

## ***Noi visti dagli altri: i luoghi comuni sugli Italiani***

MARIAELENA MOLINARI

*Nel presente contributo si propone un'attività didattica presentata al Master in Didattica dell'Italiano di Padova nell'anno accademico 2005-2006 per il seminario di Comunicazione Interculturale. Tale attività ha un obiettivo di tipo interculturale, ovvero la presa di contatto con gli stereotipi.*

### **Destinatari:**

studenti con livello di conoscenza dell'italiano B1

### **Durata dell'unità didattica:**

2 incontri di 2 ore ciascuno

### **Obiettivi:**

introdurre gli studenti ai concetti di stereotipo e pregiudizio, perché sviluppino un atteggiamento maggiormente critico nei confronti dei più diffusi luoghi comuni sullo straniero. Fare emergere la figura stereotipata dell'italiano, così come viene visto in alcuni paesi stranieri.

L'essere umano è per natura un animale sociale che vive, cioè, all'interno di una società nella quale cresce e si sviluppa come persona. Appartiene ad un gruppo in cui si condividono la stessa lingua, le stesse abitudini e le stesse caratteristiche culturali. Luoghi comuni o pregiudizi possono pertanto esistere quando due o più culture si incontrano. Solo dopo un contatto tra due società diverse le diffe-

renze cominciano ad essere apprezzate come tali dai loro membri ed è questo il momento in cui si creano, o si rafforzano, gli stereotipi, delle immagini che vengono associate ad una cultura piuttosto che all'altra. Esse necessitano di un *bersaglio* (ad es. albanesi, marocchini, tedeschi, zingari, ecc.), attorno al quale vengono organizzate un insieme di caratteristiche (dall'aspetto fisico - i tedeschi sono bion-

### **TESTO 1**

**Delaware**, Corriere del 11-7-2003

### **Italiani mafiosi negli spot Usa**

La pubblicità americana ci dipinge come delinquenti e ignoranti. I tedeschi ci snobbano? Allora sentite che bella immagine hanno di noi gli americani. Ci considerano cafoni, delinquenti, ignoranti, vecchi bacucchi che si gonfiano di pasta. Questo bel ritrattino viene fuori da 27 spot pubblicitari delle tv americane. Robert Messa, presidente dei *Sons of Italy*, la più antica associazione degli italoamericani, non ne può più. Si era già lamentato per la serie tv dei Sopranos. Ora insorge di nuovo: «Pubblicizzano mentine, succhi di frutta, siti Internet usando personaggi italiani dipinti come mafiosi e *galoots*, zoticoni». Prendiamo i 3 macellai italiani, che fissano minacciosi la telecamera mentre una voce annuncia: «Ci siamo permessi di chiedere a questi 3 macellai cosa pensavano della nostra nuova salsa. Ci hanno massacrati di botte». La scena che suggerisce di bere birra Budweiser si svolge in un ristorante italiano dove alcuni tipi rozzi brindano e parlano un inglese con forte accento napoletano. Questa dell'inglese parlato male, alla 'broccolinese', sembra una vera fissazione dei pubblicitari americani. Nei loro spot, poi, non c'è mai una bella donna italiana. Solo vecchie, grasse e un po' stupide. Un gruppo di matrone grinzose impazzisce per un ragù di carne, si mette a far capriole e precipita in uno stagno.

Una vecchia cicciona trascina per un orecchio il figlio sgridandolo perché ha venduto la ricetta della sua pasta.

Ma l'aspetto sul quale i pubblicitari puntano di più è l'equazione 'italiani uguale mafia'. Allora per cantare le lodi di un burrocacao niente di meglio di un boss che ammonisce un picciotto: «Butta via quel tubetto. Solo Blistex protegge le labbra. Credi a me, io di protezione me ne intendo». Le allusioni sono a volte sfacciate. Un gruppo di italoamericani sta pensando al posto più opportuno dove nascondere un cadavere. In un pilastro, naturalmente, visto che lo spot riguarda una ditta di costruzioni.

Persino per reclamizzare un diserbante viene scomodata la mafia, il prodotto è così micidiale che riesce ad ammazzare anche 'la malvagia Famiglia'. E il gangster italoamericano che vende telefoni ammonisce: «Attenzione a chi è in linea». Hanno inventato perfino il 'Gangster dell'amore'. Lo consiglia la tv come regalo per San Valentino. E' un orsetto con la coppola siciliana, la lupara e il violino a tracolla.

**(Fonte: <http://www.letterealdirettore.it/forum/testo/topic/8624-1.html>).**

MARIAELENA MOLINARI  
INSEGNA SPAGNOLO E  
ITALIANO A STRANIERI A  
PADOVA. HA  
CONSEGUITO IL MASTER  
IN DIDATTICA  
DELL'ITALIANO COME L2  
PRESSO L'UNIVERSITÀ DI  
PADOVA NEL 2007

di - alle modalità tipiche di comportamento - gli italiani gesticolano mentre parlano, ecc.).

In una relazione tra due gruppi si possono identificare vari tipi di stereotipo. In questa proposta di unità didattica (UD) prenderò in considerazione due gruppi: il primo, **gruppo A**, rappresenta la visione dei **non-italiani**, ovvero gli stereotipi presentati da fonti straniere; il secondo, **gruppo B**, introduce la prospettiva di alcuni **Italiani** che, trattando il tema dell'identità culturale da un punto di vista personale, non risulta sempre obiettivo. Inoltre, tratterò i due rispettivi tipi di stereotipo: l'**eterostereotipo**, ovvero come il gruppo A raffigura il gruppo B (cfr. i testi **1** e **2**) e l'**eterostereotipo attribuito o proiettivo**, ossia come il gruppo B pensa di essere raffigurato dal gruppo A (cfr. le *chat* della attività **3**). Nella prima lezione si presenta il **testo 1**, tratto da un forum Internet sugli spot americani riguardo gli italiani mafiosi.

Dopo un'attività di **prelettura**, basata sulla **analisi** del concetto di stereotipo (si possono proporre delle immagini come quelle presenti in queste pagine) e la spiegazione degli obiettivi, si passa alla lettura e alla sottolineatura dei concetti chiave.

In seguito, si invitano gli studenti ad attribuire

dei titoli ai vari paragrafi del testo e si passa alla seguente riflessione orale.

**Spunti di riflessione:** Quali caratteristiche degli italiani emergono da questi spot? Quali sono le immagini che più spesso vengono associate agli italiani? Da dove pensate traggano origine queste immagini?

Dopo questa prima attività l'insegnante legge ad alta voce il **testo 2** in classe, basato su uno studio realizzato proprio da ricercatori americani sugli stereotipi più diffusi tra gli statunitensi sugli uomini italiani. Si chiede agli studenti di prendere appunti sui concetti chiave.

Innanzitutto si verifica la **comprensione del testo** con domande aperte ('chi ha fatto questo studio?', 'qual è lo stereotipo sugli italiani?', 'cosa hanno scoperto i ricercatori?'), poi si dedica una decina di minuti al brainstorming e alla messa in comune delle parole-chiave del testo (scritte alla lavagna). Infine si passa allo sviluppo dell'abilità di **produzione scritta**: si chiede agli studenti di lavorare a coppie e di scrivere un testo basato sull'idea che avevano degli Italiani prima di conoscere il Paese e se questa sia cambiata o meno.



UNO STEREOTIPO  
COMUNE SUGLI ITALIA-  
NI: PIZZA E MAFIA.  
TRATTO DA: [HTTP://  
WWW.SKOAR.COM/  
IMAGES/7PT2.JPG](http://www.skoar.com/images/7PT2.JPG)

## TESTO 2 Una ricerca dagli USA nega lo stereotipo del maschilismo italiano

Columbia, Stati Uniti. – Ormai da vari anni, Hollywood e i mezzi di comunicazione hanno creato uno stereotipo tutto americano sugli uomini italiani che li dipinge patriarcali, maschilisti, violenti e dominanti, il tipo di immagine da mafioso presente nella serie televisiva *I Soprani* e *Il Padrino*. Un nuovo studio realizzato dai ricercatori dell'Università di Missouri-Columbia dimostra, invece, che gli uomini italiani avrebbero atteggiamenti meno maschili rispetto agli uomini statunitensi.

Glenn Good e David Tager hanno intervistato 152 studenti maschi di università pubbliche di Roma e Palermo (Italia). I questionari intendevano esaminare 11 caratteristiche maschili, quali il controllo emotivo, il potere sulla donna, il disprezzo verso gli omosessuali e la ricerca dello *status*. Quest'indagine è stata confrontata con un'altra simile rivolta a 752 uomini americani.

I ricercatori hanno scoperto che gli uomini italiani sembrano essere più lontani dalle caratteristiche presentate. Una caratteristica si è più forte tra gli italiani: l'atteggiamento da playboy, che conferma lo stereotipo dell'uomo italiano conquistatore in costante ricerca dell'attenzione femminile. I due ricercatori, invece, sono stati sorpresi dal minor grado di disprezzo verso gli omosessuali dimostrato dagli italiani.

(Testo adattato da: [http://research.missouri.edu/news/stories/050620\\_italianmen.htm](http://research.missouri.edu/news/stories/050620_italianmen.htm)).

3. Nella lezione successiva si presentano le opinioni di tre ragazzi italiani espresse in un forum (i testi sono stati adattati).

Prima si presentano i tre testi alla classe anticipandone il contenuto, mettendo a confronto la posizione **negativa** di Giove38 (che si vergogna di essere italiano e all'estero si "trasforma" in un altro), quella **estrema** di Loren76 (che rifiuta il suo essere italiano fino ad odiarlo, esaltando l'essere americano) con la posizione estremamente **tolle- rante** di RaggiodiSole. Poi si divide la classe

in tre gruppi e si assegna uno dei tre testi ad ognuno dei gruppi, chiedendo di sottolineare le frasi principali e di scrivere una breve introduzione dei testi. Infine, si divide la lavagna in tre parti e si chiede agli studenti di trascrivere i riassunti così ottenuti. Si termina l'attività con la condivisione di opinioni in merito ai tre atteggiamenti.

Le tre posizioni danno l'opportunità di mettere a confronto tre modelli culturali: **assimilazione** (Giove38), **separazione** (Loren76) ed **integrazione** (RaggiodiSole).

LE TRE POSIZIONI  
DANNO L'OPPORTUNITÀ  
DI METTERE A  
CONFRONTO TRE  
MODELLI CULTURALI:  
ASSIMILAZIONE  
(GIOVE38),  
SEPARAZIONE  
(LOREN76) ED  
INTEGRAZIONE  
(RAGGIODISOLE)

### ATTIVITÀ 3

#### Giove38

Se qualcuno è stato fuori d'Italia quest'estate, ha notato quanto i nostri connazionali diventino cafonici e antipatici quando vanno all'estero? Magari in patria sono educati e gentili, ma appena escono dai confini si trasformano. Sempre attaccati al telefonino (magari solo per far vedere che loro ce l'hanno), parlano ad alta voce, si agitano e disturbano tutti. Io sono stato una settimana a Barcellona ed ero arrivato a vergognarmi di farmi riconoscere per Italiano (ci ero riuscito benissimo vestendomi da tedesco, che poi era anche più comodo: colori chiari, bermuda e sandali; parlando a voce normale e lasciando in albergo il cellulare). Forse sono io che sono troppo sensibile?

#### loren76

Per fortuna quando vado all'estero, mi scambiano per tedesco o scandinavo, nonché una volta *all'Hard Rock Cafè* di Parigi sono stato scambiato per americano da americani. E ci tengo, perché per qualche motivo all'estero abbiamo una brutta fama. Perché? Dopo un anno passato a Los Angeles mi rendo conto che qui siamo troppo superbi e la maggioranza non comprende che il centro del mondo non è nel Mediterraneo; forse lo era al tempo delle repubbliche marinare, ma di tempo ne è passato. Insomma, quando gli italiani vanno all'estero ci vanno con l'atteggiamento del confronto, di chi pensa che da noi tutto è meglio: toglietevi il paraocchi! So che a molti figli di papà fa comodo girare il mondo e poi non ammettere che quello che abbiamo qui è notevolmente inferiore rispetto di quanto si trova all'estero, a parte il cibo. Meno opportunità, meno senso civico, meno onestà negli affari quotidiani, meno lungimiranza da parte dei politici, meno rispetto degli altri nella vita quotidiana.

Mi piacciono gli americani perché i giovani come noi sono essenziali e non hanno nulla di più di ciò che serve per vivere, anche perché se sono da soli non se lo possono permettere. Poi non giudicano la gente per il vestito, per la macchina o perché cambiano una volta all'anno o perché hanno una bella ragazza. Mi piace andare all'estero perché c'è sempre qualcosa da imparare, e qualche parassita che vive qui in Italia dovrebbe farne tesoro. Insomma per fortuna sono biondo e ho gli occhi azzurri, così di italiano non ho nulla e...non mi dispiace!

#### raggiodisole

Personalmente penso che di gente simpatica o antipatica, educata o maleducata, colta o ignorante, gentile o cafona, sia pieno il mondo. Ho vissuto nelle più grandi capitali europee ed ho girato l'Europa in lungo e in largo, per lavoro e per piacere (ok, non sono mai stata in club-vacanze), e dovunque ho incontrato persone interessanti, italiane e non, con molte delle quali sono tuttora in contatto - persino dopo anni. Di italiani che esibiscono il cellulare appena possono o che parlano ad alta voce per farsi notare ne è piena l'Italia e non occorre andare in Spagna per trovarli. È troppo facile generalizzare. In Germania, dove vivo e lavoro da un anno (con una laurea in tasca) gli italiani sono rispettati più di quanto immaginassi al mio arrivo qui. I tedeschi sognano la Toscana e le librerie pullulano di riviste e di libri sull'Italia, sulle sue tradizioni e sulla sua cucina. Allo stesso modo ho scoperto che tanti luoghi comuni sui tedeschi sono infondati o sono legati alla vecchia generazione. Sono orgogliosa di essere italiana e faccio di tutto per lasciare una buona idea in quanto italiana all'estero, ma ci tengo a sottolineare che se fossi in Italia agirei comunque allo stesso modo: è semplicemente una questione di dignità personale. In ogni caso posso garantire che gli italiani che lavorano all'estero sono apprezzati e stimati e contribuiscono a dare dell'Italia un'immagine che va ben oltre a quella stile 'Spaghetti-Mafia-Mandolino'. Siate orgogliosi di essere Italiani!

(Testi adattati da: <http://www.letterealdirettore.it/forum/testo/topic/318-1.html>)

## Un sito per conoscere la storia degli emigrati

### La redazione

La storia dell'Italia è puntellata di tragedie spesso poco conosciute, soprattutto all'estero, dove perdura un'immagine molto idealizzata del paese, e ciò comporta non poche difficoltà per l'insegnante di italiano come LS che voglia veicolare una visione autentica della storia nazionale.

L'analisi della storia dell'emigrazione italiana è utile per conoscere sia le cause che hanno portato milioni di persone a lasciare la propria terra, sia la situazione generale in cui queste versavano, sia per stabilire un parallelo con la storia dell'emigrazione nel paese degli studenti; in questo modo, questi verranno indotti a capire che lo studio di una lingua comporta la conoscenza di molteplici aspetti del paese in questione e che l'altro da noi può far riflettere anche sulla nostra stessa identità.

Un sito certamente utile per approfondire la tematica degli stereotipi sugli italiani all'estero, ovvero "per capire, riflettere, discutere di emigrazione, immigrazione, razzismo" è l'interessante

proposta *online* del libro **L'orda, quando gli albanesi eravamo noi** del giornalista **Antonio Stella**, un successo editoriale già tradotto in versione teatrale e musicale. Il sito è suddiviso in varie sezioni ("i numeri", "le vignette", "le immagini" (Figura 1), "i nomignoli", oltre a una biografia dell'autore e alla possibilità di stabilire un contatto via *chat*), arricchite da preziose immagini provenienti da archivi storici, riviste, foto d'epoca, degli anni in cui gli italiani emigravano in massa per necessità, e che a volte si fatica a ricordare.

Sono da evidenziare le sezioni contenente i canti degli emigranti, la presentazione dello spettacolo teatrale e del concerto e le *chat* suddivise per aree tematiche. Una parte importante della memoria storica italiana viene recuperata e approfondita, per una maggiore comprensione del presente.

Per approfondimenti,

<http://www.speakers-corner.it/rizzoli/stella/home.htm>

"QUELLI SÌ LI RICORDIAMO, NOI ITALIANI. QUELLI CHE CI HANNO DATO LUSTRO, CHE CI HANNO INORGOGILITO, CHE GRAZIE ALLA SERENITÀ GUADAGNATA COL RAGGIUNGIMENTO DEL BENESSERE NON CI HANNO FATTO PESARE L'OTTUSO E INDECENTE SILENZIO DAL QUALE SONO SEMPRE STATI ACCOMPAGNATI.

GLI ALTRI NO. QUELLI CHE NON CE L'HANNO FATTA O SOPRAVVIVONO OGGI TRA MILLE DIFFICOLTÀ NELLE PERIFERIE DI SAN PAOLO, BUENOS AIRES, NEW YORK E MELBOURNE FATICHIAMO A RICORDARLI...".

G. ANTONIO STELLA, *L'ORDA*

### Le immagini



Gli alloggi  
I clandestini  
La violenza  
Gli anarchici  
Xenofobia  
Linciaggi



L'Italia com'era  
Gli Zii D'America  
I mestieri  
I bambini  
Il viaggio



GIAN ANTONIO STELLA, *L'ORDA*, RIZZOLI, MILANO, 2002

## ***Un video dei Luna Pop a lezione in Turchia!***

LAURA CAMBRIANI

### ***Contesto lavorativo***

Ho insegnato italiano in una Università privata in Turchia, a Smirne, città della costa Egea. La particolarità di questa Università è l'obbligatorietà, per gli studenti, di una seconda lingua straniera da affiancare a quella della lingua inglese, che è anche lingua disciplinare.

Il Dipartimento di Italiano, con i suoi quasi 1000 studenti, è il più numeroso tra le 7 seconde lingue insegnate (francese, tedesco, spagnolo, russo, giapponese, portoghese e greco), ed è in continua crescita.

Nel secondo semestre sono stata incaricata, con una collega di madrelingua turca, di occuparmi del coordinamento del II livello. In particolare ho curato la parte più "comunicativa" del corso, cioè, in parole povere, ho cercato di creare un'attività per l'esercitazione dell'ascolto e della scrittura, abilità che ho tentato di far sviluppare in modo un po' più creativo, sempre tenendo presente che né gli studenti, né le mie colleghe avevano familiarità con questo tipo di lavoro. È stata infatti la prima volta che durante una lezione di lingua italiana si è utilizzato un *videoclip* musicale. Avendo, quindi, presente la novità sia per gli studenti che per gli insegnanti e non sottovalutando la peculiarità degli alunni (Ahimè! Motivazione molto bassa per la lingua studiata, disinteresse generale nei confronti delle materie di studio, comprensione orale nella media piuttosto bassa e scarsissima la produzione orale), ho pensato di creare un'attività che guidasse lo studente, fase dopo fase. Per questo motivo ho pensato a delle attività che seguissero di pari passo il video, in modo che i vari stimoli offerti potessero essere ben incanalati, nella speranza, non tradita, di un risultato che, seppur minimo, avrebbe reso possibile un lavoro sul lessico legato alla descrizione degli stati d'animo e del carattere. Queste linee guida sono state anche dettate dall'esiguità del tempo a disposizione (due ore scarse).

Gli strumenti necessari per il lavoro sono un computer, un proiettore per il video e un paio di casse, oltre al *videoclip* e al *cd* dei Luna Pop.

### ***Destinatari***

Studenti universitari  
turchi di livello A1/A2

### ***Durata dell'attività didattica***

Una lezione di due ore  
circa

### ***Obiettivi***

Lessico degli aggettivi per  
descrivere lo stato d'animo  
e il carattere.

LAURA CAMBRIANI HA  
CONSEGUITO IL MASTER IN  
DIDATTICA DELL'ITALIANO  
PRESSO L'UNIVERSITÀ DI  
PERUGIA E INSEGNA  
ITALIANO PRESSO LA JAMES  
MADISON UNIVERSITY DI  
HARRISONBURG (STATI  
UNITI). È COAUTRICE DEL  
BLOG PER INSEGNANTI  
D'ITALIANO A STRANIERI  
[WWW.ILDUEBLOG.IT](http://WWW.ILDUEBLOG.IT)

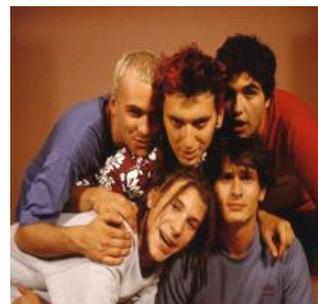
**Fase 1**

Il primo foglio fornito agli studenti riporta quello che si vede sullo schermo e cioè l'immagine del CD, e i componenti del gruppo Luna Pop. È importante soffermarsi su di loro, perché appariranno spesso nel video. Questo è anche un momento per motivare gli studenti, anche se non hanno mai sentito parlare prima della band. Qui è bene iniziare ad annotare le loro reazioni, i loro commenti. Si presenta il nome del gruppo, soffermando l'attenzione sul significato di "luna" e "pop" e poi si chiede agli studenti la ragione di questa scelta.

**Oggi lavoriamo con un video musicale di un gruppo molto giovane:  
i LUNAPOP.**



Questo è il gruppo



Questa è la copertina del  
loro Cd: "...squérez?"

La FASE 1 inizia con visione del videoclip senza suono, in cui si fanno delle domande per la comprensione globale.

**Visione 1** <http://www.youtube.com/watch?v=bGpFexpMpUE>  
**Guarda il video senza il suono e rispondi alle seguenti domande:**

- A) Secondo te chi sono i protagonisti? Quanti sono?
- B) La storia si svolge in 4 luoghi diversi: quali?
- 1) \_\_\_\_\_ 2) \_\_\_\_\_  
3) \_\_\_\_\_ 4) \_\_\_\_\_
- C) Cosa sta succedendo nel video? Scegli la risposta giusta.
- 1) Un ragazzo innamorato segue una ragazza per conquistarla.  
2) In un negozio di vestiti entra un ladro e rapisce una ragazza.  
3) Un gruppo di giovani va al cinema ma c'è un incidente.

\*\*\*\*\*

**Fase 2**

Visione con il suono. Nella seconda visione si propone un'attività che fornisca agli studenti il lessico necessario per poter conoscere ed esprimere le varie scene del video. Divisi in gruppi di massimo 4 persone, ogni gruppo si concentra su una singola scena. Devono ricostruire la descrizione della scena divisa in 5 frasi.

**Visione 2**

(il video si può ripetere la terza volta con il fermo-immagine, per poter agevolare il lavoro degli studenti)

**Metti in ordine le varie scene e ricostruisci la storia.**

**SCENA N. 1—A scuola**

COS'È SUCCESSO,  
SEI SCAPPATA DA  
UNA VITA CHE HAI  
VISSUTO,  
DA UNA STORIA CHE  
HAI BRUCIATO E ORA  
FINGI CHE NON C'È...

COS'È SUCCESSO  
SEI CAMBIATA,  
NON SEI PIÙ LA  
STESSA COSA,  
O SEI ANCORA  
QUELLA CHE,  
È CRESCIUTA  
INSIEME A ME?  
COS'È SUCCESSO  
SEI SCAPPATA,  
E CON TE ANCHE LA  
MIA VITA: L'HO  
CERCATA,  
L'HO CERCATA,  
E L'HO TROVATA  
SOLO IN TE!

MA C'È QUALCOSA DI  
GRANDE TRA DI NOI,  
CHE NON POTRAI  
CAMBIARE MAI,  
NEMMENO SE LO  
VUOI!

(LUNAPOP,  
"QUALCOSA DI  
GRANDE",  
...SQUÉREZ?,  
UNIVERSAL, 1999)

- a) Appaiono anche altri ragazzi del gruppo Luna Pop.
- b) Dalla lavagna esce il fantasma di un ragazzo. Tutti gli studenti hanno paura e urlano.
- c) Una ragazza corre nel corridoio ed entra in classe. La lezione è già iniziata.
- d) Il fantasma del ragazzo distrugge la classe. Prende i banchi e le sedie, li lancia e poi parla alla ragazza, che è rimasta da sola.
- e) Arriva un secondo fantasma uguale al primo.

Ordine delle scene: 1) ..... 2) ..... 3) ..... 4) ..... 5) .....

**SCENA N. 2— Nel negozio di abbigliamento**

- a) La ragazza fugge e il fantasma la insegue nel centro commerciale.
- b) Arriva anche il secondo fantasma, mentre gli altri ragazzi del gruppo Luna Pop guardano la scena senza parlare.
- c) Le persone che sono nel negozio hanno paura.
- d) La gente corre e grida.
- e) Il fantasma esce dallo specchio.

Ordine delle scene: 1) ..... 2) ..... 3) ..... 4) ..... 5) .....

**SCENA N. 3— Al cinema**

- a) Il pubblico ride molto.
- b) C'è anche il fantasma sullo schermo: i due ragazzi si baciano.
- c) La ragazza è seduta tra il pubblico, ma è anche la protagonista del film: infatti appare sullo schermo.
- d) La ragazza ascolta un po' il fantasma e poi va via, alla fine appaiono anche i Luna Pop.
- e) Il fantasma esce dallo schermo e tutti hanno paura: i ragazzi si alzano e corrono via.

Ordine delle scene: 1) ..... 2) ..... 3) ..... 4) ..... 5) .....

**SCENA N. 4—In discoteca**

- a) La ragazza accetta la sigaretta, ma il fumo della sua sigaretta manda via il fantasma.
- b) I Luna Pop suonano e i ragazzi in discoteca ballano e si divertono.
- c) Il fantasma accende una sigaretta e la offre alla ragazza.
- d) Arriva la ragazza e saluta gli amici, poi si siede da sola ad un tavolino.
- e) All'improvviso appare il fantasma e va dalla ragazza.

Ordine delle scene: 1) ..... 2) ..... 3) ..... 4) ..... 5) .....

### Fase 3

Questa fase è utile per iniziare a sistemare il lessico emerso finora. A questa fase 3 si ritorna dopo la fase 4, in cui è previsto un ascolto della prima strofa della canzone. Ecco alcuni aggettivi che emergono: *agitato, alto, allegro, basso, divertente, geloso, indifferente, innamorato, insistente, magro, nervoso, stressato, testardo, triste.*

**1) Ordina gli aggettivi scritti alla lavagna.** Segui le categorie scritte di seguito:

- aggettivi legati allo stato d'animo positivo;
- aggettivi legati allo stato d'animo negativo;
- altri aggettivi (descrizione del carattere e del fisico).

**2) Scrivi i sinonimi o i contrari degli aggettivi che hai scritto.**

\*\*\*\*\*

### Fase 4

Si ascolta la prima parte della canzone e si completa con i verbi al passato prossimo (si suppone che gli studenti lo abbiano trattato). Poi si assegna un titolo alla canzone (rivelando in seguito quello vero) e si passa ad un'attività di produzione orale.

**Ascolta la canzone del Luna Pop e scrivi al passato prossimo i verbi che senti.**

Cos'è \_\_\_\_\_,  
 \_\_\_\_\_ da una vita  
 che \_\_\_\_\_,  
 da una storia che \_\_\_\_\_  
 e ora fingi che non c'è...  
 Cos'è \_\_\_\_\_,  
 \_\_\_\_\_, non sei più la stessa cosa,  
 o sei ancora quella che,  
 \_\_\_\_\_ insieme a me?  
 Cos'è \_\_\_\_\_,  
 e con te anche la mia vita: \_\_\_\_\_,  
 \_\_\_\_\_,  
 e \_\_\_\_\_ solo in te!  
 Ma c'è qualcosa di grande tra di noi,  
 che non potrai scordare mai,  
 nemmeno se lo vuoi !

Si trascrivono alla lavagna i verbi al passato prossimo e si dividono in due gruppi, a seconda dell'ausiliare. Poi si passa a una breve revisione della regola grammaticale.

**Che titolo dai alla canzone?** Decidi il titolo con i tuoi compagni.

**Titolo**

\_\_\_\_\_

Per la produzione orale, suggerirei delle domande aperte da assegnare agli studenti divisi in coppie o a gruppi di tre persone, seguite da una breve discussione in plenum.

Adesso conosci anche la prima parte della canzone. Che idea hai della storia? Cosa pensi adesso dei due protagonisti? Hai cambiato idea? Che aggettivi puoi utilizzare per descrivere i due protagonisti?

Ragazzo	Ragazza

\*\*\*\*\*

### Fase 5

Come già accennato negli obiettivi, la composizione è il passo finale, dopo che gli studenti hanno chiari i ruoli e le caratteristiche dei protagonisti, il loro contesto d'azione e soprattutto il lessico specifico.

**Composizione (scrivi almeno 50 parole)**

Immagina di essere uno dei due protagonisti del video musicale e scrivi una lettera d'amore; hai due possibilità:

- A) sei il protagonista maschile e devi convincere la tua ex ragazza a tornare insieme a te;
- B) sei la protagonista femminile e devi far capire al tuo ex ragazzo che non potete più avere una storia d'amore insieme.



## Recensioni

*In questa rubrica, le recensioni di alcune interessanti novità editoriali.*



I. FRATTER E C.  
TRONCARELLI,  
*PIAZZA NAVONA*,  
CIDEB, GENOVA,  
2006

### I. Fratter e C. Troncarelli, *Piazza Navona*, Cideb, Genova, 2006

I manuali d'italiano stranieri hanno conosciuto negli ultimi anni notevoli cambiamenti. Una delle ultime proposte è ***Piazza Navona***, della casa editrice **Cideb**, un manuale destinato a studenti principianti (utile al raggiungimento del **livello A2** del *Quadro Comune Europeo di Riferimento*) composto da 14 unità che presentano la **vita quotidiana** degli italiani attraverso svariate situazioni, offrendo sia una conoscenza del contesto culturale che una base grammaticale da sviluppare con ottime attività preparate secondo un **approccio integrato**. Queste possono essere svolte sia in classe che con uno studio autonomo, dato che il manuale presenta la soluzione degli esercizi, la trascrizione dei dialoghi e le tabelle riassuntive dei verbi. Il tutto accompagnato da una **grafica accattivante** e ricca di **foto** esplicative del contesto trattato. Il manuale è fornito di un CD con tutte le registrazioni audio, di una guida per l'insegnante con le indicazioni metodologiche ed esercizi supplementari e di un sito web con numerosi *link* di approfondimento ed esercizi di fonetica.

Per maggiori informazioni, visitare il sito <http://www.cideb.it>



G. CREMONESI E P.  
BELLINI, *I COME  
ITALIA*, RECANATI,  
ELI, 2007

### G. Cremonesi e P. Bellini, *I come Italia*, Recanati, ELI, 2007

Una nuova pubblicazione della **Eli** ricca di proposte didattiche per l'approfondimento di molti aspetti culturali italiani è ***I come Italia***. I 20 dossier che compongono il libro hanno lo scopo di stimolare il **confronto culturale**, e per questo sono presentati da ragazzi italiani e stranieri che presentano un **panorama reale ed attuale** della vita in Italia. Gli aspetti culturali comprendono il patrimonio naturale, artistico-letterario e folkloristico italiano, mentre quelli attuali vanno dalla vita scolastica a quella professionale, dalla situazione degli immigrati a quella dei giovani italiani. Ogni dossier propone siti web utili all'approfondimento dei temi trattati. Le stimolanti attività del libro, spesso sotto forma di **giochi e test**, vengono proposte con un'ottima grafica e includono esercizi di comprensione e di produzione orale e scritta, ampliamenti lessicali e di revisione, oltre a vari esercizi sul modello delle prove d'esame CILS. Il testo (per i livelli A2-B1) è corredato da un libro per lo studente, un CD audio e una guida per l'insegnante.

Per maggiori informazioni, visitare il sito <http://www.elionline.it>

### ***Risorse didattiche in linea: i blog per la didattica***

Iniziamo questa rubrica con la segnalazione di alcuni *blog* per la didattica dell'italiano a stranieri.

[www.ildueblog.it](http://www.ildueblog.it) nasce il 25 settembre del 2005 con un post di denuncia sulla situazione lavorativa degli insegnanti di italiano per stranieri. Con il tempo il portale è cresciuto, ampliando notevolmente le sue rubriche. Riflessioni sulla glottodidattica, sull'intercultura, sulla situazione lavorativa sia in Italia che all'estero, la recensione di libri o le risorse web utili per chi fa il nostro lavoro, sono alcuni degli argomenti trattati. Nel corso degli anni [www.ildueblog.it](http://www.ildueblog.it) non ha perso la sua vena più combattiva ed infatti è stata inaugurata da poco la rubrica SSIS Ita-L2. Aggiornato regolarmente, il *blog* è uno spazio aperto e disponibile ad accogliere eventuali contributi alle rubriche proposte.

I *blog* dedicati agli insegnanti di italiano a stranieri stanno crescendo, ma non vogliamo limitarci a menzionare solo quelli, dato che possono essere anche utilizzati in classe. La creazione di un *blog*, infatti, può essere un efficace strumento per l'insegnamento. I suoi scopi sono molteplici: dalla pura e semplice condivisione di informazioni, foto, pagine web al coinvolgimento attivo degli studenti nella stesura dei testi, ma soprattutto per avvicinarsi agli studenti attraverso un mezzo a loro così

familiare e innalzare il livello di motivazione.

Ci ha pensato anche Ivana Fratter, nel laboratorio di Tecnologie educative del Master in Didattica dell'Italiano dell'Università di Padova, che ha chiesto ai corsisti di creare dei *blog* a tema, riguardanti sia la cultura italiana che la didattica. Nel *blog* sul cinema (all'indirizzo <http://www.cinemaitalianoin2.splinder.com>) sono presenti alcune recensioni e attività basate su alcuni film italiani; il *blog* sulla narrazione di sé nella didattica dell'italiano L2 (all'indirizzo <http://narrablogit.splinder.com>) propone alcuni scritti di studenti stranieri; le opere teatrali vengono trattate, con alcune proposte didattiche, nel *blog* sul teatro e didattica (all'indirizzo <http://plautoinsegna.splinder.com>); due *blog* più centrati sulla didattica, sull'insegnante di italiano L2 (all'indirizzo <http://www.insita.splinder.com>) e sulle abilità di comprensione (all'indirizzo <http://italiano2comprensione.splinder.com>) presentano una lista di risorse utili per gli insegnanti. Inoltre, in tutti i *blog* sono inclusi dei *link* utili per l'approfondimento dei vari temi trattati. Si tratta dunque di proposte per l'utilizzo del *blog* nella didattica dell'italiano come L2.

## *Lingua e Teatro: due facce della stessa medaglia*

GIORGIA GINELLI

*Il presente contributo è stato adattato da una tesina di una corsista del master, in cui si analizza l'importanza delle tecniche teatrali nell'insegnamento di una lingua straniera sottolineando le affinità tra le due discipline, dove gesto e movimento accompagnano la parola in ogni mossa comunicativa.*

*L'autrice punta a sottolineare come l'approfondimento del legame tra corpo e parola possa aiutare gli studenti non solo a superare la paura da prestazione, ma anche ad acquisire una nuova consapevolezza linguistica e a sviluppare una coscienza interculturale, alla luce di alcune delle più importanti teorie teatrali.*

### INTRODUZIONE

Quando penso alla mia esperienza personale come apprendente di lingua straniera (1) ricordo non solo la difficoltà iniziale nella **realizzazione vocale di sequenze di suoni** a me non familiari, ma anche l'inibizione dettata dall' **imbarazzo** e la frustrazione dovuta all'incapacità di esprimere idee e pensieri che fossero adeguati alla mia età.

Imparare una lingua straniera significa fare un salto indietro nel tempo a quando in tenerissima età muoviamo i primi passi e balbettiamo le prime parole. "Come ti chiami?", "Quanti anni hai?" sono queste le domande che normalmente rivolgiamo ai bambini e sono queste le prime domande con cui l'apprendente adulto di una lingua straniera è costretto faticosamente a cimentarsi. Tuttavia, mentre il cervello dei bambini assimila e riproduce gli input esterni in modo naturale, quello degli adulti rema in senso contrario mostrando una **resistenza all'apprendimento** altrettanto naturale, ma nociva.

**L'arte dell'imitazione** è un'arte difficile nell'adulto eppure è, di fatto, un passo fondamentale nell'arte teatrale così come nell'apprendimento di una seconda lingua. Il parallelismo tra lingua e teatro è a dir poco sorprendente. In entrambi i casi è necessario, infatti, abbandonare ciò che siamo abitualmente per proiettarci in una **dimensione esterna** a noi stessi, un percorso lento e graduale di confronto e di ricerca fuori e

dentro di sé. Imitare significa avvicinarsi all'altro facendo propri atteggiamenti estranei al nostro modo di essere; significa arricchire la propria persona attraverso **l'assimilazione e l'interiorizzazione** di nuovi elementi siano essi suoni, parole, gesti, movenze, pensieri o valori. Credo sia proprio questo ciò che avvicina l'arte teatrale all'apprendimento di una seconda lingua: la necessità di mettersi in gioco completamente, riconsiderando e riorganizzando il proprio modo d'essere alla luce di una realtà più complessa dove nulla è scontato.

D'altra parte ogni lingua porta con sé un mondo da esplorare, il quale va ben oltre l'acquisizione di una grammatica e di un vocabolario (seppur necessari!), così come nel teatro dare vita ad un personaggio va ben oltre la memorizzazione di un copione.

Ritengo sia in questa **ricerca delle parole**, ma soprattutto **dei significati e delle realtà** che si nascondono dietro di esse che la lingua e il teatro trovano il loro grande comune denominatore.

Il mio scopo è quello di mettere in luce **l'utilità delle tecniche teatrali** ai fini della ricerca di cui parlavo poc'anzi sia essa legata alle **parole**, ai **gesti**, all'**espressività**, al **ritmo**, ai valori o ai **modelli culturali** che sono legati ad una lingua e dai quali è impossibile prescindere ogni volta che vogliamo comunicare "autenticamente" esprimendo significati non artificiosi, ma reali.

GIORGIA GINELLI  
HA CONSEGUITO  
IL MASTER IN  
DIDATTICA  
DELL'ITALIANO  
COME L2 PRESSO  
L'UNIVERSITÀ DI  
PADOVA NEL  
2005

## IL TEATRO DEGLI OGGETTI: il concetto di “Produzione Libera Orale”

*Il teatro degli oggetti: un escamotage per superare gradualmente la paura di comunicare in un'altra lingua.*

Il teatro degli oggetti prende ispirazione dall'antica **arte dei burattinai**, i quali dall'antica Grecia almeno fino agli inizi del '900 hanno goduto in tutta l'Europa di una grande popolarità. Il motivo di tale successo era dovuto allo spirito d'**improvvisazione**, alla **libertà del linguaggio** e alla relativa **semplicità** dell'allestimento scenico che facilitava gli spostamenti da un luogo all'altro. Sono questi gli aspetti fondamentali che ritroviamo anche nel teatro degli oggetti e sono questi stessi aspetti che rendono tale teatro uno strumento di grande utilità nell'insegnamento di una seconda lingua. Il teatro degli oggetti, infatti, non richiede grandi risorse (costumi, scenografie...).

A dire il vero non richiede nemmeno grandi spazi. In tal senso l'unica materia richiesta è una buona dose di **immaginazione** e di **fantasia** perché il bello di questo teatro è che si fa utilizzando oggetti di uso quotidiano: tutto può diventare scenico, tutto può abbandonare per un momento il suo aspetto consueto, di tutti i giorni per trasformarsi in animali, persone o cose a cui prima non avremmo mai potuto pensare guardandolo. È così che, per esempio, delle semplici tazzine da tè, se rovesciate, possono diventare dei cigni, uno straccetto rosso a forma di cono può diventare cappuccetto rosso e via dicendo. Il teatro degli oggetti si presta molto bene per esercizi d'improvvisazione e di sviluppo della “Produzione Libera Orale”.

Luigi Micarelli scrive che si può parlare di “PLO” quando:

- “non c'è un **intervento** dell'insegnante sulle forme prodotte dagli studenti, né durante né dopo, a meno che questo intervento non sia espressamente richiesto dagli studenti;
- l'insegnante non prende appunti sulle forme “sbagliate” prodotte dagli studenti;
- l'insegnante deve fare finta di non ascoltare per ridurre al minimo l'ansia da prestazione degli studenti. Un insegnante interessato al contenuto e alle forme della produzione può benissimo ascoltare occupandosi di altre cose;
- non c'è un invito da parte dell'insegnante ad usare determinate strutture linguistiche;
- non c'è un commento sulla “qualità” (correttezza) del prodotto. Semmai ci può essere un commento positivo sulla qualità della lingua prodotta, e sul tempo passato nella produzione” (Micarelli, 1991).

Il concetto di “Produzione Libera Orale” ritengo sia una premessa indispensabile all'attività che propongo in seguito. L'idea alla base di tale concetto è il **ruolo secondario** dell'insegnante, il quale è tenuto a “scomparire” e a lasciare agli studenti piena libertà d'azione (a meno che, ovviamente, non siano gli studenti stessi a chiedere espressamente il suo intervento).

L'attività che propongo qui di seguito, tratta dal '15° Seminario Internazionale per insegnanti di lingua', lascia agli studenti piena **libertà d'azione** non solo dal punto di vista linguistico, ma anche per quanto concerne l'immaginazione e la creatività. Per questo tipo di attività non esiste un utente prestabilito. Sta all'insegnante tarare tale attività in base al livello dei propri studenti. La storia, infatti, può essere realizzata solo al presente e con un vocabolario base per un livello A1, ma può essere progressivamente complicata con l'inserimento di tempi, preposizioni, parole, espressioni tipiche dei livelli più avanzati.

L'unico accorgimento, che per chi ha già esperienza nel settore immagino venga naturale, è quello di svolgere prima di iniziare un opportuno lavoro di brainstorming circa il vocabolario necessario per i livelli più bassi.

Come già accennato nell'introduzione, **mettersi in gioco** non è mai facile per nessuno, specie se a farlo è un adulto. Per questo motivo risulta essere molto utile puntare sull'aspetto giocoso e diver-

tente dell'apprendimento. Ciò permette di **sdrammatizzare** il senso d'inadeguatezza e di frustrazione che costringono lo studente in una sorta di campo minato dove ogni passo viene sentito come un fatale errore e dove per questo motivo è molto meglio rimanere fermi immobili piuttosto che camminare.

È in questo difficile contesto di resistenza all'apprendimento che la Produzione Libera Orale acquista un ruolo fondamentale proprio perché scevra di qualsiasi giudizio o costrizione. Il teatro degli oggetti non è però solamente uno strumento per poterla esercitare, ma un valido **appoggio** per poterla sviluppare poiché offre la possibilità di comunicare senza avere su di sé gli occhi puntati e dell'insegnante e degli altri studenti. Il teatro degli oggetti, infatti, prevede un'**esposizione personale** dell'apprendente meno impegnativa rispetto a quella prevista da altre forme teatrali poiché dischiude la porta su un mondo diverso da quello reale, fatto di pupazzi animati. Infatti, mentre sul palcoscenico l'attenzione è focalizzata

sugli attori e su ogni loro movimento, in questo tipo di teatro l'**attenzione** degli spettatori, ossia, degli altri studenti, viene incanalata **verso gli oggetti**.

L'approccio ludico viene aiutato, naturalmente, anche dalla cura dei **dettagli**. All'interno della attività, nel paragrafo dedicato alla presentazione, si parla di candele, luci soffuse e musiche di sottofondo per facilitare ulteriormente l'**atmosfera** il cui scopo è quello di stimolare le potenzialità ricettive del discente nella loro globalità secondo il metodo suggestopedico (2).

Il teatro degli oggetti trae la sua forza, inoltre, dalla partecipazione dell'insegnante, il quale decide di mettersi in gioco in prima persona e di giocare non solo con gli oggetti ma con se stesso e i suoi studenti e che con **entusiasmo e umanità** crea le basi per un clima adatto alla produzione.

### Attività: fiabe libere

#### Preparazione

① L'insegnante pensa a una fiaba che conosce bene, possibilmente conosciuta anche dalla maggior parte degli studenti, non troppo complicata o, eventualmente, semplificata. Per esempio: Il Brutto Anatroccolo, Cappuccetto Rosso, La Principessa sul Pisello, ecc.

② Si cercano oggetti d'uso comune che possano rappresentare, anche con molta fantasia, i personaggi della fiaba. Non è importante cercare troppo accuratamente, o l'aspetto estetico, quanto quello di far immedesimare il pubblico in ciò che gli oggetti rappresentano. Inoltre, se la fiaba che si racconta è perfetta, si potrebbero inibire gli studenti.

#### Presentazione

③ Si annuncia il titolo della nuova attività, che si può scrivere alla lavagna. È meglio che in classe venga creata una certa atmosfera, usando, ad esempio, invece dell'illuminazione naturale o elettrica quella delle candele. Si può aggiungere anche della musica di sottofondo (meglio una musica classica o barocca, magari di Beethoven o Brahms).

④ Si comincia a raccontare la fiaba scelta concentrandosi sui dialoghi, che devono risultare il più possibile reali.

#### Avvio dell'attività

⑤ Finalmente si dà il via all'attività vera e propria, cioè alla Produzione Libera Orale da parte degli studenti. Finito di raccontare la storia si invitano gli studenti a fare altrettanto. Se la classe è internazionale, si possono mettere in coppie eterogenee, poiché dall'incontro di culture diverse può nascere qualcosa di affascinante e originale.

#### Rappresentazione finale

⑥ Quest'ultima parte è facoltativa e va svolta nella lezione successiva, per permettere agli studenti di trovare gli oggetti che preferiscono. Gli studenti meno timidi e che si sentono pronti, possono cimentarsi nella rappresentazione della loro favola di fronte al resto della classe. Potrebbe essere anche l'occasione per aumentare il grado di autostima degli studenti più insicuri.

## IL TEATRO IN CLASSE: l'espressione di significati personali

### 1. *L'asettività comunicativa in classe*

Nei corsi d'italiano come L2 è abbastanza normale che gli studenti usino l'italiano in classe e la loro lingua madre, l'inglese o altre lingue nel tempo libero. Il problema che si pone è, quindi, sempre lo stesso: da un lato il poco tempo dedicato alla **pratica** dell'italiano e dall'altro la poca **autenticità** delle comunicazioni realizzate in classe.

Troppo spesso gli studenti conoscono "perfettamente" la **grammatica** italiana senza, però, essere in grado di parlare in italiano, oppure usano la lingua in classe, ma quando sono nel mondo reale non sono capaci di **interagire**.

La lingua esercitata in classe e la grammatica sono due aspetti importanti nell'apprendimento di una lingua straniera; tuttavia, non sono strumenti sufficienti affinché l'italiano da lingua di studio diventi lingua di comunicazione vera. Ernesto Rostagno in un saggio intitolato "Fare Teatro: attività didattica o divertente passatempo?" (Rostagno 1997) definisce la **comunicazione vera** come la capacità di: "dire qualcosa perché e quando si ha bisogno di dirlo". Si tratta di un'abilità non da poco, ma perché la classe non è in grado di svilupparla? Rostagno all'interno del medesimo saggio attribuisce la poca efficacia dell'ambiente scolastico alla sua "**asettività**". In effetti, le situazioni comunicative che si creano in classe cercano di creare un legame, un ponte con il mondo al di fuori della scuola, ma il risultato finale non è mai del tutto convincente. Prendiamo, ad esempio, i **giochi di ruolo**. Personalmente credo abbiano una loro validità e sono la prima a farne uso nelle mie classi; tuttavia, in questa sede vorrei evidenziarne alcuni **limiti**. Tali giochi sono spesso meccanici poiché chiedono di ripetere battute appena studiate sul libro all'interno di contesti precisi e il ritmo dei dialoghi è il più delle volte lento e lontano da quello utilizzato in una situazione reale. Nel mondo reale, infatti, tutto si complica: parlare con italiani accelera no-

tevolmente il ritmo e la difficoltà nasce dal bisogno di esprimere concetti e significati che spesso esulano da contesti specifici.

L'uso del teatro in classe si inserisce proprio in questo bisogno di autenticità nella comunicazione, cioè, nella necessità di permettere agli studenti di esprimere significati personali e non semplici funzioni. L'attività che propongo qui di seguito è un esempio di come riuscire a creare in classe una situazione comunicativa che permetta agli studenti di esprimere tali significati personali.

### 2. *Un esempio di comunicazione autentica.*

Questa attività, tratta dal sopracitato saggio di Rostagno, offre la possibilità di una comunicazione autentica non tanto nella produzione e della sceneggiatura e del copione in se stessi (che comunque sono un'ottima occasione per esercitare la lingua), ma nell'**interazione** tra gli studenti durante le fasi di elaborazione del copione definitivo e ancora di più nella messa in scena dello spettacolo.

Spesso capita che quando si dà un compito in classe, gli studenti lo risolvano velocemente e inizino a parlare di tutt'altro. Un'ipotesi sulle cause di tale atteggiamento è proprio il **disinteresse** per un'attività che gli studenti non sentono propria e che non li stimola a dire quello che vogliono. È come se dovessero fare in fretta il compito per poter poi comunicare realmente. Ernesto Rostagno sempre all'interno del saggio citato, circa l'attività sopra proposta scrive che durante "la discussione sui vari copioni [...] tutti gli studenti erano molto presenti, attivi, anche emotivamente" (Rostagno 1997). Questo perché erano chiamati in causa in prima persona nella difesa delle loro opinioni. In tale situazione gli studenti erano costretti a spiegare e motivare le loro scelte in modo concreto e la lingua si è così trasformata in lingua di comunicazione vera.

**ATTIVITÀ: registi e attori****La sceneggiatura**

- ① Dividi il gruppo in coppie e spiega che devono immaginare di essere sceneggiatori cinematografici ai quali un famoso produttore ha chiesto di scrivere una sceneggiatura. Il produttore sceglierà poi, tra le varie sceneggiature, la migliore per farne un film. È l'occasione della loro vita e non possono lasciarsela sfuggire.
- ② Dopo una ventina di minuti invita gli studenti a prendere carta e penna e concedi loro un'ora per scrivere, sempre in coppia, la storia che hanno elaborato. Quando il tempo è scaduto ritira i lavori e passa ad un'altra attività.
- ③ Il giorno dopo porta in classe le fotocopie di tutte le storie e distribuisce ad ogni studente le sceneggiature del giorno prima, dicendogli di leggerle e di assegnare ad ognuna un voto da 1 a 10 secondo la sua preferenza. Quella che totalizza il punteggio maggiore è quella che viene traspota a film.
- ④ Fai l'*editing* soltanto della sceneggiatura vincitrice. Se il primo *editing* non ti sembra soddisfacente, puoi ripetere l'attività anche il giorno successivo.

**Il copione**

- ⑤ Dividi ancora una volta il gruppo in coppie e, come per la sceneggiatura, chiedi ad ogni coppia di stendere un copione.
- ⑥ Al termine, invece di privilegiare ancora il lavoro di una sola coppia, riunisci tutto il gruppo dicendo agli studenti di esaminare i vari copioni per cercare di fonderli in un unico, quello definitivo.

**Lo spettacolo**

- ⑦ Trasferisci gli studenti sul palcoscenico per iniziare le prove. Quando lo spettacolo è pronto, invita altre classi alla rappresentazione.

## IL TEATRO IN CLASSE: l'importanza del gesto nella lingua come nel teatro

**1. Il concetto di *subject-matter emphasis***

In un saggio intitolato "Curricular Issues and Language Research: The Shifting Interaction" (Swaffar 1989) Janet K. Swaffar sostiene che a partire dagli anni '80 nell'insegnamento delle lingue straniere si è verificato un importante cambiamento di tendenza: i corsi puramente linguistici hanno perso di peso cedendo lentamente il passo al concetto di ***subject-matter emphasis***, cioè all'idea secondo cui l'apprendimento di informazioni reali avviene attraverso la seconda lingua e non più unicamente attraverso lo studio della grammatica e del vocabolario. Negli anni '80 l'attenzione si è, quindi, spostata dall'insegnamento della ***langue*** a quello della ***parole*** cioè dall'insegnamento del linguaggio accessibile all'intera comunità parlante a quello usato da un particolare gruppo per scopi parti-

colari (3). L'obiettivo principale è diventato, quindi, la creazione di una lingua autentica basata sulla reazione a **stimoli concreti**. Questo ha comportato l'abbandono della lingua normativa in favore di un concetto di lingua che punta sulla creatività dell'individuo all'interno di **contesti comunicativi e funzionali**. Ricerche di linguistica acquisizionale riguardanti l'apprendimento della seconda lingua (Pallotti, 1998 e Giacalone Ramat, 2003) sostengono, infatti, che gli studenti acquisiscono una competenza linguistica migliore attraverso un approccio impostato sulla combinazione di istruzioni basate sul contenuto e del concetto di *parole*. Tale combinazione trova un veicolo ideale nella **performance teatrale** poiché in questo contesto ogni singola parola è un'esecuzione individuale carica di significati particolari, quelli dei personaggi, e non un'anonima scatola vuota o una semplice forma priva di contenuto. Come fare, però, a realizzare in modo concreto questo delicato passaggio **dalla forma al contenuto** nella lingua così come nell'arte teatrale? Questo richiede un difficile, ma indispensabile

coinvolgimento personale, il quale è quasi sempre accompagnato dalla paura di esprimersi e di mettersi in gioco. Il regista Peter Brook, nel libro intitolato *La Porta Aperta*, sostiene che per superare tale paura “la prima cosa che occorre è la fiducia. E dato che quello che al giorno d’oggi spaventa maggiormente le persone è parlare, non bisogna incominciare né con le parole, né con le idee, ma con il corpo” (Brook 2005).

Quando usiamo in classe delle tecniche teatrali per prima cosa dobbiamo, quindi, persuadere gli studenti che lo scopo di tutte queste attività ispirate al mondo del teatro non è tanto la componente linguistica in sé, ma lo sviluppo della capacità di coinvolgere il loro **corpo** nell’atto comunicativo. Il fatto di concentrare l’attenzione sul proprio corpo non è in contraddizione con l’apprendimento linguistico e non è nemmeno una perdita di tempo, poiché la lingua condiziona l’individuo e si manifesta anche attraverso i suoi **gesti e movimenti**. L’uso in classe di tecniche teatrali dà, quindi, agli studenti la possibilità di superare gradualmente la paura della parola, di acquisire una nuova consapevolezza linguistica, ma soprattutto extralinguistica in cui persino il corpo viene stimolato a parlare un nuovo linguaggio.

Tali esercizi “hanno l’obiettivo di favorire la crescita graduale e armonica dal movimento alla parola e al gesto, sciogliendo la tensione e la timidezza” (Arnone 2004). Alcune di queste attività non richiedono una grande preparazione teatrale e, quindi, possono essere proposte in classe anche da insegnanti che non hanno molta esperienza nel settore, ma una grande voglia di sperimentare metodologie che si discostano dal tipico orientamento verbale legato alla sequenza lettura, scrittura e discussione (4).

Perché è così importante unire il gesto alla parola? Perché la lingua non è un fatto esterno al parlante. Può sembrare un’affermazione ovvia, eppure quante volte quando abbiamo a che fare con degli apprendenti di lingua straniera ciò che dicono ci suona come una grande **forzatura**? Perché questo avviene se le strutture usate sono linguisticamente corrette? A volte si ha la sensazione che

essi riproducano dei suoni e delle parole che non hanno un’anima, ma che sono delle pure **forme senza contenuto**. Peter Brook parlando del problema della forma nella vita dice “Nella vita non esiste niente che non abbia una forma: siamo costretti a ogni istante, specialmente quando parliamo, a badare alla forma. Ma bisogna comprendere che questa forma può essere l’ostacolo assoluto alla vita, che è informe. Non si può sfuggire a questa difficoltà, e la battaglia è permanente: la forma è necessaria, ma non è tutto” (Brook 2005).

Nell’apprendimento di una lingua, così come nella vita, imparare delle forme, cioè delle strutture, siano esse grammaticali, fonologiche o quant’altro, è necessario, ma non sufficiente: non significa apprendere una lingua.

Per esprimersi in modo naturale in una lingua straniera è fondamentale, infatti, assumere anche una nuova **gestualità**, un nuovo **ritmo** e un nuovo **rapporto** con noi stessi e con gli altri. Affinché ciò avvenga non è importante imparare strutture, ma sviluppare una nuova **sensibilità**, ovvero una sorta di intuizione, di capacità inconscia che ci porta come per magia a produrre parole che non abbiamo mai visto o sentito prima o assumere atteggiamenti o fare gesti che quando parliamo la nostra lingua materna non faremmo.

La lingua attraversa la mente, ma anche il corpo. Per questo motivo quando impariamo una seconda lingua è molto importante esercitare il corpo ad accompagnare le parole con gesti e movimenti: ciò aiuta a sviluppare tale sensibilità imparando non solo a **rappresentare**, ma anche a vivere e a fare esperienza della nuova lingua, ad **interiorizzarla**. Peter Brook durante un’improvvisazione dopo aver chiesto agli attori di tenere una posizione naturale, tenta un esperimento ed impone loro un particolare movimento. A tal proposito scrive “Qualcosa vi viene dato dall’esterno, qualcosa che è diverso dal movimento libero che avete fatto in precedenza, e tuttavia se lo accettate completamente è la stessa cosa, è diventato vostro e voi siete diventati suoi. [...] Il vero attore riconosce che la libertà reale arriva nel momento in cui ciò che viene dall’esterno e ciò che è portato all’in-

terno formano una miscela perfetta. [...] Quello che stiamo cercando di fare è di sentire non solo le due pose, ma come nel passaggio dall'una all'altra si sia trasformato il significato. [...] cercate il vostro ritmo personale" (Brook 2005).

Tale ritmo è importante per l'attore, ma è altrettanto importante per lo studente di una lingua straniera. D'altra parte, in cosa consiste imparare una seconda lingua se non nel ricercare quella miscela tra esterno ed interno di cui parla Brook?

Lo scopo degli esercizi proposti è proprio quello di distogliere lo studente da un atteggiamento consapevole nella pratica della lingua straniera e di guidarlo verso questo nuovo equilibrio che è alla base per il raggiungimento di una maggiore **naturalità nell'espressione**. La minore consapevolezza comporta, infatti, una maggiore **autenticità** nell'esperienza dell'apprendimento: per imparare una lingua straniera non basta ripetere una semplice sequenza di parole dal suono esotico, così come per un attore non basta ripetere delle battute per essere credibile nel suo personaggio.

L'obiettivo principale dell'attività proposta (Essif 1995) è quello di insegnare agli studenti a creare in modo collaborativo i loro testi teatrali in modo da migliorare, attraverso la *performance*, la propria capacità di capire e penetrare la lingua, ma anche la cultura straniera cercando e sperimentando in un contesto tridimensionale, cioè attraverso il movimento dei propri corpi nello spazio.

Questa attività è importante perché introduce, in

modo non teorico, ma assolutamente concreto, le diverse componenti (spazio, corpo, oggetti, movimento...) che entrano in gioco in una rappresentazione e in quale modo esse interagiscono fra di loro. Inoltre, come già detto più volte, sviluppa la loro capacità di concentrare l'attenzione sul loro corpo e sul loro corpo nello spazio combinando insieme *subject-matter* e *parole*.

### IL TEATRO DELL'OPPRESSO: verso una coscienza interculturale

La lingua non è mai un mezzo espressivo oggettivo: una lingua privata della sua cultura è come una persona privata della propria identità. Per questo motivo l'apprendimento di una lingua straniera va ben oltre l'acquisizione di un sistema morfologico e sintattico, ma riguarda anche la sua **dimensione culturale**. Tale dimensione è invisibile, e tuttavia, fondamentale quando due persone comunicano in una lingua straniera. Di fatto esse si muovono in un terreno sconosciuto dove spesso la rete di valori e di significati condivisi non coincide né con quella di partenza dell'interlocutore né con la propria e la mancanza delle nuove coordinate culturali in cui entrambi gli interlocutori decidono di esprimersi, in quanto terreno comune, può guidare la conversazione in direzioni lontane da quelle desiderate creando così sbagliate interpretazioni. Parlare in un'altra lingua significa, quindi, non dare nulla per

#### Attività: dalle frasi alle storie

- ① Chiedi ad ogni studente di dire in italiano una frase, la prima che gli viene in mente, non importa quanto insensata questa frase a primo impatto possa sembrare.
- ② Dopo che tutti gli studenti hanno contribuito con la loro frase, chiedi al gruppo di pensare quali di quelle frasi sono le più espressive e scrivile alla lavagna.
- ③ Per finire, chiedi loro di scegliere le due frasi che loro ritengono più adatte ad una rappresentazione.
- ④ Dividili in gruppi di tre persone e chiedi loro di decidere un contesto adatto per queste due frasi e di metterle in scena: due studenti avranno ognuno un ruolo parlato nella rappresentazione, mentre il terzo studente dovrà spiegare il contesto e cercare degli oggetti o delle immagini per ricreare l'ambientazione visivamente.
- ⑤ Alla fine della rappresentazione di ogni gruppo il pubblico risponde a delle domande sul tipo di situazione che tale gruppo ha cercato di creare (per esempio, la scena si è svolta in un luogo chiuso o aperto? Perché?).
- ⑥ Per concludere al pubblico viene chiesto di dare ulteriori direzioni per arricchire la scena con nuovi elementi riguardanti la gestualità e l'atteggiamento (ubriaco, arrabbiato, felice...).

scontato filtrando ogni singola conversazione alla luce dell'identità culturale dei due parlanti e alla luce delle circostanze culturali in cui tale conversazione ha luogo. Prendiamo, ad esempio, in considerazione l'espressione inglese *see you later*. Se ci capitasse di andare in Inghilterra e di usare questa frase senza i giusti parametri culturali finiremmo per aspettare invano l'arrivo di qualcuno. Questo perché *see you later* tradotto linguisticamente significa "ci vediamo più tardi", ma tradotto con le giuste coordinate culturali significa semplicemente "ci vediamo". Tale esempio è abbastanza banale eppure ci dimostra come perfino una frase così semplice possa essere causa di disasapori e tensioni se non viene filtrata correttamente.

### 1. L'educazione interculturale

Fare educazione interculturale con il teatro prevede un insieme di attività il cui scopo è quello di influire sull'atteggiamento di un gruppo verso altri gruppi diversi culturalmente ed etnicamente. Educare interculturalmente significa, infatti, promuovere il **relativismo culturale**, ossia, come scrive Pavan (2000), sviluppare nell'apprendente la capacità di "guardare ai modelli altrui astenendosi da un qualsiasi giudizio e rispettando risposte a bisogni di natura diverse da quelle della propria cultura".

Come fare, però, a dare valore alla diversità dell'altro? Da dove partire per abbattere la naturale tendenza umana ad assumere il proprio modello culturale come assoluto? Come fare ad evitare quei meccanismi difensivi che si innescano ogni volta che, più o meno consapevolmente, la percezione del diverso viene sentita come una minaccia? Una buona base di partenza è sicuramente lo sviluppo di una maggior conoscenza di sé come individuo con un proprio valore e una propria personalità e come individuo in quanto portatore di una determinata cultura.

Studiare una lingua straniera significa, quindi, acquisire anche una buona **consapevolezza** di sé e della propria cultura. Per arrivare a capire ed accettare modelli culturali diversi dai nostri è fon-

damentale ragionare in termini di differenze, cioè facendo confronti tra la cultura di partenza e quella di arrivo. Mettere in evidenza i punti in cui la propria rete di valori e significati condivisi non coincide con quella della lingua straniera è un'esperienza fondamentale poiché offre all'apprendente gli strumenti necessari per evitare inutili fraintendimenti causati dalla presunta somiglianza tra culture. Lo scopo dell'educazione interculturale, pertanto, è quello di svelare all'apprendente l'esistenza di modelli culturali diversi e di mostrarglieli come un valore aggiunto positivo al quale è possibile aderire cambiando il proprio punto di vista.

### 2. Il teatro dell'oppresso

Roberto Mazzini definisce il TdO come "un metodo di lavoro, quindi l'unione di uno sfondo teorico e di tecniche, che usa il linguaggio teatrale ed è orientato a capire e trasformare la realtà quotidiana delle persone che lo attraversano" (Mazzini 2004). Tale teatro ha come obiettivo quello di **trasformare la realtà**, "per poterla manipolare senza pericolo, come fa anche il bambino quando gioca" (ivi). Rappresentare significa, quindi, "vedersi in azione, pensarsi e usare l'immaginazione per cercare **alternative** al presente" (ivi), in un contesto fisico e psicologico in cui libertà e sperimentazione diventano le regole del gioco.

### 3. L'educazione interculturale e Il teatro dell'oppresso

#### 1. Il metodo

"Il metodo del TdO si basa sul pensiero di Paulo Freire (5) e parte dal presupposto che ogni persona ha costruito, mantiene e sviluppa una propria cultura che va valorizzata" (ivi). Pertanto il primo passo di tale metodo consiste proprio nel ricercare il mondo culturale degli studenti e nel metterlo in risalto. Come fare?

Il presupposto fondamentale è che l'insegnante lasci da parte il suo giudizio sui materiali raccolti concentrando le proprie energie sulla costruzione

con gli studenti di un rapporto di **fiducia** e di fattiva **collaborazione**. Ciò significa per l'insegnante una messa in gioco anche dei propri valori in uno scambio reciproco e paritario: sarebbe contraddittorio, infatti, insegnare l'educazione interculturale con un metodo passivo che, invece, di aprire alla ricerca dia risposte preconfezionate. I mezzi teatrali devono essere, quindi, utilizzati per problematizzare e sollevare questioni che aiutino a mettere meglio a fuoco la realtà indagata lasciando spazio alla riflessione (6).

## 2. Gli obiettivi

La finalità dell'educazione interculturale è quella di sviluppare il rispetto per tutto ciò che percepiamo essere diverso dal nostro modo di concepire noi stessi e il mondo che ci circonda. Attraverso il dialogo si prospetta la possibilità di superare non solo la diffidenza, ma il concetto stesso di tolleranza aprendo un varco per lo scambio reciproco e la **relativizzazione** progressiva delle proprie posizioni siano esse di linguaggio, usanze o opinioni. Usando parole e concetti tipici delle scienze naturali potremmo dire che la ricerca di cui parliamo è rivolta alla scoperta di un terreno comune su cui coltivare la "biodiversità".

### Ricapitolando

Prima di concludere la mia breve analisi sull'uso di tecniche teatrali nell'insegnamento di una lingua straniera vorrei fare ancora qualche osservazione.

La grammatica è di fatto uno strumento necessario, ma insufficiente nell'insegnamento di una lingua straniera. Tuttavia, bisogna ammettere che ancora oggi, nonostante le tante metodologie a disposizione, la grammatica occupa una posizione dominante e questo, naturalmente, a scapito di aspetti altrettanto fondamentali nell'insegnamento di una seconda lingua. Nel corso della mia trattazione ho cercato di evidenziare tali aspetti e di dimostrare come le tecniche teatrali possano essere un valido strumento per il loro sviluppo.

L'apprendimento di una lingua straniera e l'im-

medesimazione teatrale hanno, infatti, in comune la ricerca di una nuova **sintesi** da parte dell'individuo tra gli elementi interni e quelli esterni; l'apprendente così come l'attore riconsidera e riorganizza ciò che è alla luce dei nuovi *input* esterni siano essi suoni, parole, movimenti, atteggiamenti o valori.

Abbiamo visto, quindi, nel corso della trattazione che l'uso di tecniche ispirate al mondo del teatro può aiutare a migliorare la **fluidità** favorendo la Produzione Libera Orale, l'autenticità favorendo l'espressione di significati personali e la naturalezza aiutando lo sviluppo di una maggiore **armonia** tra corpo e parola.

Lavorare su questi aspetti è indispensabile per il superamento delle inibizioni e per spostare l'attenzione dalla pura forma linguistica al **contenuto** al fine di sviluppare una comunicazione più autentica basata su dei contenuti concreti dettati dalla **volontà dell'individuo** e non condizionati da limiti linguistici e culturali.

Lo sviluppo di una coscienza interculturale non è un argomento direttamente collegato al resto della discussione. Ciò nonostante ho ritenuto opportuno inserirlo poiché penso che una lingua privata della propria cultura sia come una persona privata della propria personalità: la forma non cambia, ma continua a sussistere il problema fondamentale del contenuto. Tale contenuto condiziona i significati personali legati alla volontà dell'individuo ed è onnipresente in ogni suo atto comunicativo verbale e non. L'uso di tecniche teatrali permette, quindi, di esplorare e sperimentare anche questo tipo di contenuti giocando e trasformando la realtà attraverso un confronto costruttivo tra modelli culturali differenti.

Tutto ciò quando insegniamo una lingua è fondamentale per capire e tollerare anche valori diversi dai propri perché come dice Wole Soyinka (Soyinka 2002), drammaturgo nigeriano premio Nobel alla letteratura: "You have no respect for what you don't understand" (*Death and the King's horseman*). 

## Note

(1) Vorrei sottolineare che in questa sede quando parlo di lingua straniera e di seconda lingua non faccio riferimento alla distinzione tra la lingua non nativa parlata in un paese straniero e studiata solo a scuola, e quella non nativa, ma acquisita spontaneamente a contatto diretto con i parlanti naturali entro la comunità in cui tale lingua è lingua madre; ai fini della mia trattazione tale distinzione non è indicativa e pertanto utilizzo i due termini come fossero sinonimi.

(2) Il metodo suggestopedico è nato negli anni '60 ad opera del bulgaro Georgi Lozanov, medico specialista in Psichiatria e Psicoterapia. Il termine "suggestopedia" deriva dall'unione di "suggestione" e "pedagogia", indicando così un metodo in cui si evidenzia la grande efficacia della suggestione nel processo di insegnamento-apprendimento. Si tratta, infatti, di un metodo multisensoriale in cui tutti i sensi dell'allievo devono essere sollecitati positivamente. Per questo l'ambiente attorno al discente deve essere rilassato e ricco di stimoli piacevoli volti a favorire la ricezione inconscia attraverso una comunicazione non verbale. Cfr. Ferencich R., 2003.

(3) La dicotomia *langue-parole* è quella di origine saussuriana; Saussure a tale proposito scrive: "La *parole* è un atto individuale di volontà e di intelligenza [...] La *langue* è un tesoro depositato dalla pratica della parole nei soggetti appartenenti alla stessa comunità, un sistema grammaticale esistente virtualmente in ciascun cervello [...] si può localizzare nella parte determinata del circuito in cui una immagine uditiva si associa ad un concetto. È [...] esterna all'individuo [...] essa esiste solo in virtù di una sorta di contratto stretto tra i membri della comunità". (Saussure F., 1996, pag. 23-25).

(4) Per approfondimenti, cfr. Arnone R., 2004.

(5) Freire, pedagogo brasiliano, sostiene che l'azione di educare sia indissolubilmente legata a quella di imparare e che per questo motivo non si tratti mai di uno scambio unilaterale quello tra maestro e alunno. Nella sua visione il maestro insegna e impara e l'alunno impara e insegna. Freire crede nell'importanza di un'educazione problematizzante cioè di un'educazione che rifiuti i comunicati, le verità precostituite per lasciare spazio a una comunicazione vera, di ricerca e di scambio reciproco, in cui l'individuo non solo interpreta gli avvenimenti, ma produce dei cambiamenti significativi nella storia.

(6) Per approfondimenti, cfr. Mazzini R., 2004.

## Riferimenti bibliografici

AAVV, 15° Seminario Internazionale per insegnanti di lingua— Dilit International House— Roma 15-17 aprile 2005.

Arnone R., "Il teatro in classe: Alcune proposte didattiche", Venezia, Bollettino Itals, giugno 2004, anno II, n.5 (<http://venus.unive.it/italslab>);

Brook P., *La Porta Aperta*, Torino, Einaudi, 2005;

Ferencich R., "Il metodo suggestopedico", Venezia, Bollettino Itals, aprile 2003, anno I, n.1 (<http://venus.unive.it/italslab>);

Essif L., "Way off Broadway and Way out of the Classroom: American Students De-, Re-, and Per-forming the French Dramatic Text", ADFL Bulletin 27, 1, Fall 1995, pp. 32-37;

Freire P., *La Pedagogia degli Oppressi*, Torino, Edizioni Gruppo Abele, 2002;

Giacalone Ramat A., *Verso l'Italiano: Percorsi e Strategie di Acquisizione*, Roma, Carocci, 2003;

Mazzini R., "Coscienza Interculturale e teatro dell'oppresso", Venezia, Bollettino Itals, giugno 2004, anno II, n.5, (<http://venus.unive.it/italslab>);

Micarelli L., "La produzione libera orale dello studente: punto d'incontro tra emozione e programmazione" in *Produzione Libera Orale - 3° seminario internazionale per insegnanti di lingua*, Roma, Dilit International House - 1991 (<http://www.dilit.it/formazione/atti.php>); Pallotti G., *La Seconda Lingua*, Milano, Bompiani, 1998;

Pavan E. (2000) "La cultura e la civiltà italiane e il loro insegnamento in una prospettiva interculturale", in Dolci R. e Celentin P., a cura di, *La formazione di base del docente di italiano per stranieri*, Bonacci Editori, Roma, 2000, pp. 77-86;

Rostagno E., "Fare Teatro: Attività Didattica o divertente passatempo?" in *Parlare - 9° seminario internazionale per insegnanti di lingua*, Roma, Dilit International House - 1997 (<http://www.dilit.it/formazione/atti.php>); Saussure F., *Corso di Linguistica Generale*, Roma-Bari, Gius. Laterza & Figli Spa., 1996;

Soyinka W., *Death and the King's Horseman*, New York, W. Norton & Company, 2002;

Swaffar Janet K., "Curricular Issues and Language Research: The Shifting Interaction", ADFL Bulletin 20, 3, Aprile 1989, pp. 54-60.

## INSEGNAMENTO DELL'ITALIANO L2/LS ALL'UNIVERSITÀ: NUOVE SFIDE E OPPORTUNITÀ

PADOVA, 5-7 NOVEMBRE 2007

*Il CercleS, in collaborazione con AICLU, con il Centro Linguistico di Ateneo dell'Università di Padova e con il Master in Didattica dell'Italiano come L2 della Facoltà di Lettere e Filosofia dell'Università di Padova ha organizzato un convegno dal titolo "Insegnamento dell'italiano L2/LS all'Università: nuove sfide e opportunità".*

*Il Convegno si è svolto nell'arco di tre giornate, dal 5 al 7 novembre 2007, presso il Palazzo del Bo' dell'Università degli Studi di Padova, e si è articolato in 5 sezioni: Intercultura, Sillabo, Tecnologia, L'italiano delle discipline e Testing.*

La prima sezione, dedicata all'**Intercultura**, ha visto gli interessanti interventi di:

Paolo Balboni (Università Ca' Foscari di Venezia) – *"La dimensione interculturale nella costruzione della competenza comunicativa"*

Giuliana Salvato (University of Windsor Ontario, Canada) – *"La gestualità italiana nelle classi di italiano L2 in Canada"*

Nicoletta De Boni (Università di Udine) – *"Il teatro per lo sviluppo della competenza interculturale nella didattica dell'italiano L2"*

Cristina Ranchetti (Università di Sassari) – *"Realizzazione di un percorso didattico multimediale per l'apprendimento dell'italiano L2 in prospettiva interculturale"*

Anna Toscano (Università Ca' Foscari di Venezia) – *"Mediatori linguistico culturali e l'italiano L2: un percorso tra lingua e interculturalità"*

Paola Celentin (Università di Verona) – *"Che strani questi italiani: culture a confronto"*.

La seconda sezione, dedicata al **Sillabo**, ha affrontato il tema in questione proponendo diverse prospettive:

Maria G. Lo Duca (Università di Padova) – *"Dal Quadro comune europeo al Sillabo di italiano L2: tra direttive europee, ricerca linguistica e programmazione didattica"*

Stefano Rastelli (Università di Pavia) – *"Il progetto "Marco Polo" a Pavia: primi passi verso una didattica acquisizionale"*

Lucia Alessio (Università di Firenze) – *"Stesura di un sillabo per apprendenti cinesi al CLA di Firenze"*

Laura Marzia Lenci (Università di Padova e Boston University CIES Padova) – *"Italia e Usa a confronto: sillabi per l'apprendimento dell'Italiano L2 all'università"*

Mariana Toma (BabesBolyai University, ClujNapoca, Romania) – *"La promozione della lingua e della cultura italiana in Romania"*

Cristina Capuzzo, Elena Folcato, Luigi Pescina (Università di Padova) – *"Sillabo e Web. Percorsi di adattamento dalla didattica in presenza a quella on line"*.

La terza sezione, dedicata alle **Tecnologie**, ha presentato varie proposte operative.

Ivana Fratter, Vera Raggi, Benedetta Zatti (Università di Padova) – *"L'italiano L2 online: la tecnologia a servizio di un apprendimento significativo"*

Laura Tarabusi (New York University in Florence) – *"Integrare una piattaforma di eEducation all'interno di corsi accademici di italiano L2: un'esperienza con Blackboard"*

Sandra Montali, Claudia Provenzano (Libera Università di Bolzano) – *"Didattica in piattaforma per docenti di italiano"*

Elisabetta Jafrancesco, Massimo Rinaldi (Università di Firenze) – *"La piattaforma di apprendimento Moodle nei corsi di italiano L2 per studenti con borse di studio di mobilità"*

Laura Fedeli (Università dell'Aquila) – *"Digital Storytelling: attività multimediali offline e online per l'insegnamento/apprendimento dell'italiano L2"*

Marina Sbrizzai (Università di Udine) – *"Tecnologie: l'uso della videocamera nei corsi di italiano per studenti Socrates ed Erasmus. Un percorso didattico dalla progettazione alla visione"*.

La quarta sezione, dedicata a **L'italiano delle discipline**, ha affrontato il tema della didattica delle microlingue.

Michele Cortelazzo (Università di Padova) – *"Errata corrige. Ripensamenti e integrazioni sulle lingue speciali"*

Francamaria Fanizza-Scheiper, Gemma Linares i Zapater (Eberhard Karls Universität Tübingen) – *"Trasparenza delle competenze linguistiche acquisite a livello C1"*

Carmen Argondizzo, Annamaria De Bartolo, Jean Jimenez (Università della Calabria) – *"CMC linguaggi accademici e cultura italiana. Spazi, sfide ed opportunità online"*

Johann Fischer (Università di Würzburg), Elena Maria Duso, Luisa Marigo (Università di Padova) – *"Il progetto EXPLICS – Materiale didattico per un insegnamento / apprendimento basato sui compiti"*

Monica Piantoni (Università di Bergamo) – *"Accogliere le matricole straniere: un percorso per le microlingue dell'economia e del diritto"*

Marilena Da Rold (Universidad de Castilla La Mancha) – *"Uso della web quest nell'insegnamento della microlingua del diritto in Spagna"*.

L'ultima sezione, dedicata al **Testing**, ha offerto interessanti stimoli di riflessione sulla valutazione delle competenze linguistiche.

Monica Barni (Università per Stranieri di Siena) – *"La valutazione della competenza linguistico-comunicativa in italiano L2 e le politiche europee: considerazioni e prospettive"*

Rita Sorce, Peter Broeder (Università di Tilburg, Paesi Bassi) – *"La valutazione nell'insegnamento dell'italiano all'estero: riflessioni sull'uso e sull'utilità del PEL nel campo delle valutazioni"*

Rosanna Perdetti, Adriano Murelli (Albert Ludwigs Universität Freiburg im Breisgau, Università di Pavia) – *"Il role play nella valutazione della competenza orale in italiano L2"*

Maria Cristina Peccianti (Università di Padova) – *"Per un'ipotesi di indagine metacognitiva nella valutazione dell'abilità di lettura"*

Silvio Nordio, Ester Orlandi, Bruno Calore Donolato, Elisa Rosso (Università di Padova) – *"Esperienze di lavoro al CLA di Padova nel testing informatizzato"*.

Per tutta la durata del Convegno era presente anche una Sezione Poster dove è stato possibile presentare progetti, percorsi, proposte operative provenienti da Università e Istituzioni italiane ed europee.



## MASTER IN DIDATTICA DELL'ITALIANO COME L2 UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI PADOVA

A cura di Debora Silicani

### STRUTTURA

Il Master ha la durata di un anno: **l'attività formativa** è pari a un monte ore complessivo di 1500 ore, compreso lo studio individuale, e prevede un tirocinio obbligatorio di 200 ore, in Italia o all'estero presso diversi Enti convenzionati, oltre alla redazione di una tesina finale. Al termine del Master è previsto il rilascio del titolo di **Master Universitario di secondo livello in Italiano come L2**.

### OBIETTIVI DIDATTICI

Il corso persegue l'obiettivo di formare una nuova figura professionale: **l'insegnante di italiano come lingua seconda o straniera**, puntando alla formazione di insegnanti di italiano come L2 che siano preparati a rispondere con i mezzi più adeguati ai bisogni linguistici di differenti tipi di pubblico.

### DOCENTI

Gli insegnamenti sono impartiti da docenti dell'ateneo e da esperti italiani o stranieri di riconosciuta competenza.

Direttore del corso è la prof.ssa Maria G. LO DUCA e coordinatore organizzativo è la dott.ssa Debora SILICANI.

Il Comitato ordinatore del Master è composto dai seguenti docenti: Sergio BOZZOLA, Loredana CORRÀ, Maria G. LO DUCA, Lina OSSI, Laura VANELLI.

### INSEGNAMENTI

Le attività didattiche forniranno una formazione di tipo teorico-metodologico per l'acquisizione di competenze di base e una formazione di tipo pratico-applicativo nell'ambito di tre aree disciplinari:

#### *AREA LINGUISTICA E LINGUA ITALIANA*

Elementi di fonetica fonologia e morfologia  
Esplorazioni nel lessico italiano  
Elementi di storia della lingua italiana  
Lineamenti di grammatica italiana  
Elementi di sociolinguistica  
Tendenze dell'italiano contemporaneo

#### *AREA GLOTTODIDATTICA*

Tecniche di sviluppo delle abilità primarie  
Linguistica acquisizionale  
Metodologia e didattica dell'italiano come L2  
Didattica della letteratura italiana  
Teoria e pratica dei testing  
Insegnamento dell'italiano ad immigrati

#### *AREA CULTURA ITALIANA*

Il lessico visivo dell'arte italiana del '900  
Cinema italiano  
Comunicazione interculturale  
Lingue e culture a confronto  
Diritto dell'immigrazione  
Il teatro come strumento didattico

### CONTATTI e ORARI

#### **Ufficio Master**

Dipartimento di Romanistica di Palazzo Maldura

Martedì, mercoledì e giovedì ore 11-13

Tel. 049 8274843

e-mail: [master.italiano.elledue@unipd.it](mailto:master.italiano.elledue@unipd.it)

[www.maldura.unipd.it/masters/italianoL2](http://www.maldura.unipd.it/masters/italianoL2)