



Sprachenvielfalt und Sprachkompetenz in der Schweiz

Nationales Forschungsprogramm NFP 56

Diversité des langues et compétences linguistiques en Suisse

Programme national de recherche PNR 56

Diversità delle lingue e competenze linguistiche in Svizzera

Programma nazionale di ricerca PNR 56

Rapporto finale

**Per una nuova posizione dell'italiano nel contesto elvetico.
Strumenti e strategie per l'elaborazione di un curriculum minimo
di italiano**

Prof. Bruno Moretti

Institut für italienische Sprache und Literatur, Universität Bern



SCHWEIZERISCHER NATIONALFONDS
FONDS NATIONAL SUISSE
SWISS NATIONAL SCIENCE FOUNDATION

1. Scopi e ragioni del progetto

Lo scopo di questo progetto di ricerca è stato quello di elaborare un curriculum minimo di italiano (della durata circa di una settimana scolastica) da mettere a disposizione delle scuole dell'obbligo nelle regioni non italofone per rendere possibile agli allievi un primo contatto con questa lingua nazionale (dato che essa attualmente, in molti casi, non compare nelle carriere scolastiche). Negli ultimi anni si è assistito in Svizzera ad un cambiamento nei rapporti, in termini di rappresentazioni e atteggiamenti, tra le lingue e ciò è stato in buona parte dovuto anche alle discussioni sull'introduzione dell'inglese nella scuola dell'obbligo, che hanno avuto tra le loro conseguenze il porre in secondo piano le lingue nazionali non maggioritarie. Tra le ragioni di questa situazione vi è però anche quanto si sta facendo o si è fatto, al di fuori del territorio italofono, a livello di politica universitaria (con la chiusura di alcune cattedre di italianistica), il calo demografico dell'italofonia legata all'immigrazione italoфона (ben rivelato dai dati del censimento federale 2000).

Per queste ragioni si è ritenuto necessario elaborare misure glottodidattiche innovative che valorizzino il plurilinguismo elvetico e che migliorino il rapporto tra costi e ricavi nel campo dell'insegnamento. Una di queste possibili misure è senz'altro quella dello sviluppo di competenze differenziate, in cui non si miri più, come si è idealmente fatto finora, a fare di ogni apprendente un parlante quasi nativo (è ovvio a tutti come la realtà sia stata categoricamente distante da questo obiettivo), ma si pensi a livelli di competenze linguistiche e comunicative diversificate per le differenti lingue. Proprio in quest'ottica è legittimo pensare ad una presenza minima dell'italiano che permetta agli allievi, senza interferire con la necessità di dedicare la maggior parte del tempo scolastico ad altre lingue e materie, di aver avuto un contatto almeno minimo anche con questa lingua. Gli effetti sperati non sono quindi solo di tipo comunicativo-linguistico, ma anche legati al valore identitario delle lingue (cioè al fatto che il quadrilinguismo svizzero è parte dell'identità della nostra nazione) e all'interesse per modalità particolari di insegnamento delle lingue seconde (in breve, si spera che un approccio atipico come questo ad una lingua seconda possa sviluppare pure un interesse più ampio degli allievi per l'apprendimento in genere delle lingue straniere). Se questi ultimi obiettivi sono rivolti in modo particolare alla situazione linguistica svizzera e mirano al sostegno sia dell'italiano che del plurilinguismo del paese, un altro obiettivo del progetto, di carattere più generale, era quello di verificare l'efficacia di una forma particolare di insegnamento delle lingue seconde, atipica rispetto al formato caratteristico della scuola (e basata in buona parte sulle recenti osservazioni fatte dagli studi sull'acquisizione spontanea). Il prodotto principale del nostro progetto doveva quindi consistere nell'elaborazione e nella sperimentazione di un curriculum che potesse essere adottato nella scuola e nella messa a disposizione degli insegnanti dei materiali di insegnamento per la durata della settimana.

2. La costruzione generale del curriculum

Come punto essenziale di riferimento per l'impostazione del corso si è partiti dall'idea fondamentale di avere a disposizione come contenitore temporale una settimana scolastica, suddivisa in cinque giornate composte all'incirca da mattinate di quattro ore e pomeriggi di due ore (e in questo modo si è definita la prima misura indicativa di circa 30 ore scolastiche, che è poi stata ridotta nella versione definitiva a 28 ore). Queste dimensioni erano motivate dalla necessità di disporre di uno spazio temporale abbastanza esteso da permettere un contatto sufficiente con la lingua ma nello stesso tempo non tanto esteso da interferire in modo importante con le materie previste dai piani scolastici comuni.

Fissati questi limiti di tempo si è trattato di elaborare il curriculum sia da un punto di vista linguistico che pedagogico-didattico. Innanzitutto, data l'assenza di un modello esattamente coincidente con il nostro (non solo per l'italiano), i riferimenti più vicini a quanto qui si voleva fare sono stati ricercati o nelle riduzioni artificiali di lingue storico-naturali (quelle che potremmo chiamare le „lingue semplici, o „semplificate,„), o in esperienze di avvicinamento alle lingue seconde, come nel caso del cosiddetto *éveil au language*, che non si pongono grandi ambizioni nei risultati da raggiungere in termini comunicativi o di competenza e valorizzano invece le modalità di contatto con le lingue straniere.

Inoltre la decisione di concentrare l'insegnamento in uno spazio continuo, cioè permettendo agli allievi di avere per una settimana intera unicamente il contatto con la lingua italiana, senza dover interrompere il corso per far posto ad altre materie (come nel contesto normale - poco spontaneo e poco naturale - dell'insegnamento scolastico di L2), avvicina per alcuni aspetti il nostro corso a forme di insegnamento immersivo (non per quanto riguarda la

categoricità nella lingua straniera o per quanto riguarda l'uso della lingua come strumento comunicativo per l'interazione relativa a materie non linguistiche, ma per quanto riguarda la continuità nella presenza della lingua e per il fatto che l'insegnamento avviene in parte attraverso attività o giochi che non hanno primariamente un fine metalinguistico).

3. Il contributo della ricerca sull'acquisizione di lingue seconde (L2)

Se nelle prime fasi degli studi sull'acquisizione di L2 si è posto in primo piano il contributo della lingua materna (L1) e si è vista la costruzione della nuova lingua fondamentalmente come un'interazione con le abitudini e i comportamenti già acquisiti, la svolta mentalista degli anni Sessanta ha comportato un mutamento di prospettiva in cui, nella cosiddetta „ipotesi dell'identità", si sono equiparati l'acquisizione di L1 e la L2 come processi autonomi che seguono le stesse linee e che non interferiscono tra loro. La fase seguente nelle ricerche ha mostrato la necessità di una sintesi critica di questi approcci in cui l'apprendimento viene visto come la costruzione (creativa) da parte dell'apprendente di regole di interlingua (cioè di un sistema transitorio e autonomo di L2) costruite sulla base sia dell'input che mediante il contributo delle lingue già note (che fungono in questo caso da fornitrici di „aspettative" e aiutano la comprensione e l'uso della nuova lingua).

Nel nostro caso queste acquisizioni si rivelano particolarmente importanti perché nella costruzione di un curriculum così limitato per quanto riguarda il tempo a disposizione diventa fondamentale fare ricorso a tutte le possibilità in grado di rendere più proficuo l'apprendimento. In questo senso abbiamo tenuto conto sia della capacità degli apprendenti di costruire in modo creativo le proprie regole e di far avanzare l'apprendimento confrontando le proprie regole a quanto riescono a ricavare dall'input, sia del vantaggio che nasce dallo sfruttare le conoscenze linguistiche già acquisite in altre lingue.

Riguardo al modo in cui gli apprendenti costruiscono la loro competenza nella L2, una delle acquisizioni più importanti della ricerca concerne la scoperta di sequenze di acquisizione, cioè di costanti nell'apparizione di forme e funzioni delle lingue che vengono apprese. In breve, gli apprendenti tendono a presentare in modo costante gli stessi percorsi di apprendimento, ciò che rimanda a restrizioni di vario tipo sul processo (e condiziona non solo l'apprendimento spontaneo ma anche quello guidato). Per quanto riguarda le sequenze specifiche per l'italiano si vedano le sintesi in Giacalone Ramat 1993 o in Chini 2005 e i vari contributi in Giacalone Ramat 2003.

Uno dei punti fondamentali esaminati nel corso dell'elaborazione del nostro curriculum riguarda la domanda relativa al tipo di input da fornire agli apprendenti. Se da un lato l'uso di un input semplificato può avere il vantaggio di facilitare il lavoro di analisi, dall'altro lato esso va incontro innanzitutto a stereotipi negativi (l'impressione da parte degli apprendenti che venga loro fornito un input deviante) sia all'obiezione che comunque gli apprendenti stessi elaborano regole semplificate e quindi non è necessario offrirglielo. Per questa ragione ci siamo decisi ad utilizzare un input „adattato", cioè ridotto nelle dimensioni, finalizzato alle strutture e alle capacità comunicative che si vogliono trasmettere, ma fondamentalmente rispettoso della norma della lingua obiettivo. D'altro canto, si è deciso che ogni produzione degli allievi viene accettata e valutata unicamente dal punto di vista comunicativo, cioè in termini di successo nella trasmissione di ciò che il parlante voleva dire. Queste decisioni sono coerenti con il carattere fortemente incentrato sulla comunicatività del corso e con la sua struttura estesa su un'intera settimana, nonché con l'aspetto „semi-immersivo" delineato in precedenza.

4. La costruzione puntuale degli aspetti linguistici del curriculum

4.1. Le competenze lessicali

Il primo passo è consistito nell'individuazione di un lessico minimo da trasmettere e a questo scopo si è proceduto ad individuare le situazioni comunicative all'interno delle quali l'allievo dovrebbe essere in grado di interagire. Queste situazioni riflettono i bisogni comunicativi di un ragazzo di 11 a 13 anni in un contesto italofono (si è immaginato un contesto ipotetico in cui l'allievo si trovi in vacanza in Italia o nella Svizzera italiana con i genitori e dove, grazie alle competenze comunicative acquisite, può mostrare una certa indipendenza linguistica). In corrispondenza con la durata del corso di cinque giorni, ognuna delle situazioni comunicative selezionate presentava la tematica e l'oggetto di esercitazione comunicativa di una giornata del corso:

1. salutarsi, presentarsi e parlare di sé
2. descrivere qualcuno o qualcosa, esprimere tratti caratteriali e stati d'animo
3. acquisto, esprimere fame, sete, preferenze e gusti
4. tempo libero: organizzare un'attività (proporre, accettare o rifiutare una proposta)
5. orientamento nello spazio: chiedere la strada e capire le indicazioni ricevute

Pertanto il lessico da trasmettere doveva essere pertinente a queste situazioni comunicative di base e la lista lessicale di partenza è stata elaborata sulla base dei 2000 lessemi considerati fondamentali da De Mauro (2005). A partire da questa lista sono state selezionate circa 200 entrate lessicali che possono essere utilizzate nelle cinque situazioni comunicative previste. Per essere sicuri di non avere tralasciato elementi indispensabili la lista è stata verificata consultando anche manuali che applicano una strategia d'apprendimento puramente basata sulla memorizzazione non analitica di frasi fatte (una strategia ben diversa dal nostro approccio). La lista di circa 200 entrate è stata quindi integrata con i lessemi e con le formule fisse non analizzate del lessico di sopravvivenza. L'insieme che ne risultò è stato poi confrontato e integrato con la lista CILS livello A1 in Barki et al. (2003)² dei lessemi pertinenti alle cinque situazioni comunicative considerate. Nel corso della strutturazione del materiale didattico, questa lista è stata ancora modificata secondo i bisogni comunicativi previsti, fino a raggiungere l'insieme definitivo di 347 lessemi (inclusi 28 numerali). 89 di questi lessemi costituiscono quello che abbiamo chiamato il lessico „gratis”, già a disposizione degli allievi sia nella forma di internazionalismi (p.es. taxi, bar, cinema), sia nella forma di lessico condiviso dal tedesco e dall'italiano (p.es. stazione, danza, idea, informazione), sia nella forma di lessico riconducibile alle conoscenze del francese già acquisite (p.es. contento, d'accordo) ed hanno il vantaggio di essere comprensibili agli allievi o immediatamente o mediante un adeguamento formale minimo fra la forma italiana e quella delle altre lingue conosciute. Nella scelta di lessemi di cui esistono due alternative, una condivisa con elementi già presenti nel repertorio e una non condivisa con lingue conosciute, si è optato per l'alternativa condivisa (p.es. bruno invece di marrone, danzare invece di ballare). L'unico svantaggio che potrebbe risultare da questa scelta è una possibile difficoltà di comprensione nell'interazione con parlanti nativi che utilizzano sinonimi non comuni ad una lingua conosciuta dall'apprendente. Questo svantaggio della scelta di lessico già presente nel repertorio è però largamente compensato dai vantaggi sul versante produttivo: l'allievo si rende conto di avere a disposizione una vasta scelta di lessico che può utilizzare senza sforzo di apprendimento. In particolare tramite attività di costruzione di frasi decontestualizzate si è cercato di attirare l'attenzione degli allievi su questo potenziale di conoscenze già disponibili (di cui di solito non si è consapevoli).

4.2. Le competenze morfosintattiche

Vista la breve durata del corso, ci si poteva al massimo aspettare di raggiungere una competenza comunicativa corrispondente ad una varietà basica (secondo la scala di Klein & Perdue 1992 e 1997, v. anche Giacalone Ramat 2003) e di conseguenza era prevedibile che l'allievo prestasse pochissima attenzione agli aspetti morfologici dell'input. Per questa ragione, si è valutata in un primo momento la possibilità di fornire un input caratterizzato dall'assenza di marche morfologiche di genere e di numero nei nomi e nei suoi target e senza marche di tempo, modo, aspetto, persona, numero, ecc. nei verbi. Ci si è invece decisi per un input morfologico adattato ma corretto in cui si è tenuto conto delle strategie lessicali e pragmatiche delle fasi iniziali di acquisizione spontanea. Invece di sottrarre le marche morfologiche, si è proceduto ad aggiungere all'input elementi lessicali che permettono all'apprendente di comprendere ed esprimere le funzioni proprie alla morfologia (come numero e genere nominale; persona, numero, tempo e modo verbale). In questo modo, le strategie lessicali non sostituiscono la morfologia ma la rinforzano. Le strategie lessicali di rinforzo delle funzioni morfologiche sono le seguenti:

¹ P.es. Marini (1999/2003).

² Il lessico generale CILS A1, è organizzato sia per classi lessicali sia per campi semantici in base alle esigenze di diversi gruppi di discenti. I due moduli che si avvicinano maggiormente al nostro pubblico corrispondono a quello pensato per i figli d'immigrati stranieri di 12-15 anni e a quello dei ragazzi stranieri di origine italiana di terza, quarta e quinta generazione. I primi si differenziano dal nostro pubblico perché si trovano in un contesto d'immersione. I secondi hanno qualche aggancio con la realtà italiana che non possiamo presumere per i nostri allievi.

- Numero e genere nominale: la categoria del numero è linguisticamente meno marcata rispetto alla categoria del genere (come già affermava l'„universale 36 di Greenberg 1966). Trattandosi di una categoria morfematica variabile (non legata al lessema) la sua salienza funzionale-comunicativa è maggiore rispetto alla categoria del genere nominale. Nelle varietà iniziali di apprendimento, le strategie lessicali che sostituiscono la morfologia del numero nominale sono l'impiego di numerali o di quantificatori (p.es. due, molti) (Giacalone Ramat 2003, 53). Data la presenza della categoria del genere nominale nel tedesco, la necessità di assegnare un genere ai nomi è stata osservata in apprendenti germanofoni più che in apprendenti di L1 in cui questa categoria è assente (Giacalone Ramat 2003, 43), nonostante la salienza funzionale-comunicativa relativamente bassa di questa categoria morfologica. Le categorie del numero e del genere nominale sono presenti nel nostro input e vengono rinforzate tramite l'accordo con elementi linguistici legati al nome (i target sui quali si riflettono queste categorie di morfologia nominale): l'articolo, l'aggettivo, il participio e il pronome. L'articolo determinativo appare relativamente tardi nell'acquisizione dell'italiano, mentre l'articolo indeterminativo appare più presto nel percorso di acquisizione (cfr. Berruto – Moretti – Schmid 1990, ciò a causa di diversi fattori, come la corrispondenza con il numerale uno e la sua salienza funzionale-comunicativa come indicatore di un referente nuovo, cfr. Giacalone Ramat 2003, 54-57). La precocità dell'acquisizione dell'accordo sintattico e semantico con il nome dell'aggettivo, dei pronomi e dei participi dipende dalla distanza sintattica dal controllore (Giacalone Ramat 2003, 67) e assieme agli articoli essi sono presenti nel nostro input. Concludendo, sono i numerali e i quantificatori (entrambe strategie lessicali per esprimere funzioni morfologiche del numero molto precoci nell'acquisizione) ad essere gli elementi lessicali più importanti per il rinforzo delle marche morfologiche del numero nominale, comunicativamente più saliente rispetto al genere.
- Morfologia verbale: Le forme verbali presenti nel nostro input sono tutte le persone del singolare e la prima persona plurale del presente indicativo, poche istanze del passato prossimo della prima, seconda e terza persona del singolare e l'imperativo non analizzato della prima persona plurale (andiamo, facciamo) e della seconda persona singolare (scusa/scusi). Vista l'assenza di marche di tempi passati (con l'eccezione delle poche istanze di passato prossimo), l'aspetto generalmente non è marcato sul verbo nell'input. Le strategie lessicali che sostituiscono la morfologia verbale laddove le marche sono assenti e la rinforzano laddove le marche sono presenti sono le seguenti: i pronomi personali per indicare la persona e il numero, espressioni temporali per indicare parte dei valori temporali (oggi e ora per indicare il presente, ieri per indicare il passato, domani per indicare il futuro) e forse per indicare la non-fattualità.

4.3. Le competenze comunicative da raggiungere

Nella selezione dei materiali linguistici da trasmettere il criterio di base era di raggiungere un'efficacia comunicativa più alta possibile con uno sforzo apprendimentale ridotto. In questo modo, grazie ad un'esperienza comunicativa riuscita, si cercava di produrre nell'allievo degli effetti motivazionali positivi. Data la breve durata del corso, la portata comunicativa delle strategie puramente verbali sarebbe stata ridotta se non si fossero utilizzate strategie comunicative fortemente radicate nel contesto comunicativo (strategie di tipo ostensivo e con forte appoggio deittico). Si è cercato in questo senso di sfruttare il più possibile tutte le componenti dell'atto comunicativo implicite nella situazione, p.es. in una situazione di acquisto la richiesta può essere formulata nominando l'oggetto desiderato e aggiungendo una formula di cortesia (p.es. una mela, per favore) al posto di un enunciato del tipo vorrei una mela, per favore o mi dia una mela per favore.

Per quanto riguarda le strategie verbali, l'obiettivo era quello di riprodurre l'altissima efficacia funzionale delle varietà basiche di acquisizione in un contesto spontaneo e in questo senso uno degli obiettivi è stato quello di cercare di far sfruttare il più possibile la creatività linguistica dell'apprendente nella costruzione della sua interlingua in analogia con quanto succede in una situazione di apprendimento spontaneo. A questo proposito, la soluzione scelta mira ad una riproduzione il più fedele possibile delle condizioni di apprendimento spontaneo, con l'inserzione delle attività sempre in un contesto comunicativo, sia per mezzo della simulazione di una situazione reale, sia per mezzo di situazioni di gioco o altre attività realmente vissute.

5. Principi pedagogico-didattici del curriculum

I principi che sono stati adottati tendono a un' "impostazione che prevede un coinvolgimento attivo degli allievi. Questi ultimi sono posti in condizioni di apprendimento comunicativo mediante la creazione di contesti il più possibile „naturali" che attivino così un processo simile a quello che si osserva nei casi di apprendimento spontaneo della lingua. Visti i tempi ristretti del curriculum, si è ritenuto necessario completare questo primo principio con degli interventi centrati sull'imitazione e la memorizzazione contestualizzata, finalizzati allo scopo di fissare alcune competenze minime (lessicali e di atti linguistici di base) che possano rendere più agevoli i compiti di produzione linguistica. In generale, come vedremo in seguito, il contesto ludico è una delle varianti didattiche che meglio permettono di attuare questo tipo di approccio mantenendo viva la motivazione e il coinvolgimento emotivo degli apprendenti. Inoltre si è anche tenuto conto dell'ipotesi che lo sviluppo di competenze comunicative minime di italiano possa agire anche ad altri livelli e rappresentare un'opportunità per suscitare interesse, motivazione e curiosità verso la lingua italiana nelle giovani generazioni di non italofoeni in Svizzera, attribuendo in tal modo una valenza positiva e un riconoscimento alla terza lingua nazionale al di fuori del suo territorio tradizionale. I principi didattici adottati (nonché l'assenza della componente di selezione scolastica) miravano anche a favorire quest'attitudine positiva grazie ad un tipo di apprendimento piacevole e interessante e al tempo stesso efficace (ciò che a sua volta può aumentare l'interesse generale per l'apprendimento di lingue seconde).

I principi pedagogico-didattici adottati sono i seguenti:

L'approccio funzionale-comunicativo: Il curriculum si basa in parte su un approccio funzionale-comunicativo, in cui lo sviluppo di competenze comunicative, di "saper fare con la lingua" (Balboni, 1994) è l'obiettivo principale. Sul piano didattico si tratta di presentare delle situazioni significative, nelle quali l'allievo deve raggiungere uno scopo – acquistare, organizzare una serata, proporre un'attività – in interazione con altri interlocutori. Attraverso questo tipo di attività si desidera sviluppare la capacità funzionale di usare la lingua.

La metodologia ludica: Definita secondo i principi dell'approccio umanistico-affettivo, la metodologia didattica ludica favorisce una partecipazione attiva dell'allievo, considerando contemporaneamente la componente (socio)-cognitiva e la componente psico-affettiva del processo d'apprendimento. Essa crea in primo luogo dei contesti significativi, in cui l'uso della lingua permette di raggiungere i propri scopi e di portare a termine il gioco. Nel contempo, l'attività ludica alimenta il piacere, la motivazione e le emozioni, facendo leva su alcune delle componenti essenziali dell'acquisizione (Caon e Rutka 2004). Infine, il gioco favorisce la memorizzazione del lessico e la creazione di automatismi (Décuré 1994), che tendono a loro volta a sostenere compiti di produzione linguistica più complessi.

L'approccio della cognizione distribuita: Oltre a definire le implicazioni dell'apprendimento collaborativo e cooperativo, e di altre forme d'interazione sociale più in generale, gli studi sulla cognizione distribuita (Pea 1993; Perkins 1995) evidenziano il ruolo e l'importanza di elementi „fisici" esterni per la mente umana. Secondo questo approccio, libri, appunti, o altre tracce dell'attività cognitiva, consentono di potenziare l'intelletto umano. All'interno del nostro curriculum, l'allievo deve poter appoggiarsi a supporti esterni, siano essi di natura fisica o sociale, per gestire il carico cognitivo che l'apprendimento della lingua richiede. A tale proposito abbiamo elaborato strumenti che raccolgono gli atti linguistici principali del corso e una versione stampata su schede tascabili che fanno parte dei materiali che vengono distribuiti agli allievi.

L'uso intensivo della L2: Il docente si esprime in generale mediante sia la L2 che la L1.

Durante il corso, cerca comunque di privilegiare maggiormente la lingua seconda, adattandosi alle competenze degli apprendenti e alla loro capacità di comprensione.

6. Descrizione delle sperimentazioni

6.1. Introduzione

Il curriculum d'italiano è stato sperimentato parzialmente o per intero su sette classi di vari livelli. Il numero totale di allievi coinvolti nelle sperimentazioni è di 127, quindi notevolmente meno del campione di circa 280 allievi previsto all'inizio del progetto. Nel corso dell'elaborazione si è però deciso di limitare il numero di sperimentazioni a favore di

un'analisi più qualitativa che quantitativa. Per poter giudicare già sin dall'inizio il funzionamento glottodidattico e pedagogico del corso, si è inoltre deciso di mettere alla prova già singole sequenze prima di sperimentare il corso completo. Queste sperimentazioni del corso in fieri hanno avuto il vantaggio di poter modificare il curriculum man mano che veniva elaborato. In questo senso, nelle prime tre sperimentazioni si sono provate singole parti del corso (a Rüfenacht 4 lezioni, a Untersiggenthal 8 lezioni e a Zurigo 3 volte 24 lezioni), mentre a Thun ed Aarberg si è svolto il corso due volte per intero, cioè 28 lezioni, di cui 5 x 4 lezioni in mattinata e 4 x 2 lezioni di pomeriggio.

Nonostante il numero ridotto di sperimentazioni, è stato possibile svolgere il corso in classi assai diverse sia dal punto di vista scolastico (età, livello) sia da quello linguistico (biografia linguistica).

6.2. Osservazioni

Le sette sperimentazioni parziali e complete formano il nucleo del progetto. Solo grazie all'immediato confronto concreto con la realtà scolastica è stato possibile elaborare un curriculum d'italiano praticabile, pronto all'uso. Il contatto diretto con il pubblico target, gli allievi delle sperimentazioni, ha permesso di elaborare già nelle prime fasi il corso in modo idoneo alle capacità e alle esigenze dei ragazzi. Infatti, ad ogni sperimentazione è seguito un processo di analisi intensa e quindi di modifiche più o meno radicali.

Le basi di queste analisi e modifiche non sono state solo le impressioni dei collaboratori e delle collaboratrici durante le sperimentazioni, ma soprattutto gli ampi dati e materiali raccolti in queste occasioni: Tutte le sperimentazioni sono state registrate su video e quindi analizzate dal punto di vista didattico e soprattutto linguistico. Ogni classe test ha compilato questionari d'entrata e d'uscita (per valutare gli atteggiamenti e le competenze d'italiano dei ragazzi), si sono raccolti vari lavori scritti dei ragazzi (esercizi, giochi, appunti, ecc.) per avere ulteriori indicazioni sul processo di apprendimento e, infine, agli insegnanti di classe – che in parte erano presenti durante le sperimentazioni – è stato richiesto di esprimere il loro parere nel corso di un'intervista a fine corso. Da questo punto di vista, le sperimentazioni non sono solo servite a scoprire se l'impostazione del corso reggeva, ma anche a raccogliere materiali linguistici, i quali a loro volta sono serviti a modificare il curriculum a livello glottodidattico ma rappresentando anche un corpus interessante di fenomeni di apprendimento di L2 che potrà essere sfruttato in ulteriori indagini.

La possibilità di lavorare con classi molto diverse è stata utile anche per trovare una strutturazione del curriculum che tenga conto delle varie disposizioni e capacità che i ragazzi portano nel corso. Tra le differenze maggiori ricordiamo le biografie linguistiche dei ragazzi (con la presenza in misure diverse di italofoeni o romanzofoni nelle classi, o di parlanti di altre lingue ancora), il livello scolastico (Sek, più alto, o Real, più basso) e l'età. Per quanto riguarda gli italofoeni, presenti circa nella metà delle classi test, si è visto che nel caso ideale possono fungere da modelli e da „assistenti,„ dell'insegnante e che potenzialmente costituiscono quindi un arricchimento del corso. Nel caso dei ragazzi romanzofoni si è osservata chiaramente una migliore capacità di comprensione rispetto agli altri allievi; solo in alcuni casi però questi allievi hanno mostrato anche una maggiore competenza produttiva dell'italiano. Dal punto di vista del monolinguisimo o rispettivamente del plurilinguisimo nelle classi si è osservata la tendenza in classi maggiormente plurilingui ad avere meno timore nello sperimentare con la lingua e più disponibilità a provare a comunicare anche con mezzi molto ridotti. E, interessante notare che la stessa tendenza la si nota anche nelle classi di livello scolastico più basso (fatto che in parte è correlato con il numero di lingue straniere nella classe): rispetto alle classi del livello Sek, le classi Real sembrano avere meno paura dell'errore, osano di più e si avvicinano alla nuova lingua in modo più disinvolto. Dall'altro canto, le classi Sek tendono a captare con più facilità aspetti normativi della lingua e a memorizzare più in fretta gli elementi necessari.

L'ultimo parametro distintivo, l'età, è di rilievo soprattutto per le attività ludiche; le classi più giovani si sono mostrate molto più disponibili in generale degli allievi più grandi a giocare, a recitare e ad essere creativi. Dall'altra parte, gli allievi di età maggiore hanno mostrato meno difficoltà nel capire le consegne per attività e giochi.

La possibilità di scoprire quest'ampia varietà di classi durante le sperimentazioni ha rafforzato l'idea di strutturare il corso, almeno in parte, secondo un concetto modulare (elementi obbligatori e opzionali, attività aggiuntive per allievi più veloci, variazioni di singole attività da applicare a seconda della classe), di modo che lo si possa adattare il più possibile al tipo di classe e di allievi.

7. La valutazione dei risultati dal punto di vista linguistico

L'impatto linguistico del curriculum minimo d'italiano è stato misurato attraverso la somministrazione di due tipi di test, uno scritto e l'altro orale. Il primo è stato proposto agli allievi al termine del corso, il secondo ad un periodo di tempo che andava da una a tre settimane di distanza dalla fine del corso. In questo modo si è anche potuta verificare una certa permanenza dei risultati dell'apprendimento.

Per l'elaborazione dei test abbiamo preso in considerazione come punto di partenza il Quadro comune europeo di riferimento per le lingue del Consiglio d'Europa (2001) e le linee guida delineate da Barki e al. (2003) per la valutazione dei livelli iniziali d'italiano. Dato però che il corso proposto non corrisponde al livello A1 così come questo è descritto dal Consiglio d'Europa né per l'estensione del vocabolario (circa 250 parole totalmente nuove, contro le 500 – 600 previste per A1) né per il numero d'ore di esposizione all'italiano (28 contro le 50-60 previste, ad esempio, dall'Università per stranieri di Perugia), si è reso inevitabile il ricorso a soluzioni ad hoc, elaborate appositamente per valutare queste competenze molto iniziali³. Oltre a rendere conto del livello di competenza raggiunto dagli allievi (e, di riflesso, del grado di efficacia del corso stesso) i test hanno fornito materiale linguistico prezioso che, unito ai dati ricavati dai filmati delle lezioni, ha permesso di schizzare i percorsi e le strategie d'acquisizione messi in atto dagli allievi.

7.1. Il test orale

Il test orale è stato proposto con due formati. Il primo – utilizzato nelle tre classi della scuola Wengi di Zurigo – prevedeva un breve dialogo fra due allievi (durata complessiva 5 minuti circa). Il secondo – proposto a Thun e ad Aarberg – ha portato gli allievi ad interagire singolarmente con la docente (anche in questo caso per 5 minuti). Con il cambio di formato abbiamo inteso evitare che l'interazione si bloccasse a causa di problemi di comunicazione che gli allievi, da soli, non potevano superare⁴. In questo modo abbiamo potuto controllare meglio l'interazione, favorendo l'emergere di elementi sufficienti a determinare le competenze degli allievi⁵. Inoltre, abbiamo creato una situazione più realistica – l'interazione con un parlante nativo – che meglio si avvicinava agli obiettivi dichiarati del corso. Tutte le interazioni sono state videoregistrate. Le tracce proposte, cinque in tutto, corrispondono ai temi cardine del corso (presentarsi, descrivere un personaggio, acquistare qualcosa, proporre attività per il tempo libero, chiedere e seguire correttamente indicazioni di un percorso). Il tasso di riuscita del test orale può essere giudicato buono. Nel complesso, quasi il 45% degli allievi risolve senza difficoltà il compito proposto. Un altro 45% è in grado di utilizzare numerosi degli elementi con cui è entrato in contatto nel corso della settimana d'italiano. Solo in un caso su dieci l'interazione fallisce.

Per quanto riguarda la caratterizzazione dei fenomeni linguistici prodotti e quindi delle strutture di queste interlingue molto iniziali, i dati che abbiamo raccolto confermano, in sostanza, quanto osservato dagli studi del Progetto di Pavia sull'apprendimento non guidato dell'italiano lingua seconda (cfr. Giacalone Ramat 2003).

7.2. Il test scritto

E' evidente che il test orale rappresenta lo strumento principale per la misurazione dell'impatto del corso, dato che esso è più adeguato per la verifica degli obiettivi incentrati sulla comunicazione orale. Durante il corso le forme scritte sono state utilizzate solo come appoggio per lo sviluppo del parlato e non coltivate nelle loro specificità. Tuttavia, per avere un quadro più dettagliato delle competenze che possono emergere in seguito alla frequenza di un corso di «italiano minimo» abbiamo deciso di affiancare al test orale un questionario che i partecipanti alle sperimentazioni hanno compilato per iscritto⁶. Il questionario è stato

³ E in generale, di fronte a competenze inferiori al livello soglia (B1) è difficile applicare strutture altamente formalizzate e di validità estesa come richiesto dai processi di certificazione. Infatti, il discente non ha ancora raggiunto un livello che gli permette un uso indipendente della lingua e quindi, in sede d'accertamento delle competenze, non si può prescindere dai contenuti del corso (cfr. Barki et al. 2003:30-31).

⁴ Del resto, per la riuscita dell'interazione, i descrittori di livello A1, e a maggior ragione quelli pensati da noi per il livello A0,5 del corso «italiano minimo», evidenziano la necessaria presenza di un interlocutore disposto a collaborare.

⁵ Per il test orale, il manuale del Consiglio d'Europa *Relating Language Examination to the CEFR* prevede un monologo su un argomento scelto liberamente dagli studenti in base ad una lista, ed un dialogo su un tema scelto con le medesime modalità. Grego Bolli (2006b:4) nota che un tale formato «favorisce l'autonomia espressiva degli studenti», ma che «non sempre fornisce elementi sufficienti a determinarne il livello».

⁶ Con l'introduzione del questionario ci siamo avvicinati alla struttura dei test proposti per il livello A1 da Barki et al. (2003:237-238)

quindi ampliato e adattato in parallelo alla messa a punto del corso e per questa ragione ha raggiunto la sua forma definitiva unicamente nel corso dell'ultima sperimentazione. I test applicati in quest'ultimo caso permettono di definire buone nel loro complesso le prestazioni degli allievi e l'efficacia del corso. Tutti i ragazzi sono riusciti a dare più del 50% di risposte corrette e per certi tipi di esercizio – come le domande a scelta multipla – il tasso di riuscita sale al 75-80%. Considerato che prima del corso gli allievi conoscevano solo qualche parola isolata d'italiano, il risultato finale è certamente incoraggiante (e i risultati relativi unicamente alla sperimentazione di Aarberg, la scuola in cui è stata utilizzata la forma definitiva del corso, sono ancora migliori di questi).

8. La valutazione dei risultati dal punto di vista extralinguistico

Uno degli obiettivi centrali del corso era quello di consentire agli allievi di fare un'esperienza fondamentalmente positiva con la lingua italiana e di portarli in questo modo ad un atteggiamento positivo verso la nuova lingua. Per verificare gli effetti da questo punto di vista, si sono indagati, mediante questionari compilati dai ragazzi all'inizio e alla fine del corso, gli atteggiamenti degli allievi verso l'apprendimento di L2 e verso l'italiano in particolare prima e dopo la sperimentazione. Con il questionario d'uscita si è anche analizzato l'atteggiamento dei ragazzi verso il corso stesso. L'indagine sugli atteggiamenti non si limita però a questa valutazione sistematica mediante questionari, ma sono stati considerati anche feedback individuali degli allievi e interviste svolte con gli insegnanti di classe che hanno seguito, almeno parzialmente, le sperimentazioni.

I principali risultati osservati sono i seguenti:

- atteggiamenti verso le L2: in modo molto riassuntivo possiamo dire che il corso non ha comportato cambiamenti netti negli atteggiamenti generali dei ragazzi verso l'apprendimento di L2, ma probabilmente ha avuto un certo influsso sul loro modo di percepire le lingue straniere che imparano a scuola. In particolare vari insegnanti hanno notato delle ricadute durante le lezioni scolastiche di francese. I ragazzi avrebbero mostrato una nuova sensibilità per le somiglianze tra le varie lingue a loro disposizione, in particolare tra il francese e l'italiano (come conseguenza dell'attenzione che il corso pone sulle similarità tra le lingue attraverso le cosiddette parole „gratis,“). Inoltre in alcuni casi alcuni allievi sembrano dare meno importanza agli aspetti normativi della lingua a favore delle valenze comunicative. Questi ragazzi sembrano quindi aver interiorizzato l'idea del corso di mettere al primo piano la comunicazione riuscita, il fatto di „cavarsela,“ con ciò che si ha linguisticamente a disposizione, senza farsi bloccare dall'attenzione alla correttezza linguistica. In un altro caso è stato constatato un maggiore interesse generale degli allievi per gli aspetti linguistici del francese. Infine, un insegnante d'italiano ha osservato che gli allievi che prima di iniziare il corso d'italiano nella scuola regolare hanno frequentato il corso d'italiano minimo, fanno più riferimenti al francese durante le lezioni d'italiano, mostrando di aver sviluppato una certa sensibilità per l'utilità della similarità interlinguistica. Questo suggerisce che la nostra settimana intensiva potrebbe anche essere usata come „avvio,“ per l'insegnamento normale dell'italiano.
- atteggiamenti verso l'italiano: riassumendo, si può osservare che l'italiano interessa soprattutto perché piace. L'atteggiamento positivo verso la lingua è dovuto ad una motivazione in parte culturale (piacere di andare o tornare in zona italoфона) o questa lingua viene apprezzata perché, affermano gli allievi, „suona bene“. Il contatto con la lingua durante la settimana d'italiano ha rafforzato questo piacere, ha quindi avuto un influsso favorevole su un atteggiamento positivo verso la lingua già di partenza.
- Atteggiamenti verso il corso: l'atteggiamento positivo dei ragazzi verso il corso è dovuto in gran parte all'impostazione didattica del curriculum: distacco dalle forme d'insegnamento tradizionale, ludicità, forte accento sugli aspetti orali della lingua,

senza tuttavia poterne raggiungere l'ampiezza temporale (più di 100 minuti) e la ricchezza metodologica (non abbiamo, ad esempio, dei cloze – del resto difficilmente applicabili per il livello proposto da «italiano minimo» - né delle prove di comprensione dell'ascolto).

attenzione minima agli aspetti normativi della lingua. Che tra le osservazioni positive non appaia nessun riferimento esplicito alla lingua italiana in sé può stupire al primo momento. Tenendo però conto dell'atteggiamento positivo verso l'italiano mostrato in sede dei test motivazionali d'entrata e d'uscita, è evidente che anche la lingua proposta dal corso è un fattore centrale per il piacere. Infine, indipendentemente da questa mancanza di riferimenti espliciti all'italiano nella valutazione del corso, i ragazzi mostrano di aver vissuto il corso come un'esperienza piacevole, alla quale per forza di cose è legata la lingua italiana.

9. Conclusioni

Si può senz'altro dire che gli obiettivi del corso sono stati soddisfatti. Il curriculum è stato elaborato e testato e la sua struttura si presta ad un impiego generalizzato e utile per gli scopi previsti. Anche la fase seguente, quella della sua utilizzazione ampia nella scuola dell'obbligo è garantita grazie agli accordi presi con l'Alta Scuola Pedagogica della Svizzera Italiana, che si assumerà il compito della formazione degli insegnanti che vorranno dare questo corso agli allievi nel quadro di settimane speciali. Pure l'Università della Svizzera italiana ha espresso più volte l'intenzione di portare avanti il progetto sotto forme applicative differenti. Infine, negli ultimi mesi si è aperto un nuovo canale di contatto con la cattedra di plurilinguismo dell'Università di Friburgo, dove il Prof. Raphael Berthele ha elaborato una forma ancora più ridotta della nostra, finalizzata a migliorare la comprensione dello svizzero tedesco in persone che sappiano già il tedesco standard. La nuova pista che si sta aprendo è quella di combinare i due metodi per preparare una versione incentrata unicamente sulla comprensione dell'italiano (trasmissibile in un'unica giornata di corso) che potrebbe fare da „formula d'accesso” al nostro curriculum. In questo modo verrebbe a costituirsi una struttura modulare con differenti gradi di avvicinamento all'italiano.

In questa conclusione vorremmo però tornare anche su alcuni punti positivi particolari che riguardano le strutture scolastiche nei loro rapporti con l'insegnamento delle lingue seconde. Più insegnanti hanno per esempio giudicato in modo molto positivo la possibilità di concentrarsi per un'intera settimana su una lingua straniera, staccandosi dal ritmo tradizionale „a singhiozzo,” dell'insegnamento glottodidattico. In particolare, il fatto che nell'arco di una settimana, gli allievi da zero raggiungano un livello linguistico interessante che permette già di comunicare, di agire con la lingua, ha il grande vantaggio di rinforzare la motivazione, mentre nel ritmo usuale di 2-3 lezioni alla settimana si impiega molto più tempo per raggiungere un livello con il quale si possa lavorare in modo motivante. Ci si può chiedere se insegnamenti intensivi di questo tipo non potrebbero essere proficui anche per le lingue straniere inserite nella scuola dell'obbligo, come „trampolino” dal quale iniziare a costruire l'insegnamento normale.

Un altro aspetto interessante riguarda il fatto che insegnanti di classe hanno osservato come la forma particolare del corso avesse come effetto una partecipazione particolarmente attiva da parte di ragazzi che di solito generalmente presentano prestazioni scolastiche meno soddisfacenti. Il cambiamento di atteggiamento è in questi casi dovuto probabilmente al fatto che durante la settimana d'italiano si introduce una lingua nuova per tutti e in una forma differente da quella delle normali materie scolastiche: nessuno, se non i ragazzi italo- o romanzofoni, ha un vantaggio rispetto agli altri compagni, nessuno può approfittare da conoscenze già acquisite ma neanche essere svantaggiato per conoscenze che non ha o che non sono sufficienti. Accanto a questo aspetto delle „pari opportunità,” probabilmente anche l'assenza della pressione scolastica (compiti, voti) può aver motivato l'uno o l'altro allievo solitamente „svantaggiato,” a mostrare di più le sue capacità. Inoltre la prevalenza dell'oralità e il fatto che il contatto con la nuova lingua avvenga in un contesto in cui gli aspetti normativi della lingua sono secondari hanno probabilmente un effetto incoraggiante per allievi che di solito fanno fatica a scrivere o ad apprendere norme linguistiche. Questo effetto positivo dei fondamenti del corso sottolinea l'importanza pedagogica di momenti scolastici fondati su altre metodologie e principi.

BIBLIOGRAFIA

- Balboni, P. E. (1994). *Didattica dell'italiano a stranieri*. Roma : Università per stranieri di Siena - Bonacci editore.
- Barki, P. - Gorelli S. - Machetti S. - Sergiacomo M.P. - Strambi B. (2003) *Valutare e certificare l'italiano di stranieri. I livelli iniziali*. Guerra, Perugia.
- Bensalah, L. (2003). *Le tutorat entre enfants : bilan des recherches et perspectives*. *Psychologie et Education*, 53, 43-56.
- Berruto, G. - Moretti, B. - Schmid, S. (1990). *Interlingue italiane nella Svizzera tedesca. Osservazioni generali e note sul sistema dell'articolo*. In E. Banfi - P. Cordin (a cura di), *Storia dell'italiano e forme dell'italianizzazione*. Roma: Bulzoni.
- Caon, F. - Rutka, S. (2004). *La lingua in gioco: attività ludiche per l'insegnamento dell'italiano L2*. Perugia: Guerra edizioni.
- Chini, M. (2005), *Che cos'è la linguistica acquisizionale*, Roma: Carocci
- Conferenza svizzera dei direttori cantonali della pubblica educazione (ed.) (2001) *Portfolio europeo delle lingue PEL III. Versione per giovani e adulti*, schulverlag, Berna. (vedi anche <http://www.portfoliodellelingue.ch/>)
- Conferenza svizzera dei direttori cantonali della pubblica educazione (ed.) (2006) *Portfolio europeo delle lingue PEL II. Versione per bambini e giovani dagli 11 ai 15 anni*, schulverlag, Berna (vedi anche <http://www.portfoliodellelingue.ch/>).
- Consiglio d'Europa (2001) *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assesment, Modern Languages Division, Strasbourg, Cambridge University Press, Cambridge*. Trad. it. 2002: *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione*, a cura di D. Bertocchi, F. Quartapelle, RCS Scuola, La Nuova Italia, Milano-Firenze (vedi anche <http://www.coe.int/porfolio>).
- De Mauro, T. (2005). *La fabbrica delle parole. Il lessico e problemi di lessicologia*, Torino: UTET.
- Décuré, N. (1994). *Jouer? Est-ce bien raisonnable?* *Les Langues modernes*, 88 (2), 16-24.
- Giacalone Ramat, A. (1993). *Italiano di stranieri*. In A.A. Sobrero (a cura di), *Introduzione all'italiano contemporaneo*. Vol. II. *La variazione e gli usi*, Roma-Bari: Laterza, 341-410.
- Giacalone Ramat, A. (a cura di) (2003). *Verso l'italiano. Percorsi e strategie di acquisizione*. Roma: Carocci.
- Greenberg, J.H. (1966), *Some Universals of Grammar with Particular Reference to the Order of Meaningful Elements*. In: Greenberg, J.H. (ed.) *Universals of Language*. Cambridge MA, MIT Press, 73-113.
- Grego Bolli, G. (2006a) *Seminar to calibrate examples of spoken performances in Italian L2 to the scales of the Common European Framwork of Reference for Languages*. Università per Stranieri di Perugia - CVCL (Centro per la Valutazione e la Certificazione Linguistica). Rapporto consultato online l'ultima volta il 4 gennaio 2008 all'indirizzo http://www.coe.int/T/DG4/Portfolio/main_pages/Report%20on%20Italian%20Benchmarking%20seminar.pdf
- Grego Bolli, G. (2006b) *DVD con esempi di produzioni orali a illustrazione per l'italiano dei livelli del quadro comune di riferimento per le lingue del Consiglio d'Europa. Schede di supporto ai DVD con esempi di produzioni orali in italiano a illustrazione dei livelli del quadro comune europeo di riferimento per le lingue*. Università per Stranieri di Perugia - CVCL (Centro per la Valutazione e la Certificazione Linguistica). Testo consultato online l'ultima volta il 4 gennaio 2008 all'indirizzo <http://www.coe.int/T/DG4/Portfolio/documents/DVD%20italien.pdf>
- Klein, W. - Perdue, C. (1992), *Utterance Structure. Developing Grammars Again*. Amsterdam / Philadelphia. John Benjamins.
- Klein, W. - Perdue, C. (1997) *The Basic Variety (or: Couldn't natural languages be much simpler?)*, *Second Language Research* 13, 301-347.
- Marini, R. 1999/2003, *PONS Italienisch Reisewörterbuch und Sprachführer mit interkulturellen Tipps*. Stuttgart: Ernst Klett Sprachen.
- Pea, R. (1993). *Practices of distributed intelligence and designs for education*. In G. Salomon (Ed.), *Distributed cognition*, New York: Cambridge University Press.
- Perkins, D.N. (1995). *L'individu-plus: une vision distribuée de la cognition et de l'apprentissage*. *Revue française de pédagogie*, 111, 57-71.