07.2023) è il titolo dell'intervento della psicologa G. Cialdini sul blog di Anastasis.it.

— <https://bit.ly/49IeeN2> (<https://www.anastasis.it/>)

Comprendere il testo a livelli diversi di profondità: il ruolo del pensiero critico è un saggio di C. Tarchi per la rivista «Giornale Italiano di Psicologia» (2017, 1: 117-136).

— <https://bit.ly/3IRA6dS> (www.researchgate.net)

Sul tema della comprensione a scuola, segnaliamo il contributo di R. Cardarello e A. Pintus, *Insegnare la comprensione a scuola. Un percorso didattico sperimentale centrato sui testi e sul confronto "tra pari"* («Giornale Italiano della Ricerca Educativa», 2019, 21: 189-204).

— <https://ojs.pensamultimedia.it/>

L'abilità di lettura e lo sviluppo della competenza lessicale è il titolo del saggio di M. Cardona apparso in «Studi di Glottodidattica» (2008, 2: 10-36).

— <https://bit.ly/3UdhBHa> (<https://ojs.cimedoc.uniba.it/>)

Sull'Ipotesi del *transfer* di K. S. Goodman, segnaliamo *Psycholinguistic universals in the reading process* («Journal of Typographic Research», 1970, 4(2): 103-110).

— <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED071060.pdf>

Si segnalano infine due contributi sullo *Structure Building Framework* di M. A. Gernsbacher:

1. *Structure Building Framework: What it is, what it might also be, and why* (1995).
— <https://bit.ly/4asCOC2> (www.researchgate.net)
2. *Two Decades of Structure Building* («Discourse Process», 1997, 23(3): 265-304).
— <https://bit.ly/3xzVXUG> (<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/>)

EDITORIALE

di Massimo Maggini, *Presidente ILSA*

RIFLESSIONI***Italiano e sordità. Un laboratorio d'eccezione per ripensare le tradizionali dicotomie della linguistica educativa***

Maria Roccaforte, *Università di Roma «La Sapienza»*

Il contributo si propone di esplorare le complesse sfide della linguistica educativa in relazione alla sordità, evidenziando come entrambe le discipline affrontino questioni che spesso non sono risolvibili sulla base di dicotomie categoriche. Oltre a presentare lo spettro delle peculiarità cognitive, percettive, articolatorie, linguistiche ed educative che caratterizzano gli apprendenti sordi, il saggio fornisce dati e rilevi sulla popolazione sorda in Italia, evidenziando la complessità della loro esperienza linguistica. La discussione si concentra sulla percezione e sull'elaborazione cognitiva dei messaggi orali e scritti da parte degli apprendenti sordi con il fine ultimo di problematizzare l'adeguatezza della tradizionale distinzione binaria tra lingua materna (L1) e lingua seconda (L2 o LS) e di proporre una visione più sfumata, che si muova lungo un *continuum* e che si adatti alle specificità di ciascun individuo e ai suoi reali contesti d'uso.

Maria Roccaforte è ricercatrice in Didattica delle lingue presso il Dipartimento di Lettere e Culture moderne dell'Università «La Sapienza» di Roma. È membro del Collegio di dottorato in Linguistica «La Sapienza-RomaTre» e responsabile scientifica di progetti di ricerca sui temi della didattica dell'Italiano, dell'Inglese e della LIS (Lingua dei Segni Italiana) con apprendenti sordi e udenti. È autrice di numerose pubblicazioni e di una monografia sul tema delle componenti orali della LIS. Co-autrice di un volume (Carocci, 2021) sul ruolo della grammatica nella didattica delle lingue, di un volume di approfondimento sul tema della didattica delle lingue con apprendenti sordi (Franco Angeli, 2013) e di due monografie sulla descrizione linguistica della lingua dei segni italiana secondo una prospettiva cognitiva e socio-semiotica (Il Mulino, 2019 e John Benjamins, 2022).

maria.roccaforte@uniroma1.it

La comprensione del testo in L2: fondamenti teorici e strategie didattiche

Silvia Della Rocca, Christian Tarchi, *Dipartimento di Formazione, Lingue, Intercultura, Letterature e Psicologia, Università degli Studi di Firenze*

Il contributo presentato intende affrontare il tema della comprensione del testo in L2 descrivendo i principali modelli teorici e alcune delle strategie didattiche che risultano essere efficaci per supportare l'acquisizione della competenza, anche in presenza di difficoltà di apprendimento. Secondo il modello della *Simple View of Reading*, la comprensione del testo è costituita da processi di decodifica linguistica e di comprensione del linguaggio. Le differenze individuali che si presentano nell'acquisizione della competenza sono condizionate sostanzialmente dalle abilità linguistiche e cognitive e dai processi metacognitivi sottostanti a essa. L'apprendimento dai testi, che richiede una capacità di rappresentazione del testo nella memoria del lettore, è fortemente influenzato anche dal processo di trasferimento di competenze dalla L1 alla L2,

variabile a seconda delle lingue coinvolte. Risulta quindi fondamentale prestare attenzione alle traiettorie di sviluppo linguistico e cognitivo dello studente per progettare e applicare strategie didattiche che supportino la formazione di buoni lettori. Tra queste, gli interventi di istruzione esplicita delle strategie di lettura, le tecniche di facilitazione e semplificazione dei contenuti e l'uso della tecnologia, attraverso video narrati nella seconda lingua, possono supportare lo sviluppo della comprensione del testo in L2. Azioni didattiche che tengono conto dei vari Bisogni Educativi Speciali (BES), in particolare legati alle difficoltà nella comprensione testuale in L2, possono trarre vantaggi anche da approcci rivolti al potenziamento delle competenze lessicali e della comprensione morfosintattica.

Silvia Della Rocca ha conseguito la laurea magistrale in Scienze della formazione primaria nel 2022 e attualmente è dottoranda al primo anno del Corso di Dottorato in Formazione e Psicologia presso l'Università di Firenze. Parallelamente, sta conseguendo il Diploma di Master I Livello nel corso «Le nuove competenze digitali: *open education, social and mobile learning*» presso l'Università di Firenze. Nell'anno scolastico 2022-2023 ha insegnato come docente curricolare presso una scuola primaria della provincia di Pistoia. Il suo percorso di ricerca è iniziato con uno studio sperimentale per la progettazione e l'implementazione di un intervento di allenamento delle Funzioni esecutive rivolto al potenziamento delle abilità matematiche nella scuola primaria, con un *focus* sulla condizione di bilinguismo. Gli interessi attuali di ricerca si rivolgono agli ambiti della *Media Literacy* e *Reading Comprehension Instruction*, con una particolare attenzione alle influenze del contesto socioculturale e multilinguistico sullo sviluppo delle competenze.

silvia.dellarocca@unifi.it

Christian Tarchi è professore associato di Psicologia dello sviluppo e dell'educazione presso il Dipartimento di Formazione, Lingue, Interculture e Psicologia dell'Università di Firenze. Ha un *expertise* di livello internazionale nel campo della comprensione del testo. Fin dal suo dottorato di ricerca ha studiato la complessa interazione tra processi motivazionali e cognitivi alla base della comprensione di testi espositivi. Da allora ha lavorato sui processi di apprendimento, con una recente attenzione alla lettura digitale e al pensiero critico. Ha diverse collaborazioni internazionali con i maggiori esperti di scienze dell'educazione. Alcuni dei suoi lavori pubblicati sulla tematica della comprensione del testo in L2: *Key Language, Cognitive and Higher-Order Skills for L2 Reading Comprehension of Expository Texts in English as Foreign Language Students: A Systematic Review* (Springer, 2023); *Learning Across Media in a Second Language* (Springer, 2022).

christian.tarchi@unifi.it

ESPERIENZE/ATTIVITÀ

La rappresentazione dell'handicap nei manuali di Italiano a stranieri

Alessandro Puglisi, *Università per Stranieri di Siena*

Il manuale di lingua raccoglie e organizza sistematicamente materiale linguistico e culturale, ponendosi come strumento operativo al servizio di docenti e apprendenti. All'interno dei manuali di lingua le immagini, pur variamente declinate, si sono ritagliate via via un ruolo sempre più forte. Una delle dimensioni attraverso le quali le immagini vengono utilizzate nei manuali è quella definita etno-socioculturale, che implica la trasmissione di simboli, tratti identitari

e rappresentazioni culturali collettive. Il contributo analizza da punto di vista quantitativo le rappresentazioni iconografiche della disabilità motoria, sensoriale e intellettiva all'interno di un *corpus* di sedici manuali di italiano a stranieri pubblicati in Italia tra il 2005 e il 2022. Considerando fotografie e illustrazioni presenti all'interno dei testi, si rileva la totale assenza di rappresentazioni della disabilità sensoriale e intellettiva e una ridottissima presenza di quelle relative alla disabilità motoria, in particolare fotografie. Queste ultime, peraltro, propongono modelli in linea con narrazioni abiliste che non consentono un'espressione piena delle potenzialità del manuale come strumento fondamentale nell'insegnamento delle lingue. L'analisi dimostra come vi sia ancora, in tal senso, un grande margine di miglioramento in termini di macro- e micro-progettazione; tale miglioramento è conseguibile abbracciando una prospettiva inclusiva complessiva, che provi, anche attraverso le rappresentazioni iconografiche, ad avvicinarsi alla realtà concretamente vissuta da docenti e apprendenti di lingue moderne.

Alessandro Puglisi è assegnista di ricerca presso l'Università per Stranieri di Siena. Attualmente si occupa di indagare i rapporti fra la didattica delle lingue e le tecnologie digitali, di Rete e l'intelligenza artificiale. Ha studiato diversi contesti massivi di apprendimento linguistico online, esaminando in particolare le interazioni comunicative all'interno dei MOOC di lingua italiana da un punto di vista di analisi delle reti sociali e strutture di potere. Fra i suoi interessi di ricerca rientrano: la didattica dell'italiano come lingua non materna, le glottotecnologie e le rappresentazioni culturali all'interno dei manuali di italiano a stranieri.

puglisi@unistrasi.it

MIGRANTI

a cura di Eleonora Fragai, Elisabetta Jafrancesco, *Docenti di Italiano L2*

Parlare ed essere: life skills e alfabetizzazione linguistica nei percorsi di istruzione per adulti
Monica d'Argenzio, *Centro Provinciale per l'Istruzione degli Adulti Forlì-Cesena*

L'articolo ha come oggetto la proposta di un percorso di insegnamento/apprendimento di Italiano come L2 incentrato sullo sviluppo delle *life skills* all'interno dei percorsi AALI (Alfabetizzazione e Apprendimento della Lingua Italiana) dei CPIA (Centro Provinciale per l'Istruzione degli Adulti), rivolti ad adulti e/o giovani adulti che hanno una competenza linguistico-comunicativa almeno di Livello A2 in entrata. La finalità didattica del percorso è sia l'apprendimento della lingua italiana, sia l'acquisizione di strumenti e risorse riconducibili alle competenze chiave trasversali per l'apprendimento permanente e che l'Organizzazione Mondiale della Sanità (OMS), nel 1994, ha denominato «*life skills*» («competenze per la vita»), che permettono alle persone di agire con competenza sia sul piano individuale che su quello sociale, e di acquisire un comportamento versatile e positivo, grazie al quale è possibile affrontare efficacemente le richieste e le sfide della vita quotidiana. Si è pensato a un percorso didattico di Italiano L2 formato da 10 moduli, della durata di 8 ore ciascuno, in funzione delle dieci *life skills* dell'OMS, in cui l'apprendimento della L2 avviene attraverso *input* linguistici di contenuto strettamente connesso all'ambito sociale e civico. Per le finalità del presente lavoro, in questa sede ne verrà presentato solamente uno. Si prevede che la proposta didattica sia fruibile in modalità *blended* attraverso la piattaforma *e-learning WeSchool*. Il percorso è articolato in 3 incontri in aula da 2 ore, integrati da attività da svolgere online, per un monte ore non superiore al 20% dell'intero percorso, così come da direttiva ministeriale.

Monica d'Argenzio è docente al Centro Provinciale per l'Istruzione degli Adulti (CPIA) di Forlì-Cesena nei percorsi di Alfabetizzazione e Apprendimento della Lingua Italiana (AALI). Dopo essersi laureata in Sociologia, aver conseguito un dottorato in Studi sul Vicino Oriente e Maghreb (indirizzo etno-antropologico) e aver svolto Master e corsi di perfezionamento sulla didattica dell'Italiano L2, si è dedicata all'insegnamento della lingua italiana, provando a integrare l'approccio antropologico alla didattica delle lingue. È docente a contratto in Didattica dell'Italiano L2 nel Corso di Laurea in Scienze della formazione primaria e tutor didattico nel Corso di Laurea in Lingua e cultura italiane per stranieri dell'Università «Alma Mater» di Bologna.

dargenzio.m@cpiafortlicesena.istruzioneer.it

Eleonora Fragai è laureata in Didattica della lingua italiana a stranieri e ha conseguito il Master in *E-learning* (Università per Stranieri di Siena). Si occupa di apprendimento/insegnamento dell'Italiano L2. È formatrice di insegnanti in Italia e all'estero. È collaboratrice ed esperta linguistica presso l'Università per Stranieri di Perugia. Ha collaborato con il Centro CILS dell'Università per Stranieri di Siena. Ha condotto attività di ricerca, dedicandosi alla valutazione della competenza linguistico-comunicativa in Italiano L2 di bambini e adolescenti figli di immigrati in Italia e all'uso dei *social network* nella didattica. È autrice e co-autrice di pubblicazioni scientifiche sulla didattica dell'Italiano L2 e di materiali e manuali didattici per diversi profili di apprendenti.

eleonorafragai@gmail.com

Elisabetta Jafrancesco ha conseguito il titolo di Dottoressa di ricerca in Linguistica e Didattica della lingua italiana (Università per Stranieri di Siena). È collaboratrice ed esperta linguistica presso l'Università di Firenze. Ha insegnato Didattica dell'italiano a minori immigrati nel Master in Didattica dell'italiano come L2 (Università di Padova). Ha lavorato come *tutor* online per il Master DITALS (Università per Stranieri di Siena). È formatrice di formatori in ambito glottodidattico in Italia e all'estero. I suoi temi di ricerca riguardano la didattica a distanza, la verifica e la valutazione delle competenze linguistiche, la scrittura accademica. È autrice di testi scientifici e per la didattica dell'Italiano L2. Collabora con varie riviste, fra cui «Lingua In Azione» (LIA) (Atene, Ornimi Editions), di cui è responsabile di Redazione.

elisabetta.jafrancesco@unifi.it

LINGUE PER IL FUTURO: PERCORSI GLOTTODIDATTICI PER TRASFORMARE SE STESSI E IL MONDO

a cura di Nicoletta Cherubini, *Ricercatrice indipendente*

Orizzonti interdisciplinari della linguistica

Nicoletta Cherubini, *Ricercatrice indipendente*

In questo numero della Rubrica si propone la riflessione su una sorprendente modalità di analisi scientifica del suono e della voce umana. Come insegna Schopenhauer, ogni verità passa attraverso tre fasi: *prima* viene ridicolizzata, *poi* è violentemente contestata, infine viene accettata come ovvia; ma non sarà difficile, per chi è interessato a questi temi, documentarsi su alcuni dei concetti base trattati, concentrando l'attenzione sull'arcinoto suggerimento del fisico Nikola Tesla: «Se vuoi scoprire i segreti dell'universo, pensa in termini di energia, frequenza e vibrazione». Alle menti più curiose e contrarie alla parcellizzazione delle discipline, propense alla

visione interdisciplinare o transdisciplinare, restie ad accettare l'etichetta di "pseudoscienza" che spesso viene imposta a tutto ciò che non rientra nei recinti delle zone di conforto, resta il piacere dell'approfondimento per cercare di "unire i puntini" alla scoperta di una visione sistemica. «La mappa non è il territorio», e questo è un motivo in più per cui il viaggio vale la pena di essere intrapreso, magari portandosi a casa qualche interessante "souvenir", che un domani potrà improvvisamente rifulgere di nuovi significati.

Nicoletta Cherubini, glottodidatta, *italian curriculum consultant* presso il New York State Education Department, autrice, traduttrice editoriale, cofondatrice di associazioni educative olistiche, condirettrice di programmi *study abroad* in Italia. Conclusa nel 2001 la carriera di docente di Italiano per stranieri presso atenei negli USA, in Belgio e in Italia (Università per Stranieri di Siena, Università di Firenze), dal 1998 ha esplicitato la sua professionalità nella progettazione di percorsi e docenze formative rivolte al personale docente scolastico, inerenti la didattica innovativa, la didattica CLIL dell'Italiano L2 e delle lingue straniere, l'educazione all'affettività, il contrasto al bullismo, l'educazione interculturale e la glottodidattica ludica. La sua ricerca è orientata sulla pragmatolinguistica in prospettiva socioemotiva (*Social and Emotional Learning*) ed è volta a favorire la crescita emotiva e l'uso consapevole del linguaggio. Fra le opere pubblicate: *Convergenze* (Label Europeo delle Lingue 2012 per la Formazione), *Diapason! Italiano lingua seconda nella scuola di base* (2003), *I Nuovi Bambini* (2003); *E|mo|zió|ne. Esperienze di educazione all'affettività per la Scuola Primaria* (2014).
contact@nicolettacherubini.it

STUDY ABROAD IN ITALY

a cura di Renata Carloni, *New York University Florence*

Praticare l'intercultura nel contesto educativo Study Abroad USA a Firenze

Leonardo Lastilla, *Syracuse University Florence*

Il *focus* di questo lavoro riguarda gli effetti dell'applicazione della pedagogia interculturale all'insegnamento in corsi su diverse tematiche, tenuti sia in inglese che in italiano. Nei corsi svolti da chi scrive, è stato deciso di implementare una didattica interculturale, attraverso l'apprendimento esperienziale, non solo per motivare gli studenti, ma soprattutto per avviare un confronto interculturale tra loro stessi e tra loro e la comunità ospitante, così da passare da un pensiero disgiunto a uno dialogico e relazionale volto allo sviluppo della competenza interculturale. L'approccio interculturale ha avuto lo scopo di provare a raggiungere due tipologie di obiettivi, divisi tra immediati e profondi. Tra i primi vi sono stati il favorire la conoscenza e la comprensione delle differenze culturali, lo sviluppo delle abilità relazionali, l'accrescimento della sensibilità interculturale. Tra i secondi vi sono stati invece l'avvicinamento degli studenti a un'altra cultura attraverso un metodo coinvolgente quale l'apprendimento esperienziale, il confronto fra la loro cultura di base e quella nuova con l'intento di ampliare i loro orizzonti etici ed emotivi, l'attivazione di una pedagogia interculturale per sollecitare l'abbattimento di pregiudizi, stereotipi e miopi visioni etnocentriche. Questo contributo è il primo di due. In questo articolo ci si concentrerà sull'aspetto teorico e concettuale dell'educazione interculturale, delineando l'ambito in cui è stato condotto questo progetto. Nel prossimo numero di LIA, si illustrerà invece un esempio pratico, presentando un corso sulla canzone tenuto in ambito di Italiano L2/LS.

llastill@syr.edu

Leonardo Lastilla è nato a Milano ma è cresciuto a Firenze. I suoi interessi lo hanno portato a risiedere in diversi luoghi, tra cui Dublino e Roma. Ha conseguito il Master in Lettere e Filosofia presso l'Università degli Studi di Firenze e il Dottorato di ricerca in Letteratura italiana presso la University College Dublin. Da oltre venti anni è docente di Lingua e Letteratura italiana, Scrittura di viaggio, Letteratura inglese e discipline umanistiche. Ha lavorato in numerose istituzioni, in particolare presso alcune università americane in Italia. È inoltre poeta e scrittore. Molte delle sue opere, compresi racconti e saggi letterari, sono state pubblicate in volumi, riviste e giornali. Tra le sue pubblicazioni recenti vi sono il racconto *Il Vestito* (Porto Seguro, 2021) e la raccolta di racconti *Le Disarmonie Elettive* (Montag, 2023). Ama viaggiare perché condivide con Henry James l'importanza dell'esperienza in prima persona: «Non badare a quello che qualcuno ti dice di qualcun altro. Giudica tutti e tutto per te stesso».

LUDOLINGUISTICA. GIOCARE CON LE PAROLE

a cura di

Simonetta Rossi, *Docente e formatrice*

In ricordo del Prof. Anthony Mollica

Simonetta Rossi, *Docente e formatrice*

Simonetta Rossi è stata docente di Lettere e ricercatrice presso l'Istituto Regionale per la Ricerca, la Sperimentazione e l'Aggiornamento Educativo (IRRSAE). Ha insegnato alla Scuola di Specializzazione all'Insegnamento Secondario (SSIS) dell'Università dell'Aquila e in numerosi corsi di formazione per docenti. È autrice di numerosi testi scolastici, tra cui, con G. A. Rossi, della grammatica *Italiano istruzioni per l'uso* (Zanichelli, 2008), e di articoli e saggi sulla didattica dell'italiano. Il saggio più recente è *Scuola 2.0. Come insegnare a scrivere testi* (Aracne, 2014).

s.rossi@for-srl.it

LETTI PER VOI

a cura di

Massimo Maggini, *Presidente ILSA*

Ida Tucci, *Università di Firenze*

Massimo Maggini già docente di Lingua italiana a stranieri dal 1982 e direttore scientifico del Centro Audiovisivo presso l'Università per Stranieri di Siena (1998-2005). È autore di materiali didattici: manuali (*Made in Italy*, 1990; *Dossier Italia*, 1991; *Marco Polo*, 2006; *Turandot*, 2012), saggi sui bisogni comunicativi dei discenti stranieri, sugli audiovisivi e le nuove tecnologie, CD ROM (*Navigare con Colombo*, 1999; *Viaggio interculturale*, 2003) e corsi online (*Avventura italiana*, 2002). È stato direttore della videorivista «Tendenze Italiane», pubblicata fino al 2008. È inoltre formatore di insegnanti di Italiano L2/LS in numerosi corsi di aggiornamento/formazione in Italia e all'estero. È presidente di ILSA e direttore della presente Rivista. magginimassimo13@gmail.com

Ida Tucci si è laureata in Lettere all'Università di Firenze nel 2002 con una tesi in Grammatica italiana, nel 2007 ha conseguito il titolo di Dottoressa di ricerca in Linguistica italiana e nel 2018 ha aggiunto alla propria formazione un Master di II livello in Didattica della lingua e della cultura italiana (Università di Roma «Tor Vergata»). Dal 2021 è CEL di Lingua italiana

presso il Centro Linguistico di Ateneo dell'Università di Firenze, dal 2010 al 2020 ha insegnato l'Italiano L2 presso il Centro di Servizi Culturali per Stranieri (CECUSTRA) dell'Università di Firenze e dal 2002 al 2009 è stata ricercatrice a progetto presso il Laboratorio Linguistico del Dipartimento di Italianistica LABLITA dell'Università di Firenze, periodo in cui ha partecipato a progetti nazionali e internazionali dedicati all'analisi sintattica, semantica e prosodica della lingua italiana. I suoi principali ambiti di ricerca sono gli aspetti prosodici e logico-semantici dell'italiano scritto e parlato e l'insegnamento ragionato della grammatica italiana in classi plurilingue.

ida.tucci@unifi.it

RISORSE IN RETE

a cura di

Gerardo Fallani, *Università per Stranieri di Siena*

Gerardo Fallani si occupa di formazione a distanza e del trattamento di testi per il *Web*. Dopo la laurea in Filosofia si è orientato verso il processo di acquisizione delle lingue e la didattica delle L2. Con il diploma di specializzazione in Nuove Tecnologie nella Didattica della Lingua Italiana a Stranieri, ha unito i due ambiti di interesse in un progetto volto alla creazione di un *social network* professionale per creare materiali per l'educazione linguistica. In seguito, si è addottorato in Linguistica e Didattica della lingua italiana a stranieri (XXVII ciclo) con una ricerca sul ruolo delle tecnologie di Rete nella didattica delle L2, con riferimento allo sviluppo delle abilità orali. È attualmente titolare di un assegno di ricerca presso l'Università per Stranieri di Siena e si dedica allo studio di *learning objects* e piattaforme didattiche tracciabili con protocolli SCORM e xAPI.

g.fallani@gmail.com

Campionato d'italiano (A2-B1) + materiale online



Comprende:

- testi informativi sul calcio, sulla cucina e sulla storia artistica e architettonica delle città italiane;
- diverse tipologie di attività didattiche;
- varietà di contenuti culturali e di curiosità;
- attività per ampliare il lessico e rafforzare la grammatica;
- brevi e chiare schede grammaticali;
- glossari sui tecnicismi calcistici e gastronomici;
- soluzioni di tutte le attività.

**Ideale per studenti Erasmus
e amanti del calcio!**

LinguaInAzione

I L S A I t a l i a n o L 2

Rivista digitale semestrale per l'insegnamento dell'Italiano LS/L2

prossimo appuntamento maggio 2024



Lontou 8, 106 81 Atene

+30 210 3300073

info@ornimieditions.com

www.ornimieditions.com