

Scientifica

La didattica dell'italiano a studenti cinesi e il progetto Marco Polo

Atti del XV seminario AICLU

Roma, 19 febbraio 2010

a cura di

Elisabetta Bonvino – Stefano Rastelli



AICLU

La didattica dell'italiano a studenti cinesi e il progetto Marco Polo : atti del XV seminario AICLU : Roma, 19 febbraio 2010 / a cura di Elisabetta Bonvino, Stefano Rastelli. – Pavia : Pavia University Press, 2011. – XIII, 191 p. : ill. ; 24 cm.

Atti del XV Seminario AICLU "La didattica dell'italiano per studenti cinesi: il programma Marco Polo ed altre esperienze" tenuto presso l'Università degli Studi di Roma Tre il 19 febbraio 2010.

<http://purl.oclc.org/paviauniversitypress/9788896764800>

ISBN 9788896764121 (brossura)

ISBN 9788896764800 (e-book PDF)

I. Bonvino, Elisabetta II. Rastelli, Stefano

1. Lingua italiana – Apprendimento – Studenti cinesi – Congressi – Roma – 2010

458.34951 CDD-22 – Lingua italiana. Approccio audioverbale all'espressione per persone di lingua cinese

© Elisabetta Bonvino – Stefano Rastelli, 2011 – Pavia
ISBN: 978-88-96764-00-0

Nella sezione "Scientifica" Pavia University Press pubblica esclusivamente testi scientifici valutati e approvati dal Comitato scientifico-editoriale.

I diritti di traduzione, di memorizzazione elettronica, di riproduzione e di adattamento anche parziale, con qualsiasi mezzo, sono riservati per tutti i paesi.

La fotocoproduzione per uso personale è consentita nei limiti e con le modalità previste dalla legislazione vigente.

Immagine in copertina: Dipinto di Giuseppe Castiglione (Lang Shining), Milano 1688 – Pechino 1766 (particolare).

Pavia University Press – Edizioni dell'Università degli Studi di Pavia
Via Luino, 12 – 27100 Pavia (PV) Italia
<<http://www.paviauniversitypress.it>>

Stampato da: DigitalAndCopy S.a.s., Segrate (MI)
Printed in Italy

Sommario

Presentazione

Vincenzo Zeno-Zencovic..... VII

Introduzione

Elisabetta Bonvino – Stefano Rastelli..... IX

“Marco Polo”, l’internazionalizzazione, la non-politica linguistica italiana

Massimo Vedovelli 1

Il progetto Marco Polo. Requisiti e competenze per studiare nelle università italiane

Serena Ambroso 19

Il progetto Marco Polo. Quali competenze per studiare all’università?

Elisabetta Bonvino 35

L’apprendimento della fonologia dell’italiano da parte di studenti sinofoni: criticità e strategie

Lidia Costamagna 49

L’acquisizione della competenza prosodica in italiano L2 da parte di studenti sinofoni

Anna De Meo – Massimo Pettorino..... 67

L’italiano L2 per i cinesi è più difficile? La distinzione tra grammatica e *processing* nella glottodidattica sperimentale

Stefano Rastelli 79

L’esperienza dei progetti Marco Polo e Turandot all’Università per Stranieri di Siena

Carla Bagna..... 93

Il certificato di italiano L2 per sinofoni *base.IT*: ideazione, struttura e primi risultati

Eleonora Luzi..... 103

Presentazione

Vincenzo Zeno-Zencovich

In una sua lettera da Macao, datata il 13 febbraio 1583, il gesuita maceratese Matteo Ricci, fra i più importanti ambasciatori della cultura europea e italiana in Cina scriveva a un confratello:

Subito mi detti alla lingua cina et prometto a V. R. che è altra cosa che né la greca, né la todesca; quanto al parlare è tanto equivoca che tiene molte parole che significano più di mille cose, et alle volte non vi è altra differentia tra l'una e l'altra che pronunciarsi con voce più alta o più bassa in quattro differentie de toni; e così quando parlano alle volte tra loro per potersi intendere scrivono quello che vogliono dire; ché nella lettera sono differenti l'una dell'altra. Quanto alla lettera non è cosa per potersi credere se non da chi lo vede o lo prova come ho fatto io. Ha tante lettere quante sono le parole o le cose, di modo che passano di settanta mila, e tutte molto differenti et imbrugliate; [...] Tutte le parole sono d'una sola sillaba; il loro scrivere più tosto è pingere; e così scrivono con pennello come i nostri pintori. Tiene questa utilità che tutte le nationi che hanno questa lettera, se intendono per lettere et libri, benché siano di lingue diversissime, il che non è con la nostra lettera. Per il che il Giappone, et Sian e Cina, che sono regni molto distinti e grandi, di lingua anco toto coelo diversa, se intendono insieme molto bene e l'istessa lettera potrebbe servire a tutto il mondo.

In poche righe vengono illustrati i principali problemi che incontra un occidentale nello studio del cinese. Ma nel contempo si forniscono indicazioni preziose a chi voglia insegnare una lingua occidentale ai cinesi.

Dopo più di quattro secoli, le relazioni fra la Cina e l'Europa sono cresciute in maniera esponenziale, ma le complessità della comprensione linguistica rimangono tutte. Il convegno che il Centro linguistico di Ateneo di "Roma Tre" ha voluto organizzare grazie allo sforzo e all'intelligenza di Elisabetta Bonvino e Stefano Rastelli e con il patrocinio dell'Associazione Italiana dei Centri Linguistici Universitari costituisce una tappa nella individuazione delle metodologie glottodidattiche più aggiornate per contribuire a colmare le distanze che ancora esistono.

È inutile sottolineare come attraverso l'insegnamento dell'italiano viene trasmesso ai discenti cinesi lo straordinario patrimonio culturale, sociale e umano del nostro Paese. Di ciò dobbiamo essere grati non solo ai tanti studiosi che hanno contribuito all'incontro di cui qui si pubblicano gli atti e ad altre ricerche, ma anche ai numerosissimi esperti linguistici che con vera passione stanno costituendo una selezionata schiera di specialisti i quali forniscono il miglior esempio dell'eccellenza italiana nel mondo.

Vincenzo Zeno-Zencovich

Introduzione

Elisabetta Bonvino – Stefano Rastelli

1. Insegnare italiano ai cinesi: una comune assunzione di responsabilità

Il Programma Marco Polo (MP) è stato progettato e sviluppato dalla CRUI negli anni 2004-2006 e perfezionato nell'autunno del 2006 su diretta sollecitazione della Presidenza della Repubblica Italiana per incrementare la presenza di studenti cinesi nelle università italiane. Oggi più di cinquanta università italiane attivano un corso propedeutico di lingua italiana, della durata di circa sei mesi (marzo-settembre) per permettere agli studenti cinesi che intendono iscriversi all'università di acquisire le competenze linguistiche e culturali necessarie a frequentare le lezioni universitarie. Gli insegnanti impegnati nel programma hanno presto imparato che alcune idee tradizionali sulla didattica e sulla valutazione andavano abbandonate e che vie nuove andavano trovate e percorse per cercare di adattare gli strumenti glottodidattici e docimologici tradizionali a questa inedita e massiccia domanda di italiano. Non ci siamo trovati davanti studenti abituati a viaggiare, a parlare e a comunicare con coetanei, ma studenti che – pur sostenendo di avere già studiato in patria centinaia di ore di italiano – non lo parlavano affatto e davano anche l'impressione di non volerlo parlare (tranne poche eccezioni). Gli insegnanti si sono poi resi conto che dalla loro decisione di ammettere o non ammettere uno studente cinese all'università sarebbe dipesa la sua vita futura (e forse anche quella dei suoi familiari). Il programma MP non è solo un programma di insegnamento della lingua italiana: è una comune assunzione di responsabilità nei confronti di una generazione di giovani cinesi che – per avere nuove opportunità – ha scelto di percorrere la via difficile.

È naturale che siano sorti molti problemi. Il primo è quello della discrepanza tra il raggiungimento degli obiettivi ufficiali per quanto riguarda le abilità ricettive (che si evidenziano soprattutto nella buona comprensione dei testi specialistici) e il raggiungimento degli obiettivi nelle abilità produttive, così come sono specificate nel livello B2 del Quadro Comune Europeo, specialmente laddove esse fossero strettamente connessi alla padronanza di strutture grammaticali e sintattiche niente affatto elementari. Ad esempio, è frequente che alcuni studenti dimostrino di comprendere testi abbastanza complessi rispondendo correttamente a domande di scelta multipla, ma nello stesso tempo non siano in grado di ristrutturare sintatticamente una frase di quello stesso testo, di volgerla dalla forma attiva a quella passiva o di topicalizzarne un elemento, così come invece viene richiesto tradizionalmente da alcuni test che certificano la conoscenza dell'italiano. È legittimo chiedersi fino a che punto gli esami di ammissione debbano seguire strettamente la logica certificatoria o se invece debbano distaccarsene per elaborare prove mirate a circoscrivere competenze specifiche della vita e degli ambiti comunicativi legati allo specifico del mondo universitario. Un altro problema è quello della comunicazione orale: gli insegnanti

riscontrano una enorme difficoltà nell'insegnamento e nella valutazione delle competenze orali. L'esecuzione di compiti orali si scontra con il muro della salvaguardia della faccia. Il programma MP costringe anche a fare i conti con il concetto di valutazione prospettica o predittiva. La valutazione prospettica si preoccupa di cercare e definire gli indici che, una volta sommati ed esaminati attentamente, ci fanno ritenere che una data studentessa o un dato studente sarà poi in grado di frequentare l'università. Questi indici devono proiettarsi al di là dei termini temporali quali sono stabiliti nella durata complessiva di un corso di lingua italiana. Per esempio, un indice positivo è la curva della *performance*: non ci aspettiamo che un bravo studente cinese di italiano L2 lo sia fin da subito. Per interiorizzare alcune strutture e per poterle processare ci vogliono molti mesi e forse anni. Una buona *performance* nel primo periodo di insegnamento può dipendere da pura e semplice memorizzazione. Un secondo indice positivo, in prospettiva, è il graduale minore affidamento da parte degli studenti alla memoria (strumento cognitivo ritenuto indispensabile nell'ambiente di provenienza) e il graduale distacco dall'uso del dizionario.

La valutazione predittiva potrebbe rappresentare il primo passo verso una comune assunzione di responsabilità. Occorrerebbe trovare il tempo di discutere e confrontarsi per stabilire con la massima precisione scientifica possibile, ma anche con la massima umiltà e apertura intellettuale, alcuni indici linguistici che possono aprire delle prospettive e dare credito alla vita futura degli studenti cinesi in Italia.

2. I contributi

In questo volume abbiamo raccolto alcuni contributi presentati al XV seminario dell'AICLU (Associazione Italiana Centri Linguistici Universitari), tenutosi a Roma il 19 febbraio 2010 all'Università degli Studi di "Roma Tre", intitolato «La didattica dell'italiano per studenti cinesi: il programma Marco Polo e altre esperienze». I curatori ringraziano comunque tutti i partecipanti al seminario per aver determinato la riuscita dell'iniziativa e contribuito al dibattito con le loro idee (tutti gli interventi possono essere ascoltati e scaricati in formato audio sul sito del Centro Linguistico di Ateneo).¹ Naturalmente – rispetto alla versione originaria – molti contributi presentano una rielaborazione dei concetti, una più ampia messe di dati e un aggiornamento dei repertori bibliografici.

La prima parte del volume raccoglie gli interventi di carattere più generale, legati ai temi della politica linguistica, della docimologia, della glottodidattica, della linguistica acquisizionale e sperimentale, della fonologia. Nella seconda parte sono raccolti invece gli interventi più schiettamente didattici in cui gli esperti e gli insegnanti descrivono (e motivano dal punto di vista glottodidattico) le attività e le iniziative dedicate al pubblico degli studenti cinesi. Abbiamo sollecitato gli autori di queste sezioni a collegare il più possibile la descrizione delle loro esperienze alla teoria

¹ <<http://www.cla.uniroma3.it/Servizi-EventiMateriali.aspx>>.

linguistica e glottodidattica e a cercare di discutere idee e proposte generalizzabili al di fuori di contesti specifici.

Il volume si apre con l'intervento di Massimo Vedovelli intitolato «Marco Polo, l'internazionalizzazione, la non-politica linguistica italiana». Il Rettore dell'Università per Stranieri di Siena, Ente che – assieme all'Università per Stranieri di Perugia – ha collaborato a stendere il protocollo di intesa alla base del programma MP, traccia un bilancio di quattro anni di MP e proietta nel prossimo futuro alcuni indici che concorrono a formare un quadro non certo rassicurante. Vedovelli – dopo aver sottolineato che MP non è un programma di scambio, ma un protocollo di intesa siglato ai massimi livelli governativi – analizza i punti di criticità del progetto: difficoltà nella concessione dei visti, numero chiuso, burocratizzazione, reclutamento degli studenti affidato alle agenzie private (il 'paradigma della fiera'), improvvisazione nel campo della formazione linguistica da parte di alcune università, accoglienza in Italia, etc. Tutte queste criticità (e altre ancora) sono da ricondurre alla non-politica linguistica italiana: l'incapacità di progettare interventi strutturali 'alti' (cioè coerenti) che tengano conto del valore sociale, culturale ed economico dell'italiano in un mercato linguistico in evoluzione. Se ci fosse una vera politica linguistica – conclude Vedovelli – il MP sarebbe incluso in una prospettiva di promozione generale del plurilinguismo in Italia, che prevede cioè non solo l'insegnamento della lingua nazionale agli studenti stranieri, ma anche l'accettazione e la promozione delle lingue immigrate sul nostro territorio.

Serena Ambroso, nel suo intervento «Progetto Marco Polo: requisiti e competenze per studiare nelle università italiane», ripercorre nel dettaglio sia la storia del MP sia il quadro culturale e accademico in cui si sono venuti sviluppando i rapporti tra la CRUI e le controparti cinesi in questi ultimi anni. L'autrice riporta anche dati preziosi che fotografano la situazione reale del MP oggi, iscrivendola in un quadro più ampio che include la realtà internazionale della certificazione linguistica e anche quella della diffusione della lingua cinese in Italia e nel mondo. L'intervento si chiude con una serie di proposte e suggerimenti che è difficile non condividere: la necessità della formazione degli insegnanti, di una logica certificatoria condivisa, di un costante aggiornamento delle informazioni contenute nel sito del Ministero Affari Esteri e in quello della CRUI e infine, la necessità che le università si prendano carico dell'orientamento degli studenti cinesi. Elisabetta Bonvino («Il progetto Marco Polo: quali competenze per un percorso formativo universitario») propone una riflessione su quali competenze linguistiche e non linguistiche siano necessarie per intraprendere con successo un percorso formativo presso le diverse Facoltà italiane. L'autrice si concentra sulle abilità ricettive (in particolare sull'ascolto), sul lessico, sulle strategie di apprendimento (cognitive, meta-cognitive). Lidia Costamagna («L'apprendimento della fonologia dell'italiano da parte di studenti sinofoni») sottolinea in che modo la distanza tipologica tra italiano e cinese porta gli studenti cinesi a impiegare molto tempo a 'entrare in sintonia' con le strutture prosodiche dell'italiano. L'autrice analizza nel dettaglio – basandosi su numerosi esempi – i meccanismi di evitamento e di compensazione messi in atto dagli studenti cinesi e richiama l'attenzione sul fatto che una solida competenza fonologica favorisce lo sviluppo delle abilità ricettive e produttive. Anna De Meo e Massimo Pettorino («L'acquisizione della competenza prosodica in italiano L2 da parte

di studenti sinofoni») analizzano il livello soprasegmentale dell'interazione comunicativa e descrivono uno studio sperimentale sulla prosodia degli apprendenti cinesi. Le conclusioni hanno risvolti estremamente interessanti sia per la didattica sia per la ricerca teorica perché dimostrano che uno studente cinese può raggiungere il livello di competenza linguistica C1 e non sviluppare adeguatamente l'abilità di comunicare efficacemente con parlanti madrelingua italiani attraverso la gestione della prosodia e dell'intonazione. Stefano Rastelli chiude la prima parte del volume con un contributo («L'italiano L2 per i cinesi è più difficile? La distinzione tra grammatica e *processing* nella glottodidattica sperimentale») in cui sostiene che la distanza tipologica tra italiano e cinese non ostacola l'apprendimento di alcuni importanti elementi della morfosintassi e che la colpa degli insuccessi e degli abbandoni, cui spesso vanno incontro gli studenti cinesi, va attribuita alla innaturale tabella di marcia del programma Marco Polo, all'abitudine allo studio mnemonico, all'isolamento culturale e sociale degli studenti cinesi e alla loro scarsa propensione all'interazione orale in classe e fuori dalla classe.

La seconda parte del volume si apre con l'intervento di Carla Bagna («L'esperienza dei progetti Marco Polo e Turandot all'Università per Stranieri di Siena»). L'autrice fa un monitoraggio dell'andamento quantitativo del MP e descrive anche le scelte qualitative dell'Ateneo senese in merito all'accoglienza, alla didattica (struttura dei corsi e materiali), alle motivazioni e agli stili di apprendimento (indagine di Fangshu) e al livello di conoscenza della lingua italiana in uscita (esami CILS). Eleonora Luzi («Il certificato di italiano L2 per sinofoni "base.IT": ideazione, struttura e primi risultati») ci offre una descrizione di prima mano di un certificato di proficiency dell'italiano progettato appositamente per il pubblico degli studenti cinesi. L'autrice ce ne illustra la logica, le motivazioni cognitive, tipologiche e acquisizionali e traccia un bilancio (qualitativo e quantitativo) del primo triennio di somministrazione, soffermandosi sul fatto che l'analisi statistica delle percentuali di successo dell'esame conferma la bontà dei criteri-guida che lo hanno istruito. Bozzone-Costa, Fumagalli e Scaramelli («Il percorso e-learning 'Marco Polo' all'Università di Bergamo: imparare la lingua e la cultura italiana e orientarsi nella vita universitaria») descrivono un percorso di didattica a distanza che si snoda tra attività di auto-apprendimento e di apprendimento cooperativo (sotto la guida di un tutor). Nelle conclusioni non mancano alcune riflessioni che rivestono un grande interesse perché presentano un alto grado di generalizzabilità. Le autrici infatti sottolineano l'importanza e l'utilità di esplicitare chiaramente agli studenti i vantaggi dell'approccio comunicativo senza rinunciare completamente ai metodi e alle tecniche di apprendimento cui gli studenti sono più abituati. Anche Braghin, Cotroneo e Giglio («Le tecnologie didattiche nella classe di lingua italiana per stranieri: il caso del progetto Marco Polo») – a partire dall'esperienza genovese – discutono l'utilità di piattaforme di e-learning e di blog nella didattica a studenti cinesi. Il materiale proposto e analizzato ha l'indubbio vantaggio di permettere anche un primo contatto degli studenti con i linguaggi settoriali inerenti al corso di laurea prescelto. Il contributo di De Meo e Cardone («La web radio per lo sviluppo delle abilità orali di apprendenti cinesi di italiano L2») presenta la sperimentazione didattica condotta presso il CILA dell'Università di Napoli

“L’Orientale”, in collaborazione con la web radio di Ateneo (RadiOrientale). L’obiettivo di tale sperimentazione è stata la realizzazione di prodotti radiofonici da parte di apprendenti cinesi di italiano L2. Le attività di preparazione e strutturazione delle rubriche radiofoniche realizzate, grazie al lavoro di cooperazione studenti-docente, ha consentito una naturale, ma efficace, riflessione metalinguistica, un ampliamento del lessico, lo sviluppo della competenza comunicativa e un soddisfacente miglioramento delle abilità di comprensione e produzione orali. Maria De Santo («L’apprendimento dell’italiano L2 dei cinesi del Progetto Marco Polo: tra autonomia e multimedialità») descrive un modulo di autoapprendimento progettato all’Università “L’Orientale” di Napoli per integrare le lezioni frontali con un percorso di studio autonomo. L’articolo descrive anche il ruolo del consulente linguistico e dell’*e-counselling* in generale, motivandolo con la necessità di elaborare percorsi didattici autonomi e individualizzati. Michela Lo Feudo («Insegnare il lessico ai cinesi del Programma Marco Polo. Esperienze di un laboratorio didattico») descrive un corso di lessico di 52 ore inserito in un laboratorio linguistico presso l’Università “L’Orientale” di Napoli. Il corso si basa su uno studio accurato delle relazioni semantiche, dei topic e delle tecniche di presentazione dei contenuti lessicali e discute la natura culturale degli errori lessicali. Il contributo di Albergoni, Capparella, Mastrocesare e Monesi («Chicchi di sorriso. “Marco Polo” a Roma Tre») chiude la seconda parte del volume presentando l’esperienza dell’Università di “Roma Tre”.

I curatori desiderano ringraziare per la disponibilità a organizzare il seminario il Centro Linguistico di “Roma Tre”, ed in particolare il direttore Vincenzo Zeno-Zencovich, Emilia Fiandra, Martina Nied, Serenella Laforgia e tutto lo staff del CLA, senza il cui contributo il seminario non avrebbe mai potuto avere luogo, e l’AICLU, in particolare Chris Taylor, per aver sostenuto l’iniziativa. Si ringrazia anche Donatella Mazza, Presidente del CLA dell’Università di Pavia per il supporto alla pubblicazione e Annalisa Doneda della Pavia University Press per la competenza e la pazienza. I curatori desiderano infine ringraziare gli autori, il pubblico intervenuto e le centinaia di docenti che lavorano ogni giorno per insegnare l’italiano ai cinesi. Il volume è dedicato a loro.

“Marco Polo”, l’internazionalizzazione, la non-politica linguistica italiana

Massimo Vedovelli

1. Introduzione

L’occasione di riflettere sull’esperienza del progetto Marco Polo, soprattutto per ciò che ha riguardato la formazione linguistica, invita a sviluppare l’analisi in rapporto almeno a due ordini di questioni: da un lato, considerando il ruolo di “Marco Polo” entro i processi di incremento del tasso di internazionalizzazione del sistema universitario italiano; dall’altro, riferendolo alle azioni più generalmente ascrivibili al quadro della politica linguistica italiana. Dal punto di osservazione costituito dal progetto Marco Polo, entrambe le questioni non mostreranno all’analisi, in definitiva, molto di che essere soddisfatti. Lo affermiamo dalla prospettiva di chi ha contribuito, insieme ai colleghi dell’Università per Stranieri di Perugia, a stendere il protocollo della formazione linguistica e dell’allegato sugli standard dell’accoglienza. Su quest’ultima tematica, poi, le ombre prevalgono nettamente sulle zone luminose, e di tale oscurità sono ben consapevoli anche le Autorità cinesi, che pubblicamente durante la prima verifica congiunta dell’andamento del progetto hanno esplicitamente accusato la parte italiana di trascurare questa dimensione, che ha un ruolo importante per le famiglie cinesi che decidono di mandare i propri figli a studiare in Italia e che, a fronte del grande impegno finanziario che comunque richiede il mantenere uno studente in un Paese straniero a migliaia di chilometri di distanza, pretendono almeno alcune garanzie, alcune sicurezze che non sono dissimili da quelle che le famiglie italiane pretenderebbero quando volessero inviare i propri figli a studiare in Cina o in un qualunque altro Paese. Bilancio negativo, allora? Totalmente negativo, no di certo; ma tale da sollecitare incisivi cambiamenti di direzione, sì. Purtroppo, le condizioni normative e più generalmente sociali e politiche (quindi anche di orientamento, guida, direzione del sistema dell’alta formazione) del nostro Paese non sono tali da alimentare speranze e ottimismo.

2. Il progetto Marco Polo e l’internazionalizzazione del sistema universitario italiano

Il progetto Marco Polo rappresenta una delle principali iniziative messe in atto per la promozione dell’attrattività internazionale del nostro sistema universitario nel mondo: di sicuro quella più sistematicamente seguita e attuata, quella che più si è diffusa entro il sistema. A fronte di azioni per lo più su scala individuale abitualmente messe in atto dai singoli Atenei, o al massimo a fronte della scala regionale di tali azioni, un approccio come quello di “Marco Polo” ha mostrato tratti che segnano una reale frattura, un vero salto di qualità nell’approccio alla questione.

Il livello individuale, ristretto all'ambito del singolo Ateneo, si concretizza tradizionalmente, per lo più, nella delega affidata dal Rettore a un suo collega, che svolge il suo compito con il supporto degli appositi uffici per le relazioni internazionali. Quanto più il delegato ha la capacità di raccogliere le istanze, i rapporti già intessuti dai colleghi e dalle strutture dell'Ateneo, tanto più sarà in grado di stipulare quegli accordi di scambio che rappresentano la linfa per il dialogo che mira alla costruzione e alla disseminazione della conoscenza. Si tratta di accordi fra Università che collocano gli scambi 'alla pari', almeno per quanto riguarda il profilo dei soggetti coinvolti (studenti universitari). Al pubblico potenziale rappresentato dai futuri studenti universitari i singoli Atenei, e sempre più frequentemente le loro associazioni su base regionale, arrivano per lo più tramite le cosiddette 'fiere dello studente' che sistematicamente sono organizzate all'estero e in Italia. Quali risultati in termini di numeri diano queste manifestazioni, è tutto da dimostrare: di fatto, la fiera è un terreno di incontro fra domanda e offerta, terreno competitivo dove le nostre Università soffrono il doversi misurare concretamente, nei pochi giorni dell'iniziativa, con sistemi spesso più agguerriti, più esperti nell'orientamento e più forniti di risorse.

L'azione intrapresa a livello regionale, a nostro avviso, difficilmente supera i limiti di tale 'caccia' allo studente, esaltando invece la casualità del contatto, fino al limite talvolta dell'improvvisazione. Maggiori frutti danno le azioni che si concretizzano in accordi internazionali diretti, anche mediati dal nostro Ministero degli Affari Esteri, con i nostri singoli Atenei a proporre ai giovani di singoli Stati esteri percorsi formativi dotati di fattori di attrazione di vario tipo.

I progetti di scambio studentesco comunitario sono altra cosa, e qui non ne trattiamo, così come non trattiamo del livello superiore, 'alto', dei rapporti internazionali concernenti i dottorati e le azioni di ricerca.

In definitiva, il 'paradigma della fiera' è ancora quello che prevale nella prospettiva di azione sistemica dei singoli Atenei a livello di internazionalizzazione. Ciò significa che il nostro sistema nazionale ancora non ha trovato i modi, le forme, gli obiettivi per diventare realmente attrattivo per i pubblici potenziali stranieri. Il 'paradigma della fiera' si delinea secondo parametri rispetto ai quali il nostro sistema difficilmente riesce a primeggiare, parametri che non riescono a cogliere e a far emergere i tratti peculiari e talvolta inarrivabili che sono comunque presenti, sia pure in maniera non omogeneamente diffusa e nonostante le critiche di mass media disinformati e disinformanti, e di politici ai limiti del semianalfabetismo che si permettono di parlare di Università, di ricerca e di alta formazione.

"Marco Polo" segna uno iato rispetto a questa situazione, e lo fa perché gli attori in gioco si sono posti nella prospettiva di agire in modo coordinato strutturalmente, cooperando per mettere in sintonia i rispettivi obiettivi di internazionalizzazione.

La posizione della parte cinese è chiara da interpretare: l'obiettivo cinese è di generalizzare una formazione internazionale della futura classe dirigente, che dovrà essere capace di mettere il Paese in grado di interagire con tutti i Paesi del mondo, conoscendone le lingue e le culture; assorbendo i caratteri del sistema di alta formazione, prendendo i tratti migliori che li contraddistinguono. Ciò porta a creare una

classe dirigente capace realmente di fungere da mediatore tra la Cina e gli altri sistemi economico-produttivi e sociali.

A questo progetto l'Italia ha risposto con una azione di sistema che, almeno nelle intenzioni, si fondasse sulle specializzazioni e sulle sinergie: queste seconde collocate entro la CRUI, come luogo di incontro fra tutte le Università italiane e perciò soggetto in grado di costituire quell'unico referente tanto auspicato dal Governo cinese, soprattutto quando interagisce con un Paese come l'Italia che gli appare una galassia esplosa, tanto più frantumata e difficilmente riconducibile a un quadro unitario quanto minori sono le dimensioni dei soggetti; le prime, invece, innanzitutto centrate, per la formazione linguistica, sulle due Università per Stranieri di Siena e di Perugia, e per i percorsi formativi universitari presso tutti gli Atenei che facessero rientrare il rapporto con la Cina fra i propri obiettivi di internazionalizzazione (lo sottolineiamo: non tutte le Università italiane si sono date questo obiettivo). Per la parte italiana l'occasione di "Marco Polo" ha rappresentato la possibilità di delineare, forse per la prima volta, un modello di azione condivisa fra gli Atenei (e perciò 'di sistema') e tale da far diventare il sistema italiano un punto di riferimento – una meta – per un pubblico potenziale caratterizzato dall'omogenea provenienza (un solo Paese, sia pure immenso come la Cina e perciò non meno variegato) e dalla notevole ampiezza.

Questa convergenza di intenti di 'internazionalizzazione' ha portato i due Paesi a sottoscrivere un accordo intergovernativo che – dobbiamo dire ancora – forse per la prima volta usciva dai modelli classici degli accordi di cooperazione culturale coinvolgenti anche le Università: il modello 'classico' di tali accordi internazionali stipulati dai nostri Governi, per il tramite del Ministero degli Affari Esteri, infatti, si polarizza intorno a due temi, ovvero il sostegno ai Paesi in via di sviluppo (coinvolgendo, allora, le borse di studio, che, peraltro, in questi nostri tempi di ristrettezze di risorse sono ormai in forte debito di ossigeno) e la cooperazione su tematiche di ricerca che vedono privilegiati ambiti quali quelli scientifici e tecnologici con i Paesi 'del primo mondo'.

"Marco Polo" supera questo modello delineando un piano di formazione che si preoccupa di attrarre gli studenti cinesi puntando sulla formazione linguistica in italiano intesa come condizione di possibilità per il successivo momento, quello del percorso di studio accademico nelle discipline scelte dagli studenti; ultimo punto è costituito dal quadro di accoglienza, cioè da quelle misure che dovrebbero/avrebbero dovuto far godere agli studenti cinesi una condizione non tanto privilegiata, ma normale secondo il modello di una università-campus, pur le Università italiane non vivendo tale condizione se non in alcune sue realtà. Inoltre, lo specifico valore del progetto Marco Polo per l'Italia stava nel fatto di poter attivare 'non' scambi fra studenti universitari, ma di accogliere studenti che stanno per diventare universitari e che hanno scelto l'Italia per questo loro investimento formativo.

Il progetto, proprio per la sua rilevanza, ha visto la CRUI agire in maniera esemplare in rapporto a quella che dovrebbe essere la sua missione di strumento al servizio dell'intero sistema universitario e del Paese: si è trattato di una garanzia che agli occhi dei referenti cinesi ha pesato in maniera molto positiva.

La rilevanza del progetto è segnalata anche dal fatto che gli accordi sono stati sottoscritti ai massimi livelli del nostro Governo, entro un quadro di incontro con le più alte autorità cinesi.

Grandi speranze, dunque, si sono accese al momento della firma degli accordi e nella fase immediatamente successiva, quando entro la CRUI le due Università italiane per Stranieri si sono assunte la responsabilità di definire la struttura del percorso di formazione linguistica preliminare a quello di studio entro l'Ateneo scelto dal singolo studente, e il protocollo di accoglienza. Come Rettore di una delle due Istituzioni ci preme anche sottolineare che proprio il progetto Marco Polo ha rappresentato un grande momento di cooperazione fra i due Atenei per Stranieri di Siena e Perugia, capace di precludere a ulteriori iniziative basate su un processo di condivisione di intenti, piuttosto che condizionato dalle concrezioni di una anacronistica e ingiustificata conflittualità: all'esperienza di cooperazione ai fini del progetto Marco Polo facciamo risalire la radice della più recente iniziativa che ha visto collaborare realmente i due Atenei, ovvero quella che ha portato alla costituzione di una Associazione Temporanea di Scopo (A.T.S.) insieme agli altri due Enti certificatori di italiano, l'Università di "Roma Tre" e la Società "Dante Alighieri", in rapporto all'attuazione del D.M. 4 giugno 2010 sul test di italiano per gli immigrati stranieri richiedenti un permesso come lungo soggiornanti.

Grandi speranze, dunque, riposte in "Marco Polo": per il sistema universitario italiano, che vi vedeva la possibilità di una iniezione di consistenti numeri di studenti stranieri, cinesi, e dunque anche la possibilità di ulteriori sviluppi capaci di ricadute su altre dimensioni del 'sistema-Paese'. "Marco Polo" per il sistema universitario italiano e per il suo soggetto-guida, ovvero la CRUI, è sembrato concretizzare un'altra di quelle grandi iniziative che, come ad esempio "Campus-One", tanto hanno contribuito a modernizzare gli assetti di sistema della formazione universitaria. Si è pensato a "Marco Polo", insomma, come a un'occasione per far virare decisamente il sistema verso l'integrazione di tratti quali l'internazionalizzazione, la specializzazione, la coerenza. Grandi speranze.

Il primo elemento di criticità si è manifestato proprio sullo scarto fra i numeri attesi e i numeri reali, ovvero sulla quantità di studenti cinesi che, grazie a "Marco Polo" hanno scelto le Università italiane: le restrittive norme sull'immigrazione nel nostro Paese, ma anche alcune linee di 'reclutamento' del pubblico potenziale messe in atto dagli Atenei non hanno creato rapidamente una reale massa critica di studenti cinesi. La burocrazia italiana vi ha aggiunto quel tanto da ostacolare fortemente il raggiungimento degli obiettivi di "Marco Polo", che non sono limitati soltanto al sistema universitario: verifiche burocratiche, interpretazioni restrittive delle norme fino al limite del loro disattendimento hanno impegnato le Università italiane in un'opera di vera e propria negoziazione con le autorità consolari italiane in Cina, la cui azione si iscrive – volente o nolente "Marco Polo" – entro una logica di restrizione nella concessione dei visti di ingresso.¹

¹ L'accettazione, da parte delle autorità consolari italiane in Cina, della posta elettronica certificata inviata dalle Università è stata ottenuta solo dopo lunga e faticosa negoziazione, le autorità consolari non

Gli studenti cinesi, peraltro, si rivolgono alle Università italiane attraverso la mediazione di società cinesi, le quali non sempre hanno mostrato un sicuro grado di affidabilità.

Le Università italiane, infine, non infrequentemente hanno guardato al contingente di studenti “Marco Polo” ancora secondo i termini del ‘paradigma della fiera’, continuando ad attribuire a tali iniziative la funzione di reclutare gli studenti per il “Marco Polo”. La domanda cinese, inoltre, si concentra principalmente verso un numero ancora limitato di ambiti disciplinari e Università (design, politecnici): le regole adottate dagli Atenei oggetto di tale attenzione (ad esempio, il numero chiuso per gli accessi) sono di difficile comprensione per i cinesi e di ancor più difficile gestione per le Università italiane se vogliono sviluppare tutte le potenzialità di internazionalizzazione insite nel “Marco Polo”.

La formazione linguistica, segnata sia nell’articolazione (periodo in Cina, periodo in Italia) sia nel sillabo, ha rappresentato un altro dei punti di criticità del progetto. Diversi atenei – è bene dirlo subito – senza alcuna specifica esperienza né sulle questioni acquisizionali, né sull’insegnamento dell’italiano L2, si sono lanciati sugli studenti “Marco Polo” considerandoli una fonte di entrate per i vari Centri linguistici. In altri casi sono state scuole private a proporsi come soggetti erogatori di formazione linguistica in italiano per gli studenti del progetto, e ciò non solo per la loro vivacità imprenditoriale, ma anche grazie a sollecitazioni informali, ma dai pesantissimi effetti, ad opera di funzionari dei Ministeri coinvolti dal progetto. Gli accordi intergovernativi, peraltro, sembravano non necessitare di specificazioni su tale materia, visto che si tratta di un’operazione esclusivamente ristretta all’ambito universitario. Insomma, anche sull’insegnamento dell’italiano agli studenti cinesi l’Italia ha mostrato una non trascurabile incapacità di proporre un’azione sistemica basata sulla specializzazione e sulla coerenza dei percorsi e contenuti.

L’accoglienza, poi, è stato il settore dove il relativo protocollo più è stato disatteso: dai limitati posti nelle case dello studente alla scarsità dei tutor messi a disposizione non solo per il periodo della formazione linguistica, ma per tutto il periodo di studio; ebbene tutto ciò ha rischiato – salvo lodevoli eccezioni – di lasciar pressoché abbandonati a se stessi gli studenti cinesi nelle singole Università e come sistema complessivo.

Per superare tale criticità alcuni Atenei hanno stipulato accordi di cooperazione con altre Università per offrire un quadro di reale attenzione sistemica a tale pubblico di studenti (ricordo quelli dell’Università per Stranieri di Siena per la formazione linguistica degli studenti che poi andranno a svolgere il loro percorso di laurea / laurea magistrale in determinati Atenei).

Sempre soffermandoci sulle criticità linguistiche, ci sembra che si siano dimostrate illusorie le iniziative di corsi di studio in inglese rivolte da alcuni Atenei agli studenti cinesi del “Marco Polo”: corsi offerti a chi comunque sa poco tale lingua e che ha

conoscendo tale opportunità, che facilita, velocizza ed economizza le comunicazioni ufficiali. Citiamo l’episodio come esempio del generale clima di farraginosa difficoltà entro il quale, almeno nella sua prima fase, si è svolta l’attuazione del progetto Marco Polo.

scelto l'Italia investendo su un futuro centrato sulla nostra lingua-cultura-economia. Chi, cinese, voleva studiare in inglese, ha ben scelto gli Stati Uniti o la Gran Bretagna!

I percorsi di formazione linguistica hanno risentito, dunque, delle incertezze delle fasi di avvio del "Marco Polo": la specializzazione è stata inficiata dall'idea che sui cinesi fosse possibile guadagnare (rispettabilissimo intento, è ovvio, soprattutto in un momento di scarse risorse per le Università, ma il progetto ne ha risentito); soggetti privati, più o meno formalmente accreditati da burocrati ministeriali (al limite del consentito o dell'accettabile), si sono lanciati senza alcuna competenza su tale pubblico, a volte anche grazie a accordi con le università su basi territoriali. Questo aspetto fa emergere la reale natura di non-sistema universitario che ci caratterizza: la prevalenza del 'locale' (non esente spesso da interferenze e pressioni di gruppi e interessi localistici) sull'idea di 'sistema' nazionale, coerente e in grado di esaltare le specializzazioni, segna fortemente ogni azione che si voglia accreditare come condivisa a livello nazionale, con il risultato di non farci apparire referenti affidabili agli occhi di soggetti stranieri che, per assetto socio-politico, preferiscono avere rapporti con reali 'sistemi-Paese'.

Va detto, comunque, che queste dinamiche hanno provocato almeno un effetto positivo, soprattutto dopo la prima fase di avvio del progetto: gli atenei che più seriamente si sono rapportati al progetto Marco Polo hanno potuto mettere in campo le strutture e le persone che al proprio interno avevano esperienze di ricerca o didattiche nel contatto fra italiano e cinese, oppure hanno attivato linee di ricerca o interventi formativi basandoli su preliminari o parallele azioni di ricerca.

Dopo la fase iniziale del progetto, inoltre, si sta delineando un panorama più nettamente definito dei soggetti che operano con qualità e serietà sulla materia, e gli obiettivi generali del "Marco Polo" ne cominciano a risentire positivamente: il 'paradigma della fiera' è ancora presente, ma comincia a prendere piede un modello diverso che si basa sui rapporti diretti con referenti cinesi che mettano in grado di valutare i reali bisogni di formazione linguistica e di promuovere schemi di orientamento in ingresso che razionalizzino le dinamiche inizialmente selvagge della scelta dell'Università e della Facoltà da parte dei cinesi. Infine, e questo è ciò su cui come Università per Stranieri di Siena ci stiamo concentrando, si comincia a progettare un orientamento puntato agli studenti degli ultimi anni delle scuole superiori cinesi, e quindi alimentato da una reale cooperazione fra università italiane e scuole cinesi, soprattutto nelle aree con le quali singoli distretti produttivi italiani hanno maggiori rapporti di collaborazione.

Riteniamo anche importante il ruolo che ha la presenza di cattedre di cinese entro le università: si tratta di un segnale di attenzione e di reciprocità ben accolto dalle autorità cinesi, e anche di un serbatoio di occasioni di scambio fra studenti di cui beneficiano anche gli italiani (i quali possono essere impegnati come tutor dei gruppi di studenti "Marco Polo" o che, potendo usufruire di periodi di tirocinio formativo in Cina, svolgono là un'opera di orientamento e di sostegno ai fini del "Marco Polo").

L'unico rischio che vediamo incombere in questa fase di riassetto del panorama dei soggetti italiani impegnati nel "Marco Polo" e delle loro politiche sta nel ruolo delle istituzioni centrali e periferiche italiane: il rischio del prevalere di un occhiuto

burocratismo che applichi agli studenti cinesi del “Marco Polo” le stesse paure verso l’immigrazione clandestina, con ciò svilendo e distorcendo tutto il senso del progetto. Più che nelle dichiarazioni di intento, temiamo che tale rischio si presenti nei fatti, nella prassi concreta della dimensione burocratico-amministrativa.

Se tutto ciò vale come esame del progetto Marco Polo visto dalla prospettiva universitaria, riteniamo che i punti di criticità menzionati non possano essere ricondotti esclusivamente ai vizi del nostro modo di essere e fare università e internazionalizzazione, né solo negli incerti intenti di qualche ufficio ministeriale. I limiti del “Marco Polo” fin qui esposti hanno una radice più profonda, e “Marco Polo” è solo un evento, nei suoi aspetti positivi e negativi, che catalizza le questioni più ampie della politica linguistica per l’italiano nel mondo: solo entro questo quadro è possibile comprendere i punti di forza rappresentati dal progetto, i suoi limiti intrinseci, i rischi che corre, il ruolo che potrebbe avere in rapporto alla complessiva posizione dell’italiano nel mondo. Il fatto è, però, che per l’italiano L2 nell’Italia repubblicana non è mai esistita una vera e propria politica linguistica: semmai è esistita solo una non-politica linguistica.²

3. La non-politica linguistica

Non-politica: difficilmente possiamo qualificare in modo diverso quanto hanno fatto relativamente alla lingua e alle lingue le istituzioni italiane, dell’Italia repubblicana sicuramente, ma forse il tratto potrebbe avere un’estensione più ampia nella nostra storia.

Nel momento in cui si pongono le questioni sul piano della politica, ancorché linguistica, ci si colloca su un terreno dove si incontrano le scelte individuali e quelle collettive. Si tratta di scelte politiche, e perciò etiche, a nostro parere, nel momento in cui vengono toccati i problemi dei diritti linguistici, dei diritti all’espressione. Le norme dettate dalla politica, nella sua forma legittimata istituzionalmente, coinvolgono questa dimensione e cercano di darle una forma nelle parole stesse della legge, della politica, in un tentativo di dominio di ciò che già da sé domina gli umani e le loro relazioni anche nelle forme istituzionali.

Poniamo entro questo approccio la questione circa la natura ‘politica’ degli interventi istituzionali italiani sulla lingua, ma proprio se misuriamo tali azioni con i tratti che la ricerca scientifica attribuisce alla nozione di ‘politica linguistica’, rimaniamo sconcertati dal fatto che tali tratti difficilmente si applicano a tali azioni. La tesi che proponiamo è che la politica istituzionale di diffusione dell’italiano non sia esistita, se con tale espressione si fa riferimento a un’azione strategica, che raccolga il sentire di un popolo, di una società civile, i valori fondanti la sua identità, da un lato; e dall’altro sappia identificare i punti critici delle sue dinamiche comunicative, espressive, linguistiche, e di conseguenza sappia definire obiettivi di sviluppo della

² Sulla mancanza di politica linguistica per l’italiano L2 siamo tornati in un contributo in corso di stampa su «Li d’O – Lingua Italiana d’Oggi», dove esaminiamo la questione a partire dai saggi contenuti in «Limes», Quaderni speciali, 2/3 (2010), *Lingua è potere*, cui rimandiamo per una più ampia trattazione.

società che consentano di superare tali criticità, e che si attuino con coerenza e impegno, riconoscendo la centralità sociale di tale materia anche tramite l'investimento delle necessarie risorse. In altri termini, intendiamo un'azione strategica, coerentemente sviluppata in rapporto a obiettivi che rimandano a un comune sentire sociale nei confronti dei problemi linguistico-comunicativi che proprio entro il corpo sociale si manifestano; azione strategica che si fonda su tale sentire, ne individua le esigenze, lo orienta in termini di sviluppo. E infine, dato che l'Italia fa parte dell'Unione Europea, e della più ampia comunità che si raccoglie nel Consiglio d'Europa, un'azione che sappia mettersi in sintonia con le scelte che a livello comunitario sovranazionale definiscono la politica linguistica europea.

I soggetti di tale politica non possono che essere le istituzioni, come espressione di un ceto dirigente compiutamente manifestazione del corpo sociale (pur nelle sue articolazioni e diversità) e capace di assumersi la responsabilità di un progetto di sviluppo della società di cui è espressione e guida. Non ci sembra che la società italiana sia stata in grado finora di esprimere un ceto dirigente dotato di tali tratti, e di conseguenza viene meno uno dei fattori – forse il principale – che fungono da motore di qualsiasi politica linguistica intesa nel suo senso più alto.

Quali e quanti sono stati gli atti normativi prodotti dalle nostre istituzioni e ascrivibili alla nozione di 'politica linguistica'? Dopo i luminosi articoli della nostra Costituzione sul diritto all'espressione linguistica, poche cose: una legge sulle minoranze linguistiche, arrivata cinquant'anni dopo la Costituzione (L. 482/1999); la L. 153/1971 per gli emigrati italiani all'estero; la L. 401/1990 sugli Istituti Italiani di Cultura all'estero; la L. 17/1992, sulle due Università per Stranieri di Perugia e Siena; le leggi che determinavano i bei programmi per le scuole medie (1979) e elementari (1985) e che introducevano a livello normativo il concetto di 'educazione linguistica', più ampio di quello di 'italiano'; e poi, i recenti atti che limitano l'insegnamento delle lingue straniere nella scuola dell'obbligo (di fatto, una sola lingua, l'inglese) o che propongono le classi-ponte per i figli degli immigrati stranieri come azioni di 'discriminazione positiva e transitoria' che dovrebbero sostituire quelle interculturali (ma quando mai una discriminazione può essere positiva? Eppure, tali parole sono usate nella proposta parlamentare!). Poco altro esiste a livello normativo. Basta per poter parlare di una politica linguistica nel senso che abbiamo indicato? Basta quel poco a sostenere la presenza della lingua italiana in quello che viene chiamato – forse in modo fastidioso – il mercato globale delle lingue? Noi riteniamo di no.

Questi vari atti sono stati prodotti dalle nostre istituzioni, e dunque sembrano parti di un progetto di politica linguistica. Eppure, anche proprio in riferimento ad essi, ci rimane difficile poter guardare all'azione di governo in materia linguistica messa in atto oggi o anche nel passato riconducendola ai tratti pertinenti che conformano l'idea di una 'politica linguistica'. Viste le carenze che contraddistinguono il ceto dirigente della società italiana, non possono essere, allora, che azioni collocate entro un campo contiguo a quello della politica linguistica, senza averne, però, i tratti costitutivi essenziali e forti di progettualità di sviluppo, di sistematicità, di piena sintonia con il corpo sociale e di capacità di raccolta e di analisi dei suoi bisogni. Li chiameremo,

allora, atti di non-politica linguistica, se vogliamo accentuarne il carattere di incapacità di manifestare (e dunque il tratto dell'assenza, della negatività) una progettualità alta.

La non-politica linguistica che ne deriva è centrata, allora, fuori di un quadro generale di riferimento, e diventa il luogo delle azioni 'dal basso', di volta in volta agite dinamicamente, in termini propositivi e di mutamento come soluzione alle criticità e come effettiva risposta a bisogni concretamente emergenti nella società, oppure riconducibili a quel livello istituzionale intermedio dove prevalgono la logica burocratica e l'ideologia 'uno Stato – una nazione – una lingua'.

In questo secondo caso ci troviamo davanti ad azioni prive di coerenza concretizzate in circolari, note interpretative, disposizioni, oppure a scelte fatte senza alcuna logica di trasparenza e senza attenzione né alle leggi esistenti né ai principi fondanti il nostro essere in società, ovvero la Costituzione della Repubblica. Ci troviamo di fronte a variabilità e fluttuazione di progetto; a iniziative di immagine e di poca sostanza, questa lasciata allo 'stellone' italico; ci troviamo di fronte alla pervicace ostilità al riconoscimento del ruolo dei soggetti che operano in modo specializzato nel settore; a inspiegabili sostegni forniti a soggetti non tanto impegnati nella materia per ruolo istituzionale, ma considerati utili strumenti di una logica politica. Infine, ci troviamo di fronte ad azioni in controtendenza rispetto alla politica linguistica delle istituzioni europee: azioni troppo fondate su ritornelli retorici e su slogan ormai svuotati di senso, inflazionati spesso fin quasi al limite del ridicolo.

Al fondo di tutto questo universo vago e oscuro di interventi, improvvisato e insieme cristallizzato ai limiti dell'inerzia strutturale (da alcuni, però, considerata un valore), c'è l'idea che una possibile politica linguistica per l'italiano debba essere esclusivamente centralistica, dirigistica e normativa, attribuita a strutture ministeriali che intendono agire solo in termini di imposizione di linee al di fuori di un confronto con i soggetti rappresentativi e accreditati che operano sulla materia. Da tale impostazione deriva l'evidente rischio di burocratizzazione degli interventi e quello di una pseudo-privatizzazione che, svuotando di contenuto l'istanza di efficienza dell'azione, in nome di una presunta managerialità, li pone in mano a tutti meno che a coloro che della materia sanno qualcosa o che ne hanno esperienza diretta per intrinseca missione.

Il progetto Marco Polo gode di entrambi i tipi di caratteristiche: da un lato, essendo promosso dai livelli alti degli assetti statali italiani, ovvero dai governi, sembra collocarsi entro un quadro di progettualità coerente; coinvolgendo tutte le università italiane fa appello all'idea di sistema; dall'altro, però, viene attuato secondo una prospettiva burocratico-amministrativa che è funzione della visione centralistica e normativa del rapporto fra Stato e lingua.

Le scelte che le istituzioni italiane stanno compiendo (con una modalità ancora una volta tutta italiana, se la riportiamo ai tratti più tradizionalmente caricaturistici dei caratteri civili e sociali nazionali) ci spinge a porre una questione, dal momento che oggi ogni possibile azione di politica linguistica non può darsi pensando all'italiano e all'Italia come collocati entro un vuoto contestuale: esiste il mercato globale delle lingue; esiste una politica linguistica sovranazionale, per lo meno risalente alle istituzioni comunitarie europee del cui consesso anche l'Italia fa parte.

Necessariamente ci dobbiamo riferire, allora, alle due dimensioni primarie entro le quali si struttura la nostra identità di cittadinanza e il suo rapporto con l'istanza linguistica in quanto formatrice di identità: lo Stato nazionale e, ora, anche le dimensioni istituzionali sovranazionali (nel nostro caso, l'Unione Europea).

La domanda è se l'Italia sia un Paese linguisticamente europeo. In altri termini, come italiani, come appartenenti a uno Stato che fa parte dell'Unione Europea e che di tale appartenenza dovrebbe dare testimonianza anche sul piano dei diritti linguistici, siamo europei in fatto di lingua e di lingue? Possiamo considerare tale la nostra non-politica linguistica?

Per rispondere non possiamo non fare riferimento ai due più importanti e recenti documenti di politica linguistica europei: il Quadro Comune Europeo di Riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione (= QCER, 2001) e Una sfida salutare: come la molteplicità delle lingue potrebbe rafforzare l'Europa (= Sfida, 2008).

Le istituzioni comunitarie sin dal loro sorgere hanno fatto della questione delle lingue per i cittadini europei uno dei punti centrali di riflessione e di azione di indirizzo, di sostegno e promozione di linee politiche nazionali e sovranazionali, e tale interesse ha generato moltissimi documenti, progetti, pubblicazioni, da far sì che oggi proprio il Vecchio Continente è ridiventato il vero centro propulsore delle più avanzate linee di riferimento per la gestione delle questioni linguistiche. I due documenti menzionati sono quelli più recenti e rilevanti appunto in relazione alle questioni calde che sulla materia investono gli Stati e i cittadini europei. Quali sono i punti in comune fra i due documenti, e quali le differenze? Come si posiziona l'Italia, a livello di azione istituzionale e di prassi sociale ed educativa, rispetto alle linee segnate dai due documenti?

I punti in comune fra il QCER e la Sfida sono molteplici e insieme segnano un quadro di indirizzo netto, chiaramente definito nelle premesse e negli obiettivi, caratterizzato da una complementarità che consente di allargare il campo di azione di ciascuno dei due testi. Le differenze funzionali, pur esitando in un prodotto complementare, sono marcate. Il QCER intende essere solo una specie di glossario concordato, un insieme di termini e concetti unificanti le terminologie delle diverse tradizioni formative, dei sistemi scolastici dei vari Paesi europei. Nasce come documento che cerca di individuare i fondamenti di una visione comune sulle lingue in rapporto alla mutata condizione sociopolitica europea (sotto la spinta, soprattutto, dei nuovi movimenti immigratori); che si impegna nell'esplicitazione e nella sistematizzazione dei fondamenti di una Europa plurilingue, e che tenta di uniformare le terminologie diffuse nei vari Paesi a livello di didattica linguistica. La prima parte del QCER parte dall'assunto che l'Europa è plurilingue e che tale carattere è una ricchezza intrinseca. Quali che siano le diversità, le non coincidenze di funzioni e di struttura, rimane il fatto che i due documenti definiscono chiaramente un quadro di politica rispetto ai cui elementi fondanti va misurata la posizione del nostro Paese.

L'approccio plurilingue è un dato di fatto; tale è anche il riconoscimento che il plurilinguismo sia un elemento di valore dell'identità comunitaria. Per i due documenti, la diversità degli approcci formativi e delle strutture dei sistemi di formazione nei vari Paesi è ugualmente un elemento di ricchezza; per i due documenti, ogni tentativo

riduzionistico in tale ambito è un danno all'idea della costruzione comune di identità nel rispetto delle identità originarie. Infine, la linea guida di ogni politica linguistica europea sta nel fatto che ogni cittadino europeo debba essere plurilingue; per la Sfida, ogni cittadino deve possedere almeno tre lingue: la propria lingua originaria, una di grande comunicazione internazionale, un'altra, infine, chiamata adottiva. Questo trilinguismo che dovrebbe costituire l'obiettivo di ogni azione istituzionale per una politica linguistica dovrebbe, infine, diventare lo stato normale della cittadinanza europea. In che senso, però? A qual fine tale trilinguismo? La Sfida, pur sottolineando costantemente il fondamento plurilingue dell'idea europeistica e proponendo una difesa delle lingue minoritarie, è stata accusata di vedere limitata la sua proposta dal peso economico che avrebbe un plurilinguismo estremo entro il funzionamento delle istituzioni comunitarie. La risposta della Sfida è una pragmatica soluzione alla gestione consapevole e coerente del plurilinguismo entro gli Stati nazionali europei, cioè una gestione nei termini di una condivisa politica linguistica.

Per quanto riguarda la L1, la lingua primaria degli individui, la Sfida non sembra necessariamente fare riferimento alla lingua nazionale di uno Stato europeo: ovviamente, non fa che prendere atto della sua inevitabile esistenza nell'individuo; la casistica dei bambini bilingui, dei figli di coppie miste non è altro che un caso che semmai amplia il ventaglio di idiomi che i cittadini europei dovrebbero possedere.

Per quanto riguarda la lingua internazionale, cioè la seconda delle tre lingue che dovrebbero costituire il bagaglio idiomatologico del cittadino europeo, la Sfida non si limita all'inglese, ma lascia la decisione in rapporto alle esigenze che possono derivare dal contesto e dai progetti di vita dei singoli. Per di più, non riduce la scelta alle sole lingue europee: in tal senso, ci sembra che la Sfida si faccia portavoce di una istanza di apertura che segna la sua capacità di superare i confini europei. Il progetto Marco Polo, allora, potrebbe costituire uno strumento anche in tale direzione: mettendo ancor più in contatto i nostri studenti con i coetanei cinesi, potrebbe promuovere l'attenzione verso la necessità di dotarsi di strumenti per l'interazione con il colosso asiatico, e fra tali strumenti rientra anche e soprattutto la lingua-cultura cinese.

La terza lingua, la lingua adottiva, è per la Sfida il frutto di una libera scelta, che si inserisce entro un quadro politico promosso dalle istanze governative dei Paesi europei. Il documento prende atto di una possibile illusione: che tutte le lingue europee possano essere utilizzate da tutti i cittadini europei in uguale misura. Come risolvere il problema che nasce dall'idea del valore in sé del plurilinguismo, della ricchezza di tale pluralità da un lato, e dal fatto che nella realtà difficilmente è possibile vedere diffuse in modo egualitario tutte le lingue d'Europa?

La risposta è, a nostro avviso, di grande interesse. La Sfida indica come obiettivo politico dei Paesi dell'Unione la creazione, entro ciascuno di essi, di gruppi di parlanti tutte le lingue degli altri Paesi europei in uno schema bipolare di partenariato. In altri termini, la politica linguistica di uno Stato dovrebbe individuare la soglia minima di parlanti con competenza in ogni altra lingua europea, soglia minima che dovrebbe garantire la conoscenza generale delle culture e delle società, l'incontro delle persone, la curiosità culturale, nonché la possibilità di mettere in contatto i sistemi produttivi. In altre parole, ogni Paese dovrebbe garantirsi di avere gruppi capaci di metterlo in

contatto con ogni altro Paese europeo tramite la lingua di quest'ultimo. Ciò non può avvenire in modo prescrittivo normativamente; occorre, per la Sfida, che i cittadini siano motivati a scegliere, ad adottare le lingue degli altri Paesi.

La proposta della Sfida è, allora, una mediazione fra le istanze direttive proprie di una possibile politica linguistica, la libertà di scelta individuale, le esigenze collettive di interscambio anche commerciale, e tutto ciò in una via che guida la diffusione di un 'plurilinguismo semispontaneo', razionalmente gestito.

Appaiono sufficienti queste note per capire la posizione dell'Italia. Il nostro Paese ha scelto, come istituzione statale, ovvero come struttura di governo e di attuazione delle decisioni politiche, una linea che appare monolingvistica e centralistica, fondata sulla limitazione dell'accesso alle lingue degli altri. Misuriamo le indicazioni che provengono dal QCER e dalla Sfida con alcune iniziative recenti che vedono impegnate le nostre istituzioni sulle materie linguistiche: la presenza delle lingue straniere nelle scuole, il destino delle lingue immigrate in Italia, le certificazioni di italiano come lingua straniera e il test di italiano per la cittadinanza agli immigrati stranieri, la posizione dell'italiano nel mondo.

4. Atti di non-politica linguistica italiana

Il primo fatto è costituito dai recenti atti normativi che hanno ridotto a una sola la lingua straniera che si può imparare nella scuola dell'obbligo:³ già questo basta per dire che il nostro Paese, per quanto riguarda le lingue di studio a scuola, è fuori dall'Europa.

In più, l'attenzione è rivolta solo all'inglese,⁴ in spregio alle altre lingue e a ogni idea di plurilinguismo come valore assoluto e di pari dignità espressiva, funzionale e civile di tutte le lingue. Per l'Italia, ciò significa, a nostro avviso, il fallimento della proposta della terza lingua adottiva che dovrebbe entrare a far parte della competenza individuale e degli assetti idiomatichi collettivi. L'impossibilità di raggiungere tale obiettivo è sancito a doppio, se non addirittura triplo livello: quello degli ordinamenti scolastici, appunto, come abbiamo appena ricordato; quello della generale sensibilità sociale e infine quello delle strutture dell'educazione permanente degli adulti.

Né entro le istituzioni né nel generale corpo sociale è diffusa la consapevolezza dell'importanza di avere scambi diretti e vivi, a livello culturale ed economico-produttivo, con gli altri Paesi senza dover necessariamente ricorrere a 'lingue ombrello' di comunicazione planetaria (peraltro, poco conosciute anch'esse dagli italiani), ma usando le loro lingue come segno di rispetto culturale e reale disponibilità al dialogo, con gli strumenti che ognuno degli interlocutori ha a disposizione in modo più proprio e profondo: le rispettive lingue.

³ Per ruolo istituzionale siamo spesso costretti a esaminare curricula di persone che intendono impegnarsi nel settore della promozione e dell'insegnamento della lingua italiana nel mondo: molto spesso rileviamo in tali curricula, nella parte che riguarda le competenze nelle lingue straniere, la dizione 'livello scolastico', e sappiamo bene che questo vuol dire 'balbettante competenza semilinguistica' nell'idioma in questione.

⁴ La Sfida fa un lungo discorso sul rischio che i cittadini inglesi corrono se non superano l'idea della non necessità dello studio delle altre lingue.

Ordinamenti didattici riduzionistici, mancanza di un vero sistema di educazione permanente degli adulti, limitazione delle risorse per gli Atenei dove tali 'lingue adottive' potrebbero essere apprese, indifferenza sociale verso le lingue degli altri: tutti questi elementi si sorreggono reciprocamente, a dare il quadro di un Paese agli ultimi posti nella diffusione delle lingue in Europa. Qualcuno non è d'accordo? Prego, consulti le rilevazioni statistiche che periodicamente Eurobarometro fa anche su tale materia, e si ricrederà! Insomma, se consideriamo anche solo i fatti menzionati, si ha qualche dubbio che l'Italia si stia muovendo in sintonia con la politica linguistica europea.

5. Il destino delle lingue immigrate in Italia

A tali fatti ne possiamo aggiungere un altro: il destino delle lingue immigrate, cioè di quegli idiomi che, parlati dagli immigrati stranieri in Italia, sono entrati ormai a far parte del panorama linguistico quotidiano della nostra società, lasciando evidenze, segni, tracce di usi vivi e vitali là dove gli immigrati stranieri si sono radicati, nelle realtà locali delle quali ormai fanno parte stabilmente. Che cosa si sta facendo nei loro confronti? Praticamente niente, e poco ci sembra il fatto che da meno di due anni un gruppo di docenti rumeni sia entrato nelle scuole italiane a insegnare il rumeno ai giovani scolari di origine rumena. Poche e sporadiche iniziative riguardano le altre lingue: esperienze per l'arabo (si ricordi, per tutte, quella nelle scuole di Mazara del Vallo), per il cinese; Enti locali, scuole singole che si impegnano in tal senso, ma entro un terreno di sostanziale indifferenza, mascherata dal luogo comune che, stando gli immigrati e i loro figli in Italia, devono imparare l'italiano. Che fine fanno tali lingue? Che cosa fare nei loro confronti? Si tratta di un problema che rientra pienamente nell'ambito di responsabilità istituzionale della politica linguistica, e che di fatto viene ignorato a livello 'alto' e nella società 'civile'. Non abbiamo nemmeno lo spirito pragmatico che, in Baker – Eversley (2000), cioè nel lavoro che costituisce ancor oggi un modello paradigmatico di rilevazione della presenza delle lingue immigrate in una capitale europea, anima la riflessione britannica: «Siamo fortunati, perché Londra è la capitale europea con il maggior numero di istituti bancari e di lingue immigrate. In questo modo non dovremo investire troppe sterline per formare linguisticamente coloro che potranno impegnarsi a diffondere nel mondo il nostro sistema economico», ovvero gli immigrati stranieri, con le loro lingue.⁵ In Italia non riusciamo a far nostro nemmeno questo approccio brutalmente pragmatico, e il patrimonio di neoplurilinguismo immesso dagli immigrati stranieri entro lo spazio linguistico nazionale vive e vivrà processi sempre 'sommersi', ma capaci di toccare nelle fondamenta gli assetti di tale spazio linguistico. La scuola, le istituzioni, la società potranno continuare a disinteressarsi o addirittura a sanzionare tali lingue, a farle ricadere entro la demonizzazione dell'altro; ma tali lingue vivranno e cambieranno i nostri modi di comunicare, come già hanno cambiato i panorami linguistici delle nostre città. Chi non

⁵ Cfr. Baker, Ph. – Eversley, J., *Multilingual Capital*, Battlebridge, London, 2000.

ci crede, cerchi di ricordarsi delle parole presenti nelle insegne dei negozi o nei manifesti pubblicitari di un paio di decenni fa e le confronti con quelle di oggi: oggi, parole arabe, cinesi, russe, turche e di tante altre delle almeno 130 nuove lingue entrate nel nostro spazio idiomatrico tappezzano le nostre città, e non c'è assessore al commercio che tenga, nel volerle limitare: esistono i parlanti e le loro lingue, e i parlanti le usano, ce le propongono, le propongono a fasce di popolazione, di locutori che in tali lingue riconoscono la propria identità.

6. Immigrati, testi di lingua, certificazioni

Un altro fatto – o misfatto – della nostra non-politica linguistica riguarda gli immigrati stranieri, ma si allarga al campo più generale della diffusione dell'italiano nel mondo. Il D.M. 4 giugno 2010 prescrive che gli immigrati stranieri richiedenti il permesso di lungo soggiorno devono dimostrare la conoscenza dell'italiano. Come? Sostanzialmente, o già sono in possesso di un titolo di studio italiano o di una certificazione di competenza in italiano L2 (ricordiamo che gli enti certificatori sono le Università per Stranieri di Siena e di Perugia, l'Università di Roma Tre, la Società Dante Alighieri), oppure si devono sottoporre a un test linguistico gestito dalle Prefetture e svolto concretamente presso i CTP, Centri Territoriali Permanenti per l'educazione degli adulti. Diversi elementi limitano tale approccio.

Innanzitutto, il quadro generale che ha delineato il test – dal livello individuato alle abilità da sottoporre a verifica – non è né rigoroso, né coerente; semmai, profondamente segnato da un'approssimazione che si fonda – questo è il nostro sospetto – sull'idea che sia sufficiente essere parlante nativo italiano per esprimere un giudizio valido sulla competenza di uno straniero. Le cose non stanno così, e la branca di studi sul testing linguistico, con la sua sterminata bibliografia, sta a testimoniare. Eppure, un approccio puramente amministrativo ha generato una vera e propria mostruosità valutazionale priva di fondamenti teorici, nonché di difficilissima gestione pratica. Per questo secondo aspetto, si noti che per legge il numero di CTP sarà diminuito nei prossimi tempi!

Con un solo atto amministrativo, dunque, si ignorano le competenze maturate nello specifico campo della valutazione dell'italiano L2 dagli enti certificatori; si propone una verifica che nelle intenzioni sarebbe stata quasi 'a quiz', come per la patente di guida, e che solo l'intervento deciso dei rappresentanti degli enti certificatori ha tentato di riportare entro un quadro di rigore teorico e metodologico. Ecco un altro esempio, dunque, di quella non-politica linguistica fatta di azioni amministrative, circolari, decreti che sono funzione di un approccio centralistico, normativo sul piano linguistico, peraltro senza che ci sia consapevolezza tecnica sulla materia; un approccio che vive di atti amministrativi che perpetuano una visione burocratica del rapporto fra lo Stato e le dinamiche linguistiche, le esigenze di sviluppo espressivo, comunicativo e linguistico della società.

7. La non-politica e l'italiano nel mondo

Sappiamo quanta retorica accompagni tale questione: «Siamo la quarta-quinta lingua più studiata nel mondo: evviva!» Ma nessuna riflessione su come ciò sia potuto avvenire, sui competitori che si affacciano nel mondo globale, sui punti di criticità da superare rapidamente, sulla mancanza di risorse investite sulla materia, sullo svilimento della posizione della nostra lingua entro le istituzioni comunitarie. «Gli emigrati italiani sono gli ambasciatori della nostra lingua e cultura nel mondo: evviva!». Eppure, nessuna consapevolezza del fatto che per i giovani e giovanissimi discendenti dei nostri emigrati l'italiano è ora solo una lingua straniera, da scegliere – per apprendere – fra altre lingue straniere. Aggiungiamo, poi, che manca ancora una storia linguistica dell'emigrazione italiana nel mondo (chi scrive, con i propri collaboratori presso l'Università per Stranieri di Siena, la sta approntando, in vista delle celebrazioni dell'Unità d'Italia). Potremmo continuare, anzi aggiungiamo: siamo, dopo l'inglese, la seconda lingua più visibile nella comunicazione sociale dei panorami linguistici urbani nel mondo. Nelle insegne, nei manifesti, nelle pubblicità, come lingua straniera, dopo l'inglese, c'è l'italiano: anche noi non ci soffermiamo su come ciò sia potuto avvenire (a tal fine rimandiamo ai lavori prodotti dal Centro di Eccellenza della Ricerca – Osservatorio linguistico permanente dell'italiano diffuso fra stranieri e delle lingue immigrate in Italia, istituito dal Ministero dell'Università presso l'Università per Stranieri di Siena). Però, si tratta di una novità, di un dato di fatto indiscutibile, non di stravaganze linguistiche occasionali: un fatto emerso fuori di un progetto di politica linguistica!

Chi scrive ritiene che le posizioni conquistate dall'italiano entro il mercato globale delle lingue nei due decenni appena passati siano oggi messe a rischio proprio dalla non-politica linguistica italiana che si concretizza in posizioni antiquate, di impronta linguistica nazionalistica, di fatto antieuropee.

Dalla constatazione della mancanza di una vera e propria politica culturale di diffusione della lingua italiana deriviamo una ipotesi: riteniamo che, intrinsecamente, la diffusione della nostra lingua e cultura nel mondo, nel mercato globale delle lingue, si sia svolta entro una dialettica fra soggetti diversi, istituzionali e di altra natura, che hanno creato un sistema plurimo, a 'geometria variabile', meno potente dei sistemi che sorreggono la diffusione di altre lingue dal destino internazionale, come, ad esempio, l'inglese, il francese, il tedesco, lo spagnolo: meno potente perché meno dotato di risorse; perché meno inquadrato nei termini di una politica fondata su una identità di popolo isomorfa alla identità linguistica oggetto dell'opera di diffusione. Si tratta di una politica meno potente, certo, ma più spontanea, più capace di adattarsi alle diverse situazioni: solo così si spiega il successo che ancora oggi, nonostante tutto, ha la nostra lingua nel mondo: la quarta-quinta lingua più studiata come lingua straniera; con una componente del 25% di studenti che vi si avvicinano per motivi di lavoro (per lavorare con le imprese italiane, di uno dei Paesi più industrializzati del mondo, non solo per fare il traduttore o l'insegnante: ce lo dicono i dati di Italiano 2000); la seconda lingua presente nella comunicazione sociale del mondo dopo l'inglese.

Ciò è potuto avvenire perché, trascinata dal periodo di espansione del mercato globale delle lingue-culture-società-economie (non del 'nuovo ordine linguistico globale', inteso da certi sociolinguisti catastrofisti), la lingua italiana, o meglio: l'offerta formativa che l'ha avuta come oggetto, è stata capace di individuare le sacche di pubblico marginale (ma complessivamente di non inconsistente dimensione quantitativa), vario e diversificato, con specifici bisogni e attese. Ciò è potuto avvenire perché la lingua italiana e la sua offerta formativa hanno saputo tenere in equilibrio la rendita di capitale culturale data dall'essere la lingua di una secolare tradizione intellettuale e di un inesauribile patrimonio storico-artistico-letterario-musicale-paesistico da un lato, l'innovazione e la capacità di rispondere alle esigenze nuove di pubblici nuovi, dall'altro; perché hanno saputo tenere in equilibrio le spinte centraliste e l'azione autonoma dei soggetti che in Italia e nel mondo operano a diretto contatto con gli stranieri.

La nostra ipotesi è che questo sistema di soggetti, pluripolare e a geometria variabile, ha consentito di raggiungere tali risultati quando è stato in equilibrio, quando cioè le spinte a una politica dirigistica e centralistica sono state in equilibrio rispetto a quelle delle autonome azioni degli altri soggetti, e quando la mancanza di una politica (o per lo meno, di una seria politica) è stata compensata dal lavoro dei soggetti altri da quelli dello Stato centrale. Quando questo equilibrio è venuto meno, ne sono derivati solo danni per la nostra lingua e per la sua competitività nel mercato mondiale delle lingue.

Lasciata la diffusione dell'italiano sostanzialmente al libero gioco del mercato delle lingue e sostenuta da risorse non comparabili con quelle messe in gioco da altre realtà statali, la nostra lingua rischia di vedere limitato il suo potenziale di diffusione.

Il senso del nostro discorso è ben chiaro: confidare nella rendita di capitale costituita dal legame fra la lingua italiana e la nostra tradizione storico-culturale non basta per competere nell'attuale fase di rapporto fra i sistemi lingua-cultura-società-economia.

Non ci si possono permettere, allora, a nessun livello, trionfalismi senza fondamento, e soprattutto non ci si può permettere l'assenza di una politica culturale di diffusione linguistica che non si appoggi sull'idea di una rete plurima di soggetti, a 'geometria variabile', ciascuno messo in grado di svolgere la propria missione. Una politica centralistica e dirigistica ostacolerebbe i liberi commerci e la conseguente diffusione della nostra lingua.

Una efficace politica linguistica collegata ai processi economici deve sviluppare una adeguata azione che rivalorizzi i tratti positivi della nostra identità linguistico-culturale, creando in tal modo le condizioni affinché questi passino alla dimensione economica: la qualità, la creatività, i valori estetici, l'espressività, la polifonicità delle voci nell'unità si dovranno ancora legare alle forme solari di vita, alla generosità nell'accoglienza, alla capacità di produzione e diffusione di prodotti ad alta concentrazione degli elementi positivi della nostra identità, che gli stranieri attendono. Non ci si aspetti di veder competere la nostra lingua con l'inglese: il nostro idioma è visto dagli stranieri non come alternativa allo strumentalmente planetario inglese, ma come forma simbolica complementare nella ricerca di nuovi significati nel contatto con le altre culture, significati che si vedono incarnati anche in un sistema di vita, sociale e produttivo, ovvero in ciò che vi è di sano e di concreto nel 'sistema Italia'.

Da ciò derivano due ulteriori considerazioni: la nostra lingua potrà mantenere le posizioni conquistate entro il mercato globale delle lingue almeno a una condizione, ovvero che in Italia si diffondano maggiormente le lingue straniere.

Il nostro Paese diventerà più disponibile alle lingue degli altri se sarà in grado di superare la ‘maledizione di Babele’ (le lingue degli altri legate alla paura degli altri, alla paura dell’incomprensione a causa delle altre lingue e perciò la paura del conflitto) con la ‘benedizione della Pentecoste’ (le lingue – non l’unica lingua – date come dono, viste come grazia, come risorse cui attingere per il dialogo con gli altri, per costruire la pace, cioè per costruire una relazione sociale non conflittuale). I nostri ceti dirigenti devono impegnarsi a far sì che ciò accada: altrimenti, ne scontrerà la società italiana e la presenza della nostra lingua-cultura nel mondo.

Se all’assenza di politica e presenza di una prassi – assenza di politica plurilinguisticamente orientata, presenza di una prassi biematicamente monolinguistica – aggiungiamo l’auspicio della discriminazione verso quelle persone, quegli ‘altri’ che sono gli attori del processo di neoplurilinguismo che sta cambiando l’assetto dello spazio idiomatizzato nazionale, allora la posizione del nostro Paese rispetto agli indirizzi comunitari è chiara: l’Italia non è in Europa per quanto riguarda le lingue, o almeno se ne sta allontanando sempre di più.

Non è un bel tempo, questo, nemmeno per il nostro destino linguistico. Chi ne scontrerà le conseguenze non sarà il cinese, ma l’italiano, che si vedrà ostacolato nella sua diffusione presso gli altri, nella sua competizione del mercato globale delle lingue, proprio a causa di questo nostro rifiuto delle lingue degli altri. Perché uno straniero dovrebbe scegliere l’italiano come lingua da studiare, se l’Italia rifiuta, e perciò disprezza, la sua lingua? Ne perderà anche il nostro sistema economico-produttivo, che nel ‘made in Italy’ sempre più perdente non vede una componente linguistico-culturale identitaria, e, se la vede, comprende la difficoltà di competere con altri sistemi che, invece, si appoggiano anche alla diffusione linguistica per la loro espansione. Si pensi, come esempio, alla Cina, il cui governo ha stabilito che entro pochi anni il cinese dovrà diventare la lingua più studiata nel mondo come lingua straniera. Forse può non essere condiviso tale impianto dirigistico ed espansivo di una politica linguistica, ma è difficile non inquadrare in questo progetto il sostegno alla nascita degli Istituti Confucio perseguito con impegno notevole di risorse da parte del Governo cinese anche in Italia.

Come soggetto direttamente impegnato nella gestione di progetti complessi come “Marco Polo” non posso che mettere in atto una duplice linea di azione: promuovere un costante monitoraggio del progetto per quanto riguarda la sua conformità ai contenuti degli atti intergovernativi sottoscritti, almeno per ciò che riguarda i contenuti del syllabo linguistico e del protocollo di accoglienza; fare in modo che il progetto Marco Polo costituisca una occasione per aumentare la disponibilità degli studenti italiani verso le lingue degli altri, verso il cinese; infine, promuovere quelle azioni di ricerca che possono portare a più avanzati assetti dell’offerta di italiano L2 entro un quadro di plurilinguismo, di lingue in contatto, mettendola in grado di raccogliere la sfida della didattica acquisizionale in rapporto a un interlocutore – la lingua cinese, gli apprendenti sinofoni – di grande complessità.

Abstract

L'esperienza del progetto Marco Polo, soprattutto per ciò che ha riguardato la formazione linguistica, costituisce lo spunto per tracciare un bilancio sui processi di incremento del tasso di internazionalizzazione del sistema universitario italiano e, più in generale, sulla politica linguistica italiana.

Marco Polo: “Internazionalizzazione”, and (the lack of) a policy for promoting the study of Italian language

The experience of the Marco Polo project, allows us to evaluate the pros and cons of the Italian university system rate of internationalization and language training development, and, more generally, the Italian language policy.

Il progetto Marco Polo. Requisiti e competenze per studiare nelle università italiane

Serena Ambroso

La presenza di studenti cinesi nelle università italiane è un fenomeno relativamente recente. Si è manifestato in maniera sistematica da quando, nel 2006, è stato avviato il Progetto Marco Polo, iniziativa progettata e sviluppata dalla Conferenza dei Rettori delle Università Italiane (CRUI), sostenuta dalla Presidenza della Repubblica Italiana e realizzata grazie all'impegno di varie altre istituzioni. Le sue motivazioni possono essere – schematicamente – trovate in una serie di mutamenti socio-politici e nelle più aperte relazioni internazionali fra Italia e Cina.

1. Il progetto

Innanzitutto, non può essere ignorato che il rafforzamento delle relazioni istituzionali tra i due Paesi sia il tassello determinante per la realizzazione dell'ambizioso programma. Nel maggio 2004 fu infatti istituito il *Comitato Governativo Congiunto Italia-Cina*, cui si deve il *Memorandum di Intesa* con il quale le due Parti si impegnano a cooperare anche nel settore dell'istruzione e della formazione, in particolare per agevolare l'iscrizione degli studenti cinesi in Italia. Un secondo momento importante per la definizione del Progetto Marco Polo è la visita ufficiale che nel luglio 2005 il Ministro italiano dell'Istruzione e dell'Università ha effettuato in Cina, occasione durante la quale è stato firmato un *Protocollo d'Intesa* che stabilisce gli obiettivi della cooperazione bilaterale su istruzione, alta formazione e ricerca. Infine, l'aumentato numero di imprese italiane in Cina ha contribuito a far conoscere il nostro Paese presentando le nostre eccellenze in settori ritenuti innovativi e attraenti per i giovani cinesi.

“Marco Polo” costituisce dunque un'importante iniziativa di sistema, che nel corso degli anni ha coinvolto su un obiettivo comune diverse istituzioni italiane, pubbliche e private. In particolare, con ruoli diversi nel Progetto interagiscono:

- le *università italiane*, che di anno in anno stabiliscono liberamente se partecipare o no al Progetto e, all'occorrenza, fissano il numero massimo di posti riservato a studenti cinesi. Una volta stabilito il contingente specifico di studenti “Marco Polo” (il numero di studenti è distribuito per i vari corsi di Laurea Triennale e di Laurea Magistrale), gli uffici accademici lo segnalano alla CRUI e al MIUR tramite la banca dati per l'immatricolazione degli studenti stranieri. Le università devono anche indicare alla CRUI i servizi che mettono a disposizione, sia quelli di accoglienza, sia quelli destinati all'insegnamento/apprendimento della lingua italiana;

- il *Ministero degli Affari Esteri*, che attraverso le proprie rappresentanze in Cina e in base all'Accordo bilaterale firmato con il Ministero dell'Educazione cinese,¹ nel rispetto dell'intesa rende accessibili le informazioni relative ai posti disponibili nelle università italiane, vaglia la regolarità delle richieste di pre-iscrizione e rilascia agli immatricolandi cinesi il necessario visto di ingresso in Italia. Dal 2010 il MAE ha affidato la gestione delle preiscrizioni in Cina all'associazione privata *Unitalia*² (<<http://www.uni-italia.it/uni-italia/brick/home>>), istituzione sperimentale creata nel 2008 dalla Fondazione Italia-Cina e sostenuta con finanziamenti Cariplo, con la volontà di dare sostegno al Progetto. Attualmente, fra i suoi compiti *Unitalia* ha quello di: a) promuovere l'offerta formativa universitaria attraverso la partecipazione in Cina a fiere internazionali per l'istruzione; b) di allestire siti web di ateneo in cinese; c) semplificare soprattutto le procedure previste per l'ingresso e l'immatricolazione degli studenti cinesi in Italia;³ d) potenziare i servizi di accoglienza quali l'assistenza nel reperire alloggi idonei⁴ e la presenza di un mediatore culturale; e) verificare che gli studenti cinesi possano perfezionare l'iscrizione all'università prescelta direttamente in loco, senza bisogno – come accadeva in precedenza – di fare prima ritorno in patria per il disbrigo di tutte le formalità;
- il *Ministero dell'Istruzione, Università e Ricerca*, che d'intesa con la CRUI ha stabilito una procedura unica, disponibile in rete attraverso il sito <<http://www.studiare-in-italia.it/studentistranieri/>> dedicato agli stranieri che intendono venire a frequentare una università italiana;⁵
- il *Ministero dell'Interno*, che per il rilascio del permesso di soggiorno ha stabilito un iter semplificato per gli studenti cinesi iscritti nelle università italiane;
- la *CRUI*, che soprattutto nelle fasi di avvio del Progetto, ha avuto il compito di fungere da raccordo operativo fra tutti gli enti italiani coinvolti. Nel 2006 la

¹ Grazie a questo Accordo, firmato il 4 luglio 2005, tra la Repubblica Italiana e la Repubblica Popolare Cinese sul riconoscimento dei titoli di studio e i periodi di studio, gli studenti cinesi che aderiscono al Progetto Marco Polo possono ottenere il visto per venire in Italia a studiare presso una delle nostre università, anche se non hanno alcuna conoscenza dell'italiano, a condizione che si iscrivano ai corsi di lingua italiana appositamente istituiti dalle università e propedeutici all'immatricolazione. A questo è seguito un secondo Accordo, firmato il 2 luglio 2006 sotto forma di 'scambio di lettere', con il quale vengono stabiliti i requisiti (aver conseguito il Certificato di competenza in italiano di livello A2 rilasciato da uno dei quattro Enti certificatori ufficiali della lingua italiana) per ottenere il visto di ingresso in Italia da parte degli studenti cinesi aderenti al Progetto Marco Polo.

² Di recente *Unitalia* si è costituita in Associazione, con l'ambizione di diventare *Centro per la promozione accademica e per l'orientamento allo studio in Italia*.

³ La procedura di preiscrizione avviene comunque tramite le Rappresentanze italiane in Cina.

⁴ Le agenzie cinesi sono molto attive in questo ambito e offrono, a prezzi concorrenziali con il mercato italiano, sistemazioni che prevedono una concentrazione di studenti in un singolo alloggio, cosa che certamente non favorisce la necessaria integrazione degli studenti cinesi nel contesto italiano.

⁵ Il sito contiene informazioni relative al contingente di studenti cinesi stabilito da ciascun ateneo. Ogni informazione aggiuntiva viene trasmessa alle nostre Rappresentanze in Cina, che ne curano la traduzione in cinese e la diffusione tramite il sito «Liu Xue Italy» («Studiare in Italia»). Oltre al Progetto Marco Polo gli studenti cinesi possono chiedere l'iscrizione anche al Progetto Turandot riservato a chi vuole frequentare corsi presso istituti e accademie che rientrano nella tipologia AFAM, Istituzioni di Alta Formazione Artistica, Musicale e Coreutica.

Conferenza dei Rettori e il Ministero per l'Educazione cinese hanno stabilito concordemente i parametri da rispettare da parte di tutte le università italiane a garanzia della gestione dell'accoglienza degli studenti cinesi. Tali criteri, unitamente a quelli per la formazione linguistica, illustrati in seguito, rappresentano gli indispensabili indicatori di qualità;

- la *Confindustria*, che ha fortemente sostenuto questa iniziativa, prevedendone il successo.

Per meglio individuare le azioni necessarie al raggiungimento degli obiettivi previsti, nel 2005 è stato istituito un *Tavolo di coordinamento Cina-Marco Polo*, composto da rappresentanti dei principali soggetti attuatori (CRUI, Confindustria) e dei vari Ministeri di riferimento (per il MAE agiva un altro gruppo di lavoro, il *Coordinamento del Comitato Governativo Italia-Cina*, creato *ad hoc*). L'attività del *Tavolo*, protrattasi fino al 2006, ha portato all'individuazione dei temi ritenuti prioritari e alla formulazione di risposte operative per la realizzazione del programma Marco Polo, quali:

- le procedure per il rilascio dei Visti;
- il rispetto degli standard di qualità stabiliti concordemente dalla CRUI e il Ministero per l'Educazione cinese per l'accoglienza degli studenti cinesi nel sistema universitario italiano, che deve prevedere: la disponibilità di un mediatore culturale; un servizio di tutorato, anche linguistico, all'arrivo e durante la permanenza degli studenti; l'accesso a tutti i servizi e alle facilitazioni previste dall'ateneo (ad esempio impianti sportivi, mensa, attività culturali, etc.); il soggiorno in residenze universitarie o in abitazioni con standard controllato e stanze fino a un massimo di tre posti letto;
- le modalità per facilitare l'apprendimento della lingua italiana in base alle linee-guida elaborate dalle Università per Stranieri di Perugia e di Siena e dal Ministero per l'Educazione cinese⁶ in base quanto stabilito dal Consiglio d'Europa.

2. Qualche dato informativo

L'Accordo del 2005 – firmato tra la Repubblica Italiana e la Repubblica Popolare Cinese sul riconoscimento dei titoli di studio e i periodi di studio trascorsi rispettivamente all'estero – stabilisce che i due Ministeri dell'Istruzione riconoscano reciprocamente i titoli di studio superiori. Tale apertura è alla base delle scelte operate dagli studenti cinesi, siano o no aderenti al Programma Marco Polo, di venire a frequentare in Italia un corso post laurea triennale. La Tabella 1 presenta le corrispondenze e la durata dei rispettivi corsi di studio che portano al conseguimento del titolo accademico.

⁶ I corsi devono avere una durata di almeno 6 mesi, comprendere un minimo di 560 ore di lezione ed essere calibrati su contenuti che portino al conseguimento di competenza linguistica di livello B1/B2 così come descritta nel QCER (Quadro Comune Europeo di Riferimento). Ciascun corso deve inoltre prevedere una verifica finale e rilasciare un attestato finale di superamento del corso e/o di eventuali carenze formative.

Tabella 1. Corrispondenze fra i titoli di studio accademici italiani e cinesi

Italia		Cina	
1° livello	Laurea 3 anni	1° livello	Xueshi 4/5 anni
2° livello	Laurea Magistrale 2 anni	2° livello	Shuoshi 2/3 anni
3° livello	Dottorato di Ricerca minimo 3 anni	3° livello	Boshi 3 anni

La seguente Tabella 2 dà conto, fra altri dati, anche della consistenza delle iscrizioni degli studenti cinesi ai nostri corsi di Laurea Magistrale per due anni accademici. I dati contenuti nella tabella sono stati forniti dalla CRUI.

Nei primi anni operativi del programma “Marco Polo”, da parte dell’Ufficio delle Relazioni Internazionali della Conferenza dei Rettori, sono stati fatti due monitoraggi con i quali sono stati assemblati dati utili a validare l’iniziativa e dare la dimensione del fenomeno. Dal 2008, tuttavia, per una serie di motivi che possono essere imputati a limiti tecnologici dei sistemi informativi degli atenei⁷ non si è più potuto realizzare alcuna sistematica raccolta dei dati. La Tabella, anche se con alcune inevitabili lacune, dà conto della dimensione numerica del programma, dai primi anni sperimentali di avvio fino ad oggi.

Tabella 2. Studenti cinesi presenti negli Atenei italiani (2003-2011)

A.A.	Studenti Cinesi Iscritti ⁸	Studenti cinesi immatricolati ⁹ LT ¹⁰ e LM ¹¹	Studenti “Marco polo” immatricolati ¹²	Università Partecipanti a “Marco Polo” ¹³	Note
2003/2004		104 87 LT+17 LM	---	---	MP non esisteva ancora
2004/2005	365	204 180 LT + 24 LM	---	---	MP non esisteva ancora
2005/2006	811	545 380 LT + 165 LM	424 279 LT + 145 LM	32	I anno programma MP
2006/2007	1.395	764 512 LT + 252 LM	--	(31)	Nel 2006 MP è stato sospeso
2007/2008		1.640	728	31	---

⁷ Sembra che gli attuali sistemi di gestione degli studenti non consentano la tracciabilità degli studenti appartenenti a progetti speciali quale è il progetto Marco Polo.

⁸ Fonte: Ufficio di Statistica MIUR – “Indagine sull’istruzione universitaria”:
<http://statistica.miur.it/ustat/Statistiche/IU_home.asp>.

⁹ Fonte: Anagrafe Nazionale Studenti: <<http://anagrafe.miur.it>>.

¹⁰ LT = Laurea Triennale.

¹¹ LM = Laurea Magistrale.

¹² Fonte: dati CRUI

¹³ Come accennato sopra, la partecipazione al progetto è libera; pertanto ciascun Ateneo può di anno in anno decidere se riservare un contingente al progetto Marco Polo e, se sì, per quanti studenti.

A.A.	Studenti Cinesi Iscritti ⁸	Studenti cinesi immatricolati ⁹ LT ¹⁰ e LM ¹¹	Studenti “Marco polo” immatricolati ¹²	Università Partecipanti a “Marco Polo” ¹³	Note
	---	1.345 LT + 295 LM	659 LT + 69 LM		
2008/2009	---	---	---	47	Pre-iscritti: 972
2009/2010	---	---	---	54	Pre-iscritti: 919
2010/2011	---	---	---	57	Pre-iscritti: 883
2011/2012	---	---	---	51	Pre-iscritti: ---

3. I requisiti per partecipare al Progetto

Come già accennato, il rispetto delle procedure previste per l'ottenimento del visto d'ingresso in Italia degli studenti “Marco Polo” è affidato al Ministero degli Affari Esteri attraverso le proprie rappresentanze in Cina. Tuttavia, per la gestione delle procedure previste per l'ingresso di studenti cinesi in Italia, il MAE ha a sua volta delegato all'associazione privata *Unitalia*¹⁴ (<<http://www.uni-italia.it/uni-italia/brick/home>>).

Il primo requisito per uno studente cinese che voglia iscriversi in una università italiana è il superamento dell'Esame di Stato cinese, previsto dalla normativa nazionale per l'ammissione all'istruzione universitaria, il Gao Kao (Xin Yu 高考心语);¹⁵ il punteggio minimo richiesto è di 380/750. Superato questo esame, lo studente può iniziare l'iter burocratico previsto per l'iscrizione a una nostra università e per entrare in Italia.

Altri tre requisiti fondamentali sono di carattere strettamente amministrativo: il primo riguarda l'accettazione da parte di una università italiana, vale a dire la dichiarata possibilità offerta allo studente cinese che ne fa domanda di rientrare nel contingente stabilito per ogni anno da ciascun ateneo; il secondo richiede allo studente di dimostrare di avere disponibilità economiche sufficienti a garantire la copertura delle spese di soggiorno in Italia; il terzo, è costituito da una sorta di impegno da parte dello studente a non utilizzare il visto di ingresso in Italia per scopi diversi da quello per il quale è stato rilasciato.

Un ultimo – per elencazione ma non per importanza – ‘ipotetico’ requisito, dovrebbe riguardare la conoscenza dell'italiano, che per lo studente cinese sarà non solo la lingua di sopravvivenza nel nostro Paese, ma soprattutto la lingua veicolare di contenuti specifici,

¹⁴ Di recente *Unitalia* si è costituita in Associazione, con l'ambizione di diventare *Centro per la promozione accademica e per l'orientamento allo studio in Italia*.

¹⁵ Si tratta dell'Alto Esame, o Esame di Stato per l'ammissione all'università. Si tiene ogni anno nella prima decade di luglio. I candidati-liceali – ma dal 2001 non vi è più limite di età per sostenerlo – sono esaminati sulle discipline pertinenti all'indirizzo prescelto, con una differenziazione fra materie umanistiche e scientifico-ingegneristiche; nell'esame viene anche valutato il comportamento sociale, l'aspetto morale e, per alcune Facoltà, anche alcune abilità fisiche. È considerato l'esame più selettivo al mondo.

pertinenti al corso universitario prescelto. A tale proposito, il documento ufficiale, cioè lo ‘Scambio di lettere’ fra i due Paesi del 2006 contiene questa affermazione:

Gli studenti cinesi possono ottenere il visto di ingresso per studio in Italia – anche senza una conoscenza *almeno basilare*¹⁶ della lingua italiana – a condizione che gli stessi risultino pre-iscritti a un corso universitario in Italia.

Tale necessaria competenza non viene però ulteriormente specificata e pertanto non può essere considerata un vero e proprio requisito.

Tuttavia, questa mancanza di definizione del livello di competenza in italiano richiesta per accedere al “Marco Polo” ha immediatamente creato una serie di difficoltà per gli Atenei aderenti al Progetto, non ultima quella di trovarsi iscritti studenti cinesi con nessuno strumento linguistico sia per accedere all’organizzazione della vita quotidiana e accademica, sia per trarre profitto dall’offerta didattica relativa al corso di italiano (560 ore differenziate in attività di studio guidato, semi-guidato o autonomo). A queste non trascurabili difficoltà bisogna aggiungere quelle strettamente legate alla cultura di appartenenza, che riguardano tutti gli studenti cinesi per aspetti quali: la distanza tipologica fra le due lingue, la scarsa autonomia nello studio, le diverse strategie di apprendimento, il rapporto meno personalizzato con i docenti.

A questo proposito, è bene ricordare che le linee-guida elaborate dalle due Università per Stranieri italiane con la collaborazione del Ministero per l’Educazione cinese stabiliscono da una parte il requisito minimo di ingresso espresso nei termini ‘operativi’ definiti nel QCER e dall’altra l’obiettivo da raggiungere alla fine del corso di lingua italiana frequentato in Italia. Al termine del corso dovrà essere effettuata una prova di verifica finale atta a valutare se, tenendo anche conto della caratteristiche degli apprendenti sinofoni, i frequentanti hanno raggiunto la necessaria competenza di livello B1 o di livello B2. In particolare, le linee guida così specificano rispettivamente queste competenze di uscita:¹⁷

Livello B1: è in grado di comprendere il significato generale e informazioni specifiche in discorsi chiari e lineari in lingua comune su argomenti che riguardano il lavoro, la scuola, il tempo libero, etc. È in grado di comprendere testi fattuali semplici e lineari su argomenti di interesse personale. È in grado di produrre testi semplici e coerenti su argomenti familiari e di interesse personale. È capace di raccontare fatti ed esperienze anche nel dettaglio riuscendo ad esporre brevemente le proprie ragioni e a dare spiegazioni.

Livello B2: è in grado di comprendere le idee fondamentali di testi accademici che rientrino nel proprio settore di interesse e di competenza. È in grado di comprendere una lezione ben strutturata su un argomento familiare e di prendere appunti sugli aspetti che ritiene importanti anche se, concentrandosi ancora troppo sulle parole può perdere parte dell’informazione. È in grado di interagire senza fatica su un’ampia gamma di argomenti (tecnico-scientifici, medici, umanistici a seconda del proprio settore di

¹⁶ Il corsivo è mio.

¹⁷ Cfr. <<http://www.crui.it/internazionalizzazione/Homepage.aspx?ref=1558>>

interesse), esponendo i pro e i contro di possibili opzioni. Sa scrivere testi chiari e articolati su una ampia gamma di argomenti attinenti al proprio campo di studi.

3.1. Competenze diverse per Corsi di studio diversi?

Gli estensori delle linee-guida per la lingua italiana affermano che al termine del corso organizzato dagli atenei aderenti al Progetto Marco Polo gli studenti cinesi dovranno aver raggiunto indifferentemente un livello di conoscenza della nostra lingua corrispondente al B1 o al B2 del QCER, non specificando ulteriormente una possibile diversa utilizzazione dei certificati a seconda della facoltà o corso di studio prescelto. Tuttavia, a leggere bene le descrizioni delle competenze dei due livelli emerge chiaramente che la competenza di livello B1 – livello in cui si può solo ipotizzare l'inizio dell'indipendenza nella gestione delle attività linguistiche – permette al parlante non nativo di destreggiarsi certamente nella vita quotidiana accademica (ad esempio, nella gestione di richieste di informazioni logistiche, nella comprensione di avvisi relativi a orari e lezioni, etc.), ma non gli consente affatto di accedere ai contenuti specialistici erogati sia nella forma orale (lezioni frontali, seminari, etc.) che scritta (libri di testo, dispense, etc.) dalle varie Facoltà, umanistiche o scientifiche, cosa che invece permette espressamente la competenza di livello B2.

3.2. Il caso della lingua cinese

A tale proposito si sottolinea che una simile, utile distinzione era stata fatta fin dal 1992 ufficialmente dall'Ente certificatore ufficiale della lingua cinese responsabile delle prove HSK (Hanyu Shuiping Kaoshi) per conto dell'Hanban¹⁸ e per mezzo dell'Università delle lingue e culture di Pechino (BLCU). L'Ente certificatore cinese in un primo momento distingueva 11 diversi livelli di competenza corrispondenti ad altrettanti certificati di competenza raggruppati in tre fasce: *basic*, *elementary/intermediate* e *advanced*, ciascuna articolata al suo interno in quattro sottolivelli (A, B e C) come si evince dalla Tabella 3.

¹⁸ Il sito <<http://english.hanban.org>> così descrive l'istituzione e le sue finalità: «Hanban/Confucius Institute Headquarters, as a public institution affiliated with the Chinese Ministry of Education, is committed to providing Chinese language and cultural teaching resources and services worldwide, it goes all out in meeting the demands of foreign Chinese learners and contributing to the development of multiculturalism and the building of a harmonious world». Fra i suoi obiettivi troviamo: «to make policies and development plans for promoting Chinese language internationally; to support Chinese language programs at educational institutions of various types and levels in other countries; to draft international Chinese teaching standards and develop and promote Chinese language teaching materials». Dal sito dell'Università per le lingue di Pechino (<<http://www.BLCU.cn>>) emerge che «BLCU is an accredited Chinese university that specializes in teaching Mandarin Chinese language and culture to foreign students», che ospita l'HSK Test Center «which was established in 1989 as the sole national organization exclusively devoted to Chinese language testing on research. The Chinese Proficiency Test (HSK), designed by HSK Test Center, was awarded third prize of the National Advancement of Science and Technology in 1992».

Tabella 3. Certificazione HSK: Articolazione dei livelli (fino al 2010)

Test Rank (等第)	Chars/Words (cumulative)	Score (级别)	Certificate
HSK Advanced 155*	Characters: 2865 Words: 8840	11	Advanced A
		10	Advanced B
		9	Advanced C*
HSK Elementary/ Intermediate 135*	Characters: 2194 Words: 5257	8	Intermediate A
		7	Intermediate B
		6	Intermediate C
	Characters: 1603 Words: 3052	5	Elementary A
		4	Elementary B
		3	Elementary C**
HSK Basic 125*	Characters: 800 Words: 1033	3	Basic A
		2	Basic B
		1	Basic C

*Generally signifies a professional level.

**Generally required for non-language academic programs.

Bisogna notare che nella Tabella il livello 3 compare due volte: una volta come livello più alto della prima fascia di competenza *basic* e subito dopo come livello più basso della successiva fascia di competenza *elementary/intermediate*. Tale sovrapposizione di competenze potrebbe riflettere una posizione teorica condivisibile, quale quella che vede come agire complesso il tracciare confini netti fra i livelli di competenza in una L2 espressi in termini quantitativi di ‘conoscenze possedute’, per il cinese corrispondenti al numero di caratteri che un parlante non nativo riconosce, e non descritte in termini di ‘saper fare’ o azioni linguistiche contestualizzate che un parlante non nativo è in grado di gestire.

Tornando ai requisiti linguistici richiesti agli stranieri che intendono iscriversi in una facoltà cinese, sia per la laurea di primo livello, sia per la laurea specialistica, dalla stessa istituzione Hanban veniva specificato che:

Level 3 (lower intermediate): is the minimum level in Chinese proficiency for an overseas student to be admitted to a college or university in China as an undergraduate student in the **fields of science, engineering, agriculture or Western medicine.**

Level 6 (lower professional level): is the minimum level in Chinese proficiency for an overseas student to be admitted to a college or university in China as an undergraduate student in the **fields of Chinese literature, history or Chinese medicine.**

4. La realtà odierna

Dal 2010 il sistema di certificazione cinese è stato adeguato a standard internazionali sulla base dello *Standard internazionale di competenza della lingua cinese* (国际汉语能力标准) e ristrutturato, anche allo scopo di collegarlo ai nuovi metodi comunicativi di insegnamento e di promuovere «training through testing» e «learning through testing». La ristrutturazione delle prove di certificazione del cinese trova fra le sue attuali ragioni le seguenti:¹⁹

1) *to certify that the holder has acquired the required Chinese Proficiency to enter a college or university as an undergraduate or graduate student.*

2) *to certify that the holder can be exempt from taking the Chinese language course depending on the level of certification.*

Anche il Nuovo HSK (新汉语水平考试) è somministrato presso i centri internazionali HSK e gli Istituti Confucio. L'esame si articola ora in due parti distinte che, a testimoniare una condivisibile concezione modulare della competenza in una L2, si possono affrontare indipendentemente: una prova scritta, articolata al suo interno nei livelli da HSK 1 a HSK 6, e una prova orale, articolata invece solo in tre sotto-prove corrispondenti ad altrettanti livelli: HSK *Elementary*, HSK *Intermediate* e HSK *Advanced*. La Tabella 4 presenta i livelli in cui è strutturato il nuovo esame di certificazione della lingua cinese come L2. Questa nuova articolazione riprende la scansione dei livelli di competenza internazionali, quali quelli descritti nel QCER. Il precedente sistema era articolato in nove livelli, riconducibili a 4 macro-livelli di competenza: basico, elementare, intermedio e avanzato. In particolare, i livelli 1, 2 e 3 del nuovo HSK sono collegati a prove che attestano una competenza di 'avviamento' o di base; il livello 4 corrisponde al precedente livello *Elementary*; il livello 5 del nuovo HSK corrisponde al precedente HSK *Intermediate*; il livello 6 corrisponde al precedente livello *Advanced*.

Tabella 4. Articolazione del Nuovo esame HSK

Prova scritta	Prova orale
HSK livello 6: L'esame è rivolto a parlanti non nativi che conoscono oltre 5.000 vocaboli	HSK Advanced
HSK livello 5: L'esame è rivolto a parlanti non nativi discenti che conoscono 2.500 vocaboli e le relative nozioni grammaticali	

¹⁹ Cfr. <<http://www.hsk.org.cn/>>.

HSK livello 4: L'esame è rivolto a parlanti non nativi discendenti che conoscono 1.200 vocaboli e le relative nozioni grammaticali	HSK Intermediate
HSK livello 3: L'esame è rivolto a parlanti non nativi che conoscono 600 vocaboli di uso comune e le relative nozioni grammaticali.	
HSK livello 2: L'esame è rivolto a parlanti non nativi che conoscono 300 vocaboli di uso comune e le relative nozioni grammaticali.	HSK Elementary
HSK livello 1: L'esame è rivolto a parlanti non nativi che conoscono 150 vocaboli di uso comune e le relative nozioni grammaticali.	

A differenza di altri quadri di riferimento ora consolidati, gli attuali parametri utilizzati per descrivere i vari livelli di competenza raggiunti in cinese da un parlante non nativo, sono prevalentemente quantitativi, in quanto fanno unicamente riferimento al numero di caratteri e di regole che un parlante non sinofono deve conoscere a un determinato livello di conoscenza. Pertanto, le nuove scale dell'HSK sono solo in una qualche misura paragonabili a quelle che differenziano i diversi livelli di competenza esplicitati da altri sistemi di riferimento consolidati: il *Chinese Language Proficiency Scales for Speakers of Other Languages* (CLPS) e il Quadro Comune Europeo di Riferimento (CEF, *Common European Framework of Reference*), come dimostra la Tabella 5. I livelli di competenza trovano una certa corrispondenza (6 livelli per il Nuovo HSK e per il QCER, 5 per il CLPS che si avvicina per questo all'IELTS del Cambridge Syndicate); non altrettanto la trovano i descrittori che per il Nuovo HSK rimangono espressi solo in termini sintetici quantitativi e non qualitativi.

Tabella 5. Nuovo HSK, CLPS, CEF a confronto

New HSK	Vocabulary	CLPS	CEF
HSK (Level VI)	Over 5,000	Level V	C2
HSK (Level V)	2500		C1
HSK (Level IV)	1200	Level IV	B2
HSK (Level III)	600	Level III	B1
HSK (Level II)	300	Level II	A2
HSK (Level I)	150	Level I	A1

Ai nostri fini, quelli che interessano di più sono i due livelli centrali che corrispondono al B1 e B2, vale a dire i livelli III e IV del nuovo esame cinese. A questo proposito, le competenze linguistiche acquisite vengono così ulteriormente specificate ed espresse in termini operativi:

Livello III: è in grado di comprendere i punti essenziali di messaggi in lingua standard su argomenti familiari che si affrontano normalmente al lavoro, a scuola, nel tempo libero, etc. Sa cavarsela in molte situazioni che si possono presentare viaggiando in Cina.

Livello IV: può conversare in cinese su un'ampia gamma di argomenti ed è in grado di comunicare fluentemente con parlanti nativi di cinese.

Oltre alla riduzione del numero dei livelli, nell'attuale sistema è purtroppo caduta anche la distinzione fra le competenze linguistiche minime richieste per accedere a corsi di studio universitari cinesi. A nostro avviso, se da una parte l'attuale quadro di riferimento è più semplice e accessibile, dall'altro ci sembra un passo indietro rispetto al passato, quando la conoscenza dei diversi livelli dei 'saper fare in L2' era collegata direttamente al diverso ruolo che la lingua ha nel veicolare i contenuti settoriali del corso di studio prescelto: nell'esposizione dei propri argomenti, materie scientifiche come la matematica o la chimica ricorrono a forme linguistiche ridotte e allo stesso tempo meno ambigue; consentono quindi l'accesso ad essi anche a chi possiede competenze ancora limitate nella lingua veicolare. Invece, le materie umanistiche quali quelle letterarie o quelle filosofiche o storiche esprimono i contenuti relativi ai loro ambiti attraverso usi della lingua meno prevedibili ma molto più variati (basti pensare ai tipi testuali!) e quindi più complessi, che per la loro comprensione richiedono ai parlanti non nativi competenze linguistiche certamente più avanzate.

Si tratta dunque, a nostro avviso, di un passo indietro, sicuramente non a favore dello studente non nativo, in quanto la conoscenza della lingua adeguata all'obiettivo accademico è il requisito principe per ipotizzare il successo negli studi: non si possono raggiungere i risultati auspicati nei tempi previsti se prioritariamente non si posseggono gli strumenti indispensabili per accedere ai contenuti settoriali.

5. Una timida proposta

Da quanto esposto, il programma Marco Polo appare essere sicuramente un'iniziativa vincente: lo dimostrano il numero degli studenti cinesi che si iscrivono nelle università italiane che appare in costante crescita come pure in costante crescita è il numero degli atenei italiani che vi hanno aderito.²⁰ Questo ottimismo però a breve potrebbe essere ridimensionato se le istituzioni interagenti nel Progetto non prenderanno iniziative atte a migliorarlo. Mi permetto di dare qui di seguito dei suggerimenti, almeno uno a ciascuno, chiamando in causa ogni partecipante a questa complessa iniziativa, procedendo nello stesso ordine con il quale è state citate all'inizio di questo testo.

5.1. Ai Centri Linguistici Universitari

Considerata la tipologia degli apprendenti, la distanza tipologica fra la L1 e la L2 degli apprendenti, le loro abitudini allo studio, etc. sarebbe auspicabile che le strutture accademiche preposte alla progettazione e gestione del corso di lingua (i Centri Linguistici, di solito) potessero disporre di insegnanti con una formazione professionale specifica,²¹ di aule sufficienti a consentire la formazione di gruppi di apprendenti contenuti nel numero, di percorsi formativi atti a sviluppare l'apprendimento autonomo della lingua e le capacità di studio.

Anche l'attestazione della competenza raggiunta alla fine del corso di lingua italiana dovrebbe essere fatta ricorrendo all'esperienza degli Enti Certificatori Ufficiali, in quanto la realizzazione di un test che misuri il livello delle competenze raggiunte in una lingua straniera è cosa complessa che richiede lunga esperienza e alta professionalità che non può essere facilmente delegata ai pur bravissimi insegnanti che nella loro esperienza costruiscono più frequentemente test di profitto (o *achievement test*) legati al programma e non prove di certificazione (*proficiency test*).

²⁰ Appare poco significativa la leggera flessione delle cifre relative alle preiscrizioni del prossimo anno e degli atenei che vi hanno aderito.

²¹ Riprendendo Rastelli 2010, *Che cosa è la didattica acquisizionale*, Roma, Carocci, che sappiano almeno di tipologia linguistica (le caratteristiche dell'italiano e del cinese), di linguistica acquisizionale (il processo naturale di apprendimento delle lingue seconde), di insegnamento interattivo (fondamentale per sfruttare l'input e per gestire gli errori nell'interazione con gli apprendenti), etc.

5.2. Al Ministero degli Affari Esteri

Nell'esperienza degli anni, non tutti gli studenti partecipanti al “Marco Polo” sono arrivati in Italia nel rispetto di tutti i requisiti. Alcuni di essi non avevano alcuna conoscenza della nostra lingua né di altre lingue europee, altri non avevano mezzi finanziari sufficienti a garantire loro di vivere in Italia senza dover lavorare, altri ancora sono arrivati anche settimane dopo la prevista e comunicata data di inizio del corso di italiano, altri infine dopo qualche giorno sono risultati irreperibili. Di questo ultimo problema non può essere certamente essere ritenuto responsabile il Ministero degli Esteri con le sue Rappresentanze in Cina, ma degli altri in un certo senso sì. Ad esempio, gli uffici consolari potrebbero meglio vigilare sull'autenticità dei documenti presentati dagli aspiranti studenti e potrebbero garantire il rispetto dei tempi per la concessione del visto di ingresso nel nostro Paese, documento indispensabile per prenotare il volo e iniziare le pratiche per il trasferimento in Italia in tempo utile per frequentare tutto il semestre linguistico. Inoltre, a garanzia della necessaria qualità, il MAE dovrebbe fare in modo che l'offerta di insegnamento della nostra lingua in Cina non solo fosse lasciata ad iniziative private italo-cinesi, ma provenisse anche dagli Istituti Italiani di Cultura, i quali dovrebbero offrire a tutti i cinesi interessati la possibilità di fare presso di loro l'esame di certificazione dell'italiano di tutti i quattro enti certificatori ufficiali.

Questa Istituzione, inoltre, dovrebbe farsi carico di rivedere in parte il contenuto dello ‘Scambio di lettere’ fra Italia e Cina per gli aspetti che chiamano in gioco il livello di competenza in italiano richiesta per l'accesso al programma Marco Polo. Come abbiamo verificato, il visto di ingresso in Italia viene concesso in base ad alcuni requisiti fra i quali non è contemplata alcuna conoscenza dell'italiano. A mio avviso, invece, il Ministero degli Affari Esteri dovrebbe attivarsi presso le autorità cinesi e trovare il modo per richiedere ai futuri iscritti nelle università italiane un Certificato di competenza in italiano di livello A2²² rilasciato da uno dei quattro Enti certificatori ufficiali della lingua italiana: Università degli Studi Roma Tre, Università per Stranieri

²² È la sigla che nel Quadro Comune di Riferimento Europeo identifica il livello di conoscenza di una L2, ovvero la capacità di un parlante non nativo di compiere le seguenti operazioni:

Comprendere la lingua parlata e interagire: purché l'interlocutore parli lentamente e manifesti la volontà di collaborare, è in grado di comprendere quanto basta per soddisfare bisogni di tipo concreto, purché si parli lentamente e chiaramente; è in grado di comprendere espressioni riferite ad aree di priorità immediata (ad es. informazioni veramente basilari sulla persona e sulla famiglia, acquisti, geografia locale e lavoro) purché si parli lentamente e chiaramente; comunica in attività semplici e di routine che richiedono un semplice scambio di informazioni su argomenti familiari e comuni; sa descrivere in termini semplici aspetti del suo background, dell'ambiente circostante sa esprimere bisogni immediati;

Comprendere la lingua scritta: è in grado di comprendere testi brevi e semplici di contenuto familiare e di tipo concreto, formulati nel linguaggio che ricorre frequentemente nella vita di tutti i giorni e nel lavoro; è in grado di comprendere testi brevi e semplici che contengano lessico di altissima frequenza, comprensivo anche di un certo numero di termini di uso internazionale;

Parlare: è in grado di descrivere o presentare in modo semplice persone, condizioni di vita o di lavoro, compiti quotidiani, di indicare che cosa piace o non piace, etc. con semplici espressioni e frasi legate insieme, così da formare un elenco;

Scrivere: è in grado di scrivere una serie di semplici espressioni e frasi legate da semplici connettivi quali «e», «ma» e «perché» (adattato da: QCER: 72-90).

di Perugia, Università per Stranieri di Siena e la Dante Alighieri, in analogia a quanto è richiesto dalle autorità cinesi a chi si vuole iscrivere in un loro ateneo.

Inoltre, questo iniziale livello di conoscenza dell'italiano²³ consentirebbe a un apprendente cinese di poter trarre il massimo profitto dal successivo corso di italiano previsto dagli accordi, dell'organizzazione del quale le università che aderiscono al programma Marco Polo devono farsi carico, obiettivo che non sempre è raggiungibile in un lasso di tempo limitato considerate le scarse risorse linguistiche di partenza.

5.3. Al Ministero dell'Istruzione, Università e Ricerca

Dalle pagine <<http://offertaformativa.miur.it/>> o da <<http://www.studiare-in-italia.it/studenti-stranieri/>> del ministero si arriva agilmente alle pagine che potrebbero interessare gli studenti cinesi, curate, in collaborazione con il Cineca, dalla Direzione Generale per lo studente e il diritto allo studio, Ufficio II. Ma una volta arrivati alla pagina iniziale potrebbero sorgere alcune difficoltà per gli studenti cinesi e non solo per loro. Il sito è tradotto solo nelle maggiori lingue europee, anche per le pagine riservate al Progetto Marco Polo; non è sempre aggiornato.²⁴ Pertanto è auspicabile una maggiore cura per rendere aggiornate le informazioni. Questi tipi di problemi sono facili da superare. Meno evidente, ma molto più dannosi per l'agile accesso ai dati è il problema legato al linguaggio utilizzato dal sito: dati per la cui comprensione sono necessarie conoscenze pregresse (ad esempio, la denominazione dei corsi di studio) o conoscenze tecniche-espresse in burocratese.²⁵ Una riscrittura di alcune parti del sito mirata a una maggiore leggibilità o meglio 'comprensibilità' dei testi non è cosa impossibile. E pertanto ci auguriamo che i responsabili intervengano a questo proposito!

²³ Così le Linee-guida, definite appositamente per il Progetto Marco Polo dalle due Università per stranieri italiane, quella di Perugia e quella di Siena, sintetizzano la competenza di livello A2: «è in grado di comprendere espressioni molto semplici, riferite a se stesso, alla famiglia e al proprio ambiente, purché le persone parlino chiaramente e lentamente. È in grado di utilizzare espressioni e formule molto comuni per soddisfare bisogni quotidiani, descrivere il luogo dove abita e le persone che conosce. È in grado di interagire in modo semplice purché l'interlocutore sia disposto a collaborare». Per avere informazioni sulla struttura dell'esame di Certificazione A2 (*base.IT*) elaborato da "Roma Tre" si veda il contributo di Luzi in questo volume.

²⁴ Ad esempio, a fine febbraio 2011 sono disponibili le informazioni sulle scadenze dei vari passi delle procedure per chi vuole aderire al progetto Marco Polo per l'anno accademico in corso e scadute, ma non ci sono quelle per il 2011-2012.

²⁵ Ad esempio, il sito in italiano avverte che «per cercare un corso di studi particolare si può inserire una parola chiave relativa all'argomento o alla materia», e poi continua: «Se una materia si può chiamare in diversi modi (*commento: quali? Come fa una persona ancora non iscritta all'università a sapere come le materie vengono fantasiosamente chiamate?*), si inserisca la "radice" della parola (per esempio *biolog*, che sta sia per "biologia" sia per "scienze biologiche" oppure "tradu" che sta sia per "traduzione" sia per "traduttori"). (*Commento: Non sarebbe meglio non parlare di "radice della parola" ma chiedere di digitare "le prime 5 o 6 lettere del nome che identifica la scienza o il campo di interesse?"*)» E poi prosegue rassicurante: «Verranno visualizzati tutti i corsi che contengono nel titolo la parola chiave utilizzata». Ma spesso li cominciano i problemi e frequentemente si ottiene come risposta: «Questa ricerca non ha prodotto nessun risultato». Sempre sul sito ci sono delle informazioni che interessano gli studenti cinesi nel caso non superino l'esame di italiano alla fine del corso o l'esame di ammissione alla facoltà prescelta: «Gli studenti che non superano le prove di ammissione o che, pur idonei, non ottengono la riassegnazione ad altra sede (*Commento: che vuole dire? Vuol dire che chiedono di iscriversi in un ateneo diverso da quello indicato al momento della pre-iscrizione?*) o ad altro corso universitario, devono lasciare l'Italia entro e non oltre la

5.4. Alla CRUI

Abbiamo fatto cenno che la Conferenza dei Rettori ha condotto per i primi anni del “Marco Polo” un utilissimo monitoraggio. Ora, per cause legate alle nuove tecnologie, i dati disponibili non sono più esaustivi. Inoltre, non sono state rese disponibili statistiche relative al percorso formativo degli studenti una volta iscritti a tutti gli effetti nelle facoltà: il numero di esami superati nel corso di ciascun anno o semestre e il relativo voto riportato, oppure dati relativi a quanti studenti hanno chiesto di iscriversi a facoltà o corsi di studio diversi da quelli indicati al momento della pre-iscrizione. Tali dati sarebbero poi correlare con il livello di competenza raggiunto in italiano da ogni studente cinese al termine del semestre linguistico, allo scopo di collegare ciascuno dei livelli indicati nelle linee guida: livello B1 per accedere alle facoltà strettamente scientifiche e B2 per accedere a quelle umanistiche. Un provvedimento in tal senso contribuirebbe senza dubbio a meglio orientare gli studenti a intraprendere il percorso formativo appropriato alla competenza in italiano raggiunta, e compatibile con le proprie scelte e inclinazioni.

5.5. Alla Confindustria / Alla Fondazione Italia-Cina / All'Associazione Unitalia

È soprattutto l'Associazione *Unitalia* ad essere direttamente coinvolta con il “Marco Polo”: fa i bandi per selezionare i tutori che opereranno nei vari atenei in Italia e assiste le università che andranno a illustrare in Cina la qualità della propria offerta didattica in occasioni delle esposizioni internazionali dedicate. Dai primi anni (2008), notevoli progressi sono stati fatti nell'organizzazione; ma non bastano ancora! I rappresentanti dell'Associazione che operano in Cina dovrebbero diffondere a tappeto informazioni sulla vita universitaria prima della partenza degli studenti cinesi per l'Italia; la loro opera dovrebbe davvero preparare gli studenti alla realtà accademica italiana, specie per ciò che riguarda i rapporti con il docente (in Italia meno ‘personalizzati’), la tipologia delle lezioni (frontali) e, soprattutto dovrebbe informare gli studenti su un aspetto relevantissimo per il successo negli studi: in Italia, lo studente non perde la faccia se chiede delucidazioni e chiarimenti al professore, anche davanti a tutta la classe!

5.6. Alle università italiane e agli studenti cinesi

A questo punto, riteniamo necessario chiamare in gioco anche altre due entità che al successo del “Marco Polo” contribuiscono direttamente: le singole università e gli studenti cinesi. Le prime, al fine di favorire il successo nel percorso formativo, dovrebbero farsi carico di un vero, argomentato, orientamento iniziale degli studenti, soprattutto nel momento di correlare le scelte operate relative alla facoltà o corso di

studio con l'effettivo livello di competenza raggiunto alla fine del corso di italiano, e favorire un eventuale, opportuno cambiamento .

D'altro canto, gli studenti stessi dovrebbero investire maggiori energie nelle attività di studio necessarie a favorire stili di apprendimento meno congeniali alla loro cultura, ma più praticati nella nostra realtà, in particolare lo studio autonomo. Inoltre, per ottenere tutti i possibili vantaggi dalla nuova esperienza, fin dall'inizio dovrebbero immergersi nella realtà italiana, abbandonando le sicurezze del contesto cinese e, magari, approfittando, dove in essere, delle iniziative di 'tandem' con gli studenti italiani che studiano cinese o delle attività sportive messe a disposizione.

Sitografia

<<http://anagrafe.miur.it>>

<<http://www.BLCU.cn>>

<<http://www.crui.it/internazionalizzazione/Homepage.aspx?ref=1558>>

<<http://english.hanban.org>>

<<http://www.hsk.org.cn/>>

<<http://www.istitutoconfucio.torino.it>>

<<http://offertaformativa.miur.it/>>

<http://statistica.miur.it/ustat/Statistiche/IU_home.asp>

<<http://www.uni-italia.it/uni-italia/brick/home>>

<<http://www.studiare-in-italia.it/studentistranieri/>>

Abstract

Questo contributo presenta in maniera sistematica informazioni aggiornate sul Programma Marco Polo e sulle istituzioni italiane che a vario titolo hanno contribuito a crearlo. Offre anche dati, ricavati da varie fonti, sulle crescenti presenze di studenti cinesi negli Atenei italiani; mette poi a confronto i sistemi universitari italiano e cinese facendo particolare attenzione ai rispettivi requisiti linguistici che uno straniero deve avere per accedervi. Si conclude con alcune considerazioni e suggerimenti volti a mantenere alta la qualità dell'iniziativa.

The Marco Polo Project. Requirements and competences for attending university courses in Italy

In this paper systematic information about this complex inter-university program Marco Polo are given, and every implied institution with its expected contributes is taken into consideration. Updated data about Chinese students in Italian universities, Italian and Chinese tertiary education systems, vehicular language requirements are also given.

Il progetto Marco Polo. Quali competenze per studiare all'università?

Elisabetta Bonvino

1. Introduzione

In base ai criteri delineati dalla CRUI, gli interventi formativi proposti dalle università italiane coinvolte nel progetto Marco Polo mirano a far raggiungere agli studenti cinesi il livello dell'autonomia linguistico-comunicativa in italiano, identificata nel livello B1/B2 del Quadro comune europeo di riferimento (QCER).

Nel QCER a livello B1, o livello soglia, il parlante non nativo comincia ad essere descritto come *independent user*. B1 è stato identificato dagli specialisti europei come il livello minimo di competenza in una L2 per l'inserimento nel mondo accademico. Tuttavia, è noto che se è vero che a livello B1 il parlante non nativo è in grado di destreggiarsi nella vita quotidiana (anche universitaria), non si può certo dire che possa con altrettanta facilità accedere ai contenuti specialistici delle materie insegnate nelle diverse Facoltà, cosa che invece permette la competenza di livello B2.¹

Gli studenti Marco Polo arrivano in Italia con una competenza della lingua italiana che varia dal livello di principiante assoluto al livello A2,² con rarissimi casi di competenza di livello più alto. Devono pertanto, in un periodo di circa 6 mesi, durante i quali sono impartite almeno 560 ore di attività didattica (come previsto nella circolare CRUI), raggiungere il livello B1 o il livello B2.

Le difficoltà di questa operazione sono molte e sono state più volte evidenziate (cfr. Rastelli 2010, p. 11; Ambroso, in questo volume; Vedovelli, in questo volume). In primo luogo, il carico di lavoro previsto per gli studenti cinesi è troppo intenso e i risultati attesi sono nella maggior parte dei casi troppo ambiziosi. Un principiante assoluto con una L1 tipologicamente distante dalla lingua *target* non può in soli sei mesi raggiungere il livello B2 della competenza linguistico-comunicativa e probabilmente avrà difficoltà a raggiungere anche il livello B1. Per gli studenti che partono da conoscenze accertate di livello A2, le possibilità di raggiungere il livello richiesto aumentano, ma abbiamo visto che non sono tanti gli studenti con questo livello di partenza.

Il superamento del test finale del percorso linguistico, il quale è incentrato, come dalle linee guida CRUI, sugli aspetti «grammaticali, lessicali e pragmatici», può essere ottenuto con un *test training* adeguato. Tuttavia, il vero problema è costituito, a nostro avviso, principalmente da ciò che avviene in seguito. L'obiettivo degli studenti Marco Polo è quello di inserirsi nel percorso formativo delle differenti Facoltà: saranno in grado di seguire con profitto un percorso accademico? Per rispondere a questa domanda sarebbe indispensabile un monitoraggio di tutti gli studenti che hanno negli anni

¹ Cfr. Vedovelli (2010, p. 72); sulla discussione del livello di competenza richiesta agli studenti Marco Polo, si veda anche Ambroso, in questo volume.

² Sono sempre più numerosi gli studenti in possesso di certificazioni degli enti certificatori italiani.

partecipato al progetto.³ Tale monitoraggio è estremamente difficile da realizzare. Infatti, gli studenti seguono percorsi molto diversi. Ad esempio, uno studente che segue il corso di italiano L2 a Roma Tre può iscriversi poi in facoltà di altri Atenei italiani. Anche qualora lo studente rimanga nello stesso Ateneo, sembra che gli attuali sistemi informatici di gestione degli studenti non consentano la tracciabilità del percorso degli studenti appartenenti a progetti speciali. I dati che siamo riusciti a raccogliere,⁴ confrontati con i dati di un'indagine effettuata da *Unitalia* nel 2009 nell'Ateneo di Torino (citata in Rastelli 2010, p. 11), ci dicono che la percentuale di abbandoni entro il primo anno è altissima, intorno al 70%. Negli anni successivi, tale percentuale sembrerebbe addirittura aumentare. Le cause dell'abbandono potrebbero essere molteplici. Ci possono essere studenti che, una volta terminata la formazione linguistica, lasciano l'Italia per ragioni personali o per mutamenti di progetto di vita. Altri studenti potrebbero ritenere l'iter formativo proposto dalle facoltà non adeguato alle loro aspettative. È indubbio che l'alto tasso di abbandoni è in relazione con l'attrattività dell'Università italiana e dovrebbe far riflettere.⁵ Tuttavia, è verosimile pensare che in buona parte gli abbandoni rivelino l'inadeguatezza dei prerequisiti e del percorso di formazione linguistica.

In questo intervento, a partire da considerazioni generali sull'apprendimento veicolato da una L2, proporremo qualche riflessione sul percorso formativo degli studenti Marco Polo, nella convinzione che, a prescindere dalle difficoltà linguistiche degli studenti cinesi, ci si debba interrogare anche su quali siano in generale le competenze necessarie per studiare in una L2.

2. Quali competenze per studiare in L2

Lo studente straniero che si appresta ad affrontare un percorso di studi universitario a livello di Laurea triennale o superiore deve imparare in breve tempo una nuova lingua, e soprattutto deve utilizzare questa lingua per imparare nuovi concetti, cioè, per acquisire, organizzare ed espandere le proprie conoscenze in un determinato ambito. L'italiano non è quindi solo materia di studio, ma è soprattutto lo strumento che veicola nuovi saperi (cfr. Ambroso 2009). Se l'apprendimento dipende dalla nuova lingua, ci dobbiamo interrogare, oltre che sul livello linguistico, anche su 'quale lingua' debba aver appreso lo studente prima di intraprendere il suo percorso formativo in L2, e quali abilità linguistiche dovranno essere privilegiate nella sua preparazione. Ma la lingua non è tutto.

L'esperienza ci insegna che bisogna 'saper apprendere' e saper mettere in atto le adeguate strategie cognitive per farlo. Dal momento che abbiamo definito, in questo contesto, l'italiano la 'lingua per apprendere', vediamo che cosa vuol dire apprendere, dapprima, in termini generali; cercheremo poi di calare alcuni concetti nella realtà del percorso specifico degli studenti "Marco Polo".

³ Solo nei primi anni del Progetto Marco Polo la CRUI ha effettuato questi monitoraggi.

⁴ Ottenuti grazie alla gentile collaborazione della segreteria studenti e in particolare della dottoressa Roberta Evangelista.

⁵ Si veda su questo punto l'intervento di Vedovelli, in questo volume.

2.1. *Apprendere in una L2*

Nella cornice teorica del costruttivismo, la concezione di apprendimento può essere ricondotta a un modello di organizzazione delle conoscenze. L'apprendimento è un processo attivo in cui l'apprendente è un attore centrale che costruisce la conoscenza a partire dalla sua esperienza del mondo e dalle informazioni che gli derivano dall'ambiente socioculturale nel quale è inserito. Apprendere è quindi la capacità di (ri)costruire sistematicamente la rete delle proprie conoscenze selezionando fra le nuove conoscenze quelle pertinenti.

L'assimilazione che ne consegue è al contempo apprendimento e modificazione dell'assetto di conoscenze: per accrescimento, quando si produce un aumento quantitativo di conoscenze all'interno degli schemi già esistenti; per messa a punto, se l'integrazione dell'informazione avviene mediante un adattamento, un assestamento degli schemi; per ristrutturazione, ovvero per creazione di nuovi schemi a seguito della soppressione di segmenti anche estesi dei vecchi schemi che si sono rivelati inadeguati o scorretti (Bandiera 2002).

Ne deriva che c'è apprendimento solo se si hanno strutture di conoscenza su cui appoggiarsi. L'intervento formativo è produttivo se l'input supera le attuali competenze dell'apprendente, ma non troppo da risultargli incomprensibile; insomma, se si situa all'interno di quell'area in cui l'apprendente può estendere le sue competenze e risolvere problemi grazie all'aiuto degli altri (si pensi al concetto di 'zona di sviluppo prossimale' di Vygotskij, intesa come differenza tra quello che l'apprendente sa già e quello che è il suo sviluppo potenziale). Se si parte da questa concezione dell'apprendimento, allora per l'apprendente è importante riuscire a trovare, all'interno delle conoscenze già in suo possesso in un determinato ambito, degli 'agganci' affinché le nuove conoscenze non scivolino via.⁶

Tali riflessioni di carattere teorico ci portano ad alcune considerazioni che riguardano la prima fase del percorso degli studenti Marco Polo (i corsi di lingua italiana).

In primo luogo, l'impatto principale degli studenti con il mondo italiano dell'insegnamento è costituito dal corso di lingua. Sarebbe importante tener conto dell'assetto delle conoscenze dei vari apprendenti cinesi riguardo proprio all'apprendimento della lingua, non tanto per quanto attiene ai contenuti, quanto per l'approccio didattico e le tecniche utilizzate. Sappiamo che il modo di insegnare/apprendere le lingue in Cina segue spesso vie diverse da quelle che ormai si sono imposte in larga parte dell'occidente. Il ruolo del docente è profondamente diverso, ma anche il modo di apprendere è diverso. Non intendiamo in questa sede addentrarci in complesse questioni interculturali. È stato comunque più volte notato nel corso delle varie esperienze "Marco Polo" che l'approccio comunicativo crea all'inizio un effetto di spaesamento notevole negli studenti cinesi. Per questo sarebbe fondamentale per i primi tempi affiancare gli studenti ad altri studenti cinesi già inseriti nell'università italiana o a mediatori italiani esperti del mondo della formazione in Cina (come avviene a Roma Tre), oppure, addirittura affidare la prima parte del corso a un insegnante cinese che fornisca – nelle

⁶ Cfr. Bandiera – Borneto (1992) e si veda l'esperimento condotto da Bandiera in Puglielli *et al.* (2002).

modalità consuete per gli studenti – i fondamenti dell’italiano. L’esperienza dell’Università di Napoli “L’Orientale”⁷ va in tal senso ed è estremamente interessante: gli studenti sono portati a entrare in contatto con la lingua italiana e a gettare le basi di un apprendimento (che si avvarrà in seguito di metodologie e tecniche consuete per il contesto in cui l’intervento è inserito) in modalità più vicine e quindi più facilmente recepite.⁸

In secondo luogo, per promuovere l’apprendimento è importante proporre attività che permettano all’insegnante di capire, almeno in parte, l’universo di conoscenze da cui proviene l’apprendente. Dovrebbero permettere inoltre all’apprendente di partire da qualcosa di noto e di negoziare il significato delle informazioni in entrata con l’insegnante, ma anche in un approccio collaborativo tra pari. Riteniamo che *task based teaching/learning* e le attività di *problem solving* siano esempi di didattica che incarna gli assunti sin qui delineati (cfr. § 3.2).

2.2. Per prima cosa comprendere: le abilità ricettive

Affinché all’apprendente arrivino informazioni tali da comportare una ristrutturazione, integrazione o estensione della sua rete di conoscenze è necessario che lo studente sia in grado di comprendere le informazioni in entrata. Studiare è infatti un processo preminentemente ricettivo che richiede la messa in atto in primo luogo delle abilità di comprensione. In effetti, per come è organizzata l’università italiana, gli studenti “Marco Polo”, dopo il corso di lingua, sono esposti per almeno sei mesi a input orale (lezioni frontali, conferenze e seminari) e scritto (presentazioni in ‘PowerPoint’, dispense, libri e articoli), e solo dopo molto tempo sono chiamati a esprimersi (in forma orale o scritta) per lo più in fase di esame o di esonero.⁹

È sufficiente confrontare i descrittori del QCER per il livello B1 e il livello B2, relativamente alle abilità ricettive, per rendersi conto che solo il livello B2, permetterà agli studenti di seguire le lezioni, seppure a fatica.

Livello B1 – Ascolto: Comprende gli elementi principali in un discorso formulato in modo chiaro in lingua standard su argomenti familiari che affronta frequentemente al lavoro, a scuola, nel tempo libero [...] purché il discorso sia relativamente lento e chiaro.

⁷ L’esperienza è stata riferita durante il seminario che è all’origine di questo volume da Xu Ying e De Meo nel loro intervento dal titolo «L’italiano L2 per studenti cinesi del Progetto Marco Polo: l’esperienza dell’Università di Napoli “L’Orientale”. Obiettivi, strategie, metodi e strumenti». Purtroppo non è stato possibile pubblicare questo interessante intervento nel presente volume.

⁸ Un’altra possibilità – di non semplice attuazione – potrebbe essere quella di proporre agli studenti, nella fase di preparazione linguistica, moduli o lezioni a carattere specialistico in modalità CLIL (*Content and Language Integrated Learning*). Oltre all’indubbio vantaggio di presentare parte del lessico e delle strutture che incontreranno nelle lezioni, il CLIL può gettare le basi della ristrutturazione delle conoscenze in vari ambiti. Inoltre nel contesto più protetto del corso di lingua, rispetto alle classi spesso affollate dei normali corsi delle Facoltà, gli apprendenti avrebbero modo di interagire più facilmente con i docenti e fra pari, negoziando i significati e confrontando le esperienze e le informazioni, riuscendo a ottenere quindi il riassetto effettivo delle conoscenze.

⁹ Molte lezioni possono comportare comunque sin dall’inizio interazione con il professore e negoziazione dei significati, ma questi aspetti non sono essenziali per la valutazione.

Livello B1 – Lettura: Comprende testi scritti prevalentemente in linguaggio quotidiano e relativo alla sua area di lavoro. Capisce la descrizione di avvenimenti, di sentimenti e di desideri contenuta in lettere personali.

Livello B2 – Ascolto: Comprende discorsi di una certa estensione e conferenze. È in grado di seguire argomentazioni anche complesse purché l'argomento gli sia relativamente familiare [...].

Livello B2 – Lettura: Comprende articoli, servizi giornalistici, relazioni su questioni di attualità in cui l'autore prende posizione ed esprime un punto di vista determinato. Riesce a comprendere un testo narrativo contemporaneo anche se di una certa lunghezza. (QCER pp. 34-35).

Un'indagine condotta su un campione di quattordici studenti,¹⁰ volta a identificare le difficoltà degli studenti “Marco Polo” una volta iniziati i corsi nelle varie Facoltà di Roma Tre,¹¹ ha mostrato che gli studenti si sentono maggiormente carenti nelle abilità ricettive. Infatti il 50% degli intervistati ha dichiarato di incontrare maggiori difficoltà nell'ascolto e il 30% difficoltà nella lettura. Tutti gli intervistati¹² hanno comunque dichiarato di incontrare difficoltà nel seguire le lezioni per una delle seguenti ragioni, in prevalenza riconducibili alla comprensione orale:

- velocità di eloquio del docente
- presenza di termini sconosciuti
- mancanza di conoscenze di base o generali sull'argomento.

Malgrado l'importanza delle abilità ricettive, a tutti gli studenti, e non solo quindi agli studenti “Marco Polo”, viene raramente proposto un insegnamento che si concentri sullo sviluppo di tali abilità (diversificate a seconda degli obiettivi), nonché sulle strategie cognitive e meta-cognitive indispensabili per mettere in atto una comprensione efficace.

L'ascolto è probabilmente l'abilità più importante ai fini dell'apprendimento linguistico, nonché quella più spesso percepita, non soltanto dagli studenti cinesi, come più difficile da apprendere e più ansiogena (cfr., fra gli altri, Vandergrift 2007, p. 191; Graham 2006).

È possibile sviluppare la capacità di comprensione orale essenzialmente:

- a. esercitando questa abilità
- b. ampliando il lessico
- c. rendendo l'apprendente autonomo e consapevole
- d. lavorando sulle strategie di apprendimento.

¹⁰ L'indagine non è significativa ai fini statistici, vista l'esiguità dei dati dovuta alla grande dispersione degli studenti, ma interessante come spunto di riflessione. La ricerca è stata svolta nell'ambito della tesi di laurea di Valentina Serena (2010), *L'italiano dei cinesi: indagine sulle strategie di apprendimento da parte di un gruppo di studenti*, Tesi di laurea triennale, relatrice Elisabetta Bonvino, Roma Tre.

¹¹ Pertanto alla fine della formazione linguistica prevista prima dell'accesso ai singoli corsi di laurea.

¹² Anche coloro che hanno indicato come più difficile la produzione orale.

Il primo punto (a.) è abbastanza scontato: è banale dire che c'è bisogno di esercitare una certa abilità al fine di favorirne lo sviluppo. Tuttavia, se si va a vedere, lo spazio dedicato all'ascolto di materiale autentico in classe è spesso molto poco. Gli ascolti dovrebbero essere diversificati e comportare strategie (ascolto globale, ascolto selettivo, etc.) e processi di comprensione (*top-down* e *bottom-up*) differenti. Un fattore estremamente importante per la comprensione orale è la capacità di memorizzazione. Quanto viene compreso deve rimanere in memoria per collegarsi al resto del testo ascoltato. Queste procedure, automatiche in L1, non lo sono in L2 e devono essere esercitate.

Un altro fattore imprescindibile per la comprensione è dato dal livello di competenza lessicale (b.). Il flusso sonoro viene processato in unità linguistiche, e la conoscenza delle parole aiuta tantissimo a trovare appigli per la segmentazione e la discriminazione acustica e quindi per la comprensione del testo orale. Gli studenti stranieri hanno spesso un controllo molto limitato dell'italiano, specie nell'ambito delle varie discipline, il cui lessico è composto da parole astratte, rare o da termini specialistici (spesso estranei anche agli studenti italiani) e pertanto distante dagli usi dell'italiano per la comunicazione, varietà di lingua sulla quale di solito si concentrano i corsi di base. Come abbiamo già accennato, i corsi di lingua italiana dovrebbero, per quanto possibile, introdurre gli apprendenti alla terminologia specialistica cui andranno incontro nelle diverse discipline universitarie (cfr. § 2.1).

Si parla sempre di autonomia e consapevolezza dell'apprendente (c): troppo spesso però i materiali predisposti per l'ascolto nei laboratori, le risorse *on-line* o il lavoro di ascolto proposto in classe mettono l'apprendente in condizione di passività, mentre l'insegnante si fa spesso carico dell'intero processo di comprensione. Ad esempio, è quasi sempre l'insegnante che decide il numero di volte in cui è possibile riascoltare un testo e che ha lo scettro dei comandi audio. Viene dedicato troppo poco tempo ad analizzare gli aspetti che non hanno funzionato nel processo di ascolto. La riflessione su ciò che impedisce la comprensione renderebbe l'apprendente consapevole di quali sono le difficoltà reali di comprensione e quali sono le strategie da mettere in atto per evitarle. Si parte dal presupposto che esista un unico modo di ascoltare qualcosa, e ci si aspetta che si debba comprendere il 100% di un testo (cosa che avviene raramente anche in lingua materna).¹³ Tutto questo comporta che l'apprendente non si senta responsabile del suo processo di apprendimento, non diventi autonomo e non si appropri delle strategie necessarie da mettere in atto nei contesti in cui sarà chiamato a capire testi orali nel mondo reale.

La consapevolezza relativa al processo di comprensione può scaturire anche da un intervento mirato a rendere consci gli apprendenti delle strategie di apprendimento (d.). Andrebbero promosse attività che sviluppino la consapevolezza delle strategie che facilitano l'apprendimento linguistico (cfr. § 2.3). Lavori sperimentali sull'ascolto (cfr., fra gli altri, Vandergrift *et al.* 2006; Coşkun 2010), hanno dimostrato non solo che gli studenti che hanno maggiore consapevolezza di alcune strategie cognitive e meta-cognitive hanno migliori risultati nella comprensione, ma anche che accompagnare i

¹³ Gli spunti di riflessione delineati in questo paragrafo sono adattati dall'introduzione dell'interessante libro di esercizi per l'ascolto di White (1998).

testi di ascolto con questionari volti a focalizzare alcune strategie ha un influsso positivo sulla comprensione e sullo sviluppo linguistico.

2.3. Le strategie di apprendimento

La ricerca più recente ha mostrato che le strategie di apprendimento sono essenziali per lo sviluppo delle capacità di comprensione e in particolare per la capacità di comprensione orale (Graham 2006; Coşkun 2010). È stato infatti dimostrato che l'insegnamento delle strategie meta-cognitive può aumentare la consapevolezza degli apprendenti sui processi di apprendimento, e sviluppare la capacità di utilizzare strategie appropriate (Goh 2008). Le strategie di apprendimento possono essere definite «behaviors or actions which learners use to make language learning more successful, self-directed, and enjoyable» (Oxford 1989: p. 235) e possono essere classificate secondo la tipologia tripartita riportata di seguito, che è fra le più riconosciute (O'Malley *et al.* 1985: pp. 582-584; O'Malley – Chamot 1990):

- a. strategie meta-cognitive
- b. strategie cognitive
- c. strategie socio-affettive.

(a.) Le strategie meta-cognitive sono quelle che consentono di organizzare, preparare, monitorare e valutare il raggiungimento dell'obiettivo di apprendimento. Uno studente a livello universitario dovrebbe averle sviluppate nella propria L1, ma non è detto che le sappia applicare a un compito di ascolto in L2.

(b.) Le strategie cognitive permettono di interagire con il materiale di studio manipolandolo, e sono tipiche di un apprendimento consapevole e autonomo. Si tratta ad esempio di classificare, prendere appunti, elaborare, trasferire, dedurre, inferire, etc.

(c.) Le strategie socio-affettive riguardano, nel contesto in questione, la sfera dell'interazione con il docente e dell'interazione fra pari: chiedere spiegazioni, cooperare con pari per risolvere problemi, ottenere informazioni. In questo tipo di strategie, per ragioni interculturali, gli studenti cinesi sono in particolare difficoltà.

Tutte queste operazioni hanno diretta influenza sull'apprendimento linguistico e sull'apprendimento in generale. Senza il loro sviluppo non potrà svilupparsi il sapere accademico. Crediamo che la messa a fuoco di tali strategie ricopra attualmente un posto troppo marginale nell'insegnamento sia linguistico che generale nelle università come pure negli altri livelli della formazione.

3. Il progetto Marco Polo a Roma Tre

3.1. Qualche dato

L'Ateneo di "Roma Tre" partecipa al programma Marco Polo sin dagli inizi. Come si vede nel grafico, c'è un costante aumento degli studenti "Marco Polo" che scelgono

l'Ateneo di "Roma Tre" per la formazione linguistica.¹⁴ È interessante notare che, negli ultimi anni, la stragrande maggioranza degli studenti che effettua il corso di italiano L2 al Centro Linguistico (CLA) non ha Roma Tre come sua ultima destinazione. Questo dato può essere letto come un elemento positivo e di fiducia verso il CLA di Roma Tre, capace di attrarre molti studenti per la sua fama e le sue attività, e probabilmente anche per la presenza nell'Ateneo dell'Ufficio della certificazione dell'Italiano come L2. Tuttavia, può avere anche una lettura negativa: solo pochissimi studenti restano nel nostro Ateneo che non riesce a competere con la grande attrattiva dei politecnici, specie per quel che riguarda le materie scientifiche, o altre sedi per le materie artistiche quali la grafica o il design.

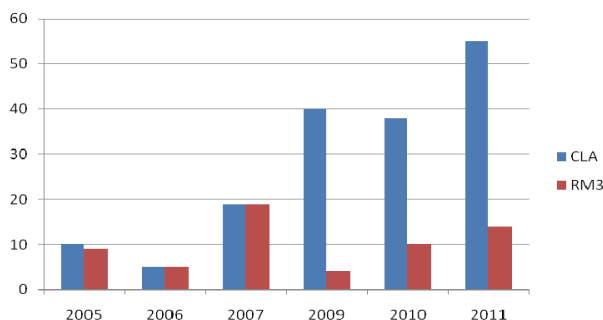


Figura 1. Studenti al CLA e a Roma Tre¹⁵

Le facoltà prescelte dagli studenti "Marco Polo" che rimangono a Roma Tre sono infatti in prevalenza le facoltà umanistiche o sociali, come figura nella tabella sottostante.

Facoltà prescelte	Percentuale studenti
Ingegneria	6%
Scienze della formazione	6%
Scienze politiche	11%
Architettura	14%
Economia	20%
Lettere	43%

Figura 2. Facoltà scelte dagli studenti "Marco Polo" a Roma Tre

¹⁴ Nel grafico, le colonne di sinistra riportano il numero di studenti che hanno svolto il corso di italiano presso il CLA di Roma Tre, mentre le colonne di destra indicano il numero di studenti rimasti poi nell'Ateneo. I dati per il 2011 riportano solo una proiezione degli studenti che contano di rimanere a Roma Tre. Si sottolinea inoltre che a causa della ridotta quantità di aule, il CLA di Roma Tre deve limitare il numero di studenti "Marco Polo" accolti.

¹⁵ I dati relativi al 2011 sono di più complessa lettura. Abbiamo solo una previsione degli studenti iscritti presso il nostro ateneo. Dal totale degli studenti vanno inoltre tolti gli studenti appartenenti al progetto Turandot che non dovrebbero rimanere nell'università.

L'intervento formativo del Corso di lingua italiana tenuto presso il CLA di Roma Tre ha lo scopo di portare gli studenti al raggiungimento del livello dell'autonomia linguistico-comunicativa in italiano, accertato, alla fine del percorso, attraverso la certificazione dell'Università degli Studi Roma Tre. Il CLA cerca pertanto di far sì che gli studenti raggiungano in un periodo relativamente breve almeno il livello B1 del Quadro comune europeo di riferimento (QCER), e, laddove il livello di partenza lo consenta, livelli superiori.

Gli studenti seguono pertanto un percorso formativo piuttosto intenso.¹⁶ Il CLA fornisce ad ogni studente circa 280 ore di didattica frontale, con classi di 12/15 studenti al massimo e due insegnanti impegnati in una stessa classe con momenti di compresenza, 240 ore di laboratorio monitorato, per sviluppare le capacità ricettive, 60 ore di incontri tandem, durante il quale gli studenti cinesi lavorano insieme agli studenti italiani di cinese a un compito specifico, lavoro individuale monitorato. Per maggiori dettagli sul corso, si veda il contributo di Albergoni *et al.* in questo volume.

3.2. Un progetto per il tandem

Riportiamo in questa sezione un esempio di progetto proposto nel 2009 nell'ambito del tandem¹⁷ fra studenti cinesi iscritti al programma Marco Polo e studenti italiani al terzo anno della lingua cinese, che ha costituito, a nostro avviso, un'esperienza piuttosto riuscita. Per progetto intendiamo un «programma di studio nel quale la L2 è un mezzo per portare avanti un compito ben definito e non un oggetto in sé» (Ridarelli 1998: p. 173). Il progetto in questione è costituito da un insieme di compiti (*task*), cioè di azioni finalizzate che l'individuo considera necessarie per raggiungere un determinato risultato nell'ambito di un problema da risolvere, un impegno da adempiere, un obiettivo da raggiungere (QCER:12). La caratteristica principale del compito è che la lingua sia usata come strumento per raggiungere un determinato scopo in cui sia prevalente un problema comunicativo da risolvere, attraverso la negoziazione dei significati e la comunicazione fra pari. Il compito deve essere il più possibile naturale e avere un chiaro collegamento con il mondo reale, deve però anche comportare una certa attenzione al dato linguistico. Il *task-based approach* considera il processo di acquisizione della L2 come un processo consapevole, nel quale l'apprendente si assume la responsabilità del proprio apprendimento (Skehan 1998: p. 132), che si sviluppa attraverso fasi sottostanti l'acquisizione delle abilità linguistiche (Skehan 2002, p. 88).

Il progetto in questione, che potrebbe rientrare per molti aspetti nell'ambito del *task-based teachign and learning*, ha una finalità linguistica, culturale e sociale, ed è articolato nelle seguenti fasi.

¹⁶ Va detto che, rispetto al presunto inizio dei corsi a febbraio, l'arrivo degli studenti – a causa di problemi amministrativi – è sempre in ritardo di almeno un mese e questo comporta un ulteriore compattamento dei corsi, in quanto è importante far terminare il percorso formativo prima dell'estate e fornire la certificazione prima della eventuale iscrizione presso altre università.

¹⁷ Con tandem intendiamo lo scambio linguistico reciproco e simmetrico tra uno studente cinese che apprende la lingua italiana e uno studente italiano che apprende la lingua cinese. Spesso nell'ambito del progetto Marco Polo questi scambi sono collettivi.

Obiettivi. Per prima cosa è fondamentale preparare compiti che facilitino l'osservazione o *noticing*, sia dal punto di vista comunicativo che dal punto di vista più strettamente linguistico, per poi sviluppare la capacità di manipolare i relativi *pattern* in L2 con una sempre maggiore consapevolezza linguistica. Si è pensato pertanto di affidare congiuntamente agli studenti cinesi (di livello più avanzato) e agli studenti italiani coinvolti nel tandem il compito di realizzare un opuscolo bilingue contenente le indagini realizzate all'interno del gruppo su alcuni temi scottanti dell'incontro tra le culture. Questo opuscolo verrà pubblicato e servirà da guida e materiale per gli studenti dei corsi successivi.

Fase di preparazione. Vengono illustrati gli obiettivi del compito e spiegata la modalità di svolgimento. Gli studenti italiani e gli studenti cinesi insieme al coordinatore didattico, ai docenti e ai tutor discutono il contenuto del progetto, cercando di fare previsioni sulle strutture linguistiche di cui avranno bisogno (in italiano e in cinese). Tramite una serie di compiti linguistici e comunicativi si cercano di esplicitare le conoscenze preesistenti sull'argomento. I documenti di partenza sono in italiano, pertanto in questa fase sono gli studenti italiani che intervengono per spiegare il più possibile il compito ai colleghi cinesi, illustrando e spiegando il contenuto dei questionari.

Applicazione. Lo stimolo di partenza è costituito da una serie di questionari in italiano incompleti su alcune tematiche interculturali che dovrebbero incuriosire e stimolare sia gli studenti italiani che gli studenti cinesi. Si tratta di domande che prevedono delle risposte a scelta multipla:

- a partire da quanto tempo ti consideri in ritardo? 5 minuti/10 minuti/30 minuti
- se ricevi un regalo che cosa fai? Ringrazi e lo apri subito / non lo accetti / etc.
- se ti offrono dei cioccolatini che cosa fai? Ringrazi e accetti / rifiuti varie volte prima di accettare / etc.

Oppure domande aperte:

- descrivi brevemente le 'regole' dell'educazione dello stare a tavola
- quali sono gli argomenti di cui non si parla con persone appena conosciute

餐桌礼仪 – Le regole dello stare a tavola

请简短地描述餐桌上的礼仪
Descrivete brevemente le “regole” dell'educazione dello “stare a tavola”.

A) 在中国 In Cina:

可以做的 - Si può fare	不可以做的 - Non si può fare
- 你可以说话 Si può parlare - 你可以抽烟 Si può fumare - 你要等大家都到齐 Si deve aspettare tutti per mettersi a tavola - 你可以用牙签剔牙 Si può usare lo stuzzicadenti - 打饱嗝 Ruttare - in contesti informali	- 吃着东西说话 Parlare mentre si mangia - 筷子不可以竖着插在米饭里 Le bacchette non si possono infilare perpendicolarmente nel riso - 用电话的时候要走开接电话 Se squilla il cellulare bisogna alzarsi e uscire dalla stanza per rispondere - 吃饭的时候不要狼吞虎咽 Non ci si può strafogare - 生意桌上谁迟到的要喝三杯酒 Ad una cena di affari chi fa ritardo deve bere 3 bicchieri di vino - 不可以大声换鼻子 Soffiarsi il naso facendo rumore

B) 在意大利 In Italia:

可以做的 - Si può fare	不可以做的 - Non si può fare
- Ci si siede tutti insieme 所有人都坐在一起 - Per iniziare si aspetta che tutti i commensali siano seduti 等就餐的人到齐再一起开始吃饭 - Si mette il tovagliolo sulle gambe 把餐巾放到腿上; - Si possono sputare “discretamente” delle cose (es. noccioli di oliva) in una mano e poi si possono mettere nel piatto 小心地把一些不吃的东西(比如说, 橄榄的籽)吐到手里, 再放到盘子里。	- Non si mettono le mani sotto il tavolo; 不要把手放在桌子下面 - Non si mettono i gomiti sul tavolo; 不要把手肘放在桌子上 - Non si mastica con la bocca aperta; 不要张大嘴嚼东西 - Si evitano i rumori 避免发出声响

Tandem Roma Tre
罗马第三大学双向交流

Studenti Marco Polo
马可波罗计划学生

Aprile /giugno 2009
2009年4月至6月

Figura 3. Pagina dell'opuscolo prodotto dagli studenti italiani e cinesi

Come si può notare, molte delle questioni affrontate partono da stereotipi e implicano la considerazione di punti di vista diversi, legati alla diversità delle culture. Insieme gli studenti italiani e gli studenti cinesi cercano di capire il questionario confrontandosi e negoziando i vari significati. Si suppone che la forma di ‘osservazione scientifica dell'argomento’ crei il necessario distacco e permetta di affrontare tematiche anche delicate. Insieme gli studenti discutono sulla validità e sulla rilevanza di alcune affermazioni nel loro contesto e dal loro punto di vista. L'obiettivo finale è, oltre che capire, tradurre il questionario in cinese e rispondere alle domande delle interviste, anche di ampliarlo e di correggere il tiro di alcune domande o di alcune opzioni di risposta.

Elaborazione del materiale raccolto e presentazione finale. L'opuscolo è stato redatto e le risposte alle domande delle interviste dai differenti punti di vista sono state tradotte in italiano e in cinese. L'opuscolo è stato effettivamente pubblicato e alcune parti sono *on-line*. Gli apprendenti delle diverse lingue hanno avuto modo di conoscere meglio le rispettive culture, sfatando molti stereotipi e conoscersi meglio individualmente, di lavorare a un obiettivo comune, di discutere, leggere e scrivere insieme. Hanno al contempo svolto compiti che hanno permesso loro di 'notare' e individuare forme linguistiche, effettuando, in collaborazione fra pari, una produzione adeguata alle proprie risorse.

4. Conclusioni

Da quanto detto, emerge che nei corsi di italiano per gli studenti "Marco Polo" andrebbero privilegiate le attività volte allo sviluppo delle abilità ricettive, e in particolare l'abilità di ascolto. Inoltre si dovrebbe poter dedicare spazio all'apprendimento del lessico, soprattutto attraverso un approccio classificatorio per associazioni semantiche (ad esempio, sinonimia, antonimia, etc.) e delle strategie cognitive, meta-cognitive e socio-affettive che favoriscono la comprensione.

Abbiamo visto che per promuovere l'apprendimento è importante proporre attività che comportino la collaborazione tra pari, permettano all'apprendente di negoziare i significati e all'insegnante di capire, almeno in parte, l'universo di conoscenze da cui proviene l'apprendente.

Ci rendiamo conto della difficoltà di attuazione di un tale programma, in uno spazio temporale così concentrato, ma la strada per portare a un inserimento proficuo degli studenti cinesi nell'università italiana è una strada in salita. Le esperienze dei vari Centri Linguistici lasciano però ben sperare.

Bibliografia

- Ambroso, S. (2009), Innovative Aspects in the Teaching of Italian at the Somali National University, in *Lesson in Survival: The Language and the Culture of Somalia*, a cura di Puglielli, A., L'Harmanattan, Torino, pp.136-146.
- Bandiera, M. (2002), *L'organizzazione delle conoscenze*, in *Qui è la nostra lingua*, a cura di Puglielli, A. – Frascarelli, M. – Bonvino, E., Università degli Studi Roma Tre, Comune di Roma, Assessorato alle Politiche Educative e Scolastiche, CD-ROM.
- Bandiera, M. – Serra Borneto, C. (1994), Interazione tra lingua e pensiero scientifico: propedeutica linguistica presso l'università nazionale somala, in *Lingua, pensiero scientifico e interculturalità: L'esperienza dell'interazione universitaria in Somalia*, (Roma, 19 ottobre 1992) (Atti dei Convegni Lincei, 107), pp. 99-126.
- Consiglio d'Europa (2002), Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento insegnamento valutazione, La Nuova Italia, Milano.

- Coşkun, A. (2010), The Effect of Metacognitive Strategy Training on the Listening Performance of Beginner Students in «Novitas-ROYAL (Research on Youth and Language)», 4/1, pp. 35-50.
- Goh, C. (2008), Metacognitive Instruction for Second Language Listening Development: Theory, Practice and Research Implications, «Regional Language Centre Journal», 39/2, pp.188-213.
- Graham, S. (2006), Listening Comprehension: The Learners' Perspective, «System», 34, pp. 165-182.
- O'Malley, J.M. – Chamot, A.U. – Stewner-Manzanares, G. – Russo, R. – Kupper, L. (1985), *Learning Strategy Applications with Students of English as a Second Language*, «TESOL Quarterly», 19, pp. 285-296.
- O'Malley, J.M. – Chamot, A.U. (1990), *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge, Cambridge University Press, Cambridge.
- Oxford, R.L. (1989), Use of Language Learning Strategies: A Synthesis of Studies with Implications for Strategy Training, «System», 17, pp. 235-247.
- Puglielli, A. – Frascarelli, M. – Bonvino, E. (a cura di) (2002), *Qui è la nostra lingua*, Università degli Studi Roma Tre, Comune di Roma, Assessorato alle Politiche Educative e Scolastiche, CD-ROM.
- Rastelli, S. (a cura di) (2010), *Italiano di cinesi, italiano per cinesi: dalla prospettiva della didattica acquisizionale*, Guerra, Perugia.
- Ridarelli, G. (1998), Project Work, in C'era una volta il metodo. Tendenze attuali nella didattica delle lingue straniere, Carocci, Roma.
- Skehan, P. (1998), *A Cognitive Approach to Language Learning*, Oxford University Press, Hong Kong.
- Skehan, P. (2002), *Theorising and Updating Aptitude*, in *Individual Differences and Instructed Language Learning*, ed. by Robinson, P., John Benjamins Publishing Company, Amsterdam – Philadelphia, pp. 69-93.
- Vandergrift, L. (2007), Recent Developments in Second and Foreign Language Listening Comprehension Research, «Language Teaching», 40, pp. 191-210.
- Vandergrift, L. – Goh, C. – Mareschal, C. – Tafaghodatari, M.H. (2006), *The Metacognitive Awareness Listening Questionnaire (MALQ): Development and Validation*, «Language Learning», 56/3, pp. 431-462.
- Vedovelli, M. (2010), *Guida all'italiano per stranieri. Dal Quadro comune europeo per le lingue alla sfida salutare*, Carocci, Roma.
- Vygotskij, L. (2007¹⁰), *Pensiero e linguaggio. Ricerche psicologiche*, Laterza, Roma – Bari, [1990¹].
- White, G. (1998), *Listening*, Oxford University Press, Oxford.

Abstract

A partire dall'esperienza del Centro Linguistico di Roma Tre nell'insegnamento dell'italiano a studenti cinesi nell'ambito del progetto Marco Polo, il presente intervento propone una riflessione su quali competenze linguistiche e non linguistiche siano necessarie per intraprendere con successo un percorso formativo universitario. In particolare si sosterrà che oltre a una formazione linguistica (almeno di livello B2 per le abilità ricettive) si dovranno sviluppare le capacità di comprensione, il lessico, ma anche le strategie cognitive e metacognitive.

The Marco Polo Project. Language skills for studying in Italy

Starting with the experience of the University of "Roma Tre" Language Center's teaching of Italian to Chinese students within the Marco Polo project, this presentation proposes some thoughts about the linguistic and non-linguistic competence necessary to successfully begin one's university education. More specifically, it claims that, in addition to language competence (at least a B2 level for receptive skills), development of comprehension skills, vocabulary, as well as cognitive and meta-cognitive strategies are indispensable.

L'apprendimento della fonologia dell'italiano da parte di studenti sinofoni: criticità e strategie

Lidia Costamagna

1. L'apprendimento di una L2

1.1. Introduzione

L'apprendimento di una lingua straniera da parte degli adulti è condizionato, come noto, dalle conoscenze pregresse del parlante in campo linguistico, dalla sua lingua materna e/o da altre lingue apprese. Imparando una lingua straniera, l'apprendente mette in atto strategie proprie per accedere alla lingua e, specie nei primi stadi dell'apprendimento, tende a cercare similarità nella propria L1 o in altre lingue note¹ che possano facilitare il compito (Gass – Selinker 1983; Odlin 1989; Ringbom – Jarvis 2009).

Nel caso di lingue a contatto che abbiano un alto grado di similarità, il transfer dalla L1 può incidere positivamente sull'apprendimento della morfosintassi, del lessico e della pragmatica della L2. Il condizionamento provocato da un altro sistema linguistico può, quindi, facilitare e accelerare il processo di apprendimento nel caso in cui le lingue a contatto siano imparentate e tipologicamente non distanti, mentre lo può rallentare e rendere difficoltoso nel caso in cui la lingua dell'apprendente sia distante dalla L2 e non imparentata ad essa (Giacalone Ramat 1994; Chini 2010).

In ambito fonologico, l'incidenza negativa della L1 può essere molto evidente e la pronuncia degli apprendenti nella L2 testimonia come i suoni e gli elementi prosodici (accento, sillaba, ritmo, durata e intonazione) subiscano l'influenza delle caratteristiche di quelli della L1 o di altre lingue note.

Tale influenza agisce anche sulla competenza percettiva degli apprendenti che, rimanendo sintonizzati sul sistema fonetico e fonologico della lingua materna, incontrano grandi difficoltà nella discriminazione, ad esempio, dei suoni della L2 specie se simili a quelli della L1 (Flege 1987).²

Tuttavia sul percorso acquisizionale di una L2 incidono anche altri fattori come la marcatezza³ degli elementi linguistici che agisce in maniera condizionante dando luogo

¹ L'influenza di una lingua straniera su un'altra è più probabile quando esiste una somiglianza tipologica tra le due lingue e quando è alto il livello di competenza raggiunto nella lingua straniera appresa in precedenza.

² Flege nota che i suoni della L2 simili a quelli della L1 sono difficili da acquisire poiché l'apprendente li percepisce e li classifica come suoni della lingua materna, mentre i suoni nuovi vengono appresi più facilmente poiché grazie alla loro salienza, il parlante riesce a percepirli meglio ed è in grado di stabilire per essi nuove categorie.

³ La nozione di marcatezza in ambito tipologico si riferisce alla maggiore complessità di un elemento linguistico rispetto ad un altro. Ad esempio, nella coppia di fonemi /p, b/ il secondo membro è più marcato del primo perché dotato del tratto di sonorità che /p/ non possiede. Gli elementi marcati sono meno naturali e più rari nelle lingue del mondo.

al rallentamento del processo e a una maggiore permanenza degli apprendenti negli stadi intermedi dell'apprendimento (Giacalone Ramat 2003; Chini 2010).

Oltre al transfer e alla marcatezza degli elementi linguistici, altre fattori come il tipo di apprendimento e di input a cui l'apprendente è esposto, lo stile cognitivo, la personalità, le motivazioni e l'età possono pregiudicare il percorso acquisizionale e il risultato finale.

Il fattore relativo all'età è quello maggiormente chiamato in causa nell'apprendimento fonologico di una L2, poiché il periodo entro il quale un individuo può apprendere una L2 con le stesse competenze di un nativo, ha una durata breve ed è limitato ai primi anni di vita; oltre questo 'periodo critico' è estremamente raro che gli apprendenti possano acquisire la pronuncia di una L2 con caratteristiche paragonabili a quella di un nativo (Birdsong 1999).

1.2. *Gli studenti cinesi*

Gli studenti sinofoni la cui lingua materna (isolante)⁴ è tipologicamente e geneticamente distante dall'italiano (flessiva-fusiva),⁵ nel loro primo contatto con la L2 non riescono a trovare relazioni con la propria L1 e non possono disporre di materiale 'trasferibile'.⁶

Nel tentativo di comprendere il funzionamento dell'italiano gli apprendenti incontrano numerosi ostacoli e impiegano molto tempo a orientarsi e a entrare in sintonia con una lingua strutturalmente così diversa dalla propria. Successivamente, al crescere della competenza linguistica, gli apprendenti sviluppano la consapevolezza della distanza e dei tanti punti di contrasto esistenti tra la propria lingua e l'italiano, anche sotto il profilo fonetico e fonologico. Le considerevoli differenze nella struttura prosodica delle due lingue, infatti, non permettono l'adozione di strategie di trasferimento dalla L1.

Il presente lavoro si occupa delle difficoltà degli apprendenti sinofoni nell'acquisizione della pronuncia dell'italiano e di come l'interazione degli ostacoli in ambito morfosintattico e prosodico – soprattutto in relazione alla sillaba – possa rallentare l'accesso alla comprensione e alla produzione orale.

⁴ Per lingua isolante si intende una lingua che abbia una morfologia molto scarna (senza distinzione di genere, di numero, di casi) senza espressione delle categorie di persona, numero, tempo e modo dei verbi. Il cinese tende ad avere corrispondenza tra morfema e parola (per la discussione sul concetto di parola in cinese: Banfi 2009; Arcodia 2010).

⁵ Il tipo linguistico flessivo si caratterizza per l'esistenza di morfemi flessivi che esprimono il genere e il numero nel nome, il tempo, il modo e la persona nel verbo. In italiano, le desinenze possono esprimere più categorie, in «bambini», ad esempio, nella desinenza -i si fondono le informazioni relative al genere maschile e al numero plurale.

⁶ Qualora gli studenti cinesi abbiano appreso, in precedenza, altre lingue straniere (specie se tipologicamente vicine all'italiano) riescono ad accedere più facilmente alla lingua.

I dati esaminati nel lavoro si riferiscono al parlato di studenti cinesi adulti di livello elementare e intermedio che hanno frequentato i corsi di lingua e cultura italiana presso l'Università per Stranieri di Perugia.

I corsi dedicati agli studenti del Progetto Marco Polo prevedono 20 ore settimanali di lezione di lingua italiana, di esercitazioni orali ed esercitazioni di fonetica e fonologia per i livelli A1, A2 mentre ai livelli B1 e B2 gli studenti frequentano anche lezioni di civiltà italiana e di linguaggi settoriali relativi agli studi universitari prescelti.

Nei corsi di livello iniziale, l'insegnamento della fonetica, ha l'obiettivo di migliorare soprattutto la percezione uditiva, la consapevolezza e la memoria fonologica finalizzate all'acquisizione delle abilità necessarie per lo sviluppo della comprensione e della produzione orale.

2. L'apprendimento della pronuncia dell'italiano

2.1. La comprensione e la percezione orale

La comprensione orale di una lingua straniera è un obiettivo primario per la maggior parte degli studenti ed è un'abilità complessa che viene sviluppata progressivamente a partire dalle prime fasi dell'apprendimento di una L2, congiuntamente allo sviluppo della percezione uditiva che della comprensione orale è parte integrante.

La percezione e la comprensione orale del parlato in L2 sono fortemente condizionate dalla struttura prosodica della lingua materna, che può influire in modo considerevole sulla capacità dello studente di orientarsi nell'ascolto. Gli apprendenti sinofoni, la cui lingua materna ha strutture ritmico-intonative distanti dall'italiano, accedono alla comprensione del parlato con grande difficoltà non riuscendo a percepire e segmentare la catena parlata in modo efficace.

Sullo sviluppo della comprensione influisce anche l'organizzazione morfologica dell'italiano densa di fenomeni di flessione, di derivazione, di composizione e di accordo, in cui i morfemi lessicali e grammaticali si fondono nelle parole (*non dovresti dirglielo per non fargli del male*).

In cinese «ogni morfema esprime un solo significato e non si ‘fonde’ mai con i morfemi ad esso contigui» (Arcodia 2010).⁷ Per apprendenti nella cui lingua i componenti lessicali sono caratteri autonomi che combinandosi danno luogo a concetti complessi *diàn huà* (*elettricità + parlare = telefono*) (Arcodia 2010), le parole italiane a causa della morfologia flessiva hanno una pesantezza e un'opacità semantica che le rende difficili da gestire, da ‘tagliare’, da ripetere.

Per di più, fenomeni dell'italiano come l'allomorfia della radice soprattutto nel verbo (*venire, vieni, venni*) e di suppletivismo (*andare, vado*), del tutto sconosciuti

⁷ La mancanza di marche morfologiche come flessione e derivazione e della distinzione formale tra parti del discorso rende particolarmente difficile per gli studenti cinesi appropriarsi del concetto di parola in italiano. Gli studenti si rendono conto di quanto la struttura morfologica dell'italiano sia complessa e quanto rallenti il loro apprendimento: «le parole cinesi hanno un solo vestito, quelle italiane hanno invece un intero guardaroba» (Favaro 2003, p. 158).

nella lingua cinese, non rendono trasparenti i rapporti semantici tra parole che non possiedono somiglianza né grafica né fonologica e costituiscono un ulteriore fattore di ritardo allo sviluppo della comprensione in L2 (Arcodia 2010).

Gli studenti sinofoni, contrariamente a quanto avviene ad apprendenti con lingue materne imparentate con l'italiano, non si possono avvalere nemmeno della somiglianza formale tra parole cinesi e italiane⁸ e questo limita il raggiungimento della comprensione. È noto, infatti, come la possibilità di accedere facilmente a elementi lessicali, fonologici o grammaticali simili a quello della L1 possa agevolare la concentrazione e la processazione della L2 (Bettoni 2001).

Nei primi stadi di competenza linguistica gli apprendenti sinofoni, durante l'ascolto dell'italiano, cercano di captare elementi salienti che li possano aiutare a orientarsi nella massa sonora indistinta ma, non avendo punti di riferimento significativi, non riescono a 'staccare' elementi noti e stentano a trovare una guida interpretativa.

Il parlante cinese è perciò profondamente svantaggiato nella gestione della comprensione dell'italiano parlato in cui si alternano parole polisillabiche e monosillabiche opache e difficilmente segmentabili come, ad esempio, in: *hai preso il libro che ti avevo lasciato? Non dimenticartelo*. E sequenze di monosillabi come: *ma tu, non te ne vai da qui? non so chi di voi ha ragione*, sono difficili da segmentare durante l'ascolto e vengono percepite come parole polisillabiche incomprensibili.⁹ La mancata conoscenza e consapevolezza della struttura sillabica, specie ai primi livelli dell'apprendimento, induce l'apprendente a fare tagli e accorpamenti di sillabe che violano la fonotassi¹⁰ dell'italiano allontanandolo dalla comprensione.

Lo sviluppo della comprensione orale è inoltre ritardato per i diversi modelli di comportamento pragmatico-comunicativo degli apprendenti che sono distanti da quelli della cultura della lingua *target*.

La mancanza di conoscenze generali della cultura della L2 non consente al parlante di focalizzare la propria attenzione sulla forma dell'eloquio e di concentrarsi sulla comprensione, con il risultato di avere difficoltà a partecipare nell'interazione orale.

2.2. La prosodia nel parlato

A livello produttivo gli apprendenti sinofoni hanno difficoltà ad accogliere il ritmo dell'italiano e scandiscono, specie nelle prime fasi, parola per parola o, per meglio dire, sillaba per sillaba per cui il parlato e la lettura risultano nei primi livelli, e, in alcuni casi, anche nei livelli successivi, molto frammentati.

⁸ L'apprendente sinofono non dispone nella propria L1 di un lessico di base che derivi dal greco e dal latino e questo impedisce di avere ulteriori 'appigli' utili per la comprensione.

⁹ Nella scrittura cinese la separazione non è tra le parole ma tra i morfemi che sono le unità immediatamente percepibili. Per un cinese la divisione in morfemi avviene meccanicamente e resta difficile invece suddividere un enunciato in parole (Abbiati 2008).

¹⁰ La fonotassi descrive quali sono le sequenze di suoni permesse e quelle non ammesse nelle diverse posizioni della catena fonica. In italiano, ad esempio, non è possibile avere parole che inizino con «tl» mentre è possibile trovare questa sequenza all'interno di parola.

L'apprendente non si sintonizza facilmente con la prosodia dell'italiano e non riesce a produrre in maniera fluente frasi composte da elementi linguistici semanticamente e prosodicamente legati.

Le parole italiane sono difficili da memorizzare e da riprodurre in tutta la loro interezza per la loro complessità morfologica,¹¹ ma anche perché composte da sillabe la cui struttura può complicare e ritardare considerevolmente il raggiungimento della competenza comunicativa orale.

Gli apprendenti devono riuscire, inoltre, a gestire la variazione intonativa dell'italiano per distinguere domande, esclamazioni o affermazioni ed essere in grado di cogliere il valore pragmatico della variazione intonativa come parte integrante e fondamentale del cambiamento delle diverse funzioni che uno stesso enunciato può assumere nella comunicazione.

In italiano, la diversa altezza assunta dalle sillabe – che disegna contorni intonativi diversi (ascendente o discendente) – dà luogo alla distinzione, ad esempio, tra una frase interrogativa (*sei uscito?*) e una affermativa (*sono uscito*). La variazione della tonalità che si estende a tutte le sillabe dell'enunciato ha valore distintivo a livello prosodico, mentre in cinese l'altezza tonale è distintiva a livello semantico per distinguere parole di significato diverso. Il tono viene assegnato a ogni sillaba sia accentata che non accentata e l'intonazione di una determinata frase può terminare con contorni di altezza diversi secondo il contorno tonale che la sillaba finale ha, mentre le forme intonative (ascendente, discendente e sospensiva) non assumono valore distintivo (Xianonan 1990).

Gli studenti sinofoni hanno difficoltà a orientarsi nel riconoscimento dei parametri acustici che caratterizzano la sillaba¹² italiana rispetto a quelli relativi all'intonazione tanto che, nei primi livelli, non sono in grado di distinguere e dare il giusto valore alla variazione intonativa rispetto alla forza accentuale delle sillabe.

L'acquisizione della consapevolezza di come gestire la variazione intonativa ai fini di una comunicazione pragmaticamente efficace¹³ si può constatare negli apprendenti sinofoni solo ai livelli avanzati, mentre ai primi livelli è ritenuta sufficiente l'identificazione e la riproduzione, ad esempio, del valore interrogativo o affermativo di una frase.

La prosodia dell'italiano, inoltre, è caratterizzata da fenomeni di durata consonantica distintiva (*sono-sonno*), un fenomeno marcato la cui acquisizione crea considerevoli difficoltà soprattutto a quegli apprendenti che non possiedono questo tratto distintivo nella propria lingua materna.

¹¹ La lingua cinese è ricca di elementi monosillabici gestiti dai quattro toni con diversa curva melodica che danno loro un diverso valore semantico (Abbiati 2008). La variazione di tonalità è determinante per riconoscere monosillabi che senza di essa sarebbero omofoni.

¹² In italiano le sillabe accentate hanno maggiore forza articolatoria e durata, la variazione della posizione accentuale nelle parole può assumere valore distintivo (come nelle parole: *vestiti-vestiti*).

¹³ La frase «Hai capito, vero?» può essere una semplice domanda per verificare la comprensione avvenuta da parte di una persona, mentre se realizzata con variazioni intonative e di forza accentuale può assumere, ad esempio, la funzione di minaccia o di rimprovero.

Gli apprendenti cinesi difficilmente superano questa difficoltà e gli errori di cancellazione della geminazione consonantica sono molto frequenti nel parlato e nella scrittura anche ai livelli più avanzati tendono a fossilizzarsi.¹⁴

2.3. La sillaba in italiano e in cinese

La sillaba è un'unità prosodica costituita da un nucleo vocalico (V) come nella parola «a.bi.le», da un attacco opzionale composto da uno o più elementi consonantici (C) che possono precedono il nucleo come in «pa.ne, tre.no», da una coda opzionale cui elementi consonantici (C) possono seguire il nucleo come in «an.ta, par.te».¹⁵

La struttura sillabica assume, nelle lingue, forme diverse, per cui esistono lingue come il cinese in cui le sillabe hanno in massima parte una struttura CV, lingue come l'inglese o il russo in cui le sillabe possono avere attacco e coda di sillaba composti da più consonanti (cioè ramificati), e lingue come l'italiano in cui la struttura sillabica è relativamente semplice.

Le parole dell'italiano possono essere composte dalle seguenti strutture sillabiche:

V	a.bi.le
CV	pa.ne
VC	in.di.ce
CCV	tre.no
CVC	pal.co
CCVC	pron.to
(C)CCV ¹⁶	stra.no

L'attacco delle sillabe italiane può essere, quindi, composto da una sola consonante (CV) o ramificato, cioè composto da più consonanti (CCV, CCVC). L'attacco sillabico semplice (CV) può essere composto da qualsiasi C italiana, mentre quello ramificato sottostà ad alcune restrizioni: la seconda posizione di un attacco ramificato (nesso consonantico) può essere occupata solo dalle consonanti /r, l/ come in *clima, treno*.

La coda della sillaba italiana è costituita da una sola consonante e non è libera da restrizioni: le uniche consonanti possibili in coda sono /r, l, m, n, s/.

La sillaba del cinese mandarino ha una struttura semplice, può essere costituita solo da un nucleo vocalico (V), l'attacco della sillaba è composto da una sola consonante (CV), e, quando la sillaba è chiusa, la coda è costituita da C nasali.¹⁷ In cinese non esistono quindi nessi consonantici.

¹⁴ La durata consonantica può essere realizzata in modo inappropriato dagli apprendenti nei contesti in cui non è richiesta.

¹⁵ La sillaba senza coda viene definita aperta, mentre è chiusa quella che possiede la coda consonantica.

¹⁶ /s/ è un fonema consonantico con uno statuto speciale. Nonostante l'ortografia dell'italiano ammetta un attacco sillabico /s/ + oclusiva+/t/ o/l/ (a.spro), questa sequenza non costituisce un attacco sillabico fonologicamente possibile (Nespor 1993, pp. 176-179). Quando il nesso è preceduto da vocale (*aspro, che strano*) /s/ è coda di sillaba e non attacco (as.pro, kes.trano).

¹⁷ La varietà cantonese può avere in coda sillabica anche /p, t, k/ (Canepari 2005).

L'inventario sillabico del cinese è molto limitato – circa 400 sillabe che divengono 1200 considerando le distinzioni tonali – rispetto a una lingua come l'inglese che ha circa 8000 sillabe distinte (Abbiati 2008).

2.4. La struttura della sillaba nell'interlingua

Alle difficoltà degli apprendenti sinofoni relative alla segmentazione percettiva e alla produzione di parole polisillabiche in italiano, descritte precedentemente, si somma l'ostacolo di riprodurre correttamente le formazioni sillabiche dell'italiano con un grado di marcatezza maggiore di quelle del cinese. La struttura sillabica CV, di cui il cinese è ricco, è considerata, infatti, sillaba non marcata e universalmente presente nelle lingue del mondo; è la prima formazione sillabica che compare nel bambino che si addestra durante la fase di lallazione e tra le ultime ad essere persa nei casi di afasia.

La pronuncia di parole che contengono sillabe con nessi consonantici nell'attacco (**pra**.to) o sillabe con coda – specialmente quelle chiuse da /r, l/ (**por**.ta, **al**.to), risulta complessa per gli apprendenti sinofoni. Le difficoltà si accrescono quando la sillaba chiusa è seguita da una sillaba con attacco ramificato (**al.tro**, **en.tra**.re, in.**ter.pre**.ta.re) che dà luogo a un nesso triconsonantico eterosillabico.¹⁸

Nella fase di strutturazione delle sillabe dell'italiano gli apprendenti utilizzano strategie di 'compensazione' attraverso le quali viene modificata la struttura di sillabe complesse, principalmente con l'aggiunta o la cancellazione di fonemi che possano rendere le strutture sillabiche più accessibili.

I fenomeni ricostruttivi che vengono operati dagli apprendenti nella formazione sillabica delle parole italiane si presentano sin dai livelli pre-basico e basico¹⁹ e dipendono da diversi processi fonologici.

Tra i fenomeni fonologici più frequenti, prodotti dagli apprendenti sinofoni, vi sono l'epentesi²⁰ vocalica che viene utilizzata per interrompere le sequenze consonantiche e riprodurre la struttura sillabica non marcata CV (li.bri→ li.be.ri, spre.ca.to→ spe.re.ca.to), e la cancellazione di uno o più segmenti consonantici (cal.cio→ca.cio).

L'inserimento delle vocali epentetiche avviene sia nei nessi eterosillabici (sar.ta→sa.ra.ta; cul.tu.ra→ cu.la.tu.la) che nei nessi tautosillabici in attacco di sillaba (raf.fred.da.to→ ra.fe.re.da.to). I casi di cancellazione di fonemi si verificano in attacco di sillaba in contesto di nesso eterosillabico (par.lo→pa.ro) o tautosillabico (plas.ti.ca→ pas.ti.ca), specie quando sono presenti i suoni [r] e [l] che rappresentano un ostacolo articolatorio. Nel caso dell'epentesi l'aggiunta di una vocale produce l'aumento del

¹⁸ Un nesso consonantico si dice eterosillabico se si compone di segmenti appartenenti a due sillabe contigue (**par.te**), è invece tautosillabico se i segmenti consonantici che compongono il nesso appartengono alla stessa sillaba (**tre.no**).

¹⁹ I dati qui esposti sono stati raccolti da chi scrive, e da Cristina Montilli che ringrazio. Tutti fanno parte di corpora di italiano parlato di apprendenti sinofoni raccolti presso l'Università per stranieri di Perugia.

²⁰ L'epentesi è un processo fonologico che prevede l'inserzione in una parola di un segmento più frequentemente vocalico.

numero di sillabe della parola (sar.ta→sa.ra.ta; cul.tu.ra→ cu.la.tu.la), mentre nella cancellazione viene ridotto il numero di fonemi (par.lo→pa.ro, plas.ti.ca→ pas.ti.ca) per eliminare il nesso consonantico mantenendo, però, lo stesso numero di sillabe. La cancellazione di sillabe (sgranocchiare→sgracchiare, sacrifici→sacrifici) avviene soprattutto nella pronuncia di parole polisillabiche per ridurre la loro lunghezza che rappresenta una difficoltà per gli apprendenti.

Con le modifiche della struttura sillabica apportate attraverso metatesi²¹ i parlanti, diversamente da quanto accade per effetto dell'epentesi e della cancellazione, tendono a preservare la struttura prosodica della parola mantenendo sia il numero dei segmenti che il numero delle sillabe che la compongono. Come è stato già osservato nell'apprendimento della L1 da parte dei bambini (Kløve – Young-Scholten 2001), la funzione di un processo fonologico come la metatesi è preservare segmenti che altrimenti verrebbero cancellati.

Nelle modificazioni tramite metatesi sono frequentemente coinvolti i suoni /r, l/ come già osservato nel mutamento diacronico (latino: «miraculum»→ spagnolo: «milagro») in cui il cambiamento nell'ordine lineare dei segmenti in un parola può avvenire anche a distanza (latino: «crocodilus» → spagnolo: «cocodrilo»).

Nei casi di metatesi dei nostri apprendenti, il coinvolgimento dei fonemi /r, l/ («dorme, spermi, scordo, prota, frola, parto, atrico» ← *morde, spremi, sporco, porta, flora, prato, artico*) può essere causato dalle restrizioni a cui gli apprendenti sottostanno nella realizzazione di questi suoni e dalla frequente presenza dei due segmenti nei nessi consonantici etero e tautosillabici (*parlo, prima, classe*).

Questo processo fonologico viene attivato all'interno di parole complesse per riparare sillabe che non si conformano alle restrizioni sillabiche e segmentali della L1.²²

La gestione così complessa del materiale sillabico dell'italiano da parte degli apprendenti sinofoni mette in evidenza come la differenza sostanziale nell'organizzazione della morfologia e nella struttura delle sillabe conduca i parlanti a ipotizzare lentamente un modello di parola diverso dal proprio. Acquisire parole nuove significa per questi apprendenti impadronirsi della struttura sillabica e del sistema di processazione di una lingua i cui parlanti nativi hanno come unità psicologica il fonema e non la sillaba (Shih-wei-Chen 2006), come è invece in cinese.

All'aumentare delle competenze linguistiche nella L2 gli studenti, grazie alla migliore consapevolezza fonologica acquisita che li porta ad avere una autonomia nella composizione delle parole, sembrano rispettare maggiormente la formazione sillabica avvicinandosi, così, all'architettura delle parole italiane.

²¹ La metatesi è un fenomeno di inversione della posizione di due segmenti all'interno della parola.

²² Nel nostro corpus ci sono, comunque, anche casi di metatesi in parole con sillabe CV (tuono, machina←nuoto, manica).

2.5. Sequenze sillabiche inattese

Ai numerosi casi di epentesi, di cancellazione e di metatesi che si riscontrano nell'analisi dell'interlingua degli apprendenti cinesi si associano fenomeni di inserzione di elementi consonantici nelle parole che danno luogo a sillabe più complesse di quanto previsto in italiano. Nel processo di adattamento alla struttura sillabica dell'italiano gli apprendenti non producono, quindi, solo fenomeni 'facilitanti' e quindi attesi (la preferenza per la sillaba CV) ma anche fenomeni, come l'inserzione di consonanti soprattutto in attacco di sillaba, che rendono il compito dell'apprendente più complesso di quanto sia in italiano.

Tale tendenza è stata riscontrata anche in uno studio di Dal Maso (2003), la quale ha ipotizzato che i sinofoni non mirino tanto alla semplificazione della struttura interna della sillaba quanto piuttosto a quella delle parole – soprattutto tri e quadrisillabiche – riducendone il numero delle sillabe.

Questa ipotesi non si è sempre verificata nei nostri dati, ove a una forma come «edricità» per *elettricità* si affiancano «spodraco» per *sporco*, «giodeca» per *gioca* in cui è aumentato il numero delle sillabe. In altri casi il numero delle sillabe è stato mantenuto («indedrni, riperdere, giocare» ← *interni, ripetere, giocare*) inserendo, però, elementi consonantici notoriamente complessi per i sinofoni.

Dal punto di vista acquisizionale, la realizzazione delle sillabe nell'interlingua degli apprendenti si è evoluta partendo da modifiche strutturali tramite epentesi forse determinate dall'influenza della strutturazione sillabica della L1, per passare, nelle fasi successive, a fenomeni che non possono essere interpretati né come influenza della L1 né come raggiungimento della struttura sillabica della L2. Tali fenomeni potrebbero essersi sviluppati per l'azione degli Universali che sono particolarmente attivi nelle fasi intermedie dell'apprendimento. Major (2001) nel descrivere lo sviluppo dell'interlingua sottolinea come nelle prime fasi dell'apprendimento l'azione della L1 sia molto forte e impedisca ai fattori universali di esercitare la propria forza. Successivamente al decrescere della forza della L1 si accresce l'influenza dei fattori universali che danno come risultato fenomeni non presenti né nella L1 né nella L2; questa azione è maggiormente incisiva nell'acquisizione dei fenomeni marcati.

2.6. L'insorgenza dei lapsus

Nel parlato in L1 si riscontrano spesso errori di produzione, definiti lapsus, che insorgono come deviazioni involontarie dall'intenzione fonologica, grammaticale o lessicale del parlante causate da stanchezza, bassa concentrazione o da interferenze ambientali (Magno Caldognetto – Tonelli 1993).

Lo studio linguistico dei lapsus ha portato a distinguerli in contestuali e non contestuali, i primi causati da sostituzioni con elementi presenti nel contesto *ho messo la tasca nella mano* mentre nei secondi le sostituzioni vengono attuate con elementi non presenti nel contesto *Anna balla la tintarella (la tarantella)* (Magno Caldognetto – Tonelli 1993).

L'analisi del parlato degli apprendenti sinofoni, anche di livello avanzato, ha messo in evidenza la realizzazione di un numero elevato di lapsus: *appartamento* per *appuntamento*, *religione* per *regionali*, *consiglia* per *consegna*, *cantante* per *contento*, *vivo rosso* per *vino rosso* che per la loro alta frequenza non fanno presumere che possano dipendere solo da stanchezza o scarsa concentrazione.

La tipologia dei lapsus dei nostri apprendenti è soprattutto non contestuale e le sostituzioni con parole non presenti nel contesto non avvengono su base semantica, in cui la parola bersaglio viene sostituita da una parola correlata per significato (*pubblico/privato*), né con parole casuali che si inseriscono per effetto di una contaminazione ambientale (*mi passi il telefono/il telecomando*) ma con parole che hanno una somiglianza fonologica con le parole target.²³

Da questi dati sembra, quindi, che le sostituzioni²⁴ attuate dagli apprendenti sinofoni dipendano da un errata selezione della struttura fonologica della parola poiché «l'intrusa» ha lo stesso numero di sillabe della parola bersaglio e ne condivide, nella maggior parte dei casi, la prima sillaba o il primo fonema. Il fatto che in alcuni casi le due parole non appartengano alla stessa classe grammaticale (*cantante/contento*, *sufficiente/soddisfare*) dovrebbe confermare l'ipotesi che si tratti di errori di tipo fonologico e non lessicale.

Poulisse (1999, p. 80) nel suo lavoro sui lapsus linguistici evidenzia come i bambini producano nella propria L1 un numero maggiore di lapsus degli adulti, interpretando questo dato come sintomo di instabilità del sistema linguistico in evoluzione e di un basso livello di automatizzazione dei processi di produzione del parlato. Nel caso degli apprendenti sinofoni studiati, la scarsa automatizzazione della produzione linguistica potrebbe essere la ragione della realizzazione di un numero elevato di lapsus in cui si riflette l'instabilità delle procedure e delle competenze coinvolte.

Inoltre, la massima attenzione che gli apprendenti impiegano nella pronuncia della L2 potrebbe impedire la soppressione completa di processi altamente automatizzati della L1 (Poulisse 1999) interferendo così con i processi della L2 che, invece, non lo sono ancora completamente.

I lapsus prodotti dai sinofoni non sono stati mai disambiguati²⁵ durante la produzione orale poiché, a differenza di ciò che accade per molti dei lapsus prodotti dai parlanti nativi, gli apprendenti non ne avevano consapevolezza e procedevano nel proprio discorso anche quando il parlante nativo poneva problemi di comprensione.²⁶

²³ Questi lapsus vengono definiti malapropismi (il nome deriva da *Mrs Malaprop*) e condividono con le parole bersaglio almeno tre caratteristiche prosodiche o segmentali (stesso numero di sillabe, stessa struttura accentuale, fonemi iniziali uguali, stringhe fonologiche iniziali o finali uguali) «*ma vuoi proprio la percezione?* (perfezione)» (Magno Caldognetto – Tonelli 1993).

²⁴ «I lapsus non contestuali vengono attribuiti a un cattivo funzionamento di accesso al lessico: nel caso di sostituzioni semantiche si deve ipotizzare la selezione errata di una entità semantico-sintattica, cioè di un unico lemma, mentre nel caso di malapropismi si è verificata l'errata selezione della forma fonologica di una parola, cioè di un unico lessema» (Magno Caldognetto – Tonelli 1993).

²⁵ Questo fenomeno potrebbe essere causato dallo scarso 'automonitoraggio' che i parlanti riescono a fare sulla propria produzione orale.

²⁶ Una studentessa di livello avanzato parlava insistentemente di "droga" come di un simbolo significativo per i cinesi e malgrado le chiedessi di spiegarsi meglio continuava a ripeterlo. Solo dopo averglielo fatto notare ha capito che non stava dicendo "drago" ma "droga".

Nella realizzazione dei malapropismi potrebbe aver influito anche il grado di familiarità acquisita con le parole, cioè il numero di volte in cui gli studenti hanno incontrato determinate parole studiando l'italiano. La familiarità, infatti, abbassa la soglia di attivazione delle parole e rende la loro rappresentazione codificata nella memoria a lungo termine più facilmente e velocemente disponibile (Colombo 1993).

Gli studenti cinesi potrebbero aver acquisito familiarità con le parole soprattutto attraverso la rappresentazione ortografica; è noto, infatti, come questi apprendenti facciano forte riferimento alla scrittura della lingua e come amino sfogliare il dizionario per avere un contatto visivo con le parole nuove e con quelle già apprese.

2.7. I suoni consonantici

Quando si parla dell'apprendimento dei suoni consonantici²⁷ dell'italiano da parte degli studenti sinofoni vengono subito in mente i fonemi /r/ e /l/, due fonemi che gli apprendenti cinesi non riescono a percepire e a produrre in modo distintivo. Il cinese possiede il fonema /l/ che ricorre, però, solo all'inizio di sillaba e il fonema /r/ che ha il modo di articolazione approssimante, mentre in italiano la /r/ è vibrante. La difficoltà nella percezione e nella produzione dei due suoni italiani²⁸ limita la capacità di usarli correttamente, gli errori più frequenti sono causati dalla sostituzione reciproca dei due suoni come in «sordato, musicare, aplile, corele» ← *soldato, musicale, aprile, correre*, ma abbiamo visto anche come i due suoni siano spesso coinvolti nei processi fonologici quali l'epentesi, la cancellazione e la metatesi attuati dagli apprendenti.

L'apprendimento del suono [r] e la distinzione con il suono [l] vengono considerati scogli insuperabili da parte degli studenti e degli stessi insegnanti²⁹ e il superamento anche parziale di questo ostacolo viene conseguentemente percepito come fattore predisponente all'apprendimento dell'italiano.

Alla luce di quanto analizzato nella parte dedicata alla prosodia dell'italiano e di come l'aspetto fonologico interagisca con i diversi livelli della grammatica, non risulta particolarmente utile focalizzare l'attenzione sulla pronuncia dei due fonemi già nei livelli basici dell'apprendimento.

Un'altra difficoltà riguarda l'apprendimento dei fonemi occlusivi dell'italiano che, ripartiti in due serie di tre elementi non sonori /p, t, k/ e di tre sonori /b, d, g/, sono particolarmente complessi per gli studenti sinofoni sia a livello percettivo che produttivo. Nella produzione orale gli errori commessi nelle prime fasi dell'apprendimento e che permangono fino ai livelli avanzati riguardano la sostituzione reciproca dei fonemi di ogni coppia come in «infrando, dre, apraccio, cambo, crazioso, gueste» ← *infranto, tre, abbraccio, campo, grazioso, queste*.

²⁷ Per l'aspetto segmentale ci limiteremo all'analisi dell'apprendimento di alcuni suoni consonantici, mentre non viene esaminato quello dei suoni vocalici.

²⁸ I cinesi provenienti dal Sud (Canton, Taiwan) non distinguono /l, r, n/ come nelle parole *pani, pali, pari* (Canepari 2005).

²⁹ Durante le lezioni in Cina viene dedicato molto tempo alla pronuncia di /r/ già nei primi livelli dell'apprendimento dell'italiano.

In cinese esistono sei fonemi occlusivi ma si distinguono in base al tratto dell'aspirazione /p, t, k/ e /ph, th, kh/ e l'opposizione si realizza solo nei contesti sillabici accentati /p, ph, t, th, k, kh/, mentre nelle sillabe non accentate i tre fonemi non-sonori /p, t, k/ possono sonorizzarsi fino a diventare [b, d, g], e i fonemi aspirati /ph, th, kh/ possono perdere il tratto di aspirazione [p, t, k]. Pertanto il tratto della sonorità, distintivo per i fonemi occlusivi dell'italiano, può essere presente in cinese solo con valore allofonico.

L'ortografia Pinyin in cui ogni grafema corrisponde a un fonema, adottata nella scuola cinese per facilitare l'accesso alla fonologia della lingua, costituisce un ulteriore ostacolo all'apprendimento dei fonemi occlusivi dell'italiano. Nel Pinyin, infatti, esistono i grafemi *b, d, g* a cui corrispondono i fonemi /ph, th, kh/ per cui gli studenti sinofoni interpretano la grafia *b, d, g* dell'italiano con i suoni adottati in cinese. Come dimostrato in alcune ricerche (Bassetti 2007), l'ortografia Pinyin può influenzare la rappresentazione mentale dei fonemi e nel nostro caso può concorrere al difficile apprendimento dei suoni occlusivi sonori e non-sonori inducendo a una cattiva interpretazione della corrispondenza grafema/fonema in italiano.

3. La scrittura

Le difficoltà di percezione e di segmentazione della lingua parlata producono errori evidenti anche nella forma grafica della lingua straniera.

Negli elaborati scritti degli studenti cinesi emergono, infatti, errori in cui è chiara la difficoltà di restituire la forma delle parole italiane. «Agiro uno scatolo, aggio staccolo, agio un astacolo, a giro una stacoro, agino oscotacolo» sono alcune delle scritture che gli studenti hanno realizzato dopo aver ascoltato la frase *aggiro un ostacolo*. In questi esempi, le sillabe sono state raggruppate in modo improprio creando fenomeni di cancellazione e di metatesi che riflettono la difficoltà percettiva e di strutturazione delle sillabe dell'italiano, già riscontrate nel parlato. La scrittura può essere foriera di difficoltà legate anche alla discriminazione di singoli segmenti, in dettati di parole senza senso si evidenzia, ad esempio, l'incapacità di scrivere correttamente i grafemi che corrispondono a /r, l/ o a /p, t, k, b, d, g/.

La scrittura errata di *p, t, k, b, d, g* non è solo causata da interferenze di ordine percettivo ma anche per effetto dell'influenza della grafia Pinyin che può avere, quindi, effetti negativi sia sulla pronuncia che sulla grafia dell'italiano.

L'interpretazione della scrittura dell'italiano riserva per gli apprendenti sinofoni altre complessità legate all'uso di grafemi maiuscoli e minuscoli e ai diversi caratteri (corsivo, stampatello) che nella scrittura a mano assumono, oggi, forme sempre più distanti da una norma calligrafica.

La scrittura manuale italiana può contenere caratteri corsivi mescolati a quelli in stampatello e numerosi varianti di uno stesso grafema, pensiamo solo ai diversi caratteri utilizzati nella scrittura degli italiani, ad esempio, per i fonemi /r, f, s/. Il sistema grafico del cinese è, invece, regolato da norme calligrafiche ferree. Gli

ideogrammi non sono solo simboli grafici e la scrittura è una forma d'arte che ha un valore estetico (Biasco – Wen – Banfi 2003).

Gli apprendenti cinesi devono adeguarsi alle diverse scritture adottate nella stampa e devono riuscire a decrittare la calligrafia degli italiani che può far vacillare e rendere opaca anche la corrispondenza tra grafema e fonema che in italiano è quasi completa.

Questo deve essere tenuto in considerazione durante l'insegnamento evitando di fornire scritture di difficile interpretazione, specie all'inizio dell'apprendimento.

4. L'insegnamento

Quanto detto a proposito dell'apprendimento dell'italiano da parte di studenti sinofoni mette in evidenza come l'insegnamento di una L2 debba tenere conto dell'intersecarsi dei diversi livelli linguistici.

L'insegnamento della pronuncia deve attuarsi in parallelo con quello della grammatica, del lessico, della sintassi, della pragmatica per potenziare gli strumenti che permettano ai discenti di processare correttamente la lingua (Costamagna 2010b).

Gli studenti cinesi principianti hanno grandi difficoltà ad orientarsi nella percezione e nella produzione orale e devono essere maggiormente esposti all'ascolto della lingua parlata. Le attività in classe devono pertanto prevedere lo sviluppo della percezione uditiva e della capacità imitativa degli studenti attraverso esercizi sull'accento, sulla durata consonantica, sulla formazione sillabica e sull'intonazione (Costamagna 2010a).

Nei primi stadi dell'apprendimento il lavoro dedicato alla pronuncia, utile a sviluppare le competenze percettive e produttive orali, alimenta lo sviluppo della consapevolezza fonologica utile per accogliere la struttura prosodica dell'italiano e si intreccia con l'acquisizione del lessico facilitandone la memorizzazione.

L'intervento didattico deve tuttavia tenere in considerazione le aspettative e il diverso approccio che gli studenti hanno con l'apprendimento linguistico. In classe, gli studenti sinofoni mostrano agli occhi di un insegnante occidentale un atteggiamento apparentemente passivo che è solo il frutto dell'educazione ricevuta in Cina. In realtà i discenti cinesi sono molto riflessivi e non sono abituati ad esprimere le proprie idee in classe, perché questo potrebbe essere considerato un atteggiamento egoistico che farebbe perdere del tempo agli altri studenti. L'armonia della classe non deve essere mai minacciata e non si devono creare situazioni in cui gli studenti possano 'perdere la faccia' che è sentito come un danno personale. 'Far perdere la faccia' a qualcuno è, quindi, considerata un'azione molto deplorabile (Kennedy 2002; Phuong-Mai Nguyen *et al.* 2006).

Durante la lezione, il discente non può formulare domande all'insegnante per non rischiare di mettere in discussione la sua autorità. Gli studenti hanno molto rispetto degli insegnanti, un rispetto che rimane per tutta la vita.

Gli insegnanti cinesi, modelli di comportamento corretto, sono molto attenti alle esigenze degli studenti e sono pronti ad aiutarli dopo le lezioni.

I libri hanno nella cultura cinese una grande autorevolezza, la conoscenza è nei libri e l'insegnamento è molto legato ai libri di testo, lasciando poco spazio alla discussione. I libri vanno imparati nei minimi dettagli facendo continui esercizi di memorizzazione. La ripetizione orale e la scrittura sono strategie di apprendimento che i bambini cinesi utilizzano per imparare migliaia di caratteri logografici.

La forte attrazione che gli apprendenti manifestano per la scrittura della lingua italiana è legata perciò al ruolo che la scrittura assume nella lingua cinese in cui ogni carattere è unione di una forma grafica, un suono e un significato.³⁰

L'insegnamento delle lingue in Cina, specie quello dell'italiano, è generalmente basato su un metodo grammaticale e audiovisivo. Solo negli ultimi anni i metodi d'insegnamento si sono avvicinati ad approcci di stampo comunicativo anche grazie all'aumento dei docenti provenienti dall'Italia che insegnano nei corsi di italiano attivati nell'ambito del progetto Marco Polo.

Bibliografia

- Abbiati, M. (2008), *Guida alla lingua cinese*, Carocci, Roma.
- Anderson, J.I. (1987), *The Markedness Differential Hypothesis and Syllable Structure Difficulty*, in *Interlanguage Phonology. The Acquisition of a Second Sound System*, ed. by Ioup, G. – Weinberger, S.H., Newbury House Publishers, Cambridge.
- Archibald, J. (1998), *Second Language Phonology*, John Benjamins, Amsterdam – Philadelphia.
- Arcodia, G.F. (2010), *La lingua italiana vista da un cinese*, in *Italiano di cinesi, italiano per cinesi*, a cura di Rastelli, S., Guerra, Perugia.
- Ard, J. – Homburg, T. (1992), *Verification of Language Transfer*, in *Language Transfer in Language Learning*, ed. by Gass, S.M. – Selinker, L., John Benjamins, Amsterdam – Philadelphia.
- Banfi, E. (2003), *Italiano/L2 di cinesi. Percorsi acquisizionali*, Franco Angeli, Milano.
- Banfi, E. (in stampa), *Rappresentare il significato delle parole: la 'parola' cinese tra i livelli fonologico e semantico/cognitivo*, in *Atti del XLII Congresso internazionale di Studi della SLI, Linguaggio e cervello/Semantica* (Pisa, 25-27 settembre 2008), a cura di P.M. Bertinetto – V. Bambini – I. Ricci, Bulzoni, Roma.
- Bassetti, B. (2003), *Effects of Hanyu Pinyin on Pronunciation in Learners of Chinese as a Foreign Language*, in *The Cognition, Learning and Teaching of Chinese Characters*, ed. by Guder, A. – Jiang Xin – Wan Yexin, Beijing Language and Culture University Press, Beijing.
- Bettoni, C. (2001), *Imparare un'altra lingua*, Laterza, Roma-Bari.
- Biasco, M. – Wen, M. – Banfi, E. (2003), *Introduzione allo studio della lingua cinese*, Carocci, Roma.

³⁰ La maggior parte delle sillabe del cinese sono omofone e sono distinte innanzitutto sul piano grafico attraverso caratteri diversi (Arcadia 2010). Chi ha frequentato i cinesi ha potuto notare come, a volte, per sciogliere il significato ambiguo della lingua parlata essi ricorrono all'uso delle dita di una mano per segnare in aria o sul palmo dell'altra mano l'ideogramma corrispondente.

- Birdsong, D. (1999), *Second Language Acquisition and the Critical Period Hypothesis*, Lawrence Erlbaum, London.
- Canepari, L. (2005), *Manuale di pronuncia*, Lincom Europa, München.
- Chini, M. (2010), *Concetti, fenomeni e fattori relativi all'acquisizione di lingue seconde, in Italiano di cinesi, italiano per cinesi*, a cura di Rastelli S., Guerra, Perugia.
- Colombo, L. (1993), *Locus o loci dell'effetto frequenza?*, in *Il lessico: processi e rappresentazioni*, a cura di Laudanna, A. – Burani, C., La Nuova Italia, Roma.
- Costamagna, L. (2000), *Insegnare e imparare la fonetica*, Paravia, Torino.
- Costamagna, L. (2008), *Insegnare e apprendere la fonologia dell'italiano L2*, in *Dagli studi sulle sequenze di acquisizione alla classe di italiano L2*, in *Atti del Convegno-Seminario* (Bergamo, 19-21 giugno 2006), Guerra, Perugia.
- Costamagna, L. (2010a), *I livelli di riferimento e l'insegnamento della fonetica e della fonologia*, in *Profilo della lingua italiana*, a cura di Spinelli, B. – Parizzi, F., La Nuova Italia, Firenze.
- Costamagna, L. – Falcinelli, M. – Servadio, B. (2010b), *Io & l'italiano. Guida per l'insegnante*, Le Monnier, Firenze.
- Dal Maso, S. (2003), *Processi di semplificazione della forma delle parole nell'italiano di cinesi in relazione alla struttura e allo statuto della sillaba*, PRIN 2003, Unità operativa di Verona, responsabile G. Massariello Merzagora.
- Duanmu, S. (2000), *The Phonology of Standard Chinese*, Oxford University Press, New York.
- Favaro, G. (2003), *Alunni cinesi a scuola. Accoglienza, inserimento e progetti didattici in Italiano/L2 di cinesi, Percorsi acquisizionali*, a cura di Banfi, E., Franco Angeli, Milano.
- Flege, J.E. (1987), *The Production of "New" and "Similar" Phones in a Foreign Language: Evidence for the Effect of Equivalence Classification*, «Journal of Phonetics», 15, 47-65.
- Flege, J.E. (1990), *Second Language Speech Learning: Theory, Findings and Problems*, in *Speech Perception and Linguistic Experience. Issues in Cross-Linguistic Research*, ed. by Strange, W., York Press, Timonium (MD), pp. 233-277.
- Flege, J.E. – Frieda, E.M. – Walley, C.A. – Randazza, L.A. (1998), *Lexical Factors and Segmental Accuracy in Second Language Speech Production*, «Studies in Second Language Acquisition», 20, 155-187.
- Flege, J.E. – Munro, M. – MacKay, R. (1995), *Factors Affecting Strength of Perceived Foreign Accent in a Second Language*, «Journal of Acoustical Society of America», 97, pp. 3125-3134.
- Gass, S.M. – Selinker, L. (eds.) (1983), *Language Transfer in Language Learning*, Newbury House, Rowley (Mass.).
- Giacalone Ramat, A. (1994), *Il ruolo della tipologia linguistica nell'acquisizione di lingue seconde*, in *Italiano: lingua seconda/lingua straniera*, a cura di Giacalone Ramat, A. – Vedovelli, M., Bulzoni, Roma.
- Giacalone Ramat, A. (a cura di) (2003), *Verso l'italiano. Percorsi e strategie di acquisizione*, Carocci, Roma.

- Juffs, A. (1990), *Tone, Syllable Structure and Interlanguage Phonology: Chinese Learners' Stress Errors*, «IRAL», pp. 99-117.
- Kennedy, P. (2002), *Learning Cultures and Learning Styles: Myth-understandings about Adult (Hong Kong) Chinese Learners*, «International Journal of Lifelong education», 21/5, pp. 430-445.
- Kløve, M.H. – Young-Scholten, M. (2001), *Repair of L2 Syllables through Metathesis*, «IRAL», pp. 103- 133.
- Laganaro, M. (2005), *Syllable Frequency Effect in Speech Production: Evidence from Aphasia*, «Journal of Neurolinguistics», 18, pp. 221-235.
- Magno Caldognetto, E. – Tonelli, L. (1993), *Organizzazione e accesso lessicale: evidenza dai lapsus*, in *Il lessico: processi e rappresentazioni*, a cura di Laudanna, A. – Burani, C., La Nuova Italia, Roma.
- Major, R.C. (2001), *Foreign Accent: The Ontogeny and Phylogeny of Second Language Phonology*, Lawrence Erlbaum Associates, New Jersey.
- Mancini, F. – Voghera, M. (1994), *Lunghezza, tipi di sillabe e accento italiano*, in *Come parlano gli italiani*, a cura di De Mauro, T., La Nuova Italia, Firenze.
- Nespor, M. (1993), *Fonologia*, Il Mulino, Bologna.
- Nguyen, P. – Terlouw, C. – Pilot, A. (2006), *Culturally Appropriate Pedagogy: The Case of Group Learning in a Confucian Heritage Culture Context*, «Intercultural Education», 17/1, pp. 1-19.
- Odlin, T. (1989), *Language Transfer. Cross-Linguistic Influence in Language Learning*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Poulisse, N. (1999), *Slips of the Tongue. Speech Errors in First and Second Language Production*, John Benjamins, Amsterdam/Philadelphia.
- Ringbom, H. – Jarvis, S. (2009), *The Importance of Cross- Linguistic Similarity in Foreign Language Learning*, in Long, M.H. – Doughty, C.J. (eds.), *The Handbook of Language Teaching*, Wiley-Blackwell, Malden.
- Schmid, S.(1999), *Fonetica e fonologia dell'italiano*, Paravia, Torino.
- Shih-wei Chen, A. (2006), *Phonological Processing Unit Transfer: The Impact of First Language Syllable Structure and its Implications for Preferred Subsyllabic Division Units*, Ph.D. in Philosophy, University of Maryland.
- Sorianello, P. (2006), *Prosodia*, Carocci, Roma.
- Xianonan, S.S. (1990), *Ability of Learning the Prosody of an Intonational Language by Speakers of a Tonal Language: Chinese Speakers Learning French Prosody*, «IRAL», 2, pp. 119-134.

Abstract

L'acquisizione della pronuncia di una L2 è fortemente condizionata dal sistema fonologico della lingua materna dell'apprendente. L'apprendimento dell'italiano da parte di studenti sinofoni mette in evidenza come la distanza tipologica – sul piano morfologico e prosodico – tra le due lingue in contatto possa rallentare e rendere difficoltoso il processo di apprendimento dell'italiano. Gli apprendenti sinofoni

impiegano molto tempo a entrare in sintonia con le strutture prosodiche della lingua italiana e a impadronirsi di determinate categorie linguistiche.

Gli apprendenti sinofoni mostrano un'evidente difficoltà a segmentare e produrre correttamente le parole italiane e, nella pronuncia di sillabe complesse, utilizzano strategie di compensazione che danno luogo a diversi processi fonologici (epentesi, cancellazione, metatesi). Si evidenziano, però, numerosi casi in cui la struttura sillabica viene resa più complessa attraverso l'aggiunta di elementi consonantici o sillabici non richiesti e ciò mette in discussione la preferenza degli apprendenti a produrre sillabe composte dalla sequenza consonante e vocale (CV).

La didattica di una lingua straniera deve tenere conto della tipologia delle diverse lingue materne degli apprendenti e della necessità di adottare in classe un tipo di insegnamento appropriato alla lingua e alla cultura del discente. Un insegnamento aderente ai principi di un metodo globale-integrato deve saper valorizzare l'intersecarsi delle competenze nei diversi livelli che compongono la grammatica. Un lavoro attento sul piano fonetico/fonologico integrato all'apprendimento del lessico, della grammatica, della sintassi e della pragmatica facilita la consapevolezza fonologica, favorisce lo sviluppo delle abilità percettive e produttive, costituisce uno strumento fondamentale nella 'costruzione' della L2.

The acquisition of Phonology by Chinese students of Italian: problems and strategies

The acquisition of an L2 pronunciation is strongly conditioned by the phonological system of the learner's mother tongue. Learning Italian by Chinese students highlights how typological distance – on a morphological and prosodic level – can slow down between the two languages and make the process of learning Italian difficult. The Chinese learners take a long time to learn prosodic structures of the Italian language, and to mastering certain linguistic categories.

Chinese learners show a clear difficulty in correctly segmenting and producing Italian words, and they use compensation strategies in the pronunciation of complex syllables which give place to different phonological processes (epenthesis, deletion, metathesis). Numerous cases in which the syllabic structure becomes more complex through the adding of consonant or syllabic elements which are not required are highlighted. This challenges the preferences of learners to produce syllables composed by the consonant-vowel (CV) sequence. Foreign language learning has to allow for the typology of the various mother tongues of the learners and for the necessity to adopt a teaching style which is appropriate for the language and culture of the student.

A teaching which is adherent to the principles of a global-integrated method has to know how to value the crossing of different levels which make up grammar. An attentive job on a phonetic/phonological level integrated with the learning of vocabulary, grammar, syntax and pragmatics facilitates phonological awareness, favours the development of perceptive and productive abilities, and constitutes a fundamental tool for the 'construction' of the L2.

L'acquisizione della competenza prosodica in italiano L2 da parte di studenti sinofoni

Anna De Meo – Massimo Pettorino

1. Prosodia e L2

Il termine «prosodia» designa alcune caratteristiche del parlato, tradizionalmente definite «soprasegmentali», che includono accento, ritmo, tono e intonazione (Sorianello 2006). Il carattere non discreto e la presupposizione di una funzione meramente espressiva dei tratti prosodici hanno a lungo oscurato l'importanza di questo aspetto della lingua, rivalutato dalla linguistica applicata degli anni Ottanta del secolo scorso (sociolinguistica, analisi del discorso, pragmatica, linguistica sistemico-funzionale), che, nel ricondurre lo studio della lingua nel contesto d'uso, ha evidenziato la funzione distintiva e contrastiva della prosodia e il contributo da essa fornito alla caratterizzazione sintattica, semantica e pragmatica del messaggio nella comunicazione parlata (Chun – Hardison-Pennington 2008; Hirschberg 2006). Uno dei componenti prosodici maggiormente rivalutato è stato l'intonazione, ossia l'andamento melodico dell'enunciato dipendente dalla modulazione di correlati acustici quali frequenza, durata, intensità; un tratto del linguaggio umano acquisito sin dai primi mesi di vita, per il quale sono stati individuati sia elementi di variabilità strutturale e funzionale interlinguistica, sia caratteristiche universali (Gili Fivela 2008; Vaissière 1995; Fitzpatrick 2000; Cruttenden 1981).

Negli ultimi anni anche la linguistica acquisizionale e la didattica delle lingue hanno accolto tra i temi di studio la prosodia e, in particolare, l'intonazione (Aoyama – Guion 2007; Trofimovich – Baker 2006; Mennen 2004; Trouvain – Gute 2007; Grosser 1993; Ramirez Verdugo 2002), con una specifica attenzione per i rapporti tra L1 e L2 e per il transfer prosodico (De Bot 1986; Rasier – Hiligsmann 2007; Gamal 2004; Devís Herraiz 2007).

2. Lo studio sperimentale

Il presente lavoro riporta i risultati di una ricerca sperimentale mirata a verificare lo sviluppo della competenza prosodico-pragmatica di apprendenti sinofoni di italiano, nella realizzazione di tre atti linguistici «direttivi» (Searle 1976), dalla diversa forza illocutoria, il comando, la richiesta e la concessione, con particolare attenzione alla capacità di gestire le componenti del ritmo e dell'intonazione.¹

Al fine di poter valutare in maniera oggettiva l'incidenza della prosodia nella decodifica semantico-pragmatica dell'enunciato, è stato necessario eliminare tutti i

¹ Il ritmo di una lingua è caratterizzato dall'alternarsi ordinato di elementi accentati e atoni.

modulatori interni ed esterni dell'atto linguistico stesso, applicando le tre diverse intenzioni comunicative a tre enunciati fissi, selezionati per il test, formalmente differenziati nella struttura fonologica (numero di sillabe e carattere tonico-atonico della prima sillaba) e lessicale:

- «chiudi la finestra» (sei sillabe, prima sillaba tonica, 3 parole);
- «accendi la radio» (sei sillabe, seconda sillaba tonica, 3 parole);
- «vieni da me prima delle cinque» (dieci sillabe, prima sillaba tonica, 6 parole).

I soggetti coinvolti nello studio sono stati giovani campani, età media 20 anni, maschi e femmine, con nessuna competenza di cinese LS e giovani studenti cinesi, di diversa provenienza geografica, età media 20 anni, maschi e femmine, con livelli di competenza di italiano da A1 a C1 del QCER, tutti soggiornanti da non più di sei mesi a Napoli. Alla fase di produzione, che ha previsto la registrazione audio degli enunciati, hanno partecipato 20 cinesi e 15 italiani; ai test percettivi hanno preso parte 15 cinesi con livello di italiano L2 tra B1 e C1 e 35 italiani.

Ai soggetti selezionati per lo studio sono stati affiancati due gruppi di controllo, con lingue materne tipologicamente collocabili a distanza diversa dall'italiano e dal cinese:

- slavofoni: 5 studentesse, età media 20 anni, provenienti da Russia, Ucraina, Polonia, Bulgaria, con nessuna competenza di cinese LS e livello B2 – C1 di italiano L2, da circa due anni in Italia;
- vietnamiti: 9 studentesse, provenienti da Hanoi, con L1 isolante e tonale, età media 20 anni, nessuna competenza di cinese LS, livello B1 di italiano L2, in Italia soltanto da una settimana.

3. I test percettivi

I test percettivi, utilizzati come strumento di verifica quantitativa e qualitativa della capacità degli ascoltatori (italiano L1 e/o L2) di identificare e categorizzare gli enunciati linguistici utilizzati come stimoli acustici, riconoscendo per ciascuno di essi il rapporto prosodia-intento comunicativo, sono stati applicati a un corpus di 180 enunciati di italiano L2 di cinesi, 135 di italiano L1 e 36 di cinese L1. I dati complessivamente analizzati, corrispondenti al totale degli input somministrati agli ascoltatori, sono stati 10.572 per l'italiano L1 e L2 e 330 per il cinese L1.

Solo alcuni degli enunciati precedentemente registrati sono stati selezionati, in maniera casuale, per il test percettivo: per l'italiano L1 sono stati utilizzati 77/135 enunciati; per il cinese L1 ne sono stati scelti 22/36, prodotti applicando le tre intenzioni comunicative – comando, richiesta, concessione – alla traduzione cinese degli enunciati italiani: 你关上窗户 «chiudi la finestra», 你打开收音机 «accendi la radio», 你五点前来我这里 «vieni da me prima delle cinque». Va notato che, sebbene siano numerosi gli studi di fonologia relativi alla prosodia e all'intonazione cinese (Shen 1986; 1989; Shih 1988; Cao – Lu – Yang 2000; Yuan – Shih – Kochanski 2002),

essi si concentrano sull'opposizione prosodica tra frase dichiarativa e interrogativa, anche con approccio interlinguistico e contrastivo, e non affrontano il problema più generale del rapporto tra curve intonative e atti linguistici.

Il primo test percettivo ha previsto parlanti e ascoltatori della stessa lingua materna: i parlanti di italiano L1 sono stati ascoltati da italofoni e i parlanti cinesi da sinofoni. Nel secondo test i parlanti di italiano L1 sono stati ascoltati da stranieri, parlanti di italiano L2: cinesi, vietnamiti, slavofoni. Il terzo test ha riguardato l'italiano L2 dei cinesi, che è stato ascoltato sia dagli stranieri, cinesi, vietnamiti e slavofoni, sia dagli italiani madrelingua.

3. I risultati

3.1. Analisi quantitativa

Parlanti L1 – ascoltatori L1 (cinesi e italiani)

Gli ascoltatori cinesi sono riusciti a identificare correttamente le intenzioni dei parlanti cinesi nel 71% dei casi; gli errori costituiscono il 23% delle risposte, mentre le non-risposte (indecisi) sono il 6% dei soggetti testati. Per l'italiano L1, gli ascoltatori italiani hanno raggiunto una percentuale più alta di risposte corrette: 85% di riconoscimento, 11% di errori e 4% di non-risposte. Questi dati hanno permesso di verificare la riconoscibilità dell'appartenenza di una determinata curva intonativa alla codifica di uno specifico atto linguistico all'interno di uno stesso sistema linguistico.

Parlanti italiano L1 – ascoltatori italiano L2

Gli stranieri ai quali è stato somministrato il test percettivo per l'italiano L1 hanno fornito risultati piuttosto diversi:

- i cinesi sono riusciti a riconoscere correttamente le intenzioni degli italiani nel 59% dei casi, hanno sbagliato nel 40% dei casi, con un 1% di non-risposta;
- il gruppo di slavofoni ha riconosciuto il 77% delle frasi in maniera corretta, ha sbagliato nel 22% dei casi, con un 1% di non-risposte;
- i vietnamiti hanno dato una risposta corretta nel 47% dei casi, hanno sbagliato nel 48% dei casi, con un 5% di non-risposte.

È interessante notare che gli stranieri tendono ad evitare le non-risposte, se sottoposti a un test percettivo per una lingua seconda più o meno familiare; la tendenza appare quella di attribuire, in ogni caso, un significato preciso al flusso sonoro da decodificare. I risultati piuttosto bassi degli ascoltatori vietnamiti, che hanno un livello di competenza di italiano comparabile a quello degli ascoltatori cinesi, sono da attribuire alla durata estremamente ridotta del loro soggiorno in Italia, che crea un discrimine tra i due gruppi relativamente alla modalità di sviluppo della competenza pragmatica e prosodica dell'italiano, lingua appresa in contesto formale, come LS presso l'Università di Hanoi per i vietnamiti e come lingua seconda, acquisita in contesto misto, spontaneo e formale, per i cinesi.

Parlanti cinesi di italiano L2 – ascoltatori italiano L1 e L2

Gli enunciati prodotti in italiano dagli apprendenti cinesi non mostrano una buona percentuale di riconoscimenti:

- gli ascoltatori italiani decodificano le intenzioni dei parlanti cinesi solo nel 33% dei casi, sbagliano nel 47% dei casi e non forniscono alcuna risposta nel 20% dei casi;
- gli slavofoni si attestano su una percentuale comparabile di riconoscimento, con il 31% di risposte corrette, il 54% errate e il 15% di non-risposte;
- i vietnamiti hanno riconosciuto il 40% delle frasi in maniera corretta, hanno sbagliato nel 57% dei casi, con un 3% di non-risposte;
- particolarmente interessante il dato relativo agli ascoltatori cinesi, che riconoscono le produzioni in italiano di altri cinesi in una percentuale piuttosto alta, pari al 52% dei casi, con un 48% di errori e nessuna non-risposta. Ciò sembra suggerire una condivisione tra i cinesi delle relazioni instaurate, all'interno del sistema di italiano L2, tra curve prosodiche e intenzioni comunicative, corrispondenze non condivise né dai madrelingua italiani, né dagli altri stranieri.

3.2. Analisi qualitativa

Andamenti intonativi e atti linguistici

In una seconda fase si è proceduto all'analisi qualitativa dei test percettivi, restringendo l'osservazione ai dati dei parlanti cinesi somministrati agli ascoltatori italiani madrelingua, con l'obiettivo di verificare una eventuale differenza nella riconoscibilità del rapporto tra i tre diversi atti linguistici studiati (il comando, la richiesta e la concessione) e la componente prosodica che li caratterizza.

Rispetto alla media generale dei riconoscimenti, pari al 33%, il comando viene correttamente identificato dagli italiani nel 42% dei casi, la richiesta nel 34% e la concessione solo nel 23% dei casi. È evidente una diversa capacità dei sinofoni di riprodurre i tre andamenti intonativi, migliore nel caso del comando e decisamente scarsa nel caso della concessione.

Riconoscibilità e struttura formale dell'enunciato

Una verifica dell'influenza della forma linguistica dell'enunciato sulla riconoscibilità dell'intento comunicativo ha mostrato dati interessanti esclusivamente per l'atto linguistico del comando; per le altre due intenzioni comunicative, la richiesta e la concessione, non emerge una differenza significativa tra i tre enunciati, tutti prodotti in maniera insoddisfacente sul piano percettivo:

- comando: «chiudi la finestra» 49%, «accendi la radio» 39%, «vieni da me prima delle cinque» 38%;
- richiesta: «chiudi la finestra» 39%, «accendi la radio» 25%, «vieni da me prima delle cinque» 35%;

- concessione: «chiudi la finestra» 24%, «accendi la radio» 25%, «vieni da me prima delle cinque» 23%.

Analisi spettrografica del prodotto vocale

Volendo osservare nei dettagli le differenze articolatorie tra un parlante madrelingua italiano e un parlante cinese di italiano L2, sono stati messi a confronto gli spettrogrammi e le curve intonative degli stessi enunciati.

La Figura 1 mostra l'enunciato «vieni da me prima delle cinque», prodotto con l'intenzione comunicativa del comando, da un parlante italiano, voce femminile (a), e da un parlante cinese, voce maschile (b).

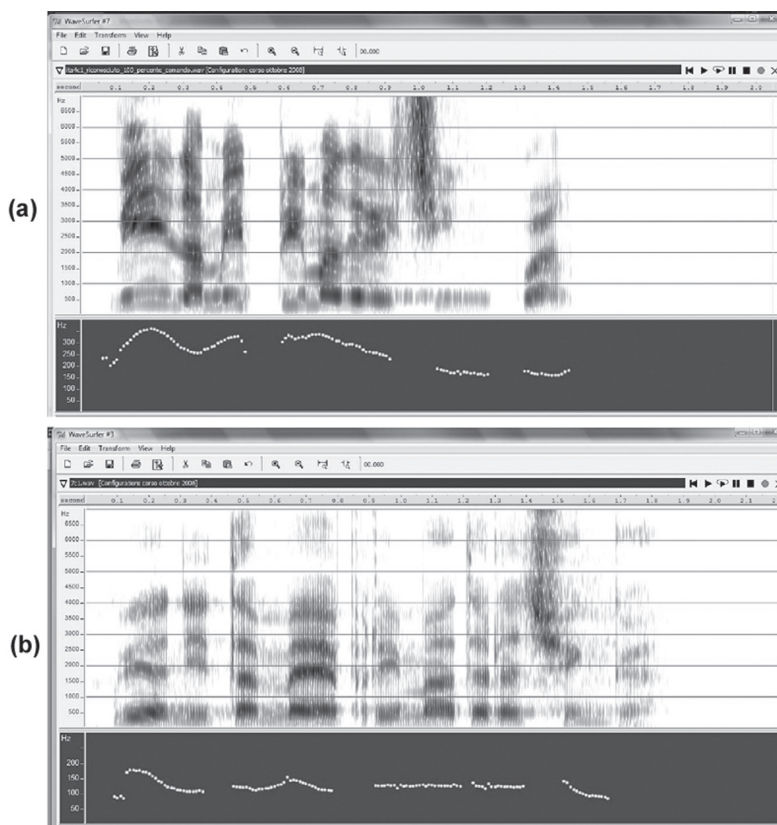


Figura 1. Spettrogrammi e curve intonative dell'enunciato «vieni da me prima delle cinque» prodotto da madrelingua italiana, voce femminile (a) e da parlante cinese, voce maschile (b). Intento comunicativo: comando.

Gli spettri mostrano differenze significative, che possono essere raggruppate sotto due voci: andamento tonale e tempo. Per quanto riguarda il primo aspetto, la curva tonale dell'enunciato prodotto dal parlante italiano (a) ha un andamento molto

preciso: inizialmente molto alta, si mantiene tale per circa metà della frase, poi vi è una caduta e si mantiene piatta fino alla fine. Nel tracciato dell'enunciato prodotto dal parlante cinese (b), invece, il tono è assolutamente piatto. La ragione della mancata variazione tonale va ricercata nell'attenzione che il cinese rivolge al livello segmentale, come risulta evidente dal tracciato, mentre il parlante italiano produce segmenti fonici poco accurati sul piano del gesto articolatorio: i modi articolatori dei segmenti consonantici sono approssimativi, vengono pronunciate solo 8 delle 10 sillabe, l'occlusiva dentale sonora è prodotta come approssimante, una laterale viene velarizzata, è presente una diffusa riduzione vocalica, etc.

Nonostante la scarsa attenzione del parlante madrelingua per il piano segmentale dell'articolazione, un ascoltatore italiano non ha esitazioni nel riconoscere una serie di informazioni contenute nell'enunciato, sia relative al locutore (età, sesso, provenienza geografica, etc.) sia relative all'intenzione comunicativa espressa. La struttura testuale dell'enunciato, le parole che lo compongono, costituiscono solo una minima parte del messaggio complessivo che arriva all'orecchio dell'ascoltatore. Pertanto, se quelle parole vengano o meno prodotte con le 'migliori' consonanti e vocali sul piano articolatorio è piuttosto irrilevante rispetto a quanto avviene sul piano della prosodia e dell'intonazione, dove si gioca la riuscita dell'intento comunicativo. Produrre una serie di consonanti perfette può risultare gratificante sia per l'apprendente di una lingua seconda sia per il suo docente, ma è assolutamente inefficace dal punto di vista comunicativo. Persino il parlato recitato di un attore dalla perfetta dizione, dunque accurato sul piano segmentale, sarebbe giudicato negativamente dal pubblico se egli non avesse la capacità di attribuire la giusta intonazione alle singole battute.

Ritornando ai parlanti cinesi, lo spettrogramma (b) di Figura 1 mostra con chiarezza che i foni, sia consonantici sia vocalici, sono prodotti con grande accuratezza e le 10 sillabe che compongono l'enunciato vengono pronunciate tutte in modo preciso. Tuttavia, con altrettanta chiarezza, è evidente la totale mancanza di un modello intonativo di riferimento per la specifica intenzione comunicativa: il nostro parlante sa dire molto bene qualcosa di cui ignora il valore comunicativo.

Il secondo aspetto, sul quale vale la pena soffermarsi, è il 'tempo'. Lo spettro della frase prodotta dal parlante italiano mostra con assoluta evidenza che la velocità di articolazione, vale a dire il numero di sillabe prodotte nell'unità di tempo, varia in continuazione lungo l'enunciato, con accelerazioni e decelerazioni in corrispondenza dei vari segmenti vocalici, andamento tipico del parlato. Solo una macchina può parlare a velocità costante e, se lo fa, il suo parlato viene immediatamente riconosciuto come artificiale e poco naturale. Gli esseri umani quando parlano si interrompono, si fermano, utilizzano silenzi, pause piene, prolungano alcune vocali, ne ripetono altre, perché mentre parlano elaborano il messaggio. Tutto questo avviene perché, come è ovvio, il parlato non è il fine, ma solo uno dei mezzi di cui disponiamo per comunicare. Se riesaminiamo lo spettro (b) di Figura 1, al contrario, osserviamo che il parlante cinese ha dedicato lo stesso tempo a ogni segmento fonico, esattamente quello che era necessario per produrre le migliori consonanti e le migliori vocali.

Per quanto riguarda la concessione, gli spettri di Figura 2 mostrano lo stesso enunciato («accendi la radio») prodotto da due parlanti italiani e da un parlante cinese.

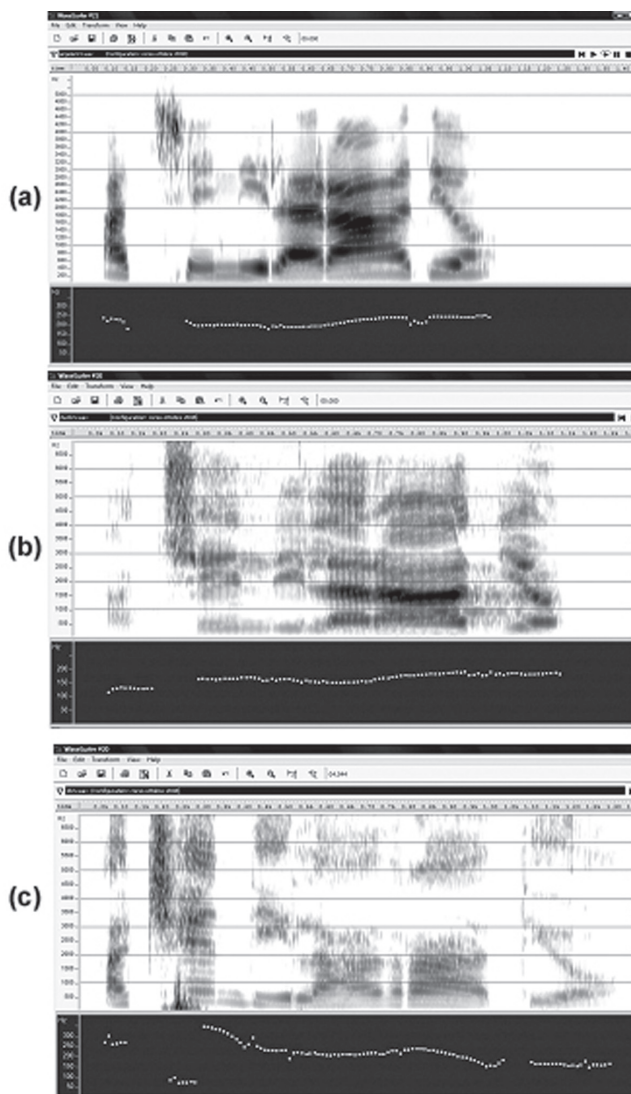


Figura 2. Spettrogrammi e curve intonative dell'enunciato «accendi la radio» prodotto da parlanti italiani, voce femminile (a) e voce maschile (b), e da parlante cinese (c), voce femminile. Intento comunicativo: concessione.

La curva intonativa dei primi due spettri ha un andamento molto simile, leggermente ascendente, con un incremento di circa 50 Hz per la voce maschile e di circa 70 Hz per

quella femminile. Anche in questo caso, quindi, la curva intonativa segue un modello preciso, condiviso dai parlanti madrelingua, che riescono senza problemi a decodificare il messaggio come un atto linguistico concessivo. Ben diverso è lo spettro dell'enunciato prodotto dal parlante cinese, nel quale è evidente l'accuratezza segmentale e la mancanza di un modello condiviso sul piano intonativo. Si nota, inoltre, come ancora una volta i tempi siano completamente sbagliati: ad esempio la vocale [a] dell'articolo [la] ha la stessa durata della [a] di ['ra:dʒo], una evidente anomalia per l'italiano, che differenzia la lunghezza vocalica della sillaba aperta atona e tonica, come dimostrato anche dallo spettrogramma dei due italofoeni. Ancora una volta nell'eloquio del parlante cinese il tempo articolatorio è costante, molto lontano quindi da quel gioco di accelerazioni e decelerazioni tipiche del parlato dei parlanti madrelingua.

L'atto linguistico della richiesta, infine, è illustrato negli spettri di Figura 3, che confermano la differenza tra la curva intonativa dei parlanti madrelingua (presenza di più picchi tonali, tipici della frase interrogativa) e quella relativa alla stessa frase prodotta dal parlante cinese. Anche in questo caso i tempi articolatori sono assolutamente non comparabili.

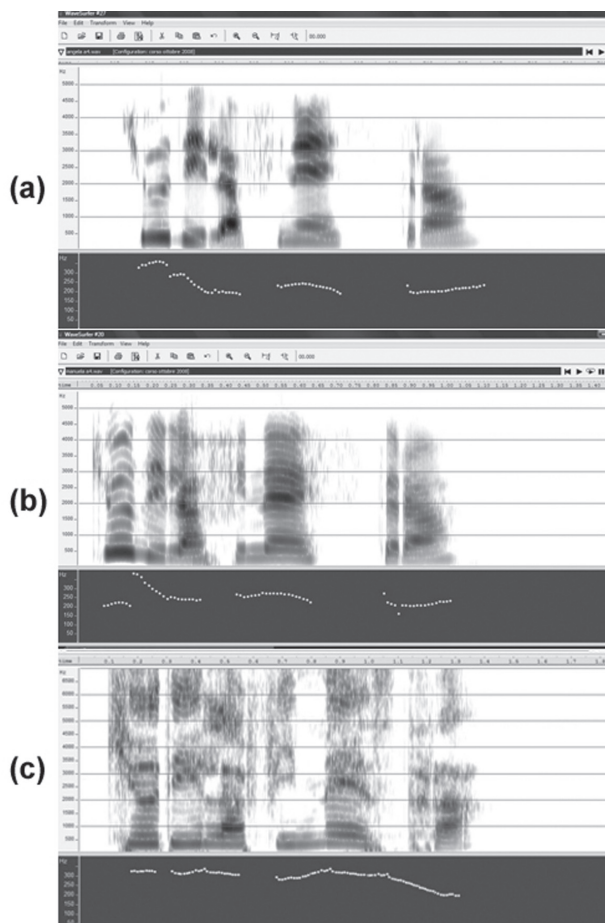


Figura 3. Spettrogrammi e curve intonative dell'enunciato «accendi la radio» prodotto da parlanti italiani, voci femminili (a) e (b), e da parlante cinese (c), voce femminile. Intento comunicativo: richiesta.

4. Rapporto tra competenza prosodica e livello di competenza linguistica

Per concludere le nostre riflessioni, abbiamo verificato la possibilità di un parallelismo tra sviluppo della competenza prosodica e sviluppo della competenza linguistica in apprendenti sinofoni di italiano L2. A tale proposito abbiamo scelto l'atto linguistico del comando, che è risultato quello identificato meglio dai madrelingua italiani nei test percettivi, e abbiamo disgregato i dati per livelli linguistici del QCER, precedentemente verificati per ciascuno dei soggetti stranieri coinvolti nella sperimentazione.

I dati relativi ai corretti riconoscimenti degli enunciati prodotti hanno mostrato una lieve differenza in termini evolutivi tra gli apprendenti di livello A1, studenti cinesi impegnati da poco più di un mese nell'apprendimento dell'italiano, soggiornanti a Napoli e inseriti in contesti di studio e di lavoro tali da richiedere frequenti interazioni con italiani, fino al livello C1, costituito da docenti cinesi di italiano LS, che hanno svolto la loro formazione prevalentemente in Cina, in contesto formale, e solo da pochi mesi risiedono a Napoli, per motivi di studio e di lavoro:

- A1 38%
- A2 46%
- B1/B2 50%
- C1 44%.

La progressione è presente, ma lievissima, a indicare la scarsa attenzione dedicata all'aspetto sovrasegmentale della comunicazione in un percorso educativo formale. Un cinese può raggiungere il livello di competenza linguistica C1 e non sviluppare adeguatamente l'abilità di comunicare efficacemente con parlanti madrelingua italiani attraverso la gestione della prosodia e dell'intonazione.

Un parlato prosodicamente marcato come non-nativo può provocare il fallimento della comunicazione ma potrebbe anche accentuare la percezione della 'foreignness', intesa come distanza dell'Altro e senso di estraneità (Ehlich 2009), con ricadute socio-culturali e relazionali che possono giungere fino alla perdita di attendibilità del parlante straniero (Lev-Ari – Keysar 2010).

Bibliografia

- Aoyama, K. – Guion, S.G. (2007), *Prosody in Second Language Acquisition: Acoustic Analyses of Duration and F0 Range*, in *Language Experience in Second Language Speech Learning: In Honor of James Emil Flege* (2007), ed. by Bohn, O.-S. – Munro, M.J., John Benjamins, Amsterdam, pp. 282-297.
- Cao, J. – Lu, S. – Yang, Y. (2000), *Chinese Prosody and a Proposed Phonetic Model*, «Chinese Academy of Social Sciences Report of Phonetic Research», pp. 27-32, [online], URL: <http://ling.cass.cn/yuyin/report/files/2000_5.pdf>.
- Chun, D. – Hardison, M. – Pennington, M.C. (2008), *Technologies for Prosody in Context: Past and Future of L2 Research and Practice*, in *Phonology and Second Language Acquisition* (2008), ed. by Hansen Edwards, J.G. – Zampini, M.L., John Benjamins, Amsterdam, pp. 323-346.
- Cruttenden, A. (1981), *Falls and Rises: Meanings and Universals*, «Journal of Linguistics», 17/1, pp. 77-99.
- De Bot, K. (1986), *The Transfer of Intonation and the Missing Database*, in *Crosslinguistic Influence in Second Language Acquisition* (1986), ed. by Kellerman, E. – Smith, M.S., Pergamon Press, New York, pp. 110-119.

- Devís Herraiz, E. (2007), *La prosodia nell'interferenza tra L1 e L2: il caso delle interrogative polari tra veneti e catalani*, «Estudios de fonética experimental», 16, pp. 119-146.
- Ehlich, K. (2009), *What Makes a Language Foreign?*, in *Handbook of Foreign Language Communication and Learning* (2009), ed. by Knapp, K. – Seidlhofer, B. – Widdowson, H., Berlin – New York, pp. 21-44.
- Fitzpatrick, J. (2000), *On Intonational Typology*, «Sprachtypologie und Universalien Forschung», 53/1, pp. 88-96.
- Gamal, D. (2004), *La prosodia direttiva in L2. Studio pilota*, in *Analisi prosodica. Teorie, modelli e sistemi di annotazione*, Atti del II Convegno Nazionale dell' AISV (2004), a cura di Savy, R. – Crocco, C., EDK Editore, Torriana (RN), CD-ROM.
- Gili Fivela, B. (2008), *Intonation in Production and Perception. The Case of Pisa Italian*, Edizioni dell'Orso, Alessandria.
- Grosser, W. (1993), *Aspects of Intonation L2 Acquisition*, in *Current Issues in European Second Language Acquisition Research*, ed. by Kettemann, B. – Wieden, W., Gunter Narr Verlag, Tübingen, pp. 81-94.
- Hirschberg, J. (2006), *Pragmatics and Intonation*, in *The Handbook of Pragmatics*, ed. by Horn, L.R. – Ward, G., Blackwell Publishing, Oxford, pp. 515-537.
- Lev-Ari, S. – Keysar, B. (2010), *Why Don't We Believe Non-native Speakers? The Influence of Accent on Credibility*, «Journal of Experimental Social Psychology», 46, pp. 1093-1096.
- Mennen, I. (2004), *Bi-directional Interference in the Intonation of Dutch Speakers of Greek*, «Journal of Phonetics», 32, pp. 543-563.
- Pennington, M.C. – Ellis, N.C. (2000), *Cantonese Speakers' Memory for English Sentences with Prosodic Cue*, «The Modern Language Journal», 84, pp. 372-389.
- Ramirez Verdugo, D. (2002), *Non-native Interlanguage Intonation Systems: A Study Based on a Computerized Corpus of Spanish Learners of English*, «ICAME Journal», 26, pp. 115-132.
- Rasier, L. – Hiligsmann, P. (2007), *Prosodic Transfer. Theoretical and Methodological Issues*, «Nouveaux cahiers de linguistique Française», 28, pp. 41-66.
- Searle, J.R. (1976), *A Classification of Illocutionary Acts*, «Language in Society», 5, pp. 1-24.
- Shen, X. (1986), *Phonology of the Prosody of Mandarin Chinese*, «Cahiers de linguistique – Asie orientale», 15/1, pp. 171-178.
- Shen, X. (1989), *The Prosody of Mandarin Chinese*, University of California Press, Berkeley – Los Angeles.
- Shih, C. (1988), *Tone and Intonation in Mandarin*, «Working Papers of the Cornell Phonetics Laboratory», 3, pp. 83-109.
- Sorianoello, P. (2006), *Prosodia. Modelli e ricerca empirica*, Carocci, Roma.
- Trofimovich, P. – Baker, W. (2006), *Learning Second-language Suprasegmentals: Effect of L2 Experience on Prosody and Fluency Characteristics of L2 Speech*, «Studies in Second Language Acquisition», 28, pp. 1-30.
- Trouvain, G. – Güt, U. (eds.) (2007), *Non-native Prosody. Phonetic Description and Teaching Practice*, Mouton de Gruyter, Berlin – New-York.

- Vaissière, J. (1995), *Phonetic Explanations for Cross-linguistic Prosodic Similarities*, «Phonetica», 52, pp. 123-130.
- Yuan, J. – Shih, C. – Kochanski, G.P. (2002), *Comparison of Declarative and Interrogative Intonation in Chinese*, in *Proceedings of Speech Prosody* (2002), ed. by Bel, B. – Marlien, I., Aix-en-Provence, France, pp. 711-714.

Abstract

Tutti i recenti studi sul parlato sottolineano l'importanza del livello soprasegmentale nell'interazione conversazionale. La competenza prosodica, ancora poco studiata dalla linguistica acquisizionale, risulta spesso più determinante di quella lessicale o morfosintattica, poiché da essa dipendono la corretta interpretazione del significato e della funzione dell'enunciato. Questo lavoro sperimentale si basa su una serie di test percettivi mirati a esplorare la competenza prosodica di apprendenti cinesi di italiano L2.

I risultati dell'indagine permettono di concludere che la capacità di gestire la prosodia dell'italiano L2 sembra essere indipendente dal livello di competenza; esiste una maggiore riconoscibilità del rapporto tra intenzioni comunicative e correlati acustici all'interno del sistema dell'interlingua degli apprendenti sinofoni rispetto al riconoscimento degli stessi rapporti da parte di parlanti madrelingua italiani e appare evidente una scansione ritmica tendenzialmente uniforme, ben diversa dalle continue ma sistematiche variazioni di velocità articolatoria dei parlanti madrelingua italiani.

The acquisition of prosodic competence by Chinese students of Italian

Suprasegmentals are now recognized as important features of spoken communication. Thus relatively unexplored in second language acquisition studies, prosodic competence is often more decisive than lexical or morphosyntactic one, since correct interpretation of meaning and function of an utterance largely depends on it.

The present experimental study is based on perception tests aimed to investigate the prosodic competence of Chinese learners of Italian. Results support the conclusion that the ability to manage the Italian prosody seems to be independent from the level of language competence; there is a greater recognisability of the relationship between communicative intentions and acoustic correlates within the interlanguage systems of Chinese learners compared to recognition of the same relationships by native speakers of Italian, and it is noticeable a tendency towards uniform rhythmic articulation, very different from the continuous, systematic variations in articulatory speed of Italian native speakers.

L'italiano L2 per i cinesi è più difficile? La distinzione tra grammatica e *processing* nella glottodidattica sperimentale

Stefano Rastelli

1. Sapere veramente l'italiano

Fa parte del bagaglio esperienziale di ogni insegnante attento l'osservazione che tra insegnamento e apprendimento non c'è un rapporto immediato (causale o temporale). A volte sembra che gli studenti quando parlano non riescano a mettere in pratica regole che invece nei test avevano dimostrato di conoscere; a volte mostrano di saper fare cose che nessuno gli ha insegnato; a volte dopo una sola settimana non si ricordano più le regole di grammatica. Gli insegnanti che cercano una spiegazione cominciano con il chiedersi se c'è qualcosa di sbagliato nel metodo di insegnamento, se le ore di lezione sono troppo poche, se il libro non è adatto, se c'è troppa grammatica, troppo pochi esercizi, se il filtro affettivo è troppo alto eccetera. I più interessati alle misure linguistiche dell'apprendimento si chiedono in che misura la lingua madre degli studenti lo favorisca o lo ostacoli. Su questo terreno l'opinione dei non esperti sembra convergere con quella degli esperti: la distanza tipologica tra italiano e cinese sfavorisce gli studenti del Marco Polo rispetto – poniamo – agli studenti ispanofoni dei programmi Erasmus.

Propongo di vedere le cose da un punto di vista diverso. Tanto per cominciare, mettiamoci d'accordo su cosa significa sapere *veramente* l'italiano. Se avere imparato l'italiano vuol dire – poniamo – essere in grado di prendere un tram o di ordinare un caffè, non c'è dubbio che uno studente spagnolo principiante se la caverà meglio di uno studente cinese principiante per qualche mese e forse per qualche anno. Chiediamoci però quanto di linguistico e quanto di non propriamente (tecnicamente) linguistico ci sia nel sapere prendere un tram o un caffè, nel sapere usare una formula a memoria (*mi fa un caffè per favore?*) e nel saper interagire in un dialogo da bar. Farsi ripetere una frase decine di volte (senza vergognarsi di non capire) fino a che non la si impara a memoria fa parte di una attitudine comunicativa e di uno stile di apprendimento che avvantaggia nettamente gli studenti ispanofoni rispetto agli studenti cinesi. Se imparare una lingua significa comprendere il senso generale di un testo e le informazioni in esso contenute, di nuovo non c'è dubbio che per un po' di tempo l'ispanofono riuscirà meglio del suo collega cinese, magari basandosi sulla somiglianza lessicale. Ci sono però ancora meno dubbi che un apprendente ispanofono estremamente intelligente e colto non farà molto peggio di quei parlanti nativi di italiano che le indagini ALL¹ (*Adult Literacy and Life Skills*, cui ha collaborato l'INVALSI) classificano come al limite dell'alfabetismo. Eppure tutti – magari dopo un po' di riflessione – siamo costretti ad ammettere che un qualsiasi parlante nativo di italiano *sa* l'italiano meglio di un apprendente, per quanto colto e intelligente possa essere quest'ultimo. Ma perché?

¹ <<http://www2.invalsi.it/ri/all>>.

Imparare una lingua non vuol dire solo cavarsela nella vita quotidiana o capire il senso generale di un testo scritto, ma anche sapere mettere o togliere il soggetto pronominale (*lui, lei* etc.) dal verbo automaticamente (cioè senza pensarci), o sapere scegliere in pochi millisecondi tra passato prossimo e imperfetto, o sapere decidere se l'antecedente del pronome relativo *che* è il soggetto o l'oggetto della frase, o capire chi compie l'azione in una frase passiva, o accordare la testa di un sintagma con un complemento non adiacente e morfologicamente non trasparente (l'articolo *un* nella frase «un grave problema»). Anche quando un apprendente è in grado di farsi capire, noi giudichiamo sempre la sua interlingua anche sulla base dell'esito dei fatti formali appena citati, che notiamo istintivamente e immediatamente proprio in quanto parlanti nativi. Il parlante nativo si definisce tale proprio perché in genere *domina* questi fatti formali incomparabilmente meglio di un apprendente, pur non essendo in grado di spiegarli a parole. Una mancanza di accuratezza in quei tratti formali raramente pregiudica la comunicazione tra nativi e non nativi: esistono infatti risorse suppletive (verbal e non verbal) cui gli apprendenti sanno fare ampiamente ricorso quando hanno urgenza di spiegarsi (ed esiste anche la pazienza e il contributo degli interlocutori). Ma anche gli apprendenti – oltre ai parlanti nativi che li ascoltano – presto o tardi finiscono per accorgersi delle particolari 'proprietà' di alcune parole. Essi si accorgono cioè che la lingua che stanno imparando ha anche un'impalcatura formale, un livello di funzionamento che non determina (né è determinato) solo o principalmente dall'esito degli atti comunicativi in cui sono quotidianamente impegnati. Forse gli apprendenti non se ne accorgono subito perché questa impalcatura formale non li aiuta a sopravvivere, ma serve al funzionamento della lingua stessa, è un'esigenza *interna* alla lingua e al cervello che la processa. L'accordo, il caso, le relazioni sintattiche (soggetto – oggetto), il riferimento pronominale (legamento), la reggenza fanno parte dell'impalcatura della lingua, cioè della sua Grammatica profonda (la grammatica con la G maiuscola). Nei prossimi paragrafi sostengo che i problemi linguistici degli apprendenti cinesi che tutti ben conosciamo non vanno ricercati a questo livello astratto della competenza linguistica, ma a un livello molto più generale, non specificatamente grammaticale. Per un momento lasciamo stare i cinesi e torniamo alla definizione di cosa significa sapere *veramente* l'italiano. Quando gli apprendenti cittadini immigrati che vivono in Italia da anni (e che sanno già comunicare benissimo) si rivolgono agli insegnanti perché 'vogliono imparare la grammatica', si riferiscono spesso a quegli elementi della lingua che non necessariamente migliorano la comunicazione o portano un contributo semantico determinante nella frase in cui compaiono. Nella moderna teoria linguistica questi elementi si chiamano «tratti non interpretabili» (*uninterpretable features*) (Liceras – Zobl – Goodluck 2008). Da un lato molti cittadini immigrati che *sanno* parlare bene, ma spesso ci accorgiamo che non *conoscono* la grammatica. Dall'altro lato, gli studenti cinesi *conoscono* la grammatica ma non *sanno* parlare. Come è possibile? È evidente che la relazione tra insegnare in classe la grammatica, imparare la grammatica e sapere comunicare non è una relazione diretta. Possiamo affermare che l'italiano L2 è più difficile per i cinesi che per gli altri apprendenti solo se decidiamo che sapere *veramente* l'italiano vuol dire 'sapere comunicare', 'cavarsela', non avere paura di sbagliare. Se invece si ammette che esistono livelli di competenza linguistica che non si esauriscono nella comunica-

zione e nella performance e che quindi non sono facilmente osservabili a occhio nudo, allora non possiamo essere sicuri che gli apprendenti cinesi siano peggio degli altri apprendenti fino a che non ci dotiamo di strumenti e tecnologie che ci permettano di vedere cose che altrimenti non è possibile vedere.

2. Grammatica e *processing*

Torniamo sull'idea generalmente accettata che lo studente cinese debba fatalmente scontare uno svantaggio dovuto alla distanza tipologica. Abbiamo visto che sarebbe quantomeno saggio tenere aperta qualche ipotesi alternativa. Io ne ho proposta una: il fattore tempo è più importante del fattore 'distanza tra le lingue' e lo svantaggio riguarda più il cambiamento delle *abitudini* cognitive che l'apprendente ha assunto per consuetudine con la lingua materna piuttosto che una difficoltà di accesso a *rappresentazioni* grammaticali (accordo, reggenza, genere, numero) e a *distinzioni categoriali* (lessicali e funzionali). Questa ipotesi prevede che lo studente cinese – scontato un iniziale svantaggio relazionale, culturale e comunicativo (dunque *non specificamente linguistico*) – dopo un po' di tempo saprà – diciamo – ordinare al bar esattamente come il suo collega ispanofono. L'ipotesi si basa sulla distinzione tra Grammatica (sempre con la G maiuscola) e *processing* (Juffs 2005; Clahsen – Felser 2006) e predice che – se potessimo guardare oltre la superficie della performance e dei prodotti linguistici – vedremmo che lo studente cinese ha le stesse intuizioni sull'italiano del suo collega ispanofono ma non riesce a utilizzare subito gli stessi processi di quest'ultimo. Lo studente cinese non è in grado mettere in lingua le sue intuizioni prima di avere «intonato» (in inglese *attuned*) all'italiano i suoi strumenti *cognitivi* (espressivi, relazionali, comunicativi) e soprattutto le sue capacità di *processare* suoni e forme grafiche tanto diverse da quelle cui era abituato. Più precisamente, la capacità di processare (*processing*) è quella che ci permette di segmentare automaticamente il flusso indistinto di suoni in parole e la capacità di unire queste ultime tra di loro (in base a tratti comuni) e di attaccarle a strutture più grandi. Alcune recenti teorie affermano che il *processing*, pur essendo una conseguenza della grammatica, va tenuto distinto dalla grammatica. Il *processing* è l'insieme di abitudini dell'occhio (quando l'apprendente legge), dell'orecchio (quando l'apprendente ascolta). Queste abitudini si adattano alla forma, alla distribuzione e alla linearizzazione delle parole e dei costituenti nella lingua materna. Per imparare una lingua straniera, occorre prima di tutto cambiare le vecchie abitudini e adattarle a quella. Per esempio, un apprendente cinese adulto ha l'abitudine a leggere verso sinistra. Sembra provato che questa abitudine determina una riduzione del *perceptual span* (Inohoff – Liu 1998). In pratica, gli apprendenti cinesi fanno fatica a processare più di una parola alla volta quando leggono verso destra testi alfabetici, mentre i parlanti nativi di lingue alfabetiche riescono a estrarre informazioni linguistiche da un'area che comprende fino a 15-20 caratteri a destra del punto di fissazione (cioè fino a 2 o 3 parole). Questa diversa abitudine determina uno svantaggio di processazione che si riflette negli schemi di lettura (*reading pattern*) e dunque anche nei tempi di comprensione dei testi scritti (cfr. Tsai [2001] per un'opinione diversa). Un altro sintomo della difficoltà di *attuning*

è l'abitudine a processare le singole parole: mentre i parlanti nativi tendono a saltare le parole-funzione almeno il 50% delle volte, i parlanti non-nativi tendono a leggere e anche ad ascoltare parola per parola (questa abitudine è indipendente dalla L1). Per esempio, nel mio studio di *eye-tracking* (Paragrafo 4) ho visto che parlanti nativi quando leggono saltano l'ausiliare dei tempi composti il 67% delle volte, mentre gli apprendenti cinesi solo il 3%. Un terzo sintomo di difficoltà di *attuning* è che – mentre gli apprendenti di lingue alfabetiche sanno dove fare 'atterrare' lo sguardo per catturare in pochi millisecondi l'informazione grammaticale (OVP *Optimal Viewing Position*) – gli apprendenti di lingue non alfabetiche almeno inizialmente non hanno dei punti preferiti dove atterrare. Non sappiamo se gli studenti sono consapevoli che – per esempio – una parte del verbo è variabile e che ci informa sul tempo e la persona: di sicuro però sappiamo che hanno difficoltà a localizzarla (Shillcock 2007, p. 91). L'insieme di questi fatti non prova che l'apprendente cinese è rallentato dalla presenza della flessione e dell'accordo, o da quella delle categorie lessicali e funzionali che sono presenti in italiano e non in cinese. Questi fatti indicano piuttosto che l'apprendente cinese ha un *processing* ancora inadatto all'italiano (non sa dove guardare, non sa cosa ascoltare). Tutti noi siamo colpiti dalla difficoltà di eloquio degli studenti cinesi e facilmente la colleghiamo alla distanza tra le grammatiche («noi abbiamo i verbi, loro no; noi abbiamo l'accordo grammaticale, loro non ce l'hanno» etc.) quando potrebbe trattarsi invece di una differenza di *processing* che determina il fatto che l'occhio e l'orecchio degli studenti cinesi fanno fatica a trovare gli indizi giusti e si lasciano fuorviare da quelli che presentano un minor costo cognitivo (per la *processing instruction* si veda per esempio VanPatten 2007).

Per concludere: spesso parlando di distanza tra grammatiche intendiamo distanza di *processing*. Per poter affermare che la distanza tipologica tra cinese e italiano è un fattore che ostacola l'apprendimento bisognerebbe potere distinguere i problemi di grammatica dai problemi di *processing*. La grammatica è l'insieme delle rappresentazioni astratte, è ciò che gli apprendenti implicitamente *sanno* dell'italiano, non solo ciò che *sanno dire o fare* in italiano. Lo sviluppo di questa grammatica purtroppo non si può osservare con i classici test di grammatica che si fanno in classe e nemmeno solamente analizzando come gli apprendenti parlano, raccontano e rispondono oralmente alle domande. Inoltre un numero oramai imponente di studi dimostra che lo studio esplicito della grammatica (per intenderci, quello cui gli studenti cinesi sono abituati) non può trasformarsi automaticamente e direttamente in conoscenza grammaticale implicita, così come lo studio della composizione chimica dell'aria che respiriamo non ci può aiutare a respirare meglio. Nel prossimo paragrafo vediamo perché – se vogliamo almeno provare a fissare lo sviluppo delle rappresentazioni grammaticali nella interlingua degli apprendenti cinesi – non ci possiamo più accontentare né delle prove in classe né di raccogliere e analizzare i dati di performance spontanee (scritta o orale). Nessuna indagine scientifica può gettare luce sullo sviluppo delle rappresentazioni grammaticali se lavora esclusivamente con dati che – per loro natura – rimangono per lungo tempo nel cono d'ombra del *processing* dove le difficoltà degli studenti nel sentire e capire la lingua bersaglio eclissano la possibilità di osservare i loro progressi reali. La glottodidattica sperimentale offre un punto di vista e un metodo per trattare adeguatamente la distinzione tra conoscenze esplicite, rappresentazioni grammaticali e *processing* nella seconda lingua.

3. La glottodidattica sperimentale: apprendimento implicito e apprendimento esplicito

La glottodidattica sperimentale è un'area di studi che si rifà ai metodi di ricerca delle scienze naturali e mutua tecniche e protocolli dalla psicolinguistica e della neurolinguistica. La domanda della ricerca della glottodidattica sperimentale è la seguente: quando possiamo dire che un apprendente ha imparato *veramente* una seconda lingua? Poiché un metodo scientifico impone di provare a dare spiegazioni, il fine della glottodidattica sperimentale non è solo quello di collezionare fenomeni e di descriverli, ma quello di formulare ipotesi plausibili (che si conformano a una teoria relativa all'acquisizione del linguaggio), di condurre esperimenti replicabili (in cui tutte le condizioni sono controllate ed esplicitate) e di raccogliere prove falsificabili. L'idea fondante della glottodidattica sperimentale è la netta distinzione tra apprendimento implicito e apprendimento esplicito. In estrema sintesi: nella seconda lingua (come in tanti altri campi) *conoscere* non equivale a *sapere*. Il fatto che un apprendente conosca una regola non significa che la sappia applicare senza pensarci. Come facciamo allora a sapere se un apprendente *conosce* oppure *sa* le regole dell'italiano? È sufficiente sentirlo parlare e leggere quello che scrive? I metodi di analisi tradizionalmente usati negli ultimi 40 anni guardano soprattutto la performance linguistica e si basano o sul calcolo percentuale degli errori degli apprendenti o sulla emersione di indizi di variazione morfologica (nella *Processability Theory*). Questi metodi di analisi però si fermano sulla soglia delle rappresentazioni linguistiche implicite e per questo sono inerentemente inadeguati a rivelare se l'apprendente ha interiorizzato una regola e la applica automaticamente o se invece conosce le parole (o i pezzi di frase) a memoria. Per operare questa distinzione bisognerebbe potere guardare che cosa c'è dietro le parole e che cosa succede nel cervello dell'apprendente nell'attimo stesso in cui le capisce o le legge o le pronuncia. Il cervello degli apprendenti infatti (come quello dei parlanti nativi) processa le conoscenze esplicite e quelle implicite in modo differente. Le differenze sono neurali (anatomo-fisiologiche), chimiche ed endocrinologiche (Hahne 2001; Mechelli *et al.* 2004; Abutalebi *et al.* 2005; Perani 2005; Sowe – Sabourin 2005; Indefrey – Gullberg 2006; Rossi *et al.* 2006; Osterhout *et al.* 2008; Reiterer *et al.* 2009; Tanner *et al.* 2010). Alcune di queste differenze sono state studiate per lungo tempo: per esempio, la forma e la latenza delle onde cerebrali in seguito alla visione di frasi contenenti errori lessicali ed errori grammaticali (accordo, reggenza, caso) rivelano se gli apprendenti stanno processando in base a regole o in base alla memoria e all'abitudine (De Vincenzi – Di Matteo 2004). Oggi si discute molto se – in seguito a fattori come l'età, l'esposizione all'input, l'interazione – un apprendente riesca col tempo a interiorizzare le conoscenze esplicite (DeKeyser 2003; Ellis 2005). La glottodidattica sperimentale studia se l'insegnamento in classe è una variabile indipendente in grado di accelerare il passaggio tra conoscenze esplicite e implicite. Il metodo della glottodidattica sperimentale consiste nel trovare le tracce del processo di interiorizzazione mediante complesse analisi statistiche di misure strumentali continue (numeriche) che incrociano i comportamenti volontari dell'apprendente (le sue parole, i suoi giudizi di grammaticalità o altre variabili comportamentali), con le sue *reazioni involontarie* in seguito all'esposizione a stimoli (linguistici e non linguistici). Le *misure elettive* della glottodidattica sperimentale non sono

né i test in classe né il parlato spontaneo, ma i dati di laboratorio. Questi dati sono incrociati affinché una misura comportamentale (il soggetto legge, ascolta, ripete o descrive una scena oralmente, oppure opera delle scelte come giusto-sbagliato) sia confrontata a una misura non comportamentale, cioè a una risposta fisiologica (tempi di reazione, movimenti oculari, potenziali elettrici, inibizione o potenziamento di funzioni linguistiche per esposizione a campi magnetici, richiamo di flusso sanguigno e livelli di ossigenazione). Qualche volta i dati involontari contraddicono i dati volontari: per esempio, un apprendente può anche fare molto bene in un test scritto sul passivo ma poi ci mette molto a indovinare quale tra due personaggi presentati su uno schermo è il tema di una frase passiva (Nuzzo – Rastelli, in preparazione). In questi casi, l'analisi del *processing* è rivelatrice perché ci mostra la differenza tra *conoscere* una regola e *saperla*, cioè averla interiorizzata (alcuni dicono «automatizzata», ma non è la stessa cosa).

3.1. *L'interlingua non si può giudicare solo a occhio nudo*

L'idea che l'apprendimento implicito di una seconda lingua non sia misurabile guardando solo alla pura e semplice performance degli apprendenti e che l'evoluzione dell'interlingua non sia osservabile solo 'a occhio nudo' (per esempio, contando gli errori) è stata argomentata soprattutto da Michel Paradis. Paradis (2004; 2008; 2009) separa nettamente la conoscenza linguistica ('competenza linguistica') implicita, che è sostenuta dalla memoria procedurale, dalla conoscenza linguistica esplicita ('conoscenza metalinguistica') che è sostenuta dalla memoria dichiarativa. La memoria dichiarativa sottostà all'apprendimento, alla rappresentazione e all'uso della conoscenza dei fatti (conoscenza semantica) e degli eventi (conoscenza episodica) e di tutte le altre relazioni arbitrarie, cioè quelle non predicibili in base a regole. La conoscenza appresa tramite questo tipo di memoria è esplicita, nel senso che può essere parzialmente accessibile all'introspezione. A livello anatomico-cerebrale, la memoria dichiarativa è supportata dalle regioni del lobo temporale mediano (tra le quali specialmente l'ippocampo e il giro ippocampale) che hanno ampie connessioni con le regioni neocorticali sia temporali sia parietali. Altre porzioni cerebrali coinvolte dalla memoria dichiarativa sono BA (*Brodman's Area*) 45 e BA 47 (cortex prefrontale laterale) e la parte destra del cervelletto. Alcune di queste zone sono deputate alla selezione e al richiamo dei dati dichiarativi, altre solamente al loro immagazzinamento e alla loro ricerca. A livello molecolare, è noto che l'acetilcolina (un neurotrasmettitore) e gli ormoni (estrogeni nelle donne e testosterone negli uomini) condizionano positivamente l'efficienza della memoria dichiarativa.

La memoria procedurale invece è implicata nell'apprendimento e nel controllo di conoscenze e abitudini cognitive e motorie, specialmente di quelle che si presentano strutturate in sequenze (come per esempio guidare un'automobile, montare un mobile, trasformare una frase da attiva a passiva, ruotare mentalmente un oggetto, centrare un bersaglio). Queste conoscenze – e il sistema di memoria che le supporta – sono dette implicite perché non sono direttamente accessibili all'introspezione. Le basi biologiche del sistema della memoria procedurale sono meno conosciute di quelle della memoria dichiarativa (cfr. anche Ullman 2008, p. 190). Sembra tuttavia che anche questo sistema

sia composto non da una sola area ma da un network di strutture cerebrali con il proprio centro nei circuiti neurali subcorticali che comprendono i lobi frontali e i gangli basali (specialmente il nucleo caudato). Anche il network procedurale include porzioni del cervelletto. La dopamina è il neurotrasmettitore che gioca un ruolo importante nell'immagazzinamento, nel consolidamento e nell'uso delle informazioni che formano una conoscenza di tipo procedurale. A livello corticale, le aree maggiormente implicate nella memoria procedurale sono l'area motoria supplementare (SMA) e parte dell'area di Broca, nella cortex frontale inferiore sinistra (specialmente BA 44).

Paradis sostiene che esplicitezza e implicitezza, rispettivamente di contenuti e procedure, sono le caratteristiche principali del sistema di memoria dichiarativo e di quello procedurale. La competenza linguistica implicita presenta le seguenti caratteristiche: è acquisita accidentalmente (*incidentally*), è immagazzinata implicitamente (non è analizzabile consciamente) ed è usata automaticamente. Questo sistema di memoria si basa sull'integrità funzionale del cervelletto, dei gangli basali e di aree circoscritte del lobo frontale sinistro (aree perisilviane). Paradis caratterizza la conoscenza implicita come il corrispettivo fisiologico di un insieme di procedure computazionali e quella esplicita come un insieme di conoscenze (cioè di dati non procedurali).

Secondo Paradis, le prove che una data struttura è stata incorporata nella competenza implicita non vanno cercate analizzando la produzione degli apprendenti: la stadiazione dell'interlingua non si vede a occhio nudo. La presenza di una data struttura nelle produzioni degli apprendenti può essere semplicemente il risultato della velocizzazione di una conoscenza esplicita. Quando i processi controllati vengono accelerati e resi più efficienti (per esempio con l'esercizio), un osservatore può avere l'illusione di automaticità. Ma le procedure computazionali che sottendono alla produzione linguistica non possono essere né controllate né velocizzate consciamente perché gli apprendenti non sono consapevoli né della loro esistenza né del loro funzionamento (Paradis 2009, p. xi). Paradis è molto critico sull'utilizzo di diagnostiche acquisizionali che utilizzano il concetto di «percentuale significativa» (*above chance*) di occorrenze corrette rispetto a quelle scorrette. Una regola è stata internalizzata solo se è usata correttamente in maniera sistematica. Gli osservatori che valutano l'interlingua dall'esterno hanno come unico punto di osservazione quello del risultato finale: nessun altro punto intermedio (percentuale di errori e di forme corrette) può valere come diagnostica (Paradis 2009, p. 30). Il divenire di una conoscenza è implicito non si può osservare, ma soltanto inferire. La competenza linguistica implicita, in quanto sistema capace di generare frasi, può essere solo inferita a partire dal comportamento sistematico dei parlanti (Paradis 2009, p. 3). Per Paradis l'accuratezza – misurata con i test tradizionali – e la fluenza (quantità di parole pronunciate per unità temporale) non rappresentano misure affidabili della competenza linguistica implicita. In particolare, i test formali (che permettono ai soggetti di controllare consciamente la loro performance) misurano solo la conoscenza dei soggetti, non la loro competenza. Alcune tecniche di *brain imaging* (PET, fMRI) possono invece evidenziare quando siamo in presenza di processazione implicita (e di apprendimento procedurale): in tal caso dovremmo osservare un'attivazione dei gangli basali, delle BA 22, 40 e 44 e del sistema dell'ippocampo.

La conoscenza esplicita non si trasforma in conoscenza implicita: alcuni componenti della prima possono essere gradatamente sostituiti da componenti della seconda. Questi componenti o elementi della lingua sono solo apparentemente identici. Dunque una frase passiva generata da una regola implicita è un oggetto diverso da una frase passiva generata da una regola dichiarativa. Le due frasi passive sono il prodotto di procedure non confrontabili e dell'attività di circuiti neurali diversi. Un osservatore esterno dalla semplice osservazione del risultato (la frase passiva) non è in grado di giudicare le procedure computazionali che l'hanno generata, non è in grado cioè di giudicare se l'apprendente ha internalizzato la regola oppure no. Affermare che è impossibile giudicare a occhio nudo l'interlingua degli apprendenti significa che è impossibile determinare se uno studente ha imparato veramente l'italiano contando i suoi errori o basandosi sul concetto di emersione. Occorrono misure dell'apprendimento implicito che ci dicano qualcosa sulle procedure, non solo sui prodotti. Nel prossimo paragrafo presento due studi pilota sull'italiano L2 che – pur essendo ancora molto lontani da un sufficiente grado di generalizzabilità – vanno in questa precisa direzione.

4. Due studi-pilota su apprendenti cinesi del programma Marco Polo

4.1. Eye-tracking e selezione dell'ausiliare

L'esperimento (Rastelli – Porta – Vernice, in preparazione) consiste nel registrare i movimenti oculari di tre gruppi di apprendenti impegnati a leggere trentadue frasi contenenti ausiliari corretti e non corretti di otto verbi diversi, inaccusativi e inergativi (*Marco è arrivato alla festa / Marco ha telefonato a sua mamma*). Agli apprendenti contestualmente viene chiesto di esprimere un giudizio di grammaticalità (giusto o sbagliato) sull'intera frase mediante pressione di un tasto sul computer. L'esperimento mette in relazione i giudizi di grammaticalità dati dagli apprendenti su frasi con ausiliare (nei tempi composti) corretto o sbagliato e i tempi di lettura di una frase standard di lunghezza stabilita avente un contesto neutro (con struttura e innesco sempre uguale). Lo strumento dell'*eye-tracking* è in grado di registrare, oltre ai tempi di lettura, anche il numero di fissazioni sull'ausiliare e sul participio passato, il numero e durata media delle fissazioni sulle zone in cui è stata suddivisa ogni frase, la lunghezza delle saccadi (cioè dei movimenti oculari), il numero di regressioni (letture all'indietro). I dati vengono poi analizzati secondo il principio che se un soggetto riconosce un errore, legge più lentamente, torna indietro, e fa fissazioni più lunghe. La Tabella 1 riassume le caratteristiche dei tre gruppi di apprendenti. Per *recency* si intende da quanti mesi l'istruzione è in corso (segno positivo) o da quanti è cessata (segno negativo). La *proficiency* è stata calcolata mediante gli esami CILS dell'Università per Stranieri di Siena. Il gruppo di controllo è formato da studenti italiani. Come si vede, gli studenti cinesi sono divisi in due gruppi. Quelli del gruppo B hanno finito i corsi del "Marco Polo" da due anni, frequentano l'università ma in realtà vivono isolati e non hanno molti contatti con i parlanti nativi. Invece i cinesi del gruppo C frequentano il programma Marco Polo e hanno diverse opportunità di interazione sia con gli insegnanti sia con gli altri studen-

ti italiani del Tandem. Il gruppo A invece è composto da studenti Erasmus provenienti da diversi paesi europei.

Tabella 1. Composizione del campione

Gruppo	n.	L1	Esposizione(mesi)	Istruzione(mesi)	Recency	Proficiency
A	4	Tedesco, Rumeno Polacco, Croato	3.25	7.75	+3	A2
B	9	Cinese	25.2	7.8	-16.8	A2
C	12	Cinese	3	5.4	+2	A2
Controllo	7	Italiano	-	-	-	-

Il Grafico 1 riporta le percentuali dei giudizi di accettabilità corretti o *target-like* (=1) e di quelli devianti (=0). Un primo dato parziale ma interessante è che le differenze tra studenti del gruppo A (studenti Erasmus) e studenti cinesi non sono significative (con Kruskal-Wallis test: chi-quadro = 3.9139, df = 2, p = .14).

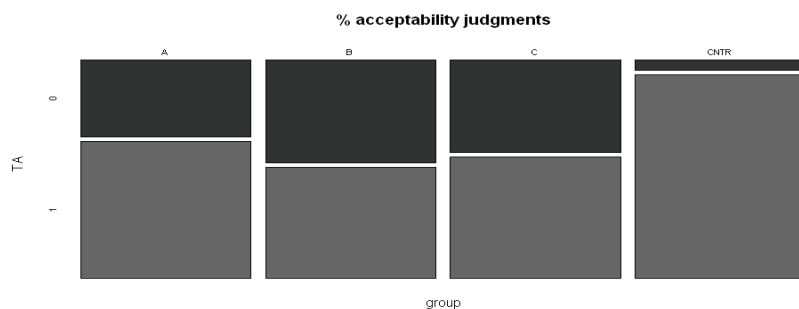


Grafico 1. Percentuale di giudizi di accettabilità corretti per gruppo

Mentre i dati del Grafico 1 possono dirci se gli studenti conoscono la regola dell'ausiliare, i dati del Grafico 2 mostrano l'andamento di un'importante misura della interiorizzazione di quella stessa regola, cioè il numero di fissazioni. Ci si aspetta che – quando i soggetti si accorgono di una violazione (nel grafico *legal* = no) – il numero di fissazioni (NF.C) e di regressioni sulla zona critica (cioè sull'ausiliare sbagliato) aumenti. La letteratura sui movimenti oculari ci dice infatti che il movimento della pupilla è assolutamente involontario: i soggetti non controllano dove guardano, ma solo quanto a lungo guardano. Il numero di regressioni e di fissazioni sull'ausiliare sbagliato ci rivela se la regola dell'ausiliare è stata interiorizzata al punto da 'muovere' automaticamente lo sguardo del lettore.

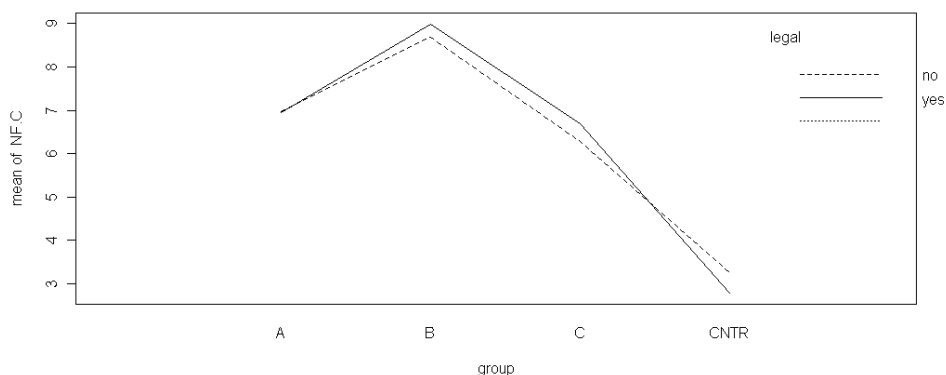


Grafico 2. Numero di fissazioni sulla zona critica con ausiliare giusto e sbagliato

Come si vede nella Grafico 2, solo i parlanti nativi fissano più gli ausiliari sbagliati di quelli giusti. Gli studenti cinesi più ‘recenti’ (gruppo C) hanno all’incirca lo stesso numero di fissazioni degli studenti Erasmus (gruppo A), anche se questi ultimi presentano schemi di lettura che assomigliano di più a quelli dei soggetti nativi.

Da questo esperimento sono emerse molte altre differenze e affinità tra apprendenti cinesi e apprendenti con altre L1. Dovendole riassumere, direi che gli studenti cinesi più recenti e meno isolati hanno performance paragonabili a quelle degli studenti Erasmus. Invece gli studenti cinesi che hanno pochissimi contatti con gli italiani rappresentano un caso a parte e hanno schemi di lettura molto diversi da tutti gli altri, compresi i loro connazionali. Infine, l’analisi statistica delle misure implicite rivela che la conoscenza della regola dell’ausiliare è una conoscenza esplicita, cioè che i soggetti non hanno interiorizzato la distinzione sintattica (inaccusativo vs. inergativo) né quella semantica (telico vs. agentivo), che determina automaticamente la scelta dell’ausiliare *essere* o *avere* nell’italiano dei nativi.

4.2. Giudizi di accettabilità temporizzati (timed acceptability judgments)

Nel secondo studio pilota (Rastelli – Biazzi – Zuanazzi) cerchiamo di vedere come 336 soggetti non-nativi (e 100 soggetti parlanti nativi) giudicano delle frasi che contengono il soggetto nullo. I soggetti dell’esperimento hanno L1 molto diverse (cinese, spagnolo, inglese, tedesco, francese). I soggetti devono giudicare l’accettabilità (scala numerica positiva 1-10) di 30 frasi semplici randomizzate (+ 30 *fillers*) manipolate secondo cinque condizioni sperimentali corrispondenti ai fenomeni che Rizzi (1986) identifica come naturali correlati del *prodrop* (caduta del pronome soggetto) in italiano L1: (1) risalita dei verbi impersonali (*Sembra che Maria si sposi*), (2) ordine Verbo-Soggetto, sia con verbi inaccusativi sia con inergativi (*arriva Mario*); (3) nessuno effetto-traccia nell’estrazione di un soggetto WH- attraverso il complementatore (*chi credi che ti ab-*

bia detto questo), (4) *pro* piccolo (*Øvengo subito*), (5) verbi atmosferici (*piove*). Per rispondere i soggetti hanno un tempo limitato. Un segnale acustico scandisce il tempo per leggere la frase sullo schermo di un pc e per esprimere il giudizio su una scala numerica su una scheda. I soggetti sono stati sottoposti anche a un test di competenza nella morfologia verbale (il testo è tratto da una prova CILS di livello B1). I dati parziali, relativi a 150 soggetti, indicano che non esistono differenze significative tra i soggetti cinesi del Marco Polo e gli altri soggetti. I soggetti cinesi del Marco Polo – esattamente come tutti gli altri studenti – giudicano molto meno accettabile dei parlanti nativi l'inversione Verbo-Soggetto e i verbi impersonali, mentre giudicano accettabile quasi come i parlanti nativi l'omissione del soggetto pronominale nelle frasi dichiarative. Come già detto, il grado di generalizzabilità di questi risultati è però piuttosto basso. La loro importanza è relativa non alle conclusioni, ma al tipo di ipotesi che permettono di avanzare (si tratta infatti di uno studio-pilota, non di un vero e proprio studio sperimentale). È possibile ipotizzare che le rappresentazioni grammaticali degli studenti cinesi – cioè le loro intuizioni non mediate dai meccanismi del *processing* e non rallentate dalle difficoltà di *attuning* – siano identiche a quelle degli altri apprendenti. È possibile ipotizzare che la differenza tra i cinesi e gli altri sia solo temporanea e che riguardi il *processing*, non la grammatica.

5. La grammatica degli apprendenti cinesi alla luce del sole

Ho cercato di descrivere un punto di vista, quello della glottodidattica sperimentale, secondo il quale lo svantaggio degli studenti cinesi del programma Marco Polo potrebbe essere determinato: (a) da difficoltà linguistiche non direttamente riconducibili a differenze nei livelli profondi della grammatica, cioè a modi diversi in cui un apprendente 'si immagina' la seconda lingua rispetto a un parlante nativo; (b) da abitudini cognitive e relazionali che – non favorendo l'interazione e l'integrazione – aggiungono fattori di ritardo che spesso vengono invece attribuiti alla distanza tipologica tra l'italiano e il cinese. Se siamo d'accordo con (a) e (b), allora condividiamo anche l'opinione che la tabella di marcia del programma Marco Polo impone condizioni veramente innaturali al processo di acquisizione: il cervello di un adulto non può assimilare (interiorizzare) tutte quelle nozioni esplicite in soli cinque mesi. La prima cosa da proporre urgentemente sarebbe di almeno raddoppiare la durata del programma. Poi bisognerebbe ridurre drasticamente la quantità di morfosintassi presente nei sillabi, in proporzione a ciò che può essere effettivamente imparato (implicitamente) nel tempo a disposizione. La terza cosa da fare sarebbe quella di esporre gli studenti cinesi a massicce dosi di input orale e scritto, anche non graduato e non strutturato: ai suoni, alle lettere, alle parole, ai gruppi prosodici e infine alle frasi dell'italiano, inizialmente anche non necessariamente collegati ai sensi (mi rendo ben conto che questo punto meriterebbe una trattazione molto più approfondita, si vedano Pettorino – De Meo e Costamagna, in questo volume). In questo modo in classe si può provare a velocizzare l'intonazione dei meccanismi di *processing* alle abitudini della seconda lingua. Da ultimo, si dovrebbe ammettere che la valutazione deve essere almeno in parte predittiva (e non solo certificatoria).

L'esame di ammissione all'università dovrebbe valutare non solo quello che uno studente sa, ma anche quello che saprà, da lì a qualche mese o da lì a uno o due anni. Per farlo occorrono indici predittivi, cioè delle misure che – opportunamente combinate – possono aiutarci ad andare oltre il presente e a prevedere il futuro linguistico degli studenti cinesi. Per tutto il resto è fondamentale riconoscere il ruolo del tempo. Gli insegnanti, gli esperti, i responsabili dei corsi, e tutti coloro che vogliono valutare il grado di conoscenza della nostra grammatica (nella sua struttura formale) da parte degli studenti cinesi devono imparare ad aspettare e rinviare quel momento di molti mesi. Nel frattempo ci sono altre cose da valutare: l'impegno, la presenza, lo studio, lo sforzo di comunicare, di capire le nostre abitudini, di adattarsi alla nostra vita. Ci conviene lasciare stare gran parte della grammatica, perché per lungo tempo, comunque, non la vedremo emergere. Almeno fino al giorno in cui gli strumenti cognitivi degli studenti cinesi saranno finalmente intonati alla lunghezza d'onda dell'italiano e le rappresentazioni grammaticali degli studenti cinesi potranno uscire dal cono d'ombra del *processing* per farsi osservare, non solo dagli strumenti della ricerca sperimentale, ma anche alla luce del sole, nelle parole, nell'interazione quotidiana e in tutti gli eventi comunicativi.

Bibliografia

- Abutalebi, J. – Cappa, S. – Perani, D. (2005), *What Can Functional Neuroimaging Tell Us About the Bilingual Brain?*, in *Handbook of Bilingualism-Psycholinguistic Approaches*, ed. by Kroll, J.F. – De Groot, A., Oxford University Press, Oxford–New York.
- Clahsen, H. – Felser, C. (2006), *How Native-like is Non-native Language Processing?* «Trends in Cognitive Science», 10, pp. 564-570.
- DeKeyser, R. (2003), *Implicit and Explicit Learning*, in *The Handbook of Second Language Acquisition*, ed. by Doughty, C. – Long, M., Blackwell, London, pp. 313-348.
- De Vincenzi, M. – Di Matteo, R. (2004), *Come il cervello comprende il linguaggio*, Laterza, Roma – Bari.
- Ellis, N. (2005), *At the Interface: Dynamic Interactions of Explicit and Implicit Language Knowledge*, «Studies in Second Language Acquisition», 27, pp. 305-352.
- Hahne, A. (2001), *What's Different in Second-language Processing? Evidence from Event Related Brain Potentials*, «Journal of Psycholinguistic Research», 30, pp. 251-266.
- Indefrey, P. – Gullberg, M. (eds.) (2006), *The Cognitive Neuroscience of Second Language Acquisition*, Blackwell Publishing, Malden-Oxford.
- Inhoff, A.W. – Liu, W. (1998), *The Perceptual Span and Oculomotor Activity During the Reading of Chinese Sentences*, «Journal of Experimental Psychology», 41, pp. 63-89.
- Juffs, A. (2005), *L1 Effects on Processing Wh-movement in ESL*, «Second Language Research», 21/2, pp. 121-152.
- Liceras, J. – Zobl, H. – Goodluck, H. (2008), *The Role of Formal Features in Second Language Acquisition*, Routledge, London-New York.

- Mechelli, A. – Crinion, J.T. – Noppeney, U. – O'Doherty, J. – Ashburner, J. – Frackowiak, R.S. (2004), *Structural Plasticity in the Bilingual Brain: Proficiency in a Second Language and Age at Acquisition Affect Grey-Matter Density*, «Nature», 431, p. 757.
- Osterhout, L. – Poliakov, A. – Inoue, K. – McLaughlin, J. – Valentine, G. – Pitkanen, I. – Frenck-Mestre, C. – Hirschensohn, J. (2008), *Second-language Learning and Changes in the Brain*, «Journal of Neurolinguistics», 21, pp. 509-521.
- Paradis, M. (2004), *A Neurolinguistic Theory of Bilingualism*, John Benjamins Publishing Company, Amsterdam – Philadelphia.
- Paradis, M. (2008), *Language and Communication Disorders in Multilinguals*, in *Handbook of the Neuroscience of Language*, ed. by Stemmer, B. – Whitaker, H.A., Elsevier, London – Amsterdam.
- Paradis, M. (2009), *Declarative and Procedural Determinants of Second Languages*, John Benjamins Publishing Company, Amsterdam – Philadelphia.
- Perani, D. (2005), *The Neural Basis of Language Talent in Bilinguals*, «Trends in Cognitive Science», 9/5, pp. 211-213.
- Rastelli, S. – Porta, M. – Vernice, M. (in preparazione), *Knowledge, Learnability and Processing of Auxiliaries in L2 Italian: An Eye-tracking Study*, Università di Pavia.
- Rastelli, S. – Biazzi, M. – Zuanazzi, A. (in preparazione), *Pro drop, but soon they are on their feet again: Complicating the Syntax-discourse Interface in L2 Italian*, Università di Pavia.
- Reiterer, S. – Pereda, E. – Bhattacharya, J. (2009), *Measuring Second Language Proficiency with Eeg Synchronization: How Functional Cortical Networks and Hemispheric Involvement Differ as a Function of Proficiency Level in Second Language Speakers*, «Second Language Research», 25/1, pp. 77-106.
- Rizzi, L. (1986), *Null Objects in Italian and the Theory of Pro*, «Linguistic Inquiry», 17, pp. 501-557.
- Rossi, S. – Gugler, M. – Friederici, A. – Hahne, A. (2006), *The Impact of Proficiency on Syntactic Second Language Processing of German and Italian: Evidence from Event-related Potentials*, «Journal of Cognitive Neuroscience», 18/12, pp. 2030-2048.
- Shillcock, R. (2007), *Eye Movements and Visual World Recognition*, in *The Oxford Handbook of Psycholinguistics*, ed. by Gaskell, M.G., Oxford University Press, Oxford – New York, pp. 89-105.
- Stowe, L. – Sabourin, L. (2005), *Imaging the processing of a second language: Effects of maturation and proficiency on the neural processes involved*, «International Review of Applied Linguistics and Language Teaching», 43, pp. 329-354.
- Tanner, D. – Osterhout, L. – Herschensohn, J. (2010), *Snapshots of Grammaticalization: Differential Electrophysiological Responses to Grammatical Anomalies with Increasing L2 Exposure*, in *Proceedings of the 2009 Boston University Language Development Conference*, Boston University.
- Tsai, C.H. (2001), *Word Identification and Eye Movements in Reading Chinese: A Modelling Approach*, Ph.D. Thesis, University of Illinois at Urbana-Champaign.
- Ullman, M.T. (2008), *The Role of Memory Systems in Disorders of Language*, in *Handbook of the Neuroscience of Language*, ed. by Stemmer, B. – Whitaker, H.A., Elsevier, Amsterdam – Philadelphia.

VanPatten, B. (2007), *Input Processing in Adult Second Language Acquisition*, in *Theories in Second Language Acquisition*, ed. by VanPatten, B. – Williams, J., Lawrence Erlbaum, Mahwah, pp. 115-136.

Abstract

Statistiche non ufficiali rivelano che circa l'80% degli studenti cinesi del "Marco Polo" abbandona l'università dopo appena un anno. Gli studenti che si rivolgono agli *help-desk* dichiarano che la loro principale difficoltà è la lingua. Quando si parla di lingua spesso però si confondono piani diversi. La glottodidattica sperimentale distingue tra ciò che un apprendente *sa* (rappresentazioni implicite), ciò che dimostra di *conoscere* (nozioni esplicite), e ciò che è in grado di *mettere in lingua* (il *processing*). Da un lato, il cervello di un adulto (cinese o non cinese) non è equipaggiato per imparare *veramente* (implicitamente) una lingua in soli 5 mesi. Dall'altro lato alcuni studi-pilota suggeriscono che la distanza tipologica tra italiano e cinese non ostacola l'apprendimento di elementi della morfosintassi. La colpa dell'abbandono potrebbe dunque non essere la distanza tipologica tra cinese e italiano, ma l'innaturale tabella di marcia del programma Marco Polo, l'abitudine allo studio mnemonico, l'isolamento culturale e sociale degli studenti cinesi e la loro scarsa propensione all'interazione orale in classe e fuori dalla classe.

How difficult is L2 Italian for Chinese students? The grammar/processing distinction in SLA and FLT studies

There is substantial work claiming that the typological distance between Italian and Chinese hinders the acquisitions of Italian by "Marco Polo" students. Here I suggest that the processing/grammar divide hypothesis adopted by the "glottodidattica sperimentale" allow us to see things quite differently. While the detection of implicit (procedural) grammatical representations simply lays beyond the possibility of traditional corpus-based approaches, the analysis of processing measures is more likely to reveal whether Chinese students experience difficulties because of the grammar of their mother tongue or rather because their processing habits differ from that of alphabetical learners (which is a different thing). In fact, two pilot-studies suggest that Chinese students and European learners of L2 Italian pattern alike in respect of both their grammatical intuitions and their processing measures. Rather than typological distance, recency of instruction, cultural isolation and lack of interaction with native speakers might be the main factors in slowing down our Chinese students' learning rate.

L'esperienza dei progetti Marco Polo e Turandot all'Università per Stranieri di Siena

Carla Bagna

1. Introduzione

Il presente contributo ha l'obiettivo di descrivere le linee seguite presso l'Università per Stranieri di Siena nella realizzazione dei corsi destinati agli studenti cinesi dei programmi Marco Polo e Turandot (d'ora in poi MP / TUR), in particolare nel periodo 2007-2010. Nei quattro anni considerati l'Università per Stranieri di Siena ha registrato un'affluenza crescente, confermata anche dai numeri previsti per il 2011, che corrispondono a 470 studenti per il semestre marzo-agosto 2011.

Si cercherà pertanto, accanto a un'analisi prettamente quantitativa, di rendicontare le scelte attuate a livello di accoglienza, didattica, monitoraggio e di verifica del livello di uscita degli studenti coinvolti.¹ Il quadro generale entro il quale si è inscritta l'offerta formativa dell'Università per Stranieri di Siena è già stato delineato nel contributo di Vedovelli nel presente volume: l'Ateneo senese per stranieri, insieme a quello perugino, ha elaborato il syllabo e il protocollo di accoglienza, che costituiscono parte dell'accordo generale tra l'Italia, per il tramite delle sue Università riunite nella CRUI, e la Cina. Tale ruolo ha fatto sì che le azioni promosse a Siena attuassero una vera e propria funzione di 'apripista' alla generalizzazione del progetto nelle altre Università: la presente rendicontazione, pertanto, non riguarda solo quanto fatto dal Centro Linguistico dell'Università per Stranieri di Siena, ma guarda alla verifica delle ipotesi formative soggiacenti alla struttura del syllabo e del protocollo di accoglienza per gli studenti cinesi.

2. I dati

I sistemi informatici dell'Università per Stranieri di Siena, in relazione ai dati della presenza degli studenti cinesi, in valori assoluti, forniscono una prima chiave di lettura della crescita del numero di studenti cinesi. Superato il primo biennio (2007 e 2008), a partire dal 2009 è cresciuto il numero delle presenze, anche per l'afflusso degli studenti del progetto Turandot, come si evidenzia nella Tabella 1, indice di un'offerta formativa che è riuscita a raggiungere un pubblico sempre più ampio, anche attraverso una rete costruita con diversi referenti cinesi.

¹ Si ringraziano il dott. Maurizio Foraci e la dott.ssa Anna Bandini dell'Università per Stranieri di Siena per l'elaborazione dei dati delle presenze cinesi e dei risultati CILS.

Tabella 1. Presenza studenti MP / TUR presso l'Università per Stranieri di Siena

	2007	2008	2009	2010
Marco Polo	110	98	171	157
Turandot			25	45
Totale	110	98	196	202

3. L'accoglienza

Il Centro Linguistico di Ateneo (CLUSS), in collaborazione con la Segreteria Studenti e l'Ufficio Speciale per il Management Didattico, prevede, nel caso di gruppi omogenei come il Marco Polo e Turandot, un protocollo di accoglienza speciale, per far fronte a una serie di esigenze relative soprattutto alle prime fasi, immediatamente successive all'arrivo degli studenti. Attività quali l'assegnazione dei tutor, italiani e cinesi, orientamento iniziale e disbrigo delle pratiche delle prime settimane si affiancano al calendario didattico vero e proprio che comprende il test di ingresso, la suddivisione in classi, l'avvio dei corsi, le attività aggiuntive quali il 'tandem' e gli incontri con gli studenti dei corsi di cinese. Le attività di accoglienza, l'inizio dei corsi, la progettazione di eventi collaterali (nel corso degli anni sempre più studenti hanno avuto accesso ad attività sportive, musicali etc.), rappresentano un momento fondamentale per studenti che per la prima volta arrivano in Italia, rimanendovi con la consapevolezza di un investimento a lungo termine.

La collaborazione con gli studenti dei corsi di cinese della Facoltà rappresenta un elemento di forza e una peculiarità che l'Università per Stranieri di Siena ha cercato di valorizzare. La presenza entro l'ateneo dell'insegnamento della lingua cinese nel corso di Laurea Triennale in Mediazione Linguistica e Culturale e nel corso di Laurea Magistrale in Scienze Linguistiche e Comunicazione Interculturale favorisce un clima di accoglienza e di scambio tra diverse tipologie di studenti. Per molti studenti italiani l'arrivo degli studenti cinesi rappresenta un primo momento di uso della lingua cinese; per altri rappresenta un rinforzo della competenza sviluppata attraverso i soggiorni in Cina, che l'Università per Stranieri di Siena agevola grazie a progetti di collaborazione, di tirocini e stage con diverse università cinesi e con le rappresentanze italiane in Cina.²

4. I corsi

La realizzazione dei corsi MP / TUR è affidata al Centro Linguistico di Ateneo (CLUSS) che eroga l'offerta formativa in italiano L2. Nel caso degli studenti cinesi è stato istituito un gruppo di docenti, che, nel corso degli anni, accanto ad altri soggetti (dal Rettore al Delegato per gli Affari Internazionali etc.) ha costituito un tavolo

² Grazie ai finanziamenti della Regione Toscana destinati a tirocini e stage all'estero gli studenti dei corsi di laurea possono accedere a diverse opportunità nei luoghi in cui si parlano le lingue oggetto dei loro percorsi di studio.

tecnico per il monitoraggio di tutte le attività. Tra i coordinatori dell'attività didattica dei corsi MP / TUR, vi è anche il prof. Massimo Maggini, autore di uno dei pochi testi italiani destinati a tale pubblico e di cui parleremo oltre.³

La struttura dei corsi è semestrale, con 80 ore mensili, suddivise in due moduli da 40 ore, un modulo di base e un modulo tematico. I livelli di entrata nei corsi sono stabiliti con un test iniziale per suddividere gli studenti in classi omogenee per livello di competenza. Nonostante il livello previsto in entrata sia il livello A2 del CEFR si registra la necessità di suddividere le classi in una scala di livelli che comprendono anche classi di livello A1, A2.1, A2.2, B1 etc. I corsi sono suddivisi in due macro-blocchi (primo e secondo trimestre) al fine di sviluppare le competenze linguistiche di base, rinforzando l'ascolto e la produzione orale e scritta per garantire (nel secondo trimestre) l'accesso anche a contenuti settoriali, più pertinenti con la prosecuzione del percorso formativo universitario degli studenti.

5. I materiali

I testi utilizzati entro i corsi MP / TUR sono i manuali appositamente realizzati, come ad esempio, *Marco Polo* di Maggini – Yang (2006), oltre a testi (per il secondo trimestre) rivolti più genericamente ad adulti di origine straniera. Come è noto, l'editoria italiana, per quanto abbia realizzato nuovi prodotti per l'insegnamento dell'italiano L2, nel corso degli ultimi anni non è riuscita ancora a rispondere adeguatamente alle esigenze di strumenti di formazione linguistica per i diversi pubblici via via emergenti e a garantire quindi una scelta ampia di materiali. Anche nel caso dei corsi MP / TUR, in aggiunta ai pochi testi specificamente prodotti per l'insegnamento di italiano L2 a cinesi, i docenti utilizzano altri manuali e alcuni materiali 'grigi', testi orientati allo sviluppo di singole abilità e alla conoscenza di elementi di civiltà italiana. Quest'ultimo aspetto risulta fondamentale per garantire agli studenti gli strumenti linguistici, e non solo, per l'accesso al territorio nel quale trascorreranno gli anni dei loro studi.

Proprio per sottolineare un aspetto delicato, quale l'uso dei materiali didattici, e l'impatto che tale uso produce in studenti abituati a determinati stili di apprendimento, a percorsi di studio precedenti e a condizioni formative diverse, abbiamo ritenuto opportuno monitorare gli studenti MP / TUR e verificare il loro gradimento nei confronti dei materiali che vengono loro proposti a Siena. L'indagine svolta da Tang Fangshu (2010) ha infatti evidenziato anche le differenze tra i materiali didattici per insegnare l'italiano in Cina, in rapporto a quelli scelti presso l'Università per Stranieri di Siena.⁴ Come vedremo oltre, l'indagine si inserisce all'interno di una ricerca più ampia, finalizzata a monitorare l'atteggiamento e le aspettative degli studenti cinesi nei confronti dei corsi svolti a Siena. I dati sono stati rilevati nel luglio 2010, quasi al

³ I docenti che a partire dall'attivazione dei corsi MP / TUR hanno costituito il primo nucleo di soggetti impegnati nell'insegnamento dell'italiano L2 sono: Massimo Maggini, Massimiliana Quartesan, Pina Santoru, Mariella Colombini, Maria Silvia Bigliazzi.

⁴ Tesi non pubblicata in Scienze Linguistiche e Comunicazione Interculturale, a.a. 2009-2010.

termine dei corsi MP / TUR dell'Università per Stranieri di Siena e si riferiscono quindi al contingente MP / TUR del 2010.

Il monitoraggio parte dall'analisi dei materiali presenti in Cina per insegnare italiano agli studenti universitari cinesi, materiali che vengono utilizzati nei mesi precedenti l'arrivo degli studenti cinesi in Italia. In Cina vengono prevalentemente utilizzati, come libri di testo, *L'italiano* di Wang Jun – Wang Huanbao – Sheng emei – Ke Baotai (1988), in bianco e nero, senza immagini, primo manuale bilingue di lingua italiana pubblicato in Cina; il *Corso intensivo d'italiano* di Zhao Xiuying (2000); *Studiamo l'italiano all'università*, di Wang Jun (2007), aggiornamento del volume *L'italiano*. A questi testi corrispondono nel mercato italiano quasi esclusivamente i manuali *Marco Polo* di Maggini – Yang (2006) e *Progetto italiano per i Cinesi* di Marin – Magnelli (2008) che prevede anche un'edizione cinese.

Dall'indagine di Fangshu emerge, in relazione ai materiali utilizzati in Italia, che gli studenti trovano complesso abituarsi a manuali che solo per ristrette porzioni si propongono come bilingui e che sono costruiti secondo un impianto che differisce da quello più familiare per gli studenti cinesi. Seppure i manuali vengano considerati nella maggior parte dei casi adeguati, non mancano osservazioni in relazione alla presentazione degli aspetti grammaticali, lessicali e, più in generale, di inquadramento della cultura italiana che, come sottolineano gli studenti, talvolta sembrano insufficienti per definire la ricca e complessa realtà italiana in cui si trovano a vivere.

6. Il monitoraggio delle attività del “Marco Polo” / “Turandot”: l'indagine di Fangshu (2010)

Per comprendere l'efficacia dei corsi MP / TUR realizzati a Siena presentiamo i risultati del questionario somministrato da Fangshu (2010), avente come obiettivo un *feedback* sull'apprendimento dell'italiano da parte di cinesi in Italia. Per poter prevedere in futuro una migliore proposta didattica, lo scopo principale del monitoraggio è stato di verificare le dinamiche all'opera nel processo di apprendimento linguistico degli studenti cinesi, le strategie che utilizzano, il loro atteggiamento in classe, gli strumenti che usano in autoapprendimento.

Sono stati coinvolti 150 studenti cinesi che appartengono a una fascia di età compresa tra i 15 e i 28 anni, suddivisi in 3 gruppi:

- studenti a Siena nell'ambito dei programmi di studio MP / TUR;
- studenti che provengono dall'Università del Sichuan, frequentanti un corso ordinario di quattro mesi presso l'Università per Stranieri di Siena;
- studenti immigrati di seconda generazione che frequentano un corso di italiano in un istituto ad Empoli (gruppo di controllo).

Il questionario

1. Quanti anni hai?
2. Da quanto tempo studi l'italiano?
3. Perché hai scelto di imparare l'italiano?
☐ motivi di studio ☐ motivi di lavoro ☐ motivi culturali ☐ turismo
☐ altro: _____
4. Quali altre lingue conosci? _____
5. Secondo te qual è il tuo livello di competenza in italiano? _____
6. Quale livello stai frequentando? _____
7. Secondo te l'italiano è una lingua difficile da imparare?
☐ sì ☐ no ☐ più sì che no ☐ più no che sì
8. Secondo te quali aspetti sono i più difficili?
☐ grammatica ☐ morfologia ☐ lessico ☐ fonetica
9. In quale abilità pensi di essere più bravo/a?
☐ lettura ☐ ascolto ☐ produzione scritta ☐ parlato
10. Quante volte guardi la televisione per migliorare il tuo italiano (alla settimana)?
☐ mai perché _____
☐ ogni tanto (1-3 volte) ☐ spesso (4-10) ☐ molto spesso (più di 10 volte)
11. Quante volte leggi i giornali per migliorare il tuo italiano (alla settimana)?
☐ mai perché _____
☐ ogni tanto (1-3 volte) ☐ spesso (4-10) ☐ molto spesso (più di 10 volte)
12. Quante volte consulti i manuali di italiano in biblioteca (alla settimana)?
☐ mai perché _____
☐ ogni tanto (1-2 volte) ☐ spesso (3-4) ☐ molto spesso (ogni giorno)
13. Quante volte consulti manuali bilingue (cinese e italiano)?
☐ mai ☐ ogni tanto (1-2 volte) ☐ spesso (3-4) ☐ molto spesso (ogni giorno)
14. Quante volte consulti manuali monolingue (solo italiano)?
☐ mai ☐ ogni tanto (1-2 volte) ☐ spesso (3-4) ☐ molto spesso (ogni giorno)
15. Durante la lezione, quando hai dei dubbi, di solito che cosa fai?
☐ interrompi il professore ☐ fai domande dopo la lezione
☐ chiedi ai tuoi compagni di classe
☐ consulti manuali/dizionari da solo
16. Durante la lezione quando il professore fa una domanda, preferisci
☐ ascoltare quello che rispondono gli altri ☐ rispondere ☐ riflettere
17. Quante volte fai domande al professore (in una lezione)?
☐ mai perché _____
☐ ogni tanto (1-2 volte) ☐ spesso (3-5) ☐ molto spesso (più di 5 volte)
18. Durante la lezione ti piace partecipare alle attività?
☐ sì ☐ più sì che no ☐ più no che sì ☐ no
19. Quando leggi parole nuove che cosa fai?
☐ cerchi subito nel dizionario la parola
☐ cerchi di capire il significato dal contesto
☐ chiedi ai compagni di classe
☐ chiedi all'insegnante
20. Quali aspetti della cultura italiana ti piacciono di più?
☐ cucina ☐ musica ☐ moda ☐ arte ☐ sport
☐ altro: _____
21. La lingua italiana è importante per la tua futura professione?
☐ non importante ☐ poco importante ☐ molto importante

22. Quanti amici italiani hai conosciuto?

☐ nessuno ☐ pochi (1-15) ☐ tanti (15-40)

23. In quali situazioni parli con italiani ?

24. Con chi vivi In Italia?

☐ da solo ☐ in famiglia ☐ con altri cinesi ☐ con ragazzi di altre nazionalità

Dei 150 studenti coinvolti, ben 115 studenti fanno parte del gruppo MP / TUR, studenti che vivono in Italia per 6 mesi per poi proseguire gli studi in Italia e che quindi hanno come motivazione principale allo studio dell'italiano la motivazione 'studio'. Hanno 20 anni e nel 55% dei casi stanno frequentando un livello A2 (33% il B1). Dichiarano di parlare un'altra lingua straniera (inglese), perché in Cina dalla scuola primaria alla scuola superiore l'unica lingua straniera insegnata è l'inglese. Le difficoltà rilevate nell'apprendimento della lingua italiana (domanda 8 del questionario) rilevano soprattutto difficoltà nella gestione della grammatica e morfologia italiana.

Un altro elemento che emerge riguarda la gestione e l'uso di supporti didattici per l'apprendimento dell'italiano. Dalle domande 10, 11, 12, 13, 14 (Grafico 1) si rileva quali strumenti ausiliari gli apprendenti usino per migliorare il loro italiano (al di fuori della classe). Solo una minoranza utilizza la TV e i giornali: solo l'1% degli studenti guarda la TV e legge i giornali italiani frequentemente. Questi studenti guardano poco la TV per due motivi principali: sia perché l'input fornito dalla TV risulta ancora poco gestibile per la velocità del parlato televisivo e per lo stile e il registro di molti programmi, sia per i contenuti che presuppongono conoscenze dettagliate della realtà italiana. Un 73% degli studenti non ha mai letto un giornale italiano, data la difficoltà di lettura dei quotidiani; allo stesso modo, solo pochissimi leggono libri al di fuori dal contesto di apprendimento. Tale dato risulta problematico se si considera che gli studenti dovranno gestire testi complessi quali i manuali universitari che, per quanto pertinenti al loro ambito di studio, presentano strutture complesse. Il dato è ancor più preoccupante se si considera che l'indagine è stata svolta quasi al termine dei corsi MP / TUR.

Un altro dato riguarda invece l'utilizzo di manuali bilingue: il 43% degli studenti si serve spesso di manuali bilingue, mentre gli studenti che consultano i manuali monolingue sono soltanto il 17%.

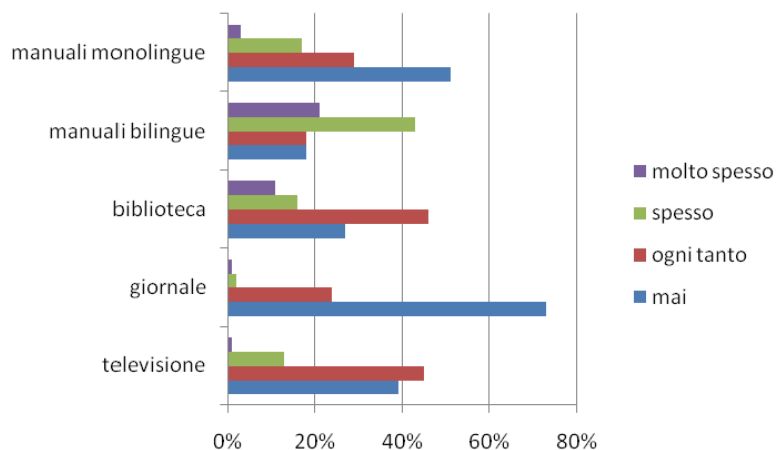


Grafico 1. L'uso dei manuali e di altri supporti per imparare l'italiano

Per quanto riguarda i comportamenti abituali all'interno del corso di italiano, le risposte alle domande 15, 16, 17, 18 e 19 evidenziano una preferenza per le richieste di spiegazioni effettuata singolarmente al docente (55%) e non di fronte alla classe. Gli studenti cinesi si comportano 'cortesemente' in classe, dato che in Cina fare domande agli insegnanti dopo la lezione è un comportamento abituale e considerato beneducato: spesso alcuni insegnanti arrivano in anticipo in classe o rimangono dopo la lezione proprio per rispondere alle domande degli studenti, in modo tale da evitare di interrompere la lezione e per far sì che gli studenti possano fare le domande tranquillamente senza vergognarsi, dato che alcuni studenti temono di fare una brutta figura dimostrando di non aver capito. Dalle risposte emerge comunque che un 23% degli studenti tende a interrompere il professore quando ha dei dubbi.

Per quanto riguarda infine il ruolo della lingua italiana, (alla domanda 21) il 50% degli studenti dichiara che è molto importante per le loro professioni; l'altra metà la considera poco rilevante nel futuro lavorativo. In relazione alla motivazione nel proseguire nello studio dell'italiano, è necessario riflettere anche su questo dato (un elemento critico per le conseguenze sul futuro universitario di questi studenti che si collega anche al dato relativo al tempo libero e alle relazioni instaurate in Italia): pochissimi studenti hanno regolarmente conversazioni con italiani. Il 22% degli studenti dichiara di non aver instaurato alcun rapporto di amicizia con italiani, il 75% degli studenti ha conosciuto pochi italiani e soltanto il 3% ha tanti amici italiani. Il fatto è anche legato strettamente all'abitazione: il 90% degli studenti preferisce vivere con amici cinesi.

Se confrontiamo questi dati con le risposte fornite dal gruppo proveniente dall'Università di Sichuan notiamo delle differenze, nonostante si tratti di coetanei che vivono sempre a Siena. Studiano italiano da circa due anni (il 50% di loro ha scelto di imparare l'italiano per motivi di studio, e l'altra metà per motivi di lavoro) in quanto

ritengono l'italiano molto importante per lavorare (l'apprendimento dell'italiano è legato alla possibilità di fare carriera in una ditta italiana, oppure di svolgere attività come docente di italiano o traduttore); conoscono più lingue straniere. Si tratta di studenti che si sono maggiormente inseriti nel contesto italiano e leggono di più i giornali in italiano.

Questi dati inducono a riflettere sulla consistenza e sull'efficacia delle iniziative a sostegno dei corsi di lingua italiana, che devono diventare più durature nel tempo, per garantire più relazioni all'interno del contesto italiano.

7. Gli esami CILS

L'ultimo aspetto che è necessario sottolineare a proposito dei corsi MP / TUR riguarda l'esito dei corsi e il superamento dell'esame CILS – *Certificazione di Italiano come Lingua Straniera* dopo i sei mesi di lingua italiana. Gli studenti del programma svolgono infatti una prova scritta finale, un test composto da prove di livello B1/B2 CILS realizzate dal Centro CILS dell'Università per Stranieri di Siena e una prova orale svolta invece dai docenti delle diverse classi. L'esame ha il compito di garantire agli studenti la possibilità di affrontare, con le competenze acquisite, l'avvio di un percorso di formazione universitaria in Italia.

Se analizziamo i risultati dell'esame di fine agosto degli studenti MP / TUR nel periodo 2007-2010 rileviamo che nel 2007 oltre il 60% dei candidati ha superato l'esame, con risultati simili nel 2008 e nel 2009. Le restanti percentuali si riferiscono a un esame 'superato parzialmente': il candidato non ha ottenuto un punteggio sufficiente in tutte le abilità testate (ascolto, lettura, analisi e strutture della comunicazione, con una prevalenza di non superamento proprio in relazione alle competenze metalinguistiche). Se analizziamo in dettaglio i risultati relativi al 2010, su 197 studenti presenti all'esame, solo il 7% non ha superato alcune parti dell'esame. La riflessione metalinguistica, in particolare, risulta la principale difficoltà da affrontare, nonostante lo studio intensivo della lingua italiana. In questo elemento si rileva la difficoltà di assimilare, elaborare, utilizzare adeguatamente tutte le strutture, anche se di base, proposte durante il corso.

8. Conclusioni

Le attività di formazione in italiano L2 entro l'Università per Stranieri di Siena, con i programmi MP / TUR, rientrano tra le naturali attività previste dall'Ateneo e per questo motivo sfruttano i punti di forza maturati nel corso del tempo per l'insegnamento dell'italiano L2. Questi programmi rappresentano però una sfida anche per un Ateneo già abituato a monitorare gruppi di apprendenti stranieri, dato che i gruppi MP / TUR rappresentano la composizione più omogenea presente nei gruppi intensivi, sia per percorsi pregressi, sia per obiettivi previsti alla fine dei corsi. Per questo motivo gli studenti MP / TUR non possono essere trattati come uno dei tanti 'pubblici' dell'italiano L2, ma richiedono una riflessione che coinvolge la più ampia e complessa tematica della

diffusione della lingua e cultura nel mondo, dell'internazionalizzazione delle attività formative e dell'industria delle lingue e del lavoro future. Non possiamo non considerare i corsi MP / TUR estranei a un progetto più ampio che nelle competenze linguistiche trova un altro elemento di forza e nel quale la Cina, in quanto paese BRIC, è coinvolta. Al di là del successo 'universitario', che gli studenti MP / TUR raggiungono poi in Italia – le cui problematiche sono ampie e vanno intersecarsi con l'adeguatezza del sistema universitario a gestire studenti di diverse origini e le condizioni perché gli studenti stessi mantengano alta la motivazione ad affrontare percorsi universitari completamente diversi da quelli del loro paese di origine – l'esperienza del MP / TUR può rappresentare una possibilità a lungo termine di sviluppo delle condizioni di spendibilità della lingua italiana.

Bibliografia

- Council of Europe (2001), *Common European Framework of Reference for Languages*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Fangshu, T. (2010), *L'insegnamento dell'italiano L2. Gli apprendenti cinesi in Italia e in Cina*. Tesi di Laurea Magistrale in Scienze Linguistiche e Comunicazione Interculturale, a.a. 2009-2010, Università per Stranieri di Siena, Siena (non pubblicata).
- Jung, W. (2007), *Studiamo l'italiano all'università*, Beijing Language and Culture University Press, Beijing.
- Jung, W. – Huanbao, W. – Emei, S. – Baotai, K. (1988), *L'italiano*, Beijing Language and Culture University Press, Beijing.
- Maggini, M. – Yang, L. (2006), *Marco Polo*, Guerra, Perugia.
- Marin, T. – Magnelli, S. (2008), *Progetto italiano per i Cinesi*, Beijing Language and Culture University Press – Edilingua, Beijing – Roma.
- Xiuying, Z. (2000), *Corso intensivo d'italiano*, Foreign Languages Press, Beijing.

Abstract

Il presente contributo ha l'obiettivo di descrivere le linee dell'Università per Stranieri di Siena per la realizzazione dei corsi destinati agli studenti cinesi dei programmi Marco Polo e Turandot nel periodo 2007-2010. Accanto a una analisi prettamente quantitativa, vengono rendicontare le scelte attuate a livello di accoglienza, didattica e verifica del livello di uscita degli studenti coinvolti.

Marco Polo and Turandot Projects at the University for Foreigners in Siena

This article describes how the Marco Polo and the Turandot projects have been run in the period 2007-2010 at the University for Foreigners in Siena. Alongside with a quantitative analysis, information about welcoming, teaching methodologies and students' performance are also sketched.

Il certificato di italiano L2 per sinofoni *base.IT*: ideazione, struttura e primi risultati

Eleonora Luzi

1. Requisiti per il rilascio del visto per l'Italia e il progetto Marco Polo

Secondo gli accordi CRUI gli studenti cinesi che vogliono aderire al Progetto Marco Polo, per ottenere il visto per l'Italia, devono possedere al momento della domanda il Certificato di Idoneità Accademica, denominato *Gao Kao*. Si tratta di un certificato rilasciato dalla Repubblica Popolare Cinese, necessario per l'immatricolazione in qualsiasi università internazionale. A tal fine si richiede un punteggio minimo di 380 su 900 punti; esso si articola in due *curricula*: oltre ad essere esaminato in una serie obbligatoria di materie (cinese, matematica, lingua straniera – a scelta tra inglese, francese, russo o giapponese) l'immatricolando deve superare anche prove relative a ulteriori materie stabilite a seconda dell'indirizzo di studio scelto, scientifico o umanistico: fisica, chimica e biologia per l'indirizzo scientifico, e storia, geografia ed educazione civica per l'indirizzo umanistico. Alcuni studenti arrivano inoltre con un certificato di competenza in italiano L2 di livello A2, rilasciato da uno dei quattro enti certificatori riconosciuti dal Ministero degli Affari Esteri.¹

Il progetto Marco Polo, promosso dalla fondazione CRUI e dal Ministero degli Affari Esteri, insieme al progetto Turandot, è stato ideato proprio per favorire l'inserimento e l'integrazione di studenti cinesi nelle università e nelle accademie italiane, e – come già accennato – l'ottenimento del visto è uno dei passaggi fondamentali per poter prendere parte al progetto.

La scelta dei documenti necessari per la richiesta del visto è determinata dalla finalità ultima dei due progetti, ovvero quella di incoraggiare l'immatricolazione di studenti cinesi nel mondo accademico italiano. Pertanto lo studente cinese deve avere una preparazione, a livello sia linguistico sia contenutistico, tale da essere in grado di frequentare lezioni, studiare e sostenere esami nelle nostre università. Se la preparazione contenutistica è garantita dal superamento dell'esame *Gao Kao*, le competenze linguistiche di livello B2 richieste per l'immatricolazione devono essere nuovamente certificate. A tal fine i progetti stessi prevedono la possibilità di frequentare un 'semestre zero' in alcuni Centri Linguistici Universitari dove gli studenti possono seguire corsi di lingua italiana per circa sei/sette mesi, in modo da poter raggiungere al momento dell'immatricolazione il livello B2 richiesto. Tuttavia, se da un lato non è possibile pensare di abbassare il livello d'ingresso richiesto, in quanto, Quadro Comune Europeo di Riferimento (QCER, Consiglio d'Europa, 2002) alla mano, con una competenza di livello inferiore non si è in grado né di comprendere lezioni

¹ In Italia, infatti, vi sono quattro Enti che rilasciano certificati di lingua riconosciuti: l'Università degli Studi "Roma Tre", con il sistema IT, l'Università per Stranieri di Siena, con il sistema CILS, l'Università degli Studi per Stranieri di Perugia, con il sistema CELI, e la Dante Alighieri, con gli esami PLIDA.

universitarie né di sostenere esami, è altrettanto utopico sperare che con pochi mesi di corso gli studenti possano raggiungere un livello di competenza così alto. Pertanto, possedere un livello A2 al momento d'arrivo, può essere una garanzia in più che può rendere più concreta la possibilità di raggiungere il livello B2 prima dell'immatricolazione.

2. Il Certificato di livello A2 per sinofoni dell'Università degli Studi "Roma Tre": *base.IT*

2.1. La progettazione

Il livello A2 è considerato il livello *Waystage*, ovvero di sopravvivenza: ciò che viene richiesto infatti agli studenti al momento di arrivo in Italia è proprio di essere in grado di sopravvivere in un contesto diverso e lontano da quello proprio. Per l'ideazione del certificato d'esame sono stati esaminati due aspetti:

1. ciò che il QCER stabilisce per tale livello, in riferimento tanto alle competenze linguistiche, sociolinguistiche e pragmatiche, tanto alle strategie principalmente messe in atto in ogni abilità;
2. le principali caratteristiche tipologiche di ciascuna delle due lingue, allo scopo di identificare le eventuali complessità del processo di comprensione;
3. gli stili cognitivi.

2.1.1. Il Quadro Comune Europeo di Riferimento

La realizzazione di prove per ottenere un certificato in L2 deve tener conto da un lato delle competenze linguistiche, sociolinguistiche e pragmatiche del livello che si vuole esaminare, e dall'altro delle strategie che generalmente l'apprendente (o l'esaminando) mette in atto nel momento in cui è coinvolto in determinate azioni linguistiche. Questo garantisce al contempo di valutare con metodologie appropriate le competenze linguistiche richieste e di farlo – nell'ottica della competenza concepita come operativa – tramite attività o *task* che non richiedano strategie complesse non adeguate al livello esaminato. Per questo motivo l'interpretazione dei descrittori presentati nel QCER deve avvenire su due piani: il piano delle competenze e il piano delle abilità.

Per quanto riguarda le competenze, per ogni livello vengono forniti descrittori sulle competenze linguistiche, sociolinguistiche e pragmatiche, articolate in numerose domini di cui si compone ciascuna competenza. In riferimento al livello A2, e in particolare alle competenze linguistiche per la formulazione del certificato *base.IT* sono stati presi in considerazione: il repertorio linguistico generale, l'ampiezza del lessico, la correttezza grammaticale e la padronanza dell'ortografia. I descrittori proposti dal QCER sono riportati nelle Tabelle 1, 2, 3 e 4.

Tabella 1. Repertorio linguistico generale per il livello A2 (adattato da Consiglio d'Europa, 2002: 135)

A2	Repertorio linguistico generale
	Dispone di un repertorio linguistico elementare che gli/le permette di cavarsela in situazioni correnti di contenuto prevedibile, anche se generalmente deve cercare le parole e semplificare il messaggio.
	È in grado di formulare brevi espressioni di uso corrente per soddisfare semplici bisogni di tipo concreto: dati personali, routine quotidiane, desideri e bisogni, richieste di informazione . È in grado di usare strutture di base ed espressioni memorizzate, gruppi di poche parole e frasi fatte per parlare di se stesso/a e di altre persone, di ciò che si fa, di luoghi e di cose che si possiedono . Dispone di un repertorio limitato di brevi espressioni memorizzate che rispondono a situazioni prevedibili 'di sopravvivenza'; nelle situazioni poco usuali si verificano frequenti interruzioni e fraintendimenti.

Tabella 2. Ampiezza del lessico per il livello A2 (adattato da Consiglio d'Europa, 2002: 137)

A2	Ampiezza del lessico
	Dispone di lessico sufficiente per sostenere transazioni della routine quotidiana in situazioni e su argomenti familiari .
	Dispone di lessico sufficiente per esprimere bisogni comunicativi di base. Dispone di lessico sufficiente per far fronte a bisogni semplici di 'sopravvivenza'.

Tabella 3. Correttezza grammaticale per il livello A2 (adattato da Consiglio d'Europa, 2002: 140)

A2	Correttezza grammaticale
	Usa correttamente alcune strutture semplici , ma continua sistematicamente a fare errori di base – per esempio tende a confondere i tempi verbali e a dimenticare di segnalare accordi; ciononostante ciò che cerca di dire è solitamente chiaro.

Tabella 4. Padronanza ortografica per il livello A2 (adattato da Consiglio d'Europa, 2002: 145)

A2	Padronanza ortografica
	È in grado di copiare brevi frasi su argomenti correnti – ad esempio le indicazioni per arrivare in un posto. È in grado di scrivere parole brevi che fanno parte del suo vocabolario orale riproducendone ragionevolmente la fonetica (ma non necessariamente con ortografia del tutto corretta).

Alla luce di quanto indicato nel QCER, nella progettazione delle prove per ottenere il certificato sono stati enfatizzati alcuni aspetti, considerati fondamentali e irrinunciabili. In particolare, ci è sembrato rilevante che l'apprendente fosse in grado di usare la lingua per fornire dati personali, per svolgere azioni quotidiane, per soddisfare desideri e bisogni e per chiedere e rispondere a richieste di informazioni, il tutto principalmente collocato nel dominio «personale» (cfr. Consiglio d'Europa, 2002). Inoltre, attraverso espressioni di base e strutture anche memorizzate deve essere in grado di parlare di se

stesso, delle persone che lo circondano e dei luoghi e degli oggetti della quotidianità. Queste competenze e contesti d'uso influenzano notevolmente l'ampiezza del lessico, composto prevalentemente da parole della vita quotidiana. La correttezza grammaticale è, invece, richiesta in strutture frasali molto semplici anche se ancora con errori di base, relativi per esempio all'uso dei tempi e all'accordo, in linea quindi con le ricerche più attuali (Chini *et al.* 2003; Banfi *et al.* 2003). Infine, per quanto riguarda la padronanza ortografica, il QCER afferma che l'apprendente è in grado di copiare brevi porzioni e di scrivere parole di cui conosce la pronuncia, aspetto rilevante dato che le due lingue in questione (L1 e L2) si basano su due sistemi di scrittura molto diversi.

Per quanto riguarda invece le competenze sociolinguistiche, riportiamo in Tabella 5 i descrittori proposti dal QCER.

Tabella 5. Appropriata sociolinguistica per il livello A2 (adattato da Consiglio d'Europa, 2002: 149)

A2	Appropriata sociolinguistica
	È in grado di realizzare atti linguistici di base , quali richieste e scambi di informazioni, di rispondervi e di esprimere in modo semplice opinioni e atteggiamenti. È in grado di socializzare in modo semplice ma efficace, usando le espressioni comuni più semplici e attenendosi alle convenzioni di base .
	È in grado di gestire scambi comunicativi molto brevi, usando formule convenzionali correnti per salutare e rivolgere la parola a qualcuno. È in grado di fare inviti, dare suggerimenti, chiedere scusa e rispondere a mosse analoghe.

In questo caso nella formulazione delle attività, è stato tenuto in considerazione il fatto che l'apprendente fosse in grado di realizzare quanti più possibili atti linguistici di base, identificati nei descrittori. Infine per quanto riguarda le competenze pragmatiche (Tabella 6) abbiamo voluto, anche alla luce di quanto è stato suggerito nel repertorio linguistico generale, richiedere solo i descrittori relativi alla gestione del turno, attività primaria nella conversazione quotidiana, e tralasciare i descrittori relativi alla flessibilità, allo sviluppo tematico e alla coerenza e coesione, in quanto poco significativi nei *task* in cui un apprendente di livello 'sopravvivenza' dovrebbe essere coinvolto.

Tabella 6. Prendere la parola per il livello A2 (adattato da Consiglio d'Europa, 2002: 153)

A2	Prendere la parola (alternarsi nei turni)
	È in grado di usare semplici tecniche per avviare, sostenere e terminare una breve conversazione . È in grado di iniziare, sostenere e concludere una semplice conversazione faccia a faccia.
	È in grado di richiamare l'attenzione.

La considerazione dei descrittori del QCER ha riguardato non solo le competenze ma anche le strategie d'uso. Infatti, un certificato di lingua, come nel caso di tutti i certificati IT di Roma Tre, che si propone di valutare la competenza d'uso di una lingua a qualsiasi livello, non può esimersi dal valutarla nello svolgimento delle attività quotidiane. Le strategie, quindi, non sono altro che il mezzo che l'apprendente (o l'esaminando) utilizza per attivare e usare in modo consapevole le proprie risorse per

portare a termine il compito richiesto. Le strategie considerate si riferiscono alle quattro abilità: comprensione orale e scritta e produzione orale e scritta.

Tabella 7. Comprensione orale generale per il livello A2 (adattato da Consiglio d'Europa, 2002: 83)

A2	Comprensione orale generale
	È in grado di comprendere quanto basta per soddisfare bisogni di tipo concreto, purché si parli lentamente e chiaramente.
	È in grado di comprendere espressioni riferite ad aree di priorità immediata (ad es. informazioni veramente basilari sulla persona e sulla famiglia, acquisti, geografia locale e lavoro) purché si parli lentamente e chiaramente.

In riferimento alla comprensione orale, dati i mezzi che generalmente si usano nella valutazione della competenza linguistica, si è deciso di prendere in considerazione anche i descrittori relativi alla comprensione orale attraverso mezzi di comunicazione audio e registrazioni (Tabella 8).

Tabella 8. Ascoltare mezzi di comunicazione audio e registrazioni per il livello A2 (adattato da Consiglio d'Europa, 2002: 85)

A2	Ascoltare mezzi di comunicazione audio e registrazioni
	È in grado di comprendere ed estrarre l'informazione essenziale da brevi testi registrati che trattino di argomenti prevedibili di uso quotidiano e che siano pronunciati lentamente e chiaramente.

Come vedremo in seguito, per rispettare le indicazioni relative alla fluenza dell'enunciato da comprendere, si è scelto di mantenere la velocità naturale (non rallentata), ma di riproporre due volte ogni stimolo audio.

Per quanto riguarda, invece, la comprensione scritta, oltre a considerare i descrittori generali, è stato ritenuta significativa, come eventuale *task* da proporre all'interno dell'esame, anche l'attività «Leggere per orientarsi».

Tabella 9. Comprensione generale di un testo scritto per il livello A2 (adattato da Consiglio d'Europa, 2002: 87)

A2	Comprensione generale di un testo scritto
	È in grado di comprendere testi brevi e semplici di contenuto familiare e di tipo concreto, formulati nel linguaggio che ricorre frequentemente nella vita di tutti i giorni o sul lavoro.
	È in grado di comprendere testi brevi e semplici che contengano lessico ad altissima frequenza, comprensivo anche di un certo numero di termini di uso internazionale.

Tabella 10. Leggere per orientarsi per il livello A2 (adattato da Consiglio d'Europa, 2002: 88)

A2	Leggere per orientarsi
	È in grado di trovare informazioni specifiche e prevedibili in semplice materiale di uso corrente, quali inserzioni, prospetti, menù, cataloghi e orari. È in grado di individuare informazioni specifiche in un elenco ed estrarre quella occorrente (ad es. usare le <i>Pagine gialle</i> per trovare un servizio o un negozio).

	È in grado di comprendere cartelli e avvisi d'uso corrente in luoghi pubblici (ad es. strade, ristoranti, stazioni ferroviarie) e sul posto di lavoro (ad es. indicazioni, istruzioni e avvisi di pericolo).
--	--

Infine, sono stati analizzati i descrittori relativi alle abilità di produzione sia scritta che orale.

Tabella 11. Produzione scritta generale per il livello A2 (adattato da Consiglio d'Europa, 2002: 77)

A2	Produzione scritta generale
	È in grado di scrivere una serie di semplici espressioni e frasi legate da semplici connettivi quali «e», «ma» e «perché».

Tabella 12. Produzione orale generale per il livello A2 (adattato da Consiglio d'Europa, 2002: 73)

A2	Produzione orale generale
	È in grado di descrivere o presentare in modo semplice persone, condizioni di vita o di lavoro, compiti quotidiani, di indicare che cosa piace o non piace etc., con semplici espressioni e frasi legate insieme, così da formare un elenco.

2.1.2. Le caratteristiche tipologiche del cinese

Nell'ideazione del certificato d'esame, pensato per essere destinato anche agli studenti cinesi di italiano, le caratteristiche tipologiche del cinese sono state d'aiuto nell'identificazione e nella formulazione tanto dei *task* quanto dei parametri di valutazione. Il presupposto teorico che ci ha spinto a considerare anche la tipologia delle due lingue ricalca non tanto l'idea che per ogni L1 esista un processo di sviluppo interlinguistico diverso, ma piuttosto l'idea per cui caratteristiche tipologiche diverse non devono a priori costituire uno svantaggio nello svolgimento dei *task*. La nostra sommaria descrizione tipologica del cinese e degli esempi daranno un'idea di ciò che intendiamo per situazione di svantaggio nello svolgimento di un *task*.

Il cinese, a livello prosodico, si presenta come una lingua tonale a quattro toni con valore distintivo, pertanto la diversa realizzazione del tono può per alcune sillabe corrispondere a quattro significati diversi, come nel caso di *ma* (*mā* madre, *má* canapa, *mǎ* inveire, *mà* cavallo).

A livello morfologico il cinese è considerata una lingua isolante con una morfologia ridotta:

- il sintagma nominale porta marche di definitezza e di numero sui quantificatori;²
- il nome è spesso accompagnato da un classificatore, scelto in base alla classe semantica o alle caratteristiche fisiche del nominale a cui si riferisce (*ge* classificatore generico, *tiáo* oggetti di forma allungata, *běn* volumi);
- il sintagma verbale può ricevere marche di aspetto (*le* aspetto perfettivo, *zhe* aspetto imperfettivo, *guo* aspetto esperienziale).

² Esiste in verità un suffisso *-men* che codifica l'informazione plurale se unito ad alcune basi, numericamente ridotte come i pronomi e alcuni nomi che esprimono collettività (*wó* io, *wómen* noi; *lǎoshī* insegnante, *lǎoshīmen* corpo insegnante).

A livello sintattico il cinese è riconosciuto come lingua *topic prominent*, in quanto sembra porre in prima posizione l'elemento topicale. Presenta una fenomenologia variegata in riferimento all'ordine dei costituenti, in quanto per alcune strutture come le frasi relative sembra seguire un ordine OV, mentre per altre come le costruzioni avverbiali sembra seguire un ordine VO; inoltre permette l'omissione tanto del soggetto quanto dell'oggetto [+ *complement drop*].

Alla luce di tali considerazioni quindi, e valutando quanto un apprendente di livello A2 è in grado di fare, ci sembra ragionevole ad esempio non formulare parametri di correzione che diano molto peso alla pronuncia e all'intonazione dato il diverso sistema prosodico del cinese, o penalizzare casi in cui il candidato realizzi una frase con ordine marcato lì dove, invece, non sembra essere richiesta, andando a valutare una competenza linguistica di livello superiore a quella prevista.

2.1.3. Stili cognitivi

Ogni volta che si affrontano aspetti relativi agli stili cognitivi si procede sempre con molto timore di eventuali fraintendimenti, data la delicatezza dell'argomento. Tuttavia, procedendo sulla base di studi e ricerche precedenti e sulla base delle nostre esperienze vissute direttamente in classe a stretto contatto con apprendenti cinesi di italiano, è possibile riconoscere un loro stile prevalente nelle modalità di affrontare un compito.

Per stile cognitivo si intende il modo di affrontare un compito, in questo caso di apprendimento e/o comunicativo; ne consegue che non vi è uno stile ideale nell'affrontare un determinato compito, ma che uno stesso compito può essere svolto seguendo diversi stili cognitivi. Ad esempio, fra gli altri Pallotti (1998) propone di distinguere tra dipendenza dal campo e indipendenza dal campo: gli individui dipendenti dal campo tendono a elaborare le informazioni tenendo conto dei fattori contestuali; gli individui, invece, indipendenti dal campo sono in grado di elaborare le informazioni in modo analitico, isolandole dal contesto. Inoltre si distingue tra individui «costruttori di regole» e individui «raccoglitori di dati»: nel primo caso l'apprendente memorizza segmenti linguistici e regole e la memorizzazione delle regole grammaticali anticipa la produzione; nel secondo caso, invece, l'apprendente è portato attraverso la raccolta di dati alla scoperta delle regole e si dimostra audace nella produzione e noncurante delle regole linguistiche.

I diversi stili cognitivi sono legati alle diverse strategie di comprensione di un testo, sia esso scritto o orale, e determinano, fra altri fattori, le strategie di apprendimento. Si potrebbe ipotizzare dunque che l'individuo «costruttore di regole», che predilige uno stile di tipo analitico e dipendente dal campo, preferirà tendenzialmente utilizzare strategie di lettura e/o di ascolto critico e integrale, che richiedono una processazione di tipo lineare e completa. Al contrario, l'individuo «raccoglitore di dati» che predilige uno stile globale e indipendente dal campo preferirà attuare strategie di lettura e/o di ascolto esplorativo, selettivo e cursorio, che non richiedono la processazione totale e lineare del testo, ma una processazione parziale, frammentaria e d'insieme (Scipioni 1990).

Gli apprendenti cinesi sembrano collocarsi tendenzialmente nel primo gruppo di stili: alle prese con un testo, si cimentano fin da subito con una lettura integrale del testo, sforzandosi di capirne ogni frase e parola. Sono amanti delle regole grammaticali e sono dotati di straordinarie capacità mnemoniche. Ottengono, pertanto, risultati migliori negli esercizi grammaticali rispetto ad attività di lettura o di ascolto seguite da domande di comprensione. In sostanza sembrano orientati verso uno stile più analitico nell'affrontare compiti linguistici e comunicativi, cosa che li pone in difficoltà quando poi, al di fuori del contesto d'apprendimento, sono calati nei vari contesti d'uso della L2. Si è così deciso, rimanendo in linea con l'approccio del QCER, di valutare l'uso linguistico, ricreando per quanto possibile situazioni reali di vita quotidiana in cui è necessaria una competenza linguistica di livello A2.

2.2. La struttura del certificato base.IT

2.2.1. Scelte preliminari

Generalmente tutti i certificati di competenza linguistica in linea con il QCER si articolano in diverse prove destinate a saggiare il livello di competenza raggiunto nelle quattro macro abilità linguistiche, alle quali vengono opzionalmente aggiunte sezioni relative agli usi della lingua. Inoltre, in una visione modulare della competenza linguistica, per soddisfare le esigenze di chi si presta a sostenere l'esame spesso è possibile affrontare solo alcune prove e non altre. Questo avviene abitualmente per le prove di livello più alto, come ad esempio avviene per il certificato IT di livello C2, composto da cinque prove che l'esaminando può sostenere singolarmente o globalmente. Tale scelta si basa sul presupposto per cui nei livelli avanzati non vi è mai una discrepanza notevole tra la competenza raggiunta nelle quattro abilità: può verificarsi il caso in cui, ad esempio, le abilità ricettive siano più sviluppate di quelle produttive, ma non si registra mai l'eventualità in cui vi sia un dislivello netto. Per questo motivo anche se l'esaminando sostiene solo una prova nell'ambito delle abilità ricettive egli può sempre contare sull'insieme delle proprie competenze. Al contrario nei livelli più bassi diventa difficile scindere le competenze: l'esaminando è portato a sfruttarle globalmente durante lo svolgimento di ogni tipo di *task*.

Per questo motivo all'interno del nostro sistema certificatorio offriamo la possibilità di affrontare alcune prove singolarmente attraverso un sistema modulare, come nel caso di IT e di *int.IT*, che saggiano competenze rispettivamente di livello C2 e B2, ed altre globalmente, come nel caso di *ele.IT* (livello B1) e *base.IT*, dove in quest'ultimo si richiede al candidato di sostenere in un'unica sessione le tre prove, *Ascoltare, Leggere e Scrivere e Parlare*.³

È bene, infine, sottolineare che, considerati i descrittori proposti dal QCER per la produzione scritta, è stato deciso di accorpare la prova di produzione scritta con quella di ricezione scritta: creare delle attività in cui venisse chiesto all'esaminando di utilizzare la

³ Dal 2011 la struttura della prova sarà leggermente modificata: saranno incrementati i quesiti e di conseguenza sarà aumentato anche il tempo a disposizione del candidato per lo svolgimento della prova.

lingua per produrre testi di livello A2 significava chiedergli di svolgere un compito lontano dalla realtà, ovvero ricreare una situazione non plausibile come attività quotidiana, allontanandosi dall'impronta generale di impostare gli esami focalizzando sull'uso della lingua. Si è pensato quindi di unire, come presto vedremo, le due prove cercando di verificare comunque le competenze di produzione scritta in modo indiretto.

2.2.2. Le prove

La prima prova proposta è *Ascoltare*. Essa si articola in due *task*. Nel primo *task*, a scelta multipla, l'esaminando/a ascolta una serie di scambi tra nativi, in cui si descrivono cose o persone, e deve identificare di chi o di cosa si parla, scegliendo quella in questione tra tre foto. Generalmente una delle tre foto non è affatto corrispondente alla descrizione ascoltata, mentre la rimanente, escludendo quella che corrisponde in tutto alla descrizione, è un distraente in quanto è vera solo per la metà dei tratti. Infatti, negli scambi vengono generalmente forniti due 'indizi' che servono all'identificazione della risposta: se quella falsa non ne condivide nessuno e quella vera ne condivide entrambi, il distraente ne condivide uno solo. Gli scambi sono molto brevi (sono costituiti al massimo da tre battute, e sono registrati presso i laboratori linguistici dell'Ateneo). In questo modo, attendendosi alle indicazioni del QCER, è possibile controllare la velocità d'eloquio. Inoltre nei testi dello scambio viene usato un lessico relativo alle attività quotidiane e a luoghi familiari, e spesso per svolgere correttamente il *task* non è necessario comprendere lo scambio per intero, ma solo alcune porzioni di esso. In Figura 1 riportiamo un *item* del primo *task* di *Ascoltare*:

Trascrizione:

A: Qual è l'agente Castelli?

B: È quel vigile in mezzo al traffico con il casco e la camicia bianca.



A



B



C



Figura 1. Un esempio di *item* della prima attività di *Ascoltare*

Come si può osservare, l'agente nella foto C non ha il casco e non indossa nulla di bianco; l'agente nella foto B ha il casco bianco ma nessun altro capo di abbigliamento dello stesso colore, mentre l'agente nella foto A ha sia il casco sia la camicia bianca.

Il secondo *task* è mirato alla verifica della comprensione degli atti linguistici di base. Anche in questo l'esaminando deve ascoltare una serie di scambi brevi tra nativi, di complessive quattro mosse, e decidere se gli interagenti sono amici o estranei oppure se ciò di cui parlano è vicino o lontano (Figura 2). Anche in questo caso gli scambi sono registrati presso il Centro Linguistico d'Ateneo e il lessico contenuto è legato ai domini della quotidianità. In Figura 2 riportiamo un *item* del secondo *task*.

Trascrizione	vicino	lontano
	☐	☐
A: Scusi, c'è una farmacia in zona?		
B: Sì. Qui in via Marco Polo.		
A: Ci posso andare a piedi?		
B: Sì, sì; è proprio a due minuti a piedi, appena girato l'angolo.		

Figura 2. Esempio di *item* della seconda attività di *Ascoltare*

La seconda prova da sostenere in *base.IT* è *Leggere e Scrivere*, che si articola in due attività. La prima attività consiste nel leggere alcune biografie di personaggi famosi italiani e completare delle 'carte d'identità' in cui inserire non solo dati personali ma anche altre informazioni tratte dal testo. Le strategie di lettura necessarie al completamento sono di tipo cursorio, selettivo ed esplorativo. Inoltre, tramite il completamento della carta d'identità, che richiede non solo la comprensione del testo input, ma anche la comprensione del testo da completare, si intende verificare anche l'abilità di produzione scritta, in quanto nonostante le parole richieste possano essere riprodotte graficamente a partire dal testo input, per poter eseguire il *task* correttamente è necessario possedere un minimo di competenza testuale. In altre parole ad esempio è necessario conoscere la funzione testuale di alcuni connettivi, come «e», «ma» e «perché» per completare il testo in modo appropriato. In Figura 3 diamo un esempio di *item* di questa attività.

Valentino Rossi è nato il 16 febbraio 1979 a Urbino e ha iniziato a fare le gare di motociclismo a 11 anni. [...] Nel 1999 ha vinto il campionato mondiale della classe 250. Valentino, a 22 anni e 10 mesi, è stato il quarto più giovane campione mondiale della storia ed è il primo italiano a vincere il Mondiale in 3 diverse categorie: le moto 125, le 250 e le 500 [...].

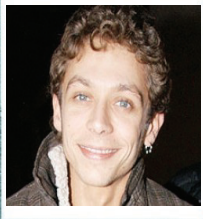
Cognome..... Rossi Nome..... Valentino nato il..... 16 febbraio 1979 a..... Urbino Professione..... Pilota moto(cicletta) Quando ha iniziato a correre con la moto aveva11..... anni. Ha vinto gare di tre diverse categorie: 125, ...250..... e ...500..... Oggi abita a Ha vinto gare. È stato volte campione del mondo.	 Firma del titolare..... Valentino Rossi IL SINDACO Impronta del dito indice sinistro 
---	---

Figura 3. Esempio di un *item* della prima attività di *Leggere e Scrivere*

La seconda attività della parte *Leggere e Scrivere* invece si presenta come un *problem solving* e fa riferimento alla strategia di leggere per orientarsi proposta dal QCER. L'esaminando viene posto di fronte a un *task-problema* e deve scegliere tra tre possibili soluzioni. Anche in questo caso il lessico del testo input appartiene al dominio della vita quotidiana e non è necessario comprendere tutte le parole in esso contenute. La scelta di inserire questo tipo di attività è motivata dal voler ancorare ancora di più le attività ad un uso reale della lingua. In Figura 4 riportiamo un esempio di *item* di questa attività.

Vuoi assaggiare la cucina italiana. Nel tuo quartiere c'è un ristorante che propone 3 menù. Sei vegetariano e non ti piacciono i dolci. Quale menù scegli?

Menù turistico  Risotto al pomodoro + carne con verdura 10€	Menù economico: piatto di verdure miste + Tiramisù  ...a soli 6 €!!!!	Menù ITALIANO: Pizza margherita e un bicchiere di vino rosso 5 € 
A ☐	B ☐	C ☐

Figura 4. Esempio di un *item* della seconda attività di *Leggere e Scrivere*

L'ultima prova di *base.IT* è *Parlare*. Si tratta di una conversazione faccia a faccia che si compone di due parti. La prima parte prevede una conversazione breve con un parlante nativo su aspetti personali del candidato, in modo da mettere l'esaminando a proprio agio. La seconda parte, invece, consiste in una breve interazione a partire da alcuni input fotografici relativi ad alcune aree semantiche stabilite dal QCER, come il cibo, i mestieri, i vestiti, le abitazioni etc. Su una di queste scelte il candidato deve esprimere i suoi gusti, giustificando ove possibile le sue scelte. Gli spunti visivi costituiscono un pretesto di conversazione. La lunghezza totale della prova *Parlare* non supera i sette minuti.

2.3. La valutazione e l'attribuzione del punteggio

Significativa, dopo la progettazione delle attività, è l'attribuzione del punteggio ad ogni *task* e, quindi, ad ogni *item* dei *task*. In primo luogo è stato stabilito il peso che ogni prova aveva sulla valutazione finale. Privilegiando il QCER coerentemente con le

scelte operate, si è deciso di attribuire un maggior peso specifico (60%) alle prove che misurano la competenza nell'uso della lingua parlata. In particolare, su un totale di 100 punti, la prova *Ascoltare* ne vale 30, la prova *Leggere e Scrivere* ne vale 40 e la prova *Parlare* ne vale 30.

Nel dettaglio, alle singole attività in base alle operazioni cognitive richieste e quindi in base alla complessità del testo, sono stati attribuiti seguenti pesi specifici:

- *Ascoltare*
 1. Attività 1 Comprensione fattuale: 14 punti
 2. Attività 2 comprensione inferenziale: 16 punti
- *Leggere e Scrivere*
 1. Attività 1 Comprensione fattuale e completamento: 30 punti
 2. Attività 2 *Problem solving*: 10 punti
- *Parlare*: Informare, descrivere e motivare: 30 punti

Se la correzione delle prime due prove è di tipo oggettivo, in quanto tutte le attività prevedono un'unica risposta possibile, la valutazione della prova di *Parlare* è chiaramente di tipo soggettivo. Tuttavia, per contenere la soggettività e aumentare la validità della valutazione, la prova viene registrata e valutata in un secondo momento da due diversi esaminatori, che formulano dapprima singolarmente e poi collettivamente un proprio giudizio in base a parametri definiti. L'espressione del giudizio e il relativo punteggio vengono stabiliti a partire da criteri relativi a diversi aspetti pertinenti della produzione parlata, come la comprensione, la pronuncia e l'intonazione, la morfosintassi, il lessico e la scorrevolezza. Per ciascun parametro sono stati stabiliti dei punteggi, spalmati su 4 fasce di profitto: insufficiente, sufficiente, buono e ottimo, e ciascun criterio pesa in modo diverso sulla valutazione totale della prova, come indicato nella Tabella 13.

Tabella 13. Peso in percentuale di ciascun criterio sul punteggio della prova *Parlare*

Parametro	Peso sul punteggio totale della prova
Comprensione	30%
Pronuncia/intonazione	10%
Morfosintassi	15%
Lessico	30%
Scorrevolezza	10%

Dalla Tabella si evince che i parametri che più incidono percentualmente sono la comprensione, fattore determinante nell'interazione, e il lessico, elemento determinante nella comunicazione.

Infine, la prova richiede il raggiungimento del 60% del punteggio delle prove *Ascoltare* e *Leggere e Scrivere*, calcolato globalmente, e il 60% del punteggio della singola prova *Parlare*. Questa restrizione, stabilita dopo una prima sperimentazione dell'esame, è mirata a certificare in modo più affidabile la competenza, in quanto spesso l'esito positivo degli esami era garantito solo da buoni risultati ottenuti nelle prove *Ascoltare* e *Leggere e Scrivere*. In questo modo è invece possibile dare più

rilevanza e monitorare più da vicino la produzione orale. È quindi richiesto, per l'ottenimento del certificato, il raggiungimento minimo di 42 su 70 nelle prove *Ascoltare* e *Leggere e Scrivere*, e di 18 su 30 nella prova *Parlare*. Infine, in base al punteggio finale, viene attribuita una lettera di profitto: A, se il punteggio complessivo oscilla tra 95 e 100; B, se il punteggio va da 76 e 94; e C, se il punteggio finale va da 60 a 75.

La durata del certificato è di un anno; tale decisione è giustificata dalla considerazione che una competenza di livello A2, se non esercitata, si deteriora.

3. I primi tre anni di *base.IT*: risultati e analisi

L'Ufficio della Certificazione dell'Università degli Studi "Roma Tre" ha registrato per le sessioni non straordinarie degli anni 2008, 2009 e 2010, 164 candidati sinofoni che hanno sostenuto la prova d'esame *base.IT* nelle sedi di Pechino e Shanghai. Si tratta di apprendenti dell'italiano come lingua straniera che, in base ai dati a disposizione, hanno studiato l'italiano per circa un anno in Cina e non hanno mai trascorso un periodo di studio/lavoro in Italia.

Circa il 70% del totale degli iscritti nei tre anni presi in considerazione ha superato la prova; il grafico che segue riporta la distribuzione dei risultati secondo le tre fasce di valutazione, A, B, C a cui abbiamo aggiunto D, in cui sono inclusi quanti non hanno superato la prova.

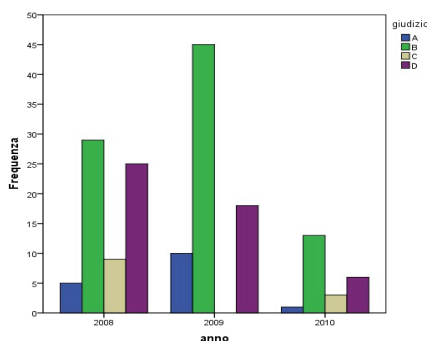


Grafico 1. La distribuzione dei giudizi

Ciò che emerge chiaramente è la prevalenza in tutti e tre gli anni del giudizio B, probabilmente in quanto costituisce la fascia di giudizio più ampia (cfr. § 2.3). Per gli anni 2008 e 2009 si nota un *trend* simile nei risultati ottenuti: al giudizio B seguono nell'ordine il giudizio D, C e infine A. Un *trend* diverso invece si individua per il 2009, in cui al giudizio B seguono in ordine di frequenza i giudizi D e A, mentre totalmente assente è il giudizio C.

Sul totale degli iscritti, 50 candidati, ovvero il 30,5 %, non hanno superato la prova. Si tratta in particolare di 26 candidati su 68 nel 2008, di 18 candidati su 73 nel

2009 e di 6 candidati su 23 nel 2010. Inoltre, da una prima osservazione superficiale, l'esito negativo della prova sembra sia da attribuire nella maggioranza dei casi a un risultato non sufficiente – quindi inferiore a 18 punti – nella prova *Parlare*, fatta eccezione per due soli casi nel 2008 in cui l'esito non sufficiente pare sia dovuto anche ad un punteggio molto basso nella prova *Ascoltare*, in un caso, e nelle prove *Ascoltare* e *Leggere e Scrivere* nell'altro, che non hanno quindi permesso il raggiungimento del livello di sufficienza richiesto complessivamente per queste due prove, pari a 42 punti su 70.

Un'analisi più approfondita dei risultati, ci ha portato a individuare quanto raffigurato nel Grafico 2.

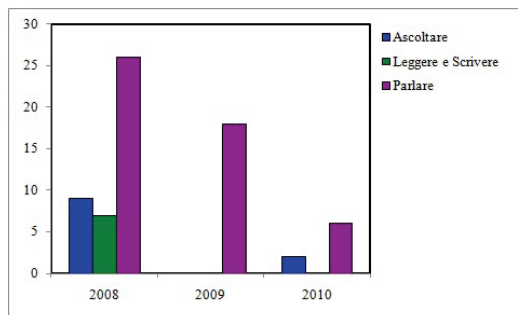


Grafico 2. Distribuzione tra i tre anni dei candidati che non hanno superato le prove

Isolando le singole prove e analizzando i punteggi ottenuti rispetto al livello di sufficienza posto al 60% del totale (quindi 18 per le prove *Ascoltare* e *Parlare*, e 24 per la prova *Leggere e Scrivere*), i risultati confermano quanto emerso da un'analisi superficiale dei risultati, ovvero che la prova *Parlare* è quella più difficoltosa per i candidati ed è quella che preclude il superamento della prova. La prova *Ascoltare* è stata determinante nel 2008 per 7 candidati che non hanno ottenuto la sufficienza; infine, la prova di *Leggere e Scrivere* non è stata superata da 9 candidati nel 2008 e da 2 candidati nel 2010.

Analizzando più nel dettaglio i risultati ottenuti nelle singole prove, nel 2008 il 25% dei candidati (ovvero, il quartile più basso, rappresentato dalla linea verticale nel Grafico 3.) ha ottenuto un punteggio tra 23 e 14, con solo 3 casi di punteggio estremamente basso, di 11 e 6 punti.

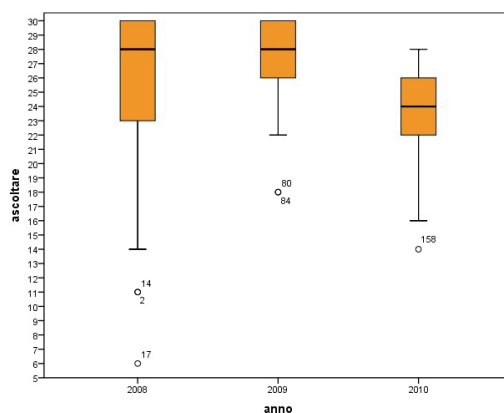


Grafico 3. Distribuzione dei punteggi nella prova *Ascoltare*

Il restante 75% (rappresentato dalla scatola colorata) ha invece ottenuto un punteggio tra 23 e 30, superando la prova. La media si colloca su un punteggio di 28.

Nel 2009, invece, i risultati sono complessivamente migliori. Il 25% dei candidati ha ottenuto un punteggio compreso tra 22 e 26, mentre il restante 75% si colloca in un punteggio tra 22 e 30, con una media di 28 punti. Come si può notare tutti i candidati hanno superato la prova di ascolto.

Nel 2010 il quartile più basso (corrispondente al 25% dei candidati) ha ottenuto un punteggio tra 16 e 22 punti; il 50% dei candidati (il *range* interquartile, rappresentato dalla scatola colorata) ha ottenuto un punteggio compreso tra 22 e 26, superando ampiamente la prova, mentre il quartile più alto (il restante 25%) tra 26 e 28. Si nota, inoltre, la presenza di un *outsider* che ha ottenuto 14 punti e, nonostante tutti abbiano superato la prova, nessun candidato, al contrario degli anni precedenti ha ottenuto il punteggio massimo.

Per quanto riguarda la prova *Leggere e Scrivere*, riportiamo i risultati nel Grafico 4.

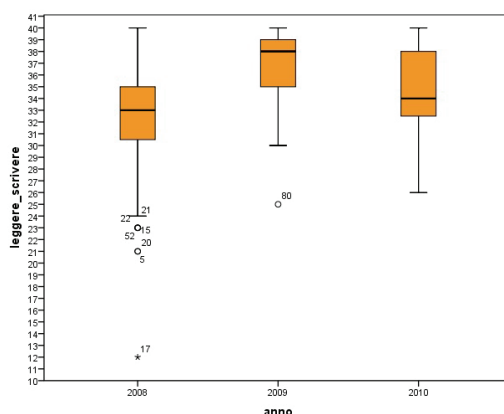


Grafico 4. Distribuzione dei risultati della prova di *Leggere e Scrivere*

Nel 2008 il quartile più basso dei candidati si colloca in una fascia di punteggio compresa tra 24 e 30. Nel grafico sono rappresentati individualmente, tramite un pallino o un asterisco, i 7 candidati che non hanno superato la prova, poiché hanno ottenuto un punteggio inferiore a 24 punti, tra 12 e 23 punti. Il 50% dei candidati ha invece ottenuto un punteggio tra 30 e 35 (il punteggio medio è di 33 punti), mentre il quartile superiore ha ottenuto un punteggio tra 35 e 40. Nel 2009 viene confermato il *trend* delineato per l'abilità di comprensione orale, confermando un miglioramento generale dei risultati. Il quartile più basso si colloca nella fascia tra 30 e 35 punti, l'intervallo tra i due quartili, invece, tra 35 e 39, e infine il quartile più alto tra 39 e 40. Il voto più basso registrato è 25, mentre quello medio è di 38 punti.

Infine, nel 2010 il quartile inferiore si abbassa leggermente, collocandosi comunque al di sopra alla soglia di taglio, tra 26 e 32. La fascia tra i quartili, invece, si colloca tra 32 e 28 (la media è 34), e il quartile superiore è posto tra 38 e 40.

L'ultimo grafico riguarda, invece, i punteggi della prova *Parlare*, che come abbiamo visto ha più volte determinato l'esito negativo dell'esame.

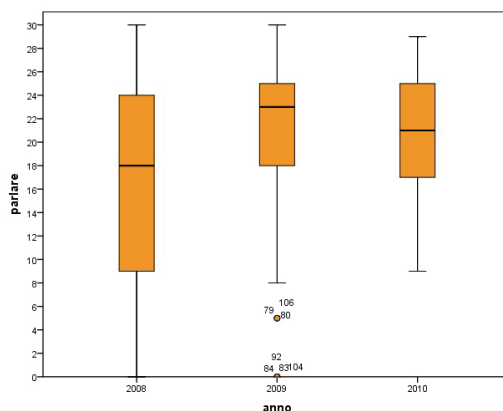


Grafico 5. Distribuzione dei risultati della Prova *Parlare*

Anche per questa prova nel 2008 si registra una più ampia distribuzione dei punteggi rispetto agli anni successivi. Il quartile inferiore infatti va da un minimo di 0 a un massimo di 9, mentre il quartile superiore va da un minimo di 24 a un massimo di 30. Ne consegue che la fascia tra i due quartili va da 9 a 24, con una media di 18, ovvero il punteggio minimo per superare la prova e quindi l'esame. Nel 2009 la situazione prevede 7 candidati che si collocano al di fuori del *trend* generale. Il quartile inferiore si colloca tra 8 e 18 punti, il quartile superiore tra 25 e 30, e la fascia interquartile quindi tra 18 e 25 punti, con una media di 23 punti. Infine, nel 2010 i risultati sono più alti del 2008 e più equilibrati rispetto al 2009. In particolare il quartile inferiore va da 8 a 17 punti, il quartile superiore tra 25 e 30 punti, e pertanto la fascia interquartile tra 17 e 25, con una media di 21 punti.

L'analisi dei risultati ha evidenziato come circa un terzo dei candidati abbia ottenuto un esito negativo e che la prova che ha determinato tale esito è quella di

Parlare. Come abbiamo visto nel § 2.3, nella formulazione e determinazione dei criteri di valutazione della produzione orale, nella consapevolezza della distanza tipologica tra le due lingue e del carattere immediato della produzione orale, sono stati stabiliti per la pronuncia, la scorrevolezza e la morfosintassi pesi specifici pari al 10% nei primi due casi e al 15% all'ultimo, cercando di dare maggior peso alla comprensione e al lessico. È possibile quindi ipotizzare che gli esiti negativi ottenuti nella prova *Parlare* siano determinati in gran parte dal fatto che i candidati sono apprendenti dell'italiano come lingua straniera e che non sono venuti in contatto con l'italiano se non nel contesto classe. Questo stesso dato potrebbe motivare il fatto che una piccola percentuale (cfr. Grafico 2), seppur ridotta, abbia ottenuto un punteggio basso nella prova *Ascoltare*. L'assenza di esercizio di interazione diretta sembra quindi motivare i risultati dell'esame.

Un'altra ipotesi di spiegazione potrebbe chiamare in gioco i materiali didattici in uso in Cina, estremamente tradizionali nell'impianto grammaticale e non corredati da testi autentici. Sarà interessante confrontare tali risultati con quelli che si avranno, a partire dal 2011, per candidati sinofoni apprendenti dell'italiano come L2 e per candidati di altre L1.

Infine, l'esame del 2009 ha dato risultati migliori rispetto all'anno precedente: questo è confermato dall'assenza del giudizio C nella valutazione generale, nonché da un generale aumento dei punteggi. Tale miglioramento può dipendere da due fattori: oltre a un livello di semplicità maggiore degli *item* – che dimostra quanto sia difficile formulare e confezionare test di pari complessità –, il miglioramento dei risultati può essere anche dipeso da una didattica più mirata al superamento dell'esame in seguito alla prima somministrazione, dato che le sedi in cui si è svolto l'esame sono le stesse per tutti e tre gli anni.

4. Conclusioni

In linea generale si può quindi concludere che l'esito positivo delle prove, ottenuto nel 70% dei casi, sembra suggerire che la conformità al QCER, l'analisi della distanza tipologica, al fine di non penalizzare alcuni aspetti nella valutazione, e la riflessione sugli stili cognitivi siano stati dei validi criteri guida per la formulazione di un test che, come abbiamo detto, dal 2011 verrà somministrato a diverse tipologie di candidati. L'analisi dei futuri risultati ci permetterà eventualmente di migliorare il test, adeguandolo a un'utenza più vasta dal punto di vista sia della tipologia della L1, sia del tipo di apprendente.

Bibliografia

- Ambroso, S. (2005), *Strumenti per meglio (far) apprendere il lessico italiano come L2*, in *Prospettive sull'italiano come Lingua Straniera*, a cura di Lepeschy, A.L. – Tamponi, A.R. (2005), Guerra Edizioni, Perugia.
- Ambroso, S. – Luzi, E. (2007), *L'italiano L2 dalla pragmatica alla sintassi. Fenomeni di un corpus di produzioni di apprendenti sinofoni e non a confronto*, «Rivista di Glottodidattica», 2, pp. 1-31.
- Banfi, E. (1988), *Osservazioni sulla sintassi dell'italiano spontaneamente acquisito da parlanti arabofoni*, in *L'italiano fra le altre lingue*, a cura di Giacalone Ramat, A., Il Mulino, Bologna, pp. 127-141.
- Banfi, E. (1991), *Autocorrezioni e dintorni: considerazioni sul parlato spontaneo di italiano/L2 di sinofoni*, «Studi Italiani di Linguistica Applicata», 20/2, pp. 333-350.
- Banfi, E. (2003), *Alcune caratteristiche della frase relativa cinese e frasi relative nell'italiano di cinesi*, in *L'italiano L2 di cinesi. Percorsi acquisizionali*, a cura di Banfi, E., pp. 92-119.
- Bernini, G. (2003), *Come si imparano le parole. Osservazioni sull'acquisizione del lessico in L2*, «Itals», 1/2, pp. 3-47.
- Bernini, G. – Banfi, E. (2003), *Il verbo*, in *Verso l'italiano. Percorsi e strategie di acquisizione*, a cura di Giacalone Ramat, A., Bulzoni, Roma, pp. 70-115.
- Chini, M. – Ferraris S. (2003), *Morfologia del nome*, in *Verso l'italiano. Percorsi e strategie di acquisizione*, a cura di Giacalone Ramat, A., Bulzoni, Roma, pp. 37-69.
- Comrie, B. (1981), *Language Universals and Linguistic Typology*, Chicago University Press, Chicago.
- Consiglio d'Europa (2002), *Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue. Apprendimento, insegnamento e valutazione*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Giacalone Ramat, A. (a cura di) (2003), *Verso l'italiano. Percorsi e strategie di acquisizione*, Carocci, Roma.
- Li, C.N. – Thompson, S.A. (1981), *Mandarin Chinese. A Functional Reference Grammar*, University of California Press, London.
- Pallotti, G. (1998) *La seconda lingua*, Bompiani, Milano.
- Puglielli, A. (a cura di) (2005), *Più vicini alla Cina. Aspetti di lingua e cultura cinese*, Università degli Studi "Roma Tre" – Centro Linguistico di Ateneo, Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, CD-ROM.
- Rastelli, S. (a cura di) (2010), *Italiano di Cinesi, Italiano per Cinesi. Dalla prospettiva della didattica acquisizionale*, Guerra Edizioni, Perugia.
- Scipioni, C. (1990), *Lettura e lingua straniera*, La Nuova Italia, Firenze.
- Valentini, A. (1992), *L'italiano dei cinesi. Questioni di sintassi*, Guerini, Perugia.
- Valentini, A. (1994), *Soggetti pronominali nell'italiano L2 di sinofoni*, in *Atti del XXVI congresso della società di linguistica italiana «Italiano lingua seconda/lingua straniera»*, a cura di Giacalone Ramat, A. – Vedovelli, M., Bulzoni, Roma, pp. 297-318.
- Valentini, A. (1997), *Frasi causali in italiano L2*, «Linguistica e Filologia», 5, pp. 195-221.
- Valentini, A. (1998), *Le frasi causali e l'emergere della subordinazione in italiano L2: il caso di due apprendenti cinesi*, «Linguistica e Filologia», 8, pp. 113-148.

Valentini, A. (2001), *La frase finale in italiano L2*, «Vox Romanica», 60, pp. 69-88.

Valentini, A. (2003), *L'apprendimento della subordinazione avverbiale nell'italiano di sinofoni e le varietà di apprendimento*, in *L'italiano L2 di cinesi. Percorsi acquisizionali*, a cura di Banfi, E., pp. 67-79.

Valentini, A. (2004), *Italiani dei cinesi: cosa ne è del lessico?*, «Itals», 3/4, pp. 87-103.

Abstract

Il certificato di conoscenza della lingua italiana di livello A2, oltre ad essere considerato un requisito necessario dalle rappresentanze italiane in Cina per l'ottenimento del visto, costituisce la base di partenza per poter raggiungere i livelli B, richiesti dagli Atenei italiani per l'immatricolazione degli studenti stranieri. L'Ufficio della Certificazione dell'Università degli Studi Roma Tre ha elaborato una prova di livello A2, denominata *base.IT*, destinata soprattutto agli studenti sinofoni che, prendendo parte al Progetto Marco Polo, vogliono ottenere un certificato riconosciuto dal Ministero degli Affari Esteri.

Obiettivo del presente lavoro è offrire una descrizione dei criteri guida per la progettazione e la realizzazione del certificato *base.IT*, come la conformità alle indicazioni del QCER, considerazioni tipologiche e alcune riflessioni sugli stili cognitivi prevalenti negli apprendenti nelle fasi ancora iniziali, nonché una breve analisi del primo triennio di diffusione del certificato.

“Base.IT”: a certificate of competence in L2 Italian for Chinese students. Design, structure and first outcomes.

A2-level certification in Italian as a foreign language is not only considered by Italian representation in China a necessary requisite for getting the VISA to Italy, but is also an essential starting point in order to achieve the B-levels competence required for enrolment by Italian Universities. The Certification Office of “Roma Tre” University has developed a A2-level exam, called *base.IT*, addressed mainly to Chinese students of Italian who, joining the Marco Polo Project, want to obtain a certification recognized by Italian Foreign Affairs Ministry.

The aim of this paper is to give a description of the criteria followed in the formulation of *base.IT*, as conformity to CEF descriptors, considerations about Chinese language typology and cognitive styles predominantly used by beginners, and an analysis of results of the last three years.

Il percorso *e-learning* “Marco Polo” all’Università di Bergamo: imparare la lingua e la cultura italiana e orientarsi nella vita universitaria

Rosella Bozzone Costa – Luisa Fumagalli – Elena Scaramelli

1. Introduzione

Il Centro di Italiano per Stranieri (C.I.S.) dell’Università di Bergamo, all’interno del quale è stato realizzato e utilizzato il percorso *e-learning* oggetto di questo contributo, opera su tre fronti: didattica, formazione e ricerca. Nell’ambito delle attività didattiche il C.I.S. offre Corsi di Lingua e Cultura italiana per stranieri residenti sul territorio e studenti dei progetti di mobilità europea. Inoltre organizza progetti internazionali di istruzione, tra cui, a partire dall’a.a. 2007-2008, il Progetto Marco Polo. Nell’ambito della didattica a distanza il C.I.S. progetta percorsi di apprendimento linguistico online in modalità *blended* (vale a dire mista, in parte in presenza e in parte a distanza).

Date le difficoltà e le esigenze degli studenti sinofoni del Progetto Marco Polo (Rastelli 2010a), si è resa necessaria la creazione di un percorso di lingua e cultura italiana che, tenuto conto delle peculiarità degli apprendenti (D’Annunzio 2009) e della necessità di alleggerire le troppe ore di lezione in classe, permettesse lo sviluppo/rinforzo di alcune macroabilità linguistiche e li aiutasse a orientarsi nella città di Bergamo e nella vita universitaria.

2. Articolazione del corso per studenti “Marco Polo”

Come previsto dal Programma Marco Polo, il corso che si tiene presso il C.I.S. offre agli studenti cinesi complessivamente 560 ore di attività didattica in un arco di tempo che va da marzo a metà agosto. Questo monte ore, che di per sé potrebbe essere ragionevole per il raggiungimento del livello B1/B2, non lo è anzitutto perché il carico di lavoro è compresso in pochi mesi (come sottolineato da Rastelli 2010b, p. 11), ma soprattutto perché l’interlingua degli studenti sinofoni si avvicina alla lingua bersaglio più lentamente rispetto a quella di altri apprendenti, come ormai provato da molte ricerche di linguistica acquisizionale (Valentini 1992; Banfi 2003; Andorno 2010). Questa lentezza, dovuta principalmente alla distanza tipologica del cinese dall’italiano, è accentuata dalla scarsa esposizione all’*input*, che in parecchi casi si riduce all’italiano ascoltato e negoziato in classe.

Il corso prevede un’articolazione delle 560 ore in:

- 460 ore di lingua e cultura italiana in presenza (inclusive di test di verifica in itinere, di passaggio di livello e test finale);

- 100 ore di utilizzo del percorso *online* “Marco Polo” suddivise in 50 ore di lavoro in autoapprendimento (cfr. § 4.1) e in 50 ore di attività collaborative, coordinate da un *tutor* (cfr. § 4.2).

Per quanto riguarda le risorse umane, oltre agli insegnanti universitari, gli studenti possono usufruire di un *tutor* per 2 ore la settimana, per problemi di supporto individualizzato all'apprendimento linguistico, e di un mediatore culturale per problemi di accoglienza e orientamento nelle fasi iniziali. Nelle prime lezioni il mediatore culturale fornisce anche supporto all'insegnante nell'esplicitare la metodologia di lavoro e di gestione della classe¹ che, com'è noto, è molto diversa da quella cui gli studenti sono abituati in Cina (D'Annunzio 2009; Matteini 2010) e può quindi rappresentare un ostacolo all'apprendimento (Valentini – Bozzone Costa – Piantoni 2004; Mariani 2006).

Per favorire l'inserimento degli studenti cinesi nella vita universitaria e per creare occasioni di scambio linguistico-culturale, i “Marco Polo” sono invitati a partecipare al “Progetto Tandem”, cioè allo scambio di conversazione a cadenza settimanale con studenti italiani coetanei che stanno studiando il cinese. Tuttavia, pur organizzando e guidando il progetto sono pochi gli studenti “Marco Polo” che sfruttano e portano avanti quest'esperienza, probabilmente, soprattutto a causa delle carenze linguistiche che rendono estremamente limitato lo scambio interattivo.

3. Lezioni in presenza

Le ore di lezione in presenza sono scandite in tre sotto-periodi (marzo-aprile, maggio-giugno e luglio) e prevedono un aumento progressivo: del numero di ore di lezione giornaliere (da 3 a 6 ore); delle ore di lezione da classi monolingui con soli studenti cinesi a classi plurilingui con studenti di diversa nazionalità; e delle ore dedicate, oltre che alla lingua, alla cultura italiana contemporanea e passata. Il lavoro sulla cultura, necessario per fornire agli studenti un bagaglio seppur minimo di conoscenze della realtà in cui vivono (Rastelli 2010a, p. 11), è rinforzato anche da alcune attività collaborative proposte nel percorso *e-learning* “Marco Polo” e dal percorso di recente progettazione CULTIT (cfr. § 5.2).

Nelle due ultime settimane di agosto gli studenti, dopo aver sostenuto, a fine luglio, il test di livello B1 o B2, il cui superamento permetterà loro l'iscrizione all'università, frequentano altre 30 ore in classi monolingui per attività di orientamento all'università.

Inoltre, a partire dagli inizi di settembre gli studenti “Marco Polo” possono frequentare i corsi di sostegno di italiano lingua comune e di italiano specialistico (ad esempio economico e giuridico) per matricole straniere e il corso non intensivo di 4 ore settimanali del primo semestre, organizzati dal C.I.S. Tuttavia si è osservato che queste possibilità sono in generale poco sfruttate dagli studenti “Marco Polo”, i quali con

¹ Per esempio, è stata rilevata da tutti gli insegnanti una forte resistenza al lavoro di coppia e di gruppo e una totale mancanza di abitudine alle attività di produzione orale, che non siano basate su formule imparate a memoria.

l'inizio dell'anno accademico si concentrano sulla frequenza di alcuni corsi accademici abbandonando lo studio guidato dell'italiano.

Per quanto riguarda le scelte metodologiche, facciamo cenno in maniera schematica ad alcuni principi operativi che guidano le pratiche didattiche delle lezioni in presenza e l'elaborazione del materiale *online*, principi che intendono recuperare alcune propensioni dello stile di apprendimento degli studenti cinesi e potenziarne altre a cui non sono abituati, e che tengono conto delle differenze tipologiche tra l'italiano e il cinese e delle indicazioni della didattica acquisizionale (Rastelli 2009; Rastelli 2010c):

- a. **ricorso quotidiano ad attività di ascolto** per sviluppare il loro 'orecchio' poco esposto all'*input* nativo;
- b. molta pratica fonetica per sviluppare la loro 'bocca' (e l'orecchio), privilegiando all'inizio attività sul **legame** tra sillabe e tra parole (che abitua gli studenti a raggruppare le parole in gruppi prosodici) e sull'**intonazione**, invece che attività sull'articolazione di singoli fonemi;
- c. ricorso nei primi mesi alla pratica della **lettura ad alta voce** (e della drammatizzazione) di dialoghi, canzoni e testi semplificati, per assecondare un'attività a cui gli studenti cinesi sono abituati (D'Annunzio 2009, pp. 35, 38), per esercitare l'intonazione e la pronuncia di gruppi di parole, e per facilitare la memorizzazione di parole, *chunk* e frasi;
- d. **attività lessicale pervasiva** realizzata anche attraverso la pratica quotidiana de «le cinque parole del giorno»² che a fine settimana vengono ripassate e rinforzate con tecniche ludiche, quali la tombola lessicale, il *memory*, etc.
- e. ricorso e sostegno alla **pratica libera orale** che, come è noto, è molto ridotta e ritardata nei parlanti cinesi, con proposte inizialmente **molto strutturate** e guidate, basate sull'imitazione e la memorizzazione, strategie tipiche della cultura cinese dell'apprendimento, per andare verso attività via via più libere (come, ad esempio, *task* che prevedano l'uso della lingua nel contesto extrascolastico, cfr. anche §. 4.2.1);
- f. **focus on form** (cioè attività di riflessione ed esercitazione grammaticale) consistente, ma **con una progressione lenta**, che tenga conto del grande sforzo richiesto agli studenti cinesi anzitutto nell'acquisizione della consapevolezza di certe categorie grammaticali o morfologiche (ad esempio di genere, tempo, etc.) che mancano/differiscono nella loro L1 e poi nella padronanza della morfologia flessiva (Arcodia 2010; Della Putta 2008);
- g. sillabo grammaticale basato sulle esigenze comunicative e per quanto possibile sulle sequenze universali di acquisizione (Grassi *et al.* 2008; Bettoni 2008; Andorno 2008), ovvero un **sillabo sostenibile**, in sintonia con lo sviluppo dell'apprendimento (che non produca una discrepanza eccessiva tra il *sapere* e il *saper fare*), assieme a un *feedback* correttivo selettivo (Grassi 2010).

² D'Annunzio 2009, p. 36 osserva come in Cina il livello di conoscenza di una lingua si misuri in base al numero di parole memorizzate dallo studente, proprio come avviene per l'apprendimento del numero di caratteri del cinese. È dunque una soddisfazione per gli studenti cinesi quantificare le parole che posseggono nel proprio lessico attivo e passivo.

4. Il percorso *e-learning* “Marco Polo”: caratteristiche tecniche

Il percorso *e-learning* “Marco Polo” è nato dall’esigenza di offrire agli studenti sinofoni uno strumento che, affiancandosi alla didattica in presenza, potesse aiutarli da un lato a colmare lacune nell’ambito del proprio processo di apprendimento linguistico e dall’altro a orientarsi e inserirsi nella città di Bergamo e nella vita universitaria, in vista della loro futura iscrizione all’università.

Alla forma ‘integrale’ di *e-learning*, ovvero «una tipologia basata esclusivamente sulla distribuzione *online* dei materiali» (Pichiassi 2008, p. 166), che poco si adatta alla didattica delle lingue, si è preferita la modalità ‘mista’ o *blended*, che «permette di coniugare i vantaggi dell’apprendimento in presenza con i benefici dell’apprendimento collaborativo a distanza» (Tiraboschi 2008, p. 49).

Da un punto di vista tecnico la realizzazione del percorso è stata possibile attraverso l’utilizzo di alcuni strumenti tecnologici messi a disposizione del Centro per le Tecnologie Didattiche dell’Università degli Studi di Bergamo. Il percorso è stato implementato sulla piattaforma di ateneo per l’*e-learning* IBM Lotus Quickplace, impiegata tipicamente per ambienti collaborativi e gruppi di lavoro. La piattaforma, utilizzata da tutti i corsi *e-learning* della Facoltà di Lingue permette di creare percorsi altamente personalizzabili nei contenuti e si caratterizza per un’interfaccia utente semplice, intuitiva, che facilita perciò il rapporto uomo-macchina.

Per la registrazione di file audio e video ci si è avvalsi di software *open source* come ad esempio Audacity, che ha permesso l’eliminazione di rumori di fondo e la composizione di file audio ricavati da spezzoni di registrazioni diverse.

L’implementazione degli esercizi linguistici invece è avvenuta tramite il software *Perception 3*, che permette di creare diverse tipologie di esercizi come vero/falso, scelta multipla, *cloze*, *drag and drop*, *hot spot*, abbinamento e riordino, domande aperte, etc. (per una descrizione dettagliata, cfr. Tiraboschi 2008, pp. 54-58). Tale strumento permette inoltre di fornire allo studente, ad esercizio concluso, un *feedback* con il punteggio ottenuto e anche la soluzione corretta di ogni item (soluzione che non viene data nel caso in cui lo studente non abbia prodotto alcuna risposta).

Tramite il software di controllo *Perception Enterprise Manager* è infine possibile il tracciamento delle attività svolte *online* da ogni studente che accede al percorso con il proprio profilo personale. Tale software fornisce al *tutor* dati molto specifici riguardo al tipo di esercizio svolto, al punteggio, al tempo di risposta, etc.

4.1. Il percorso in autoapprendimento

Il percorso di lingua italiana per studenti cinesi è stato creato per permettere allo studente di accedere a risorse di apprendimento della lingua al di fuori del luogo e degli orari delle lezioni in presenza, che, come detto, sono concentrate in pochi mesi. In questo modo si vuole offrire agli apprendenti la possibilità di personalizzare il percorso formativo e stimolare, in autonomia, la scelta di tempi, luoghi e contenuti del proprio lavoro e del proprio processo di apprendimento. Gli esercizi proposti forniscono, come

già detto, un *feedback* immediato sulla correttezza che non richiede interventi né da parte dell'insegnante né del *tutor*, sfruttando così la tecnologia a vantaggio della psicologia dello studente, come evidenzia Pichiassi (2007), p. 80: «Il fatto di avere un *feedback* immediato e impersonale rappresenta un fattore di notevole importanza sul piano educativo: l'errore non è temuto e questo aumenta il senso di sicurezza, di fiducia e di autostima dello studente».

Il percorso si presenta con la propria *home page* (cfr. Figura 1) alla cui costruzione è stata dedicata una particolare attenzione poiché essa rappresenta «una sorta di biglietto da visita dal quale ci si aspetta di ottenere solo le informazioni fondamentali a riguardo dei contenuti e come proseguire nella scelta degli stessi» (Tiraboschi 2008, p. 65). Nel nostro caso è stata scelta l'immagine di Marco Polo in visita al Kublai Khan come simbolo dell'antica relazione culturale tra l'Italia e la Cina. Sulla sinistra della pagina, evidenziato in colore rosso, si trova il menù principale e in alto a destra il nome dell'utente. Dopo il *log-in*, attraverso l'inserimento del nome utente e della *password* personale, il percorso inizia quindi con la seguente *home page*:



Figura 1. *Home page* del percorso “Marco Polo” (in cinese «Benvenuti in Marco Polo»)

Il menù su fondo rosso riporta i *link* alle 3 sezioni principali in cui si articola il percorso, cioè la sezione «Imparare l'Italiano», la sezione «Studiare a Bergamo» e la sezione «Forum» (per quest'ultima sezione, cfr. § 4.2).

4.1.1. Imparare l'Italiano

La sezione «Imparare l'Italiano» contiene circa 350 esercizi,³ creati dai collaboratori del C.I.S., dedicati allo sviluppo delle diverse abilità linguistiche per i livelli da A1 a B1 del QCER. In particolare si trovano:

- Esercizi di ascolto.
- Esercizi di lettura.
- Esercizi di grammatica: con parecchie attività specifiche per apprendenti sinofoni su alcuni punti di contrasto tra i due sistemi (ad esempio, quelli sulla discriminazione delle categorie grammaticali di nome e verbo); (cfr. Figura 2).
- Esercizi di scrittura: si tratta in particolare di esercizi sull'individuazione e correzione di errori.
- Esercizi di pronuncia: con particolare attenzione ai suoni consonantici che creano difficoltà di apprendimento agli studenti cinesi.
- Test: con esempi di test finali dei corsi di italiano del C.I.S, di diverso livello.
- L'Italiano in Internet: con indicazioni sui siti utili all'apprendimento dell'italiano e alla conoscenza del paese e della cultura.

33 di 33

Leggi queste coppie di frasi. In una frase la parola sottolineata è un NOME nell'altra frase la stessa parola è un VERBO.

Scrivi vicino ad ogni frase se la parola sottolineata è un nome o un verbo, come in questo esempio:
 "Io gioco con i bambini". La parola sottolineata è un **nome**.

Frase 1
 a. Io ascolto la radio. La parola sottolineata è un .
 b. A lezione abbiamo fatto un ascolto e una lettura. La parola sottolineata è un .

Frase 2
 a. Chiudi la porta, per favore. La parola sottolineata è un .
 b. Oggi Peng porta a scuola il dizionario. La parola sottolineata è un .

Frase 3
 a. Ho comprato un telefono nuovo. La parola sottolineata è un .
 b. Telefono a Maria per invitarla al cinema. La parola sottolineata è un .

Frase 4
 a. Leonardo legge un libro interessante. La parola sottolineata è un .
 b. La legge vieta di fumare nei locali pubblici. La parola sottolineata è un .

Frase 5
 a. Studio all'università ma la sera lavoro in un bar. La parola sottolineata è un .
 b. Marinella ha trovato un nuovo lavoro. La parola sottolineata è un .

Figura 2. Esempio di esercizio di grammatica

La funzione *tracking* (tracciabilità) dell'utilizzo quantitativo di questa sezione del percorso in autoapprendimento ha rivelato che gli esercizi svolti dal maggior numero di studenti sono stati nell'ordine quelli di: grammatica, lettura e ascolto (a pari merito), scrittura e in ultimo pronuncia. Per quanto riguarda la correttezza delle attività svolte, abbiamo potuto constatare che gli esercizi risultati più difficili sono stati quelli di correzione delle produzioni scritte, a seguire gli ascolti, poi la grammatica ed infine la lettura. Inoltre, da un questionario di valutazione (sottoposto agli studenti alla fine delle attività dell'anno 2007) risulta che gli esercizi grammaticali giudicati più utili sono

³ Per visualizzare una demo del percorso *e-learning* "Marco Polo", cfr. <<http://www.unibg.it/elearning>> Marco Polo > *username*: ospite > *password*: ospite.

quelli sui verbi e sui pronomi e ciò è confermato dal fatto che dal monitoraggio risultano essere i più utilizzati.

4.1.2. *Studiare a Bergamo*

La sezione «Studiare a Bergamo» contiene invece attività linguistiche riguardanti tematiche e situazioni che lo studente straniero, di qualsiasi nazionalità, si trova ad affrontare durante il proprio precorso di studi in Italia, con un particolare approfondimento del funzionamento dei servizi offerti agli studenti dell'Università di Bergamo. In generale, si tratta di attività, adatte al livello B1, solitamente proposte alla fine del corso, basate sulla comprensione di testi scritti e di video realizzati *ad hoc* dal C.I.S.

Le tematiche proposte sono le seguenti: L'università italiana – L'ufficio affari internazionali – Le lezioni – La biblioteca – La vita in università. La sezione «Le lezioni» comprende, ad esempio, esercizi di navigazione nel sito dell'Università finalizzati alla ricerca di informazioni utili per la frequenza dei corsi, mentre, nella sezione «La vita in università», le attività di comprensione riguardano un'intervista a due studentesse italiane che offrono consigli sul tempo libero e sui luoghi in cui pranzano normalmente gli studenti.

4.2. *Le attività collaborative online*

Come sostiene Pichiassi (2008, p. 173), il valore aggiunto dell'uso di Internet e dell'*e-learning* nella didattica delle lingue risiede nella possibilità di creare comunità virtuali di apprendimento che mirano a superare l'isolamento del singolo e a valorizzare le conoscenze pregresse di ciascuno a vantaggio del gruppo.

Con l'*e-learning* la conoscenza può divenire costruzione sociale, come auspicato dal *cooperative learning* e dal costruttivismo interazionista (Vygotskij 1990; Bruner 1997). L'*e-learning* è infatti l'ambiente che rende possibile, in modi nuovi, l'apprendimento collaborativo, mutuato e reciproco, in una prospettiva di valorizzazione dei talenti di ciascuno.

Data l'importanza attribuita nell'*e-learning* a questo tipo di lavoro, nel percorso “Marco Polo” viene ogni anno proposta un'attività collaborativa nuova e sperimentale, avvalendosi del *forum* come strumento principale di interazione a distanza. Per esempio nell'anno 2007-2008 nella sezione *forum* (aperta agli studenti due mesi dopo il loro arrivo, in modo da lasciare loro il tempo di progredire con il livello linguistico e di abituarsi all'uso delle attività in autoapprendimento) sono stati creati tre ambienti con obiettivi diversi:

- un *forum* di scrittura, dedicato all'invio di produzioni scritte all'*e-tutor* (da correggere), ma utilizzato anche dagli studenti come ambiente in cui porre domande ai compagni e al docente del corso di italiano; tale *forum* è stato in realtà poco sfruttato dagli studenti cinesi;

- un *forum* didattico, riservato alle insegnanti del C.I.S., come punto d'incontro, di confronto e di scambio di idee sulla metodologia delle pratiche didattiche adottate nel corso "Marco Polo" (cfr. Figura 3);
- il *forum* «Officina italiano», in cui gli studenti suddivisi in classi virtuali, hanno partecipato a due macroattività: «Jing Jing a Bergamo» (cfr. § 4.2.1) e «Caccia al tesoro di luglio» (cfr. § 4.2.2), che possono essere considerate dei *webquest* (o inchieste *online*), (Dodge 1995a; Dodge 1995b). In generale lo svolgimento di un *webquest* da parte degli studenti avviene attraverso un lavoro collaborativo o cooperativo tra gruppi o tra membri di un gruppo, i quali trovano le istruzioni e le domande a cui rispondere in un apposito spazio sulla rete e, sempre attraverso l'uso della rete, devono trovare le risposte (Tiraboschi 2008, p. 73).

Titolo	Aggiornata da	Creata il
e... per il pomeriggio	rosella.bozzone-costa	04/20/2007
a proposito di ginnastica	rosella.bozzone-costa	04/20/2007
imparare a memoria	rosella.bozzone-costa	04/20/2007
a proposito della drammatizzazione	rosella.bozzone-costa	04/20/2007
Re: a proposito della drammatizzazione	elena.nuzzo	04/22/2007
a proposito di canzoni	rosella.bozzone-costa	04/20/2007
la tombola di pomeriggio?	elena.scaramelli	04/19/2007
Re: la tombola di pomeriggio?	sabina.taccolini	04/22/2007
tre ore del pomeriggio	sabina.taccolini	04/15/2007
Re: tre ore del pomeriggio	silvia.consonno	04/18/2007
Re: tre ore del pomeriggio	daniela-rotta	04/20/2007
Re: tre ore del pomeriggio	elena.scaramelli	04/19/2007
ginnastica!	silvia.consonno	04/15/2007
Re: ginnastica!	elena.scaramelli	04/16/2007
imparare a memoria	elena.scaramelli	04/15/2007
Re: imparare a memoria	silvia.consonno	04/15/2007
Radio Lina	elena.scaramelli	04/15/2007
Re: Radio Lina	daniela-rotta	04/15/2007
formazione delle classi	elena.scaramelli	04/15/2007
canzoni	sabina.taccolini	04/14/2007

Figura 3. Forum didattico riservato alle insegnanti

4.2.1. La macroattività «Jing Jing a Bergamo»

In questa macroattività un'ipotetica studentessa cinese di nome Jing Jing, da poco giunta a Bergamo, chiede agli studenti, divisi in classi e gruppi, informazioni sempre più dettagliate riguardo alla città (cfr. Figura 4).

I 40 studenti cinesi partecipanti al progetto Marco Polo nel 2007 sono stati divisi in gruppi omogenei da 4/5 partecipanti ciascuno, ogni gruppo capeggiato da un *leader*, con la funzione di coordinatore e referente del gruppo. I nomi che identificavano le classi e i gruppi facevano riferimento ad ambienti naturali (ad esempio «classe della nuvola») e ad animali (ad esempio «gruppo rondine o aquila») resi comprensibili agli studenti attraverso icone.

L'attività è durata circa tre mesi e con cadenza settimanale ciascun gruppo trovava nel *forum* un compito da portare a termine. Ogni 15 giorni, inoltre, durante un incontro in presenza, veniva verificato e presentato il lavoro di ogni gruppo all'intera classe, dando spazio alle correzioni e alle integrazioni possibili.

All'inizio i compiti assegnati erano molto semplici, ma progressivamente è aumentato il livello di difficoltà, mentre è diminuito il ruolo di supporto del *tutor*. Per esempio la prima attività prevedeva la semplice compilazione di una scheda di presentazione di ogni singolo componente del gruppo, mentre la seconda e la terza richiedevano agli studenti il reperimento di informazioni da siti Internet riguardanti la città di Bergamo. Questa parte del compito (ricerca, comprensione e selezione delle informazioni su siti Internet) è stata valutata come particolarmente difficile e impegnativa, pur essendo gli apprendenti cinesi abituati alla pratica della lettura (D'Annunzio 2009, p. 38), che tuttavia non hanno saputo affrontare con le strategie adeguate al *task* (cfr § 5.1 in cui si accenna a un percorso, sperimentato successivamente, mirato alla riflessione sulle tecniche di lettura). Talvolta invece lo svolgimento di queste attività ha richiesto agli studenti di reperire, di persona, informazioni in alcuni luoghi della città, spingendo gli studenti cinesi a confrontarsi con i nativi al di fuori della classe. L'ultima attività, svolta senza più alcun aiuto da parte del *tutor*, proponeva infine un *task* complesso, quale l'organizzazione di una gita in un'altra città italiana.

Determinante nel contesto di questo apprendimento collaborativo è stato il ruolo dell'*e-tutor* che ha aiutato e sostenuto gli studenti nel lavoro di squadra, facendo in modo che ogni soggetto del gruppo contribuisse non solo alla realizzazione della propria parte di lavoro, bensì anche alla globalità del risultato finale di gruppo.

4.2.2. La macroattività «Caccia al tesoro di luglio»

Diversamente dalla macroattività precedente, la caccia al tesoro, proposta agli studenti qualche mese dopo la prima attività, si è caratterizzata come una tipologia di lavoro più cooperativa che collaborativa: gli studenti, divisi nei medesimi gruppi, hanno avuto compiti da svolgere singolarmente, raccolti poi dal leader del gruppo. Questa metodologia, che prevedeva un primo momento di lavoro individuale, finalizzato a un obiettivo comune, ha creato minori difficoltà agli studenti cinesi, forse anche perché si sono giovati delle strategie maturate nell'attività precedente.

L'attività è durata tre settimane; dopo aver concordato un tema comune (cucina, musica e natura), ad ogni studente si richiedeva settimanalmente di rispondere a due domande su un aspetto della cultura italiana e locale. Questa attività è stata particolarmente gradita dagli studenti perché ha permesso loro di scoprire aspetti sconosciuti della città di Bergamo. All'aspetto motivazionale ha contribuito in modo positivo probabilmente anche la componente competitiva, richiesta dalla caccia al tesoro e non estranea allo stile d'apprendimento cinese (cfr. D'Annunzio 2009, p. 34).



Figura 4. La prima pagina di «Officina Italiano» (sezione «Jing Jing a Bergamo»)

5. Ampliamento dell'offerta della didattica a distanza

5.1. Percorso sulle strategie di lettura

Nell'anno 2009-2010 è stato implementato e sperimentato il «Percorso sulla lettura» per studenti «Marco Polo» in modalità *blended* con lo scopo di sviluppare e consolidare l'abilità di comprensione scritta attraverso una riflessione sul proprio stile di apprendimento, tenendo conto delle diversità culturali che, anche su questo aspetto, giocano un ruolo non secondario (Mariani 2006).

Il percorso si è focalizzato in particolar modo sulle tecniche di lettura *scanning* e *skimming* applicate alla comprensione di pagine Internet, con uno stimolo alla riflessione di tipo metacognitivo, da parte degli studenti, sulle strategie più efficaci per lo svolgimento dei compiti assegnati e sull'utilità di queste nello studio di testi universitari.

La sperimentazione si è conclusa con la creazione di un prodotto audiovisivo (realizzato mettendo a disposizione degli studenti il software *Adobe Captivate*) che rappresenterà una sorta di «eredità cognitiva» per gli studenti degli anni successivi e che ha creato un effetto positivo, sia sulla motivazione, sia sullo sviluppo della capacità di comprensione degli studenti (Tiraboschi 2010).

All'inizio dell'attività gli studenti sono stati sottoposti a un pre-test sui tempi di lettura e comprensione dei testi, somministrato anche a un gruppo di controllo di studenti madrelingua italiani e, a conclusione del percorso, è stato realizzato anche un post-test con le stesse modalità. Da quest'ultimo test è emerso che la differenza di tempo nella lettura tra

studenti cinesi e italiani si è notevolmente ridotta, confermando l'efficacia della metodologia d'insegnamento delle strategie di lettura (Tiraboschi 2010, p. 135).

5.2. CULTIT – Percorso di cultura italiana

Al fine di fornire agli studenti uno strumento utile per lo sviluppo della competenza culturale, che, come è noto, è una componente imprescindibile nell'apprendimento di una lingua straniera (Benucci 2007), nell'anno 2010-2011 il C.I.S. ha realizzato per gli studenti "Marco Polo" un percorso *online*⁴ di cultura italiana, che, dato l'interesse dimostrato da parte degli studenti, verrà ampliato nel corso del prossimo anno accademico. Dopo la somministrazione di un questionario iniziale, per verificare le conoscenze pregresse degli studenti e motivarli alle attività, è stato realizzato ed aperto agli studenti il nuovo percorso, implementato sulla piattaforma IBM Lotus Quickr, nuova piattaforma di ateneo che ha sostituito la precedente *Quickplace*.

Il percorso si articola in 8 lezioni di cultura italiana, pensate per studenti del livello elementare, su temi relativi all'arte, geografia, storia, feste della tradizione, musica, cucina, modi di dire ed economia. Come il "Marco Polo", anche questo percorso prevede, oltre alle attività in autoapprendimento, attività collaborative, quali ricerche su *web*, che gli studenti hanno svolto in gruppo.

6. Conclusioni

Dal questionario di gradimento e valutazione delle attività svolte *online* emerge chiaramente che tra le attività del percorso "Marco Polo" reputate dagli studenti più utili ricorrono gli esercizi in autoapprendimento della sezione «Grammatica», dato confermato anche dai *report* di tracciamento che registrano le percentuali d'uso più alte tra gli esercizi sul sistema verbale e pronominale. Queste preferenze, da una parte per le attività in autoapprendimento piuttosto che collaborative, e dall'altra per gli esercizi grammaticali invece delle letture e/o ascolti, sono un'ulteriore conferma del bisogno e della propensione degli apprendenti cinesi per i compiti di fissazione delle categorie grammaticali e delle regole morfologiche e per il lavoro individuale e di tipo formale piuttosto che di gruppo e creativo.

Sempre dai tracciamenti si nota inoltre che gli esercizi che registrano le percentuali di correttezza più basse sono le attività di *editing* (cioè di correzione di errori in testi scritti con l'aiuto di sigle che classificano il tipo di errore) e gli ascolti, ovvero due abilità fragili nella competenza degli apprendenti cinesi, i quali fanno molta fatica ad acquisire consapevolezza di alcune categorie e della loro resa morfologica e a capire l'*input*.

Viene inoltre segnalato da molti studenti che le attività collaborative nella classe virtuale «Officina italiano» (come le *webquest*) hanno rappresentato la loro prima espe-

⁴ Anche in questo caso si è preferita la modalità *blended* di erogazione dei contenuti, prevedendo perciò alcune lezioni 'in presenza' per il confronto delle attività svolte a distanza dal gruppo. Per visualizzare una demo del percorso, cfr. <<http://www.unibg.it/elearning>> Cultura Italiana > username: ospite > password: ospite.

rienza di lavoro di gruppo, fatto che ha causato un allungamento dei tempi di svolgimento e un lavoro maggiore dell'*e-tutor*, che ha dovuto sollecitare con determinazione gli studenti a una collaborazione più attiva.

Queste difficoltà mostrate dagli studenti cinesi nei confronti di una metodologia di lavoro dinamica e cooperativa (sia nelle classi in presenza, sia virtuali) evidenziano la necessità di esplicitare (ad esempio con l'aiuto di un mediatore nelle prime lezioni) i vantaggi di un approccio comunicativo e umanistico-affettivo e di proporre delle attività di riflessione metacognitiva dei comportamenti strategici, in particolare delle strategie per leggere, per pianificare il lavoro e cooperare in gruppo. L'efficacia della riflessione sulle strategie d'apprendimento è stata infatti confermata dal percorso *online* sulla lettura (cfr. § 5.1), sperimentato nel 2009-2010, in cui il lavoro di riflessione sulle tecniche di *skimming* e *scanning* ha sensibilmente migliorato l'abilità di comprensione scritta degli studenti, sia in termini quantitativi (diminuzione dei tempi di lettura) sia qualitativi (adeguatezza del tipo di lettura al compito).

Molti studenti hanno infine evidenziato l'utilità delle attività *online* di orientamento sulla vita universitaria e mostrato un buon grado di motivazione e gradimento per le attività di conoscenza della realtà bergamasca in cui sono inseriti, tipi di attività che è più proficuo proporre verso la fine del percorso, quando gli studenti hanno acquisito una discreta abilità comunicativa e conoscenza (quantomeno passiva) del lessico di base.

Per concludere, dalla nostra esperienza di lavoro con gli studenti "Marco Polo", esce confermata l'indicazione metodologica di massima che occorra, da una parte, assecondare alcuni aspetti dello stile di apprendimento degli studenti cinesi (ad esempio, la loro naturale attitudine per la ripetizione, memorizzazione; l'idea della centralità della lettura), ma dall'altra proporre attività e modalità di lavoro diverse per aumentare la loro flessibilità rispetto alle strategie d'apprendimento (in particolar modo convincerli dell'utilità e della ricchezza delle pratiche libere orali, dell'interazione tra pari e dell'apprendimento cooperativo).

Bibliografia

- Andorno, C. (2008), *Insegnare e imparare l'italiano L2: quale grammatica?* in Grassi, R. – Bozzone Costa, R. – Ghezzi, C. (a cura di) (2008), *Dagli studi sulle sequenze di acquisizione alla classe di italiano L2*, Guerra Edizioni, Perugia, pp. 123-142.
- Andorno, C. (2010), *Lo sviluppo della morfosintassi in studenti cinesi*, in Rastelli, S. (a cura di) (2010a), *Italiano di cinesi, italiano per cinesi. Dalla prospettiva della didattica acquisizionale*, Guerra Edizioni, Perugia, pp. 89-122.
- Arcodia, G. (2010), *La lingua italiana vista da un cinese*, in Rastelli, S. (a cura di) (2010a), *Italiano di cinesi, italiano per cinesi. Dalla prospettiva della didattica acquisizionale*, Guerra Edizioni, Perugia, pp. 65-87.
- Bettoni, C. (2008), *Quando e come insegnare la grammatica*, in Grassi, R. – Bozzone Costa, R. – Ghezzi, C. (a cura di) (2008), *Dagli studi sulle sequenze di acquisizione alla classe di italiano L2*, Guerra Edizioni, Perugia, pp. 55-68.

- Boscolo Caporale, G. – Perissinotto, D. (2009), *Feste italiane e intercultura: creazione di un sito web come mezzo di interazione tra docente di italiano e studente di cultura cinese*, «Bollettino Itals», 29, [online], URL: <http://venus.unive.it/italslab/modules.php?op=modload&name=ezcms&file=index&menu=79&page_id=493> [data di accesso 27/07/2010].
- Grassi, R. – Bozzone Costa, R. – Ghezzi, C. (a cura di) (2008), *Dagli studi sulle sequenze di acquisizione alla classe di italiano L2*, Guerra Edizioni, Perugia.
- Bruner, J. (1997), *La cultura dell'educazione*, Feltrinelli, Milano.
- D'Annunzio, B. (2009), *Lo studente di origine cinese*, Guerra Edizioni, Perugia.
- Della Putta, P. (2008), *Insegnare l'italiano ai sinofoni: contributi acquisizionali, tipologici e glottodidattici*, «Studi di glottodidattica», 2, pp. 52-67.
- Dodge, B. (1995a), *Some Thoughts about Webquests*, [online], URL: <http://webquest.sdsu.edu/about_webquests.html> [data di accesso 27/07/2010].
- Dodge, B. (1995b), *Webquests: A technique for Internet-based Learning*, «Distance Educator», 1/2, pp. 10-13.
- Grassi, R. (2010), *Correggere l'errore nell'interazione*, in Grassi, R. – Piantoni, M. – Ghezzi, C. (a cura di) (2010), *Interazione didattica e apprendimento linguistico*, Guerra Edizioni, Perugia, pp. 103-127.
- Valentini, A. – Bozzone Costa, R. – Piantoni, M. (2004), *Insegnare ad imparare in italiano L2: le abilità di studio per la scuola e per l'università*, Guerra Edizioni, Perugia.
- Banfi, E., (2003), *Italiano L2 di cinesi. Percorsi acquisizionali*, Franco Angeli, Milano.
- Rastelli, S. (2010), *Italiano di cinesi, italiano per cinesi. Dalla prospettiva della didattica acquisizionale*, Perugia, Guerra Edizioni.
- Mariani, L. (2006), *Le diversità culturali negli stili cognitivi: dal conflitto al compromesso alla sinergia*, [online], URL: <<http://www.learningpaths.org/Articoli/stiliculturali.htm>> [data di accesso 27/07/2010].
- Matteini, I. (2010), *Stili di apprendimento e metacognizione in una classe di sinofoni*, in (Rastelli 2010a), pp. 191-208.
- Pichiassi, M. (2007), *Apprendere l'italiano L2 nell'era digitale. Le nuove tecnologie nell'insegnamento e apprendimento dell'italiano per stranieri*, Guerra Edizioni, Perugia.
- Rastelli, S. (2009), *Che cos'è la didattica acquisizionale*, Carocci, Roma.
- Rastelli S. (a cura di) (2010a), *Italiano di cinesi, italiano per cinesi, dalla prospettiva della didattica acquisizionale*, Guerra, Perugia.
- Rastelli, S. (2010b), *Il programma di Marco Polo*, in Rastelli S. (a cura di) (2010), *Italiano di cinesi, italiano per cinesi, dalla prospettiva della didattica acquisizionale*, Guerra, Perugia, pp. 9-21.
- Rastelli, S. (2010c), *La didattica acquisizionale: ragioni, metodo, critica*, in Rastelli S. (a cura di) (2010), *Italiano di cinesi, italiano per cinesi, dalla prospettiva della didattica acquisizionale*, Guerra, Perugia, pp. 45-61.
- Benucci, A. (a cura di) (2007), *Sillabo di italiano per stranieri. Una proposta del Centro Linguistico dell'Università per Stranieri di Siena*, Guerra Edizioni, Perugia.
- Tiraboschi, T. (2008), *Italiano in e-learning per cinesi: progettare un corso tra teoria e tecnologia*, Guerra Edizioni, Perugia.

- Tiraboschi, T. – Iovino, D. (2009), *Apprendere una lingua attraverso la creazione di un prodotto audiovisivo*, «Journal of e-Learning and Knowledge Society», 5/3, pp. 137-141.
- Tiraboschi, T. (2010), *Italiano per cinesi attraverso le nuove tecnologie. Percorsi di sviluppo di lingua italiana e abilità linguistiche*, Tesi di Dottorato non pubblicata, Università di Bergamo.
- Valentini, A. (1992), *L'italiano dei cinesi: questioni di sintassi*, Guerini Studio, Milano.
- Vygotskij, L. (1990), *Pensiero e linguaggio*, Giunti, Firenze.

Abstract

In questo contributo si descrive il percorso *e-learning* “Marco Polo”, realizzato *ad hoc* per gli studenti del progetto Marco Polo dell’Università di Bergamo, a partire dall’a.a. 2007-2008 e poi ampliato ogni anno. Si tratta di un percorso in modalità *blended*, pensato per coprire 100 ore di lavoro, di cui 50 in auto-apprendimento, con attività per «Imparare l’italiano» e per «Studiare all’Università di Bergamo» e 50 ore di lavoro in gruppi, coordinate da un *e-tutor* che propone e guida attività collaborative e cooperative (come, ad esempio, una caccia al tesoro *online*). Nei paragrafi 1-3 si presenta l’articolazione complessiva del corso per studenti “Marco Polo” così come è stata pensata al Centro di italiano per stranieri (C.I.S.) dell’Università di Bergamo, facendo un cenno anche ad alcuni principi operativi che guidano le pratiche didattiche delle lezioni in presenza e *online*; nel paragrafo 4.1 si descrive la parte in autoapprendimento del percorso *e-learning*; nel paragrafo 4.2 si esemplificano alcune attività collaborative e cooperative, mentre, nel paragrafo 5, si fa cenno a due nuovi percorsi che ampliano l’offerta della didattica a distanza.

“Marco Polo” e-learning Program at the University of Bergamo: Language, culture and university life

The article aims to describe the e-learning program Marco Polo, created in the academic year 2007-2008 and yearly updated for the students which register to the project Marco Polo at the University of Bergamo.

It is a blended course of 100 work-hours, 50 of self-study with activities to “Learn Italian” and to “Study at the University of Bergamo” and 50 hours of collaborative and cooperative learning tutored by an Italian teacher (i.e. Online treasure hunt).

In the paras 1-3 we describe the articulation of the Marco Polo course organised by the Centre of Italian for Foreigners (C.I.S.) of the University of Bergamo, we also briefly mention some teaching operating principles leading both the on-site presence and online lessons. Par. 4.1 presents the self-study section inside the e-learning program; in the paras 4.2 and 4.3 some collaborative and cooperative activities are exemplified and in par. 5 we mention two new e-learning programs, which amplify the already offered distance education activities.

Le tecnologie didattiche nella classe di lingua italiana per stranieri: il caso del progetto Marco Polo

Caterina Braghin – Emanuela Cotroneo – Alessandra Giglio

1. Introduzione

L'intento del presente contributo è quello di descrivere l'utilizzo delle tecnologie per la didattica nell'ambito dei corsi di italiano per studenti cinesi del Progetto Marco Polo dell'Università degli Studi di Genova.¹ Dopo aver analizzato le motivazioni che hanno portato i docenti a scegliere di utilizzare le tecnologie per la didattica, illustreremo l'impiego della *piattaforma e-learning AulaWeb*, analizzando in particolare come essa sia servita per lo sviluppo delle quattro abilità linguistiche, per la preparazione degli studenti all'esame di certificazione *PLIDA* della Società Dante Alighieri e per affrontare la lingua settoriale relativa ai differenti corsi di laurea scelti dagli studenti. Successivamente, descriveremo l'utilizzo del blog come risorsa didattica e informativa per il gruppo di studenti cinesi.² Infine, presenteremo una nuova proposta, in via di realizzazione e sperimentazione nell'ambito del Centro Linguistico in Rete (CliRe) della Facoltà di Lingue e Letterature Straniere dell'Università degli Studi di Genova: un corso di italiano per studenti cinesi, basato sul corso multimediale «Lingue in rete – italiano L2»,³ fruibile in autoapprendimento, con la possibilità di predisporre per gli apprendenti cinesi interventi di e-learning o *blended learning*.

2. I corsi Marco Polo a Genova

L'esperienza della Facoltà di Lingue e Letterature Straniere dell'Ateneo genovese nell'ambito del progetto Marco Polo ha avuto inizio nell'autunno del 2006, con l'arrivo di 14 studenti⁴ iscritti al corso di laurea specialistica o triennale. Il loro livello di competenza dell'italiano era disomogeneo: alcuni avevano una conoscenza pressoché nulla dell'italiano, altri ne possedevano i rudimenti (taluni più di altri) ma non erano in grado di *saper fare con la lingua*⁵ (non erano in grado o faticavano a parlare) e due

¹ Per quanto concepito collegialmente dalle autrici, il contributo è stato curato da Caterina Braghin (paragrafi 2 e 7), Emanuela Cotroneo (paragrafi 5, 6 e 8) e Alessandra Giglio (paragrafi 1, 3 e 4).

² Una prima analisi dell'esito dell'utilizzo delle tecnologie per la didattica con gli studenti cinesi partecipanti al programma di mobilità internazionale "Marco Polo" si possono trovare in Braghin *et al.*

³ Il corso, realizzato per gli studenti stranieri dell'ateneo genovese grazie al contributo del Fondo Sociale Europeo, si trova in <<http://www.lingue.unige.it/FSE>>.

⁴ Altri studenti cinesi del Progetto Marco Polo iscritti a diverse Facoltà dello stesso Ateneo sono arrivati nello stesso periodo: anche per loro sono stati attivati corsi di lingua italiana organizzati dalle facoltà di afferenza. Il totale degli studenti Marco Polo per l'anno accademico era di 36 individui, compresi quelli di Lingue e Letterature Straniere. Nell'anno accademico 2006-2007, quindi, la nostra facoltà si è occupata esclusivamente dei propri studenti Marco Polo.

⁵ Balboni (1998). Per ulteriori fattori relativi all'importanza del *saper fare con la lingua* si veda anche:

erano ad un livello preintermedio, in grado di interagire con i nativi in contesti situazionali semplici. Va anche segnalato che tutti gli studenti (anche coloro privi di vere e proprie basi) avevano frequentato un corso certificato di lingua italiana nel paese nativo. Inoltre, la provenienza da ambienti linguistico-culturali⁶ molto diversi dal nostro rendeva difficile l'adattamento alla nuova realtà.⁷ Per venire incontro alle loro esigenze, la Facoltà ha istituito un tutorato, affidando l'incarico a un collaboratore con competenze in lingua cinese. È stato inoltre attivato un corso di italiano supplementare realizzato *ad hoc* per apprendenti cinesi (anch'essi seguiti da un docente che conosceva la L1 dei discenti), ove si è dato molto spazio alle attività comunicative (*role-play*, *interazione strategica*, conversazione). I discenti hanno frequentato il corso con soddisfacente assiduità e hanno dimostrato di gradire l'assistenza telematica, rivolgendosi al tutor per ogni sorta di aiuto e informazioni utili al loro inserimento accademico e ambientale.

L'anno seguente la Facoltà ha accolto circa 100 studenti cinesi appartenenti al progetto Marco Polo offrendo loro corsi di lingua e cultura italiana articolati nel seguente modo e suddividendo gli studenti in quattro gruppi classe: A (A1, *Breakthrough*, principianti assoluti), B (A2, *Waystage A*, falsi principianti/elementari), C (A2 +, *Waystage B* pre-intermedi), D (B1, *Vantage*, intermedi) per un totale di 180 ore per gruppo, 150 di lingua e 30 di cultura. Il monte ore di lezioni è stato ripartito in due parti: la prima, svoltasi tra marzo e luglio, era finalizzata al raggiungimento del livello soglia di competenza linguistica, il B1 necessario al conseguimento della certificazione PLIDA⁸ e alla conseguente possibilità di frequentare i corsi universitari. La seconda parte, svoltasi tra settembre e novembre, era invece orientata al consolidamento del livello linguistico raggiunto per i gruppi A e B, all'acquisizione del linguaggio settoriale nei diversi ambiti di studio in base ai diversi interessi accademici per i gruppi C e D, nonché alla presentazione di alcuni aspetti fondamentali della nostra cultura per i quattro gruppi classe. Gli studenti sono stati seguiti nelle attività curriculari da 10 docenti e da 6 tutor cinesi (2 per ogni classe dei livelli più bassi) e 1 tutor italiano. Questi ultimi – italiani e cinesi – li hanno assistiti non solo durante le lezioni, ma anche nelle attività extracurricolari programmate dai docenti e dai responsabili del progetto quali gite culturali, pratica di conversazione e altre attività ludiche. In particolare, i tutor cinesi hanno fornito un aiuto prezioso come traduttori per

Balboni, *Competenza comunicativa e curricolo di Educazione Linguistica* in

<http://www.univirtual.it/corsi/fino2001_1/balbo02/mn02/02.htm>; Novello, *Modelli operativi per l'insegnamento dell'italiano lingua straniera*, in:

<http://venus.unive.it/filim/materiali/accesso_gratuito/Filim_modelli_operativi_Novello_teorica.pdf>;

D'Annunzio, *Tecniche didattiche per lo sviluppo delle abilità recettive e produttive*, in:

<http://venus.unive.it/filim/materiali/accesso_gratuito/Filim_TECNICHE_DIDATTICHE.pdf>.

⁶ Si preferisce utilizzare il plurale (*ambienti linguistico-culturali*) in quanto, nonostante una forte matrice di base, la realtà sociale, linguistica e culturale varia a seconda delle regioni: quando si parla di apprendenti cinesi si fa abitualmente riferimento alla lingua ufficiale, *Han Yu*, ma in realtà nel paese sono parlate 11 lingue suddivise in numerosi dialetti, che presentano notevoli differenze toniche e fonetiche, come mirabilmente illustrato da Norman (1988) e Chen (1999). Tali dialetti possono essere fonte di interferenze nell'apprendimento delle altre lingue come la lingua ufficiale.

⁷ Per approfondimenti sulle difficoltà linguistiche degli apprendenti cinesi si veda Banfi (2003).

⁸ Vedi § 4.1 e seguenti.

i docenti e mediatori culturali, preoccupandosi tanto di tradurre le parole degli insegnanti, quando necessario, quanto di spiegare ai nuovi arrivati la realtà universitaria e culturale genovese. Il corso è stato concepito principalmente in presenza, con un numero di ore di lezione settimanali compreso tra sei e dieci, in base alla fase del corso. I docenti hanno subito elaborato delle strategie per ottimizzare i risultati per fronteggiare la lentezza nell'apprendimento e le problematiche causate dalla distanza linguistica immediatamente emerse durante le ore di lezione. Tra queste compaiono le tecnologie per la didattica, adottate da una parte degli insegnanti coinvolti.⁹

3. Le tecnologie per la didattica nella classe di studenti cinesi

L'utilizzo delle tecnologie per la didattica¹⁰ nell'ambito dell'insegnamento della lingua italiana per studenti cinesi si è reso necessario alla luce di alcune considerazioni di tipo strettamente didattico e pragmatico-comunicativo: la piattaforma ci è sembrata uno strumento utile e un efficace 'facilitatore linguistico' per gli studenti, perché consente di selezionare diverse lingue di interfaccia del sistema e perché gli studenti cinesi sono risultati avvezzi all'uso delle tecnologie in classe. Inoltre, la presenza di informazioni costantemente aggiornate e di materiali autentici liberi sulla rete ha costituito un ulteriore valore aggiunto nella scelta dell'utilizzo della modalità di didattica in *blended learning*.

È tuttavia importante precisare che non tutti i docenti che hanno partecipato al progetto hanno appoggiato in egual maniera e in modo entusiastico l'utilizzo delle tecnologie: come già precisava Balboni (1994), il corpo docente si è diviso tra 'computerofili' e 'computerfobici', dove i primi si sono battuti per un utilizzo estensivo delle tecnologie per la didattica, mentre gli altri si sono opposti, più o meno categoricamente, all'utilizzo delle stesse. Del resto, tra gli studenti stessi, si sono riscontrati alcuni gruppi meno interessati all'utilizzo delle tecnologie per la didattica nelle lezioni.

4. Le risorse virtuali

Le tecnologie per la didattica impiegate nell'ambito dei corsi del Progetto Marco Polo sono state essenzialmente di due tipi: si sono utilizzati dei blog, didattici e informativi (come verrà spiegato nel § 5) ed è stata ampiamente sfruttata la piattaforma dell'Ateneo genovese AulaWeb.

AulaWeb è il portale di e-learning dell'Università degli Studi di Genova basato

⁹ Braghin *et al.* 2009.

¹⁰ Con «tecnologie per la didattica» si intende «l'analisi e l'utilizzazione degli strumenti tecnologici più appropriati per favorire l'apprendimento dei discenti», quindi l'utilizzo strumentale di alcuni 'utensili' didattici che facilitano l'apprendimento degli studenti e l'insegnamento da parte dei docenti, senza però porre l'accento sulla strategia psicologica che sta alla base dell'intervento formativo. Le tecnologie didattiche, invece, si definiscono come «applicazione delle scienze del comportamento alla didattica», ovvero come studio sistemico, tramite teorie psicologiche, comportamentali e sociologiche, dei modelli di apprendimento che fanno uso delle nuove tecnologie (Braghin *et al.* 2008).

sulla piattaforma *open source Moodle*. Abbiamo scelto di utilizzare questo strumento come ambiente virtuale di comunicazione e interazione didattica tra docenti e studenti per alcune ragioni: innanzitutto, essendo questa la piattaforma di Ateneo, era possibile ottenere, in breve tempo e in modo personalizzato, uno spazio utile ai corsi del Progetto Marco Polo; inoltre, era necessaria una piattaforma che possedesse sia strumenti di tipo statico (in modo da utilizzarla come *repository* di materiali didattici da divulgare tra gli studenti), sia di tipo dinamico (ovvero, che prevedesse la possibilità di avvalersi di strumenti di comunicazione sincrona e asincrona, come chat e forum, o che desse l'opportunità di utilizzare strumentazioni tipiche dell'apprendimento collaborativo come *wiki* e glossari).

4.1. AulaWeb

AulaWeb è una piattaforma LMS¹¹ che permette di organizzare le attività dei corsi e i rispettivi contenuti didattici: tale organizzazione è facilitata da diversi strumenti e sezioni dedicati all'amministrazione dello spazio virtuale del corso. Tramite la piattaforma, infatti, è possibile monitorare le azioni e i progressi degli studenti (accedendo a diverse schermate che restituiscono i resoconti di utilizzo delle diverse sessioni del corso da parte di ogni studente); inoltre, è possibile usufruire di strumenti come forum e immissione di file per la divulgazione di informazioni di carattere generale e logistico. AulaWeb, inoltre, permette di gestire l'attività didattica sfruttando due tipologie di strumentazione implementate all'interno della piattaforma: in AulaWeb è possibile inserire delle risorse di tipo statico (file da scaricare, cartelle in cui inserire materiali, pagine web esterne), o delle attività di tipo dinamico (oltre ai forum e alle chat, è possibile fare uso dell'upload di un compito con una scadenza, di scrivere un documento a più mani, di creare un glossario, di usufruire di un database, di somministrare un quiz a scelta multipla, fino ad utilizzare implementazioni esterne per rendere compatibili alcuni prodotti di software ampiamente e universalmente utilizzati nella didattica come, ad esempio, il software *HotPotatoes*¹²) (Figura 1).

I corsi in presenza del Progetto Marco Polo, come già precisato, sono stati pensati e organizzati soprattutto in funzione del livello iniziale di competenza linguistica di ciascuno studente. L'organizzazione in AulaWeb, quindi, ha ovviamente risentito di tale strutturazione; tuttavia, si è pensato di impiegare la piattaforma online come un luogo virtuale in cui attuare un intervento più mirato e, soprattutto, individualizzato nello sviluppo delle quattro abilità linguistico-comunicative primarie e nell'accrescimento delle competenze di comprensione e produzione scritte e orali.

¹¹ Per LMS si intende un tipo di piattaforma che, oltre a creare e gestire contenuti didattici, permette di pianificare tutti gli aspetti organizzativi di un corso in modalità *e-learning*.

¹² Il software *HotPotatoes* è un insieme di sei programmi autore che permettono di creare esercizi interattivi nel formato delle pagine web. Maggiori informazioni si possono trovare all'indirizzo: <<http://hotpot.uvic.ca/>>.



Figura 1. Come si gestiscono i corsi in AulaWeb

Questo tipo di scelta è stata operata sia per una motivazione a più ampio raggio, lo sviluppo delle abilità linguistiche dei discenti, sia per una necessità più immediata, ovvero prepararsi adeguatamente all'esame di certificazione PLIDA della Società Dante Alighieri. Gli studenti, infatti, erano obbligati a sostenere tale prova per terminare il proprio percorso 'propedeutico' all'iscrizione all'università italiana e per regolarizzare quindi la propria carriera. Alla luce di tali considerazioni, sono state sviluppate alcune attività per lo sviluppo delle quattro abilità comunicative e per la preparazione all'esame di certificazione PLIDA.

4.2. Lo sviluppo delle abilità

Per lo sviluppo della comprensione scritta, sono stati proposti agli studenti diversi testi di lettura, solitamente creati *ad hoc* o adattati dai *realia* che si possono reperire in rete. Agli *input* forniti seguivano sempre domande di comprensione dei contenuti e delle strutture linguistiche e, in alcuni casi, la comprensione dei testi proposti era necessaria e obbligatoria per lo svolgimento delle attività successive. Esempio pratico di questa tipologia di attività è la realizzazione della macedonia in classe: dopo un'attenta ricerca in rete della ricetta più idonea e che incontrasse maggiormente i gusti degli studenti, abbiamo scelto una ricetta e analizzato il suo contenuto; essa è stata poi necessaria per l'attività successiva, ovvero la preparazione del piatto per introdurre ed esercitare l'utilizzo dei verbi al modo imperativo, con il lessico relativo al cibo della tradizione mediterranea.¹³

Per lo sviluppo della competenza della comprensione orale, si sono invece adoperati alcuni brani di corollario al manuale utilizzato in presenza; sono state inoltre

¹³ Giglio 2009.

effettuate alcune registrazioni di brani creati appositamente dai docenti coinvolti. Ogni contenuto è stato poi corredato da esercizi di comprensione, solitamente esercizi a scelta multipla o a scelta binaria (solitamente vero/falso), per verificare l'avvenuta comprensione degli elementi costitutivi dell'esercizio stesso.

L'abilità di produzione scritta è stata sviluppata attraverso molteplici attività creative: si sono infatti proposti compiti individuali che prevedevano il caricamento del proprio file di compito in piattaforma entro una precisa scadenza, così come sono state proposte attività di tipo collaborativo quali la realizzazione di programmi turistici e di visita di alcune località marittime vicine alla città di Genova tramite *webquest* e cacce al tesoro online (Figura 2).

Webquest: Organizza una gita a Camogli e San Fruttuoso!

• Cosa devi fare?

Organizza una gita a Camogli e San Fruttuoso per te e i tuoi compagni.

• Come organizzare la gita?

Scrivi un piano della gita con date e orari precisi, mappa della località, attività da svolgere, consigli su cosa fare nel tempo libero durante la gita, prezzi. Ricorda di scrivere il tuo piano **usando il condizionale!!!**

• Dove trovare le informazioni?

1) **Mappa:** trova una mappa della gita. Usa questi siti:

 <http://www.anarchia.com/it/...france.php?tek=3652&c=>
<http://www.comuni-italiani.it/010007/mappa.html>
<http://www.globetrotters.net/Europe/Italy/Liguria/Camogli/Maca.htm>
<http://www.vianichelin.com/vianichelin/ita/dm/cotroler/mag/PerfomPage>

2) **Trasporti:** cerca informazioni su come raggiungere Camogli e San Fruttuoso. Usa questi siti:

 <http://www.sdeevanag.it/febbraio/05/camogli.htm>
<http://www.ferrone-dellostato.it/>
<http://www.gesovarente.it/home.htm>
http://www.accomodanza.it/destagi_scuole.asp?nome=escursioni_battello&tipologia=scuole&luogo=genova&lingua=ita

3) **Attività:** cerca informazioni turistiche su cosa vedere e visitare. Usa questi siti:

Figura 2. Esempio di *webquest*

La competenza maggiormente difficile da esercitare nell'ambito di questi corsi è stata senza ombra di dubbio quella della produzione orale. Le criticità incontrate erano essenzialmente di duplice natura: una prima difficoltà strumentale è legata alla tipologia di mezzo tecnologico utilizzato. Sono infatti note, in letteratura,¹⁴ le complicazioni intrinseche al mezzo nell'esercizio di tale tipologia di abilità. Inoltre, abbiamo potuto constatare in prima persona come sia difficile, per studenti di una lingua così tipologicamente diversa, produrre spontaneamente e autonomamente messaggi di senso compiuto e di sintassi comprensibile nella lingua target. Abbiamo quindi deciso di utilizzare la piattaforma di AulaWeb come luogo in cui inserire stimoli per la produzione orale che veniva invece esercitata, per le suddette ragioni, direttamente in aula in presenza. Uno degli argomenti input per la produzione orale è stato il concorso fotografico che prevedeva il giudizio degli studenti, espresso anche oralmente, su fotografie scattate dai compagni di corso che, se risultanti vincitrici, sarebbero state esposte in una mostra fotografica presso la biblioteca pubblica della

¹⁴ Fratter 2004.

città. Essendo questo un tipo di attività che ha riscosso un buon successo tra gli studenti, la produzione orale spontanea è stata maggiormente fruttuosa e allo stesso tempo maggiormente problematica, in quanto gli studenti hanno cercato di dare interpretazioni anche concettualmente complesse utilizzando forme linguistiche poco adeguate all'espressione di concetti astratti.¹⁵

In aggiunta alle attività fino ad ora descritte, è possibile trovare, nella piattaforma utilizzata, una serie di altre risorse mirate all'apprendimento e al potenziamento di altri aspetti della lingua, al di là delle quattro abilità linguistico-comunicative di base. Nella piattaforma, infatti, sono state inserite anche esercitazioni più di tipo sintattico-grammaticale (come batterie di esercizi sui tempi verbali o sulla costruzione di frasi corrette in lingua italiana), così come sono state proposte ulteriori attività di approfondimento ai materiali in presenza.¹⁶

4.3. La preparazione al PLIDA

L'esame di certificazione PLIDA della Società "Dante Alighieri"¹⁷ prevede quattro prove linguistiche volte a verificare la preparazione del candidato nelle rispettive quattro abilità linguistico-comunicative indicate dal *Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue*.¹⁸ I discenti cinesi erano pertanto chiamati a sostenere un esame, a livello B1,¹⁹ che li trovasse preparati su ogni sessione della prova: è in quest'ottica che sono state realizzate le sezioni precedentemente illustrate della piattaforma virtuale. Ogni attività, mirata a potenziare una specifica abilità, era anche un'esercitazione in vista dell'esame di certificazione finale. Tuttavia, si è scelto di dedicare in ogni caso 40 ore dei moduli in presenza per la preparazione dei candidati all'esame PLIDA: sulla piattaforma online, quindi, sono stati caricati diversi esercizi tratti dalle prove somministrate in passato dalla Società "Dante Alighieri" e disponibili da scaricare sul sito della stessa associazione. Dopo aver digitalizzato gli esercizi (Figura 3), si è preferito somministrare gli stessi ai discenti in modalità di autoapprendimento guidato.

Per ciò che concerne l'esercitazione orale, agli studenti è stato richiesto di registrare la propria presentazione in un laboratorio multimediale attrezzato con microfoni e appositi software per la registrazione audio; il docente, di volta in volta,

¹⁵ Come già evidenziava Papert riguardo agli stimoli cognitivi da fornire ai bambini che apprendono una lingua straniera (Papert 1994).

¹⁶ Un esempio di queste ultime attività è la mostra fotografica realizzata in seguito all'esito molto positivo del concorso fotografico tra gli studenti. Da tale positiva esperienza è nata poi la mostra fotografica *Marco Polo a Genova*, in programma per il periodo 19 aprile-15 maggio 2008 al BerioCafè (<<http://www.beriocafe.it>>) di Genova. Gli studenti si sono dimostrati entusiasti del progetto e hanno proposto in prima persona la possibilità di esporre i propri lavori in una mostra fotografica. Le immagini degli studenti sono state a quel punto integrate con alcuni scatti della fotografa Elisa Catalano, che li ha immortalati in alcune attività 'collaterali' al tradizionale insegnamento/apprendimento (Braghin *et al.* 2008).

¹⁷ URL: <<http://www.ladante.it/>>.

¹⁸ D'ora in avanti QCER. Il testo del documento è visionabile in inglese all'indirizzo <<http://www.coe.int>>.

¹⁹ Come richiesto dalla norma ministeriale per l'ammissione alle università italiane di studenti cinesi in mobilità internazionale (<<http://www.stranieriinitalia.it>>).

commentava i risultati delle registrazioni *in plenum*, in modo da riflettere produttivamente sugli errori e le imprecisioni proprie e dei propri compagni.

I discenti cinesi del Progetto Marco Polo hanno sostenuto, in buona parte, l'esame di certificazione PLIDA nella prima sessione disponibile, approfittando così appieno della preparazione esercitata in classe e in autoapprendimento, tramite la piattaforma virtuale. I candidati prenotati per l'esame di certificazione erano 71, mentre 63 era il numero dei candidati effettivamente presenti. Di essi, 23 studenti hanno superato positivamente, al primo tentativo, l'esame di certificazione; tuttavia, pare significativo indicare che 13 ulteriori candidati hanno superato tre delle quattro prove proposte dall'esame (10 studenti hanno fallito la prova di produzione scritta, mentre 3 hanno dovuto ripetere la prova di comprensione orale); pertanto, 25 candidati su 63 sono risultati realmente insufficienti, con due o più prove dell'esame di certificazione nulle.

L'andamento e i risultati delle sessioni d'esame confermano quanto, già in parte, era stato verificato nelle lezioni presenziali e durante gli incontri in *blended learning*: gli studenti del Progetto Marco Polo hanno trovato maggiore difficoltà nelle esercitazioni prima, e nelle prove d'esame poi, di tipo produttivo, in particolare quando si tratta di produzione scritta; una piccola percentuale di studenti ha anche evidenziato alcune criticità nella comprensione di tipo orale, dato poi che viene ritrovato anche nei risultati delle prove d'esame. In definitiva, tuttavia, la prova maggiormente complessa per gli studenti del progetto è risultata essere quella di produzione scritta, sia in sede d'esame, sia nei momenti di esercitazione. Questo, nuovamente, può essere forse spiegato con la distanza linguistica tra la lingua madre e la lingua target, lingue non imparentate e tipologicamente molto differenti.

Lavorate in una libreria e dovete mettere a posto i libri appena arrivati dal magazzino nei reparti giusti. Associate i titoli dei libri ai nomi dei reparti. Dovete scegliere solo 8 libri.

PLIDA

Abbinare gli elementi a destra (I REPARTI DELLA LIBRERIA) con quelli a sinistra (I LIBRI ARRIVATI) trascinandoli

Controlla risposta

Arte	Guida allo studio del Curci. Tecnica fondamentale del violino
Libri per ragazzi	Pittoni dell'oro. Alla scoperta della pittura a Pisa nel Medioevo.
Religione e spiritualità	Come crescere in modo naturale il tuo bambino. Da 0 a 3 anni.
Architettura e urbanistica	Imparo a... tagliare con le forbici.
Geografia e viaggi	Il piano dettagliato degli obiettivi.
Musica	Il piacere della corsa.
Sport	L'arcobaleno di Dio. Preghiere a fumetti.
Cucina	Il favoliero. Fiabe, favole e storie...

Figura 3. Esempio di prova per il PLIDA

4.4. AulaWeb per la microlingua

Per lo sviluppo delle competenze terminologiche e sintattiche dei linguaggi di specialità dei diversi gruppi di studenti dei corsi dei livelli più avanzati, si è pensato di dedicare 10 ore del corso di lingua italiana a una prima infarinatura dei linguaggi specifici necessari per la comprensione delle lezioni frontali e dei contenuti affrontati dalle diverse facoltà dell'ateneo genovese. Pertanto, dopo aver suddiviso i discenti in due gruppi in base alla facoltà di appartenenza (fondamentalmente, tale distinzione è stata fatta sulla base delle scelte dei discenti e sulla dicotomia facoltà umanistiche/facoltà scientifiche), si è pensato a come organizzare gli incontri in presenza.

Una volta suddivisi i gruppi, è stato necessario decidere come affrontare le lezioni di linguaggi settoriali: mentre il gruppo di studenti afferente alle facoltà umanistiche ha avuto la possibilità di seguire delle lezioni frontali e in presenza, grazie all'omogeneità di contenuti da trattare e alla terminologia affrontata, il gruppo di studenti delle facoltà scientifiche richiedeva uno sforzo di programmazione maggiore, dato che i contenuti da presentare variavano di molto da un corso di studi all'altro. Si è reso quindi necessario studiare la possibilità di realizzare dei percorsi paralleli in autoapprendimento in modo da garantire ad ogni studente l'individualizzazione dei contenuti trattati e la reale utilità dello studio degli stessi in relazione alla propria futura carriera universitaria.

Per somministrare diversi percorsi agli studenti, allora, si è fatto nuovamente ricorso ad AulaWeb: dopo aver predisposto un modulo iniziale sulla terminologia specifica del contesto universitario, gli studenti del corso di linguaggi settoriali scientifici sono stati a loro volta suddivisi in tre gruppi, ciascuno con un differente percorso didattico in autoapprendimento (Figure 4 e 5).

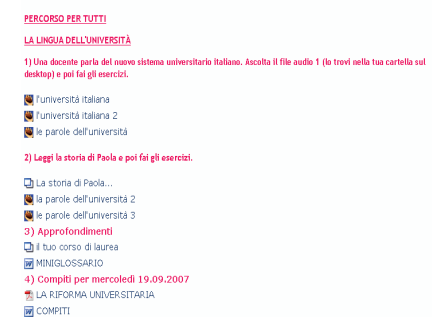


Figura 4. Terminologia generale sull'università

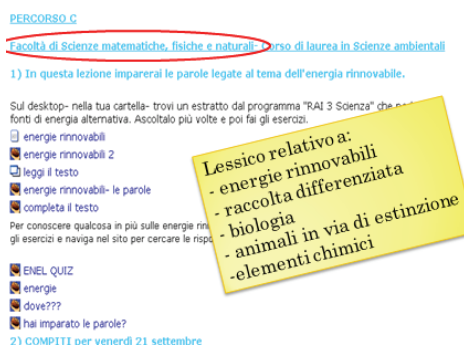


Figura 5. Percorso della Facoltà di Scienze Matematiche, Fisiche e Naturali

I percorsi ideati erano pensati per gli studenti iscritti alla Facoltà di Medicina e Chirurgia, alla Facoltà di Economia, e alla Facoltà di Scienze Matematiche, Fisiche e Naturali. Le attività realizzate in ogni percorso specifico presupponevano, solitamente, un documento input (audio, video o testuale) con esercitazioni e riflessioni sul lessico specifico presente (come si vede, peraltro, in Figura 5); alcune esercitazioni tramite

esercizi di trascrinamento per la corretta individuazione dei significati delle parole e delle loro definizioni; giochi linguistici ed esercizi vari sulla riflessione lessicale e sull'utilizzo del lessico trovato nel *testo input*; esercitazioni di reimpiego e di potenziamento della produzione scritta, tramite compiti e tracce da svilupparsi in forum o in documenti di testo da caricare in piattaforma.

5. I blog del progetto Marco Polo

Alla formazione a distanza in AulaWeb è stato affiancato l'uso di alcuni blog:²⁰ l'apprendimento formale, rappresentato dall'impiego di una piattaforma quale *Moodle*, si è quindi integrato con un apprendimento più vicino all'informalità, attraverso l'uso di uno strumento orientato alla condivisione e alla creazione di reti sociali nell'ottica dell'e-learning 2.0.²¹ Da un punto di vista didattico l'impiego dei blog è notevole in quanto permette di utilizzare nuove pratiche basate sulla condivisione e sulla collaborazione (Ardizzone – Rivoltella 2008; Mancini – Ligorio 2007) ed è favorito dalla facilità d'uso e dalla gratuità della maggior parte dei servizi disponibili per il blogging.²² I blog rappresentano, inoltre, uno strumento estremamente versatile in quanto costituiscono una tecnologia 'vuota' (Zuccheromaglio 2000) che può essere riempita con i contenuti desiderati, adeguandosi alle necessità delle diverse discipline: nella didattica delle lingue essi trasformano i discenti da semplici lettori a scrittori, permettendo di esercitare l'abilità di produzione scritta attraverso l'uso di registri e forme espressive che cambiano in relazione all'argomento e al tipo di utenza (Bedini *et al.* 2007). Inoltre, come emerge in Fratter (in stampa), permettono la scrittura per un pubblico reale e non fittizio, mantenendo così alta la motivazione dello studente. Ad un'analisi più approfondita del materiale presente in rete, è possibile distinguere i blog in diverse tipologie: blog directory, che agiscono come filtri di risorse e link, compiendo un'attività di selezione e valutazione; i blog personali, caratterizzati da una funzione narrativa, in una sorta di diario virtuale; i blog di attualità, che contengono articoli o commenti a notizie lette sui giornali; i blog tematici, dedicati a un tema in particolare, rappresentano un luogo virtuale di incontro per coloro che condividono un determinato interesse; i blog vetrina, che servono a mettere in mostra opere di autori e scrittori; i blog politici, strumento sempre più utilizzato dai politici che intendono comunicare con i propri elettori; i *watch blog*, che criticano gli errori commessi in notiziari online, siti o blog. Possono essere gestiti da docenti e studenti secondo varie modalità (Campbell 2003; Bedini *et al.* 2007; Banzato 2006): esistono infatti tutor blog, gestiti dall'insegnante, con funzione di raccolta di link per l'apprendimento; *learner's*

²⁰ Il blog, applicativo del Web 2.0 il cui nome deriva dall'unione di «web» e «log» e significa «traccia nella rete», è costituito da un insieme di post ordinati secondo la data di pubblicazione, grazie a un titolo e ad alcuni tag.

²¹ Come afferma Bonaiuti (2006), l'uso del Web di prima generazione è stato costituito soprattutto dalla diffusione unidirezionale di contenuti, spesso riproponendo online la didattica tradizionale e, a livello di ricerca, ponendo l'accento soprattutto sulla scelta della piattaforma da utilizzare. Il Web 2.0 si basa invece sui contenuti e sui servizi, rivestendo l'utente di un ruolo attivo e costruttivo.

²² Un esempio di applicazione dei blog per la condivisione di risorse è descritto in Cotroneo (2010).

blog, gestiti da un gruppo di studenti, con l'obiettivo di esercitare la produzione scritta e promuovere il confronto; *class blog*, gestiti da tutta la classe, con la possibilità di condividere articoli, immagini e risorse di vario tipo collegate alla didattica in presenza oppure prodotti realizzati individualmente o in modalità collaborativa.

I blog del progetto Marco Polo sono stati realizzati con *Blogger*,²³ un servizio gratuito di Google che permette la creazione e la gestione in modo semplice e rapido. Essi hanno innanzitutto soddisfatto la necessità di motivare i discenti all'interazione con i nativi, permettendo loro di praticare la lingua anche al di fuori del contesto classe, superando il tipico isolamento che caratterizza questa tipologia di apprendenti.



Figura 6. Esempio di post informativo sul blog «Eventi a Genova»

Si è infatti reso necessario informarli su eventi e iniziative aventi luogo nella città di Genova, creando un primo blog: il blog «Eventi a Genova» (Figura 6), un *tutor blog* con funzione di *directory* che ha filtrato e raccolto gli eventi di possibile interesse (<<http://marcopologenovaeventi.blogspot.com/>>): esso ospita 52 messaggi tutti postati dai docenti nel periodo maggio-novembre 2007. Questo strumento è dunque servito ai docenti in modo unilaterale (docente > gruppo classe) per pubblicizzare iniziative che avrebbero favorito la scoperta della città e la conoscenza della cultura italiana, attraverso il contatto con i nativi. Con la stessa funzione è stato creato il blog «Gite» (<<http://marcopologenovagite.blogspot.com/>>), un *tutor blog* con funzione tematica, che contiene 15 messaggi relativi alle attività extraclasse promosse dal corpo docenti. Anche in questo caso il blog è stato utilizzato in modo unilaterale (docente > gruppo classe), senza la possibilità di inserire commenti da parte dei discenti (Figura 7).

²³ <<http://www.blogspot.com/>>.



Figura 7. Esempio di post informativo sul blog «Eventi a Genova»

Soddisfatta la funzione informativa è emersa però la necessità di offrire agli studenti, trasversalmente rispetto alla classe di appartenenza, uno spazio per commentare gite ed eventi, esercitandosi nella comprensione e produzione scritta in italiano attraverso uno strumento più immediato e più coinvolgente rispetto alla piattaforma AulaWeb: è nato così il *class blog* con funzione didattica (<<http://marcopologenova.blogspot.com/>>).

Come riportato nell'esempio seguente (Figura 8), dopo ogni evento extraclasse i docenti del corso hanno postato un messaggio che aveva l'obiettivo di sollecitare la partecipazione degli studenti all'interazione scritta. L'analisi dei dati numerici rapportati alle classi di appartenenza evidenzia come siano stati soprattutto gli studenti con una maggiore competenza comunicativa in ingresso a utilizzare il blog per esercitare la produzione scritta. Tale blog contiene, infatti, 8 messaggi del docente con funzione di consegna e 38 post di risposta, 32 da parte dei 26 studenti/autori e 8 da parte dei docenti coinvolti nel progetto. I testi prodotti sono stati sottoposti a revisione in fase d'aula, attraverso l'analisi degli errori più ricorrenti.

martedì 19 giugno 2007

Visita a Mentelocale

Oggi abbiamo visitato la redazione di Mentelocale: racconta come è andata ai tuoi compagni! Come è fatta la redazione? Cosa ci hanno chiesto? Cosa avete risposto? Lasciate qui i vostri commenti!




pubblicato da alessandra giglio alle 23:21 1 commenti

domenica 17 giugno 2007

Posta un commento su: [Marco Polo Genova](#)

"Visita a Mentelocale"

1 commento - [Mostra post originale](#)

Anonimo ha detto...

Era il mio secondo giorno dopo sono tornato a Genova. Min mi ha detto, c'era un appuntamento con il giornale a quello Martedì. Quindi ho una chance per conoscere Mentelocale.

Erano le 17:30.

Ci incontravamo in Piazza D. Ferrare.

Prima visitavamo il Edizione con i professori. Dopo avevamo un discorso con il direttore. Sedevamo insieme per le domande. Volevate conoscere, come abbiamo vissuto a Genova per questo periodo, e come ci siamo piaciuta la Genova. Facevamo molti foto. Ho conosciuto, loro hanno scrivo un testo per noi

Figura 8. Esempio di consegna del docente e di risposta da parte dei discenti sul blog didattico

6. L'esito delle attività didattiche online

La progettazione delle diverse attività didattiche aveva posto come primo obiettivo l'aumento delle possibilità di interazione docente-studente e studente-studenti, oltre che l'accesso a un maggior numero di attività didattiche. I trentotto studenti del progetto che hanno accettato di rispondere al questionario finale²⁴ hanno permesso ai docenti di delineare, seppur con valori statisticamente non rilevanti, un quadro sull'esito della progettazione e della realizzazione delle attività online. Metà del campione ha utilizzato il computer dalle tre alle sei ore settimanali, sia a casa sia nei laboratori informatici dell'università. Ventiquattro studenti si sono dichiarati favorevoli all'uso delle tecnologie per la didattica mentre in quattordici hanno affermato di preferire modalità di apprendimento più tradizionali. Malgrado ciò, l'84,2% degli intervistati ha apprezzato quanto proposto («ho fatto esercizio come giocare ma ho studiato la lingua», «mi piace computer»). Sette studenti hanno però riportato un *feedback* negativo, indicando come noiose le attività («mi piace parlare l'italiano di più», «perché ho fatto al computer da solo») o lamentando difficoltà di tipo tecnico. L'esito della sperimentazione delle tecnologie per la didattica, dal punto di vista dei docenti coinvolti, è stato molto positivo: la piattaforma AulaWeb e i blog proposti hanno a loro avviso potenziato le occasioni di apprendimento, soprattutto per quanto concerne le abilità scritte. Ad un'analisi più accurata svolta a posteriori è però emersa la necessità di integrare gli strumenti in dotazione con nuovi strumenti tra i quali: un sistema di

²⁴ Come emerge in Braghin *et al.* (2009), il campione era formato da discenti di età compresa tra i 19 e i 30 anni. Di questi, 3 appartenevano al gruppo A, 13 al gruppo B, 11 al gruppo C ed 11 al gruppo D.

scrittura collaborativa (*wiki*),²⁵ al fine di mettere in atto dinamiche più collaborative e di spostare l'attenzione dal semplice prodotto testuale all'intero processo di scrittura; uno strumento per l'interazione orale (*Skype*),²⁶ non limitando la produzione al semplice monologo ma favorendo occasioni di comunicazione orale sincrona.

7. Lingue in rete – italiano L2 e gli apprendenti cinesi

La facoltà di Lingue e Letterature Straniere dell'Università di Genova ha da qualche anno realizzato un Centro Linguistico in Rete (CLiRe) con alcuni corsi di lingua straniera fruibili in autoapprendimento online.²⁷ Il corso di italiano per stranieri è stato pensato, in origine, per gli studenti stranieri regolarmente iscritti ai corsi di laurea triennale e specialistica della Facoltà di Lingue: esso comprende 7 moduli composti da 5 unità di lavoro che attraverso un percorso di motivazione > globalità > analisi > sintesi e riflessione (Balboni 1998) permettono di esercitare la competenza grammaticale e lessicale, oltre che la comprensione scritta e orale.²⁸ Attualmente esso è in fase di adattamento, al fine di soddisfare al meglio le esigenze degli studenti cinesi grazie alla traduzione in cinese standard delle spiegazioni delle regole della struttura della lingua italiana (Figura 9). Nella lavorazione a questo progetto abbiamo cercato di mantenere l'impostazione non formale²⁹ utilizzata nel corso telematico e, nel contempo, di fornire agli studenti schemi in cinese che risultassero familiari, affini alle metodologie didattiche a cui sono abituati.³⁰ A tal fine si è anche fatto ricorso alla comparazione tra diversi manuali di italiano per cinesi realizzati sia da madrelingua italiana sia da nativi cinesi³¹ allo scopo di avere un quadro più ampio delle necessità più

²⁵ Il *wiki* è «[...] un particolare tipo di sito Web che consente a più utenti di creare e modificare le sue pagine, contemporaneamente. [...] il sistema conserva traccia delle modifiche effettuate e delle versioni precedenti, consentendo eventualmente anche una sorta di controllo sui contributi forniti attraverso l'accettazione o meno delle variazioni effettuate dai collaboratori» (Fini 2006, p. 189).

²⁶ Per informazioni sul funzionamento e per il download di Skype si consulti il sito <http://www.skype.com>.

²⁷ Si tratta dei corsi di livello A1-B1/B2 di lingua italiana per stranieri, francese, inglese e tedesco e del corso di microlingua del turismo di lingua spagnola.

²⁸ Per ulteriori informazioni sul corso online di lingua italiana si veda Giglio (2010).

²⁹ Con l'espressione 'non formale' si fa riferimento all'impostazione del nostro corso telematico che, al contrario della più classica *lectio*, è stato strutturato in modo da mettere a proprio agio gli studenti, utilizzando il *tu* per rivolgersi loro, e, dove possibile (testi, input, consegne, riflessioni sulla lingua), un registro linguistico informale, ritenuto più coinvolgente e adatto a discenti giovani, al fine di offrire loro una lingua vera e quotidiana, utile a conoscere la realtà linguistico-culturale dell'Italia moderna nonché a evitare l'innalzamento del filtro affettivo. Quest'ultimo, in effetti, con un registro linguistico troppo formale potrebbe portare una distanza psicologica che, unita alla mancanza di contatto diretto con docenti, potrebbe essere fonte di problematiche nell'acquisizione. A tale scopo, le registrazioni in lingua cinese sono state effettuate da una voce femminile giovane e rassicurante. La metalingua, naturalmente, non sostituibile, è stata mantenuta tale.

³⁰ In Cina le metodologie didattiche sono influenzate dalla filosofia confuciana. Essa, nell'insegnamento, comporta un rapporto passivo del discente, che assume come valore assoluto le nozioni fornite dai docenti e dalle istituzioni scolastiche, che hanno un ruolo di autorità totale (cfr. De Marzo 2004, pp. 15-17). Inoltre, l'impegno e la memorizzazione (cfr. De Marzo 2004, p. 16) sono fattori fondamentali dell'apprendimento, come è basilare non essere nelle condizioni di fare brutta figura in pubblico, perdere la faccia (Gerbic, 2005).

³¹ In particolare, Chuchiù *et al.* (1998), Yuan (2002), Maggini –Yang (2006), Chuchiù *et al.* (1998),

strettamente comunicative e di quelle legate alla tipologia di apprendimento e delle metodologie di studio degli studenti cinesi. Per meglio soddisfare le necessità di schematizzazione e memorizzazione degli apprendenti abbiamo realizzato una registrazione delle regole del passato prossimo seguendo la linea delle consegne scritte.

Come formiamo il passato prossimo?
你怎么使用现在完成时?

AVERE o ESSERE
al presente
动词 AVERE 或者 ESSERE 现在时
Io sono/ho
Tu sei/hai
...

Participio passato del verbo
动词的过去分词

-are ➡ **-ato**
-ere ➡ **-uto**
-ire ➡ **-ito**

Come sappiamo quando usare ESSERE e quando AVERE?
你怎么可以知道什么时候使用动词 AVERE 或者 ESSERE ?

La regola

Il verbo ESSERE nel passato prossimo si usa:

- > con i verbi riflessivi
和表自反动词一起用
(Es. Ieri **mi sono lavato**)
- > con i verbi di movimento e cambiamento
和表示趋向运动和变化的动词一起用
(Es. Ieri sera **sono andato** al cinema alle 21, ma il film **è cominciato** solo alle 22.30)

Figura 9. Esempi tratti dall'adattamento di Lingue in rete – italiano L2 per apprendenti cinesi

8. Conclusioni

Le tecnologie per la didattica, nell'ambito dei corsi oggetto di studio, hanno contribuito alla realizzazione di percorsi didattici incentrati sugli effettivi bisogni dei discenti, esercitando e sviluppando le quattro abilità linguistiche primarie, consolidando le competenze in preparazione della certificazione PLIDA e permettendo un primo contatto con i linguaggi settoriali inerenti ai corsi di laurea scelti dagli studenti. I dati ricavati dai questionari somministrati e dai risultati della certificazione PLIDA evidenziano interesse per le attività proposte e ricadute didattiche positive. Se a posteriori ci soffermiamo sull'effettiva offerta formativa rivolta ai discenti cinesi del progetto Marco Polo e sulla progettazione didattica effettuata, possiamo però evidenziare alcuni punti critici da considerare per una eventuale riprogettazione futura. In particolare, emerge che la maggiore attenzione è stata dedicata all'esercizio e allo sviluppo delle abilità scritte, a scapito di quelle orali, con prevalente realizzazione di attività individuali, che poco hanno sfruttato la comunità di pratica tipica degli ambienti digitali della terza generazione di FAD (Macrì 2007).

Chuchiù *et al.* (1998), Marin – Magnelli (2009). Tali manuali sono stati scelti per le loro diverse tipologie, che spaziano da testi universitari a edizioni 'divulgative', contemplando opere più tradizionalmente di stampo grammaticale traduttivo e più innovative, più vicine all'approccio comunicativo. Ciò ha permesso di ottenere una più ampia panoramica delle diverse metodologie di studio e di apprendimento.

Bibliografia

- Balboni, P.E. (1994), *Didattica dell'italiano a stranieri*, Bonacci, Roma.
- Balboni, P.E. (1998), *Tecniche didattiche per l'educazione linguistica*, UTET Libreria, Torino.
- Balboni, P.E., *Competenza comunicativa e curricolo di Educazione Linguistica*, [online], URL: <http://www.univirtual.it/corsi/fino2001_I/balbo02/mn02/02.htm> [data di accesso: 28/01/2011].
- Banfi, E. (2003), *Italiano/L2 di cinesi – percorsi acquisizionali*, Franco Angeli, Milano.
- Banzato, M. (2006), *Blog e didattica, dal web publishing alle comunità di blog per la classe in rete*, «TD», 38, pp. 21-29.
- Bedini, S. – Balò, R. – Capanni, L. – Pontenani, C. (2007), *L'uso del blog nella didattica dell'italiano: l'esempio di Adgblog*, «Bollettino ITALS», [online], 5/21, URL: <http://www.venus.unive.it/italslab/modules.php?op=modload&name=ezcms&file=index&menu=79&page_id=371> [data di accesso: 28/01/2011].
- Braghin, C. – Cotroneo, E. – Giglio, A. (2008), *Le tecnologie didattiche nella classe di lingua per stranieri*, «TD», 44, pp. 62-70.
- Chen, P. (1999), *Modern Chinese: History and Sociolinguistics*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Chiuchiù, A. – Minciarelli, F. – Silvestrini, M. (1998), *In italiano* (versione per cinesi trad. Huang F.), Guerra Edizioni, Perugia.
- Colangelo, L. (2009), *Italiano per cinesi*, Hoepli, Milano.
- Consiglio d'Europa (2002), *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento insegnamento valutazione*, La Nuova Italia, Firenze.
- Cotroneo, E. (2010), *Blogging e produzione scritta in italiano L2: resoconto di una sperimentazione nell'Ateneo genovese*, «Journal of e-Learning and Knowledge Society», 2/6, pp. 109-117.
- D'Annunzio, B., *Tecniche didattiche per lo sviluppo delle abilità ricettive e produttive*, [online], URL: <http://venus.unive.it/filim/materiali/accesso_gratuito/Filim_TECNICHE_DIDATTICHE.pdf> [data di accesso: 28/01/2011].
- De Marzo, G. (2004), *Cinesi cinetici: lo sviluppo delle abilità socio-pragmatiche in ambiente L2*, Tesi Master ITALS, [online], URL: <http://venus.unive.it/itals/postmaster/files/Tesi/tesi_giorgia_de_marzo.pdf> [data di accesso: 28/01/2011].
- Fini, A. (2006), *Wiki*, in *E-learning 2.0. Il futuro dell'apprendimento in rete, tra formale e informale* (2006), a cura di Bonaiuti, G., Erickson, Trento, pp. 189-193.
- Fratte, I. (2010), *Le abilità produttive nel Web 2.0: individuazione di buone pratiche*, in *Atti del XVIII Convegno Nazionale ILSA «Apprendere in rete: multimedialità e insegnamento linguistico»*, (Firenze, 21 novembre 2009), a cura di Jafrancesco, E., Le Monnier, Firenze.
- Gerbic, P. (2005), *Chinese Learners and Computer Mediated Communication: Balancing Culture, Technology and Pedagogy*, Faculty of Education, Deakin University, Australia.
- Giglio, A. (2008), *Insegnare italiano L2 a distanza: esperienze e progetti*, Tesi di Laurea Specialistica non pubblicata, Università degli Studi di Genova.

- Giglio, A. (2009), *Scrittori, cuochi e fotografi per un giorno: il project work nella didattica dell'italiano a stranieri*, «Rivista ITALS», 21, pp. 27-47.
- Giglio, A. (2010), *Lingue in rete – italiano per stranieri: un corso online per insegnare l'italiano L2* in *Atti del Convegno «Didamatica 2010»* (Roma, 21-23 aprile 2010), a cura di Labella A. – Andronico A. – Patini, F., Università La Sapienza, Roma.
- Macri, P. (2007), *Editoria, e-Learning e multimedia*, ECIG, Genova.
- Maggini, M. – Yang, L. (2006), *Marco Polo. Corso di italiano per studenti cinesi*, Guerra Edizioni, Perugia.
- Mancini B – Ligorio B.M. (2007), *Progettare scuola con i blog. Riflessioni ed esperienze per una didattica innovativa nella scuola dell'obbligo*, Franco Angeli, Milano.
- Marin, T. – Magnelli, S. (2009), *Progetto italiano 1 per cinesi*, Edilingua, Beijing Language and Culture University Press, Roma – Pechino.
- Ardizzone, P. – Rivoltella, P.C. (a cura di) (2008), *Media e tecnologie per la didattica*, Vita e pensiero, Milano.
- Norman, J. (1988), *Chinese*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Novello, A., *Modelli operativi per l'insegnamento dell'italiano lingua straniera*, [online], URL: <http://venus.unive.it/filim/materiali/accesso_gratuito/Filim_modelli_operativi_Novello_teorica.pdf> [data di accesso: 28/01/2011].
- Papert, S. (1994), *I bambini e il computer*, Rizzoli, Milano.
- Yuan, H. (2002), *Grammatica italiana facile per cinesi*, A. Vallardi, Milano.
- Zucchermaglio, C. (2000), *Gruppi di lavoro. Tecnologie, pratiche sociali e negoziazione*, in *Ergonomia lavoro, sicurezza e nuove tecnologie*, a cura di Mantovani, G., Il Mulino, Bologna, pp. 181-202.

Sitografia

Certificazioni linguistiche

Sito della Società Dante Alighieri, URL: <<http://www.ladante.it/>> [data di accesso: 28/01/2011].

Definizioni e documentazione scientifica

Sito della biblioteca digitale di Rai Educational, URL: <<http://www.mediamente.rai.it/>> [data di accesso: 28/01/2011].

Sito di Gino Roncaglia, URL: <<http://www.merzweb.com/testi/saggi/weblog.htm>> [data di accesso: 28/01/2011].

Definizione di Blog in Wikipedia, URL: <<http://it.wikipedia.org/wiki/Blog>> [data di accesso: 28/01/2011].

Definizione di Tag in Wikipedia, URL: <<http://it.wikipedia.org/wiki/Tag#Informatica>> [data di accesso: 28/01/2011].

Riferimenti alle esperienze riportate

Blog didattico del Progetto Marco Polo, Università degli Studi di Genova,

URL: <<http://marcopologenova.blogspot.com/>> [data di accesso: 28/01/2011].

Blog eventi del Progetto Marco Polo, Università degli Studi di Genova,

URL: <<http://marcopologenovaeventi.blogspot.com/>> [data di accesso: 28/01/2011].

Blog gite del Progetto Marco Polo, Università degli Studi di Genova,

URL: <<http://marcopologenovagite.blogspot.com/>> [data di accesso: 28/01/2011].

Software e strumentazione

Sito del software Hot Potatoes, URL: <<http://hotpot.uvic.ca/>> [data di accesso: 28/01/2011].

Sito del software Skype, URL: <<http://www.skype.com/>> [data di accesso: 28/01/2011].

Abstract

Nell'ambito del Progetto Marco Polo dell'Università degli Studi di Genova, abbiamo avuto la possibilità di testare l'utilizzo delle tecnologie per la didattica nella classe di lingua italiana a cinesi e la loro efficacia.

Il presente intervento illustra i risultati di tale studio e propone alcune riflessioni sull'uso delle nuove strumentazioni, quali il *blog* e le piattaforme di autoapprendimento per l'*e-learning*.

Teaching technologies in L2 Italian classes for Chinese students

As a part of the teaching body of Marco Polo Project at the University of Genova, we had the chance to test the use of technology for teaching Italian to Chinese students.

This case study shows the results of the consequent analysis of the course and offers some reflections about the use of new technologies, such as blogs and self-learning e-learning platforms.

La web radio per lo sviluppo delle abilità orali di apprendenti cinesi di italiano L2

Anna De Meo – Alessandra Cardone

1. La web radio nella didattica delle lingue

1.1. La comunicazione attraverso la web radio

La caratteristica principale del linguaggio radiofonico è legata al fatto che nella comunicazione radiofonica la funzione fática oscura quella referenziale (Atzori 2002). La parola detta, in radio, è personalizzata (donna, uomo, giovane, anziano, personaggio pubblico o sconosciuto, italiano o straniero) e finalizzata a mantenere un contatto con una platea che si può solo immaginare; dispone, inoltre, di innumerevoli registri paralinguistici dipendenti, per lo più, dalle modulazioni del tono di voce e dagli artifici emotivi che incorniciano il messaggio. Tra i diversi stili di parlato che possono essere prodotti utilizzando lo strumento radiofonico, quello privilegiato è lo stile colloquiale, poiché con esso si riesce a creare la giusta atmosfera di complicità per ottenere il coinvolgimento e l'assenso degli ascoltatori, indipendentemente dall'argomento trattato.

La web radio, diversamente dalle radio tradizionali, si serve anche di un supporto digitale (PC e Internet) e l'audio delle trasmissioni viene inviato sotto forma di flusso dati-audio compresso, definito stream, che deve essere temporaneamente decodificato, sul computer ricevente, da un'apposita applicazione, solitamente un lettore multimediale (Windows Media Player, Quick Time, etc). Pertanto, con la radio online si risolvono due dei limiti principali che appartenevano allo strumento radiofonico tradizionale: la simultaneità del messaggio e la mancanza del supporto visivo alla comunicazione. La tecnologia dei podcast, risorse audio/video fruibili in qualsiasi momento, anche in modalità offline, ha reso la comunicazione radiofonica permanente e ripetibile; Internet e le pagine web della radio la rendono visibile oltre che udibile, permettendo l'integrazione dell'audio con photocast e video cast e rendendola interattiva grazie a *forum, blog e social network*.

La web radio annulla la distanza tra gli interlocutori ed è in grado di mettere in connessione persone lontane nello spazio, appartenenti a lingue e culture diverse, ma la sua forza risiede soprattutto nell'attività di produzione, la quale, lontana dalle logiche di mercato, offre la possibilità di affrontare anche argomenti marginalizzati dagli altri mezzi di comunicazione e permette di impostare la sua linea editoriale indipendentemente dalla concorrenza, che tende, come nel caso delle radio private tradizionali, a omologare tutti i contenuti (Menduni 2001).

Guidati dall'idea della flessibilità, interattività ed economicità della web radio, strumento con il quale è possibile «fare network» (Cavallo 2009, p. 84) e quindi creare una rete di individui, realtà e progetti su una piattaforma multimediale come Internet, dando maggiore spazio ad aspetti e temi che nelle radio tradizionali non è possibile

prendere in considerazione, abbiamo scelto di attivare dei laboratori di italiano L2 per sinofoni, trasformando la web radio in uno strumento educativo.

Una web radio universitaria permette all'Ateneo di aprirsi alla realtà esterna, territoriale, nazionale e internazionale; essa costituisce uno spazio di aggregazione, socializzazione ed elaborazione di idee che sottintende un aspetto educativo dipendente dalla formazione *peer to peer* e dal *cooperative learning*. L'utilizzo della web radio da parte degli studenti stranieri, in particolare cinesi, consente di allargare ulteriormente il senso di comunitarietà, accogliendo voci provenienti da realtà lontane e diverse, che permettono di arricchire il palinsesto con la sperimentazione di nuovi format, e hanno anche una ricaduta educativa nell'ambito dell'italiano L2.

Il laboratorio di web radio non è pensato per una fruizione passiva della web radio e dei contenuti che propone, ma vuole essere prima di tutto uno spazio di produzione in cui chi partecipa possa sperimentare linguaggi nuovi di cooperazione e di apprendimento.

1.2. La web radio come strategia di media education per l'italiano L2

Nello spirito della ricerca e della sperimentazione, tutor con una formazione specifica relativa al mezzo radiofonico e insegnanti dei corsi di italiano L2 presso il CILA dell'Università di Napoli "L'Orientale" hanno integrato le proprie competenze per lavorare insieme alla creazione di una situazione didattica di media education, in cui uno strumento di comunicazione multimediale è utilizzato ai fini dell'insegnamento (Morcellini 2004). L'obiettivo del progetto didattico è stato l'utilizzo della web radio nel processo di apprendimento/insegnamento dell'italiano L2, in particolare il sostegno e la promozione della competenza comunicativa orale. Si tratta di un processo formativo comprendente sia le fasi di lavoro guidato, in classe, con riflessione metalinguistica, sia quelle più vicine all'attività comunicativa autentica.

L'attività di produzione mediale in un contesto didattico rende gli allievi attori del processo di acquisizione; essa sviluppa un tipo di apprendimento cooperativo, che vede gli studenti collaborare alla realizzazione di un prodotto e l'insegnante entrare nel ruolo di coordinatore e regista della situazione formativa.

Le esperienze di media education, come quella della web radio, pongono l'accento sulla dimensione espressiva in un contesto educativo, permettendo di sviluppare le competenze orali proprio attraverso il loro esercizio, attivando contemporaneamente una riflessione da parte dell'allievo sulle strutture del linguaggio, attraverso la partecipazione attiva alle varie fasi di progettazione e lavorazione, come ad esempio la stesura scritta di testi radiofonici, la registrazione e il montaggio audio. L'attività di produzione mediale fa leva sulla centralità dell'educazione ai linguaggi che consiste, nello specifico, in una stimolazione della capacità di porre domande, elaborare scenari virtuali, produrre prospettive di comprensione del mondo.

In Italia la media education non è ancora organicamente integrata in alcun curriculum scolastico e/o universitario e non esiste una figura professionale specializzata di media educator, con un profilo di competenza specifico, adeguatamente formato in tale

direzione.¹ Per il nostro laboratorio di web radio sono state, dunque, combinate le professionalità dei docenti di italiano L2 e quelle degli operatori della web radio in funzione di tutor mediali. Docenti e tutor hanno coniugato positivamente le rispettive competenze, i primi intervenendo attivamente nell'ideazione dei contenuti e nella redazione dei testi, i secondi mettendo a disposizione le conoscenze tecniche della web radio, la competenza semiotica del mezzo di comunicazione e dei messaggi che esso veicola, organizzando il lavoro di produzione mediale in modo da supportare la didattica dell'italiano L2.

La sinergia tra i tutor e i docenti di italiano L2 è risultata fondamentale per la lettura del contesto nel quale agire, per l'analisi dei bisogni dei corsisti e per l'individuazione degli obiettivi da raggiungere. La web radio si è configurata come uno spazio di attività formative pratiche, adattabili alle esigenze dei singoli studenti, in un processo di costruzione cooperativa, che è andato oltre la fase di produzione mediale, verso lo sviluppo di una competenza comunicativa adeguata ai bisogni di integrazione sociale nella comunità di arrivo. Gli apprendenti sono stati sollecitati a svolgere operazioni di produzione attiva, facendo in modo che essi, e non la web radio, fossero i veri protagonisti del laboratorio.

2. Web radio e competenza prosodico-intonativa dell'italiano: la strategia dell'ascoltatore immaginario

Il mezzo radiofonico si è rivelato particolarmente utile a promuovere l'acquisizione e lo sviluppo della componente prosodica della comunicazione, fattore spesso trascurato nella tradizionale attività didattica: il controllo online che il locutore ha del volume della propria voce, la scelta istante per istante della corretta velocità del proprio eloquio e, in particolare, il possesso di modelli intonativi che lo guidano nella produzione e trasmissione delle diverse intenzioni comunicative, sono tutti elementi di cui il locutore deve poter disporre consapevolmente nelle diverse situazioni, per poter gestire il proprio parlato in direzione dell'obiettivo comunicativo prefissato.

In un percorso di didattica dell'italiano L2 che non intenda escludere un'educazione alla prosodia della lingua di arrivo, affinché gli apprendenti possano completare in maniera adeguata lo sviluppo della loro interlingua, il supporto dello strumento multimediale della web radio rappresenta indubbiamente un valore aggiunto. In generale la prosodia è un'esperienza che il parlante vive quotidianamente, ma di cui ha una padronanza soltanto inconscia: l'accostamento alla prosodia attraverso il laboratorio di web radio permette di aumentare progressivamente la consapevolezza di questa competenza e di guidare l'apprendente all'uso pragmaticamente e semanticamente adeguato delle varie possibili intonazioni con le quali si possono produrre medesime sequenze di parole. Questo è stato reso possibile soprattutto durante la fase di produzione del laboratorio, rappresentata dalla registrazione, durante la quale si è lavorato sull'acquisizione approssimativa del controllo vocale di durata, velocità, intonazione,

¹ Il media educator è una figura professionale che svolge attività educativa e didattica finalizzata a sviluppare la comprensione critica dei mass media, la loro natura e le tecniche e i linguaggi utilizzati nella costruzione dei messaggi divulgati. (Rivoltella – Marazzi 2000).

intensità degli enunciati in base alle tipologie di format radiofonici (speakeraggio, notiziario, gioco, rubriche culturali, letterarie, etc.). Il tutor, in un contesto didattico di questo tipo, fornisce dimostrazioni pratiche delle varietà degli enunciati, fornendo esempi di intonazione, volume, velocità adeguate ai diversi format e, in particolare, conformi a un linguaggio radiofonico.

In questo lavoro è stata utilizzata come tecnica didattica la strategia dell'*ascoltatore immaginario* elaborata da Massimo Pettorino:

visualizza un destinatario dell'enunciato, prova ad immaginarlo collocato in uno spazio dall'altra parte del microfono, parla al tuo potenziale ascoltatore che non può vederti ma solo sentire la tua voce che costituisce l'unico suo punto di riferimento per seguire quello che stai dicendo.²

Per ogni atto linguistico esiste un ricevente, in funzione del quale si realizzano la scelta e l'elaborazione linguistica degli argomenti; nel caso di un atto linguistico radiofonico il ricevente è un ascoltatore potenziale, invisibile e collocato in uno spazio indefinito, che nel caso della web radio potrebbe trovarsi in qualsiasi parte del globo. Gli studenti, nella fase di registrazione del laboratorio, sono invitati a visualizzare un destinatario dei propri enunciati, collocandolo a una certa distanza dal microfono e a modulare di conseguenza la propria voce, in modo tale da catturare l'attenzione di questo ipotetico ascoltatore. Questa strategia ha stimolato positivamente l'impegno degli studenti nell'esercizio del proprio parlato, nel tentativo di ottenere una modulazione prosodica quanto più conforme all'intenzionalità semantica dell'enunciato. Le informazioni sono state organizzate proprio in relazione a un interlocutore immaginario, assente nel momento della produzione linguistica, ma visualizzato in qualche luogo nello spazio, con un parlato emozionale sufficientemente accattivante da tenerlo interessato a ciò che si sta dicendo.

3. I laboratori di web radio e gli apprendenti sinofoni

3.1. La struttura dei laboratori

Le ore del laboratorio di web radio dedicate all'italiano L2 di studenti cinesi sono state articolate in tre fasi successive:

1. *Conoscere la web radio*. Consiste nella creazione di una dimensione tipologica nella quale gli apprendenti conoscono il mezzo in questione: il tutor fornisce le conoscenze sulla tecnologia della web radio e ne dà una dimostrazione pratica facendo ascoltare una produzione radiofonica già realizzata. Si tratta, in questa fase, di accostare i discenti agli strumenti da adoperare (voce, PC e Internet, microfoni, registratori, programmi di montaggio audio), di rendere familiare il linguaggio specifico del mezzo (tipologie di format: cultura, intrattenimento, musica, informazione) e le modalità di utilizzo dello stesso, legate alla fase di produzione che analizzeremo più avanti.

² Strategia utilizzata nel corso-laboratorio di *Linguistica del parlato* tenuto presso l'Università di Napoli "L'Orientale".

2. *Training della voce.* Prevede l'inserimento degli apprendenti in una dimensione teorico-concettuale che si articola sulla base di un confronto tra apprendenti e insegnanti: si tratta di un momento di riflessione critica intorno al mezzo in questione e all'uso che se ne può fare. Durante questa fase si procede alla valutazione delle competenze linguistiche dei partecipanti, i quali sono sottoposti ad esercitazioni di italiano parlato (esercizi di espressività, di tonalità e di *debating* che permettono agli apprendenti di familiarizzare con il mezzo radiofonico e di approfondire le forme del linguaggio colloquiale della lingua italiana). Si cerca, quindi, di attivare una discussione di gruppo intorno agli argomenti da trattare che saranno elaborati dagli studenti stessi, sotto la supervisione dell'insegnante.

3. *Lo studente al microfono.* Nel corso dell'ultima fase gli apprendenti sono chiamati a intervenire attivamente in prove tecniche di trasmissione radiofonica attraverso le registrazioni audio: è questo un metodo che offre la possibilità di correggere errori di produzione linguistica e di riformulare gli enunciati, permettendo ai partecipanti di superare l'ansia generata dalla presenza di un microfono (al contrario di quanto potrebbe avvenire nel caso di una trasmissione in diretta). In questa fase è rilevante il ruolo del tutor o del docente, che ha una funzione di guida e, come tale, sollecita scambi interattivi che siano in grado di far progredire gli apprendenti. L'interazione tra insegnante e studenti è il cardine del laboratorio di web radio e fa perno sul *feedback* che l'insegnante deve fornire agli studenti nel momento della loro attività di produzione linguistica, che deve ricalcare il formato delle conversazioni spontanee, alle quali solitamente le strategie tradizionali di insegnamento non concedono un tempo sufficiente.

Durante quest'ultima fase si prosegue con la distribuzione dei ruoli sulla base delle competenze e alle attitudini degli apprendenti: i più disinvolti e in possesso di una competenza linguistica intermedia possono indossare i panni degli *speaker*, un ruolo che richiede l'utilizzo di un registro linguistico spontaneo e accattivante e un'intraprendenza tale da poter condurre un'intera puntata radiofonica. Agli apprendenti più timidi possono essere assegnate tipologie di parlato letto. Tuttavia va anche detto che è possibile anche seguire la direzione opposta: invertendo i ruoli, in relazione alle competenze e alle attitudini, spesso si riescono a ottenere risultati altrettanto positivi. Da questo punto di vista, stimolare gli apprendenti meno spigliati a produrre una forma di parlato spontaneo che attiri l'attenzione dell'ascoltatore, può costituire un valore aggiunto ai risultati del laboratorio in quanto, così facendo, si offre agli studenti più introversi la possibilità di progredire nell'apprendimento della seconda lingua, stimolandoli a superare la soglia dell'ansietà e dell'inibizione che costituiscono fattori debilitanti per il processo di acquisizione della seconda lingua.

Durante il laboratorio di web radio, in particolare durante l'ultima fase, nella quale le conoscenze e attitudini di ciascuno vengono messe alla prova, gli studenti potenziano la conoscenza dei processi linguistici naturali dell'italiano e migliorano la loro competenza comunicativa, sia come capacità di gestire varietà diverse dell'italiano parlato (letto, spontaneo, recitato, preparato) sia come possibilità di regolare in maniera adeguata tono e volume della voce. L'apprendente ha la possibilità di parlare anche facendo errori, mettendo in pratica le proprie competenze allo scopo di negoziare al meglio la comunicazione in italiano L2. È un tipo di lavoro sulla voce e sulla lingua che, ri-

chiedendo una cooperazione all'interno del gruppo, contribuisce al confronto tra gli apprendenti sulle tematiche da trattare e stimola la creatività del singolo partecipante.

3.2. *Studenti universitari cinesi di livello B2*

Al laboratorio radiofonico di italiano L2 hanno partecipato studenti cinesi del programma Marco Polo e Turandot e studenti di italianistica del programma di scambio tra l'Università di Napoli "L'Orientale" e la Foreign Studies University di Tianjin, tutti con una competenza di italiano corrispondente al livello B2 del Quadro Comune Europeo di riferimento per le lingue. Nel complesso l'impegno e la volontà di ciascun apprendente è stato tale da garantire una discreta resa informativa degli atti illocutivi (Cresti 1997) e il risultato è stato accompagnato da una crescente fiducia maturata nei confronti delle attività previste ai fini dell'acquisizione di una sufficiente competenza prosodica.

L'attività di produzione mediale condotta da questo target di studenti non rientrava nella regolare programmazione didattica dei corsi di italiano L2 che gli stessi frequentavano; si è trattato di un laboratorio extra-curricolare, sperimentale, gestito sulla base della disponibilità degli allievi e, quindi, privo di una pianificazione dei tempi e di un'impostazione didattica specifica. Nel corso del laboratorio, che ha coperto 10 ore di registrazione, l'attività didattica è stata orientata nell'elaborazione di un prodotto mediale, un programma interamente realizzato dagli studenti stranieri, da inserire nel palinsesto radiofonico di RadiOrientale. Il livello di competenza linguistico posseduto dagli apprendenti ha permesso di ottenere una produzione autonoma di idee sui contenuti di ogni rubrica inserita nel programma che poi sono state tradotte, dagli stessi allievi, in testi scritti da usare come scaletta per le registrazioni.

3.3. *Immigrati cinesi di livello A1-A2*

Con il progetto FEI,³ che ha fatto seguito alla prima sperimentazione, sono state adottate le stesse metodologie didattiche applicate nel corso del laboratorio per gli studenti universitari cinesi, ma in un contesto sicuramente più programmato e integrato.⁴ Tra gli apprendenti che hanno preso parte al Progetto FEI abbiamo avuto modo di lavorare con

³ Progetto "I linguaggi dell'integrazione: conoscere per dialogare", Fondo Europeo per l'Integrazione di Cittadini di Paesi terzi (FEI), Azione 1, annualità 2007, finalizzato a «Favorire e rendere accessibile la conoscenza da parte dei nuovi arrivati degli elementi distintivi del sistema Paese e promuovere attività di formazione linguistica e di orientamento civico». Il progetto ha coinvolto una pluralità di attori: il CILA dell'Università di Napoli "L'Orientale", l'Associazione L.E.S.S. ONLUS Sportello Immigrati per la Provincia di Napoli e la Fondazione Napoli99.

⁴ Il percorso formativo previsto dal progetto FEI è stato articolato in 5 attività: Accoglienza, orientamento e accompagnamento; Formazione linguistica di italiano L2; Modulo di orientamento civico; Formazione culturale e Laboratorio informatico-multimediale. In questo ultimo modulo è stato proposto l'uso della web radio.

un gruppo di giovani cinesi neo-arrivati o soggiornati sul territorio nazionale da non più 5 anni, ragazzi e ragazze dai 12 ai 30 anni, con un livello di lingua italiana A1-A2.⁵

Avendo lavorato prima con studenti universitari cinesi in possesso di competenze linguistiche e culturali nella L1 di livello piuttosto avanzato, e soggetti a un apprendimento formale dell'italiano L2, abbiamo avuto modo di riscontrare immediatamente una differenza tra le reazioni al mezzo dimostrate da questi ultimi e il gruppo di apprendenti immigrati, con un livello di formazione pregresso limitato, con competenze linguistiche nella lingua seconda scarse o del tutto assenti e conoscenze informatiche piuttosto carenti. Questo secondo gruppo è apparso difficile da coinvolgere nelle attività previste, in particolare nella fase relativa alla proposta di argomenti da trattare per le rubriche radiofoniche. La reazione è stata meno immediata rispetto al primo gruppo di apprendenti cinesi e in molti casi sono stati i tutor a dover fornire gli argomenti da trattare, spesso dovendo elaborare anche i testi da utilizzare per la registrazione.

Il principale ostacolo da superare è stata l'incomprensione da parte dei corsisti dell'utilità e delle finalità del mezzo proposto: molti hanno equivocato il senso del laboratorio pensando di dover intraprendere un corso di informatica e hanno mostrato di essere piuttosto scettici circa la possibilità di utilizzare la web radio in ambito quotidiano e lavorativo. Tuttavia, già durante la seconda fase del laboratorio, dopo aver familiarizzato con il mezzo, l'interesse è cresciuto; molti si sono divertiti e hanno riscontrato nel laboratorio uno strumento efficace per l'apprendimento dell'italiano, obiettivo prefissato.

Oltre a una partecipazione produttiva, motivata e costante, in seguito all'avvio del laboratorio, gli apprendenti hanno dimostrato una certa capacità di analisi metalinguistica, seppur ingenua, sulla propria lingua d'origine confrontata anche con la produzione della lingua italiana, stimolata dalle attività in cui sono stati coinvolti. I corsisti apparivano coscienti di possedere la competenza linguistica di una L1 tipologicamente molto diversa dall'italiano e apparivano consapevoli che tale diversità avesse effetti negativi sulla produzione in L2.

Nello svolgimento delle attività previste dal laboratorio ha influito in modo evidente non solo il livello di competenza linguistica di L2, molto limitato, ma anche i cosiddetti 'fattori interni' legati alla personalità, all'età, al sesso, alla motivazione, all'apprendimento, alle attitudini e agli stili cognitivi dell'apprendente, oltre che ai 'fattori esterni', consistenti in input linguistici e culturali, nella capacità di interazione e socializzazione, e ai fattori sociali legati al contesto ambientale. I giovani cinesi neo-arrivati, come tutti i cinesi in generale, avvertono in modo evidente la difficoltà linguistica quando si confrontano con una lingua come l'italiano, una difficoltà non solo grammaticale, ma soprattutto legata alla diversa modalità di organizzare la conoscenza del mondo insita nella lingua d'origine (Mazzei – Volpi 2006).

Va rilevato che la presenza di giovani di altre nazionalità ha consentito di creare la giusta atmosfera per una collaborazione produttiva, nella quale ciascun apprendente cinese ha fatto emergere la propria personalità, superando le barriere linguistiche insieme a quelle culturali.

⁵ Il Progetto FEI ha visto la partecipazione di 191 stranieri di 23 nazionalità diverse, di età compresa tra i 10 e i 60 anni, tra cui anche sordi extracomunitari, che si sono confrontati con il web attraverso la sperimentazione di un altro tipo di canale di comunicazione multimediale, il blog.

Il laboratorio di web radio rende possibile un lavoro più dinamico e approfondito con il parlato italiano, attraverso l'attività di riproduzione vocale sotto forma di linguaggio radiofonico e anche quando la rielaborazione linguistica dell'apprendente porta alla creazione di strutture non conformi alle regole della L2, le fasi di produzione pratica della web radio consentono una negoziazione di forme e significati durante la quale gli apprendenti indossano i panni di produttori prima e di fruitori poi, parlanti e ascoltatori.⁶ Se il livello linguistico è basso, la risposta al mezzo può essere non completamente positiva, come nel caso dei giovani cinesi immigrati. Tuttavia, ciò non implica la rinuncia a un laboratorio di web radio per questo tipo di utenti, piuttosto se ne deduce la necessità di riformularne l'articolazione, ampliando in termini di ore la fase di preparazione al mezzo e quella di produzione, in modo che l'apprendente possa esercitare al meglio il suo parlato italiano.

Bibliografia

- Atzori, E. (2002), *La parola alla radio. Il linguaggio dell'informazione radiofonica*, Franco Cesati Editore, Firenze.
- Cavallo, T. (2009), Radio Education. *Case history di una web radio universitaria: l'esperienza di Fuori Aula Network*, Fausto Lupetti Editore, Bologna, p. 84.
- Cresti, E. (1997), *Confronto tra la 'resa informativa' del dialogo spontaneo e dell'intervista radiofonica*, in *Atti del Convegno «Gli italiani trasmessi. La radio»* (Firenze, Villa medicea di Castello, 13-14 maggio 1994), Accademia della Crusca, Firenze (Incontri del Centro di studi di grammatica italiana), pp. 611-652.
- Mazzei, F. – Volpi, V. (2006), *Asia al centro*, Università Bocconi Editore, Milano.
- Menduni, E. (2001), *Il mondo della radio. Dal transistor a Internet*, Il Mulino, Bologna.
- Morcellini, M. (2004), *La scuola della modernità. Riflessioni ed esperienze di un manifesto della media education*, Franco Angeli, Milano.
- Rivoltella, P.C. – Marazzi, C. (2000), *Le professioni della media education*, Carocci, Roma.

⁶ I prodotti di questi laboratori possono essere ascoltati sul sito di RadiOrientale, la web radio dell'Università degli Studi di Napoli "L'Orientale", all'indirizzo www.radiorientale.unior.it nella sezione "speciali".

Abstract

La sperimentazione didattica condotta presso il CILA dell'Università di Napoli "L'Orientale", in collaborazione con la web radio di Ateneo (RadiOrientale), ha confermato l'efficacia didattica dell'utilizzo di strumenti tecnologici per l'apprendimento di una lingua straniera. In particolare, il lavoro svolto ha dimostrato che, favorendo l'annullamento dei fattori psico-affettivi che spesso incidono negativamente sull'apprendimento, la realizzazione di prodotti radiofonici da parte di apprendenti cinesi di italiano L2, affiancati e supportati dal docente, costituisce un potente strumento di apprendimento collaborativo per lo sviluppo delle competenze tipiche della comunicazione orale. Le attività di preparazione e strutturazione delle rubriche radiofoniche realizzate, grazie al lavoro di cooperazione studenti-docente, ha consentito una naturale, ma efficace, riflessione metalinguistica con conseguente acquisizione semispontanea di strutture e norme della lingua italiana. Il lavoro svolto, inoltre, ha permesso un discreto arricchimento lessicale, lo sviluppo della competenza comunicativa e un soddisfacente miglioramento delle abilità di comprensione e produzione orali.

Using the web-radio to develop the oral skills of Chinese learners of Italian

The experimentation in teaching methodology carried out at the University of Naples "L'Orientale" Language Centre, in cooperation with the University web-radio, confirms the teaching efficacy of the instructional technology used in support of language learning activities. In particular, favouring the reduction of all those phsyco-emotional factors that negatively affect the learning process, the accomplished work shows that the radio programme made-up by Chinese learners' of Italian constantly supported and assisted by the teaching staff is an effective cooperative learning tool for the development of the specific oral communication skills. Preparation and setting up activities of the activated radio programme allowed natural, as well as guided, metalinguistic considerations which brought to a semispontaneous acquisition of the Italian language structures and rules. Besides, the carried out experimentation allowed a fair amount of lexical enrichment, communicative competence development and a satisfactory improvement of oral production and comprehension abilities.

L'apprendimento dell'italiano L2 dei cinesi del Progetto Marco Polo: tra autonomia e multimedialità

Maria De Santo

1. Il modulo di apprendimento autonomo

1.1. Introduzione

I corsi di lingua e cultura italiana per studenti cinesi del progetto Marco Polo al CILA prevedono un modulo di autoapprendimento di 50 ore mirato a facilitare lo studio della lingua italiana con il supporto delle nuove tecnologie e a promuovere forme di autonomia negli studenti.

Il programma, che generalmente prende avvio a conclusione del modulo introduttivo tenuto da un docente cinese esperto di didattica dell'italiano, si svolge parallelamente al corso di base, accompagnando gli studenti cinesi per tutta la durata del loro percorso di apprendimento, fino al raggiungimento del livello B1 del Quadro Comune Europeo di Riferimento per le lingue del Consiglio d'Europa.

Il percorso viene realizzato sia in presenza, nel Centro *Self-Access* del CILA, sia a distanza, nel Laboratorio di italiano per studenti "Marco Polo", aula virtuale dedicata agli studenti cinesi sulla piattaforma MoUVE. MoUVE è il progetto sviluppato dal CILA per la formazione a distanza dell'Università "L'Orientale", nato dall'integrazione della piattaforma *Moodle* con altri software *open-source* come *eXeLearning* e con strumenti di comunicazione e *social network* offerti dal Web 2.0.

1.2. La struttura del modulo

Il percorso, elaborato sulla base del syllabo del corso di base, si è articolato in due momenti, distinti per il diverso grado di autonomia concesso agli studenti e per la tipologia delle attività, che da strutturate sono diventate gradualmente sempre più libere (D'Annunzio 2009), ma interrelati per gli obiettivi prefissati.

Nella fase iniziale l'autoapprendimento ha mirato a consolidare le strutture linguistiche presentate in aula e a risolvere le particolari difficoltà riscontrate dagli studenti cinesi durante il corso. Gli studenti hanno seguito un percorso di approfondimento individuale, svolgendo delle esercitazioni guidate, mirate inizialmente soprattutto allo studio di grammatica e fonologia, e poi strutturate in modo tale da consentire una crescente scelta tra diverse tipologie di risorse e attività per lo sviluppo di specifiche abilità.

Nella seconda fase, il percorso ha potuto rispondere maggiormente ai bisogni e agli stili di apprendimento differenziati dei discenti. Gli studenti cinesi hanno avuto una maggiore facoltà di scelta, potendo selezionare liberamente non solo la tipologia di risorse da impiegare ma anche gli aspetti da studiare e le abilità da praticare.

Il programma di apprendimento autonomo ha previsto una serie di esercitazioni e di attività volte allo sviluppo di tutte le abilità linguistiche in una dimensione integrata, del lessico e della grammatica, con il supporto costante delle nuove tecnologie.

Le sessioni di lavoro in presenza e gli incontri di *counselling* online hanno avuto una cadenza settimanale, mentre il lavoro nell'aula virtuale è stato svolto sulla base della disponibilità degli studenti stessi.

1.3. Il percorso verso l'autonomia

Il programma di autoapprendimento è stato elaborato con l'obiettivo di consentire agli studenti cinesi di raggiungere un certo grado di autonomia e di imparare a farsi carico, gradualmente, del proprio percorso di studio, assumendo le decisioni relative al processo di apprendimento, come la scelta degli obiettivi, dei contenuti e della progressione, la selezione dei metodi e delle tecniche da impiegare, il monitoraggio della procedura e la valutazione di ciò che è stato appreso (Holec 1981). In tal modo, durante le sessioni di lavoro, gli studenti non solo hanno potuto approfondire lo studio della lingua italiana, ma hanno anche imparato a pianificare e gestire un programma di studio individualizzato, selezionando appropriatamente le risorse per lo studio autonomo dell'italiano L2 disponibili nel Centro *Self-Access*, alla luce della consapevolezza dei propri tempi, ritmi, bisogni, obiettivi, motivazioni, strategie e stili di apprendimento.

«Ma cos'è l'autonomia?» è la prima domanda che ci viene posta dagli studenti che intraprendono un percorso di apprendimento autonomo al CILA. Al loro quesito rispondiamo con le parole di Benson (2001) «autonomy can be considered as a capacity that learners possess to various degrees» e specifichiamo, citando Little (1990), che cosa non è l'autonomia:

Autonomy is not a synonym for self-instruction; in other words, autonomy is not limited to learning without a teacher. [...] autonomy is not something that teachers do to learners; that is, it is not another teaching method. Autonomy is not a single, easily described behavior. Autonomy is not a steady state achieved by learners.

La facoltà di compiere delle scelte e lo sviluppo di un senso di responsabilità per il proprio processo di apprendimento (Benson *et al.* 1997; Dickinson 1987; Holec 1981; Little 1990; 1996) hanno costituito il nostro punto di partenza nel percorso degli studenti cinesi verso l'autonomia.

Nell'intento di promuovere in loro un ruolo più attivo, abbiamo seguito lo schema suggerito da Scharle *et al.* (2000), che guidano lo studente in tre fasi fondamentali:

1. sviluppo della consapevolezza del proprio ruolo e del processo di apprendimento: gli studenti vengono incoraggiati a riflettere su bisogni e obiettivi linguistici, abitudini, strategie e stili di apprendimento;
2. cambio dell'atteggiamento nei confronti delle responsabilità relative all'apprendimento: gli studenti vengono incoraggiati ad accettare l'idea

che la responsabilità del proprio apprendimento non è del docente ma appartiene a loro, e cominciano a controllare gradualmente vari aspetti del proprio apprendimento;

3. trasferimento dei ruoli dal docente al discente: gli studenti iniziano ad assumere un controllo maggiore, scegliendo materiali, attività e tecniche, e prendendo decisioni sull'organizzazione, sul monitoraggio e sulla valutazione del percorso.

La figura che ha accompagnato gli studenti in tutte le fasi del percorso e che ha giocato il ruolo di guida e di facilitatore è stata, ovviamente, quella del consulente linguistico.

2. La consulenza linguistica

2.1. Il ruolo del consulente linguistico

Il contributo del docente, nella veste di consulente linguistico nel Centro Self-Access, è risultato fondamentale nel cammino degli studenti verso l'autonomia.

Il consulente linguistico ha curato la progettazione e la realizzazione del modulo di autoapprendimento e ha accompagnato gli studenti cinesi in tutte le fasi del percorso, assumendo ruoli diversi a seconda delle loro esigenze individuali e della fase del modulo: organizzatore, facilitatore, fonte di risorse, creatore di materiali, risolutore di dubbi.

Il consulente, durante il lavoro di promozione dell'autonomia, ha cercato gradualmente di:

- far cambiare l'atteggiamento degli studenti nei confronti dell'apprendimento;
- trasferire loro responsabilità che prima appartenevano esclusivamente al docente;
- far nascere in loro una consapevolezza del proprio ruolo, invitandoli a non essere più dei semplici fruitori, ma i veri creatori del proprio apprendimento (Holec 1987);
- promuovere negli studenti abilità di apprendimento (Nunan 1988).

Basandosi sulla teoria dello *scaffolding* (Bruner *et al.* 1976), il consulente ha fornito il sostegno iniziale necessario per costruire un percorso di apprendimento autonomo. Assumendo e svolgendo il ruolo di *counsellor*, così come definito da Riley (1997), ha raccolto informazioni su bisogni e desideri, ha fornito spiegazioni sul programma, sugli obiettivi e sulle risorse, ha suggerito metodi e tecniche, ha ascoltato, ha consigliato, ha incoraggiato e motivato gli studenti, fino a divenire una risorsa (Shekan 1995; Varisco 2000), intervenendo, durante le ultime sessioni di lavoro, solo su specifica richiesta da parte degli studenti.

Il consulente linguistico ha potuto agire come un «costruttore di ambienti di apprendimento, progettati intenzionalmente per consentire percorsi attivi e consapevoli [...] in cui lo studente sia orientato ma non diretto» (Varani 2006).

2.2. Le sessioni di counselling

Gli incontri con il consulente linguistico hanno avuto il duplice obiettivo di far sviluppare negli studenti cinesi una consapevolezza del proprio ruolo e del processo di apprendimento in generale e di orientarli nella scelta dei materiali per l'italiano L2 più appropriati ai propri bisogni e alle proprie caratteristiche individuali.

Considerato che lo sviluppo della consapevolezza avviene anche attraverso l'acquisizione della capacità di autovalutarsi (Ciliberti 1994), abbiamo curato con particolare attenzione gli aspetti relativi all'autovalutazione e all'automonitoraggio.

Il *self-assessment* iniziale, realizzato prima attraverso colloqui orientativi con il consulente linguistico e poi attraverso questionari e griglie, ha messo in luce bisogni linguistici, obiettivi, stili di apprendimento preferiti e strategie impiegate. L'autovalutazione in itinere ha poi mirato a osservare non solo i progressi compiuti ma anche le tecniche impiegate per raggiungere gli obiettivi prefissati.

Tutte le attività di riflessione metacognitiva, e, in particolare, quella relativa all'analisi degli stili e delle strategie di apprendimento, sono state realizzate attraverso colloqui con il consulente, anche nei *forum* e nelle *chat* disponibili sulla piattaforma MoUVE, questionari cartacei e online e griglie da compilare.

Il lavoro di educazione alle strategie (Mariani 2006) è stato condotto dal consulente linguistico che, gradualmente, ha cercato di:

- rendere gli studenti consapevoli dell'esistenza di una serie di tecniche che impieghiamo quando impariamo e utilizziamo una lingua straniera;
- aiutarli a identificare queste azioni, attraverso colloqui con il consulente linguistico, questionari e diari in cui annotare le strategie impiegate;
- invitarli a svilupparle e a impiegarle consapevolmente;
- spiegare loro che «non esistono strategie 'giuste' o 'sbagliate', ma solo strategie più o meno adeguate alla persona e al compito da svolgere» (Mariani 2006).

L'approccio alle strategie è stato diverso rispetto a quello impiegato con gli studenti italiani impegnati nello studio di una lingua straniera, ai quali, fin dai primi incontri, vengono somministrati questionari e *check-list* sulle strategie. Agli studenti cinesi, sia individualmente sia in piccoli gruppi, sono state poste domande brevi per indurli a riflettere sulle tecniche utilizzate, come ad esempio: «Cosa fai per ricordare una parola nuova?», oppure: «Cosa fai quando incontri una parola che non conosci?». Un elemento costante è emerso sia dai colloqui sulle strategie sia dalle interviste iniziali sull'autonomia: la volontà di imparare e, in particolare, di risolvere, in coppia o in piccoli gruppi, i problemi incontrati. «Io non voglio imparare da solo» era una delle obiezioni sollevate di fronte alla prospettiva dello studio autonomo. L'impiego di strategie sociali e affettive per risolvere i problemi dell'apprendimento (Oxford 1990) è stato molto evidente negli studenti cinesi. Questo loro desiderio è stato, ovviamente, assecondato permettendo agli studenti di lavorare insieme attraverso una serie di attività strutturate per il lavoro in coppia, dato che imparare autonomamente non significa imparare da soli e l'autonomia può essere raggiunta anche attraverso la collaborazione tra pari.

2.2.1. E-counselling

Il modulo di autoapprendimento è stato affiancato da una serie di attività svolte a distanza sulla piattaforma del CILA per l'*e-learning* MoUVE. Il laboratorio virtuale per l'autoapprendimento è stato predisposto per facilitare l'apprendimento dell'italiano L2 da parte degli studenti cinesi attraverso materiali per lo studio autonomo e sessioni di *e-counselling*, realizzate attraverso gli ambienti di comunicazione sincroni e asincroni, offerti dalla piattaforma *Moodle*, e, talvolta, in videoconferenza attraverso *Skype*.

Il laboratorio online è stato concepito come una sorta di repertorio di risorse in cui erano disponibili:

- schede di lavoro con le attività da svolgere;
- strumenti di supporto e approfondimento, come un'ampia sezione bibliografica creata specificamente per gli studenti cinesi, con link a dizionari, grammatiche, coniugatori e traduttori, siti didattici e autentici, utili per creare percorsi di apprendimento paralleli e approfondire lo studio della lingua e cultura italiana online;
- questionari e griglie per il *self-assessment* iniziale e in itinere.

Chat e forum sono stati impiegati per:

- ricevere un *feedback* dagli studenti sulle attività svolte e sulle risorse impiegate;
- fornire un feedback personalizzato e individualizzato agli studenti;
- favorire l'interazione comunicativa e collaborativa tra tutti gli studenti del corso, il consulente linguistico e gli altri docenti;
- somministrare periodicamente dei questionari di autovalutazione su vari aspetti dell'apprendimento.

3. Un percorso multimediale

3.1. Apprendimento autonomo e tecnologie

The most successful way of developing favourable attitudes towards independent learning is to give learners successful experiences of independent learning in context such self-access centres. (Dickinson 1994)

Una delle strategie adottate per promuovere l'autonomia degli studenti è stata quella di affiancare al contesto della classe uno spazio che garantisse una certa facoltà di scelta, fattore determinante per lo sviluppo dell'autonomia nell'apprendimento, e favorisse la creazione di un clima positivo, in cui alcuni fattori di carattere psicoaffettivo che incidono negativamente sull'apprendimento, come una percezione negativa di sé, un rapporto competitivo con il gruppo classe o un rapporto problematico con il docente (Porcelli 1994), potessero essere neutralizzati.

La decisione di impiegare un contesto di apprendimento come un Centro Self-Access è stata dettata dall'esigenza di:

- fornire agli studenti cinesi un ambiente confortevole e privo di stress che potesse ridurre al minimo il filtro affettivo (Krashen 1982);

- garantire, grazie all'ampia gamma di risorse a disposizione, un input sufficiente, costante e comprensibile (Krashen 1982) perché appropriato alle esigenze, agli obiettivi e al livello di competenza linguistica dei discenti;
- offrire loro la possibilità di lavorare inizialmente sulle abilità di comprensione orale e di rispettare la fase del silenzio (Krashen 1982; D'Annunzio 2009).

3.2. I materiali didattici

Gli studenti cinesi hanno potuto utilizzare, nel Centro Self-Access, una serie di risorse per l'apprendimento autonomo dell'italiano L2: dizionari e testi di riferimento cartacei, audio CD, videocassette e DVD, TV satellitare, software multimediali e interattivi su CD e DVD ROM, repertori di siti web selezionati per lo studio della lingua italiana online. Le risorse sono state presentate secondo un livello di competenza linguistica crescente fino a raggiungere il livello B1/B2 del QCER. I materiali non sono stati imposti agli studenti, ma sono stati presentati come risorse potenziali (Holec 1987), strutturate in un sistema organizzativo e presentate attraverso schede dettagliate, guide e cataloghi; ciò ha permesso agli studenti, nella seconda fase del modulo di apprendimento, di individuare, di accedere e di impiegare efficientemente le risorse desiderate, in base ai propri obiettivi e ai metodi preferiti di studio.

Abbiamo scelto di proporre, sia nei percorsi guidati sia nelle attività libere, molte risorse basate sulle tecnologie multimediali e, in particolare, materiali audiovisivi autentici didattizzati, come telegiornali, documentari, film e canzoni in lingua italiana, le cui caratteristiche giustificano ampiamente il loro utilizzo nell'apprendimento/insegnamento dell'italiano L2 in quanto:

- facilitano il processo di memorizzazione (Oxford 1990) e comprensione: «la multimedialità, intesa come integrazione di linguaggi che attivano la percezione sia visiva sia uditiva, assicura le condizioni per un migliore apprendimento» (Porcelli *et al.* 1999);
- sono risorse flessibili adattabili a varie tipologie di destinatari, diversi per livelli, stili e strategie di apprendimento preferite;
- mostrano la lingua in contesto;
- permettono di lavorare su tutte le abilità linguistiche in una dimensione integrata;
- facilitano la comprensione interculturale;
- promuovono l'apprendimento collaborativo;
- possono essere impiegati in autoapprendimento.

Le attività svolte dagli studenti, basate su varie tipologie di risorse didattiche e autentiche, miravano allo sviluppo delle abilità orali e scritte, del lessico e della grammatica.

Tutto il materiale autentico presentato è stato accompagnato da schede di lavoro in formato cartaceo e informatico e da percorsi online, realizzati attraverso gli strumenti autore integrati nella piattaforma per l'e-learning MoUVE.

Le schede di lavoro, con l'indicazione degli obiettivi linguistici e metacognitivi da raggiungere e i materiali da utilizzare, erano strutturate in modo da proporre varie tipolo-

gie di attività, da svolgere prima, durante e dopo la visione, la lettura o l'ascolto, per verificare la comprensione dei testi presentati e l'utilizzo delle strutture linguistiche apprese.

Tutti i materiali impiegati, anche quelli didattizzati, hanno fornito un feedback sul lavoro svolto che ha permesso agli studenti di agire in piena autonomia, ricevendo una costante correzione della propria produzione. Inoltre, la valutazione delle esercitazioni ha costituito un elemento di riflessione anche per il consulente linguistico che, sulla base del lavoro svolto e dei fogli di valutazione proposti al termine di ogni attività, ha potuto calibrare il percorso, suggerendo ulteriori materiali.

Al termine del modulo, attraverso i frequenti colloqui con il consulente linguistico, i questionari e l'osservazione diretta, abbiamo potuto constatare che gli studenti cinesi erano in grado di elaborare e gestire, nel Centro Self-Access, un breve percorso di studio autonomo, basato su micro-obiettivi a medio termine, ed erano riusciti ad attraversare, ognuno con le proprie caratteristiche individuali, quel continuum citato da Mariani (1997), spostandosi dal polo della dipendenza verso quello dell'indipendenza, raggiungendo diversi livelli di autonomia nello studio dell'italiano L2.

Bibliografia

- Benson, P. – Voller, P. (eds.) (1997), *Autonomy and Independence in Language Learning*, Longman, London.
- Benson, P. (2001), *Teaching and Researching Autonomy in Language Learning*, Pearson, Harlow.
- Ciliberti, A. (1994), *Manuale di glottodidattica*, La Nuova Italia, Firenze.
- Council of Europe (2001), *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*, Cambridge University Press, Cambridge.
- D'Annunzio, B. (2009), *Lo studente di origine cinese*, Guerra, Perugia.
- Dickinson, L. (1987), *Self-Instruction in Language Learning*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Dickinson, L. (1994), *Preparing Learners: Toolkit Requirements for Preparing/Orienting Learners*, in *Self-Access and the Adult Language Learner* (1994), ed. by Esch, E., CILT, London.
- Krashen, S. (1982), *Principles and Practice in Second Language Acquisition*, Pergamon, Oxford.
- Holec, H. (1981), *Autonomy and Foreign Language Learning*, Pergamon, Oxford.
- Holec, H. (1987), *The Learner as a Manager. Managing Learning or Managing to Learn?*, in *Learner Strategies In Language Learning* (1987), ed. by Wenden, A. – Rubin, J., Prentice-Hall International, London.
- Little, D. (1990), *Autonomy in Language Learning*, in *Autonomy in Language Learning* (1990), ed. by Gathercole, I., CILT, London.
- Little, D. (1996), *Learner Autonomy and Learner Counselling*, in *A Guide to Language Learning in Tandem Via the Internet* (1996), CLCL Occasional Paper N. 46, ed. by Little, D. – Brammerts, H., Trinity College, Dublin.

- Mariani, L. (2006), *Dalla parte di chi impara: le strategie di apprendimento*, Form@are, Erikson Portale Internet, [online], URL: http://formare.erickson.it/archivio/dicembre_06/2_MARIANI.html [data di accesso: 28/06/2010]
- Nunan, D. (1988), *The Learner Centred Curriculum*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Oxford, R.L. (1990), *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*, Newbury House Publishers, New York.
- Porcelli, G. (1994), *Principi di glottodidattica*, La Scuola, Brescia.
- Porcelli, G. – Dolci, R. (1999), *Multimedialità e insegnamenti linguistici*, UTET, Torino.
- Riley, P. (1997), *The Guru and the Conjurer: Aspects of Counselling for Self-Access*, in *Autonomy and Independence in Language Learning* (1997), ed. by Benson, P. – Voller, P., Longman, London.
- Scharle, A. – Szabó, A. (2000), *Learner Autonomy*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Skehan, P. (1994), *Differenze individuali e autonomia di apprendimento*, in *L'autonomia nell'apprendimento linguistico* (1994), a cura di Mariani, L., La Nuova Italia, Firenze.
- Varani, A. (2006), *Cercare e cercarsi*, vol. 3., Erickson, Trento.
- Varisco, B.M. (2002), *Costruttivismo socio-culturale*, Carocci, Roma.
- Wood, D. – Bruner, J. – Ross, G. (1976), *The Role of Tutoring in Problem Solving*, «Journal of Child Psychology and Psychiatry», 76/17, pp. 89-100.

Abstract

La promozione dell'autonomia nell'apprendimento rappresenta uno degli obiettivi dei corsi di lingua e cultura italiana erogati dal CILA, il Centro Linguistico dell'Università "L'Orientale" di Napoli, e, in particolare, del corso di lingua italiana per studenti cinesi del progetto Marco Polo. Il corso di base viene affiancato da un modulo di autoapprendimento progettato con l'intento di integrare le lezioni in aula con il docente con un percorso di studio autonomo dell'italiano L2 da seguire in base ai propri bisogni, tempi, ritmi e modalità preferite di apprendimento e di offrire agli studenti cinesi la possibilità di usufruire di una consulenza linguistica individuale e personalizzata che li guidi verso l'autonomia.

Multimediality and teaching in the Marco Polo Project

The promotion of learner autonomy is one of the aims of the Italian language courses for Marco Polo Project for Chinese students at CILA, Language Centre of the University of Naples "L'Orientale". Each course is integrated with an autonomous learning pathway designed to provide students with the opportunity to learn Italian autonomously in the self-access centre according to their needs, rhythms, learning styles and strategies and to become independent learners with the help of a language counsellor.

Insegnare il lessico ai cinesi del Programma Marco Polo. Esperienze di un laboratorio didattico

Michela Lo Feudo

1. Obiettivi generali

Il corso di lessico si inserisce in una più ampia rete di laboratori linguistici di italiano L2 rivolti a studenti sinofoni del Programma Marco Polo, presso l'Università di Napoli "L'Orientale". Il modulo didattico, strutturato in 52 ore di lezione frontale, è stato infatti erogato in sinergia con altri cinque percorsi di apprendimento della stessa durata finalizzati allo sviluppo delle abilità di comprensione e produzione orale, comprensione e produzione scritta, nonché al consolidamento delle competenze morfosintattiche previste dal syllabo. Tutti i laboratori, predisposti in affiancamento al corso di base di lingua e cultura italiana, sono stati così attivati parallelamente con l'obiettivo comune di portare il gruppo classe, composto da apprendenti principianti assoluti, a un livello di competenza B1 del Quadro Comune Europeo di Riferimento per le lingue (QCER).

2. Il Laboratorio di lessico

Oggetto di una crescente attenzione da parte dei linguisti, il lessico occupa, di fatto, un ruolo centrale nei processi di acquisizione della L2, meritando al contempo un posto più ampio all'interno dei percorsi educativi (Serra Borneto 1998). Come sottolinea infatti Bettoni (2001, p. 54): «in contesto comunicativo naturale, la prima produzione del parlato spontaneo è costituita di solito da forme fisse, e da alcune parole organizzate secondo principi semantici e pragmatici piuttosto che sintattici». Sistema molto più aperto della grammatica e della fonologia,¹ il lessico si situa, così, al crocevia di competenze linguistiche, sociolinguistiche e pragmatico-testuali. Esso occupa un ruolo di rilievo nello sviluppo delle abilità di comprensione e di produzione scritte e orali quanto nell'incremento della percezione metalinguistica sulla L2 da parte dell'apprendente. Come riassume sempre Bettoni (2001, p. 66), le parole racchiudono infatti una serie di proprietà, tra cui:

- una forma (fonica e grafematica);
- una struttura morfologica (nel caso dell'italiano, data dal morfema di base ed eventuali morfemi flessivi e derivazionali);
- un significato (sia referenziale, sia affettivo, sia metaforico);
- delle relazioni lessicali privilegiate con altre parole della stessa classe (come per esempio la sinonimia, l'antinomia, l'iponimia, etc.);

¹ Si veda anche, a tal proposito: De Mauro (2008).

- delle collocazioni privilegiate (per esempio, *torrenziale* di solito abbinato a *pioggia*, oppure il rapporto di antinomia tra *dolce* e *salato*).

Se lo consideriamo, allora, in tutta la sua stimolante, quanto complessa, trasversalità, lo sviluppo della competenza lessicale merita dunque, dal nostro punto di vista, un'attenzione particolare nell'ambito del Programma Marco Polo. Sono infatti note le difficoltà dei sinofoni a contatto con l'italiano (Valentini 1992; Banfi 2003), difficoltà che il più delle volte impongono tempi di apprendimento piuttosto lunghi. La lentezza degli apprendenti sinofoni è ad esempio, per Della Putta (2008) – il quale individua nei Cinesi dei discenti particolarmente problematici con interlingue sensibilmente diverse rispetto agli apprendenti non sinofoni – un elemento importante per riflettere sulla distanza strutturale in morfologia e in sintassi tra il cinese e l'italiano, causa principale, secondo l'autore, dei problemi degli studenti. L'erogazione del laboratorio di lessico ha posto così all'attenzione dei docenti il problema di adottare approcci e tecniche per potenziare e al tempo stesso ampliare le competenze lessicali nella L2 in un lasso di tempo piuttosto ridotto (quattro mesi), e di agire, attraverso di esse, su molteplici livelli di analisi parallelamente.

Il corso si è posto la finalità di fornire agli apprendenti una buona padronanza ricettiva e produttiva di unità lessicali nella L2. Un simile approccio, che trova negli studi di Cruse (1986) le sue basi teoriche e in Serra Borneto (1998) spunti didattici interessanti,² mira al superamento del bipolarismo grammatica-vocabolario e considera la lingua come un sistema costituito da segmenti pre-formati di parole il cui contesto ne co-determina il significato. Ricordiamo molto sinteticamente che secondo Cruse l'unità lessicale è definita come il costituente più piccolo in grado di soddisfare due criteri contemporaneamente: essere un componente semantico ed essere una sola parola. Questo secondo criterio, più restrittivo del primo, può tuttavia essere parzialmente contraddetto, nella misura in cui alcuni test del *recurrent semantic contrast* proposto da Cruse dimostrano che non tutte le parti di una parola contribuiscono al significato generale allo stesso modo, inoltre esistono costituenti semantici più grandi di una singola parola, come gli *idiom* e le *frozen metaphors*. Il significato, secondo questa teoria, non può quindi essere circoscritto alla parola: l'insegnamento del lessico dovrà essere incentrato sull'unità lessicale, piuttosto che sul lessema (o lemma). Nell'ambito di questa prospettiva, l'unità lessicale si presenta infatti come un segmento più complesso del lessema ma più vicino alle situazioni comunicative reali a cui lo studente straniero è esposto, nella misura in cui essa è presente nella mente dell'apprendente e si combina in un numero teoricamente infinito di significati in relazione alla creatività del parlante in un determinato contesto (quando interagisce con altre unità lessicali o lessemi).

² Precisiamo che il contributo in questione verte in particolar modo sul *Lexical Approach*, di cui Lewis (1993) si è occupato in maniera sistematica. Benché l'approccio adottato nel laboratorio linguistico per Cinesi non sia un'applicazione rigorosa del *Lexical Approach*, alcune scelte didattiche sono state senza dubbio orientate da questa teoria-pratica della didattica del lessico.

2.1. La scelta dei campi semantici

Abbiamo cercato di applicare alcune intuizioni della teoria di Cruse e del *Lexical Approach* al nostro laboratorio, strutturando gli interventi didattici in maniera tale da privilegiare l'esplorazione guidata delle unità lessicali della L2 attraverso lo studio di *item* in contesto, piuttosto che la memorizzazione e il reimpiego di lessemi isolati sotto forma di elenchi di 'parole nuove'. Nel caso specifico del laboratorio di lessico per sinofoni, inoltre, abbiamo agito con l'intento di sviluppare nei discenti reti associative lessicali sempre più consapevoli e strutturate. Tale obiettivo generale è stato perseguito tenendo conto delle già citate divergenze tipologiche fra l'italiano e il cinese, che presuppongono, com'è noto, un diverso sistema di organizzazione dei lessemi nella L1. Un esempio su tutti è costituito senza dubbio dalla presenza, in cinese, dei classificatori, ovvero di morfi che si agglutinano al numerale o al dimostrativo che precede il logogramma con funzione di sostantivo, usati sia con funzione numerale, sia 'per raggruppare tali logogrammi all'interno di determinate aree concettuali'. Tra il centinaio di classificatori esistenti nel cinese moderno, possiamo ricordare, per esempio, i logogrammi che rimandano a (Dalsecco 1973, pp. 67-74):

- a. penne, matite, pennarelli, etc.;
- b. libri, e tutto ciò che è raccolto in volume;
- c. edifici;
- d. oggetti con manico, sedie.

Ci siamo dunque interrogati sul fatto che questa strategia nominale, tipica delle lingue isolanti, assente in italiano e percepita dagli apprendenti sinofoni come una mancanza nella L2 da colmare in maniera alternativa (Della Putta 2008, p. 56), potesse essere confrontata dai nostri sinofoni principianti con il nuovo sistema di relazioni semantiche in L2 proposto durante il corso di base, dando luogo a confusione e incertezze. Per la scelta dei campi lessicali da trattare nel laboratorio di lessico, si è allora deciso di mantenere un dialogo costante con i *topic* trattati all'interno del corso intensivo: questi ultimi sono stati ripresi e approfonditi con lo scopo di consolidare e di estendere le reti associative con cui gli apprendenti avevano collocato gli elementi lessicali studiati precedentemente. Un ruolo privilegiato hanno dunque assunto le attività di reimpiego delle competenze pregresse, unite a esercizi di memorizzazione dei contenuti nuovi, con l'obiettivo di sviluppare negli studenti una maggiore coscienza linguistica del proprio idioletto.³ Il sillabo di base, fissato secondo parametri del QCER, è stato successivamente esteso ad altri campi semantici che avessero con i *topic* del corso intensivo rapporti di contiguità o di analogia.

³ Il tutto, vale la pena precisarlo, con estrema cautela. Se infatti le attività laboratoriali di supporto presentano il vantaggio di basarsi su un sostrato di conoscenze soggiacenti, non bisogna tuttavia dimenticare che ci troviamo dinanzi ad apprendenti principianti. Come fanno notare infatti Corda – Marellò (2004, p. 18): «insegnare parole in associazione può generare confusione anziché favorirne la memorizzazione» dal momento che «agli inizi dell'apprendimento, i parlanti stabiliscono dei legami tra le unità lessicali della propria lingua e quelle della lingua straniera. Solo in un secondo momento si stabilisce un legame tra il concetto e le unità lessicali della lingua straniera.».

Le attività somministrate sono state in parte selezionate dal manuale di italiano L2 *Le parole italiane* (Naddeo – Bertoni – Nocchi 2004), in parte costruite *ad hoc* privilegiando l'ausilio di materiali autentici.

2.2. Le tecniche utilizzate

I testi visivi hanno assunto all'interno del percorso di apprendimento le funzioni di *warm up*, di documento principale o di materiale per il reimpiego dei contenuti lessicali presentati in classe, svolgendo in particolare un ruolo di primaria importanza nelle attività di visualizzazione e di memorizzazione di contenuti nuovi. A mano a mano che si avanzava con le unità didattiche, gli esercizi di abbinamento immagine-unità lessicale e viceversa sono stati somministrati per illustrare i rapporti di meronimia (ad esempio, le parti del corpo degli animali), ma anche di iponimia e di iperonimia (ad esempio, le parti del computer nell'ambito del lessico dell'informatica). Si è cercato, inoltre, di variare i supporti visivi, sia statici (con foto e disegni) che dinamici (ricorrendo a video muti e sonori), e di farli interagire con altre tipologie testuali: gli studenti hanno particolarmente apprezzato un *cloze* in cui i disegni fossero inseriti nel corpo di un testo, accanto a ciascun *item*; l'unità lessicale corrispondente a ogni immagine doveva essere selezionata da un elenco posto accanto al testo.

Non sono emersi punti critici particolari nell'erogazione di *cloze* e di esercizi completamento, anche se è facile immaginare che attività di riorganizzazione semantica come il riempimento di griglie e tabelle abbiano dato luogo a maggiori incertezze da parte degli studenti – come nel caso in cui la classe è stata invitata a suddividere il lessico relativo alla fauna italiana in tre categorie: (1) animali domestici, (2) selvatici e (3) da cortile. Le maggiori difficoltà, invece, sono state riscontrate verso attività di riordino di grafemi per ricomporre un lessema (ad esempio, ONCAPANDO per *Capodanno*): in virtù della struttura monadica dei logogrammi cinesi che ne rende inconcepibile la scomposizione, la sequenza disordinata dei grafemi è stata percepita come una frammentazione eccessiva e senza senso. È stato dunque necessario l'intervento dell'insegnante, il quale ha chiarito il significato della consegna e guidato i discenti nello svolgimento dell'esercizio.

2.2.1. Un esempio di attività somministrata

Forniamo qui un esempio di lavoro svolto all'interno del nostro laboratorio. Esso è tratto dalla prima lezione, in cui abbiamo affrontato i luoghi geografici italiani.

Il nostro punto di partenza è lo studio, all'interno del corso di base, degli aggettivi di nazionalità. Nell'ambito del laboratorio di lessico, questo argomento – legato com'è noto alla funzione comunicativa basica di presentarsi e a un'introduzione morfosintattica alla flessione aggettivale – è stato ripreso e approfondito con l'obiettivo di unire al reimpiego delle competenze grammaticali pregresse l'estensione e l'organizzazione del vocabolario nella L2. Si è scelto allora di procedere con la lettura

guidata di una cartina politica dell'Italia per la visualizzazione dei centri urbani più importanti del Paese; per facilitare la fissazione dei nomi in questione, abbiamo successivamente proposto di suddividere le città in funzione della loro distribuzione geografica secondo la tripartizione Nord/Centro/Sud, ed evocato le regioni delle principali città italiane. A questa attività di *warm up* è poi seguito l'ascolto estensivo e intensivo della canzone *Inno nazionale* (1995) di Luca Carboni. Una porzione di testo del brano musicale è stata in seguito oggetto di un *cloze* per il riconoscimento di singole parole riconducibili al campo lessicale dell'Italia (nomi di città e aggettivi di provenienza da città italiane). Al fine di riorganizzare i contenuti nuovi, gli studenti sono stati poi invitati a discriminare gli aggettivi di provenienza dai nomi di città, e ad applicare il processo di derivazione denominale o, inversamente, a cercare di individuare il nome della città o della regione italiana corrispondente a un aggettivo dato. In ultima istanza, la classe è stata invitata a ricollocare geograficamente le città incontrate negli esercizi: ridistribuendo i nomi sotto le etichette Nord/Centro/Sud, i discenti hanno potuto beneficiare, mediante il riuso, di una visualizzazione più ampia e consapevole dei luoghi italiani proposti all'inizio della riflessione lessicale.

L'ipotesi alla base di questo tipo di intervento didattico individua nella riflessione di tipo extra-linguistico un valido supporto al lavoro di riconoscimento e di memorizzazione delle unità lessicali italiane da parte degli apprendenti: il coinvolgimento di fattori socioculturali legati alla cultura della L2 possono contribuire, a nostro avviso, a ottimizzare la presenza di testi linguistici e iconici. Durante lo studio dei luoghi geografici italiani, infatti, è stato possibile evidenziare come l'Italia, nonostante sia un Paese dalle dimensioni ridotte rispetto alla Cina, si contraddistingua per una forte caratterizzazione regionale e cittadina, a cui spesso è attribuito (in maniera talvolta eccessiva, secondo il brano di Luca Carboni) un valore socioculturale e linguistico distintivo. Si tratta, d'altronde, di un tipo di riflessione che abbiamo cercato di riproporre in altri momenti dell'attività laboratoriale. Abbiamo infatti applicato il medesimo approccio allo studio di *topic* differenti: sono stati trattati, ad esempio, il campo semantico degli animali e il lessico della fauna italiana per il riconoscimento di specie caratteristiche di determinate aree geografiche, ed è stato affrontato lo studio dei nomi relativi alla cucina dove abbiamo guidato la classe nel riconoscimento di piatti e di prodotti tipici regionali.

I riscontri positivi ottenuti in classe ci incoraggiano a dare maggiore rilievo alla dimensione extralinguistica nella didattica del lessico in classi di Cinesi, come nel caso appena citato in cui il connubio tra saperi geografici e socioculturali ha contribuito in maniera costruttiva all'orientamento sia linguistico che socio-pragmatico degli apprendenti principianti, valorizzando ulteriormente il ruolo del lessico nello sviluppo delle competenze comunicative degli apprendenti stranieri.

2.3. Errori lessicali di natura culturale

Restando ancora nell'ambito delle relazioni fra studio del lessico ed educazione socioculturale, possiamo evidenziare, tra le difficoltà di apprendimento emerse, un caso interessante di errore connesso all'interferenza di fattori culturali legati alla L1 nei processi di riorganizzazione delle unità lessicali della L2 (Figura 1). Proponiamo qui un esercizio di completamento di una griglia all'interno della quale lo studente deve classificare le festività italiane in base alle stagioni di queste ricorrenze. È possibile notare come l'associazione della stagione primaverile alla Festa della primavera, legata all'inizio del nuovo anno cinese, abbia provocato un'anticipazione delle festività invernali con uno slittamento, sotto l'etichetta *Primavera*, di tutte le festività italiane che si susseguono a partire dall'inizio dell'anno nuovo per gli Italiani.

IL TEMPO

Esercizio 2: Feste italiane e stagioni. Completa la tabella mettendo le feste italiane sotto le stagioni corrette

~~X~~ Epifania, ~~X~~ Carnevale, ☒ Natale, ~~X~~ Capodanno, ~~X~~ Festa della Donna, ☒ Liberazione, ☒ Pasqua, ~~X~~ Ferragosto 15/08

AUTUNNO	INVERNO	PRIMAVERA	ESTATE
Ferragosto	Natale Epifania	Capodanno Carnevale Festa della Donna Liberazione Pasqua	Epifania Ferragosto

GJS /2

Figura 1. L'apprendente dà inizio alle festività primaverili a partire dal Capodanno, instaurando così un rapporto di analogia con la tradizione cinese. In questa immagine, le risposte date dallo studente sono scritte in blu. Il discente ha successivamente evidenziato, con l'inchiostro nero, gli errori emersi nella fase di correzione collettiva svolta con l'ausilio del docente.

3. Conclusioni

Al termine di questa breve presentazione, ci sembra dunque utile sottolineare che, data l'importanza delle competenze lessicali in percorsi didattici progettati per apprendenti sinofoni, è necessario che il docente si interroghi, sotto vari punti di vista, sulle strategie migliori per il loro potenziamento. Se la conoscenza delle principali divergenze tipologiche risulta essere preziosissima per un lavoro di questo tipo, il docente non deve a nostro avviso ignorare la presenza di fattori culturali nella fase preliminare di progettazione didattica, come nell'analisi in itinere dei processi di acquisizione da parte degli studenti: dal punto di vista della didattica della L2, la presenza di contenuti extralinguistici può essere un valido sussidio per il raggiungimento delle mete glottodidattiche prefisse, ma va tenuto conto che dal punto

di vista del discente la persistenza di riferimenti culturali legati alla L1 può orientare in maniera sensibile l'apprendimento dei contenuti nuovi dando luogo, come abbiamo cercato di mostrare nell'esempio precedente, a confusione o errori. Per questo motivo, l'insegnamento deve essere senza dubbio accompagnato da un'adeguata conoscenza della cultura di riferimento degli studenti. L'attività didattica funge, ancora una volta, da imprescindibile banco di prova per poter scrutare al meglio l'interazione tra abilità linguistiche e logico-cognitive, e per poter ipotizzare percorsi educativi adeguati ai bisogni degli apprendenti.

Bibliografia

- Barni, M. – Troncarelli, D. – Bagna, C. (2008), *Lessico e apprendimenti: il ruolo del lessico nella linguistica educativa*, Franco Angeli, Milano.
- Banfi, E. (2003), *Italiano di cinesi: percorsi acquisizionali*, Franco Angeli, Milano.
- Bertoni, S. – Nocchi, S. (2004), *Le parole italiane: esercizi e giochi per imparare il lessico*, a cura di Naddeo, C.M., Alma, Firenze.
- Bettoni, C. (2001), *Imparare un'altra lingua*, Laterza, Bari.
- Corda, A. – Marelli, C. (2004), *Lessico. Insegnarlo e impararlo*, Guerra, Perugia.
- Cruse, A.D. (1986), *Lexical Semantics*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Dalsecco, L. (1973), *Grammatica cinese*, Pàtron, Bologna.
- De Mauro, T. (2008), *Le parole come semi*, in *Lessico e apprendimenti. Il ruolo del lessico nella didattica acquisizionale*, a cura di Barni, M. – Troncarelli, D. – Bagna, C., Franco Angeli, Milano, pp. 27-46.
- Della Putta, P. (2008), *Insegnare l'italiano ai sinofoni. Contributi acquisizionali, tipologici e glottodidattici*, «Studi di Glottodidattica», 2/2, pp. 52-67.
- Lewis, M. (1993), *The Lexical Approach*, Language Teaching Pub, London.
- Serra Borneto, C. (1998), *C'era una volta il metodo*, Carocci, Roma, cap. 10: *L'approccio lessicale*, pp. 227-247.
- Valentini, A. (1992), *L'italiano dei cinesi: questioni di sintassi*, Guerini Studio, Milano.

Abstract

Il corso di lessico si inserisce in una più ampia rete di laboratori didattici progettati nell'ambito del Programma Marco Polo erogato presso l'Università di Napoli "L'Orientale". Obiettivo di questo contributo è illustrare il ruolo assunto da questo laboratorio all'interno del percorso formativo, evidenziando, con concreti esempi di errori, alcuni problemi riscontrati dagli studenti sinofoni nell'apprendimento del lessico dell'italiano. Sono inoltre riportate alcune soluzioni adottate dal docente, con particolare riferimento alla scelta dei campi semantici e alle tecniche utilizzate in classe.

Teaching the lexicon to Chinese students in a language-lab

The lexicon course is part of a wider network of educational workshops designed within the Marco Polo Program which is run by Naples University "L'Orientale". The goals of this contribution is to explain the role which is played by this laboratory in the teaching of second languages by pointing out, by making specific examples of errors, some problems faced by Chinese students while learning Italian vocabulary. Some solutions adopted by the teacher will also be proposed with particular reference to the selection of semantic fields and to the techniques used in the classroom.

Chicchi di sorriso: “Marco Polo” a Roma Tre

Simona Albergoni – Germana Capparella – Daniela Mastrocesare – Olivia Monesi

1. All’arrivo

In base alle *Linee guida per la definizione del Corso di Italiano per studenti cinesi* ricevute dalla CRUI,¹ l’intervento formativo del Corso di Lingua italiana all’Università “Roma Tre” ha lo scopo di portare gli studenti, progressivamente e in un periodo relativamente breve, al raggiungimento del livello dell’autonomia linguistico-comunicativa in italiano, accertato attraverso la certificazione di livello B1 dell’Università degli Studi “Roma Tre” (certificato *ele.IT*), gestita dall’Ufficio della Certificazione dell’italiano come L2.

Il livello B1, o livello soglia, è identificato dagli specialisti europei come il livello minimo di competenza in una L2, necessario per un inserimento proficuo nel nuovo ambiente accademico.

Uno dei nostri obiettivi, tuttavia, è quello di far raggiungere, almeno ad una parte degli studenti, un livello più alto;² concordiamo, infatti, con quanto affermato da Vedovelli (2010) sulla necessità di raggiungere, per le esigenze dello studio universitario, il livello B2.

1.1. Gli studenti

Secondo gli accordi stabiliti, i nominativi degli studenti partecipanti vengono trasmessi a Roma Tre principalmente dall’Ambasciata d’Italia a Pechino e dal Consolato di Shanghai.³

Sebbene la maggior parte degli studenti scelga come destinazione finale altre Università, in particolare i Politecnici, il dato positivo che abbiamo registrato riguarda proprio la preferenza e la fiducia accordata al CLA dell’Università “Roma Tre” per ottenere una preparazione linguistica corrispondente alle loro necessità.

Al momento dell’arrivo solo pochi studenti sono in possesso di certificazioni di livello A2 rilasciate da enti autorizzati, ne consegue la formazione di classi essenzialmente di principianti assoluti.

¹ <<http://www.cruai.it/internazionalizzazione/Homepage.aspx?ref=1558>>.

² Nel 2009 due studentesse sono state preparate per superare l’esame di certificazione di livello B2. Nel 2010 tre studenti hanno seguito un iter didattico differenziato che ha permesso il raggiungimento della certificazione di livello C1.

³ Nel 2007 ci sono stati ventitre studenti, nel 2009 quaranta, nel 2010 ne sono arrivati trentotto mentre nel 2011 ne sono previsti cinquantasei. Rispetto agli studenti del 2007, quelli arrivati negli anni successivi si sono mostrati molto più motivati e maggiormente impegnati nell’attività universitaria.

1.2. L'organizzazione didattica

Il Programma Marco Polo nel nostro Ateneo ha avuto inizio nel 2007. L'organizzazione dei percorsi formativi ha fatto tesoro di questa esperienza 'pilota' durante la quale sono stati individuati gli obiettivi e la struttura dei corsi per gli anni successivi. Questi si svolgono a partire dal mese di marzo; per consentire l'iscrizione entro i tempi stabiliti dalle Università di destinazione dei nostri studenti, e su espressa richiesta di alcune di queste (in particolare dei Politecnici), è necessario concluderli entro la fine di luglio.

Il monte ore, per studente, è di circa 280 ore di didattica in aula e di 300 ore di laboratorio e di Tandem.

1.2.1. Accoglienza

A seguito della richiesta fatta dalla CRUI agli Atenei, il Centro Linguistico di "Roma Tre" comunica il numero di studenti che può accogliere nonché il costo del corso, comprensivo di tutto il materiale didattico e della quota di iscrizione all'esame di certificazione.

In base al numero di studenti iscritti, il coordinatore didattico quantifica il numero di ore di didattica in aula; successivamente procede alla programmazione puntuale del corso definendone tempi e modalità. Infine il coordinatore, in accordo con l'Ufficio per l'attuazione dei Programmi di Mobilità d'Ateneo, rende note la data del test d'ingresso e la data di inizio delle lezioni.

All'arrivo degli studenti, l'Ufficio responsabile del Programma Marco Polo e il China Desk⁴ si occupano di tutte le pratiche amministrative (permesso di soggiorno, codice fiscale, assicurazione, mensa, etc.).

Prima dell'inizio effettivo dei corsi è previsto un momento di incontro tra gli studenti e le varie figure professionali coinvolte nel progetto. Grazie a un interprete viene presentato il corso in tutti i suoi aspetti organizzativi e didattici e vengono date le linee guida per vivere al meglio l'esperienza in Italia.

Successivamente gli studenti svolgono un test d'ingresso diviso in quattro parti: le prime tre, grammatica, lettura e ascolto, eseguite su pc, mentre la quarta parte prevede un'interazione orale con l'insegnante. Il test contribuisce a definire meglio le reali competenze di ciascuno studente, favorendone quindi l'inserimento nel gruppo adeguato. Ovviamente si tiene conto anche delle certificazioni di competenza dell'italiano L2 di cui alcuni degli studenti sono in possesso.⁵

⁴ Presso ogni Università è stato istituito un China Desk. Si tratta di un punto informazione creato per facilitare l'incontro con gli studenti cinesi <<http://www.uni-italia.it>>.

⁵ Nel 2007 nessuno degli studenti aveva una certificazione riconosciuta e soltanto 3 dichiaravano di aver studiato l'italiano, nel 2009, eccezionalmente, ne era in possesso il 50% mentre nel 2010 solo il 35%.

1.2.2. Didattica in aula, laboratorio e Tandem

Ottenuti i risultati del test d'ingresso, il passo successivo riguarda il raggruppamento degli studenti in classi il più possibile omogenee. Qualora si rendesse necessario, è prevista la possibilità di spostare i singoli studenti da un gruppo a un altro.

A nostro avviso, un punto di forza dell'organizzazione didattica è la presenza degli insegnanti che si alternano sui vari gruppi per tutta la durata del corso. Dal punto di vista dei docenti questo consente un confronto costante sulle scelte didattiche, una maggiore possibilità di risoluzione di problemi pratici e una più ampia varietà di materiali proposti; dal punto di vista degli studenti, invece, i vantaggi consistono nella molteplicità di punti di riferimento, di modelli e, conseguentemente, nella possibilità di interagire con più insegnanti.

Di competenza dei docenti è anche il coordinamento con i tutor ai quali viene fornito il programma da eseguire in laboratorio. Le attività proposte vengono svolte dagli studenti e monitorate dai tutor che forniscono quotidianamente un feedback agli insegnanti.

Durante il tempo dedicato al laboratorio sono programmati anche degli incontri settimanali per il "Tandem": si tratta di un metodo semplice ma efficace per imparare o migliorare la conoscenza di una lingua straniera attraverso lo scambio linguistico tra parlanti nativi di lingue diverse (cfr. § 2.1.4 *Dalla Cina all'Italia*; § 3 *Osservazioni e risultati*).

1.2.3. La certificazione finale

Al termine del corso, gli studenti sono ammessi all'esame per la certificazione di livello B1 dell'Università degli Studi "Roma Tre" (certificato *ele.IT*).

L'Ufficio della Certificazione del Dipartimento di Linguistica è uno dei quattro enti certificatori della lingua italiana riconosciuti dal Ministero degli Affari Esteri e dell'Istruzione, Università e Ricerca.

2. In classe

In questa seconda parte del contributo ci soffermeremo sull'esperienza didattica del 2009, per la quale abbiamo presentato, durante il seminario, il poster in tre parti dal titolo *40 chicchi di sorriso*.⁶

2.1. Il primo approccio

Nel corso delle prime lezioni, abbiamo ritenuto importante dedicare parte del tempo all'osservazione e all'analisi delle incomprensioni di tipo culturale, delle difficoltà

⁶ Albergoni, S. – Capparella, G. – Mastrocesare, D. (2010), *40 chicchi di sorriso. Dinamiche di classe*, in <<http://www.cla.uniroma3.it>> Eventi e materiali > XV Seminario AICLU > Poster.

Con il **gruppo uno**⁷ nella prima fase ci siamo concentrate sulla comprensione di brevissimi testi e sull'analisi delle categorie grammaticali, introducendo anche una prima riflessione lessicale; in particolare, i *cloze* si sono dimostrati funzionali al raggiungimento dei nostri obiettivi. In un secondo momento, passando anche attraverso l'ascolto, la comprensione e la produzione di mini dialoghi, è stato possibile arrivare, anche se con difficoltà, alla comprensione globale e alla produzione di testi più complessi.⁸

Con il **gruppo due**⁹ abbiamo ripercorso le stesse fasi del gruppo uno, ma più velocemente. Fin dall'inizio, infatti, la classe è stata in grado di affrontare testi di livello più alto sia per quanto riguarda i contenuti grammaticali che quelli culturali.¹⁰

Con il **gruppo tre**¹¹ abbiamo lavorato principalmente sull'ampliamento lessicale basandoci su diversi contesti – letterario, giornalistico, storico e socio-culturale – includendo anche alcune attività su testi poetici. Non tutti gli argomenti, però, sono stati accolti con lo stesso entusiasmo forse anche a causa delle distanze culturali non sempre facilmente colmabili.¹²

Con tutti e tre i gruppi abbiamo puntato molto anche sulla produzione orale, coinvolgendoli con attività teatrali (vedi § 2.1.4), con l'elaborazione di un radiogiornale e con brevi esposizioni su argomenti precedentemente stabiliti.

Per il raggiungimento degli obiettivi sono stati utilizzati tutti i materiali didattici disponibili al CLA, inclusi quelli creati *ad hoc* per la precedente esperienza “Marco Polo”. Parte integrante del corso era costituita inoltre dalle attività di laboratorio che approfondivano quanto svolto in classe; tali attività erano programmate dalle insegnanti e poi seguite da tutor nel loro svolgimento.

2.1.2. Dalla regola al gioco, dal gioco alla regola

Rendere gli studenti partecipi e protagonisti del loro percorso di apprendimento è stato percepito inizialmente come una mancanza di regole, nonostante queste fossero state loro spiegate all'arrivo attraverso un regolamento, presentato sotto forma di decalogo, tradotto anche in cinese.

Le iniziali ‘resistenze’ al nostro metodo (in alcuni casi sono stati necessari anche richiami disciplinari, soprattutto nel gruppo uno) sono via via diminuite poiché abbiamo cercato di stimolare continuamente il loro interesse e la loro curiosità anche attraverso attività ludiche. È stato però necessario esplicitare il nostro percorso e lo scopo finale di

⁷ In questo gruppo soltanto 4 studenti erano in possesso di certificazioni A2.

⁸ Libri di testo utilizzati: Ziglio, L. – Rizzo, G. (2001), *Espresso 1*, Alma Edizioni, Firenze; Bali, M. – Rizzo, G. (2002), *Espresso 2*, Alma Edizioni, Firenze.

⁹ In questo gruppo 7 studenti su 12 già al loro arrivo erano in possesso di certificazione A2.

¹⁰ Libro di testo utilizzato: Chiappini, L. – De Filippo, N. (2002), *Un giorno in Italia 1*, Bonacci, Roma.

¹¹ In questo gruppo 11 studenti su 13 già al loro arrivo erano in possesso di certificazione A2.

¹² Libri di testo utilizzati: Chiappini, L. – De Filippo, N. (2002), *Un giorno in Italia 1*, Bonacci, Roma; Chiappini, L. – De Filippo, N. (2005), *Un giorno in Italia 2*, Bonacci, Roma.

tutte le attività per rendere chiaro che, partendo dalle regole di un gioco, attraverso il gioco stesso, si arriva all'analisi delle regole formali della lingua.

2.1.3. Dalla drammatizzazione al *role-making*

Le tecniche teatrali ci hanno permesso di trasmettere diversi contenuti culturali (esprimere le emozioni attraverso l'intonazione della voce, usare i gesti e la mimica facciale, scegliere frasi di cortesia adeguate alle situazioni) favorendo così la comprensione di comportamenti e atteggiamenti che, per noi italiani, sono portatori di messaggi non verbali importanti. Ciò è stato possibile perché tali tecniche, oltre a trasformare l'apprendimento in un'esperienza piacevole, consentono agli apprendenti di usare la lingua in contesti operativi nei quali vengono coinvolte idee, emozioni, sentimenti e creatività, ma in cui vengono anche richieste appropriatezza e adattabilità. Per il conseguimento di tale obiettivo è stata utile, per alcuni studenti, anche la visione di spezzoni video o di film interi.

Nel **gruppo uno** abbiamo proposto sia attività di mimo, sia attività molto strutturate, come drammatizzazioni e *role-taking*, lavorando quindi sull'intonazione, sulla pronuncia, sulla gestualità e sulla mimica.

Il **gruppo due**, in aggiunta a quanto fatto con il gruppo uno, ha lavorato anche con attività più libere come *roleplay* e *role-making* che hanno reso gli studenti più sicuri e spontanei.

Con il **gruppo tre**, oltre alle attività presentate agli altri due gruppi, abbiamo usato tecniche che potessero valorizzare la creatività di ogni singolo studente, come la redazione di testi originali, successivamente allestiti e drammatizzati in classe. Queste brevi scene sono state anche riprese con la videocamera e in seguito riviste con gli studenti per analizzare in particolare la pronuncia e gli aspetti prosodici della lingua.

2.1.4. Dalla Cina all'Italia

Quando un gruppo di studenti cinesi arriva in Italia non sempre riesce a riconoscere e, in seguito, a 'fare suoi' gesti, modi di fare, stile di vita e, non ultime, tradizioni e abitudini culinarie del nostro paese. Spesso, infatti, gli studenti preferiscono rimanere legati alla loro comunità. Sin dall'inizio quindi abbiamo cercato di coinvolgerli in prima persona nelle attività di socializzazione, non solo raccontando i nostri usi, ma trasmettendoli concretamente.

Molto efficace è stata l'interazione con il Corso di laurea in Lingue e Comunicazione Internazionale attraverso il "Tandem". Agli studenti cinesi sono stati affiancati alcuni studenti frequentanti il terzo anno di lingua e letteratura cinese. Il "Tandem" si è svolto al CLA secondo orari stabiliti e si è rivelato utile non solo come esercizio di lingua per entrambe le parti, ma anche come momento di incontro tra culture diverse. Durante gli incontri con gli studenti italiani, ogni gruppo ha elaborato

un libretto informativo¹³ (vedi Figura 3): «Feste tradizionali cinesi» raccontate dagli studenti di livello A1; «Cina e Italia: incontro di due culture» contenente le schede con gli argomenti di conversazione da trattare nel “Tandem”, create dal gruppo di livello più avanzato;¹⁴ «Consigli per gli studenti Marco Polo» redatti dal gruppo di livello A2. I contenuti di quest’ultimo libretto sono presenti anche in una pagina del sito del CLA.¹⁵



Figura 3.

Le altre attività di socializzazione includono le visite culturali, la caccia al tesoro e anche una mostra fotografica su Roma che ha riscosso molto successo tra gli studenti;¹⁶ ricordiamo, non ultime, le manifestazioni sportive alle quali gli studenti hanno partecipato con entusiasmo, gareggiando insieme agli studenti italiani.

3. Osservazioni e risultati

Attraverso il grafico della terza parte del nostro poster (vedi Figura 4), abbiamo voluto riassumere il percorso didattico che ha portato i nostri studenti dai livelli A1-A2 al raggiungimento della certificazione linguistica *ele.IT*, di livello B1.¹⁷

Il ‘gioco dell’oca’ ha inoltre lo scopo di sottolineare la buona riuscita delle attività ludiche con gli studenti cinesi.

¹³ Nel 2010 è stato redatto «Notizie dal CLA», un giornalino che gli studenti hanno elaborato guidati dalle insegnanti e dai tutor di laboratorio.

¹⁴ Il CLA dell’Università degli studi “Roma Tre” dispone di schede contenenti le proposte di argomenti di conversazione per il “Tandem” in diverse lingue. Quelle in lingua cinese sono state realizzate proprio in questa occasione.

¹⁵ <<http://www.cla.uniroma3.it/Foreign-MarcoPolo-Consigli.aspx>>.

¹⁶ I primi tre studenti classificati, hanno ricevuto in premio alcuni gadget con il logo dell’Università.

¹⁷ Trentasette studenti hanno ottenuto la certificazione di livello B1, due studenti quella di livello B2, mentre solo uno studente non ha superato la prova, avendo avuto una frequenza molto saltuaria. È da sottolineare il fatto che i risultati migliori li hanno raggiunti gli studenti che partivano già da un livello A2 accertato.

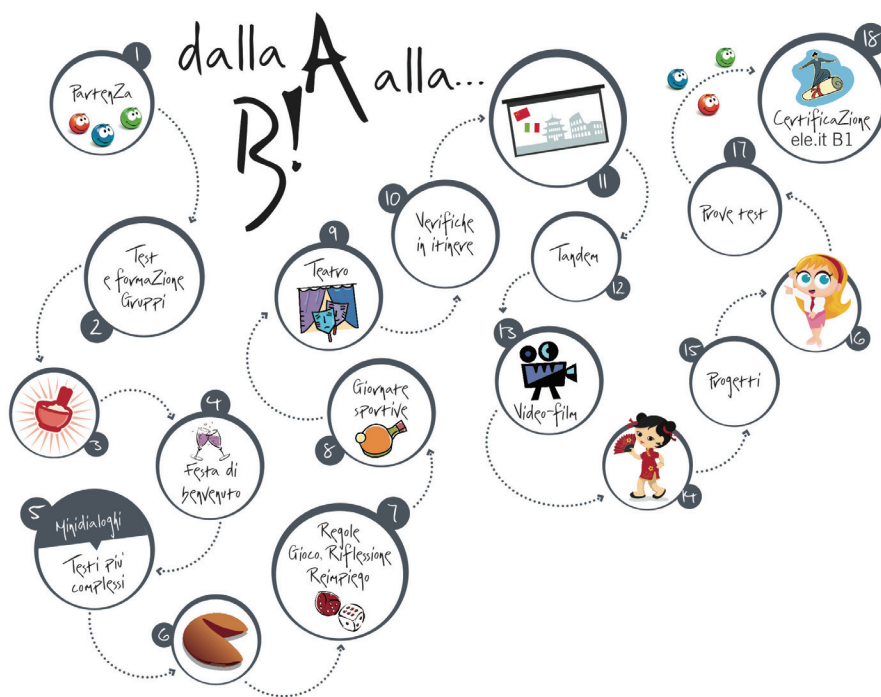


Figura 4.

L'organizzazione descritta fin qui costituisce tuttavia uno schema flessibile che può e deve essere adattato alle diverse esigenze degli studenti; ogni anno, infatti, oltre a cambiare il numero di apprendenti in possesso di certificazione, variano, ovviamente, anche le motivazioni, gli interessi e la partecipazione degli studenti stessi. Un esempio significativo è quello del "Tandem" che, nel 2010, si è concentrato maggiormente sulla condivisione di momenti socio culturali: visione di film, abitudini culinarie e degustazione di specialità tipiche preparate dagli studenti.

Il "Tandem" (insieme alle tecniche teatrali, al radio giornale, alle esposizioni in classe, etc.) è anche uno degli strumenti collaudati per superare le difficoltà nella produzione orale che invece si ripropongono ogni anno.

Il percorso affrontato durante i cinque mesi ha creato, tra studenti, insegnanti e le altre figure coinvolte nel progetto Marco Polo, rapporti duraturi nel tempo, favoriti anche dagli strumenti di comunicazione sociale che la rete offre, come *Facebook*, *Twitter* e *Skype*. Questo 'scambio' è molto importante per noi perché da un lato rappresenta una conferma positiva del lavoro svolto, dall'altro ci permette di continuare il confronto culturale e linguistico prima dell'arrivo di nuovi 'chicchi' (di sorriso?).

Bibliografia

- Banfi, E. (2003), *Italiano/L2 di cinesi. Percorsi acquisizionali*, Franco Angeli, Milano.
- Dal Maso, S. (2005), *Processi di semplificazione della forma delle parole nell'italiano di cinesi in relazione alla struttura e allo statuto della sillaba*, «Linguistica e Filologia», 21, pp. 209-228.
- Della Putta, P. (2008), *Insegnare l'italiano ai sinofoni: contributi acquisizionali, tipologici e glottodidattici*, «Studi di Glottodidattica», 2, pp. 52-67.
- Diadori, P. – Di Toro, A. (2007), *Come insegnare Italiano agli studenti di madrelingua cinese? Un'introduzione*, in *La Didattica risponde 5*, a cura di Diadori, P., Guerra, Perugia, pp. 67-77.
- Maddii, L. (2002), *La Cina è vicina: manuale di sopravvivenza per insegnare in una scuola ad alta presenza di alunni cinesi*, «Bollettino ILSA», 1, [online], URL: <http://associazioni.comune.firenze.it/ilsa/dcp_aprmag02/voci_mad.htm> [data di accesso: 29/07/2010].
- Mariani, L. (2006), *Le diversità culturali negli stili cognitivi e comunicativi: dal conflitto al compromesso alla sinergia*, «Lingua e Nuova Didattica», 5, [online], URL: <<http://www.learningpaths.org/Articoli/stiliculturali.htm>> [data di accesso: 29/07/2010].
- Vedovelli, M. – Villarini, A. (2003), *Dalla linguistica acquisizionale alla didattica acquisizionale: le sequenze sintattiche nei materiali per l'italiano L2 destinati agli immigrati stranieri*, in *Verso l'italiano*, a cura di Giacalone Ramat, A., Carocci, Roma.
- Vedovelli, M. (2010), *Guida all'italiano per stranieri*, Carocci, Roma.

Abstract

Perché «Chicchi di sorriso»? I chicchi sono gli studenti cinesi con i quali abbiamo condiviso la nostra esperienza nel progetto Marco Polo all'Università "Roma Tre"; il sorriso è il loro primo modo di comunicare con noi. Il programma Marco Polo nel nostro Ateneo ha avuto inizio nel 2007. In questo primo anno, sono stati individuati gli obiettivi e la struttura dei corsi, anche per gli anni successivi.

Nel presente contributo illustriamo in dettaglio l'iter organizzativo del "Marco Polo". A seguito di un test d'ingresso, gli studenti vengono divisi in vari gruppi di livello A1-B1 del QCER; i corsi iniziano a marzo per concludersi a luglio; il monte ore per ciascuno studente è di circa 280 ore di didattica in aula e di 300 ore di laboratorio e di "Tandem". Descriviamo inoltre l'esperienza didattica attraverso la presentazione di lavori realizzati dagli studenti come il radiogiornale, il giornalino periodico, alcuni libretti informativi e, più in generale, anche attraverso i momenti di condivisione culturale.

Viene inoltre descritto il percorso che ha portato la maggior parte dei nostri studenti da una competenza linguistica di livello A al raggiungimento dell'obiettivo finale, ovvero la certificazione *ele.IT*, di livello B1, dell'Università degli Studi "Roma Tre".

Beans of smile: "Marco Polo" at Roma Tre

Why Chinese smiles? The smiles belonged to the Chinese students with whom we shared the Marco Polo project at the "Roma Tre" University. Smiling was their first means of communication with us.

At the "Roma Tre" University, the Marco Polo programme was started in 2007. That first year saw the development of the course objectives and structure which were used in the following years.

In this article, the organisation procedure is illustrated in detail: following a placement test, the students were divided into groups ranging from CEFR levels A1 to B2; the courses started in March and had an enforced end in July; each student experienced 280 hours of classroom lessons and 300 hours of language laboratory and "Tandem" work. This article reports our didactic experience through the presentation of activities carried out by the students, such as the radio news, a newsletter, pamphlets and generally through shared moments of culture. A description is given of how the majority of the 'A' level students reached the final objective, that is, the *ele.IT* certificate, level B1, from the "Roma Tre" University.

Teaching Italian to Chinese students: The Marco Polo Project

English Abstract

The Marco Polo project is an agreement (established in 2006) between the Italian government and the Chinese government. The agreement allows Chinese undergraduate students to come to Italy to study Italian for six months before enrolling in Italian Universities. After four years since the agreement has been signed, some of the Italian Universities involved in the project met in Rome to share problems, idea and to set affordable plans for the future.

The authors face issues such as teaching grammar, phonetics, prosody, lexicon and Italian culture. All the contributes published in this volume stem from a common perspective: teaching Italian to Chinese students is as challenging as rewarding from both scientific and professional points of view because explicit instruction in language courses is designed not only to allow students to interact with native speakers in everyday life, but also to attend courses taught in Italian and to master the formal registers of written and spoken language. The main complication arises from the disparity between the duration of the project (6 months) and its goals. Language acquisition is a long-lasting process and none can seriously maintain that six months are enough for the task. While easy solutions still seem not to be at hand, more efforts are necessary to ensure that Chinese students can continue to improve their developing skills throughout and also after the Marco Polo project is over.

Elisabetta Bonvino is research fellow in Linguistics and Language Teaching at the Department of Linguistics in the University of Roma Tre. Her main research interests are: the intercomprehension among Romance languages, the teaching of the Italian language as L2, the analysis of spoken language, and the evaluation of linguistics competences.

Stefano Rastelli is research fellow in Linguistics and Language Teaching at the University of Pavia, where he also serves as the Italian Language Program coordinator.

