

**CREATIVITÀ NELL'INSEGNAMENTO
DELL'ITALIANO COME LINGUA STRANIERA
DALLE PAROLE AI TESTI**

a cura di

MARIA ZAŁĘSKA

punto 

**CREATIVITÀ
NELL'INSEGNAMENTO
DELL'ITALIANO COME
LINGUA STRANIERA.
DALLE PAROLE AI TESTI**

a cura di
MARIA ZAŁĘSKA

Warszawa
Katedra Italianistyki
Uniwersytet Warszawski

2015

La collana di monografie e di collettanee **Punto.it** è dedicata a diversi temi della lingua, letteratura e cultura italiana, nonché alla didattica dell'italiano. I volumi sono pubblicati in forma digitale, con accesso libero a tutti gli interessati. Tutti i volumi sono soggetti alla valutazione di pari per assicurare la qualità delle pubblicazioni.

Comitato scientifico:

Alessandro Baldacci (Università di Varsavia)
Andrea Ceccherelli (Alma Mater Studiorum – Università di Bologna)
Lidia Costamagna (Università per Stranieri di Perugia)
Giuliana Fiorentino (Università degli Studi del Molise)
Brigitte Le Gouz (Università Parigi III)
Vincenzo Lo Cascio (Università di Amsterdam e Fondazione Italded)
Hanna Serkowska (Università di Varsavia)
Maria Zalewska (Università di Varsavia)

Recensione:

Fabio Rossi (Università degli Studi di Messina)

Correzione ed editing:

Laura Santini (Università di Varsavia)

Editore:

Katedra Italianistyki – Uniwersytet Warszawski (Dipartimento di Italianistica
– Università di Varsavia)
Oboźna 8
00-332 Warszawa
<http://italianistyka.uw.edu.pl/>

Progetto della copertina:

Katarzyna Serkowska

Stampa realizzata da:

Zakłady Graficzne Uniwersytetu Warszawskiego. Ord. 1389/2015

Tiratura: 100 copie

*This work is licensed under a Creative Commons Attribution 3.0 Poland.
The content of the license is available at
<http://creativecommons.org/licenses/by/3.0/pl/>*

ISBN 978-83-88377-15-0

Indice delle materie

Maria Zalewska – <i>Premessa: creatività fra glottodidattica e retorica</i>	5
---	---

Verso l'inventio

Aleksandra Sowińska – <i>Uso delle tecniche del pensiero creativo nel processo dell'insegnamento della lingua italiana</i>	15
Joanna Kaszlikowska-Winek – <i>Manuali di creatività nella didattica della lingua straniera</i>	39

Verso l'elocutio

Małgorzata Lewandowska – <i>La moda italiana: la creatività delle forme non solo linguistiche.</i>	57
Mirosława Magajewska e Stefano Cavallo – <i>Creatività nel linguaggio culinario italiano: gli ingredienti per una lezione saporita.</i>	85
Joanna Ciesielka, Rosalba Paoli e Agnieszka Woch – <i>Le abilità integrate per un insegnamento creativo della lingua italiana a livello medio avanzato</i>	111
Karolina Sękiewicz – <i>Glottodidattica diacorale: ballare e parlare.</i>	133

Verso la memoria

Julia Murrmann – *“Chi ben comincia è a metà dell’opera”,
ovvero come ideare la prima lezione di italiano con l’uso
creativo degli italianismi polacchi, degli anglicismi
italiani e dei falsi amici polacco-italiani* 153

Adrianna Siennicka – *La creatività nel metodo induttivo
dell’insegnamento e dell’apprendimento della grammatica
italiana* 177

Verso l’actio

Lidia Costamagna – *La creatività nell’apprendimento
e nell’insegnamento della pronuncia dell’italiano* 207

Katarzyna Foremniak – *Virgolando si impara? Creatività
nell’insegnamento della punteggiatura italiana.* 251

Verso un progetto didattico vecchio/nuovo

Maria Załęska – *Glottodidattica e retorica: dall’ars recte
loquendi verso l’ars bene dicendi* 279

Creatività nell'insegnamento dell'italiano come lingua straniera. Dalle parole ai testi.
A cura di Maria Załęska. Warszawa, Katedra Italianistyki –
Uniwersytet Warszawski, 2015.

Maria Załęska

Università di Varsavia

Premessa: creatività fra glottodidattica e retorica

*Adatta la tecnica all'idea,
non l'idea alla tecnica.*
Bill Bernbach

I contributi raccolti in questo volume testimoniano della creatività degli autori nell'affrontare il rapporto fra la glottodidattica e la creatività. Varie definizioni di quest'ultima precedono ogni capitolo, mostrando che il concetto di creatività è estremamente complesso. Un'analisi dell'impostazione delle attività proposte nei singoli contributi fa rilevare una serie di opposizioni cui ricorrono gli autori per costruire varie antitesi: *non-creativo vs. creativo; esistente vs. inesistente; noto vs. nuovo, ripetitivo vs. unico, schematico vs. originale, simile vs. diverso, passivo vs. attivo, standardizzato vs. alternativo, meccanico o automatico vs. strategico*. Molto meno, invece, è sfruttata l'opposizione *convergente vs. divergente*, che invece viene spesso sottolineata come una delle fondamentali per il pensiero creativo (per uno studio, v. Załęska 2015).

I contributi raccolti in questo volume traggono ispirazione da varie fonti: la linguistica (l'interesse per diversi sottosistemi linguistici, quali la fonologia o il lessico), la glottodidattica (il ricorso agli approcci: umanistico-affettivo, comunicativo, ludico, integrativo), la "creatologia" (un neologismo, reso popolare da Magyari-Beck 1977, 1979, 1990, 1999, per indicare una disciplina che esplora il fenomeno della creatività), specie i suoi sottofiloni riguardanti l'educazione (per es. la psicodidattica della creatività), l'arte, l'umorismo, la tecnica, la moda, la cucina, che – da diverse prospettive – costituiscono le manifestazioni di creatività per eccellenza.

Ciascun capitolo affronta le questioni teoriche relative al concetto chiave di questo volume – la creatività – e poi la maggior parte di essi avanza anche proposte concrete di esercizi relativi a diversi elementi della lingua. Questa frammentarietà, imposta dai limiti di spazio disponibile, fa sì che ciascun contributo costituisca una "tessera" di un potenziale "mosaico". Tali "tessere" sono passibili di essere collocate in vari posti di un volume, a seconda del disegno teorico sottostante a un immaginario "mosaico". Il disegno può ispirarsi per esempio alla linguistica (raggruppando i contributi relativi a fonologia, morfologia, sintassi, lessico, pragmatica) oppure alla glottodidattica (categorizzando i contributi a seconda dei livelli di competenza discussi: A, B o C, secondo il Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue, ovvero QCERL).

Il disegno sottostante al "mosaico" di contributi proposto in questo volume evoca invece le categorie retoriche: *inventio*, *dispositio*, *elocutio*, *memoria* e *actio* (v. Ellero 1997; Mortara Garavelli 2002). Non sono ovviamente da intendersi nel senso originale, come le tappe metodiche di costruzione di un *testo* potenzialmente persuasivo. Servono invece come criteri per raggruppare gli esercizi proposti in una sequenza orientativa: dalle parole ai testi. In alcuni contributi, ci si concentra solo

sulle parole; in altri le parole appaiono già organizzate in testi (articolati in vari generi testuali, per esempio l'autopresentazione o la conversazione), ma essi non costituiscono lo scopo principale delle attività proposte; nel capitolo finale, l'approccio discusso si concentra proprio sulle modalità della costruzione dei testi. In questo modo si può mettere in rilievo il contributo delle attività glottodidattiche proposte in vari capitoli nel potenziale passaggio dall'*ars recte loquendi* ('l'arte di parlare correttamente', com'era chiamata la grammatica nel *trivium* medievale) all'*ars bene dicendi* ('l'arte di parlare bene', com'era chiamata la retorica nel *trivium* medievale). Le categorie retoriche evocate fungono dunque da campi associativi, facendo vedere come l'insegnamento della *lingua* potrebbe servire a sviluppare anche le abilità necessarie per la creazione dei *testi* complessi, potenzialmente persuasivi.

La prima sezione, intitolata "Verso l'*inventio*", allude alla prima parte della creazione di un testo persuasivo. Nell'accezione originale, l'*inventio* retorica è una manifestazione della creatività guidata e metodica. I mezzi atti a persuadere sono repertoriati, in modo sistematico, fra le risorse razionali (*logos*) e quelle emozionali (*ethos* e *pathos*). Creando un testo persuasivo, l'autore può dunque attingere a diversi repertori organizzati, quali la topica o gli schemi di argomenti.

A questa categoria "inventiva" sono stati ascritti i contributi che trascendono l'esercizio dell'*ars recte loquendi*, coinvolgendo il modo di *pensare*. Nei primi due contributi del volume, le autrici sfruttano i manuali di creatività come ispirazione per progettare interazioni insolite. **Aleksandra Sowińska**, nel capitolo "Uso delle tecniche del pensiero creativo nel processo dell'insegnamento della lingua italiana", dopo aver tracciato le linee di ricerca nella didattica della creatività, trasforma gli esercizi di creatività "in generale" in esercizi di creatività

riferita specificamente all'insegnamento dell'italiano come lingua straniera.

Un approccio simile viene adottato anche da **Joanna Kaszlikowska-Winek** nel contributo "Manuali di creatività nella didattica della lingua straniera". Servendosi parzialmente delle stesse fonti, l'autrice completa le distinzioni discusse nel contributo precedente, proponendo poi qualche esercizio adattato agli scopi glottodidattici. Le attività proposte combinano l'approccio ludico con quello umanistico-affettivo. Nel percorso ideato, agli allievi si offrono stimoli insoliti che li spingono a fuoriuscire dalle convenzioni comunicative (per es. nell'autopresentazione, nel fare la conoscenza con gli altri).

Nella prospettiva della futura attività retorica consapevole, gli esercizi costruiti nei due contributi sviluppano negli allievi l'immaginazione che, augurabilmente, gli permetterà di evitare un'impostazione banale del tema. Nel contesto del passaggio dall'*ars recte loquendi* all'*ars bene dicendi*, il potenziale di tali esercizi consiste nel far fuoriuscire i parlanti dagli schemi scontati che gli vengono in mente per primi. Facendo vedere che ogni argomento può essere affrontato anche da prospettive insolite, tali esercizi sviluppano l'abitudine di cercare dappertutto anche ciò che può essere persuasivo.

Seguendo le distinzioni retoriche, la seconda sezione da individuare dovrebbe essere intitolata "Verso la *dispositio*". Fra i contributi mancano però quelli riconducibili alla tematica della *dispositio*. È del tutto comprensibile: la *dispositio* riguarda la struttura di un *testo* complesso (o almeno delle strutture complesse, come alcune figure retoriche o forme sintattiche, funzionali alle tematiche del testo), mentre gli esercizi proposti riguardano piuttosto singoli elementi del sistema *linguistico*, ovvero parole ed espressioni.

Di conseguenza, tale sezione è intitolata "Verso l'*elocutio*". La maggior parte di contributi riguarda infatti la tematica

riconducibile all'ambito dell'*elocutio*: il lessico e la sintassi. Nella retorica come *ars bene dicendi*, basata sulla padronanza ritenuta già scontata dell'*ars recte loquendi*, l'*elocutio* è la terza tappa della creazione di un *testo* più persuasivo possibile. In funzione dell'argomento, dell'uditorio, del genere del discorso, fra le risorse lessicali e sintattiche si compiono scelte strategiche ed estetiche.

Discutendo l'ardua impresa di riuscire a padronare l'*ars recte loquendi* in una lingua straniera, la maggior parte dei contributi delinea svariati percorsi glottodidattici volti a far esercitare il lessico e la sintassi. Gli autori propongono gli esercizi relativi alle parti meno sfruttate del lessico, spesso trattate marginalmente nei manuali di italiano generale, quali la moda, la cucina, il ballo. La didattica dell'italiano che sfrutta percorsi culturali specifici (quali corsi o singole lezioni di gastronomia, d'arte, di ballo, di moda) offre esperienze memorabili che favoriscono lo sviluppo delle competenze comunicative nuove, ampliando in particolare il lessico. In tutte le attività proposte, il lessico e la sintassi sono integrati, implicitamente o esplicitamente, nell'esercitazione di varie abilità linguistiche.

Malgorzata Lewandowska, nel contributo "La moda italiana: la creatività delle forme non solo linguistiche", dopo aver discusso diverse definizioni della creatività, propone degli esercizi che fanno praticare un ambito lessicale affascinante in contesti comunicativi legati alle professioni della moda.

Mirosława Magajewska e Stefano Cavallo, nel capitolo "Creatività nel linguaggio culinario italiano: gli ingredienti per una lezione saporita", trovano le risorse istruttive nell'ambito del lessico culinario, con gli elementi delle scelte sintattiche delle ricette culinarie e dei menù.

Joanna Ciesielka, Rosalba Paoli e Agnieszka Woch, discutendo "Le abilità integrate per un insegnamento creativo della lingua italiana a livello medio avanzato", progettano

percorsi che fanno usare il lessico e la sintassi relativi a un aspetto importante della cultura italiana: l'abitudine di bere il caffè. Un'ampia scelta di documenti autentici permette ai discenti polacchi, cui sono indirizzate le attività proposte, di padroneggiare il vocabolario, non solo conoscendo la nomenclatura, bensì anche le sfumature di significato e i rispettivi valori culturali. Questo livello di competenza linguistica favorisce l'uso strategico del lessico, per creare narrazioni e argomentazioni retoricamente efficaci.

Un altro percorso lo propone **Karolina Sękiewicz** nel contributo "Glottodidattica diacorale: ballare e parlare". L'integrazione dell'insegnamento della lingua con l'insegnamento di un'esperienza corporea codificata – il ballo – crea un contesto insolito per l'esercitazione del lessico e delle espressioni particolari relative a quest'attività. L'autrice postula di ampliare il repertorio delle tecniche didattiche, facendo usare, durante le lezioni del ballo e, collateralmente, della lingua, diversi canali di insegnamento: uditivo (il quale presuppone il previo uso del canale orale), visivo e cinestetico. Dalla prospettiva retorica, tale percorso didattico aiuta a integrare l'uso della parola (*elocutio*) con l'uso del corpo (ovvero l'*actio* retorica).

Nel percorso dall'*ars recte loquendi* verso l'*ars bene dicendi*, le soluzioni glottodidattiche proposte aiutano a compiere le scelte linguistiche, in funzione dello scopo comunicativo prefisso, il che è l'essenza dell'*elocutio* retorica.

La sezione seguente è intitolata "Verso la *memoria*". Nella creazione metodica di un testo persuasivo che dev'essere pronunciato davanti a un pubblico, la quarta tappa del percorso retorico riguarda la memorizzazione del *testo*. È la tappa più individuale, in cui l'oratore si avvale delle proprie facoltà mentali: l'abilità di ricordare il testo. L'oratore deve memorizzare le scelte pertinenti a livello della coesione (ovvero, ricordarsi le espressioni azzeccate, preparate nella

tappa dell'*elocutio*) e della coerenza (ossia, ricordarsi la progressione tematica e la sequenza degli argomenti a favore della tesi, elaborate nella fase dell'*inventio* e della *dispositio*). Inoltre, una tale preparazione non deve poi manifestarsi, nella fase dell'*actio*, come una recitazione a memoria, bensì come un'interazione dialogica: l'oratore dev'essere infatti attento alle reazioni del pubblico e capace di reagire in tempo reale agli imprevisti. Nella pedagogia retorica, sono state elaborate svariate mnemotecniche, volte a far ricordare il testo da pronunciare in una situazione solo parzialmente prevedibile.

Facendo esercitare solo l'*ars recte loquendi*, nei contributi proposti per questo volume non si propongono le mnemotecniche, bensì i metodi di insegnamento particolari che mobilitano delle risorse mentali: da una parte, l'insegnamento volto a ricavare dalla memoria le parole già note, prima di passare a quelle nuove, dall'altra, l'insegnamento mirante a rendere memorabili le parole o le regole nuove.

Il passaggio dal noto al nuovo è sfruttato nel contributo di **Julia Murrmann** intitolato “‘Chi ben comincia è a metà dell’opera’, ovvero come ideare la prima lezione di italiano con l’uso creativo degli italianismi polacchi, degli anglicismi italiani e dei falsi amici polacco-italiani”. L’autrice propone un metodo di far ricordare agli allievi quelle parole che, quasi a loro insaputa, rendono loro la lingua italiana *familiare* ancor prima della prima lezione d’italiano. Un tale esercizio di memoria fa superare l’ansia di affrontare una lingua totalmente *straniera*, rendendo gli allievi consapevoli di ciò che già sanno.

Mentre questo contributo mobilita la memoria del lessico, quello successivo propone invece come memorizzare meglio la grammatica. Nel testo “La creatività nel metodo induttivo dell’insegnamento e dell’apprendimento della grammatica italiana”, **Adrianna Siennicka** discute le ragioni a favore di un’esperienza glottodidattica memorabile: quella induttiva che

fa scoprire agli apprendenti le regole grammaticali, diversa dal metodo deduttivo che invece inizia dall'*esplicitare* tali regole. Scoprire autonomamente una regola grammaticale aiuta lo studente a comprenderla a fondo e a memorizzarne il meccanismo.

Nel contesto del passaggio dall'*ars recte loquendi* all'*ars bene dicendi*, il valore aggiunto di tali proposte consiste nel ricorso, pur implicito, alla *memoria* nell'insegnamento delle unità linguistiche e delle regole della loro combinazione. Nell'*ars bene dicendi*, la memoria viene invece esercitata esplicitamente, tramite le apposite mnemotecniche volte a far ricordare tutto un testo.

La quarta sezione è intitolata "Verso l'*actio*". Nella creatività guidata, proposta dal metodo retorico di creare il testo persuasivo, l'ultima tappa consiste nel presentare l'orazione al pubblico. Nell'*actio* retorica, le possibilità persuasive si ricercano nelle risorse paralinguistiche: i gesti, la mimica, lo sguardo, la voce (e il suo corrispondente approssimativo nello scritto: la punteggiatura).

L'educazione retorica permette al parlante di emanciparsi (seppur solo parzialmente) dalla natura – ovvero da un modo di comunicare che gli *sembra* "naturale" perché l'ha sempre usato, senza rifletterci – per accedere al mondo della cultura: l'uso consapevole e strategico delle risorse paralinguistiche in un contesto sociale particolare. Le stesse parole possono essere pronunciate "come al solito" oppure creare diversi effetti persuasivi a seconda di come sono espresse. La condizione fondamentale per l'uso strategico è la consapevolezza che esiste la *scelta* e che ogni scelta ha le sue conseguenze.

L'innovazione glottodidattica proposta da due seguenti contributi consiste proprio nel rendere gli allievi consapevoli – ancor nella fase di esercitazione dell'*ars recte loquendi* – che la norma linguistica ammette un notevole margine di libertà. Nel caso della comunicazione orale, gli esercizi proposti da **Lidia**

Costamagna nel contributo “La creatività nell’apprendimento e nell’insegnamento della pronuncia dell’italiano” permettono di capire, tra l’altro, le potenzialità espressive disponibili grazie all’uso abile dei contrasti fonetici. Nel contesto della preparazione all’*ars bene dicendi*, non si tratta solo di articolare un fonema, bensì anche di padroneggiare diverse varietà di pronuncia, capaci di provocare particolari effetti persuasivi.

Nella varietà scritta della comunicazione, a certi tratti dell’intonazione corrisponde la punteggiatura. Il contributo di **Katarzyna Foremniak** – “Virgolando si impara? Creatività nell’insegnamento della punteggiatura italiana” – mostra che la punteggiatura è da una parte regolata dalle convenzioni specifiche di varie lingue, ma dall’altra parte lascia anche spazio alla soggettività dell’autore. La libertà di scelta permette di creare gli effetti comunicativi voluti dall’autore, il che costituisce una risorsa persuasiva nascosta.

Inserendo queste proposte glottodidattiche in un passaggio orientativo dall’*ars recte loquendi* all’*ars bene dicendi* si evince che il loro valore aggiunto consiste nell’abituare gli studenti a cercare le possibilità di scelta. L’osservazione degli effetti di scelte compiute aiuta gli apprendenti a rendersi conto anche del rispettivo impatto persuasivo.

Come preannunciato sopra, il raggruppamento in chiave retorica degli esercizi, proposti nei contributi finora discussi, è stato fatto *ex post*, evidenziando come tali esercizi possono essere inseriti in un percorso più lungo che passa dalla conoscenza della lingua alla competenza retorica. L’ultimo capitolo, scritto da **Maria Zaleśka** – “Glottodidattica e retorica: dall’*ars recte loquendi* verso l’*ars bene dicendi*” – traccia invece un percorso *ex ante*. In un tale progetto didattico, la conoscenza della lingua straniera è solo un punto di partenza, mentre il traguardo è lo sviluppo dell’intelligenza comunicativa e dell’attenzione degli studenti a quanto può essere persuasivo in ogni

argomento ed espresso secondo le convenzioni dei generi del discorso disponibili. È un modello di insegnamento “vecchio”, ossia risalente a molti secoli prima e, si noti, all’epoca alquanto creativo. Nel contesto attuale, può ritenersi anche un modello nuovo: non solo perché diverso dalle alternative attualmente proposte, ma anche perché estende le potenzialità della retorica – originariamente praticata nella lingua madre – pure all’insegnamento delle lingue straniere. Ciò giustifica il titolo della sezione: “Verso un progetto didattico vecchio/nuevo”.

Riferimenti bibliografici

- Ellero, Maria Pia (1997) *Introduzione alla retorica*. Milano, Sansoni editore.
- Magyari-Beck, Istvan (1977) “About the Necessity of Complex Creatology”. A paper presented at the International Sociology of Science Conference (Budapest, 7-9.09.1977).
- Magyari-Beck, Istvan (1979) “About the Necessity of Complex Creatology”. In: Janos Farkas [a cura di] *Sociology of Science and Research*. Akadémiai Kiadó, Budapest, 175-182.
- Magyari-Beck, Istvan (1990) “An Introduction to the Framework of Creatology”. *The Journal of Creative Behavior* 3, 151-160.
- Magyari-Beck, Istvan (1999) “Creatology”. In: Runco, Mark A. e Pritzker, Steven R. [a cura di] *Encyclopedia of Creativity*. San Diego etc., Academic Press, 433-441.
- Mortara Garavelli, Bice (2002) *Manuale di retorica*. Milano, Bompiani.
- Zaleśka, Maria (2015) “C’è creatività e creatività”. In: Zaleśka, Maria [a cura di] *L’italiano insegnato creativamente*. Warszawa, Katedra Italianistyki – Uniwersytet Warszawski, 11-44.

Aleksandra Sowińska

Università di Łódź

Uso delle tecniche del pensiero creativo nel processo dell'insegnamento della lingua italiana

1. Introduzione

La 'creatività' è uno dei termini di cui negli ultimi anni si è parlato molto e in vari contesti: da quello psicologico, sociologico e pedagogico fino al contesto del lavoro, della pubblicità e del marketing. La creatività può servire a ciascuno, dal lavoratore allo studente scolastico o universitario. Basta infatti osservare un po' il mercato di lavoro per rendersi conto del fatto che la creatività è una delle esigenze richieste ai potenziali candidati per un posto. Questo termine viene usato nelle scuole, nelle imprese e nei media (Szmids 2011: 19).

La creatività significa, in poche parole e in una accezione generale, rompere uno schema, andare oltre le cose ben conosciute e molte volte verificate, trovare nuove strade e applicare nuove soluzioni ai problemi. Viene legata ai fattori come l'intelligenza e gli stili di pensiero, ma anche la personalità (Giorgetti, Pizzingrilli, Antonietti 2009: 42) e può essere espressa in vari modi e con diversi mezzi.

Per un insegnante, la creatività dovrebbe significare sempre nuove possibilità. Come afferma Necka (1998: 9), sono proprio gli insegnanti che lavorano in vari tipi di scuole ad essere interessati alla esercitazione pratica della creatività e delle tecniche del pensiero creativo.

Esistono tanti esercizi per sviluppare il pensiero creativo, proposti da vari studiosi, soprattutto dagli psicologi. In questo capitolo vorrei presentarne solo alcuni, che secondo me possono essere particolarmente utili nel processo dell'insegnamento della lingua italiana come lingua straniera. Sono i miei adattamenti delle tecniche del pensiero creativo, preparate agli scopi glottodidattici.

2. Che cosa significa la *creatività*?

La 'creatività' è un termine complesso che può essere definito in vari modi e da molti punti di vista:

Il termine non possiede infatti un significato chiaro e univoco; è una voce impiegata in molteplici contesti e, molto spesso, la sua area semantica è difficile da circoscrivere [...] si può scoprire che il significato e l'impiego plurimo del termine non scompaie e la ricerca scientifica è ricca di sfaccettature e angolature con cui è possibile affrontare il tema della creatività. (Cinque 2010: 96)

In effetti la 'creatività' appare in molti contesti, da quello psicologico fino a quello del marketing e del business. Esistono quindi molte definizioni di questo termine, manca però una definizione completa che prenda in considerazione tutti gli aspetti di questo fenomeno (Tomaszewska 2003: 13-17). Inoltre alcuni autori suggeriscono la necessità non solo di continuare gli studi sulla problematica discussa, ma anche di creare dei nuovi paradigmi (Dobrowolowicz 2005: 16), il che indica che la

tematica è molto complessa e ancora non descritta in un modo esauriente¹.

Tra molte definizioni vorrei evidenziare quelle che, a mio parere, sembrano le più adeguate per una riflessione scientifica sull'uso delle tecniche del pensiero creativo nell'insegnamento della lingua italiana. Esse riguardano la nozione della creatività principalmente nel contesto didattico ed educativo.

Per esempio Pietrasiński (citato in Szmidt 2003: 26), uno dei primi autori polacchi in questo campo, ha definito la creatività come “un’attività che porta prodotti prima non conosciuti, ma altresì aventi un valore sociale”². Il “valore sociale”, come accentua l’autore, significa che il prodotto della creatività è utile non solo per il produttore, ma anche per altre persone. Inoltre, il termine “creatività” si riferirebbe, secondo Pietrasiński, non solo all’attività artistica, ma anche a quella quotidiana, organizzativa, didattica, educativa ecc. L’autore era un grande sostenitore delle idee dell’educazione creativa a scuola e ha fatto qualche progetto sull’insegnamento creativo. Secondo lui un compito di ogni insegnante sarebbe quello di aiutare l’allievo a vivere in modo aperto e creativo, riflessivo e cosciente (Szmidt 2003: 27-30).

A questo proposito occorre anche richiamare le teorie di Dobrołowicz (discusso in Szmidt 2003: 58) che da anni cerca di creare una disciplina chiamata “psicodidattica della creatività”, la quale si occupi della problematica della

¹ Bisognerebbe qui richiamare la definizione della creatività dall’enciclopedia italiana Treccani.it, che intende la creatività come “capacità della mente che si traduce nella produzione di innovazioni nei processi di conoscenza e di dominio del mondo oggettuale”. ([http://www.treccani.it/enciclopedia/creativita_\(Enciclopedia_delle_scienze_sociali\)/](http://www.treccani.it/enciclopedia/creativita_(Enciclopedia_delle_scienze_sociali)/)). Accesso: 12.11.2015.

² La traduzione è mia, così come tutte le citazioni dalle pubblicazioni in polacco.

creatività nell'insegnamento. Secondo l'autore ciascun insegnante dovrebbe formarsi nel campo dell'educazione creativa per saper identificare e scoprire gli atteggiamenti creativi da parte degli allievi e saper svilupparli in modo adeguato e soddisfacente. Dobrołowicz critica il sistema scolastico, sostenendo che non sviluppa l'atteggiamento creativo, anzi impedisce e blocca l'espressione del pensiero creativo (v. Szmids 2003: 58).

Szmids (2008: 20) propone una definizione normativa della creatività, abbastanza capiente: "La creatività è una capacità dell'uomo di fare una cosa nuova e preziosa [...] una caratteristica che definisce la creatività è il valore: l'uomo creativo è quello i lavori del quale rendono il nostro mondo migliore, più bello e più vero". In questo modo l'autore avvisa di non usare il termine in riferimento alle cose che non rispettano la legge, per es. la finanza creativa, che invece menziona Cinque (2010: 97). Szmids sottolinea pure che il termine 'creativo' dovrebbe essere usato solo se si riferisce ad un individuo, non al suo lavoro, al suo prodotto o ad una istituzione. A giudizio dell'autore la creatività sarebbe una caratteristica della personalità umana e della sua mente. Basandosi sulla definizione creata da Necka, Szmids (2008: 22) produce una definizione secondo me più composta e vasta, secondo la quale la creatività è la capacità umana di generare prodotti (oggetti, idee, metodi ecc.) nuovi e preziosi.

È inoltre interessante l'approccio che intende la 'creatività' non in senso stretto come una capacità, ma in senso ampio come un'attitudine generale. L'atto creativo non è un evento isolato; anzi, la creatività è piuttosto uno stile di vita (Cangia 2007: 2). Lo sostiene pure Suchodolski (citato in Szmids 2003: 20), dicendo che la creatività è un modo di vivere che porta all'individuo la soddisfazione e l'allegria, rendendolo più sicuro di se stesso e delle proprie forze e competenze intellettuali.

Uno dei fattori importanti che risulta dalle ultime ricerche ed analisi è che la creatività non è più considerata una dote dei geni o dei grandi artisti, anche se sicuramente costoro rimangono sempre gli esempi classici delle personalità creative. Sarebbe piuttosto una caratteristica incontrata alquanto spesso nella popolazione, tra i bambini e tra gli adulti capaci di pensare in modo innovativo (“fuori dal comune”), desiderosi di conoscere meglio il mondo, pronti a porre delle domande al mondo e a se stessi e a stimolarsi (Karwowski 2009: 9). La tesi viene confermata anche da Cinque (2010: 97) la quale sostiene che “la creatività non è quindi più considerata come qualcosa di eccezionale, ma come un elemento quotidiano nella vita di tutti gli individui, risorsa fondamentale a cui attingere nelle diverse occasioni della vita e del lavoro”.

Siccome la creatività viene considerata una facoltà piuttosto comune, è possibile svilupparla? Molti autori non ne dubitano. Secondo Szmids (2008: 23), esistono tanti metodi per stimolare ed esercitare la propria capacità di creare nuovi prodotti. Nęcka (1998: 13) sostiene che si può sviluppare la creatività in pochi giorni, a condizione che venga applicato un *training* complesso. Le autrici dell’articolo intitolato “Creatività. Come promuoverla a scuola?” affermano che “una specifica stimolazione didattica può favorire l’emergere di idee creative” (Giorgetti, Pizzingrilli, Antonietti 2009: 44). Tomaszewska (2003: 17) sostiene che tutte le teorie psicologiche odierne concordano nell’affermare che la creatività può essere sviluppata e sistematicamente esercitata.

Se è così, si pone una domanda ovvia: come usare le tecniche per sviluppare il pensiero creativo nel processo dell’insegnamento della lingua italiana?

3. Perché introdurre le tecniche del pensiero creativo nel processo dell'insegnamento di lingua italiana?

“Se ci si sofferma a riflettere in modo non strettamente disciplinare sui contenuti o sulle opportunità educative che il contesto scolastico può o deve favorire, sicuramente affiora, come irrinunciabile, lo sviluppo della creatività” (Giorgetti, Pizzingrilli, Antonietti 2009: 42). Le ricercatrici italiane consigliano di rinunciare all'insegnamento “ripetitivo, schematico, abitudinario e convergente” (ibidem) e promuovere piuttosto le nuove strategie dell'insegnamento, basate proprio sulla creatività.

Lo stesso vale per l'insegnamento linguistico. Szplit (2005: 179-181), analizzando i problemi nel processo di apprendimento di una lingua straniera (soprattutto la lingua inglese, ma anche nel processo dell'apprendimento della lingua in genere), sottolinea che sono i blocchi psichici a creare una vera e propria difficoltà in questo ambito. Secondo l'autrice la creatività potrebbe aiutare lo studente a superare il problema, non solo dal punto di vista linguistico, ma anche da quello culturale, visto che l'uso di una lingua straniera richiede una certa apertura alla cultura e a usanze diverse. L'esperta evidenzia che la scuola molto spesso scoraggia gli studenti a cercare nuove soluzioni e sviluppare nuove idee: così i blocchi psichici diventano sempre più grandi e difficili da superare e, in conseguenza, imparare la lingua diventa non soltanto meno efficace, ma anche più difficile, stressante e spiacevole per gli studenti.

Gli esercizi e le tecniche che si propongono in questo capitolo (v. anche il capitolo di Kaszlikowska-Winek in questo volume) non servono solo a chi vorrebbe sviluppare il proprio pensiero creativo in modo sistematico e complesso. Necka (1998), che ha ideato un insieme di esercizi per un vero e proprio allenamento della creatività, scrive:

Nonostante il libro sia destinato alle persone che organizzano gli allenamenti [della creatività], c'è la possibilità di usarlo in varie situazioni, per esempio a scuola. [...] Applicare le analogie, le metafore oppure un altro strumento della creatività fa sì che l'allievo acquisisca il sapere in modo più attrattivo. (Nęcka 1998: 16)

Sempre richiamando le teorie di questo autore, occorrerebbe sottolineare che le tecniche del pensiero creativo non aiutano solo a studiare una materia concreta (come le competenze linguistiche, nel nostro caso), ma soprattutto fanno sì che lo studente impari sistematicamente a pensare. Nęcka incoraggia gli insegnanti ad usare i suoi esercizi durante le lezioni: non è necessario preparare un allenamento della creatività complesso, possono essere introdotte solo alcune tecniche, ovviamente a condizione che corrispondano al tipo e al tema della lezione.

Inoltre l'autore ammette di poter introdurre modificazioni negli esercizi: "Se è possibile mantenere il senso dell'esercizio, le modificazioni della forma sono accettabili, anzi necessarie. Insomma, condurre l'allenamento del pensiero creativo è anche un'attività creativa" (Nęcka 1998: 17). Effettivamente, molte proposte dell'autore riguardano le capacità che per uno studente di una lingua straniera sono fondamentali: operare modificazioni, fare dei ragionamenti astratti, sviluppare la memoria, avviare relazioni interpersonali. Esercitando quindi il pensiero creativo, gli studenti esercitano proprio queste abilità, e – di conseguenza – imparano decisamente meglio e più facilmente la lingua e la comunicazione.

Come evidenzierò nella parte seguente di questo capitolo, i metodi proposti, oltre a stimolare le capacità del cervello, hanno anche un valore pragmatico: servono a ripassare o ampliare il lessico (ad esempio gli aggettivi) oppure le strutture grammaticali (ad esempio, le frasi ipotetiche). Quindi non

si tratterebbe soltanto di sviluppare le capacità mentali, ma di sviluppare le competenze linguistiche.

Szmidt (2008: 41), descrivendo le proprie tecniche di stimolazione della creatività, si riferisce soprattutto a tre capacità legate al processo di pensare in modo divergente (ovvero un modo di pensare che contiene molti punti di vista e molte possibilità di risolvere un problema). Le tre capacità sono: la fluidità del pensare (la capacità di produrre in tempo breve molte parole, frasi, sentenze), la flessibilità del pensare (la capacità di adeguare i metodi per risolvere un problema a seconda delle circostanze), l'originalità del pensare (la capacità di andare oltre uno schema, concentrarsi su nuovi aspetti del problema). L'autore sottolinea che gli esercizi non devono essere difficili (ovviamente non si parla delle tecniche molto più avanzate, destinate piuttosto a chi studi psicologia), invece sono piacevoli ed a volte pieni di umorismo. Pare che tutt'e tre le abilità che vengono sviluppate attraverso gli esercizi siano molto legate al processo dell'apprendimento della lingua straniera. Soprattutto il pensare fluido ed il pensare flessibile sembrano importanti per chi vuole imparare una lingua (Szplit 2005: 175).

Il fatto che i metodi per lo sviluppo del pensiero creativo influiscano positivamente sulle competenze linguistiche in genere viene costantemente evidenziato da molti autori in questo campo. Góralski (citato in Szmidt 2003: 53), elencando le abilità che dovrebbero essere esercitate attraverso le tecniche del pensiero creativo, mette in rilievo che in questo modo lo studente impara non solo la lingua come uno strumento comunicativo, ma anche come utilizzarla per risolvere diversi problemi, sia quelli astratti che quelli quotidiani. Ciechanowska (2007: 91), invece, afferma che un allievo che sviluppa la propria creatività sarebbe molto più abile a costruire frasi complesse, a capire velocemente il contenuto delle espressioni

verbal, oppure ad usare i dizionari. Szmidt (2003: 85) scrive che per uno studente creativo è più facile “aprirsi” dal punto di vista linguistico e ampliare la competenza di descrivere e raccontare le cose.

Gli stessi autori confermano pure che gli esercizi per il pensiero creativo aiutano a superare le barriere comunicative, delle quali scrive Szplit (2005) menzionata sopra. Ciechanowska (2007: 91) mette l'accento sul fatto che l'allievo è in grado di comportarsi e comunicare in un modo più naturale e spontaneo ed è anche disposto a esprimere le sue opinioni. Nęcka (1998: 19) sostiene che la prima categoria dei suoi esercizi (cioè quelli che riguardano le competenze interpersonali) ha come scopo eliminare i blocchi emozionali che limitano la naturale espressione dell'individuo. Cei (2009), invece, propone un set di vari metodi il cui scopo principale è proprio quello di liberarsi dalle inibizioni che limitano la creatività.

Si vede quindi che introdurre le tecniche del pensiero creativo qui proposte durante un corso o una lezione di lingua italiana implica molti vantaggi, sia dal punto di vista linguistico che da quello culturale. Lo studente che esercita la propria creatività sviluppa le capacità di ragionare astrattamente, fare associazioni, iniziare e mantenere le relazioni interpersonali, altresì amplia generalmente le proprie competenze linguistiche e personali. Tuttavia un altro scopo dei metodi elencati sarebbe anche aiutare lo studente ad aprirsi ed esprimersi in modo più spontaneo, naturale e disinvolto. Alla fine, l'insegnante potrebbe utilizzare le tecniche proposte anche come un semplice e piacevole esercizio per ripassare il lessico e le strutture grammaticali.

4. Come e quando introdurre le tecniche del pensiero creativo durante un corso o una lezione di lingua italiana?

Dalla mia esperienza didattica personale risulta che le tecniche del pensiero creativo, essendo piacevoli e divertenti per gli studenti, non sono difficili da introdurre durante una lezione. Gli esercizi sono diversi e numerosi, l'insegnante potrebbe usarli a seconda dei bisogni degli allievi, della loro età e del loro livello intellettuale oppure altri fattori presi in considerazione.

Necka (1998: 15) evidenzia che le tecniche dello sviluppo del pensiero creativo non devono essere per forza utilizzate tutte insieme, in un allenamento della creatività complesso; anzi, si possono usare solo alcuni esercizi, in varie situazioni e in vari contesti, anche quelli didattici. Infatti, le tecniche potrebbero essere legate al tema, al lessico e alle strutture grammaticali che gli allievi imparano durante una lezione specifica. I metodi, soprattutto quelli riguardanti le capacità di fare dei ragionamenti astratti e fare associazioni, potrebbero essere proposti agli studenti all'inizio della lezione, in funzione del cosiddetto riscaldamento linguistico. Però gli esercizi saranno altrettanto utili e piacevoli se introdotti alla fine della lezione, dopo aver completato il materiale previsto. Un loro grande vantaggio è che di solito non occorre molto tempo per realizzarli: a volte bastano dieci o quindici minuti. Gli esercizi hanno un carattere "leggero", non sono né molto difficili né estremamente complicati. Non esigono altri materiali oltre a un foglio bianco e una penna, quindi potrebbero avere una funzione di gioco linguistico. Così l'insegnante può utilizzare tali tecniche anche come una specie di pausa durante una lezione, quando gli studenti sembrano stanchi e privi di energia.

Gli esercizi proposti in questo capitolo sono piuttosto adeguati a gruppi di adolescenti o adulti perché ci vuole una

certa conoscenza del mondo e della società (per esempio la conoscenza dei principi fisici, dei problemi e delle regole sociali). Però è l'unico limite; gli esercizi sono abbastanza universali e per questo motivo potrebbero essere realizzati sia nel campo scolastico o universitario che durante i corsi di lingua in una scuola di lingue. Anche il numero degli studenti può essere vario: siccome gli studenti lavorano di solito in un piccolo gruppo o in coppia (o almeno così realizzano una buona parte dell'esercizio, riferendo solo le conclusioni a tutto il gruppo), non ci sono ostacoli per introdurre le tecniche in una classe più numerosa.

Per quanto riguarda il livello linguistico del gruppo in cui l'insegnante sarebbe in grado di introdurre tali tecniche, la cosa è un po' più complicata. Alcuni esercizi, come viene segnalato, non sono difficili e la buona conoscenza della lingua non è obbligatoria. Di solito, lavorando con i gruppi avanzati, si ottengono risultati migliori e più interessanti, ma non è una regola: a volte i gruppi principianti, pur avendo un livello della lingua meno alto, risultano più creativi di quelli avanzati (forse perché possono essere più motivati). Proprio a questi studenti gli esercizi sembrano servire di più. Comunque bisognerebbe sottolineare che le tecniche si possono solitamente usare in molte classi, a vari livelli e contesti didattici. Descrivendo le tecniche ho segnalato il livello che secondo me sarebbe adeguato per questo tipo di esercizi, tuttavia l'insegnante potrebbe sempre modificarli, adattandoli ai propri bisogni ed alle esigenze del gruppo.

5. Tecniche del pensiero creativo: come applicarle durante una lezione di lingua straniera?

Le tecniche ed i metodi del pensiero creativo sono numerosi e si possono classificare in molti modi, in base a diversi criteri (Karwowski 2009: 22). Facendo una classificazione si prende in considerazione la competenza che dovrebbe essere sviluppata tramite la tecnica, per esempio le competenze interpersonali (Nęcka 1998).

Nęcka (1998) propone una classificazione molto complessa e utile, a seconda della capacità che viene esercitata tramite la tecnica. L'autore divide le tecniche in quattro gruppi: le competenze interpersonali, le motivazioni, le capacità, il superamento degli ostacoli³. Nell'ambito di ogni categoria ci sono tecniche volte a stimolare un'abilità concreta, ad esempio la comunicazione, la cooperazione, la creazione di metafore. Credo che un insegnante creativo possa trovare in ogni categoria degli esercizi utili nel processo di insegnamento. Tuttavia io ho deciso di concentrarmi su due dei gruppi suggeriti da Nęcka: le competenze interpersonali (sezione 6) e le capacità (costruire dei ragionamenti astratti; fare associazioni; eseguire il ragionamento deduttivo o induttivo; creare le metafore; v. sezione 7). Tutti gli esercizi sono adattamenti liberi delle tecniche di sviluppo del pensiero creativo, provenienti dai manuali dell'allenamento della creatività.

³ In polacco: *umiejętności interpersonalne, motywacje, zdolności, przezwyciężanie przeszkód*.

6. Tecniche che sviluppano le competenze interpersonali: l'uso delle tecniche nel contesto delle lezioni di gruppo allo scopo di migliorare le abilità comunicative

È ovvio che le abilità comunicative sono fondamentali nel processo dell'apprendimento della lingua straniera, però questa competenza appunto crea a molti studenti una vera e propria difficoltà. Szplit (2005: 180) che ha fatto una ricerca dettagliata riguardante gli ostacoli nel processo dell'apprendimento di una lingua straniera ha indicato l'incapacità di iniziare e mantenere una relazione interpersonale come una delle più importanti barriere in questo processo. Come suggerisce l'autrice, le idee creative per una lezione di lingua potrebbero aiutare lo studente a superare il problema.

6.1 Esercizi per creare un clima simpatico nel gruppo

Nęcka (1998: 36) propone qualche esercizio che serve a costruire un clima positivo nel gruppo. Inizia da una competenza che sembrerebbe apparentemente facile: la competenza di presentarsi nel gruppo.

Esercizio I.

Titolo: Descrizione di uno stato psichico.

Fonte: Nęcka, "Trening twórczości" (1998: 40).

Livello: dal livello A2.

Gruppo di età: adolescenti e adulti.

Contesto didattico: corsi di lingua oppure piccole classi (visto che l'esercizio è abbastanza "personale", meglio non realizzarlo in una classe numerosa).

Scopo dell'esercizio: Lo studente impara come descrivere il proprio stato d'animo, usando metafore e comparazioni.

Descrizione: All'inizio di ogni lezione l'insegnante pone agli studenti la domanda "Come stai?" oppure "Come va?". Tuttavia di tanto in tanto è possibile rompere lo schema. Nęcka propone due tecniche:

1. "Mi sento come...". Ogni studente dovrebbe descrivere il proprio stato psichico, usando il paragone, per es. "Mi sento come se fossi un albero senza foglie". Nęcka sottolinea che è necessario evitare gli aggettivi semplici, però, secondo me, dal punto di vista linguistico può essere opportuno aggiungere qualche aggettivo, per es. "Mi sento come se fossi un albero senza foglie. Sono molto triste." In questo modo si fa anche un ripasso del lessico.
2. "Ricordi". Un esercizio da fare in coppia. Ogni studente evoca un ricordo particolarmente piacevole e bello (una situazione, un paesaggio, un luogo) e deve descrivere il ricordo in modo plastico, facendo riferimento ai sensi (Che cosa vedo? Che cosa sento? Come mi sento? Che cosa tocco?).

Le due tecniche, pur essendo piacevoli e fruttuose, dovrebbero essere usate solo in un gruppo in cui gli studenti si conoscono. L'atmosfera nel gruppo deve essere simpatica. Se nel gruppo si osserva una certa distanza, gli esercizi per gli studenti potrebbero essere difficili dal punto di vista psicologico.

6.2 Esercizi per mantenere una relazione interpersonale

Una tecnica interessante viene suggerita da Chojnacki (2004: 149). È un po' diversa da quelle proposte da Nęcka. Mentre Nęcka si concentra sulla capacità di esprimere le emozioni, l'esercizio ideato da Chojnacki permette anche di inserire un'espressione concreta in un contesto appropriato. Tuttavia, la tecnica è stata modificata da me, perché nella sua versione originale era troppo lunga e complicata, preparata per persone che sviluppano la creatività facendo teatro. Il pensiero generale rimane medesimo: si tratta di trovare molte risposte ad una sola domanda, a seconda della intenzione di chi parla.

Si vedano gli esercizi in proposito.

Esercizio 1

Titolo: Costruire le relazioni interpersonali nella struttura della domanda e della risposta.

Fonte: Marek Chojnacki, “Techniki inspiracji” (2004: 150).

Livello: da A2 a B1.

Gruppo di età: adolescenti e adulti.

Contesto didattico: l'esercizio potrebbe essere introdotto in ogni tipo di gruppo.

Scopo dell'esercizio: far imparare allo studente come esprimersi a seconda della situazione comunicativa.

Descrizione: Gli studenti lavorano in coppie. L'insegnante propone ad ogni coppia una domanda (oppure sono gli studenti che inventano le domande), non descrivendo però il contesto in cui la domanda è stata espressa. Le domande possono essere diverse, per es. “Perché sei in ritardo?”, “Che ne pensi, dovrei preoccuparmi di questa cosa?”, “Che cosa dovrei dire al mio capo?”, “Perché sei arrabbiato?”. Gli studenti in coppia devono dare il numero più grande possibile di risposte, sia quelle semplici (“Perché l'autobus non è passato”; “Non lo so, non mi interessa”) che quelle più complesse (“Perché vuoi parlare con il tuo capo?”, “Sì, è un problema grave”, “Al posto tuo, non sarei preoccupato”). Poi gli studenti devono inventare e descrivere il contesto in cui è stata emessa ogni risposta, la persona dell'emittente del comunicato e le emozioni che sente l'emittente verso il destinatario e viceversa.

Esempio:

- “Perché sei in ritardo?”
- “Succede. Neanche tu sei sempre puntuale!”

Contesto: una coppia al ristorante. L'uomo ha aspettato la fidanzata per trenta minuti.

L'emittente della risposta: la donna, arrabbiata.

Il destinatario della risposta: l'uomo, ansioso e nervoso.

Emozioni: l'uomo si sente trascurato, disprezzato dalla donna, che è spesso in ritardo. La donna si sente arrabbiata, perché l'uomo secondo lei non si comporta bene.

Poi gli studenti devono scegliere una delle risposte create e continuare il dialogo. L'importante è che nell'interpretazione del dialogo siano mantenute le emozioni che gli studenti hanno descritto prima.

Esercizio 2

Titolo: Fare la parafrasi.

Fonte: Edward Nęcka, “Trening twórczości” (1998: 30).

Livello: dal B1 in poi.

Gruppo di età: adolescenti e adulti.

Contesto didattico: l'esercizio potrebbe essere introdotto in ogni tipo di gruppo.

Scopo dell'esercizio: far imparare allo studente a fare la parafrasi, esprimere il proprio parere in modo logico e coerente, partecipare alla discussione.

Descrizione: Analizzando il problema della comunicazione nel gruppo, Nęcka (1998: 30) si concentra sul problema di alcune tecniche della comunicazione che, pur sembrando utili ed efficaci, in realtà possono totalmente bloccare il flusso delle informazioni. Una di quelle è dire durante una discussione: “Capisco bene cosa vuoi dire”. Secondo lo psicologo, una cosa fondamentale per poter lavorare nel gruppo è formare un altro tipo di atteggiamento: “Prima di risponderti devo verificare di aver capito bene quello che hai detto tu”. In poche parole, si tratta della tecnica della parafrasi che fa parte dell'insieme dei metodi del pensiero creativo.

Gli studenti lavorano in coppie. L'insegnante sceglie un tema o un problema, che secondo Nęcka dovrebbe essere importante, controverso e complesso perché susciti le emozioni. Lo studente A esprime la propria opinione sulla questione. Lo studente B, prima di rispondere ed esprimere il proprio parere, deve fare la parafrasi di quello che ha detto lo studente A: solo se l'emittente della prima risposta accetterà la parafrasi, lo studente B potrà continuare il dialogo. Tuttavia, la parafrasi non può consistere in una semplice ripetizione della frase precedente: dovrebbero essere usate altre parole, ma il contenuto e il senso dovrebbero essere mantenuti. Lo studente che fa la parafrasi può aggiungere informazioni, ad esempio per rendere l'espressione del/la compagno/a più integrale, ma solo a condizione che il/la compagno/a sia d'accordo con quella “aggiunta”. Quando lo studente A accetterà la parafrasi del proprio comunicato, lo studente B può esprimere un suo parere. La sua affermazione dovrebbe essere poi parafrasata dallo studente A e così via. Nęcka propone qualche frase utile nell'esercizio del genere, per es. “Allora secondo te...”, “Se ti capisco bene, vuoi dire che...”, “In altre parole...” ecc.

Esercizio 3

Titolo: Riformulazione di un proverbio.

Fonte: Magda-Adamowicz e Paszenda, “Trening twórczości a umiejętności zawodowe” (2011: 219).

Livello: dal B1/B2 in poi.

Gruppo di età: adolescenti e adulti.

Contesto didattico: l'esercizio potrebbe essere introdotto in ogni tipo di gruppo.

Scopo dell'esercizio: La tecnica serve a sviluppare la capacità di parlare in gruppo, in pubblico, nonché a partecipare alla discussione ed esprimere le proprie opinioni e riferire i risultati della propria ricerca. Un'altra abilità esercitata, fondamentale nella teoria del pensiero creativo, è la riformulazione, eseguita per adeguare il messaggio alla situazione.

Descrizione: Le due ricercatrici, psicologhe, che hanno fatto la loro ricerca in un gruppo di studentesse di pedagogia, suggeriscono che la tecnica dovrebbe essere basata sui proverbi e modi di dire. Siccome in italiano, come in altre lingue, ci sono centinaia di proverbi, l'esercizio sembra molto utile nel contesto glottodidattico, anzi, potrebbe aiutare a memorizzare alcune espressioni e imparare ad usarle appropriatamente. La discussione è composta da due tappe. La prima consiste nell'analizzare il contesto storico di un proverbio o modo di dire. Perché è nato? Quando? Quali sono le sue origini? Quali fattori storici hanno favorito l'uso del proverbio? In alcuni casi il contesto è ben chiaro, in altri casi bisogna fare una piccola ricerca, usando diverse fonti. Lo potrebbero fare gli studenti (anche a casa), poi riferendo le proprie conclusioni. Dopo l'insegnante pone una domanda: questo proverbio è ancora attuale oppure con il passare degli anni il suo significato è mutato? Se il proverbio è attuale, gli studenti possono provarlo, elencando esempi delle situazioni concrete nelle quali è possibile usare il proverbio oppure presentando i casi concreti che illustrino il messaggio veicolato da questo proverbio. Nel caso in cui gli studenti decidano che il proverbio non è più attuale, il loro ruolo consiste nel modificarlo così che sia adeguato ai tempi moderni. Come esempio le due ricercatrici danno un proverbio polacco “*Mowa jest srebreem, milczenie zlotem*” che esiste anche in italiano: “Il parlare è argento fino, il tacer oro zecchino”. Dopo una discussione, le studentesse del gruppo condotto dalle ricercatrici hanno modificato questo proverbio, formando una nuova versione: “Il tacere è un muro, il parlare è un ponte” (pol. *Milczenie jest murem, mówienie jest mostem*).

7. Tecniche che sviluppano le capacità di astrazione ed associazione: l'uso delle tecniche nel contesto del ripasso del lessico

La seconda categoria dei metodi e delle tecniche del pensiero creativo che Nęcka (1998: 67) chiama generalmente “capacità”, riguarda le seguenti abilità: fare dei ragionamenti astratti, fare associazioni, esercitare il pensiero deduttivo e induttivo, inventare e usare metafore, fare trasformazioni. Soprattutto le capacità di fare dei ragionamenti astratti e fare associazioni possono essere utili nel processo dell'apprendimento della lingua straniera. L'insegnante può introdurre alcune tecniche come un esercizio per ripassare, memorizzare, ma anche arricchire e sviluppare il lessico degli studenti. Bisogna sottolineare che l'abilità di fare associazioni viene considerata una delle fondamentali operazioni del pensiero creativo (Szmidski 2003: 31).

La capacità di fare dei ragionamenti astratti risulta l'abilità di concentrarsi solo su alcuni aspetti o alcune caratteristiche di un oggetto, il che rende possibile costruire una definizione o una ridefinizione, secondo i criteri prima determinati (Nęcka 1998: 68). Esistono numerose tecniche per esercitare tale capacità.

7.1 Esercizi semplici

Esercizio 4

Titolo: Mille definizioni

Fonte: Nęcka, “Trening twórczości” (1998: 69).

Livello: dall'A2 in poi.

Gruppo di età: adolescenti e adulti.

Contesto didattico: l'esercizio potrebbe essere introdotto in ogni tipo di gruppo.

Scopo dell'esercizio: sviluppare la capacità di astrazione, di creare la definizione e ridefinizione di un oggetto.

Descrizione: Si lavora in classe. L'insegnante indica un oggetto, per esempio una scarpa. Il compito degli studenti è quello di creare il numero più grande possibile di definizioni dell'oggetto, concentrandosi su diversi aspetti (ad esempio l'aspetto fisico, le funzioni, la forma, la persona che usa l'oggetto ecc.). Nęcka avvisa che le prime definizioni saranno banali, però pian piano nasceranno anche quelle originali e fantasiose che fanno ridere.

Una delle variazioni di questo esercizio (considerato ormai classico) consiste nel determinare le caratteristiche dell'oggetto, usando però solo gli aggettivi. Gli studenti possono riferirsi all'aspetto fisico, alle emozioni che suscita l'oggetto, alle sue funzioni, alle possibilità di utilizzarlo, all'ambiente in cui si trova l'oggetto, al contesto in cui se ne parla ecc. Prima si possono definire gli oggetti fisici, poi gli oggetti "sociali" (Nęcka 1998: 69) per esempio l'ufficio o l'università.

Esercizio 5

Titolo: Similitudine.

Fonte: Nęcka, "Trening twórczości" (1998: 73); Szmidt, "Trening kreatywności" (2003: 48).

Livello: dall'A2.

Gruppo di età: adolescenti e adulti.

Contesto didattico: l'esercizio potrebbe essere introdotto in ogni tipo di gruppo.

Scopo dell'esercizio: far sviluppare l'abilità di fare dei ragionamenti astratti, arricchire il lessico.

Descrizione: L'esercizio proposto sotto viene considerato uno dei fondamentali per sviluppare la capacità di fare dei ragionamenti astratti. Gli studenti lavorano in coppie. L'insegnante crea un elenco di lemmi, per esempio: *albero*, *capanna*, *pensione*, *elefante*, *portacenere*. Ogni coppia sorteggia due (o più) lemmi e in pratica dovrebbe trovare il numero più grande possibile di somiglianze o caratteristiche comuni delle due cose. Per non allungare troppo l'esercizio e non far stancare gli studenti, sarebbe bene stabilire quanto tempo è possibile dedicarci, il che dipende dalle competenze degli studenti e della loro creatività (comunque non dovrebbe durare più di cinque minuti).

Una variazione del metodo viene proposta da Szmidt (2003: 48). Essa dovrebbe sviluppare la capacità chiamata dall'autore "l'abilità di pensare in modo fluido", cioè inventare molte soluzioni possibili di un

problema in tempo breve. Questa volta gli studenti ottengono due (o più) caratteristiche. Il loro compito consiste nel trovare in breve tempo il numero più grande di cose o fenomeni che abbiano tutte e due le caratteristiche. Gli esempi delle caratteristiche sono: *arancione e rotondo; breve e costoso; ecologico e brutto; lucido e ridicolo; esotico e piccolo*. Ovviamente le caratteristiche potrebbero essere diverse, l'insegnante può anche fare varie combinazioni (per es. *ecologico e piccolo; lucido e costoso* ecc.).

Esercizio 6

Titolo: Come può essere il prezzo?

Fonte: Szmidt "Trening kreatywności" (2003: 51).

Livello: dall'A2 in poi.

Gruppo di età: adolescenti e adulti.

Contesto didattico: l'esercizio potrebbe essere introdotto in ogni tipo di gruppo.

Scopo dell'esercizio: sviluppare la capacità di pensare in modo fluente e flessibile. Questo tipo di esercizi aiutano non solo a fare dei ragionamenti astratti e fare associazioni, ma anche a memorizzare e ripassare il lessico.

Descrizione: Questa tecnica è considerata da Szmidt una delle più utili per ampliare la capacità di pensare in modo fluente, basata sull'abilità di fare dei ragionamenti astratti, non è però ritenuta un metodo classico. Il compito degli studenti, che lavorano in coppia o in piccolo gruppo, è dare il numero più grande di risposte a delle domande. Le domande possono essere le seguenti:

- *Come può essere il prezzo? (alto, basso, prezzo di mercato ecc.)*
- *Come può essere l'acqua? (azzurra, piovina, minerale, dolce, salata, potabile, marina ecc.)*
- *Come può essere la via? (larga, stretta, di sviluppo, respiratoria ecc.)*
- *Come può essere il sistema? (politico, sociale, economico, digestivo, informativo)*

Le risposte degli studenti possono avere sia la forma aggettivale che quella nominale. Come sottolineato prima, sarebbe bene limitare il tempo del gioco: al massimo cinque minuti.

7.2 Esercizi composti

Esercizio 7

Titolo: Omonimi

Fonte: Wiśniewska “O źródłach inspiracji – autorskie ćwiczenia rozwijające zdolność twórczego myślenia” (2005: 193).

Livello: dal B1 in poi.

Gruppo di età: adolescenti e adulti.

Contesto didattico: l'esercizio potrebbe essere introdotto in ogni tipo di gruppo.

Scopo dell'esercizio: La tecnica serve a sviluppare la capacità di fare associazioni; è anche un ottimo esercizio per memorizzare il lessico. Siccome l'esercizio concerne gli omonimi, nei gruppi in cui la conoscenza del lessico italiano non è particolarmente alta, sarebbe meglio usare i dizionari.

Descrizione: L'esercizio è diviso in due tappe. Gli studenti lavorano in piccoli gruppi. Prima dovrebbero trovare il numero più alto possibile di omonimi: parole, che si scrivono e si pronunciano allo stesso modo, ma hanno un significato diverso. In italiano gli omonimi hanno spesso il genere grammaticale diverso (p.es. *il caccia – la caccia, la capitale – il capitale, il fine – la fine, il rosa – la rosa*), ma non è una regola (per es. *la chiave musicale – la chiave di casa, la lingua italiana e la lingua in bocca* ecc.) Finita la prima tappa, gli studenti dovrebbero creare, sulla base di uno o più omonimi trovati, uno slogan o una pubblicità.

Esercizio 8

Titolo: Che cosa succederebbe...

Fonte: Magda-Adamowicz e Paszenda “Trening twórczości a umiejętności zawodowe” (2011: 219); Szmidt “Trening kreatywności” (2003: 42).

Livello: dal B2 in poi.

Gruppo di età: adolescenti e adulti.

Contesto didattico: l'esercizio potrebbe essere introdotto in ogni tipo di gruppo.

Scopo dell'esercizio: l'esercizio non solo sviluppa le capacità legate al pensiero creativo (soprattutto quella di fare dei ragionamenti astratti) e aiuta a memorizzare il lessico, ma serve anche a esercitare le regole di

costruire le frasi ipotetiche del secondo tipo, le forme del congiuntivo imperfetto e il condizionale semplice.

Descrizione: Alcuni esercizi per sviluppare la creatività sono molto diffusi e si possono ritrovare nelle opere di diversi autori. Uno di questi è anche un metodo intitolato “che cosa succederebbe...”, su cui scrivono sia Szmids (2003: 42) che Magda-Adamowicz e Paszenda (2011: 219). Gli studenti dovrebbero dare risposte originali alle domande che “contestano i diritti della fisica, chimica o geografia”, come lo spiega Szmids (2003: 42). Le domande possono essere le seguenti:

- *Che cosa succederebbe se i cani parlassero la lingua umana?*
- *Che cosa succederebbe se gli alberi producessero benzina di buona qualità?*
- *Che cosa succederebbe se la sabbia fosse commestibile, o anzi molto buona?*
- *Che cosa succederebbe se gli scienziati scoprissero una medicina che previene il tradimento?*

Magda-Adamowicz e Paszenda (2011: 219) propongono altre domande, come per esempio:

- *Che cosa succederebbe se l'obbligo scolastico fosse abolito?*
- *Che cosa succederebbe se l'uomo potesse vivere senza il sonno?*
- *Che cosa succederebbe se la lunghezza della vita umana fosse raddoppiata?*

Secondo Szmids è importante che gli studenti siano in grado di creare delle risposte numerose e originali, invece Magda-Adamowicz e Paszenda sostengono che gli studenti dovrebbero prendere in considerazione sia le conseguenze positive che quelle negative delle ipotesi che appaiono nelle domande.

8. Conclusioni

Nell'articolo vengono presentati alcuni metodi che servono soprattutto a sviluppare e stimolare il pensiero creativo, ma allo stesso tempo possono essere molto utili nel processo dell'insegnamento della lingua italiana. Tali esercizi sono stati proposti

da vari autori. Alcune attività sono state modificate per renderle adeguate all'uso durante una lezione. Tutte le tecniche sono basate sulla convinzione che la creatività (intesa qui come una capacità di generare nuove idee e nuovi prodotti) può essere esercitata e ampliata. Bisognerebbe sottolineare che gli esercizi non solo stimolano la creatività e sviluppano molte competenze linguistiche, ma possono anche rendere la lezione simpatica e piacevole: sia per l'insegnante che per gli studenti, che – divertendosi – imparano come usare la fantasia, la mente e la lingua.

Riferimenti bibliografici

- Cei, Vittorio (2009) *Libera la tua creatività*. Milano, FrancoAngeli.
- Chojnacki, Marek (2004) *Techniki inspiracji*. Poznań, Ośrodek Badania Rynku Sztuki Współczesnej.
- Cinque, Maria (2010) "La creatività come innovazione personale: teorie e prospettive educative". *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, 3 (2), 95-113.
- Dobrołowicz, Witold (2005) "Dwa kierunki badania twórczości". In: Dobrołowicz Witold, Gralewski Jacek [a cura di] *Kreatywność. Nowe aspekty poznawcze i praktyczne*. Warszawa Wszechnica Polska Szkoła Wyższa Towarzystwa Wiedzy Współczesnej, 33-52.
- Giorgetti, Marisa; Pizzingrilli, Paola; Antonietti, Alessandro (2009) "Creatività. Come promuoverla a scuola?". *Psicologia e scuola* (3), 42-48.
- Nęcka, Edward (1998) *Trening twórczości*. Kraków, Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Karwowski, Maciej (2009) *Klimat dla kreatywności. Koncepcje, metody, badania*. Warszawa, Centrum Doradztwa i Informacji Difin.

- Szmidt, Krzysztof (2003) *Dydaktyka twórczości. Koncepcje, problemy, rozwiązania*. Kraków, Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Szmidt, Krzysztof (2008) *Trening kreatywności*. Gliwice, Wydawnictwo Helion.
- Szplit, Agnieszka (2005) "Bariery psychiczne Polaków w uczeniu się języka angielskiego". In: Dobrołowicz, Witold e Gralewski, Jacek [a cura di] *Kreatywność. Nowe aspekty poznawcze i praktyczne*. Warszawa, Wszechnica Polska – Szkoła Wyższa Towarzystwa Wiedzy Współczesnej, 59-97.
- Tomaszewska, Monika (2003) *Trening kreatywności w rozwijaniu zdolności twórczego myślenia*. Szczecin, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego.
- Wiśniewska, Ewa (2005) "O źródłach inspiracji – autorskie ćwiczenia rozwijające zdolność twórczego myślenia". In: Dobrołowicz, Witold e Gralewski, Jacek [a cura di] *Kreatywność. Nowe aspekty poznawcze i praktyczne*. Warszawa, Wszechnica Polska – Szkoła Wyższa Towarzystwa Wiedzy Współczesnej, 112-130.

Joanna Kaszlikowska-Winek

Studio Linguistico, Varsavia

Manuali di creatività nella didattica della lingua straniera

1. Introduzione

Il presente capitolo ha l'obiettivo di esaminare le possibilità pratiche dell'implementazione degli esercizi di sviluppo della creatività proposti dai manuali di creatività nell'insegnamento della grammatica e del vocabolario d'italiano come lingua straniera.

L'idea dell'abbinamento della creatività con la glottodidattica è stata ispirata dalla teoria di Kuśpit (discussa in Popek 2004: 187), secondo la quale i comportamenti euristici nel contesto dei problemi che richiedono soluzioni creative migliorano le competenze sociali, il cui centro costituisce la comunicazione efficace. Se la nozione della *comunicazione efficace* è nello stesso tempo una delle finalità dell'insegnamento, mi sembra rilevante intraprendere dei tentativi di implementare alcune componenti dell'allenamento della creatività alle lezioni d'italiano come lingua straniera, traendone conclusioni dal punto di vista glottodidattico. In particolare,

si analizzeranno le possibilità di adattamento degli esercizi e dei consigli provenienti dai manuali di creatività alla glottodidattica e l'inserimento di essi nel programma didattico con riferimento alle abilità linguistiche delineate nel Quadro Comune di Riferimento Europeo per le Lingue.

2. La creatività come abilità universale

La nozione dell'*atteggiamento creativo* è apparsa per la prima volta nelle scienze psico-pedagogiche nel 1959 con il famoso saggio di Erich Fromm *The Creative Attitude* e successivamente è stata diffusa e potenziata da Abraham H. Maslow (citato in Szmidski e Piotrowski 2005: 19). Oggi giorno il postulato dell'impiego più ampio della creatività, anche nel campo dell'educazione, viene preceduto da tre premesse.

La prima riguarda la visione dell'uomo come un essere creativo di natura ed esclude il carattere elitario della creatività, riconoscendo la sua presenza anche fuori dall'ambito strettamente scientifico o dell'arte. In questo senso ogni persona possiede un certo potenziale creativo, i cui vantaggi non sempre vengono sfruttati (Nęcka 2008: 10). La maggior parte degli studiosi condivide l'opinione che l'aggettivo "creativo" non debba essere attribuito ai talenti, ma sia una caratteristica generale dell'essere umano (Popek 2004: 189).

Seguendo la seconda, è opportuno distinguere tra la creatività potenziale, detta anche "liquida", e quella "cristallizzata". La creatività "cristallizzata" consiste nella capacità di risolvere un dato problema. Essa presuppone specifiche conoscenze in merito, nonché la capacità di valutare la bontà delle soluzioni create. Tuttavia, come sostiene Nęcka (citato in Szmidski e Piotrowski 2005: 46), la soluzione non necessariamente deve essere un apporto significativo nella scienza o in un altro

ambito di attività; può anche costituire una soluzione precedentemente conosciuta dagli altri oppure utile solo per il proprio autore. La creatività potenziale o “liquida”, invece, significa la possibilità di iniziare opere che hanno le *chances* di essere definite creative. In altre parole, il processo creativo assomiglia a quello che accompagna l’emergere delle opere degli artisti o degli inventori eminenti, ma non porta alla costruzione di un’opera importante. L’allenamento alla creatività si concentra soprattutto su questo tipo di creatività, giacché essa stimola il ragionamento e le attività creative (Nęcka 2008: 10).

Secondo la terza premessa, le operazioni intellettuali coinvolte nell’atto creativo sono comuni. Come riporta Nęcka (2008: 11), questa premessa si basa su numerose ricerche riguardanti i processi intellettuali che portano alle soluzioni considerate creative. Tali studi evidenziano che questi processi sono inclusi nel potenziale della mente di ogni essere umano (e non solo di quelli chiamati geniali), solo che relativamente poco attivati.

Dalle premesse sopracitate risulta la possibilità di allenare il potenziale creativo di ogni persona al fine di ampliare le sue competenze nel ragionamento. La creatività, quindi, verrà trattata come la capacità, ma anche la volontà di cercare soluzioni, non necessariamente molto innovative, di problemi reali e immaginari.

3. Possibilità di esercitare la creatività nel contesto delle lezioni di una lingua straniera

L’obiettivo del presente capitolo è suggerire le modalità di adattare gli esercizi di creatività “generale” al contesto glottodidattico, per costruire gli esercizi utili nell’insegnamento creativo dell’italiano come lingua straniera (v. anche il capitolo

di Sowińska, in questo volume). Sebbene il cosiddetto “allenamento della creatività” (o “*training* del pensiero creativo”) sia spesso oggetto di corsi specialistici oppure di manuali dello sviluppo della creatività, i suoi valori possono essere sfruttati anche in un ambito educativo più ampio. Secondo Nęcka *et al.* (2008: 6), la rilevanza dello sviluppo della creatività a scuola si traduce in una migliore acquisizione, ovvero più permanente e più attraente, di quanto accada con l’uso dei metodi tradizionali. Si sottolinea che l’allenamento della creatività insegna a ragionare, il che si contrappone alla metodologia mirata all’esposizione del materiale da parte dell’insegnante e alla ripetizione dei suoi contenuti da parte degli allievi (v. Siennicka, in questo volume). Inoltre, i partecipanti a un allenamento del genere di solito diventano più aperti alle nuove esperienze e dimostrano una maggiore indipendenza nella pianificazione ed esecuzione nella vita professionale. Gli elementi di un allenamento della creatività possono essere anche trattati come un’introduzione all’insegnamento delle abilità interpersonali, rilevanti dal punto di vista glottodattico. In classe, infatti, va sviluppata pure la capacità di collaborare con i compagni o l’esercizio della critica costruttiva.

Un’ulteriore applicazione dell’allenamento della creatività è il consolidamento delle competenze sociali, intese come l’efficacia della comunicazione verbale e non verbale: la capacità di capire bene i comunicati altrui e la capacità di formulare senza difficoltà i propri comunicati riguardanti il ragionamento o i sentimenti. Come sostiene Jakubowska (citata in Popek 2004: 185), grazie a queste attitudini un individuo è in grado di raggiungere scopi strumentali oppure interpersonali, con un simultaneo adattamento sociale. I risultati delle ricerche di Kuśpit (discussi in Popek 2004: 187) dimostrano che le persone con atteggiamento creativo possiedono maggiori competenze sociali, il che costituisce un altro motivo per cui si consiglia

di inserire gli elementi dell'allenamento della creatività nel programma educativo. Inoltre, la capacità di pensare in modo creativo, siccome è molto richiesta sul mercato del lavoro, può costituire una delle ragioni per cui un allievo potrebbe essere più motivato e più interessato allo studio di una lingua straniera.

Gli esercizi proposti sotto sono ispirati dai manuali di sviluppo della creatività che suggeriscono soprattutto varie forme di lavoro in gruppi. Il volume interamente dedicato a questo tipo di attività è *Trening twórczości* (trad. italiana: "Allenamento della creatività") a cura di Nęcka (2008). Seppur originariamente destinato agli "allenatori di creatività" che conducono gli appositi corsi, secondo i suoi autori si presta alle modificazioni delle attività proposte, con lo scopo di adattare a scopi lievemente diversi (quali gli obiettivi glottodidattici). Fin dall'introduzione Nęcka postula l'utilizzo del manuale come una fonte di idee per insegnare il pensiero creativo a scuola oppure per migliorare le abilità interpersonali in ambienti di ogni tipo. Dunque, oltre ai capitoli principali dedicati alle esercitazioni della creatività intesa come innovazione, il libro contiene anche proposte per sviluppare la motivazione e le competenze collaborative, nonché per superare gli ostacoli riscontrabili nel lavoro in gruppi.

La fonte d'ispirazione sono stati anche manuali di sviluppo di creatività dedicati al lavoro individuale, come quello di Foster (2000) oppure di Nöllke (2008). Il primo è destinato a un lettore che aspiri al miglioramento delle proprie capacità nel pensiero innovativo. Il secondo invece si focalizza sugli scopi professionali, in maggior parte riguardanti la pubblicità e gli affari.

L'adattamento delle attività proposte agli scopi glottodidattici è indispensabile, siccome l'espressione delle proprie idee creative in una lingua straniera può risultare molto difficile. Bisogna sempre adeguare il livello della difficoltà del compito al livello linguistico degli allievi, scegliendo la tematica da loro

conosciuta e proponendo esempi delle soluzioni. Nonostante ciò, anche gli studenti del livello A1 o A2, come si dimostrerà negli esempi, con l'aiuto dell'insegnante, potranno partecipare alle attività di questo tipo. Generalmente è consigliato di implementare gli esercizi creativi nell'ultima fase di un'unità didattica, quando il lessico e gli argomenti grammaticali dovrebbero essere nella fase di rafforzamento nella memoria. Un'eccezione può essere la prima lezione in un gruppo che non si conosce. Grazie agli elementi di creatività gli studenti eviteranno di presentarsi in un modo banale, dicendo solo il nome, l'età ed eventualmente la professione, anzi, potranno sapere qualcosa di più sui compagni, il che favorisce relazioni amichevoli e collaborative (v. sotto, 4.3).

Una questione importante è creare un ambiente sereno e trattare gli esercizi come forma di divertimento, a differenza di quanto suggerito dai manuali di creatività, dove tutte le attività hanno un carattere serio. Ovviamente vale la pena informare gli allievi che una data attività è mirata anche a sviluppare la loro creatività, perché così la motivazione di solito aumenta. Comunque, sarebbe bene evitare la rivalità tra i gruppi o tra i singoli studenti per gestire appropriatamente il *filtro affettivo*. Il termine, introdotto da Krashen (1981: 31), indica varie resistenze psicologiche che rendono più difficile il processo di acquisizione stabile di una lingua straniera. Tali resistenze possono essere diminuite tramite l'eliminazione dello stress degli studenti. La diminuzione del filtro affettivo favorisce l'acquisizione anziché l'apprendimento, dunque una migliore padronanza dell'input fornito. La differenza fondamentale tra i due concetti è il grado d'incisione nella memoria a lungo termine. Secondo Krashen (1982: 10), ciò che coinvolge gli studenti allo stesso tempo abbassa il loro filtro affettivo, contribuendo così all'acquisizione, ovvero una memorizzazione migliore dell'input.

Si può diminuire lo stress anche scegliendo appropriatamente i temi delle attività: invece di parlare di un argomento troppo controverso o di spettegolare anziché discutere, si propone di iniziare da temi neutrali, umoristici, oppure legati alla cultura popolare, come i protagonisti dei cartoni animati (v. 4.1).

Un altro problema pertinente è la quantità di tempo di cui si dispone. Nei manuali di creatività non viene indicato quanto dovrebbero durare le attività. Si può comunque supporre che durante un allenamento di creatività appositamente progettato si disponga di più tempo che durante una lezione. In più, esprimersi in una lingua straniera spesso risulta molto più difficile e consuma più energia. Per gestire bene le risorse disponibili, va stimata la durata dell'esercizio. Questo di solito comporta modifiche nella versione originale dell'esercizio, grazie alle quali si possono elaborare soluzioni più veloci.

Riassumendo, l'adattamento degli esercizi proposti dai manuali dello sviluppo della creatività alla glottodidattica si concentra soprattutto sull'adeguamento al livello d'italiano del gruppo attraverso la scelta della tematica appropriata. La libertà dell'espressione dovrebbe aumentare con la conoscenza della lingua straniera, quindi sui livelli meno avanzati l'insegnante può dare più suggerimenti (come per esempio l'inizio della frase). È essenziale creare un'atmosfera di divertimento che incentiverà gli studenti ad attivare la propria immaginazione e abbasserà lo stress legato alla produzione orale in una lingua straniera.

4. Proposte didattiche

4.1 “Vantaggi degli svantaggi”

Ispirazione. La fonte è l'esercizio “Vantaggi degli svantaggi e svantaggi dei vantaggi” (Nęcka 2008: 103), nel quale il

gruppo sceglie un oggetto o una persona che abbia un numero pari di vantaggi e svantaggi. Successivamente i partecipanti hanno il compito di cercare le situazioni in cui le caratteristiche dell'oggetto o della persona in questione assumono una qualità opposta, quindi devono trasformare i vantaggi in svantaggi e vice versa, il che costituisce una grande sfida dal punto di vista della creatività.

Nell'adattamento dell'esercizio alla glottodidattica, non si lascia agli studenti la scelta degli oggetti, per risparmiare tempo e per evitare conflitti. Non si dovrebbero analizzare i vantaggi e gli svantaggi degli allievi stessi per evitare lo sconforto alle persone prese di mira. Inoltre, si è scelta solo la prima variante proposta da Nęcka, perché la seconda opzione, l'ingrandimento caricaturale di una caratteristica negativa affinché diventi positiva, esigerebbe molto più tempo e potrebbe risultare troppo difficile, specie a livello A.

Livello della conoscenza d'italiano: A2/B1

Gruppo di età: adolescenti, adulti

Contesto didattico: liceo, università, corsi di lingua

Informazioni preliminari:

- Partecipanti: numero illimitato, almeno 2 partecipanti; in coppie o gruppi di 3 persone
- Durata proposta dell'esercizio: 20-30 minuti, a seconda del numero di gruppi
- Materiale necessario: per la Variante 1, preparare le immagini di personaggi molto conosciuti, quali protagonisti di cartoni animati/film (per es. Gargamella, Superman, Biancaneve); per la Variante 2, preparare le foto di elettrodomestici (per es. l'aspirapolvere, le microonde, la lavastoviglie).

Scopo: lo sviluppo dell'abilità di parlare e l'esercitazione del vocabolario attraverso l'individuazione di vantaggi e svantaggi delle persone o degli oggetti. Il lavoro inventivo consiste nella trasformazione degli svantaggi nelle loro opposizioni, argomentando le proprie scelte. I partecipanti devono usare la loro immaginazione per cercare le argomentazioni che

vanno oltre le associazioni stereotipiche. È un esercizio utile quando si esercita l'abilità di esprimere le opinioni e le argomentazioni.

Descrizione:

Variante 1

1. L'insegnante preannuncia l'esercizio di tipo creativo e divide la classe in coppie o in piccoli gruppi, distribuendo le foto dei personaggi di film o cartoni animati noti a tutti. Gli studenti, secondo la tecnica di *role play*, assumono il ruolo di addetti delle agenzie di Relazioni Pubbliche. Devono elencare su due fogli separati 5 svantaggi o vizi del personaggio in questione.
2. Successivamente, gli allievi vengono a sapere che il loro compito consisterà nel presentare il personaggio in questione come il miglior candidato alle prossime elezioni presidenziali. Ogni allievo, in quanto consigliere del candidato, deve trasformare gli svantaggi nei vantaggi, indicando delle situazioni o delle circostanze dove uno svantaggio o vizio diventa vantaggio. L'insegnante può fornire un breve esempio (tipo: "sfacciato: grazie a ciò il candidato non esiterà a criticare in pubblico i controandidati disonesti").
3. Gli studenti discutono sull'argomento, recitando sempre il ruolo degli addetti PR. Ogni persona deve proporre la propria idea riguardante ogni svantaggio o vizio.
4. Dopo 15 minuti un rappresentante di ogni "agenzia" espone il lavoro del gruppo secondo lo schema: "*La persona X è..., ma questo può essere vantaggioso, quando / perché / se...*". Il resto della classe diventa il partito politico del candidato e reagisce con entusiasmo ad ogni proposta, se possibile indicando anche altri vantaggi.

Variante 2

1. L'insegnante preannuncia l'esercizio di tipo simulativo e divide la classe in coppie o in piccoli gruppi, distribuendo ad ogni formazione 2 foto degli elettrodomestici, per esempio la lavastoviglie, l'aspirapolvere ecc.
2. Ogni gruppo adotta il ruolo di un'agenzia pubblicitaria che deve elencare 4 svantaggi del prodotto della prima fotografia.
3. Adesso viene comunicato il compito principale, ossia trasformare gli svantaggi della propria marca in vantaggi, indicando le circostanze in cui può accadere tale cambiamento di prospettiva.
4. Dopo 20 minuti un rappresentante di ogni gruppo espone i risultati del lavoro collettivo.

4.2 “Tre sedie”

Ispirazione. Lo schema dell’esercizio si deve al metodo di risolvere problemi di Walt Disney, descritto in Nöllke (2008: 74). Il metodo consiste nell’assumere, l’uno dopo l’altro, tre punti di vista – di un sognatore, di un realista e di un critico – che servono a discutere una data questione in modo complesso. Per sottolineare anche fisicamente il cambiamento di prospettiva, assumendo ogni ruolo ci si siede su un’apposita sedia, fra le tre preparate a tale scopo.

Adattamento alla glottodidattica. Per velocizzare i tempi e assicurare il livello di difficoltà appropriato, si propone di fornire a tutti i gruppi lo stesso argomento in forma di un breve testo. Un unico argomento serve anche a paragonare i risultati finali del lavoro di ogni gruppo, il che costituisce un fattore motivante per i partecipanti all’attività.

Per esercitare le determinate abilità comunicative – in questo caso quelle di descrivere i propri sogni e ambizioni e di saper esprimere i vantaggi e gli svantaggi di una situazione dal proprio punto di vista – sulla lavagna si forniscono suggerimenti riguardanti le forme grammaticali in cui si possono esprimere tali contenuti (per es. il condizionale).

Siccome nel metodo descritto da Nöllke si prevede il lavoro individuale, non esiste il problema della valutazione e della critica delle idee da parte degli altri. Il lavoro in gruppi favorisce l’efficacia dell’esercizio dal punto di vista linguistico e persuasivo, poiché ogni partecipante è obbligato a esporre le proprie idee ai compagni, sforzandosi di renderle comprensibili e di convincere il gruppo.

Livello: B2-C1

Gruppo di età: adulti

Contesto didattico: università, corsi di lingua

Informazioni preliminari:

Materiale necessario:

- a) le espressioni utili per lo svolgimento dell'esercizio scritte sulla lavagna:

sognatore:

"Tutti dovrebbero..."

"Sarebbe bello poter..."

"Sarebbe ideale..."

"Nel mondo ideale tutto sarebbe..."

critico:

"Ma non tutti possono..., perché..."

"Purtroppo,..."

"Anche se questa è una bella idea..."

"Uno degli ostacoli è..."

- b) schede con la descrizione di un problema legato alla tematica attuale delle lezioni. Se il tema riguarda la problematica sociale, la scheda può avere il seguente contenuto:

La disoccupazione è uno dei maggiori problemi sociali di numerosi stati. Significa la mancanza di lavoro per una persona, attivamente alla ricerca, in età lavorativa (ovvero da 15 a 74 anni), sia perché ha perso il lavoro che svolgeva, sia perché è in cerca della prima occupazione. Come si potrebbe migliorare le politiche pubbliche e il lavoro degli uffici di collocamento per diminuire il problema?

Partecipanti: lavoro in gruppi di 3-5 partecipanti

Durata proposta dell'esercizio: circa 25-30 minuti

Scopo: esercitare l'abilità di parlare tramite la descrizione creativa dei propri sogni e ambizioni e la capacità di descrivere vantaggi e svantaggi di una situazione dal proprio punto di vista. La creatività consiste nel cercare ed esporre tre punti di vista su un dato problema.

Descrizione:

1. L'insegnante spiega lo svolgimento dell'esercizio e distribuisce le schede. I gruppi le leggono e con l'aiuto dell'insegnante si accertano di aver capito bene il problema.
2. Ogni gruppo assume il ruolo di sognatore. I partecipanti esprimono le soluzioni ideali del problema, servendosi delle espressioni scritte sulla lavagna. Oltre allo scambio orale delle idee in gruppo, si prendono appunti (5-7 minuti).
3. I membri del gruppo assumono i ruoli di realisti, rispondendo alla domanda: "Quali elementi delle mie soluzioni ideali sono fattibili?" (3 minuti).

4. I membri del gruppo assumono i ruoli di critici. Ogni partecipante critica le proprie idee, utilizzando le espressioni suggerite sulla lavagna (5 minuti).
5. Il gruppo discute quali delle soluzioni proposte sono migliori (6 minuti).
6. Si espongono in classe le soluzioni scelte da ogni gruppo.

Questa attività creativa e simulativa permette di esercitare non solo le abilità comunicative, ma anche le strutture grammaticali importanti. I suggerimenti scritti sulla lavagna, relativi al ruolo di sognatore, permettono per esempio di esercitare il condizionale semplice (*sarebbe* bello..., tutti *dovrebbero*...) e si prestano a svariate tematiche. Anche quelli utili per il ruolo del critico sono espressioni dell'uso quotidiano, necessarie per esprimere le proprie obiezioni. L'esercizio si inserisce nel quadro dell'approccio comunicativo e umanistico-affettivo, permettendo di dare voce alle proprie idee ed emozioni. L'imposizione di tre prospettive favorisce il pensiero creativo, in quanto invita gli studenti a fuoriuscire da quanto gli viene in mente per primo: così, anziché fermarsi sul ruolo del sognatore, ognuno deve pensare anche alla dimensione realistica e alle critiche.

Suggerimenti: L'attività è adatta all'applicazione e al controllo delle regole riguardanti l'espressione della propria opinione su una questione. Dal punto di vista grammaticale, l'esercizio è perfetto per esercitare il condizionale e il periodo ipotetico.

Altri livelli: Nell'adattamento della simulazione al livello principianti, si dovrebbe rinunciare alla discussione di un problema complesso e fornire l'input solo nella forma delle voci di tipo: *vacanza, lavoro* ecc. In questo caso i partecipanti non presentano le soluzioni ai problemi; devono invece esprimere dei desideri riguardanti una delle voci, usando la parola "*vorrei*" e successivamente assumere i ruoli di realisti e critici. Il lavoro dovrebbe proseguire in piccoli gruppi, nei quali gli

studenti possono suggerirsi a vicenda le parole necessarie ed essere aiutati dall'insegnante in caso di dubbi.

Un esempio: *Vacanza*.

Sognatore: *Vorrei andare in Perù, in Amazonia e vivere con gli indios.*

Realista: *È possibile andare in Perù, anche in Amazonia, ma vivere con gli indios non tanto.*

Critico: *Il contatto con la natura è bello, ma ci sono sicuramente moltissime malattie.*

4.3 “Conosciamoci!”

Ispirazione: Lo schema dell'attività si ispira all'esercizio “Autopresentazione” (Nęcka 2008: 23). Originariamente, è un'attività con lo scopo di integrare il gruppo di esercenti. I partecipanti informano con quali nomi vorrebbero essere chiamati durante il corso di allenamento della creatività e quali cose gli piacciono o meno. Inoltre esprimono i desideri rivolti ad un mago e le domande che vorrebbero fare agli altri partecipanti. Tale modo di presentarsi serve ad evitare le informazioni alquanto banali, fornite tipicamente all'inizio di un corso, come età e professione. Nęcka sostiene che la collaborazione creativa richiede la conoscenza degli altri a un livello meno superficiale e scontato, dunque le presentazioni insolite possono favorire una futura collaborazione creativa.

La modifica dell'attività consiste soprattutto nel cambiamento di forma. Mentre nella versione descritta nel libro di Nęcka tutta l'attività si svolge oralmente, nella lingua madre, nella versione modificata in funzione delle esigenze glottodidattiche le risposte vengono lette dall'insegnante dopo la correzione, e non direttamente dagli allievi. Quindi gli studenti, trovandosi in un nuovo gruppo, non devono stressarsi per i possibili errori durante la prima lezione. Inoltre, si sottolinea il carattere ludico dell'attività adottando la formula del concorso-gioco (v. sotto).

Livello: A2-C1

Gruppo di età: adolescenti, adulti

Contesto didattico: liceo, università, corso di lingua

Informazioni preliminari:

Materiale necessario: un piccolo contenitore per raccogliere le risposte

Partecipanti: gruppo di 3 – 8 persone

Durata proposta dell'esercizio: il concorso 20-25 minuti, le conversazioni 15 min

Scopo: esercitare l'abilità di formulare le proprie preferenze e desideri in modo creativo; integrare il gruppo

Abilità esercitate: scrivere brevi messaggi, parlare (dialogare).

Descrizione:

1. Ogni studente espone un foglietto con il proprio nome oppure con un soprannome con il quale vorrebbe essere chiamato durante il corso.
2. L'insegnante distribuisce dei foglietti su cui gli allievi scrivono in 5 minuti due frasi (possibilmente non banali) su che cosa gli piace e due su che cosa non gli piace fare, senza comunicare con il gruppo. Le risposte devono essere numerate da 1 a 4 e contenere il nome del partecipante.
3. Successivamente, gli studenti in 4 minuti devono scrivere due frasi-desideri che direbbero a un mago, sempre senza parlare tra di loro. Le risposte devono avere numeri 5 e 6.
4. Le risposte vengono raccolte in un contenitore. Nel frattempo ogni allievo disegna una tabella con i nomi delle altre persone nel gruppo in orizzontale e i numeri fino a 6 in verticale.
5. L'insegnante sorteggia 10 risposte e le legge senza dire il nome dell'autore, cominciando dal numero della risposta e correggendo eventuali errori. Gli studenti, dopo ogni frase, in qualche secondo cercano di indovinare chi l'ha scritta e mettono il segno nella tabella dove si incrociano il numero della risposta e il nome indovinato. Chi indovina bene, riceve 1 punto.
6. Si conta il punteggio. Il premio per il vincitore del concorso consiste nella ripetizione ad alta voce da parte della classe delle frasi con i suoi desideri esposti al mago.
7. La classe si divide in coppie che parlano delle proprie risposte, spiegandone i motivi ed eventualmente aggiungendo altre informazioni

sulle proprie preferenze e desideri. Dopo ogni 3 minuti si scambiano interlocutori.

Valore aggiunto: All'inizio della maggior parte dei corsi di lingua a ogni studente viene chiesto di presentarsi. Per molte persone parlare in una lingua straniera davanti agli sconosciuti genera stress. Perciò l'esercizio "Conosciamoci!" propone di iniziare la prima lezione con una breve produzione scritta e di scambiare le informazioni in modo orale solo quando è stata creata un'atmosfera distesa grazie all'approccio ludico. L'invito di inventare il contenuto creativo – le informazioni non scontate – favorisce il coinvolgimento dei partecipanti. Conoscere altri membri del proprio gruppo offre un senso di sicurezza, il quale, a sua volta, condiziona la capacità di pensare insieme (Nęcka 2008: 23). Il senso di sicurezza serve soprattutto a creare un clima opportuno: essere più rilassati invoglia a partecipare alle attività collettive e ad azzardare le idee nuove. Nessuno studente viene giudicato per gli errori commessi durante questa attività, siccome il concorso prevede la lettura delle frasi da parte dell'insegnante, con la simultanea correzione degli errori. In più, per l'insegnante le risposte degli studenti possono servire come uno degli strumenti per valutare il livello del gruppo e le sue esigenze.

Suggerimenti: Al livello avanzato l'esercizio può avere una forma simile a quella del livello intermedio, con ciò che il tempo previsto è molto più breve. Siccome la padronanza della lingua permette agli studenti di inventare frasi complesse abbastanza velocemente, si può aumentare la difficoltà, invitando a fornire le ragioni, secondo lo schema:

"Mi piace..., ma solo a condizione che..."

"Non mi piace..., perciò..."

Il carattere dell'esercizio risponde particolarmente alla descrizione del livello B1 del Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue, dove uno dei punti essenziali è saper descrivere speranze, sogni e ambizioni, fornendone dei motivi ("sa descrivere esperienze ed avvenimenti, sogni, speranze e ambizioni, sapendo anche brevemente indicare le motivazioni e spiegazioni delle proprie opinioni e progetti").

5. Osservazioni finali

Gli esercizi presentati sopra sono stati implementati nei corsi dell'italiano come lingua straniera in una scuola di lingue a Varsavia nei gruppi di adulti. Gli studenti hanno dimostrato un vivo interesse in tali attività poco consuete. Molti di loro sono stati sorpresi dai risultati e dall'abbondanza delle soluzioni che avevano creato. In più, gli insegnanti hanno osservato una migliore acquisizione del lessico esercitato con le attività basate sulla creatività.

La libertà creativa nell'elaborazione degli esercizi serve a generare la curiosità e coinvolgere il più possibile gli allievi nel processo glottodidattico. Grazie al coinvolgimento di tutti i partecipanti, si favorisce l'interazione fra gli allievi come uno degli elementi più rilevanti degli approcci umanistico-affettivo e comunicativo.

Un altro vantaggio di rilievo dell'implementazione degli esercizi creativi è l'opportunità di realizzare le premesse del Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue. È possibile ideare esercizi creativi, corrispondenti ai requisiti richiesti: la memorizzazione del lessico, la conoscenza delle strutture grammaticali, lo sviluppo delle abilità di parlare e scrivere.

Gli esempi forniti illustrano la flessibilità di numerosi esercizi creativi: lo schema proposto è facilmente adattabile

a svariati livelli linguistici. L'allenamento della creatività può essere incluso nel processo didattico a tutte le fasce d'età. Le attività presentate mirano a creare un ambiente di divertimento e di collaborazione tra gli allievi.

L'applicazione degli esercizi adattati dai corsi di allenamento della creatività all'insegnamento delle lingue straniere assicura i migliori risultati solo in alcune fasi del processo didattico. Non destando aspettative irrealizzabili, sembra dunque opportuno trattare il processo didattico come "un corso della lingua italiano con elementi di creatività" e non "un corso della lingua italiana e della creatività".

Riferimenti bibliografici

- Foster, Timothy R. V. (2000) *Kreowanie świetnych pomysłów na 101 sposobów*. Kraków, IFC Press.
- Krashen, Stephen (1981) *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Oxford, Pergamon Press.
- Krashen, Stephen (1982) *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford, Pergamon Press.
- Nęcka, Edward [a cura di] (2008) *Trening twórczości*. Gdańsk, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Nöllke, Matthias (2008) *Techniki kreatywności – jak wpadać na lepsze pomysły*. Warszawa, Flashbook.pl.
- Popek, Stanisław [a cura di] (2004) *Twórczość w teorii i praktyce*. Lublin, Wydawnictwo UMCS.
- Szmidt, Krzysztof e Piotrowski, Krzysztof (2005) *Nowe teorie twórczości, nowe metody pomocy w tworzeniu*. Kraków, Oficyna Wydawnicza Impuls.

Małgorzata Lewandowska

Università di Varsavia

La moda italiana: creatività delle forme non solo linguistiche

1. Introduzione

Nel 1930 uno scrittore italiano, Anselmo Bucci, ne “Il pittore volante” scrisse che “la moda è l’orrore del passato prossimo”. Probabilmente aveva ragione. Forse però non aveva neanche pensato che, per tanti che il Passato Prossimo lo devono imparare, la moda può rivelarsi anche un’ancora di salvezza. Essa apre numerose possibilità sia a chi vuole insegnare che a chi vuole apprendere la lingua italiana in modo creativo. Costituisce un argomento non solo interessante dal punto di vista linguistico, ma anche dal punto di vista storico, culturale e sociologico. L’apprendimento della lingua italiana attraverso la moda può diventare un vero corso di creatività e risultare piacevole agli apprendenti e all’insegnante.

Lo scopo di questo lavoro è quello di presentare la creatività nell’insegnamento/apprendimento della lingua italiana con un particolare riguardo all’insegnamento di uno degli elementi più importanti della cultura italiana, ossia la moda. Come si potrà vedere, la creatività può essere sviluppata con successo

indipendentemente dal livello linguistico, dall'abilità esercitata (ascolto, parlato, scrittura, lettura) e, dopo aver preso in considerazione il bisogno linguistico degli apprendenti, anche dalla conoscenza extra-linguistica dell'argomento trattato.

Per esporre il tema in modo esauriente, si presenteranno le teorie riguardanti la creatività, si spiegherà che cosa significa essere creativo e che cos'è l'atteggiamento creativo. Inoltre, si affronterà la creatività a lezione di lingua e l'importanza del ruolo dell'insegnante nello sviluppo delle capacità creative degli apprendenti. Si proseguirà con il tema moda nell'insegnamento dell'italiano come LS dal punto di vista di tali capacità. In seguito si presenteranno le difficoltà da affrontare durante una lezione d'italiano sulla moda, considerando soprattutto le differenze tra gli apprendenti (a livello linguistico ed extra-linguistico). L'ultima parte è destinata alla preparazione di una lezione sulla moda e dei singoli esercizi. In seguito si presenteranno esempi delle applicazioni pratiche, tra le quali esercizi pronti per essere usati a lezione.

2. Creatività: significato del termine ed alcune teorie

Il termine “creativo” e “creatività” provengono dal latino *creare* che significava “fare” o “produrre” (v. Załęska 2015). Per la prima volta, nel linguaggio comune, il termine “creazione” apparve nel Medioevo per descrivere “l'attività divina”. La creazione, o meglio creazione dal nulla (*creare ex nihilo*), era la proprietà esclusiva di Dio (Łukasik, Adamska-Staroń, Piasecka 2009: 23). Con il tempo il significato di “creazione” si allargò: prima sull'attività dei poeti e poi, pian piano, anche sugli altri artisti. Nel XIX secolo il termine “artista” e “creatore” diventarono sinonimi e la parola “creazione” divenne

un altro modo di dire “fare/inventare cose nuove” (Łukasik, Adamska-Staroń, Piasecka 2009: 24). Oggi il termine “creatività” ha un significato ancora più vasto. Non riguarda solo l’arte, ma anche le scienze, la tecnologia e l’attività sociale (Szmidt 2007: 57-59).

Oggi, pur essendo comunemente usata, la “creatività” è una nozione difficile da definire (Szmidt 2007). Primo, perché esistono numerose teorie sulla creatività diverse tra di loro (v. sotto). Secondo, perché non tutto ciò che viene chiamato “creativo” nel linguaggio comune è tale davvero. L’onnipresenza del termine nel linguaggio quotidiano può confondere, banalizzare o cambiare il suo significato. La stessa parola “creatività” può diventare perfino una sorta di copertura che serve per nascondere il vero significato di un’espressione, come nel caso della “contabilità creativa” (inglese: *creative accounting*, tedesco: *kreative Buchhaltung*, polacco: *kreatywna księgowość*).

Nonostante ci siano numerose definizioni della creatività, nella maggioranza dei casi, essa viene definita come capacità di creare delle nuove soluzioni e idee nel processo di lavoro e/o di studio e come una tendenza continua a generare novità (Szmidt 2007: 56). Inoltre, va sottolineato che la creatività è un tratto, una caratteristica della persona e non dell’oggetto, dell’opera o della creazione. Si potrebbe, dunque, dire ad un alunno: “Sei molto creativo”, ma non: “La tua idea è molto creativa” (v. Szmidt 2007). L’approccio è indubbiamente giusto perché focalizza l’attenzione sull’apprendente e sull’insegnante: sono loro ad essere creativi e a dover esercitare e sviluppare le capacità creative.

Bisogna anche accennare che, accanto alla nozione di *creatività*, si parla spesso dell’*innovazione* che, da alcuni studiosi (v. Szmidt 2007: 56), è considerata un’applicazione pratica della creatività. “L’innovazione” sarà dunque un termine usato spesso sia nel contesto della moda che in quello

dell'insegnamento delle lingue ("l'innovazione" non significa sempre "novità assoluta", v. Łukasik, Adamska-Staroń, Piasecka 2009: 32).

3. Chi è creativo?

Dopo la definizione, la seconda questione da considerare è la presenza delle capacità creative. Esistono teorie, secondo le quali l'atto del creare è attribuito solo a chi è in grado di generare qualcosa di significativo per lo sviluppo culturale, scientifico o tecnico (v. Szmidt 2007: 69). Secondo questa teoria, dunque, la creatività è la proprietà di pochi individui eccezionali con una sorta di genio.

C'è anche chi sostiene che tutte le persone siano creative, ma varino per quanto riguarda il livello della creatività (così come variano per il livello dell'intelligenza). Uno dei rappresentanti di questo approccio è lo stesso Howard Gardner, l'autore della teoria delle intelligenze multiple (v. Szmidt 2007: 70). Qui però vale la pena menzionare che, secondo alcune ricerche (v. Nęcka 2001), il livello della creatività non ha niente a che vedere con il Quoziente d'Intelligenza (esso influisce negativamente solo se notevolmente più basso della norma)¹.

È giusto sottolineare che, volendo sviluppare con successo le capacità creative degli apprendenti, si devono considerare solo le teorie secondo le quali tutti siamo creativi e la stessa creatività non è un fattore innato ed esistente in una forma per tutta la vita, ma un fattore su cui si può, anzi, si deve lavorare.

¹ Vedi anche le altre teorie (Cropley, Richards, Torrance, Saftir, v. per es. in Nęcka 2001, Szmidt 2007) che indicano diversi livelli della creatività come: *eminent-level creativity*, *everyday creativity*, *technical creativity*, *inventive creativity*.

4. Atteggiamento creativo in classe

Prima di introdurre a lezione gli esercizi sulla moda con lo scopo di risvegliare la creatività degli apprendenti, si dovrebbe capire che cosa è l'atteggiamento creativo. La conoscenza di questa nozione aiuterà non solo a distinguere il "creativo" dal "non-creativo", ma anche a definire gli obiettivi da raggiungere in classe e preparare le lezioni in modo consapevole.

Prima di proseguire con la spiegazione del termine menzionato, bisognerebbe capire che cosa non è creativo, ossia quali attività sono prive di elementi creativi. Dobrołowicz e Feder (2002: 36) ne elencano vari tipi, dai riflessi involontari ai comportamenti abitudinari e quelli legati agli stereotipi. Nel caso dell'insegnamento di una LS, non si può giustamente rinunciare ad alcuni di questi elementi, come, ad esempio, ai comportamenti abitudinari, alle formule ed ai *patterns* che fanno parte del linguaggio formulaico (v. Pallotti 2006: 26). Dunque il compito dell'insegnante è quello di trovare un equilibrio tra gli esercizi per memorizzare le formule, i *patterns* o il vocabolario e quelli con lo scopo di sviluppare le capacità creative degli apprendenti.

L'atteggiamento creativo, spesso ostacolato dal modello scolastico contemporaneo (v. per es. Nęcka 1998), è un nome per definire un insieme di tratti quali: la sensibilità ai problemi, la capacità di vedere gli elementi mancanti o insoliti nella realtà e nelle persone, la disponibilità ad accettare le nuove idee, la plasticità ossia la capacità di adattarsi velocemente alle nuove situazioni, la capacità di reagire efficacemente ai cambiamenti, la capacità di analizzare e sintetizzare che porta alla creazione di un insieme completamente nuovo dagli elementi conosciuti, la capacità di armonizzare i propri pensieri, la propria sensibilità e la personalità (Dobrołowicz e Feder 2002: 39). Gli studiosi sottolineano il ruolo della scuola nello sviluppo

dell'atteggiamento creativo che può e deve essere esercitato. Questo perché oggi le persone con quel tipo di atteggiamento sono sempre più ricercate non solo nel contesto scolastico, ma anche al di fuori di esso, nel contesto sociale e lavorativo (per es. i manager).

5. Creatività nell'insegnamento di una lingua straniera

Progettando una lezione di lingua con lo scopo di esercitare le capacità creative degli apprendenti bisogna affrontare numerose difficoltà quali: il modello scolastico che non favorisce il pensiero creativo, le abitudini degli apprendenti e le differenze tra di loro, la gestione del tempo a disposizione, i tipi di esercizi proposti dai manuali e/o dalle scuole che, meccanici e spesso prefabbricati, costituiscono un rilevante ostacolo per chi vuole sviluppare le capacità creative dei propri apprendenti.

La scuola, secondo Nęcka (2001: 149), promuove un modello che limita in modo rilevante l'individualità degli apprendenti, l'indipendenza intellettuale e l'immaginazione. Questo non solo perché vuole trasmettere possibilmente più materiale in poco tempo, ma anche perché favorisce il modello secondo il quale esiste soltanto una risposta esatta: quella del manuale. Gli apprendenti imparano in questo modo che esistono soltanto due possibilità – giusto o sbagliato – e non si sentono invogliati a cercare altrove o andare oltre a ciò che è stato comunicato dall'insegnante o dal manuale. Secondo Nęcka (2001: 149) il problema della scuola è anche quello di adoperare un linguaggio troppo semplice, privo di analogie, paragoni e metafore.

Lavorando come insegnante di lingua si può spesso notare che gli apprendenti non vogliono o non sono abituati a fare

le domande. Questo perché, ancora oggi, nelle scuole prevale il modello dell'insegnamento secondo il quale è l'insegnante a fare le domande e l'apprendente a rispondere (Nęcka 2001: 149). Secondo Łukasik, Adamska-Staroń e Piasecka (2009: 61), le domande dell'apprendente si limitano spesso solo al numero di pagina o colore della matita. In questo modo sparisce l'innata e naturale voglia dell'apprendente di fare domande che ha un valore rilevante anche nell'apprendimento di una lingua straniera.

Le differenze tra gli apprendenti possono costituire un problema significativo perché esistono su diversi livelli: livello dei fattori individuali (motivazione, quoziente intellettivo, stile cognitivo, personalità, età), livello della creatività e dell'autonomia nello studio e livello dell'interesse nei confronti del tema proposto a lezione (per es. la moda)

Il tempo destinato a lezioni di lingua è limitato e, spesso, non sufficiente. Non si possono, dunque, fare esercizi lunghi e complicati. Bisogna proporre piuttosto esercizi brevi, ma in grado di risvegliare il pensiero creativo degli studenti e di sviluppare le quattro abilità linguistiche: il parlato, l'ascolto, la lettura e la scrittura. Nonostante ciò, un po' di spazio va lasciato anche all'istruzione formale ed al *feedback* correttivo (Chini 2005: 118). Vale la pena, comunque, sottolineare che l'introduzione degli esercizi in grado di suscitare la creatività può diventare una risposta eccellente alle pratiche meccaniche spesso usate fino ad eccesso oggi nelle scuole. Secondo numerose ricerche (discusse in Chini 2005: 118), le pratiche meccaniche non facilitano in alcun modo l'acquisizione (o l'apprendimento) delle lingue straniere.

6. Ruolo dell'insegnante

Per rendere le classi più aperte alla creatività, il ruolo dell'insegnante è cruciale, ma sicuramente non facile. Prima di tutto perché l'insegnante deve rinunciare al solito ruolo svolto nella scuola, deve creare un'atmosfera favorevole alla creatività e nello stesso tempo, insegnare agli apprendenti la propria materia e far sviluppare le capacità creative (v. Szmids 2006: 134-144).

Parlando del "rinunciare al solito ruolo" si intende la rinuncia al ruolo di quello che sa tutto, che conosce ogni risposta ed il cui giudizio è definitivo. Quel "solito ruolo" fa sì che si usino anche espressioni sbagliate che sono in grado di uccidere qualsiasi forma di creatività (per questo si parla di "*idea killers*", v. Nęcka 1998: 26-28). Nęcka dà parecchi esempi di questo tipo di espressioni, ad esempio:

- "*È una cattiva idea*" – Qui l'idea non deve essere cattiva, solo a chi lo dice sembra che lo sia.
- "*Si sa che questo non potrà mai funzionare*" – Non si sa perché non potrà funzionare, manca una giustificazione.

Nęcka sconsiglia l'uso di questo tipo di espressioni categoriche e propone l'introduzione delle espressioni come: "non mi piace che...", "non capisco perché...", "al posto tuo controllerei se...", ecc.

Numerosi studiosi sottolineano che è opportuno valutare la creatività. Karwowski (2005: 71-72), ad esempio, sostiene perfino che chi si occupa di valutazione, dovrebbe essere, lui stesso, una persona creativa. Inoltre, secondo alcuni studiosi (v. Szmids 2006: 135), l'insegnante nella classe creativa, invece di essere "fornitore delle saggezze", deve essere un ricercatore di problemi da risolvere, allenatore e spettatore. Se vuole che gli apprendenti risolvano problemi reali, deve fornirgli anche i problemi ai quali non sa rispondere lui stesso e discuterli

con loro. In più, dovrebbe aiutare gli apprendenti a trovare le idee che vale la pena presentare agli altri o, perfino, trovare un uditorio ad esse interessato.

Un altro fattore decisivo per la creatività in classe è l'atmosfera. Si parla qui di "*problem-solving classroom*" (v. Szmidt 2006: 134-144), cioè l'atmosfera di classe favorevole alla soluzione dei problemi. Prima di introdurre gli esercizi, l'insegnante dovrebbe dunque far sì che, nella sua classe, le domande siano così importanti come le risposte.

Oltre ad insegnare la lingua (o un'altra materia), l'insegnante dovrebbe puntare sullo sviluppo delle stesse capacità creative degli apprendenti. A prescindere dalla libertà di fare le domande già menzionata sopra, l'insegnante dovrebbe spiegare/presentare agli apprendenti le strategie usate per generare delle nuove idee, aiutarli a porsi dei problemi, dare appoggio nei momenti critici, quando rinunciano o sono stanchi (v. Starko 2010; Nęcka 2001).

7. Creatività a lezione d'italiano sulla moda

7.1 Importanza dell'argomento moda a lezione d'italiano

Durante le lezioni di italiano come LS si parla spesso della moda, dell'abbigliamento, degli stilisti italiani o altro ancora. Questo perché ci sono poche culture e poche nazioni nel mondo così concentrate sull'apparire come gli italiani. La storia della moda fa parte della storia d'Italia, o meglio quella degli italiani. Nonostante il fatto che, come sottolinea Muzzarelli (2011: 14), "l'Italia di mode ne ha subite parecchie", il fenomeno del "fatto in Italia" ha avuto un impatto significativo anche sulla creazione dell'identità comune degli italiani. Questo soprattutto nel periodo "dopo l'Unità d'Italia quando creare e diffondere una

moda italiana divenne una forma di patriottismo” (Muzzarelli 2011: 15) ed il “fatto in Italia” ebbe un valore simbolico e prestigioso.

Oggi l’etichetta *made in Italy* ha un valore indiscutibile non solo per gli italiani, ma per tutto il mondo. La moda italiana è un sinonimo di qualità e le grandi firme italiane come Valentino, Prada, Gucci, Versace, Armani e Dolce & Gabbana sono conosciute ovunque. L’arte italiana della moda (sia l’alta moda che il *prêt-à-porter*) ha preso possesso dei gusti comuni ed è diventata un punto di riferimento per centinaia di migliaia di persone fra cui numerosi artisti, designer, stilisti, blogger, *fashion victim* e semplici persone alla moda in tutto il mondo.

La moda è una parte importante della storia e della cultura italiana. Costituisce un argomento talmente rilevante da non essere sottovalutato o ignorato da chi insegna la cultura o la lingua italiana. In più, la moda può rivelarsi uno sfondo particolarmente interessante per chi impara o vuole imparare l’italiano. La moda ha un significato particolare anche per il fatto che è onnipresente e fa parte della vita quotidiana di ogni persona. L’apprendente ha dunque la certezza di dover affrontare l’argomento moda sia durante il percorso di apprendimento sia, dopo averlo finito, nella vita reale. Il vestirsi è un bisogno di ogni persona il che fa sì che il vocabolario legato all’argomento moda crei anche un bisogno linguistico a cui è necessario rispondere in modo adeguato.

Essendo un argomento ampio, la moda può fornire numerosi temi da trattare a una lezione d’italiano. Può servire per far imparare il lessico della moda, può rivelarsi un aiuto per far apprendere, ad esempio, le costruzioni grammaticali, ma può anche costituire un argomento a sé stante per chi vuole conoscere la storia della moda in Italia, la moda nella vita degli italiani o altro ancora. A seconda del livello linguistico degli apprendenti, della loro motivazione, del loro interesse nei

confronti dell'argomento stesso, nonché dei fattori individuali caratteristici di ogni studente, si possono proporre diversi tipi di esercizi in grado di svegliare la creatività.

7.2 Difficoltà da affrontare

La moda include in sé vari elementi che definiscono anche la nozione di “creatività”, ad esempio è in grado di influire sulla realtà e contiene sempre un elemento innovativo (l'innovazione non significa sempre “novità assoluta”, v. Łukasik, Adamska-Staroń, Piasecka 2009: 32). È importante tuttavia notare che il fatto che la moda sia un argomento che, su vari piani, è creativo in sé, non la rende facile da insegnare ed apprendere in modo creativo. In poche parole: il fatto stesso di trattare l'argomento moda a lezione non significa essere creativi. La moda come argomento crea però numerose possibilità per chi vuole essere creativo sia come studente che come insegnante.

Come è stato già menzionato, affrontando l'argomento moda a lezione d'italiano bisogna anche tener presente che non si tratta soltanto di un campo linguistico, ma di un elemento della cultura italiana di grande importanza. Grazie alla moda si possono toccare altri argomenti come: storia (non solo quella della moda), arte e cultura, sociologia e vita quotidiana, preferenze e stereotipi. L'insegnante ha dunque un doppio compito da realizzare: insegnare la lingua e, nello stesso tempo, introdurre gli elementi della storia e della cultura italiana.

Trattando l'argomento moda vale la pena anche ricordare che, come succede anche con altri temi (per es. economia, medicina, etc.), la scelta del materiale dovrebbe variare non solo a seconda del livello degli apprendenti. Gli esercizi proposti dovrebbero anche rispettare il bisogno linguistico e l'interesse dell'apprendente nei confronti del tema stesso, ad esempio nei confronti della moda. Affinché ciò possa avvenire, occorre fare

un'analisi dei bisogni linguistici degli apprendenti per scoprire: perché vogliono imparare il lessico riguardante la moda, con che scopo studiano, a che cosa servirà loro la conoscenza del nuovo linguaggio e dove pensano di usarlo, quali competenze (il parlato, l'ascolto, la scrittura, la lettura) risulteranno le più importanti. È necessario sapere se l'apprendente si servirà del vocabolario moda nel contesto lavorativo o, ad esempio, sia particolarmente interessato alla moda come arte o altro ancora. Ovviamente alle persone più interessate si presenteranno più temi e più parole.

7.3 Moda: compiti e materiale

Parlando dell'insegnamento del campo linguistico "moda" bisogna sottolineare che la lezione più riuscita è quella durante la quale gli apprendenti non imparano solo le parole. L'apprendimento delle parole è solo una parte di tutto il compito che gli apprendenti (ma anche l'insegnante) hanno davanti. Il resto è: saper usare le parole imparate nel contesto, saper riconoscere i tratti caratteristici del discorso moda e la consapevolezza della scelta del vocabolario (per es. l'uso massiccio degli anglicismi), saper parlare della moda a seconda del bisogno linguistico usando le collocazioni appropriate e altro ancora.

La questione principale è dunque la scelta dei materiali possibilmente più autentici. Tra i materiali che si possono proporre sono: libri, giornali, riviste, siti internet e blog, frammenti di programmi televisivi (per es. quelli con varie metamorfosi) e film. Alla scelta del materiale segue l'adattamento di esso ai bisogni linguistici ed alle esigenze degli apprendenti con la massima attenzione rivolta alle capacità creative da sviluppare. Quegli esercizi possono essere divisi in due categorie: gli esercizi sulla moda che servono per far apprendere il

campo linguistico “moda” e quelli che, con l’aiuto della moda, servono per far apprendere agli studenti altre competenze/abilità (costruzioni grammaticali, collocazioni ed altro).

Per pianificare bene una lezione sulla moda propongo di usare uno schema ben preciso come quello di Komorowska (2005: 70). Si raccomanda inoltre l’uso di esercizi piuttosto brevi perché con quelli lunghi si rischia di superare il tempo previsto per una certa tappa della lezione o, proprio per ragioni di tempo, di interrompere una discussione o un esercizio interessante. Tra tutti gli esercizi si propone di individuare un breve esercizio di apertura della lezione (un riscaldamento linguistico) e uno di chiusura che serve per concludere la lezione.

Inoltre bisogna ricordare che gli esercizi, oltre ad essere in grado di sviluppare le capacità creative, devono sviluppare tutte e quattro le abilità linguistiche: l’ascolto, il parlato, la lettura e la scrittura. Nessuna di esse va trascurata anche se, conoscendo i bisogni linguistici degli apprendenti, si devono individuare le competenze di importanza minore o maggiore per un dato apprendente o gruppo di apprendenti. Ad ogni singola lezione si dovrebbero, per quanto possibile, far sviluppare tutte le competenze usando i materiali possibilmente più svariati. Ciò nonostante, un materiale è utilizzabile più volte per diversi tipi di esercizi. Ad esempio, una semplice sfilata di moda con una relazione da giornale può essere un materiale che utilizzeremo per tutte e quattro le abilità: parlato (l’apprendente deve commentare “dal vivo” la sfilata), ascolto (ascolta il commento della stessa sfilata e in base a quello deve preparare una relazione della sfilata con le tendenze per un giornale di moda), scrittura (deve paragonarla a una vera relazione della stessa sfilata fornita dall’insegnante), lettura (deve vedere quante tendenze è riuscito/a a trovare). Tutto dipende dalla creatività dell’insegnante perché i materiali sicuramente non mancano.

Sotto, nella tabella, sono stati presentati gli esempi di materiali divisi per le quattro competenze e gli esempi di esercizi semplici che si possono fare durante una lezione sulla moda e si possono elaborare per quanto riguarda il livello di lingua e di creatività, la difficoltà e il materiale utilizzato. Gli esercizi sono stati divisi in due in base alla supposizione che ad ogni abilità ricettiva corrisponde una produttiva (ascolto – parlato, lettura – scrittura):

	Abilità	Materiale (alcuni esempi)	Esempi di esercizi
Abilità ricettiva	Ascolto	Frammenti di sfilate con un commento, interviste a stilisti, modelle, artigiani, capi di grandi aziende di moda ecc.	Indovinare che lavoro nella moda fa la persona a cui è stata fatta l'intervista Presentare le tendenze per la prossima stagione in base alla sfilata usando il linguaggio dei giornalisti di moda Chiamare in italiano i capi di abbigliamento ed i colori presenti nella sfilata Fare un commento alla sfilata usando il linguaggio della moda Preparare in coppie un'intervista (un apprendente è giornalista, l'altro è modello/stilista/personal shopper ecc.) Commentare una sfilata di moda usando le parole caratteristiche per il discorso moda
Abilità produttiva	Parlato	Frammenti di sfilate senza commento, immagini e foto da giornali di moda	

Abilità ricettiva	Lettura	Frammenti di blog, riviste, giornali sulla moda – recensioni di sfilate, commenti sulle tendenze, descrizioni di vari look, descrizioni di articoli moda dai negozi online	Scrivere una recensione della sfilata di moda Scrivere un articolo sulle tendenze Scrivere un post per un blog di moda Disegnare un oggetto descritto Leggere un'intervista a uno stilista di fama mondiale ed aggiungerci altre cinque domande Scrivere uno slogan pubblicitario per un nuovo articolo di moda Trovare nel testo le collocazioni caratteristiche per il linguaggio della moda
Abilità produttiva	Scrittura	Frammenti di sfilate senza/ con commento, immagini e foto da giornali di moda	

Tabella: Materiale ed esempi di esercizi per lo sviluppo delle quattro abilità

8. Applicazioni pratiche

Sotto sono riportati alcuni esempi di esercizi sulla moda in grado di stimolare la creatività degli apprendenti. Gli esercizi sono stati “vestiti” in una storia di una collezione di moda dal momento della realizzazione alle tappe seguenti (come pubblicità e marketing, vendite nei negozi e creazione del proprio *look*). La storia è stata creata con due obiettivi. Il primo è quello di presentare agli apprendenti alcune tappe del processo della creazione di una collezione di moda (anche

perché a diversi apprendenti interessano diverse tappe di questo processo). Il secondo, invece, è quello di dare all'insegnante ed agli apprendenti un punto di partenza per una discussione sulla moda e sullo stile. Tuttavia, gli esercizi presentati sotto devono costituire soltanto una fonte di ispirazione per chi vuole diventare più creativo sia come insegnante sia come apprendente.

La storia di una collezione di moda

Tappa 1 – La scelta dei colori e dei tessuti

Colori dei mestieri

- A1 – B1
- adolescenti, adulti
- liceo, università, corso di lingua, corso di lingua per gli specialisti del settore di moda
- classi di qualsiasi grandezza
- Abilità: lettura, parlato
- Lessico: professioni e colori

Quest'esercizio ha come scopo far memorizzare agli apprendenti i nomi dei colori e delle professioni.

L'insegnante fa leggere agli studenti la poesia di Gianni Rodari intitolata "I colori dei mestieri". Dopo averlo letto, fornisce agli apprendenti una lista di altri mestieri e chiede che colori hanno, secondo loro, quei mestieri. Ad ogni risposta data (*il fioraio è verde...*) va aggiunta una piccola spiegazione/giustificazione della scelta (*...perché si occupa delle piante e dei fiori*).

I colori dei mestieri

*Io so i colori dei mestieri:
sono bianchi i panettieri,
s'alzano prima degli uccelli
e han farina nei capelli;
sono neri gli spazzacamini,
di sette colori son gli imbianchini;*

*gli operai dell'officina
hanno una bella tuta azzurrina,
hanno le mani sporche di grasso:
i fannulloni vanno a spasso,
non si sporcano un dito
ma il loro mestiere non è pulito.*
Gianni Rodari

Sfumature dei colori

- A1 – B1
- adolescenti, adulti
- liceo, università, corso di lingua, corso di lingua per gli specialisti del settore di moda
- lavoro individuale/in coppie/in gruppi di 3-4 persone
- Abilità: scrittura/parlato
- Lessico: colori (ma non solo)

L'esercizio consiste nell'inventare diverse sfumature dei colori scelti dall'insegnante. Quest'esercizio breve, ideale da usare come riscaldamento linguistico, fa imparare agli apprendenti il meccanismo usato per descrivere precisamente un colore (*bianco come il latte* = *bianco latte*). Questo meccanismo è spesso usato proprio nel contesto della moda. Dopo aver mostrato agli apprendenti il meccanismo che serve per descrivere dettagliatamente un colore, l'insegnante scrive sulla lavagna un colore e chiede di creare più sfumature possibili, per es. *verde* – *verde bottiglia*, *verde chiaro*, *verde mare*, *verde mela*, *verde oliva*, etc.

Attenzione! È necessario spiegare agli apprendenti quant'è importante la posizione dell'aggettivo. La tecnica molto efficace è quella di far vedere loro la differenza fra *la mela verde* ed *il verde mela*.

Tappa 2 – Confezionamento dei vestiti

Seconda vita

- A2-C2
- adolescenti, adulti
- liceo, università, corso di lingua, corso di lingua per gli specialisti del settore di moda

- lavoro individuale/in coppie/in gruppi di 3-4 persone
- Abilità: scrittura/parlato
- Lessico: capi d'abbigliamento

L'esercizio consiste nel cercare analogie tra gli oggetti di moda ed altri oggetti di uso quotidiano. Gli apprendenti devono cercare una "seconda vita" ossia un uso alternativo per un dato capo d'abbigliamento

L'insegnante scrive sulla lavagna un nome di un vestito (o un accessorio) oppure distribuisce fra gli apprendenti (o gruppi) i fogliettini con i nomi dei capi di abbigliamento. Chiede agli apprendenti di trovare più modi possibili di usare l'oggetto dato, per es. *gonna come abat-jour, cravatta come guinzaglio*.

Esempi di oggetti da proporre agli apprendenti:

una gonna, una cravatta, una borsa a tracolla, un paio di pantaloni, un paio di calzini, una molletta per capelli, un berretto con la visiera, una sciarpa, uno stivale di gomma, ecc.

Alfabeto di moda

- A1 – B2
- adolescenti, adulti
- liceo, università, corso di lingua, corso di lingua per gli specialisti del settore di moda
- gruppi di 3 – 4 persone
- Abilità: scrittura/parlato
- Lessico: capi d'abbigliamento ed accessori

Un esercizio ideale a tutti i livelli per ripassare tutte le parole imparate durante le lezioni precedenti. Consiste nel creare un alfabeto di vestiti e/o accessori di moda.

L'insegnante chiede agli apprendenti di dividersi in gruppi di 3 o 4 persone. I gruppi devono creare un alfabeto di vestiti e/o accessori di moda in modo da usare tutte le lettere dell'alfabeto (si possono escludere alcune come la "q" o la "x") che devono essere iniziali, per es. *A di abito a coda, B di ballerine, C di camicia, D di duepezzi*, etc. Vince il gruppo che avrà più parole nel proprio alfabeto. Per quest'esercizio vale la pena stabilire un limite di tempo.

Tappa 3 – Sfilata di moda

Sfilata a colori

- A1 – C1
- adolescenti, adulti
- liceo, università, corso di lingua, corso di lingua per gli specialisti del settore di moda
- lavoro individuale
- Abilità: parlato/ascolto

Quest'esercizio consiste nel commentare una sfilata di moda. Gli studenti guardano una sfilata e commentano dal vivo tutti i vestiti ed i look che vedono. Imparano a parlare usando il linguaggio di moda, parlano delle tendenze/colori/fogge per la prossima stagione

L'insegnante fa vedere agli apprendenti una sfilata di moda (le sfilate sono disponibili su Internet) e chiede di commentare dal vivo ciò che vedono. L'insegnante può chiedere di fare un commento senza giudizio critico (dire soltanto che cosa portano le modelle) oppure di fare un commento con giudizio (commentare i *look*, le tendenze, indicare lati positivi e negativi della collezione presentata). Nel caso dei principianti, l'insegnante può fermare la sfilata ogni volta in cui sullo schermo appare una nuova modella (un nuovo *look*) da descrivere. Ogni studente può commentare un look o tutta una sfilata (se questa è breve).

Quest'esercizio può avere la sua continuazione nello scrivere una recensione della sfilata (v. esercizio successivo).

Recensione da blogger

- B2 – C2
- adolescenti, adulti
- liceo, università, corso di lingua, corso di lingua per gli specialisti del settore di moda
- lavoro individuale
- Abilità: scrittura

Quest'esercizio di scrittura fa usare agli apprendenti il linguaggio caratteristico per i giornalisti di moda o per i fashion blogger. Gli studenti imparano a scrivere una recensione, usano il linguaggio di moda, parlano

delle tendenze/colori/fogge per la prossima stagione, imparano come essere critici in modo creativo

L'insegnante fa vedere agli apprendenti una sfilata di moda e chiede di scrivere una recensione da giornalista di moda o da fashion blogger.

Recensione-poesia

- Fonte: <http://www.vogue.it/sfilate/commenti-quotidiani-alle-sfilate/2011/02/franca-sozzani-24-febbraio>
- B2 – C2
- adolescenti, adulti
- liceo, università, corso di lingua, corso di lingua per gli specialisti del settore di moda
- coppie o gruppi di 3 persone
- Abilità: scrittura

L'esercizio consiste nel trasformare il testo di una recensione di una sfilata di moda in una poesia.

L'insegnante divide gli apprendenti in coppie o gruppi di 3 persone, distribuisce il testo a ciascuna di loro e chiede di trasformarlo in una vera e propria poesia.

“D&G dà alla sua sfilata un'aria da street style, ma ironica, basata sul lettering e sui colori. E tutta la collezione è un gioco di parole e caratteri stampati su basi come giallo forte, arancio, fucsia o mischiati tutti tra di loro, abbinati a capi più pesanti in tweed o panno unito, come giacche maschili un po' abbondanti, giacconi, maglieria un po' rigata e un po' jacquardata con frasi, sino ad arrivare ai lunghi abiti con le lettere stampate su fondo bianco, come un gioco di grafica su una carta bianca. Di tutti i colori, come presi da un'ipotetica scatola di pastelli, le gonne di piume con giochi di t-shirt. Divertente e allegra”.

Franca Sozzani
Pubblicato: 25 febbraio 2011

Tappa 4 – Riviste, blog, pubblicità

Intervista di moda

- B1-C2
- adolescenti, adulti
- liceo, università, corso di lingua, corso di lingua per gli specialisti del settore di moda
- coppie
- Abilità: scrittura e/o parlato

Quest'esercizio di scrittura consiste nel fare un'intervista. Gli apprendenti usano il linguaggio della moda formando le domande e rispondendo ad esse.

L'insegnante chiede agli studenti di lavorare in coppie. Ogni coppia deve inventare un dialogo tra un giornalista di moda e uno dei personaggi del mondo della moda. Possono essere personaggi realmente esistenti o inventati dagli apprendenti: un famoso sarto, uno stilista, una modella, un fashion stylist, un fotografo o altri ancora.

In un'agenzia pubblicitaria

- B1-C2
- adolescenti, adulti
- liceo, università, corso di lingua, corso di lingua per gli specialisti del settore di moda
- gruppi di 3 o 4 persone
- Abilità: scrittura, parlato

L'esercizio consiste nel formare slogan pubblicitari di oggetti bizzarri. Gli apprendenti devono inventare slogan in grado di invogliare i presunti clienti a comprare il prodotto pubblicizzato.

L'insegnante divide la classe in gruppi. Ad ogni gruppo viene assegnato il compito di pubblicizzare un prodotto che in realtà non esiste. Gli apprendenti divisi in gruppi devono inventare slogan pubblicitari di oggetti bizzarri. Ad ogni gruppo può essere assegnato un prodotto diverso oppure tutti i gruppi possono lavorare sull'invenzione dello slogan dello stesso prodotto.

Attenzione! L'insegnante, essendo creativo, può inventare altri prodotti da proporre durante quest'esercizio.

Inventa lo slogan pubblicitario:

- *del rossetto per uomini*
- *del sacco a pelo per stacanovisti (maniaci del proprio lavoro)*
- *dello shampoo per i peli sulle gambe*
- *del pettine per calvi*
- *delle scarpe senza suola*

Tappa 5 – Negozio d'abbigliamento

Disegno di moda

- A2 – B2
- adolescenti, adulti
- liceo, università, corso di lingua, corso di lingua per gli specialisti del settore di moda
- classi di qualsiasi grandezza
- Gli apprendenti devono essere in possesso del vocabolario base dell'argomento moda.
- Abilità: ascolto

L'esercizio deve verificare la comprensione della descrizione di un oggetto di moda. Le descrizioni usate in questo esercizio sono simili a quelle presenti nelle riviste di moda e nei negozi online. Le descrizioni devono incentivare la creatività degli apprendenti che ascoltando la descrizione, disegnano l'oggetto di moda in questione.

L'insegnante legge la descrizione di un oggetto di moda (borsa, scarpa, camicia) e gli apprendenti lo disegnano. Finiti i disegni, l'insegnante mostra il vero aspetto dell'oggetto. Insieme agli apprendenti sceglie il disegno che assomiglia di più all'oggetto presentato nella descrizione. Per questo esercizio possono essere usate altre descrizioni presenti nella stampa o in Internet con i rispettivi disegni e foto.

Attenzione! Non è un concorso di disegno. Il disegno non deve essere bello, ma deve essere una prova della comprensione del testo ascoltato da parte dello studente.

Tappa 6 – Stilizzazione

Abbinamenti da stilista

- A1 – A2
- bambini, adolescenti, adulti
- scuola elementare, scuola media, liceo, università, corso di lingua
- coppie
- Abilità: parlato, ascolto
- Lessico: capi d'abbigliamento, colori, avverbi di frequenza

Quest'esercizio ha come scopo il ripasso delle prime parole appartenenti al campo linguistico moda e l'uso degli avverbi di frequenza. L'esercizio, basandosi sul gioco, insegna anche ad esprimere la propria opinione sul vestire, sullo stile e sulle abitudini.

L'esercizio consiste nello scambio di informazioni fra gli apprendenti di ogni coppia. Ogni apprendente deve scoprire le regole della moda che segue il suo partner: che cosa porta, che cosa non porta, che cosa abbina a che cosa e con quale frequenza. Tutte le informazioni devono essere inserite in una tabella.

Rime, rime, rime

- B1 – C1
- adolescenti, adulti
- scuola media, liceo, università, corso di lingua
- Coppie, gruppi di 3 persone
- Abilità: parlato, ascolto
- Lessico: capi d'abbigliamento, colori

Quest'esercizio ha come scopo lo sviluppo delle capacità creative degli apprendenti e la capacità di lavorare in gruppo. È perfetto per far ripassare agli apprendenti il lessico del campo linguistico “moda”.

Gli apprendenti vanno divisi in gruppi di tre persone (o in coppie). L'insegnante scrive sulla lavagna un proverbio italiano: “Il mantello copre il brutto e il bello” e chiede agli apprendenti di inventare proverbi di questo tipo con i nomi dei capi d'abbigliamento. Ci sono tre regole da rispettare: il proverbio deve essere breve, deve includere un nome di un vestito e deve essere in rima. Vince il gruppo che inventa più proverbi.

Favole nuove

- A1 – B2
- adolescenti, adulti
- scuola media, liceo, università, corso di lingua
- lavoro individuale
- Abilità: parlato e/o scrittura
- Lessico: capi d'abbigliamento, colori, nomi dei personaggi delle favole

Quest'esercizio ha come scopo lo sviluppo dell'abilità di descrivere una persona usando il lessico della moda.

L'insegnante mette in un sacchetto dei fogliettini di carta con i nomi o le immagini dei personaggi delle favole famose e chiede agli studenti di reinventare il loro look. Le richieste possono essere differenti: di rendere il loro look più contemporaneo, di rendere il loro look più alla moda, o altro ancora. Il nuovo vestito dovrebbe essere perfettamente adatto al personaggio che lo deve portare, per es. il vestito della Mignolina dovrebbe farla sembrare più alta e quello della Regina delle Nevi dovrebbe essere molto pesante.

Cappuccetto Rosso	Biancaneve
Bella (de "La Bella e la Bestia")	Uno dei sette nani
Puffetta	Pinocchio
Alice del Paese delle Meraviglie	Peter Pan
Aladin	Bella addormentata nel bosco
Crudelia de Mon	Esmeralda (de "Il Gobbo di Notre-Dame")
Tarzan	Piccola Fiammiferiaia
Mignolina	La regina delle nevi
Principessa sul pisello	Cenerentola

9. Conclusioni

Considerando adeguate le teorie presentate in precedenza, la creatività come proprietà di ogni essere umano, dunque anche di ogni apprendente, può essere non solo sviluppata, ma può costituire anche un elemento cruciale per l'insegnamento di una LS, soprattutto dal punto di vista motivazionale. Un apprendente curioso, creativo ed attivo è quello che non rinuncerà alle lezioni di lingua affrontando le prime difficoltà. Lo sviluppo dell'atteggiamento creativo lo renderà più forte sia nello studio che poi nel lavoro (o perfino nella vita in generale), poiché la capacità di analizzare, sintetizzare, adattarsi velocemente alle nuove situazioni e reagire efficacemente ai cambiamenti, sono elementi di grande importanza non solo a scuola.

Per creare un ambiente favorevole allo sviluppo dell'atteggiamento creativo e per svegliare la creatività negli apprendenti ci vuole, però, una collaborazione e una dose enorme di creatività da parte dell'insegnante. L'insegnante costituisce un riferimento per gli apprendenti, mostra loro i modi di affrontare lo studio e propone gli esercizi in grado di risvegliare la loro creatività. Ogni esercizio sulla moda proposto può essere modificato o rielaborato dall'insegnante il che significa che lui stesso deve essere creativo.

La moda, anche se è un argomento tanto importante quanto interessante, è stata qui solo un esempio di come un tema può essere trattato in modo creativo ed efficace. È stato mostrato che la creatività non teme né il livello di conoscenza di una LS né il tipo di abilità linguistica. Gli studenti possono dunque essere ugualmente creativi al livello A1 e C2, esercitando il parlato o la scrittura.

L'insegnamento di una LS non è sicuramente un'impresa facile. Grazie alla creatività dell'insegnante e degli apprendenti può, però, rivelarsi meno faticosa. Gli esercizi riportati

in precedenza costituiscono una prova che, benché ci siano numerose forme e diversi *patterns* da imparare, rimane sempre spazio per il libero pensiero, la creazione, un po' di gioco e spontaneità a lezione di lingua italiana sulla moda.

Riferimenti bibliografici

- Bernacka, Ryszarda E. (2004) *Konformizm i nonkonformizm a twórczość*. Lublin, UMCS.
- Dobrołowicz, Witold e Karwowski, Maciej (2002) *W stronę kreatywności*. Warszawa, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej.
- Ferrari, Marcella e Palladino, Paola (2007) *L'apprendimento della lingua straniera*. Roma, Carocci.
- Gralewski, Jacek (2006) "Nauczycielskie koncepcje oceny wytworów twórczych". In: Dobrołowicz, Witold; Szmidt, Krzysztof J.; Pufal-Struzik, Irena; Ostrowska, Urszula e Gralewski, Jacek (a cura di), *Kreatywność kluczem do sukcesu w edukacji*. Warszawa, Wydawnictwo Wszechnicy Polskiej – Szkoła Wyższa Towarzystwa Wiedzy Powszechnej, 29-49.
- Karwowski, Maciej (2005) *Konstelacja zdolności: typy inteligencji a kreatywność*. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Komorowska, Hanna (2005) *Metodyka nauczania języków obcych*. Warszawa, Fraszka Edukacyjna.
- Łukasik, Beata; Adamska-Staroń, Monika e Piasecka, Małgorzata (2009) *Twórcze myślenie. Kreatywny student i nauczyciel*. Częstochowa, Akademia im. Jana Długosza w Częstochowie.
- Muzzarelli, Maria Giuseppina (2011) *Breve Storia della Moda in Italia*. Bologna, Il Mulino.

- Nęcka, Edward (2001) *Psychologia twórczości*. Gdańsk, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Nęcka, Edward (1998) *Trening twórczości. Podręcznik dla psychologów, pedagogów i nauczycieli*. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Pallotti, Gabriele (2006) *La seconda lingua*. Milano, RCS Libri.
- Seeling, Charlotte (2011) *Moda, 150 anni di Stilisti, Designer, Atelier*. Milano, Gribaudo.
- Sobczyk, Dominika (2010) “Ten się śmieje ostatni, kto najwolniej kojarzy? Wpływ treningu twórczości z wykorzystaniem humoru na poziom kreatywności”. In: Karwowski, Maciej e Gajda, Aleksandra [a cura di], *Homo Creator. Kreatywność (nie tylko) w klasie szkolnej*. Warszawa, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej. 106-119.
- Starco, Alane Jordan (2010) *Creativity in the classroom*. New York, Routledge.
- Szmidt, Krzysztof J. (2006) “Szkola ciekawości i zachwytu – rzecz o koncepcji wychowania do twórczości Alane Jordan Starko”. In: Dobrołowicz, Witold; Szmidt, Krzysztof J.; Pufal-Struzik, Irena; Ostrowska, Urszula e Gralewski, Jacek [a cura di], *Kreatywność kluczem do sukcesu w edukacji*. Warszawa, Wydawnictwo Wszechnicy Polskiej – Szkoła Wyższa Towarzystwa Wiedzy Powszechnej, 134-144.
- Szmidt, Krzysztof J. (2007) *Pedagogika twórczości*. Gdańsk, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Załęska, Maria (2015) “C’è creatività e creatività”. In: Załęska, Maria [a cura di] *L’italiano insegnato creativamente*. Warszawa, Katedra Italianistyki – Uniwersytet Warszawski, 11-44.
- Zio, Michela e Camozzi, Monica (2011) *Parole di Moda*. Milano, Hoepli.

Mirosława Magajewska

Università di Łódź

Stefano Cavallo

Università di Łódź

Creatività nel linguaggio culinario italiano: gli ingredienti per una lezione saporita

1. Introduzione

Il linguaggio culinario è un linguaggio settoriale che si avvale ampiamente della componente della creatività, e che se da un lato – per l'uso di prestiti linguistici, di voci onomatopeiche, delle figure retoriche – è comparabile alla lingua letteraria, dall'altro lato per le caratteristiche stilistiche di esattezza, misurabilità, precisione nelle misure e nelle descrizioni, riproducibilità dei processi, è paragonabile al linguaggio della scienza. Il mondo della cucina, inoltre, con il proprio linguaggio specifico, e con i tanti elementi linguistici, stilistici e di cultura che apporta, può contribuire in maniera molto costruttiva all'apprendimento della lingua straniera.

2. Definizione adottata di creatività

La creatività è un elemento considerato sempre come accrescimento in positivo, un valore aggiunto e costantemente ricercato e apprezzato. Elemento quotidiano della vita degli individui, essa costituisce una risorsa inesauribile e costante di novità. Che sia nel comportamento, nel pensiero, nel lavoro, nello sviluppo di tutte le potenzialità individuali, apporta sempre cose nuove. Tra varie definizioni di creatività, quella di Poincaré¹ teorizza la creatività come l'unione di elementi precedentemente esistenti, con connessioni nuove che siano utili. Eco (2004) ha fatto una ricerca delle accezioni che il termine *creatività* ricopre in Internet. Egli rileva tre tipi di significati che riconducono, rispettivamente, al punto di vista industriale e del profitto (la più diffusa), alla pazzia, e infine alla creatività artistica. Ne deriva la definizione di “creatività come combinatoria inedita di elementi preesistenti” (Eco 2004: 5). Comune è sempre l'idea della creatività come qualcosa di nuovo che nasca dalla combinazione di elementi preesistenti. Nel presente contributo cercheremo nel linguaggio della cucina elementi di creatività, che come vedremo porteranno ad approfondire la conoscenza non solo della lingua, ma anche della cultura italiana. Anche luoghi del quotidiano, come appunto una cucina – o la pagina di una ricetta – possono avere contenuti che confluiscono nella lingua normativa, e che sono importanti da rilevare per l'apprendimento.

Si prenderanno in esame testi appartenenti al campo delle ricette culinarie. Saranno fonte di materiale per riflessioni su lessico, forme d'uso, e sulla cultura, per poter portare in classe “una lezione saporita”.

¹ http://it.wikipedia.org/wiki/Creativit%C3%A0_e_matematicamente.it/cultura/storia_della_matematica/creativita%3A_la_definizione_di_poincare_200804113060/

3. Il linguaggio settoriale

In ogni epoca il modo di parlare in cucina rispecchia mode, forme di pensiero, costumi, vicende politiche e culturali e proprio per questo è da sempre testimone diretto di mescolanze e varietà². Il linguaggio settoriale è un tipo di varietà diafasica (Berruto 1995, Sobrero 1993), usato in relazione all'ambito tematico e alla lingua comune. È considerabile come una varietà della lingua di riferimento perché ne costituisce un uso specifico e particolare. Esso si avvale di un lessico speciale, cioè introduce e usa parole, elementi morfologici o persino sintattici non presenti nella lingua quotidiana. È stato definito³ come il modo di esprimere parole, espressioni, termini tecnici, proprio di un ambito specialistico, in particolare (ma non esclusivamente) in ambiti di natura tecnica o scientifica. In tal senso, esso ha delle affinità con i gerghi professionali o di mestiere.

In italiano esistono varie denominazioni dei linguaggi settoriali (Sobrero 1993: 237). Il linguaggio della cucina, sia dal punto di vista della produzione di beni materiali come ad esempio in quello alimentare, sia della fornitura di servizi, appartiene alla categoria della comunicazione delle attività pratiche. Serianni (2007) individua nei linguaggi settoriali due particolarità lessicali: i tecnicismi specifici e i tecnicismi collaterali. Dei tecnicismi specifici si avvale ogni linguaggio settoriale: essi hanno un significato particolare e non ambiguo nel campo a cui fanno riferimento (per esempio *risotto* nel

² http://xoomer.virgilio.it/scium/Aliment/alimentazione/_private/lessico.htm e e anche Rovere, "Linguaggi settoriali", in: [www.treccani.it/enciclopedia/linguaggi-settoriali_\(Enciclopedia_dell'Italiano\)](http://www.treccani.it/enciclopedia/linguaggi-settoriali_(Enciclopedia_dell'Italiano))

³ Rovere „Linguaggi settoriali”, in: [www.treccani.it/enciclopedia/linguaggi-settoriali_\(Enciclopedia_dell'Italiano\)](http://www.treccani.it/enciclopedia/linguaggi-settoriali_(Enciclopedia_dell'Italiano))

campo della gastronomia, o la locuzione avverbiale *da asporto* nel campo dei servizi) e sono termini usati in modo tale da risultare insostituibili. Possono essere originali, ad esempio provenienti dal greco o dal latino oppure derivanti da un processo di rideterminazione di una parola preesistente che un tempo aveva un'altra accezione. I tecnicismi collaterali invece sono termini o espressioni che fanno effettivamente parte della lingua, ma che sono usati nel linguaggio settoriale in luogo di altre, spesso più semplici o comuni. Sobrero (1993) osserva che è possibile suddividere i linguaggi settoriali in due sottogruppi: i linguaggi di disciplina e i linguaggi con lessico specifico ridotto. I primi sono caratterizzati da un lessico specifico, regole convenzionali stabilite, scelte sintattiche precise e strutture testuali codificate. I secondi, invece, sono contraddistinti dall'uso di prestiti, calchi, metafore, tecnicismi. Delle caratteristiche di un linguaggio specialistico parla Gotti (1992), indicando in una tabella le caratteristiche generali dei linguaggi delle discipline, che sono:

- il tono neutro
- la precisione
- la semplice e immediata decodificabilità
- la concisione
- le relazioni con la lingua comune
- l'elisione di elementi nelle strutture sintattiche
- l'uso dei tempi verbali
- l'uso della forma passiva
- la spersonalizzazione.

Scelzi (2009) nota come il lessico del linguaggio specialistico agisce su due piani: il lessico esteso e specifico (creato attraverso delle regole di formazione stabilite e accettate in maniera convenzionale), e il lessico ridotto e non specifico (creato attraverso delle regole non fisse). Pone inoltre l'attenzione sul

fatto che i linguaggi specialistici hanno due livelli di lessico, in funzione del settore in cui quel linguaggio viene usato. Elementi che specializzano ogni linguaggio settoriale sono le nomenclature, i neologismi, i termini tecnici e i tecnicismi. Ma imparare un linguaggio specialistico non consiste solo nell'assimilare un vocabolario settoriale: la terminologia ha un ruolo importante. Infatti

l'attività terminologica e di traduzione si combinano in un approccio interculturale perché la terminologia è concepita sia come strumento di trasmissione sia come scambio di informazioni e conoscenze il cui scopo è eliminare le diversità culturali e linguistiche. Di conseguenza l'abilità di traduzione estesa fino al 'saper fare con la lingua' in una prospettiva pragmatica e comunicativa, dovrebbe essere un tassello didattico inserito tra gli obiettivi del percorso formativo del Quadro comune di riferimento europeo e non solo prioritario per i traduttori. (Calvi 2003, citato in Scelzi 2009: 132)

4. Le caratteristiche del linguaggio culinario

Il linguaggio della cucina ha tre peculiari caratteristiche⁴: è un linguaggio settoriale, ricco di neologismi, situabile sia per forme che per contenuti tra lo scientifico ed il letterario. È affine al linguaggio scientifico per gli elementi di precisione nelle dosi e nelle operazioni da compiere, nelle mansioni, nei tempi stabiliti che interessano ogni sequenza. Crea parole nuove come ad esempio: termini tecnici (*doratura, farcitura, lievitazione*), sostantivi alterativi (*anellini, cannelloni, minestrina, pennette*), nomi composti su base verbale (*maltagliati, mangiaebevi, saltimbocca, scottadito, strangolapreti*) o su base

⁴ http://xoomer.virgilio.it/scium/Aliment/alimentazione/_private/lessico.htm

nominale (*capocollo, millefoglie, pandoro*). Come esempio di vicinanza al linguaggio della scienza, si veda la seguente descrizione dei processi di panificazione in pasticceria: la lingua della pasticceria, sostiene Colotti (2003: 553), “si situa a livelli più prettamente scientifici, non tollera sbagli di alcun tipo e prevede una ricetta chimicamente impostata, finalmente ragiona con elementi di termodinamica, usando strumenti relativi a queste dimensioni [...]”.

Esempio 1.

Processi di panificazione in pasticceria

[...] In particolare, durante la cottura, a 30°C si verificano alcuni fenomeni:

- espansione dei gas;
- accentuazione della produzione di enzimi;
- produzione di zuccheri.

Con l'aumentare dei gradi si verificano altri fenomeni:

- a 45°/50°C – salvificazione degli amidi (stadio iniziale della trasformazione degli amidi in zuccheri e successivamente in gas carbonico);
- a 50°/60°C – formazione del gas carbonico e dell'alveolatura del prodotto;
- a 60°/80°C – completamento della gelificazione, coagulazione del glutine e cessazione dell'attività enzimatica;
- a 98°C – formazione e completamento dello sviluppo, vapore acqueo;
- a 110°/130°C – formazione delle destrine (crosta), caramellizzazione degli zuccheri (formazione della croccantezza e aromaticità dei prodotti);
- 130°/186°C – caramellizzazione a chiazze scure;
- 200°C – carbonizzazione [...].

Il testo offre esempi di termini specialistici (*cottura, croccantezza*) e scientifici (*salificazione, amidi, zuccheri, gas carbonico, alveolatura del prodotto, coagulazione, attività enzimatica, destrine, carbonizzazione*). Prescrive una determinata temperatura relativa ad ogni processo. L'ordine delle operazioni,

ciascuna abbinata alla rispettiva temperatura di esecuzione, è indice di precisione e di misurazione. La scala delle temperature è importante dato che costituisce un elemento fondamentale per la riuscita della ricetta: occorre quindi sapersi servire magistralmente del calore come di uno strumento di lavoro. Superati infatti i 60°C il calore penetra nei prodotti lievitati tra 1 e 2°C al minuto: la pasta è un cattivo conduttore di calore a causa della presenza al suo interno di umidità e di elementi isolanti come per esempio i grassi⁵. Quindi si osservano sequenze precise a temperature di esecuzione stabilite, precise, che non possono essere modificate in nessun modo poiché la scelta della temperatura e del tempo di cottura sono dunque fondamentali per ottenere il risultato desiderato.

Il linguaggio culinario, però, è assimilabile anche a quello letterario, per gli elementi di creatività ad esempio nelle denominazioni di ogni piatto. La parola, in cucina, diventa un modo per incuriosire e allettare anche i meno golosi. In questa direzione si muovono: nomi di origine onomatopeica (*croccante*, *friggere*, *sgranocchiare*), aggettivi per “nobilitare” la presentazione di un piatto comune (*crema paradiso*, *pan di stelle*, *salsa suprema*). Spesso entrano in cucina figure retoriche (metonimia, metafora e iperbole). Una torta ricoperta da cubetti di pasta è detta *Mimosa* (metonimia); i nomi di vari tipi di pasta come *anelli*, *conchiglie*, *farfalle*, *lumache*, *ruote*, *triangoli*, *tubettini*, *stellette* (metafora); un dolce, di forma conica, che assomiglia ad una montagna e glassato di bianco è detto *Mont blanc* (iperbole)⁶. Il lessico culinario, come altre lingue settoriali, nel tempo continuerà ad arricchirsi di termini

⁵ www.dolcesalatoweb.it/2011/02/il-lievito-naturale-dalla-teoria-alla-pratica-parte-iv/

⁶ I termini *Mimosa* e *Mont blanc* sono ricavati da: http://xoomer.virgilio.it/scium/Aliment/alimentazione/_private/lessico.htm

nuovi, a testimonianza di grande produttività e inventiva non solo culinaria, ma naturalmente anche linguistica.

5. Il testo-ricetta

Per la nostra “lezione saporita” proponiamo un testo che rispetta le caratteristiche del linguaggio culinario, e cioè un testo-ricetta. Tale testo si configura come insieme impersonale di “istruzioni per l’uso”: è un testo di regole con forma strutturata, per l’esecuzione di un piatto semplice ma allo stesso tempo eccezionale, quasi un’opera d’arte. D’altra parte, le ricette spesso, se non praticamente sempre, si connotano di questo elemento di coinvolgimento delle emozioni e dei ricordi. La ricetta è un testo verbale, è un procedimento per ottenere una pietanza e come tale si caratterizza – come sostiene Colotti (2007: 554) – per “esattezza, semplicità, chiarezza come materiale sistemato logicamente e gerarchicamente fornendosi di titolo, didascalie, lista di ingredienti organizzati per importanza materiale o temporale, zone di intervento temporale che scandiscono la preparazione”.

Per l’analisi del linguaggio culinario proponiamo la ricetta di un piatto tipico piemontese che bene rappresenta la storia e le tradizioni regionali dell’Italia e che tutti gli italiani conoscono: gli *agnolotti*. La ricetta in questione è tratta da *Le nuove ricette del cuore*⁷, raccolta di racconti in cui vari personaggi del mondo della cultura e dello spettacolo raccontano appunto le loro “ricette del cuore”, quelle a cui sono più affezionati, che li legano all’infanzia e alla loro vita familiare, a emozioni e a momenti speciali.

⁷ Sacchi Ferrero, Carla (2008) (a cura di) *Le nuove ricette del cuore*. Torino, BLU Edizioni.

Agnolotti alla piemontese⁸

(dosi per 4 persone)

Ingredienti per la pasta

400 g. di farina 00
4 uova
un cucchiaino d'olio di oliva
sale: q.b.

Ingredienti per il ripieno

150 g. di polpa di vitello
50 g. di polpa di maiale
100 g. di polpa di coniglio
una manciata di cavolo (o verza) lessa
un uovo
un rametto di rosmarino
250 g. di risotto
2 foglie di alloro
uno spicchio d'aglio
parmigiano
sale: q.b.

Ingredienti per il condimento

50 g. di burro
un ciuffetto di salvia
3 foglie di basilico
un porretto
olio di oliva extravergine
un'aggiustatina di noce moscata

Preparazione della pasta

Unite le uova alla farina con un pizzico di sale e un cucchiaino d'olio; impastate bene e a lungo con le mani, finché la pasta diventa liscia ed elastica. Coprite con un canovaccio umido per 30 minuti circa, poi reimpastate e stendete in sfoglie sottili.

⁸ Da una ricetta regionale riportata da Sergio Chiamparino (citato in: Sacchi Ferrero 2008 [a cura di] 40-41).

Preparazione del ripieno

Fate rosolare la carne per 10 minuti circa insieme con gli aromi e un pizzico di sale; a cottura ultimata aggiungete la verdura precedentemente lessata e strizzata. Aggiungete il risotto (non bisogna cucinarlo apposta, va bene anche quello del giorno prima). Tritate il tutto, unite una manciata di parmigiano grattugiato e un uovo intero, impastando bene gli ingredienti. Disponete il ripieno in piccoli mucchietti sulla sfoglia, ripiegate la pasta e schiacciatela attorno al ripieno con le dita. Con il coltello o l'apposita rotellina tagliate la pasta a quadri, in modo da ottenere degli agnolotti di circa 2 cm. di lato.

Preparazione del condimento

Fate rosolare il porretto e gli aromi in poco olio; aggiungete il burro e fondetelo fino a indorarlo, poi passate al colino l'intingolo. Cuocete gli agnolotti in abbondante acqua salata per 8-9 minuti circa, scolateli bene e infine conditeli con il burro fuso aromatizzato.

6. Che cosa sono gli agnolotti? Un po' di storia

Gli *agnolotti piemontesi*⁹ sono un tipo di pasta ripiena¹⁰ costituita da una sfoglia, all'uovo o meno, contenente ripieno a base di carne, pesce, verdura o formaggio. La pasta ripiena è tradizionalmente diffusa in tutta l'Italia centro-settentrionale, ma è in special modo lungo la pianura padana che si sono sviluppate le specialità più note. Le origini di questo piatto sono da ricercarsi nelle zone di campagna del Piemonte, dove le donne di casa li confezionavano a mano sfruttando soprattutto gli avanzi di carne dei giorni precedenti¹¹. Per fare il ripieno si trita la carne e la si mescola insieme a verdure, riso e altri ingredienti. Pur essendo preparati in diversi modi lungo l'arco

⁹ http://it.wikipedia.org/wiki/Agnolotti_piemontesi e http://it.wikipedia.org/wiki/Agnolotti_pavesi

¹⁰ http://it.wikipedia.org/Pasta_ripiena

¹¹ <http://ricette.giallozafferano.it/Agnolotti.html>

del territorio italiano, sono quattro le ricette tradizionali per preparare gli *agnolotti*:

5. con sugo di carne arrosto
6. con ragù di carne alla piemontese
7. in brodo di carne
8. in bianco con burro, salvia e Grana padano.

In alcune zone gli *agnolotti* costituiscono un piatto tipico della tradizione natalizia. Incerta è l'origine del nome: la tradizione popolare racconta di un cuoco piemontese di nome Angiolino, detto *Angelot*, che ne avrebbe per primo formulato la ricetta in seguito diventata l'attuale *agnolotto*¹². Tra le varianti ci sono gli *agnolotti pavesi*, che si differenziano per il ripieno a base di stufato. Tradizionalmente l'*agnolotto* ha forma quadrata; in realtà in Italia è possibile trovare una quantità pressoché innumerevole di ricette locali che prevedono varianti più o meno sostanziali. È ben nota la creatività nella terminologia utilizzata per descrivere le versioni di ogni regione o zona culturale; e non è raro che lo stesso prodotto vari di nome in un luogo rispetto ad un altro, anche a pochi chilometri di distanza. È possibile anche, d'altro verso, che prodotti differenti per forma e contenuto abbiano nome uguale, in diverse località. Spesso non esiste una ricetta universale e comune: ogni paese, a volte ogni casa ha la propria variante in funzione della reperibilità degli ingredienti e/o anche della stagione¹³. Alcuni esempi¹⁴ a testimonianza della ricchezza sia di lessico che di versioni regionali della pasta ripiena:

¹² http://it.wikipedia.org/wiki/Agnolotti_piemontesi

¹³ <http://ricette-golose-e-light.blogspot.com/2010/03/ricetta-is-ulurgiones-de-patata-con.html>

¹⁴ http://it.wikipedia.org/wiki/Pasta_ripena

9. in Piemonte gli *agnolotti* hanno un ripieno a base di carni arrosto;
10. in Lombardia troviamo i *casonsei*, dalla caratteristica forma a caramella, e i già nominati *agnolotti pavesi*, con ripieno di carne stracotta;
11. in Liguria troviamo i *ravioli*, che hanno un ripieno a base di carni crude, formaggio e borragine, e i *pansóti*, simili ai ravioli, ma da cui differiscono per l'assenza di carne nel ripieno;
12. in Emilia vi è la tradizione dei *tortellini*, con prosciutto crudo, nel piacentino abbiamo gli *anolini*;
13. in Romagna sono famosi i *cappelletti* di Natale, con ripieno a base di ricotta, e i *crescioni*, dalla caratteristica forma di mezzaluna;
14. in Veneto e sulla costa adriatica è diffuso il *panzerotto di magro*, anch'esso a mezzaluna. Il suo caratteristico ripieno è senza carne. Da non confondere con il panzerotto pugliese, che è una varietà di pizza simile al *calzone*;
15. in Sardegna sono tradizionali i *culurjonis*, che possono avere diversi tipi di ripieno a seconda di stagione, occasione, ricorrenza o festività¹⁵.

Questi esempi ci fanno capire come gli italiani, dotati di un'enorme fantasia e creatività, con dei semplici elementi base (uova, farina, un pizzico di sale e un ripieno che, come visto, spesso cambia a seconda di vari elementi) sono riusciti a creare svariate forme di pasta ripiena. In qualsiasi modo venga chiamata, la pasta ripiena ha sempre un gran successo. Ogni regione, città, paese ha i suoi formati che nomina a modo

¹⁵ <http://ricette-golose-e-light.blogspot.com/2010/03/ricetta-is-ulurgiones-de-patata-con.html>

proprio. Il linguaggio della cucina italiana risulta quindi essere una miscela di lingua e dialetti; tale varietà di “ingredienti” della terminologia gastronomica è la testimonianza di scambi e rapporti tra popoli diversi.

7. Analisi linguistica della ricetta degli *agnolotti*

Gli *agnolotti piemontesi* sono una “ricetta del cuore”, dove il testo non serve solo come una semplice ricetta per preparare un pranzo, ma anche come vincolo ad emozioni e ricordi del passato. In questo senso possiamo considerare tale testo una di quelle ricette che hanno avuto, ed hanno ancora, una parte importante nella cultura italiana (e che variano rispetto alla versione “canonica” anche grazie alla creatività e alla fantasia di chi, di volta in volta, le porta in tavola). Spiega Sergio Chiamparino (2008: 39):

Se in origine gli *agnolotti* erano stati il piatto unico delle famiglie più povere, che nasceva dalla necessità di evitare ogni spreco in cucina, la nostalgia di quel sapore li ha trasformati, per la mia memoria, nel piatto che identificava la festa e la vacanza. Era Natale. E a Natale si cucinava in modo speciale. Gli arrosti si facevano prima, lasciando cuocere lentamente la carne, ogni carne per un tempo e in un modo diverso, con la casa che si riempiva di profumi e dell’atmosfera di leggerezza che mi sembrava permettesse ogni cosa, ogni sorpresa.

Come vediamo, l’elemento più importante della preparazione di un piatto non è l’osservazione pedissequa di regole, ma piuttosto la creatività, la capacità di accostare elementi inusuali per ottenere nuove armonie di sapori.

Il testo-ricetta degli *agnolotti alla piemontese* risulta un testo linguisticamente coeso che rispecchia la tipica struttura gerarchizzata delle ricette culinarie con titolo, lista degli

ingredienti (*ingredienti per la pasta, per il ripieno e per il condimento*) e indicazioni su come preparare il piatto (*preparazione della pasta, del ripieno, del condimento*). I suoi elementi costitutivi – ciò che viene posto alla base dell'enunciato (tema) e quello che si predica di questa base (rema) – sono continui. La lingua è ben organizzata. Il testo, che ha intenzione conativa, come tutte le ricette culinarie, è formulato sull'imperativo¹⁶ della seconda persona plurale, forma linguistica caratteristica delle ricette; elemento che quasi invita alla ricerca di nuove esperienze in cucina (*aggiungete, cuocete, disponete, fate, impastate, passate, ripiegate, stendete, tagliate, tritate, unite*). Alcuni elementi linguistici vengono ripetuti anaforicamente (*cucinarlo, conditeli, fondetelo, indorarlo, schiacciatela, scolateli*). Le forme del participio passato vengono usate con funzione attributiva (cottura *ultimata*, parmigiano *grattugiato*, verdura *lessata* e *strizzata*) per semplificare la struttura della frase (e infatti la sintassi del testo-ricetta si connota per l'omissione di elementi frasali). Alcune procedure della preparazione si basano su lessemi a base temporale (*a lungo, fino a, e infine*).

Al livello lessicale, tutti i verbi descrivono operazioni facilmente comprensibili e ben conosciute nel territorio italiano. Nella lista degli ingredienti figurano termini largamente impiegati nella cucina italiana, non solo in quella regionale, ad esempio: i nomi delle piante aromatiche (*rosmarino, salvia*), gli ortaggi (*aglio, porro, cavolo* e la sua varietà *verza*); *colino* e *rotellina* appartengono al linguaggio tecnico degli strumenti della cucina, il sostantivo *intingolo* di origine latina (latino parlato) denomina una salsa, un condimento liquido.

Il testo-ricetta tradizionale costituisce un tipo di comunicazione referenziale, non possiede le sfumature emotive

¹⁶ Le ricette culinarie possono essere anche proposte in terza persona impersonale o con l'infinito

o enfatiche. E proprio la referenzialità ne garantisce la precisione e si riferisce all'azione in maniera immediata senza ambiguità a ritardarne la comprensione. Nel nostro caso possiamo osservare l'esigenza di precisione nella maniera in cui si indicano le quantità delle dosi (*400 g. di farina 00, un cucchiaino d'olio di oliva, 2 foglie di alloro, uno spicchio d'aglio, 3 foglie di basilico*), nei tempi di ogni sequenza da seguire (*coprite con un canovaccio umido per 30 minuti circa, fate rosolare la carne per 10 minuti, cuocete gli agnolotti in acqua salata per 8-9 minuti*), nell'accuratezza delle descrizioni dei procedimenti (*tagliate la pasta a quadri, in modo da ottenere degli agnolotti di circa 2 cm di lato*), e infine nella riproducibilità delle operazioni da compiere. A questo si contrappone, però, un ampio ventaglio di termini per indicare le quantità (*4 uova, 150 g. di polpa di vitello, ma anche: una manciata di cavolo, sale q.b., un'aggiustatina di noce moscata*), anch'esso aspetto della creatività nel linguaggio della cucina. Si nota, inoltre, una struttura del testo a fasi, che descrive le varie procedure (*unite, impastate, coprite, poi reimpastate e stendete, fate rosolare, a cottura ultimata, aggiungete*), tipica del testo-ricetta.

Trattandosi di una ricetta compresa in una raccolta letteraria, essa rivela anche elementi personali dell'autore. Questo si vede ad esempio nell'uso di forme diminutive a designare le piccole quantità (*porretto, rametto, ciuffetto*).

8. Commenti e possibili applicazioni

Per la nostra indagine abbiamo proposto un testo-ricetta, che riteniamo utile per illustrare sia la lingua sia la cultura italiana. Una pietanza, o regionale o comune all'intera nazione, può introdurre alla conoscenza delle tradizioni di un popolo e di un paese. Lo stesso piatto proposto in regioni diverse

ha nomi e versioni differenti, perché è stato influenzato dai vari ambienti. Nella nostra opinione, la creatività trova nella cucina un ambiente favorevole in cui si sviluppa, ed in cui varie vicissitudini (la stagione, l'economia ecc.) portano chi cucina (sia una persona comune che un professionista) a creare improvvisando e servendosi di quello che ha a disposizione nel momento. Se ne nasce qualcosa di buono, saporito e gustoso, ne ottiene una nuova ricetta.

Ogni arricchimento della tradizione culinaria contribuisce con termini e nomi anche nella lingua, date le esigenze di nominare il nuovo piatto ed anche in questo si vede la presenza della creatività linguistica. Tutti questi elementi sono ritrovabili nella ricetta proposta: possiamo ricavarne materiale didattico, e analizzandolo indicare (o facendo indicare agli studenti) le caratteristiche di tale tipo di testo. Durante l'ipotetica lezione possiamo esaminare la struttura e il lessico. Per quanto riguarda il secondo è possibile ricercare voci che denominano lo stesso piatto o ingredienti in località diverse (anche da qui emerge un altro elemento di creatività del linguaggio della cucina).

La creatività sta anche nella precisa scelta dei verbi utilizzati per ogni azione indicata, indipendentemente dalla loro forma grammaticale, e nella scelta di un verbo utilizzato in cucina e non in altri campi, nell'introduzione di termini tecnici quando serve, nella denominazione degli strumenti di cucina (*casseruola*, *pentola*, *tegame*), elemento – quest'ultimo – che porta ad ampliare la conoscenza dei termini specifici.

Ci sembra importante analizzare un testo-ricetta per far sì che lo studente, percependo profumi, colori e sapori di un nuovo mondo culturale e linguistico, assuma un nuovo punto di vista sulla sua materia di studio, e soprattutto sul paese di provenienza. Dal punto di vista dell'importanza didattica, nel nostro caso lo studente imparerà ad esempio come denominare gli ingredienti, le differenze

e le sfumature di significato di parole (come *aggiustatina*, *pizzico*, *q.b. di sale*), i vocaboli del linguaggio settoriale. Potrà imparare termini che portano tratti morfologici o aspetti semantici di tipo settentrionale (*agnolotti*, *anolini*, *tortelli*) o meridionale (*lagane*, *sagne*, *panzarotti*). Apprenderà come analizzare testi-ricetta, e tramite questi materiali conoscerà meglio la cultura. Proponendo poi una immagine ad illustrazione del piatto, si “porta in tavola” la creatività dell’“autore-cuoco”. Se utilizziamo una foto, abbiamo la possibilità di proporre come strumento di lavoro per es.: i colori e le loro sfumature, gli obiettivi logici di prima istanza (*grande/piccolo*, *alto/basso*, *stretto/largo*, *sottile/grosso*), ecc.

9. Alcuni esercizi

Caratteristiche generali:

Livello: A1+ / A2.

Gruppo di età: adolescenti, adulti.

Contesto didattico: liceo, università, corsi di lingua.

Una “lezione saporita”, dedicata al linguaggio della cucina e basata sul testo-ricetta degli *agnolotti alla piemontese* può concentrarsi sui seguenti “ingredienti”.

Per quanto riguarda il lessico:

- sulla forma della pasta ripiena (*Esercizio 1*),
- sui nomi di piante e di essenze usate in cucina – ortaggi e piante aromatiche (*Esercizio 2*),
- sul vocabolario della pasta ripiena (*Esercizio 3*),
- sulla ricerca delle definizioni dei termini del linguaggio della cucina (*Esercizio 4*),
- sull’individuazione degli strumenti tipici del linguaggio culinario (*Esercizio 5*),

- sul descrivere / spiegare il rapporto tra ingredienti e rispettivi sapori (*Esercizio 6*),
- sull’abbinamento tra il nome della pasta e la regione di provenienza o di diffusione (*Esercizio 7*).

Per quanto riguarda la grammatica si può ricorrere:

- all’individuazione di verbi tipici del linguaggio culinario (*Esercizio 8*),
- all’individuazione o alla ricerca di sinonimi dei verbi del linguaggio della cucina (*Esercizio 9*),
- alla sostituzione delle forme verbali, dalla seconda persona dell’imperativo alla forma impersonale o all’infinito (*Esercizio 10*).

Esercizio 1.

Collegare con una freccia i due elementi corrispondenti.

forma:	nome:
1. a caramella ⇨	A. casonsei ✓
2. rettangolare	B. ravioli
3. quadrata	C. crescioni
4. ad anello	D. culurjonis
5. a mezzaluna	E. tortellini
6. a spiga	F. agnolotti

Esercizio 2.

Scrivere nella colonna della categoria di appartenenza le parole date.

(**basilico** ✓, origano, lattuga, piselli, pepe, ravanella, patata, timo, rosmarino, zucchina)

ortaggi:	piante aromatiche:
	basilico

Esercizio 3.

Indicare quali dei seguenti tipi di pasta sono un tipo di pasta ripiena.

nomi di pasta:	risposta:
1. spaghetti	no
2. lasagna	sì
3. tortellini	
4. rigatoni	
5. trofie	
6. cavatelli	
7. orecchiette	
8. ravioli	
9. fusilli	
10. bigoli	
11. pappardelle	

12. tagliolini	
13. anolini	
14. fettuccine	

Esercizio 4.

Trovare le definizioni dei seguenti nomi della lingua della cucina.

A. Insieme di erbe aromatiche ✓; B. Un elemento che si aggiunge ad un alimento per abbellirlo; C. Tessuto che si usa per filtrare salse o creme; D. Composto che serve per farcire; E. Salsa tipica del Piemonte per aromatizzare e conservare le pietanze allo stesso tempo.

- | | | |
|-----------------------|---|--|
| 1. mazzetto aromatico | = | ... Insieme di erbe aromatiche... |
| 2. carpione | = | ..... |
| 3. etamina | = | ..... |
| 4. farcia | = | ..... |
| 5. guarnizione | = | ..... |

Esercizio 5.

Individuare i nomi degli strumenti della lingua della cucina.

Per fare il tiramisù servono delle uova, dovete usarle fresche e a temperatura ambiente perché altrimenti non gonfieranno bene. Servitevi di una bilancia per misurare le quantità. Predisponete davanti a voi tutto il necessario per la ricetta. Un paio di forbici ed un buon coltello vi aiuteranno durante la procedura. Se decidete di aggiungere del vino bianco alla frutta, allora un cavatappi farà al caso vostro, ricordatevi anche di una grattugia per la buccia di limone. Con un apriscatole aprite le confezioni della frutta sciroppata. [...] Prendete una ciotola spaziosa e mettete i tuorli delle uova e lo zucchero, montateli insieme con la frusta elettrica fino ad avere un composto gonfio e spumoso. [...] Passate rapidamente i savoiardi, man mano metteteli in una pirofila. [...] Mettete uno strato di crema in una teglia. [...] E poi preparate in una terrina le fragole tagliate a fettine sottili.

Esercizio 6.**Indicare per ciascun ingrediente il sapore corrispondente**(scegliendo tra A. *salato* ✓, B. *dolce*, C. *piccante*, D. *acido*, E. *amaro*).

ingrediente:	gusto:
1. sale	salato
2. pepe	
3. aceto	
4. limone	
5. peperoncino	
6. zucchero	
7. caffè	

Esercizio 7.**Abbinare ad ogni piatto tipico la regione di provenienza.**

(A. Liguria; B. Romagna; C. Sardegna; D. Lombardia ✓; E. Romagna; F. Piemonte; G. Emilia)

nome del piatto:	regione di provenienza:
16. agnolotti	D
17. pansóti	
18. tortellini	
19. cappelletti	
20. culurjonis	
21. anolini	
• casonsei	

Esercizio 8.**Individuare i verbi tipici del linguaggio culinario nel seguente testo.*****Ravioli di pesce***

Lasciate i frutti di mare in una bacinella con acqua fredda e un pugno di sale grosso e lasciateli così a bagno, per almeno un paio d'ore. Cuocete a vapore il branzino e riducetelo a pezzetti, eliminando le lisce. Mettetelo in una ciotola, unitevi la mollica di pane intrisa nel latte e poi strizzata, le foglioline di maggiorana, la noce moscata, il tuorlo d'uovo, 4 cucchiaini di panna, sale e pepe. Amalgamate tutti gli ingredienti quindi disponete dei mucchietti a distanza regolare sulla metà dei fogli di pasta all'uovo, copriteli con la pasta rimanente e tagliate i ravioli nella forma che più vi piace, sigillando bene i bordi. Scaldate l'olio in una larga padella, unitevi lo spicchio d'aglio pelato e tagliato a metà, fatelo imbiondire e poi toglietelo. Unite i frutti di mare precedentemente fatti aprire e sgusciati, insaporiteli con sale, pepe e il finocchietto tritato. Sgocciolateli dalla padella con un mestolo forato e tritateli grossolanamente, poi rimetteteli sul fuoco insieme alla restante panna. Cuocete la salsa per circa 3 minuti. Mescolate con delicatezza e servite immediatamente.

Esercizio 9.**Trovare le definizioni dei seguenti verbi della lingua della cucina.**

A. Friggere lentamente ✓; B. Mettere in salamoia; C. Passare al frullatore; D. Preparazione che produce una crosticina dorata; E. Riscaldare in padella una pietanza già cotta, per completarla; F. Mischiare; G. Mescolare gli ingredienti finché non si siano sciolti; H. Lessare; I. Cuocere sulla griglia; L. Far dorare sul fuoco.

- | | | |
|----------------|---|-----------------------------------|
| 1. soffriggere | = | ... Friggere lentamente... |
| 2. bollire | = | ..... |
| 3. frullare | = | ..... |
| 4. grigliare | = | ..... |
| 5. impastare | = | ..... |
| 6. rosolare | = | ..... |
| 7. gratinare | = | ..... |
| 8. mantecare | = | ..... |

9. marinare =
 10. ripassare in padella =

Esercizio 10.

Scrivere i verbi tra parentesi all'infinito.

...Sistemare...¹ (Sistematate) i frutti di mare in una bacinella con acqua fredda e un pugno di sale grosso e² (lasciateli) così a spurgare la sabbia, per almeno un paio d'ore.³
 (Cuocete) a vapore il branzino e⁴ (riducetelo) a pezzetti, eliminando le lisce.⁵ (Mettetelo) in una ciotola,⁶ (unitevi) la mollica di pane intrisa nel latte e poi strizzata, le foglioline di maggiorana, la noce moscata, il tuorlo d'uovo, 4 cucchiaini di panna, sale e pepe.⁷
 (Amalgamate) tutti gli ingredienti quindi⁸ (disponete) dei mucchietti a distanza regolare sulla metà dei fogli di pasta all'uovo,⁹ (copriteli) con la pasta rimanente e¹⁰ (tagliate) i ravioli nella forma che più vi piace, sigillando bene i bordi.¹¹ (Scaldate) l'olio in una larga padella,¹² (unitevi) lo spicchio d'aglio pelato e tagliato a metà,¹³ (fatelo) imbiondire e poi¹⁴ (toglietelo). Nel frattempo¹⁵
 (lessate) i ravioli per 2-3 minuti in acqua salata in ebollizione,¹⁶ (scolateli) e¹⁷ (versateli) nella padella.¹⁸ (servite) immediatamente.

Chiavi

Esercizio 1: 1. A; 2. B; 3. F; 4. E; 5. C; 6. D.

Esercizio 2 (*piante aromatiche: basilico, origano, pepe, timo, rosmarino; ortaggi: lattuga, piselli, ravanella, patata, zucchina*)

Esercizio 3: 1. no; 2. sì; 3. sì; 4. no; 5. no; 6. no; 7. no; 8. sì; 9. no; 10. no; 11. no; 12. no; 13. sì; 14. no.

Esercizio 4: 1. A; 2. E; 3. C; 4. D; 5. B.

Esercizio 5: forbici; coltello; cavatappi; grattugia; apriscatole; ciotola; frusta elettrica; pirofila; teglia; terrina.

Esercizio 6: 1. A; 2. C; 3. D; 4. D; 5. C; 6. B; 7. E.

Esercizio 7: 1. D; 2. A; 3. G; 4. E; 5. C; 6. G; 7. D.

Esercizi 8: Cuocete, strizzata, Amalgamate, Scaldate, fatelo imbiondire, insaporiteli, Sgocciolateli, tritateli, Cuocete, Mescolate, servite.

Esercizio 9: 1. A; 2. H; 3. C; 4. I; 5. F; 6. L; 7. D; 8. G; 9. B; 10. E.

Esercizio 10: 1, sistemare; 2, lasciare; 3, cuocere; 4, ridurre; 5, mettere; 6, unire; 7, amalgamare; 8, disporre; 9, coprire; 10, tagliare; 11, scaldare; 12, unire; 13, fare; 14, togliere; 15, lessare; 16, scolare; 17, versare; 18, servire.

Sitografia

www.dizionario-italiano.org [data d'accesso: 07.09.2014]

www.dolcesalatoweb.it/2011/02/il-lievito-naturale-dalla-teoria-alla-pratica-parte-iv/ [data d'accesso: 12.09.2014]

www.italiano.lascuola.it/italiano/media/approfondimenti/Approfondimenti__Linguaggi_settoriali.pdf [data d'accesso: 01.09.2014]

www.ledonline.it/ledonline/index.html?/e-seminars/tradurre-dallospagnolo.html [data d'accesso: 12.09.2014]

www.lessicografia.it/index_esperta.jsp [data d'accesso: 07.09.2014]

www.matematicamente.it/cultura/storia_della_matematica/creativita%3A_la_definizione_di_poincare_200804113060/ [data d'accesso: 13.09.2014]

www.micucino.it/index.php [data d'accesso: 06.09.2014]

www.nuovoutile.it/ita_creativita_poincare.htm [data d'accesso: 06/09/2014]

[www.treccani.it/enciclopedia/linguaggi-settoriali_\(Enciclopedia_dell'Italiano\)/](http://www.treccani.it/enciclopedia/linguaggi-settoriali_(Enciclopedia_dell'Italiano)/) [data d'accesso: 01.09.2014]

www.treccani.it/vocabolario/ [data d'accesso: 06.09.2014]

- http://it.wikipedia.org/wiki/Agnolotti_pavesi [data d'accesso: 13.09.2014]
- http://it.wikipedia.org/wiki/Agnolotti_piemontesi [data d'accesso: 13.09.2014]
- <http://it.wikipedia.org/wiki/Creatività> [data d'accesso: 12.09.2014]
- http://it.wikipedia.org/wiki/Linguaggio_settoriale [data d'accesso: 30.08.2014]
- http://it.wikipedia.org/wiki/Pasta_ripiena [data d'accesso: 13.09.2014]
- <http://ojs.cimedoc.uniba.it/index.php/glottodidattica/article/view/90> [data d'accesso: 12.09.2014]
- <http://ricette.giallozafferano.it/Agnolotti.html> [data d'accesso: 13.09.2014]
- <http://ricette-golose-e-light.blogspot.com/2010/03/ricetta-is-ulurgiones-de-patata-con.html> [data d'accesso: 14.09.2014]
- http://xoomer.virgilio.it/scium/Aliment/alimentazione/_private/lessico.htm [data d'accesso: 01.09.2014]
- <http://www.adgblog.it/2010/10/24/la-lingua-italiana-in-cucina-1-gli-utensili/> [data d'accesso: 15.09.2014]
- http://www.sardegnaagricoltura.it/documenti/14_43_20070607163946.pdf [data d'accesso: 14.09.2014]

Riferimenti bibliografici

- Berruto, Gaetano (1995) *Fondamenti di sociolinguistica*. Roma-Bari, Laterza.
- Chiamparino, Sergio (2008) “Agnolotti alla piemontese”. In: Sacchi Ferrero, Carla [a cura di] *Le nuove ricette del cuore*. Torino, BLU Edizioni, 39-42.
- Colotti, Mariateresa (2003) “La lingua della cucina per la didattica”. In: Gjurgino, Anastasija e Zaccaro, Vanna [a cura

- di] *Tempi d'incontri. Atti dei seminari "TEMPUS" JEP 1801_2003*. Skopje, Facoltà di filosofia "Blaze Koneski" – Edizioni Università SS. Cirillo e Metodio, 475-494.
- Eco, Umberto (2004) "Combinatoria della creatività". www.umbertoeco.it/CV/Combinatoria%20della%20creativita.pdf
- Gotti, Maurizio (1992) *Testi specialistici in corsi di lingue straniere*. Firenze, La Nuova Italia.
- Scelzi, Raffaella (2009) "Nel linguaggio specialistico". *Studi di Glottodidattica*, 3, 118-140.
- Serianni, Luca (2007) *Italiani scritti*. Bologna, Il Mulino.
- Sobrero, Alberto A. (1993) "Lingue speciali". In: Sobrero, Alberto A. [a cura di] *Introduzione all'italiano contemporaneo*. Vol. *La variazione e gli usi*. Bari-Roma, Laterza.

Creatività nell'insegnamento dell'italiano come lingua straniera. Dalle parole ai testi.
A cura di Maria Załęska. Warszawa, Katedra Italianistyki –
Uniwersytet Warszawski, 2015.

Joanna Ciesielka

Università di Łódź

Rosalba Paoli

Università di Poznań e Università di Toruń

Agnieszka Woch

Università di Łódź

Le abilità integrate per un insegnamento creativo della lingua italiana a livello medio e avanzato

1. Introduzione

Prevedere attività integrate nell'insegnamento di una lingua straniera significa sia rendere cosciente il discente delle situazioni che si trova a dover affrontare quotidianamente – ascoltare, parlare, leggere e scrivere in modo sempre più integrato, là dove la comunicazione è fortemente determinata nella forma dai supporti multimediali e dalle nuove tecnologie – sia stimolare un approccio integrato dell'apprendimento della lingua straniera nel rispetto delle linee guida del Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue messo a punto

dal Consiglio d'Europa. Considerando il cambiamento dell'italiano nell'era degli sms, la Presidente della Crusca, Nicoletta Maraschio (citiamo qui di seguito le sue indicazioni) invita gli operatori della scuola italiana ad intervenire

alzando la capacità dei ragazzi di muoversi all'interno di una lingua complessa e variegata come è la nostra oggi e come sono in genere tutte le lingue. L'importante è sapersi muovere attraverso le tante varietà e non mescolare tra loro. Non far quindi debordare le caratteristiche di una varietà in un'altra varietà. (www.lastampa.it).

Dalla condivisione di questa riflessione, trasferibile secondo noi anche alla realtà del discente della lingua italiana come straniera, e dalla constatazione che gli input, linguistici e non, come sopra esposto, abbondano nella sfera quotidiana, nasce la nostra convinzione dell'importanza della valorizzazione nella prassi didattica della creatività nelle sue più svariate forme (v. per esempio Giorgetti, Pizzingrilli, Antonietti 2009).

2. Definizioni adottate della creatività

Infinito è lo scenario delle possibilità creative che si apre davanti a noi. Come sostiene Eco (2004: 13) “una nozione combinatoria della creatività non ne limita le possibilità o ne riduce la dignità”. Il linguista, in un suo intervento del 2004, menziona l'esistenza di 1.560.000 siti dedicati al concetto di creatività. Non è nostra intenzione in questa sede soffermarci sulle varie definizioni. Preferiamo proporre alcune analisi sul concetto di creatività adattabili anche al campo dell'educazione linguistica, come quella di Benedetti (2012) che analizza il concetto di creatività nella teoria della pubblicità. Secondo l'autrice

(...) questo sembra oggi l'unico settore, assieme al design e alla tecnologia, che esalti e dia davvero valore a quella particolare disposizione detta 'creatività' – ma che in passato ebbe altri nomi: ispirazione, genio, invenzione, innovazione, originalità, capacità di dar vita a qualcosa di inaspettato (...). Compito di un pubblicitario" [secondo noi anche di un docente, n.d.A.] "non è sfruttare al massimo ciò che già c'è ma creare nuove abitudini, nuovi bisogni. Questa libertà dall'esistente è la condizione indispensabile della creatività. (www.ilprimoamore.com).

Anche chi, alle risposte certe di un manuale, preferisce creare autonomamente un proprio percorso didattico, non dovrebbe ignorare "la necessità che pensieri e comportamenti, per potersi davvero definire creativi, debbano essere anche efficaci e appropriati", come sostiene Testa in un suo articolo (www.nuovoeutile.it). Il raggiungimento di risultati creativi nei vari campi dell'attività umana presuppone quindi una attenta osservazione e valutazione della realtà in cui si opera, del contesto, ma anche delle possibili dinamiche connesse all'interazione delle parti, delle relazioni e delle aspettative all'interno del gruppo di lavoro.

3. Relazione postulata fra la creatività, l'insegnamento e l'apprendimento della lingua italiana come straniera

La moderna glottodidattica, come osserva Mezzadri (2003: 162) "fornisce all'insegnante una vasta gamma di attività che possono essere utilizzate al fine di rendere più variato e quindi interessante ed efficace il percorso d'apprendimento".

Abbondano sul mercato e in rete proposte dove la creatività viene associata all'uso ludico della lingua, pensiamo per esempio al karaoke o alle sperimentazioni teatrali. Innumerevoli

proposte sono disponibili per esempio nel sito www.language-learning.eu.

Riconosciamo la validità dei tanti strumenti a nostra disposizione e condividiamo le varie definizioni di creatività ma, con questa nostra proposta, vogliamo valorizzare l'idea dell'essere creativi anche attraverso la concertazione di tutte le possibili sinergie, là dove la stessa concertazione sarà frutto di condivisione, passione e creatività. Il successo di un percorso didattico basato sull'integrazione creativa delle quattro abilità dipende, secondo noi, non solo dalla capacità del docente di operare una scelta oculata del materiale adeguato agli scopi, ma soprattutto dalla ricerca di valorizzare e coordinare tutte le innumerevoli risorse e le potenzialità creative dei vari "attori" dell'atto didattico. Il raggiungimento degli obiettivi non può prescindere, come sopra esposto, da una attenzione particolare rivolta alle relazioni che si instaurano all'interno di un gruppo e agli stimoli creativi che ne derivano. Impegno e coraggio di "esporsi" vengono richiesti sia al docente sia allo studente. Nella produzione creativa del nostro materiale sono stati coinvolti studenti di italiano di vari livelli da B1 a C1, curiosi, pronti a mettersi in discussione, aperti al confronto, alla valorizzazione dell'apporto individuale.

Abbiamo anche cercato di abituare gli studenti "alla lentezza", "alla riflessione", alla scoperta di ciò che sta oltre la lingua, alla conoscenza socio-culturale e alla consapevolezza interculturale. Molte delle modalità proposte si prestano facilmente a essere esercitate con frequenza anche a livelli più bassi. È stato previsto il confronto con situazioni ed esperienze reali per stimolare la curiosità, per sollecitare la fantasia creativa nell'ipotizzare, nel descrivere, nel raccontare e nell'interpretare, per ampliare ed approfondire la competenza lessicale e come stimolo per un successivo approfondimento personale (livello C1). Il presente contributo è stato pensato

principalmente per offrire spunti per una riflessione sulla nostra pratica didattica, convinse della necessità e del valore dello scambio di esperienze, affinché l'insegnamento e l'apprendimento della lingua italiana come straniera diventino sempre più efficaci, motivanti, piacevoli e creativi.

4. Applicazioni pratiche

Eventi comunicativi strettamente legati ad aspetti socio-storico-geografico-culturali e di costume del Paese Italia costituiscono il perno di questa nostra proposta, in cui all'obiettivo didattico più evidente, ossia elaborare un percorso di educazione linguistica/culturale dedicato alle abitudini degli italiani: *il rito del caffè, un rito tutto italiano* (v. Bazzara 2012; Illy e Viani 2010; Sandalij e Eccardi 2000; Terzi 2012) se ne associa un altro, l'utilizzo creativo delle abilità integrate.

La creatività intesa come originalità ha caratterizzato soprattutto la scelta del materiale, un materiale in gran parte "comico-umoristico" che dovrebbe facilitare l'apprendimento. I due primi video, il primo in bianco e nero, propongono due situazioni comunicative piacevoli con dialoghi caratterizzati da una interessante varietà sociolinguistica (provenienza sociale/regionale). Ben si prestano quindi a creare percorsi coinvolgenti. Fondamentale è la fase della globalità dedicata alla motivazione e alla comprensione. Lo studente viene sollecitato all'osservazione di aspetti socio-culturali e motivato a concentrarsi inizialmente sul contenuto linguistico. Successivamente è possibile muoversi con grande flessibilità operando delle scelte nelle attività da proporre in base alle esigenze della classe e agli obiettivi linguistici e culturali.

Esercizio 1: La zuppetta

Fonte: <http://www.youtube.com/watch?v=Ri1bq7zF-T4>. La trasmissione televisiva *Specchio segreto*, scritta e diretta da Nanni Loy, è stata trasmessa dalla RAI negli anni '60. Si ispirava al format americano Candid Camera.

Livello: B1-C1

Gruppo di età: adulti

Contesto didattico: università, corsi di lingua

Informazioni preliminari:

- al massimo 16 partecipanti
- strumenti: computer, altoparlanti e proiettore multimediale, 16 fogli con domande. Proponiamo alcuni esempi:
 - a. Dove si svolge la scena? Descrivere il luogo, cercando di memorizzare più dettagli possibili.
 - b. Chi sono i protagonisti? Da dove provengono? Italia del Nord-Centro-Sud Italia-Isole? È possibile ipotizzare la regione di provenienza?
 - c. Come reagiscono i malcapitati clienti a questa situazione imprevista? Fornite una descrizione più dettagliata possibile.
 - d. Come si comportano le altre persone?
 - e. Che cosa vi colpisce? (Differenze rispetto alla vostra realtà/ al vostro Paese.)
 - f. Che cosa viene messo in risalto?

Scopi:

- Far emergere dalla visione di uno spezzone autentico previsioni ed intuizioni sulla specificità di certi comportamenti.
- Far interagire gli studenti nel rispetto reciproco e stimolare risposte creative.
- Far riflettere gli studenti sull'uso della lingua vincolato al contesto.
- Sollecitare gradualmente l'abilità mnemonica.
- Approfondire aspetti lessicali.
- Scoprire interessanti aspetti socio-culturali attraverso l'analisi contrastiva.
- Promuovere l'elaborazione linguistica personale sempre più autonoma e creativa.

Descrizione:

- Dopo una prima visione con modalità integrate di rappresentazione della realtà (vedere e ascoltare) gli studenti esprimono un giudizio generale.
- La seconda visione è più coinvolgente e focalizzata sulla comprensione dettagliata dei contenuti e sull'acquisizione di informazioni utili per affrontare con successo la consegna (brevi risposte o parole a domande).
- Lavoro a coppie (role-play): ad ogni studente viene assegnato un ruolo, per esempio un cliente italiano e un turista polacco. Sulla base delle impressioni avute durante la visione dello spezzone la coppia racconta la scena.
- Stesura del racconto come risultato conclusivo dell'apprendimento attraverso passaggi cognitivi sempre più complessi.

Esercizio 2: Scena del caffè

Fonte: [<http://www.youtube.com/watch?v=mn-4EsLxL7c>], la scena del caffè è tratta dal film *Vieni avanti cretino* di Luciano Salce con Lino Banfi attore protagonista.

Livello: B1-C1

Gruppo di età: adulti

Contesto didattico: università, corsi di lingua

Informazioni preliminari:

- al massimo 16 partecipanti
- strumenti: computer, altoparlanti e proiettore multimediale. Esercizi. Materiali autentici (le foto dei menù, un articolo)

Scopi:

- Far emergere dalla visione di un filmato previsioni ed intuizioni.
- Far interagire gli studenti nel rispetto reciproco e stimolare risposte creative.
- Approfondire aspetti lessicali riguardanti il rito del caffè.
- Scoprire interessanti aspetti socio-culturali attraverso l'analisi contrastiva.
- Stimolare la creatività nella traduzione grazie all'adattamento dei termini italiani che non hanno sempre il loro equivalente in polacco.
- Fare esercizi di traduzione.

Descrizione:

1. Visione del secondo video, questa volta muto, *Vieni avanti cretino*. Il pubblico viene invitato a guardarlo attentamente, a cercare di dedurre l'argomento della conversazione dei due clienti seduti ad un tavolino di un bar ed a ipotizzare un eventuale nesso tra la loro conversazione e il comportamento del cameriere.
2. Esercizio di simulazione (*role-play*). In base alle ipotesi di ognuno, i partecipanti, divisi in gruppi di 4 persone, vengono invitati a calarsi in un personaggio del filmato (ragazzo, ragazza, cameriere, barista) e a scrivere successivamente la scenetta.
3. Visione del video con audio.
4. Dopo la visione viene richiesta una valutazione dell'ipotesi emersa più vicina alla realtà.
5. I partecipanti vengono invitati a produrre un elenco dei vari tipi di caffè che conoscono.
6. Successivamente gli studenti ricevono un semplice esercizio che prevede l'abbinamento di diversi tipi di caffè alle loro definizioni. Qui di seguito la nostra proposta:

Abbinare i tipi di caffè alle loro definizioni:

1. caffè corretto	a. viene preparato utilizzando più acqua rispetto all'espresso normale
2. caffè ristretto	b. si ottiene con l'aggiunta di una piccola quantità di latte a un normale espresso
3. caffè schiumato	c. schiuma di latte, alla quale si aggiunge poi il caffè e una spruzzatina di polvere di cacao
4. caffè irlandese	d. caffè preparato con molta acqua
5. cappuccino	e. un caffè espresso servito in un bicchierino di vetro
6. caffè lungo	f. si prepara versando nella tazza prima la schiuma del latte e poi il caffè
7. caffè macchiato	g. caffè con un po' di grappa o altro alcolico

8. caffè americano	h. un caffè con un po' di latte caldo e spumoso
9. caffè alla livornese	i. è un espresso molto ridotto
10. marocchino	j. caffè caldo, con zucchero e un po' di whiskey, coperto da uno strato di panna. In alcune versioni si aggiunge la cannella.

Possiamo mostrare anche i listini con interessanti proposte di caffè, trovati in locali italiani e polacchi, in Internet oppure le foto fatte dai docenti:



Foto Rosalba Paoli

CAFFE MENU	
Oryginalna Kawa Wiedeńska JULIUS MEINL	
Espresso	5,-
Espresso Lungo	6,-
Espresso Macchiato	8,-
Espresso doppio	8,5,-
Kawa Wiedeńska	9,-
Caffe latte Machiato	9,5,-
Cappucino	8,5,-
Caffe Frappe	9,5,-
Ice Caffe Brillante	15,5,-
Duża czarna	9,-
Duża czarna z mlekiem	9,5,-

Julius Meinl Caffe Home
Sklep z kawą

Julius Meinl Caffe To Go
Kawa na wynos

OD 5,-

Foto Agnieszka Woch

Ai nostri studenti polacchi, futuri traduttori, proponiamo sia l'adattamento sia la traduzione in polacco dei termini italiani che si riferiscono al caffè.

Alla fine, è prevista una riflessione in plenum sulle diversità e sui cambiamenti recenti delle abitudini nella società italiana, ma soprattutto in quella polacca. Utilizziamo a questo scopo un breve articolo trovato in un quotidiano di Łódź sulle scelte dei polacchi nei caffè della città e proponiamo anche la traduzione del testo in italiano.

Co Polacy wybierają w kawiarniach (Fonte: Dziennik Metro, 2012-04-16)

Do kawiarni nie chodzimy „na kawę” (21 proc. odpowiedzi) lecz po to, by spotkać się ze znajomymi (58 proc.), wynika z cytowanego przez „Puls Biznesu” badania TNS OBOP, zrealizowanego dla Makro

Cash&Carry na potrzeby raportu „Polska na talerzu”. Statystyczny Polak odwiedza kawiarnię 11 razy w roku – o jeden raz więcej niż jeszcze dwa lata temu – i zostawia w niej średnio 11, 55 zł. 55 proc. klientów woli lokalne kawiarnie. To dużo, ale w poprzedniej edycji badania – z 2010 r. – było o 7 proc. lepiej. Straciły też cukiernie, w których podaje się kawę – 2 lata temu były pierwszym wyborem 25 proc. klientów; teraz 23 proc.

*Zyskują za to należące do koncernów kawiarnie sieciowe (13 proc.) i klubokawiarnie (7 proc.). Kobiety chodzą do kawiarni częściej od mężczyzn i najchętniej zamawiają **kawę latte** (pierwszy wybór 67 proc. klientek), podczas gdy mężczyźni są wierni **espresso** (42 proc.).*

Pur considerando molto stimolante l'approccio comunicativo, come sopra descritto, non possiamo immaginare un insegnamento creativo delle lingue che trascuri la comprensione e la produzione scritta. Per questa ulteriore fase proponiamo gli esercizi tre e quattro.

Esercizio 3: Il rito quotidiano del caffè

Fonte: il testo utilizzato nell'esercizio è tratto dal libro di Alfredo Danesi *Caffè, mito e realtà*, Editore: Idea Libri 2003, pp. 165-167.

Livello: B1

Gruppo di età: adulti

Contesto didattico: università, corsi di lingua

Informazioni preliminari:

- al massimo 16 partecipanti
- requisiti: fogli con il testo diviso in tre/quattro parti (il numero di frammenti corrisponde al numero delle persone di ogni gruppo). Questa è la nostra proposta.

1. Il caffè è, secondo le abitudini degli italiani, la bevanda che per eccellenza scandisce i momenti della giornata che si prestano ad essere sottolineati da un atto rituale di consumo: l'inizio o la fine di un'attività, la transizione da uno stato all'altro, l'intervallo. Anche le abitudini personali variano da un soggetto all'altro, ci sono però dei

momenti fissi che delimitano uno spazio-caffè individuale, la cui struttura è piuttosto rigida, nel senso che il caffè si insedia saldamente nei singoli momenti di cui “lo spazio” si compone. Possiamo così sintetizzare questi momenti e i vantaggi che una tazzina di caffè, piccolo grande piacere della vita, può offrire durante la giornata: il caffè del mattino è la “prima spinta” della giornata, che serve a superare il trauma del risveglio. Ha un effetto straordinario sull’organismo: serve a darci la carica giusta per iniziare. La caffeina agisce con maggior efficacia quando lo stato di veglia è piuttosto appannato e intorpidito; infatti, un caffè appena alzati aiuta a recuperare velocemente la lucidità e l’efficienza. Inoltre, fa sì che i reni e l’intestino comincino a lavorare a pieno ritmo, facilitando l’eliminazione delle sostanze di rifiuto dell’organismo.

2. Il caffè di metà mattina è ormai comunemente definito all’americana come il “coffee-break”, cioè momento di pausa caffè. Ce lo concediamo se siamo al lavoro o se rimaniamo in casa perché è un momento di stacco dalle attività, di scambio con i colleghi, di confidenze al telefono, di socializzazione insomma; ma soprattutto perché una tazzina di caffè risveglia l’attività mentale, acuendo l’attenzione e la concentrazione; attenua il senso d’appetito e consente di arrivare all’ora di pranzo tenendo la fame sotto controllo.
3. Il caffè del dopo pranzo è la “ciliegina sulla torta”. La caffeina concentra la sua attività sull’apparato digerente, favorendo la secrezione dei succhi gastrici e quindi facilitando la digestione. Ma, cosa ancora più straordinaria, ha un effetto-sveglia perché combatte la tipica sonnolenza del dopo pranzo, soprattutto se la prospettiva è quella di riprendere a lavorare. Il caffè del pomeriggio è un altro importante momento di pausa dalle attività e serve per ricaricarsi. Ancora una volta la caffeina agisce da stimolante: aiuta a superare la stanchezza, permette di recuperare energia mentale e concentrazione per proseguire fino a sera. Serve soprattutto a chi svolge attività fisica o sportiva perché dà tono e resistenza ai muscoli.
4. Il caffè del dopo cena è quello degli irriducibili amanti della bevanda, che non temono l’insonnia. Spesso si consuma comodamente seduti in salotto, a sottolineare la conclusione di una giornata. Lo beve chi

non è particolarmente sensibile agli effetti della caffeina o chi ha in programma di affrontare una serata impegnativa per lavoro o per svago. Un caffè dopo cena agisce sui centri cerebrali, attivando la fantasia, l'immaginazione, l'associazione di idee, ma per alcuni può avere anche un effetto distensivo. Il caffè saltuario è quello delle diverse occasioni: un incontro, una visita, una riunione, un momento di gratificazione personale e all'inizio o durante un viaggio.

Scopo: Oltre allo sviluppo delle competenze integrate degli apprendenti, l'obiettivo dell'attività è di rafforzare la capacità di concentrazione e di memorizzazione degli studenti, un elemento molto importante dal punto di vista del profilo degli studi di traduzione/interpretariato.

Descrizione:

7. Gli studenti vengono divisi in gruppi di 3-4 persone (dipende dal numero delle parti del testo). Ogni persona del gruppo riceve una parte di testo che legge a voce bassa per 2 minuti. (Nel caso di difficoltà di comprensione, sono possibili confronti e spiegazioni tra gli studenti che leggono lo stesso brano).
8. In seguito, dopo la raccolta dei testi, si lavora in gruppi: ognuno riferisce dettagliatamente il contenuto del proprio frammento, il che permette di ricostruire il testo integrale. Durante questa tappa è vietato prendere appunti, si dovrebbe però chiedere agli studenti di ascoltare attentamente.
9. Successivamente gli apprendenti lavorano di nuovo individualmente: si procede alla stesura del resoconto del testo intero. È importante che la produzione contenga più dettagli possibili.
10. L'ultima fase dell'esercizio consiste nella lettura in coppia dei lavori scritti e nel confronto del numero di elementi contenuti in essi.

Suggerimenti: Testi descrittivi e narrativi si prestano molto bene all'uso dello schema presentato sopra. Nel primo caso verrà valorizzata la memorizzazione dei dettagli, nel secondo la ricostruzione della trama della storia. Anche la visione di brevi parti di un filmato a gruppi diversi di studenti può essere una valida alternativa. È consigliabile, nell'ultima tappa del lavoro, invitare gli apprendenti a scrivere il resoconto nella loro lingua madre.

Esercizio 4: Un caffè con un po' di poesia

Fonte: il testo proposto nell'esercizio è la poesia di Guido Gozzano *Le golose*, <http://www.dicearchia.it/poesie/poesia.php?id=536>

Livello: B1-C1

Gruppo di età: adulti

Contesto didattico: università

Informazioni preliminari:

- al massimo 16 partecipanti
- 16 fogli di carta con il titolo della poesia e i primi due versi.

Scopo: stimolare l'immaginazione e la creatività degli studenti attraverso la produzione scritta

Descrizione:

11. Si comincia con un breve *brainstorming* chiedendo agli apprendenti di fare delle associazioni che si riferiscano alla parola *goloso*.
12. Dopo aver raccolto le idee si comunica il titolo del testo *Le golose* e si propone di ipotizzare il contenuto.
13. Gli studenti lavorano a coppie.
14. Durante il riscontro in plenum vengono scritte alla lavagna le parole o espressioni più frequentemente citate dagli studenti.
15. Nella tappa successiva si distribuiscono dei fogli con il titolo e i primi due versi della poesia. Si chiede agli studenti di scrivere due o tre strofe usando le parole precedentemente scritte alla lavagna.
16. In un'altra variante dell'esercizio, dopo il *brainstorming* e l'avanzamento delle ipotesi sul contenuto del testo, si propone la lettura della poesia e la trasformazione delle immagini poetiche in un testo descrittivo.

Le golose (Guido Gozzano)

*Io sono innamorato di tutte le
signore
che mangiano le paste nelle
confetterie.*

*L'una, senz'abbadare
a giovine che adocchi,
divora in pace. Gli occhi
altra solleva, e pare*

*Signore e signorine -
le dita senza guanto -
scelgon la pasta. Quanto
ritornano bambine!*

*sugga, in supremo annunzio,
non crema e cioccolatte,
ma superliquefatte
parole del D'Annunzio.*

*Perché niun le veda,
volgon le spalle, in fretta,
sollevan la veletta,
divorano la preda.*

*Fra questi aromi acuti,
strani, commisti troppo
di cedro, di sciroppo,
di creme, di velluti,*

*C'è quella che s'informa
pensosa della scelta;
quella che toglie svelta,
né cura tinta e forma.*

*di essenze parigine,
di mambole, di chiome:
oh! le signore come
ritornano bambine!*

*L'una, pur mentre inghiotte,
già pensa al dopo, al poi;
e domina i vassoi
con le pupille ghiotte.*

*Perché non m'è concesso -
o legge inopportuna! -
il farmivi da presso,
baciarsi ad una ad una,*

*un'altra – il dolce crebbe -
muove leperate
bianchissime al giulebbe
dita confetturate!*

*o belle bocche intatte
di giovani signore,
baciarsi nel sapore
di crema e cioccolatte?*

*Un'altra, con bell'arte,
sugge la punta estrema:
invano! ché la crema
esce dall'altra parte!*

*Io sono innamorato di tutte le
signore
che mangiano le paste nelle
confetterie.*

Approfondimento di civiltà. Che cosa possiamo aggiungere ancora riguardo al rito del caffè? La tradizione parte da lontano ed incuriosisce lo straniero in quanto la parola “espresso” è spesso presente in associazioni linguistiche e proposte quanto mai bizzarre. Diverse, rispetto alla tradizione italiana, sono anche le abitudini all'estero dell'amante del caffè. Un ulteriore esempio di prassi interculturale lo può essere la

verifica sul campo da parte degli studenti di queste abitudini. L'intervista e il sondaggio si prestano molto bene, a nostro avviso, ad abituare lo studente a riutilizzare le competenze acquisite, ad ampliare le proprie conoscenze in modo creativo e ad impegnarsi in prima persona. Inoltre, crediamo fortemente che l'esempio del docente sia il miglior modo per allontanare qualsiasi tipo di "blocco" che lo studente spesso dimostra di avere in una situazione "meno protetta".

Esercizio 5: Intervista

Fonte: intervista al proprietario di un caffè storico di Trento (l'intervista è stata effettuata da Rosalba Paoli – 06.04.2012), durata circa 20 minuti.

Livello: B2-C1

Gruppo di età: adulti

Contesto didattico: università, corsi di lingua

Informazioni preliminari:

- al massimo 16 partecipanti
- strumenti: computer, altoparlanti e proiettore multimediale, fogli per gli appunti, un listino di un caffè italiano e un listino di un locale polacco, sondaggi apparsi sulla stampa locale
- Alcune domande dell'intervista: 1. Ci sono differenze regionali nel rito del caffè? 2. Perché il caffè può avere nomi e gusti diversi? 3. Dove e perché nasce la tradizione del caffè corretto? 4. Quali consigli per gustare un buon caffè?

Scopi:

- 10.** Ascoltare un'intervista autentica.
- 11.** Approfondire aspetti linguistici e culturali relativi al rito del caffè.
- 12.** Sollecitare la curiosità e sviluppare la prassi interculturale anche attraverso l'analisi di sondaggi della stampa locale.
- 13.** Stimolare gli studenti ad effettuare un'intervista per verificare sul campo, nel loro Paese, le abitudini e le preferenze dei consumatori di caffè.

Descrizione:

- Abilità attivate: ricezione orale (ascolto intensivo), ricezione scritta, interazione orale, produzione scritta.

- Il primo ascolto dell'intervista è orientativo.
- Il secondo ascolto è mirato alla stesura di appunti, indispensabili per una successiva sintesi del contenuto in italiano.
- Possibile trasposizione della sintesi in polacco. Questa attività ci sembra interessante come eventuale compito domestico.
- Intervista autonoma da parte degli studenti in un locale di Łódź a clienti e gestore. È possibile prevedere l'elaborazione anche di un questionario.
- I risultati dell'intervista vengono successivamente discussi in plenum e confrontati con quelli del sondaggio del giornale locale.

Ci piace pensare a studenti sempre più desiderosi di approfondire aspetti linguistico e culturale, una sorta di moderni “turisti flaneur” in grado di approfondire la loro curiosità sfruttando le loro conoscenze informatiche. Vogliamo perciò proporre anche una caccia al tesoro in Internet, basata, come suggerisce Mezzadri (2003: 333), su una metodologia collaborativa, procedendo per *problem-solving*. Questo momento privilegiato di collaborazione tra docente e studenti può riservare la manifestazione di forme di creatività inaspettate. Prevediamo un “Giro d'Italia delle eccellenze. Prima tappa: i Caffè storici: bomboniere e prelibatezze di Torino”.

Esercizio 6: Caccia al tesoro in Internet per studenti golosi

Fonte: <http://www.youtube.com/watch?v=A6rfBkr0VIs>
<http://www.youtube.com/watch?v=Yl1QLj0h6mo>

Livello: B2-C1

Gruppo: al massimo 16 partecipanti

Contesto didattico: università, corsi di lingua

Informazioni preliminari:

- al massimo 16 partecipanti – lavoro a coppie
- strumenti: un computer a coppia, altoparlanti e proiettore multimediale, fogli con consegne

Scopo:

- Sfruttare le potenzialità degli strumenti multimediali per apprendere in modo creativo.
- Pervenire ad una conoscenza sempre più approfondita della cultura e della civiltà del Paese Italia grazie all'ausilio delle nuove tecnologie.
- Scoprire i nomi di 3 storici caffè di Torino menzionati nel video sulla base delle seguenti descrizioni:
 - a. tempio del degustar salato
 - b. locale famoso per una bevanda a base di non solo caffè
 - c. locale rinomato per i suoi gelati
 - Trovare nel web l'immagine e la descrizione di almeno 5 tentazioni dolci e/o salate dei caffè di Torino sopra citati.
 - Approfondire il lessico.
 - Cercare in Internet una piantina della città e descrivere l'ubicazione dei locali menzionati.

Descrizione:

- Abilità attivate: ricezione scritta e orale, produzione scritta e orale, interazione orale.
- Elaborazione individuale delle informazioni e delle immagini trovate con l'ausilio di Power Point.
- Alla coppia vincitrice spetta la presentazione in Power Point delle informazioni richieste. Si rinforzerà in questo modo un'applicazione il più possibile spontanea dell'atto linguistico.
- Riflessione lessicale delle nuove parole emerse durante la ricerca e l'ascolto.

Suggerimenti:

- Bilancio del lavoro svolto.
- Luogo ideale per tutte le nostre proposte didattiche è un'aula multimediale.

5. Conclusioni

Vogliamo concludere, nella speranza di stimolare ulteriormente la creatività di chi leggerà questo nostro contributo, segnalando

alcuni interessanti link (canzoni-video), reperibili su YouTube. *Quattro amici al bar*: Gino Paoli, *Don Raffaè*: Fabrizio de Andrè, *Cosa hai messo nel caffè*: Riccardo del Turco, *Il caffè della Peppina*: Zecchino d'Oro, *Caffè nero bollente*: Fiorella Mannoia, *Quei fantasmi* 1954, video di Eduardo de Filippo, scena del caffè.

Abbiamo verificato in situazioni diverse e con utenza varia la fattibilità, l'efficacia e il grado di gradimento di tutti gli esercizi proposti. Con il nostro contributo speriamo di aver dimostrato l'utilità e la necessità di valorizzare allo stesso modo tutte e quattro le abilità nel processo dell'insegnamento e dell'apprendimento creativo. Questa esperienza didattica è stata possibile grazie alla disponibilità dei docenti coinvolti a condividere e scambiare idee, esperienze e risultati, valorizzando allo stesso momento la propria creatività. Attraverso il confronto è infatti possibile non solo il superamento di eventuali barriere individuali, ma soprattutto il rinnovamento della didattica.

Per ottenere risultati creativi, gratificazione e coinvolgimento sia per il docente sia per gli studenti è indispensabile, a nostro avviso, una progettualità del lavoro in team, costante collaborazione e verifica del lavoro svolto per poter valutare eventuali correttivi.

Canzoni e filmati

Quattro amici al bar: Gino Paoli

http://www.youtube.com/watch?v=Q6qag9Y_2RA

Don Raffaè: Fabrizio de Andrè

http://www.youtube.com/watch?v=yp_CvmOvLoQ

Cosa hai messo nel caffè: Riccardo del Turco

<http://www.youtube.com/watch?v=EhvKM9QpaHA>

Il caffè della Peppina: Zecchino d'Oro

<http://www.youtube.com/watch?v=mnpgq5HPNms>

Caffè nero bollente: Fiorella Mannoia

http://www.youtube.com/watch?v=htEmRt9u_7k

Quei fantasmi, 1954, video di Eduardo de Filippo, scena del caffè

<http://www.youtube.com/watch?v=YllQLj0h6mo>

Sitografia

<http://www.umbertoeco.it> (data d'accesso: 11.07.2015)

www.ilprimoamore.com/blog/?tag=carla-benedetti (data d'accesso: 20.07.2015).

www.languagelearning.eu (data d'accesso: 02.09.2015).

<http://www.lastampa.it/2013/01/05/cultura/come-cambia-la-lingua-italianaai-tempi-degli-sms> (data d'accesso: 11.03.2015).

www.nuovoeutile.it/creativita-cosa-vuol-dire-2/ (data d'accesso: 11.03.2015).

Riferimenti bibliografici

Bazzara, Franco e Bazzarra, Mauro (2012) *Cappuccino italiano latte art*. Trieste, Planet Coffee S.R.l.

Giorgetti, Marisa; Pizzingrilli, Paola; Antonietti, Alessandro (2009) "Creatività. Come promuoverla a scuola?". *Psicologia e scuola* (3), 42-48.

Illy, Andrea e Viani, Rinantonio (2010) *Il Caffè Espresso, la scienza della qualità*. Milano, Egea.

Mezzadri, Marco (2003) *I ferri del mestiere. (Auto)formazione per l'insegnante di lingue*. Perugia, Guerra Edizioni.

Sandalij, Vincenzo e Fulvio Eccardi (2000) *Caffè, territori e diversità*. Trieste, Sandalij.

Terzi, Manuel (2012) *Dalla parte del caffè. Storia, ricette ed emozioni della bevanda più famosa al mondo*. Bologna, Pendragon.

Karolina Sękiewicz

Glottodidattica diacorale: ballare e parlare

1. Introduzione

Tra i nuovi metodi dell'insegnamento delle lingue straniere, ce n'è uno di grande potenziale: una combinazione di lingua ed attività fisica, così da poter imparare inglese, italiano, spagnolo o un'altra lingua per es. giocando a calcio, cucinando, preparando uno spettacolo teatrale o ballando.

La maggior parte dei corsi è intitolata secondo lo schema "lingua ed attività" (per es. "inglese e teatro", "italiano e cucina", "spagnolo e tango", "tedesco e calcio") e, di seguito, giustamente, suddivisa in due parti: quella linguistica e quella sportiva/artistica. Secondo questo approccio i corsi del genere rimangono essenzialmente delle mescolanze di due tipi di insegnamento che non si sviluppano però in cicli unici. Una vacanza studio strutturata in una serie di lezioni mattutine di lingua con aggiunta di lezioni pomeridiane di teatro, ballo o del training calcistico tenuti nella stessa lingua straniera alla fine non uniscono le due attività e non sfruttano il potenziale glottodidattico.

Con il presente articolo si vuole presentare una proposta creativa di un corso unico di lingua e ballo che colleghi effettivamente le due materie, usufruendo di tre canali di insegnamento: chinestetico, uditivo e visivo. In primo luogo verranno descritti in breve i tre corsi sperimentali che hanno ispirato l'autrice dell'articolo. Poi, si passerà ad un'esposizione del ruolo del ballo nella vita umana e del linguaggio specialistico dei ballerini. La parte successiva verrà dedicata alle caratteristiche del discente adulto. Infine, si arriverà alla presentazione del corso in oggetto.

2. Lingua e teatro, lingua e ballo

Di fianco a tanti corsi che uniscono formalmente una lingua straniera con un'attività fisica solo nominalmente, ci sono anche alcuni progetti ideati da pedagoghi coscienti delle possibilità latenti di questo metodo glottodidattico che tendono ad unire in maniera più efficace e creativa i due aspetti.

a. Glottodrama

All'università della Sorbona, a Parigi, nel 2008 è partito un metodo sperimentale dell'insegnamento della lingua italiana, chiamato Glottodrama: una combinazione della lingua (*glotto*) con il teatro (*drama*). Condotta contemporaneamente da due docenti (uno di lingua e uno di recitazione), appare come un vero e proprio corso di teatro e al tempo stesso un corso di lingua.

Ogni lezione iniziava dal rilassamento e dal riscaldamento tipico degli attori, per poi proseguire con gli esercizi teatrali. Prendendo spunto da un microtesto, gli studenti provavano ad interpretare la situazione, facendo attenzione all'impostazione

della voce, al corpo, ai gesti, ed alla pronuncia. In questo modo imparavano ad esprimere se stessi in una LS. Ma nemmeno la grammatica veniva trascurata: dopo le prove i partecipanti commentavano insieme ai docenti gli errori linguistici fatti nel corso della recitazione e si esercitavano sui punti ardui della lingua, per poi tornare in scena.

Il progetto ha avuto successo, si è diffuso in otto paesi d'Europa ed attualmente viene utilizzato per l'insegnamento di nove lingue. Più informazioni disponibili su:

<http://www.focus-in.info/Lingua-e-teatro-l-italiano-un>

<http://www.glottodrama.eu/index.php?lang=it>

http://www.labeleuropeolingue.it/schede_progetti/Pages%20from%202010_12_progetti-4.pdf

b. Corso di teatro per i bambini di Fonderia Novecento (Roma)

L'organizzazione menzionata sopra ha condotto questo workshop, destinato ai bambini di età compresa tra 8 e 10 anni, nel 2012. Ne è possibile trovare una descrizione esaustiva sulla pagina Facebook della Fonderia Novecento:

<https://www.facebook.com/events/463272180377747/>.

Il percorso era modulato in più fasi: si iniziava con l'ascolto e con la visione di materiale originale in lingua inglese per poi procedere ai giochi teatrali e all'esplorazione dello spazio, delle potenzialità del corpo e delle relazioni con gli altri membri della classe. Alla fine, per mezzo di canzoni, movimenti e improvvisazioni, si arrivava alla messa in scena teatrale.

Il programma didattico prevedeva l'apprendimento dei costrutti di base e di espressioni tipiche della lingua inglese attraverso le battute da memorizzare, riutilizzabili poi in altri contesti.

c. Imparare ballando

L'associazione LatinoAmericando di Pisa ha ideato un progetto di insegnamento delle lingue straniere (in particolare lo spagnolo ed il portoghese) rivolto ai bambini tramite l'ascolto musicale ed il ballo. Nella brochure di presentazione del progetto, l'associazione dichiara l'obiettivo, duplice, di insegnare una lingua e, nello stesso tempo, tramite il ballo svolgere un'attività motoria che migliori l'equilibrio, la flessibilità e la coordinazione corporea.

Se l'idea dell'associazione verrà realizzata, il ballo diventerebbe il secondo strumento artistico (in ordine cronologico, dopo il teatro) di integrazione sociale ed, allo stesso tempo, di insegnamento di una lingua straniera. Come leggiamo nel progetto presentato dell'associazione, il corso sarà condotto contemporaneamente da insegnante madrelingua spagnola/portoghese, da un istruttore di danza qualificato e dai volontari dell'associazione. Sarà incentrato sulla traduzione delle parole chiave delle canzoni e sull'associazione di passi e movimenti specifici ad ogni frase e ritornello delle musiche utilizzate, in modo da creare una coreografia di passi specifica per ogni canzone. Memorizzando la coreografia i bambini/ragazzi memorizzeranno anche le parole/frasi delle canzoni e la loro rispettiva traduzione in lingua italiana.

3. Perché il ballo?

Il ballo è un'attività tipicamente umana che accompagna l'umanità da quando essa esiste: il tema della danza appare nella letteratura fin dai primi testi: è presente nella Bibbia (i primi libri risalenti ai secoli VIII – VII a. C.), nei testi della mitologia greca e nelle opere di Platone (428 – 347 a.C.).

Il movimento (il quale costituisce il materiale essenziale della danza) è onnipresente nelle attività dell'uomo, costituisce una componente elementare della vita. L'uomo non può funzionare bene non sapendo muoversi. Ha una funzione comunicativa sia nel mondo degli animali che tra gli uomini. Sembra che più un movimento sia primitivo, più sia anche comprensibile per tutti gli esseri viventi. In questo modo l'uomo può "capire" un animale e vice versa. Vari movimenti comunicativi primitivi sono presenti anche nel ballo e, secondo alcuni psicologi, si sviluppano già nel periodo fetale.

All'inizio nasce come una forma di espressione completamente libera e senza regole; col tempo però, lentamente, questa forma si è fatta sempre più sofisticata fino a diventare una vera e propria arte da studiare. Adesso uno studioso di danza può attingere non solo ai saggi tipicamente coreologici (come quelli di Laban 1956, Ullmann 1966, Preston-Dunlop 2002) ma anche a quelli che entrano negli ambiti di musicologia (Sachs 1938), storia della cultura, scienza delle religioni, etnografia (Lange 2000), filosofia (Fraleigh 2004), psicologia (Ellis 1923), sociologia (Byczkowska 2012) e medicina.

Sachs (1938) definisce la danza come un movimento ritmico senza nessun aspetto utilitario. Sostiene che questa forma d'arte è elementare e primaria rispetto ad ogni altro tipo di produzione artistica umana, perché un ballerino usa il proprio corpo come uno strumento. Nel ballo l'oggetto della produzione e l'autore sono localizzati nella persona stessa (*in se ipso*), mentre nelle altre arti il materiale (tipo pietra o telo) rappresenta una barriera tra l'artista e la sua esperienza interiore.

Ellis (1923) sostiene che "la danza è la più sublime, la più commovente, la più bella di tutte le arti, perché non è una mera traduzione o astrazione dalla vita, è la vita stessa". Nel suo libro "La danza della vita" (*The Dance of Life*), sottolinea anche l'importanza del ballo nella socializzazione: questa attività

è fondamentale per un bambino nel processo dell'adattamento sociale e dello sviluppo emozionale.

Il concetto di *ballo* non possiede una definizione esatta: le proposte definitorie cambiano a seconda del contesto culturale, così come cambiano le sue funzioni. Questo termine abbraccia sia le manifestazioni legate alla magia ed alla religione che quelle legate al divertimento puro: perciò può significare diverse cose in epoche e parti del mondo diverse. È un elemento dinamico della cultura, soggetto ad un continuo cambiamento influenzato da stimoli interni ed esterni (Lange 2000). Accanto alla sua funzione artistica ed espressiva possiamo distinguerne anche altre due, di grande importanza: sociale e magica.

Secondo Lange (2009), il ballo svolge tre funzioni sociali. È un atto ufficiale, pari alla cerimonia formale (i balli associati all'iniziazione, al matrimonio, ai funerali ecc.; sottolineano i cambiamenti nella vita di un individuo o all'interno di un gruppo sociale). In secondo luogo, evidenzia la divisione della società e l'importanza degli esecutori di una certa danza (nel caso dei balli riservati solo per un certo gruppo di persone). Finalmente, sottolinea l'integrazione della società rurale e offre sensazione della collettività (riguarda anche i balli praticati per puro divertimento). L'autore elenca anche due funzioni magiche: il ballo porterebbe la fertilità e la fortuna, e inoltre manderebbe via gli influssi negativi e le forze cattive.

Mentre l'aspetto magico non sarà facilmente rintracciabile nei paesi europei di oggi, il carattere sociale del ballo è sempre presente: durante la festa di nozze la famiglia balla in cerchio intorno agli sposi, gli adolescenti fanno il *pogo* collettivo durante i concerti rock, la generazione di trentenni frequenta i corsi di salsa, bachata e altri balli sociali per fare amicizie o trovare la "dolce metà". Il ballo è inoltre un'attività fisica che aiuta a ridurre il peso corporeo, migliora l'equilibrio e la flessibilità del corpo e sviluppa la coordinazione delle azioni

tra mente e corpo. Per la società moderna, in cui l'obesità è in costante aumento, il ballo può quindi essere una forma di movimento alternativa, in grado di contrastare la crescente sedentarietà dalle nuove generazioni.

Per di più, la danza viene usata nella psicoterapia come uno strumento di ricostruzione dell'identità personale dei soggetti schizofrenici e depressi; aiuta i bambini aventi difficoltà nell'apprendimento e disturbi emozionali, facilitando lo sviluppo del proprio ego, l'autoconoscenza e l'accettazione di sé stessi. Viene applicata nella riabilitazione delle persone disabili, paralizzate o sofferenti di malori cronici. Non è niente di strano visto che i cambiamenti fisiologici nel corpo di una persona ballante sono uguali a quelli che avvengono mentre proviamo piacere. Allo stesso tempo la danza riesce a alleviare i dolori ed a eccitare, liberando da una quotidianità insoddisfacente.

4. L'italiano ballante

Certamente ogni tipo di sport e di arte possiede il proprio vocabolario specialistico, più o meno ampio. Non potrebbe essere diversamente per il ballo, che in fondo appartiene sia al mondo artistico che sportivo. Esistono dei glossari della danza classica che aiutano a ritrovarsi nel mondo di passi e figure caratterizzati da una denominazione particolare. Tali glossari mostrano che, secondo la categorizzazione di Berruto (2004: 154-155), la lingua della danza classica appartiene alle lingue speciali in senso stretto, cioè ai sottocodici veri e propri, forniti e marcati da un proprio lessico specialistico ed eventualmente da tratti di morfosintassi e testualità caratteristica.

Ma generalmente il linguaggio dei balli sociali, cioè quelli che potrebbero essere insegnati insieme ad una lingua straniera,

è una lingua speciale in senso lato, che non ha effettivamente un lessico specialistico, ma è comunque strettamente legata ad aree particolari extralinguistiche di mestiere, ed è caratterizzata da scelte lessicali e da formule sintattiche e testuali (Berruto 2004: 154-155). Tale lingua speciale si distende sui vocaboli comuni, come i verbi di movimento, le parti del corpo, gli avverbi di direzione e gli aggettivi qualificativi di velocità.

Sękiewicz (2014) ha mostrato tra l'altro la ricchezza dei verbi di movimento che vengono utilizzati per descrivere i passi nei manuali di ballo. I dati esaminati ai fini di quella ricerca sono stati estratti da quattro manuali di ballo in lingua italiana (*Manuale di ballo liscio da sala* di Rolando, *Il manuale di ballo* di Valle, *Le danze jazz* di Da Milano e *Il ballo da sala* di Moore); lo studio è stato focalizzato sui verbi di movimento e sui deittici spaziali che rappresentano gli elementi prevalenti nel corpus linguistico dei libri analizzati.

Sono stati selezionati e distinti i verbi di moto tipici (quelli che già dalla definizione risultano appartenere al gruppo) ed i verbi che da soli non riguardano il movimento, ma possono esprimerlo a seconda del contesto in cui si trovano nell'enunciato. In seguito, abbinando la teoria di movimento di Laban (presentata in Kowalska 1991) alla categorizzazione di Mosca (2010: 47-65), 87 verbi di movimento sono stati suddivisi in 8 *cluster*:

1. Origine e Destinazione:

- movimento generico (muoversi, spostarsi),
- inizio (partire, cominciare),
- continuazione (proseguire),
- fine (arrivare, giungere);
- movimento verso l'Origine (tornare)

2. Traiettoria:

- attraversamento (incrociare),

- percorrimiento (passare),
 - spostamento verso l'interno (entrare),
 - spostamento verso l'esterno (uscire);
3. Direzione:
- direzione generica (dirigersi),
 - orizzontale (allargarsi),
 - verticale (salire, scendere);
4. Forma:
- circolare (accercchiare),
 - curvilinea (curvare),
 - angolare (angolare);
5. Prossimità:
- vicinanza (fiancheggiare, sfiorare),
 - allontanamento (lasciare, superare);
6. Maniera: senza ulteriori suddivisioni (camminare, ballare)
7. Partecipazione del corpo:
- spostamenti (pivottare),
 - gesti (piegarsi)
 - posizione (formare),
 - caricamento del peso (appoggiare).

Bisogna sottolineare che nei *cluster* non si ritrovano verbi in relazione di perfetta sinonimia tra di loro, ma quelli che mostrano una maggiore o minore somiglianza ad un'idea prototipica prestabilita. Per esempio, i verbi *chiudere*, *completare*, *concludere*, *finire*, *terminare* e *ultimare* non sono perfettamente coerenti ed unitari, ma nei manuali di ballo trovano uso solo nel loro significato di 'arrivare alla fine di un'attività' e appaiono di turno come sinonimi; perciò sono stati inseriti nella stessa sottocategoria. Così possiamo ugualmente *chiudere*, *ultimare*, *finire* una sequenza di passi, anche se nella vita normale non riusciremo mai ad "*ultimare la finestra*" (invece di *chiuderla*) e "*chiudere l'università*" non sarà equivalente

a “*finirla*”/“*fnire l’università*”. Quanto alle frequenze d’uso, i verbi che esprimono un movimento generico (andare, spostare, portare, riportare, poggiare, avanzare, effettuare, eseguire, fare, ripetere e usare) risultano i più rilevanti nei manuali di ballo; tale ricorrenza probabilmente è da ricondursi direttamente alla loro funzionalità. Infatti, pur essendo questi verbi in sé per sé neutrali, a seconda del complemento o dell’avverbio dal quale sono accompagnati completano il loro significato e diventano capaci di esprimere il senso di un particolare movimento con chiarezza, dando indicazioni più precise e comprensibili.

L’analisi grammaticale degli stessi verbi ha mostrato che nei manuali di ballo prevale l’uso di: infinito, presente, gerundio e forma passiva. L’infinito viene usato per mantenere una certa distanza tra l’autore ed il lettore, evitando di rivolgersi direttamente al ricevente. Il tempo presente aiuta a creare nell’immaginazione del lettore l’illusione di essere davvero trasportato in una scuola di ballo ed essere veramente accompagnato da un maestro, mentre il gerundio mantiene una sensazione di continuità e fluidità dei movimenti in atto. Infine, le forme passive vengono usate, proprio come l’infinito, per non dare al lettore né del tu, né del Lei, bensì, nel loro valore aggettivale, per indicare le posizioni dei membri del corpo (braccia tese) o per determinare l’ordine delle mosse (a cambio eseguito).

L’ultima parte analitica della tesi, riguardante sei locativi deittici (avanti, dietro, destra, sinistra, sotto, sopra) mostra che il più frequente nei manuali di ballo è il deittico “avanti”: domina in tre libri (è al secondo posto soltanto nel manuale di Moore dal quale sono estratte le descrizioni di due balli “ruotanti”: il quickstep ed il valzer, perciò, naturalmente, prevalgono i deittici destra e sinistra).

Prendendo spunto dai risultati dello studio descritto sopra, è possibile selezionare/distinguere il gruppo dei verbi

di movimento e dei locativi più importanti per i ballerini, da insegnare al corso unico di lingua e ballo.

Dall'analisi grammaticale si può dedurre anche che un allievo farebbe pratica non solo con il tempo presente ma anche con il gerundio e con la forma passiva, che sono indispensabili per descrivere continuità e fluidità dei movimenti e per specificare le posizioni o determinare l'ordine dei passi. L'unico elemento che sicuramente distingue un manuale di ballo da un corso "dal vivo" è la relazione sull'asse maestro-allievo: oggi ai corsi destinati ad allievi adulti, il rapporto tra studente ed insegnante non può che essere posto su un piano di parità, perciò la lingua usata al corso sarebbe caratterizzata dallo scarso uso dei verbi all'infinito e dall'uso frequente della seconda persona singolare e plurale. Però le forme grammaticali rimarrebbero probabilmente ugualmente semplici.

5. L'allievo adulto

Begotti (2007) ricorda che:

L'apprendimento permanente per l'individuo adulto rappresenta una filosofia di vita che già i grandi pensatori quali Platone, Aristotele, Sant'Agostino avevano abbracciato perché vissuto come bisogno umano, una necessità per la mente e per la società, che consente di mantenere attiva l'attenzione e la curiosità per la conoscenza.

L'idea di congiungere un corso di lingua straniera ad un corso di ballo si inserisce nel concetto di *Lifelong Learning* che promuove l'apprendimento in contesti diversi dall'istituzione scolastica tradizionale, attraverso gli eventi della vita quotidiana ed un'insieme di conoscenze, atti e strategie creative.

Preparando un corso per un pubblico adulto bisogna prendere in considerazione alcuni fattori che possono condizionare

il suo studio (sia in senso positivo che negativo; v. Mazzotta, 1996): variabili individuali, variabili sociali e variabili naturali. In breve, le variabili individuali consistono negli elementi distintivi specifici di ogni individuo. Tra di esse si possono elencare caratteristiche quali la motivazione, i bisogni linguistici, i tratti della personalità, come ad esempio l'estroversione o l'introversione, la disponibilità ad accettare il rischio e lo stile cognitivo, oppure i fattori emotivi, come ad esempio l'ansia. Le variabili sociali si possono definire come fattori determinati dall'ambiente e sono tra l'altro lo stile ed il contesto di apprendimento. Le variabili naturali, infine, riguardano gli aspetti innati, come l'età e l'attitudine personale, che possono influenzare l'apprendimento in modo determinante.

Pensandoci bene, il maestro ha un influsso sulle prime due categorie: perciò è così importante che sia cosciente di questo potere e lo sfrutti organizzando bene il contesto d'apprendimento e facendo crescere la motivazione degli studenti.

Visto che l'italiano è una lingua di grande richiamo, di solito studiata come seconda, terza o quarta, spesso per scelta e non per necessità (Zamborlin 2005), è molto importante creare un ambiente in cui i discenti adulti si sentano a proprio agio e che stimoli di continuo la loro motivazione. Un corso unico di lingua e ballo dovrebbe rispondere a questa esigenza poiché ha tanti tratti caratteristici della metodologia ludica, la quale è volta a facilitare l'apprendimento facendo vivere esperienze gradevoli e motivanti, in un ambiente di lavoro sereno e di accettazione, dove il filtro affettivo è molto basso o nullo.

Come sviluppato da Begotti (2007), la metodologia ludica, originariamente legata all'acquisizione precoce dell'idioma, ai tempi d'oggi viene applicata in gruppi di tutte le età e a tutti i livelli linguistici. E parlando di "ludicità" non si intendono soltanto i giochi didattici ma soprattutto il clima sereno e rilassato. In un contesto del genere risulta più facile mantenere

un alto livello di attenzione, partecipazione ed apertura degli allievi verso le attività proposte, essendo l'acquisizione della lingua legata al piacere più che al bisogno. Inoltre, per mezzo delle attività ludiche l'insegnante può agevolare i diversi stili cognitivi o di apprendimento e i diversi tipi di "intelligenze" degli studenti, creare situazioni di autenticità della lingua ma anche avviare un percorso glottodidattico secondo un'ottica interculturale.

Infine bisogna sottolineare che, per l'efficacia della metodologia ludica in glottodidattica, è necessario che l'approccio sia rispondente al tipo di pubblico e che gli obiettivi glottodidattici siano condivisi da tutti i discenti.

6. Imparare l'italiano ballando: una proposta per i discenti adulti

Secondo Balboni (2004) una congiunzione del ritmo e delle immagini porta ad un coinvolgimento cerebrale totale. L'acquisizione della lingua avviene già nel periodo fetale attraverso il ritmo (della musica, del battere le mani o degli accenti scanditi) che viene percepito dal bambino. Dall'altro lato le immagini costituiscono la maggior parte (l'83%) delle informazioni che arrivano alla corteccia cerebrale. Di conseguenza, procurando un mix di stimoli ritmici e visivi, un corso di ballo appare come uno sfondo ottimale per l'apprendimento di una lingua straniera.

A conforto di questa tesi accorrono alcune testimonianze di ballerini stranieri migrati in Polonia che, avendo una conoscenza limitata se non nulla della lingua, si sono approcciati ad essa parallelamente alla frequentazione di corsi di ballo in polacco.

Kefu, madrelingua cinese, 45enne, si è iscritto ad un corso di kizomba avendo una minima conoscenza della lingua polacca.

All'inizio comprendeva assai poco delle parole dell'insegnante ma col tempo, osservando i movimenti che accompagnano le parole, è riuscito ad appropriarsi di un vocabolario di base che gli era indispensabile per il corso (direzioni, alcune parti del corpo, verbi di movimento).

Horacio, madrelingua spagnolo, 37enne, ha frequentato un corso di salsa cubana conoscendo la lingua al livello A2/B1. Possedeva già un vocabolario di base che gli ha permesso di capire una parte delle spiegazioni dei maestri di ballo. Ma grazie ai ritmi veloci delle lezioni, che esigono tempi di risposta immediati, ha imparato a reagire con prontezza alle parole.

Moises, madrelingua spagnolo, 33enne, ha iniziato a ballare avendo già una conoscenza piuttosto approfondita del polacco (B2). La partecipazione al corso, condotto in lingua polacca, gli ha permesso di migliorare le abilità nella comprensione orale dato che i suoi maestri si prodigavano in dettagliate indicazioni verbali durante le lezioni.

Preparando un corso per gli adulti, dobbiamo essere coscienti che nonostante l'età, anche per loro, così come per i bambini, il divertimento e gli stimoli creativi rivestono un ruolo importante nell'apprendimento: non c'è niente di strano se un impiegato o un manager, dopo almeno 8 ore di lavoro, non sia propenso a dedicare il tempo rimasto ad un'attività tipicamente scolastica e poco coinvolgente. Per rispondere a questa esigenza, bisogna appoggiarsi sulla teoria della motivazione applicata al marketing e alla pubblicità, la quale individua le tre cause che governano l'agire umano: il dovere, il bisogno ed il piacere. Siccome di queste tre il piacere risulta la motivazione più potente, occorre puntare su essa.

Che cosa di piacevole un discente può trovare nello studio? Soprattutto il fatto di realizzare un proprio progetto e di soddisfare un bisogno (il piacere egodinamico). Il fatto poi di apprendere una cosa nuova è piacevole già in sé (ma per

agevolarlo il maestro deve proporre attività fattibili, quindi ad un livello adatto). E infine, la varietà: di corsi, materiali, attività (il che dovrebbe essere procurata anche dall'insegnante). Un corso di danza e lingua sicuramente è in grado di fornire tutte e tre le fonti del piacere visto il suo aspetto innovativo, l'atmosfera informale e la congiunzione di due abilità utili nella vita.

Inoltre, il corso che si vuole proporre ha tutti i requisiti del modello della motivazione basata sullo *stimulus appraisal* di Schumann: novità, attrattività dovuta alla piacevolezza, funzionalità, realizzabilità, sicurezza psicologica e sociale.

Visto che l'italiano non è una lingua che subito fa pensare ad un certo tipo di danza, come per es. spagnolo – salsa / tango / flamenco, in questa circostanza si propone un'idea di corso generica: *l'italiano + il ballo*. Il corso sarebbe indirizzato a discenti adulti con una conoscenza zero/base della lingua. Ogni lezione sarebbe suddivisa in due parti: attività fisiche ed attività linguistiche. Si è deciso di mettere le attività fisiche al primo posto perché anche solo un po' di movimento aiuta a rilassarsi, integrarsi con l'ambiente e stimolare il cervello. Per di più, il movimento viene spesso menzionato nel contesto delle mnemotecniche: non solo ricordiamo meglio gli oggetti visti/immaginati in movenza ma anche impariamo meglio per es. passeggiando con un libro di studio. Per arrivare ai migliori risultati le lezioni dovrebbero essere condotte sempre da due insegnanti: un insegnante d'italiano e un insegnante di ballo madrelingua. In questa maniera l'insegnante di ballo può focalizzarsi sulla sua parte di corso mentre l'insegnante della lingua assiste appuntandosi delle note da discutere nella seconda parte della lezione.

Per quanto riguarda l'organizzazione della classe, la prima parte (le attività fisiche) dovrebbe essere condotta rigorosamente in italiano, aiutandosi con il linguaggio del corpo ma non con l'inglese o con la lingua madre dei discenti. Si tratta

semplicemente di introdurre alcune parole straniere che indicano parti del corpo, direzioni ecc. perciò il linguaggio del corpo sarà sufficiente. La parte delle attività linguistiche invece, nel corso delle prime lezioni dovrà essere svolta non solo in italiano ma aiutandosi con la lingua inglese o lingua madre degli allievi. In questa parte verranno sviluppati i campi semantici introdotti nella prima parte (corpo, numeri, direzioni, verbi di movimento), le espressioni indispensabili nella vita quotidiana (presentazione propria, saluti) e le questioni della grammatica italiana.

Dal punto di vista glottodidattico, il corso proposto non è basato su una sola metodologia: possiamo riconoscere in esso i tratti caratteristici di alcuni metodi glottodidattici combinati creativamente tra loro. La prima parte della lezione, dedicata al ballo, usufruisce soprattutto dalla *Total Physical Response* (TPR). Coppola (2004: 56-67) afferma che la lezione TPR basata sull'azione:

si svolge con l'insegnante che ordina alcune azioni e le esegue, invitando gli studenti a fare altrettanto; successivamente questi, da soli, eseguono i comandi del docente, il quale parte da imperativi molto semplici, spesso di una sola parola (*Walk!; Stop!; Turn!; Jump!; Sit down!*), per giungere a richieste sempre più complesse (*Draw a funny face on the chalkboard and write Miguel's name under it*).

In primo luogo bisogna sottolineare che questa parte della lezione usufruisce soltanto parzialmente del metodo TPR: anche se è dinamica e basata sulle esperienze chinestetiche e l'insegnante ordina azioni da eseguire, la scelta dell'*imperative drill* non è indispensabile. Anzi, al corso di ballo si ritiene più opportuno usare i verbi nelle forme personali (*Giriamo a destra* anziché *Gira a destra!*) per evitare impostazioni gerarchiche e creare un ambiente sereno. Inoltre, il vocabolario insegnato non è basato sulle frequenze d'uso ma è adattato ai bisogni dei discenti, quindi riguarda il ballo e non un movimento qualsiasi.

Per quanto riguarda la seconda parte della lezione, usufruisce dell'approccio comunicativo e del suo metodo nozio-funzionale, pertanto ha lo scopo di rendere i discenti capaci di parlare in italiano in situazioni autentiche di comunicazione (partendo dai dialoghi in coppia alla lezione di ballo, per es. presentazione, per procedere ai dialoghi della vita quotidiana, per es. richiesta delle indicazioni stradali). Secondo Scalzo (discusso in Serra Borneto 1998: 131-171), in una classe comunicativa l'insegnante non insegna, bensì facilita l'apprendimento della lingua. Per questo motivo lo spazio in aula deve essere organizzato a favore dell'interazione tra gli studenti. Visto che in una scuola di ballo non si trovano le cattedre né i banchi, sarà facile disporsi in un cerchio o in piccoli gruppi e mantenere la stessa atmosfera informale e simpatica creata ballando. Quanto agli argomenti ed ai materiali didattici, in primo luogo l'insegnante dovrà sviluppare in maniera creativa i campi semantici introdotti nella prima parte della lezione: per es. se alla prima lezione di salsa gli apprendenti vengono a conoscere i numerali cardinali da 1 a 7, all'insegnante di lingua spetta continuare il tema dei numeri; se saranno le parti del corpo come piede, mano e braccio – bisogna procedere agli occhi, naso e capelli che non vengono menzionati nella descrizione delle figure di ballo, ma sono indispensabili per descrivere l'aspetto fisico proprio o quello di un compagno di classe. Poi l'insegnante procederà ai *role play* situazionali ed alle questioni grammaticali.

Per quanto riguarda la musica, si ritiene opportuno limitarsi alle canzoni strumentali e a quelle cantate in italiano (se esistono per un dato ballo) evitando il contatto con altre lingue. Con un gruppo più avanzato si può introdurre un elemento che richiama il tradizionale metodo grammaticale-traduttivo: traduzione dei testi delle canzoni nel ritmo delle quali ballano al corso, ma più come uno svago o una curiosità che un elemento fisso.

Quanto alla durata del corso, si crede che 90 minuti in totale siano il tempo ottimale: 45 minuti per le attività fisiche (bastano per rilassare, ma sono troppo pochi per stancare) e 45 minuti per le attività linguistiche (giusto il tempo in cui i ballerini sono ancora pieni di energia ed emozioni positive). Ovviamente bisogna sottolineare che il corso proposto non sarà intensivo né nella sua dimensione coreografica né quella linguistica; però sarà sicuramente un puro piacere, ricco di stimoli creativi, che dovrebbe portare a risultati duraturi e soddisfacenti.

Corpus di testi analizzati

Da Milano, Sergio (1988) *Le danze jazz*. Padova, MEB.
Moore, Alex (1990) *Il ballo da sala*. Milano, Mursia Editore.
Ronaldo, Piero (1996) *Manuale di ballo liscio da sala*. Padova, MEB.
Valle, Gianni (1980) *Il manuale di ballo*. Foligno, Campi Editore.

Riferimenti bibliografici

Balboni, Paolo E. (2004) “Motivazione ed affettività nell’acquisizione di una lingua straniera”. *PuntoEdu*. <http://digitalander.libero.it/dibiasio.neoassunti/TEMATICA7/Favorire/Motivazione.pdf> [Data d’accesso: 31.08.2015]
Begotti, Paola (2007) “La glottodidattica umanistico-affettiva nell’insegnamento dell’italiano LS e L2 ad adulti stranieri”. *Studi di Glottodidattica*, www.glottodidattica.net. <<http://ojs.cimedoc.uniba.it/index.php/glottodidattica/article/view/243/114>> [Data d’accesso: 31.08.2015]

- Berruto, Gaetano (2004) *Sociolinguistica dell'italiano contemporaneo*. Roma, Carocci editore.
- Byczkowska, Dominika (2012) *Ciało w tańcu. Analiza socjologiczna*. Łódź, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Coppola, Daria (2004) *Dal formato didattico allo scenario*. Pisa, Edizioni ETS.
- Ellis, Havelock H. (1923) *The Dance of Life*. Boston, New York, Houghton Mifflin Company.
- Fraleigh, Sondra (2004) *Dancing Identity: Metaphysics in Motion*. Pittsburgh, University of Pittsburgh Press.
- Kowalska, Jolanta (1991) *Taniec drzewa życia. Uniwersalia kulturowe w tańcu*. Warszawa, Instytut Historii Kultury Materialnej PAN.
- Laban, Rudolf von (1956) *Principles of Dance and Movement Notation*. London, Macdonald & Evans Ltd.
- Lange, Roderyk (2000) "Znaczenie tańca we współczesnej kulturze europejskiej: przegląd ogólny". In: Kubinowski, Dariusz [a cura di] *Taniec – choreologia – humanistyka. Tom jubileuszowy dedykowany prof. R. Langemu*. Poznań, Rhythmos, 103-130.
- Lange, Roderyk (2009) *O istocie tańca i jego przejawach w kulturze. Perspektywa antropologiczna*. Poznań, Rhythmos.
- Mazzotta, Patrizia (1996) *Strategie di apprendimento linguistico e autonomia dello studente*. Bari, Adriatica.
- Mosca, Monica (2010) „Un profilo statistico dei verbi di movimento in italiano parlato”. In: Pettorino, Massimo; Giannini, Antonella; Dovetto, Francesca Maria [a cura di] *La comunicazione parlata 3. Atti del congresso nazionale del Gruppo di Studio sulla Comunicazione Parlata, Volume I*. Napoli, Università degli Studi di Napoli L'Orientale, 47-65.
- Platone (edizione 1970) "Leggi". In: Adorno, Francesco (a cura di) *Opere politiche, Vol. II*. Torino, Unione Tipografico-Editrice Torinese.

- Preston-Dunlop, Valerie (1995) *Dance and the performative: a Choreological Perspective – Laban and Beyond*. Londra, Verve Publishing.
- Sachs, Curt (1938) *The World History of the Dance*. Londra, Allen & Unwin Edition.
- Scalzo, Rosa Angela (1998) “L’approccio comunicativo”. In: Serra Borneto, Carlo [a cura di] *C’era una volta il metodo. Tendenze attuali nella didattica delle lingue straniere*. Roma, Carocci editore, 131-171
- Sękiewicz, Karolina (2014) *Ballando con le parole* (tesi di laurea non pubblicata, relatrice: Maria Załęska), Università di Varsavia.
- Ullmann, Lisa (1966) “Rudiments of space-movement”. In: Laban, Rudolf von [a cura di], *Choreutics*. Londra, MacDonald and Evans.
- Zamborlin, Chiara (2005) “L’apprendimento dell’italiano da parte di studenti giapponesi adulti in Italia: criticità e ipotesi didattiche”. In: AA. VV., *Insegnare italiano in Giappone: problemi e prospettive: Atti del 1o seminario di studi: 4a settimana della lingua italiana nel mondo*. Tokyo, Istituto italiano di cultura, 3-60. <<http://www.lerotte.net/download/article/articolo-231.pdf>>. [Data d’accesso: 31.08.2015]

Julia Murrmann

Università di Varsavia

“Chi ben comincia è a metà dell’opera”, ovvero come ideare la prima lezione di italiano con l’uso creativo degli italianismi polacchi, degli anglicismi italiani e dei falsi amici polacco-italiani

1. Introduzione

“Chi ben comincia è a metà dell’opera”, dice un saggio proverbio italiano. Infatti, iniziare bene sembra molto importante per l’intero processo didattico. Che cosa garantisce un inizio promettente? Pare che proprio il successo della prima lezione determini la riuscita dell’ulteriore insegnamento, perché è appunto durante il primo incontro con la lingua che gli allievi si fanno un’idea di essa. Occorre quindi subito, già durante la prima lezione, mostrargli quanto italiano conoscono *a priori* e da dove precisamente proviene il loro sapere. Infatti molto spesso gli studenti non se ne rendono neanche conto, ma in realtà conoscono un po’ di italiano senza averlo mai studiato. Tanto è vero che la lingua italiana è stata esportatrice di termini verso altre lingue, cosicché in polacco, come in quasi ogni

lingua europea, sono entrate parecchie espressioni dall'italiano che vengono usate più o meno correttamente. Tra l'altro si può aggiungere che grazie agli usi scorretti e alle distorsioni e deformazioni subite dagli italianismi si possono mostrare alcuni meccanismi interessanti. Poi in italiano troviamo molti latinismi presenti anche in polacco e quindi comprensibili per gli studenti. Oggigiorno osserviamo un'onnipresente invasione degli anglicismi e così nel linguaggio comune, in Italia come in Polonia, si hanno moltissime parole inglesi in uso. Un'altra fonte sono i falsi amici, che "scioccano" e quindi vengono ricordati velocemente. Così, si avrà sicuramente molto materiale su cui lavorare durante la prima lezione. La parte successiva del capitolo è dedicata alle considerazioni generali sulla creatività nell'insegnamento con il metodo proposto e alla presentazione dettagliata della lezione introduttiva al corso di lingua italiana, ovvero, come – passo dopo passo – ideare e organizzare il primo incontro degli studenti polacchi (o anche di altre nazionalità) con la lingua italiana e come stimolarli a 'capire' la lingua 'target' ed i rapporti con le altre lingue. Bisogna tenere presente che grazie a questo esercizio introduttivo si vuole in realtà raggiungere un obiettivo molto più importante per l'ulteriore insegnamento. Si vuole far vedere a chi apprende i meccanismi della lingua, le relazioni ed i legami tra le lingue e insegnare a 'capire' come funziona una lingua e perché è utile ricorrere alla creatività – intesa come capacità di creare qualcosa di nuovo in base alle conoscenze precedenti – nell'apprendimento della lingua straniera. Non sempre bisogna comprendere ogni singola parola per capire un testo globalmente, non sempre bisogna conoscere ogni parola per creare un enunciato. In altri termini: non sempre bisogna imparare qualcosa per saperlo. Gli studenti devono rendersi conto di questo fatto e in seguito imparare alcune strategie. Per la comunicazione è importante la creatività, appunto.

2. Definizioni della creatività

Esistono senz’altro molte definizioni della creatività, in cui si mettono in rilievo diverse accezioni della parola oppure addirittura del concetto. La creatività è la “virtù creativa, la capacità di creare con l’intelletto, con la fantasia”, come si può leggere sul *Vocabolario della Lingua Italiana* a cura di Duro (1986: 992). In altre fonti si accentua che si tratta della “capacità di inventare con libera fantasia”¹ della “facoltà inventiva di produrre nuove idee, invenzioni, opere d’arte e simili dotate di valore sociale, scientifico o artistico” (Dogliotti, Rossiello 1995: 472). Spesso si sottolinea che la creatività coinvolge la capacità di concepire una nuova qualità, di inventare qualcosa (ad esempio un progetto) con libera immaginazione, di creare un’opera dell’ingegno. È creativo colui che mostra “particolari doti di inventiva e originalità” (Dogliotti, Rossiello 1995: 472). Essere creativi significa non sentirsi limitati dalle convenzioni, non porsi limiti. Inoltre, chi è creativo cerca sempre nuove vie e nuovi percorsi, accetta nuove sfide, vuole essere il primo a proporre una nuova soluzione. Tanto è vero che la creatività richiede uno sforzo e una iniziativa da parte del “creatore” e – d’altro canto – la cooperazione da parte del destinatario. Come afferma Duro (1986: 992-993):

in psicologia, il termine è stato assunto a indicare un processo di dinamica intellettuale che ha come fattori caratterizzanti: particolare sensibilità ai problemi, capacità di produrre idee, originalità nell’ideare, capacità di sintesi e di analisi, capacità di definire e strutturare in modo nuovo le proprie esperienze e conoscenze.

È vero che la nozione è strettamente legata alla realizzazione artistica, ma possiamo parlare della creatività pure nel contesto

¹ <http://garzantilinguistica.sapere.it/>

linguistico inteso in senso lato, vale a dire nelle situazioni comunicative in cui vengono prodotti gli enunciati. Nella tecnica della pubblicità, creativo viene considerato “chi ha il compito di ideare i testi e le immagini per la campagna pubblicitaria di un prodotto, suggerendo proposte che siano insieme inedite e persuasive, capaci di raggiungere con immediatezza i fini prefissati” (Duro 1986: 993). Così, grazie all’uso creativo, le parole diventano un’arma. Ma non solo gli specialisti e gli esperti in marketing sono creativi. La vita sociale lo richiede da ognuno, nell’ambito professionale come in quello privato e poi anche sicuramente nell’acquisizione delle lingue straniere. Come sostengono Dogliotti e Rossiello (1995: 472), nella linguistica il termine *creatività* si riferisce alla “capacità del parlante di capire e di emettere enunciati che prima non ha mai sentito”.

Nel contesto accademico (didattico), la creatività esige molto lavoro e impegno da parte dell’insegnante, però è uno sforzo che vale la pena di fare perché la proposta destinata agli allievi e studenti è molto più attraente. Infatti, chi è creativo riesce a rendere interessante una cosa che altrimenti sarebbe noiosa. Così, un insegnante creativo progetta la prima lezione della lingua con una certa dose di creatività. Il primo incontro con la lingua straniera può diventare piacevole, attraente, affascinante e coinvolgente. Si può giustamente chiedere in che cosa consista la creatività nell’attività didattica proposta: solo a primo sguardo gli studenti non creano niente di nuovo, non adoperano la loro fantasia. In realtà, indovinando i significati e scoprendo le regole della lingua, si preparano alla loro attività: con quel poco materiale che hanno a disposizione, devono pronunciare quello che esaudisce i loro bisogni comunicativi. Si comprende dunque la creatività come capacità di produrre, *nomen omen* creare, qualcosa di nuovo in base alle conoscenze precedenti. Ne risulta che gli studenti devono lavorare con il

loro serbatoio generale con i lemmi a cui attingere per *coniare nuovi lemmi*, nuove espressioni, nuove strutture che non hanno mai sentito. Gli studenti possono creare i nuovi contesti in cui usare le parole conosciute. A volte possono indovinare se una parola o una espressione del genere esiste o meno. Qui comincia il ruolo dell’insegnante, che consiste naturalmente nella correzione o nell’eliminazione delle strutture erranee.

Generalmente lo scopo dell’esercizio proposto più avanti consiste nell’attivare il lessico preconosciuto e, basandosi sugli esempi citati dagli studenti, nello spiegare alcuni fenomeni linguistici. Questo procedimento dovrebbe aiutare gli studenti a capire alcuni meccanismi e regole, per esempio quelle fonetiche (perché inserire un’acca in *spaghetti*) o quelle grammaticali come l’uso delle preposizioni (*frutti di mare*). Gli studenti dovrebbero cercare le parole nel proprio “serbatoio”, che comprende italianismi veri e propri (prestiti linguistici adattati e non adattati esistenti in polacco), anglicismi e falsi amici. Detto questo si vede che l’esercizio richiede riflessione, concentrazione e creatività da parte degli studenti, perché sebbene ognuno conosca un po’ di italiano, non sempre riesce a citare gli esempi *ad hoc*: gli manca la creatività appunto. Qui si richiede allora l’aiuto, la creatività, dell’insegnante che deve stimolare gli studenti. Così, finalmente arriveranno ai lemmi come per es. *mafioso, basta!, pasta, spaghetti*. Conosciute dappertutto, no? In seguito alle proposte degli allievi saranno sicuramente necessari il sostegno e le spiegazioni dell’insegnante. In base agli esempi raccolti si possono creare le prime frasi o almeno le prime espressioni da usare in nuovi contesti comunicativi.

3. Relazione postulata fra la creatività, l'insegnamento e l'apprendimento della lingua italiana come straniera

Tranne la ben definita situazione della formazione scolastica, all'inizio del corso l'insegnante di lingua non sa mai precisamente chi si troverà di fronte a lui. Per quanto riguarda le caratteristiche socio-demografiche, gli apprendenti costituiscono generalmente un gruppo molto eterogeneo: hanno età diversa (tanti cominciano presto, da bambini, ma non esistono limiti e l'idea delle cosiddette università della terza età prende il volo), sapere e conoscenze (vale a dire "capitale culturale"), differenti esperienze con l'apprendimento delle lingue straniere: chi ne padroneggia due, tre e più, chi inizia la sua "avventura" con le lingue straniere. Per l'insegnamento dell'italiano valgono soprattutto le ulteriori esperienze con il latino e alcune lingue romanze moderne, per es. francese, che – generalmente – aiutano a comprendere certi concetti e tratti morfosintattici della lingua *target*. Naturalmente fino a un certo punto la conoscenza di ogni lingua straniera aiuta a studiarne un'altra. Bisogna rendersi conto che gli apprendenti hanno diverse capacità e doti intellettuali, che padroneggiano la lingua madre in modo diverso. Per quanto riguarda gli adulti, alcuni conoscono le nozioni grammaticali, altri hanno dimenticato che cosa si intende con *sostantivo* e *verbo* oppure *soggetto/oggetto* e *predicato*. Tutti questi fattori si riflettono sull'apprendimento dell'italiano come lingua straniera, pregiudicando la velocità e la facilità dell'acquisizione del nuovo codice. L'importanza della prima lezione di lingua straniera è enorme. Durante il primo incontro con gli apprendenti l'insegnante può facilitare l'ulteriore apprendimento se riesce ad attivare alcuni meccanismi. È importante risvegliare l'interesse dello studente, mostrargli il lato positivo della lingua. Ogni lingua ha degli

elementi facili e difficili. L’approccio stereotipico vuole che in italiano (come anche per es. in tedesco) si “scriva come si sente”. Chi conosce l’italiano sa che ci sono eccezioni, ma non così numerose come quelle riscontrate in inglese e in francese. Alcune lingue hanno delle coniugazioni difficili; l’assenza della declinazione in italiano sembra facilitare il suo insegnamento, ma il sistema delle preposizioni lo rende complicato. In realtà, ogni lingua ha qualche “trappola”. La domanda è come attivare i meccanismi che serviranno all’apprendente per superare le prime difficoltà e lo renderanno più motivato al lavoro.

Si sostiene che proprio grazie all’attivazione del “preconosciuto”, raggiunto richiamandosi alle tecniche creative, diventerà più facile fare i primi passi nella lingua italiana. Così gli apprendenti potranno capire come è fatta la lingua, che cosa sarà facile, che cosa porrà problemi e difficoltà nell’apprendimento. Viviamo in tempi in cui le informazioni generali sono importanti, siamo abituati a sapere che cosa ci spetta nel prossimo futuro. Inoltre, già durante la prima lezione lo studente potrà formulare le prime frasi: non una o due, bensì molte, il che gli darà un senso di soddisfazione. L’idea è questa: se in una frase ci sono solo parole nuove, la frase sarà sicuramente più difficile da ricordare rispetto a un enunciato in cui alcune parole sono ormai conosciute. Per esempio, invece di dire: *Mi piace giocare a pallacanestro*, si può dire: *Amo il basket* ed alla complicata costruzione *Il mio piatto preferito è la pasta* corrisponde la versione molto più facile: *Adoro la pasta*. In base alle varianti facili si può coniare una gamma di costruzioni. Anticipando l’accusa che si potrebbe intentare a questo punto, si vuole subito spiegare: non sempre le prime frasi corrisponderanno ai bisogni comunicativi veri e propri dello studente. Lo studente potrà dire qualcosa in modo corretto, ma forse non esattamente quello che vorrà dire. Però sarà così solo all’inizio. Lo studente si sentirà comunque felice e soddisfatto di saper costruire molte

frasi in una lingua straniera. Fatta questa premessa si vuole comunque dire che è improbabile che – in base al vocabolario presentato sulla lavagna (gli esempi si citano nella parte successiva) – lo studente non sia in grado di creare almeno una frase che corrisponda ai suoi bisogni effettivi.

4. Italianismi come risorse didattiche

Si è precedentemente detto che la lezione si basa sull'uso creativo degli italianismi che vengono usati in polacco, della notevole categoria degli anglicismi ed altri internazionalismi in italiano, nonché dei falsi amici polacco-italiani. Bisogna rendersi conto che la lingua italiana è stata, in tutti i secoli della sua storia (compreso il ventesimo e ventunesimo secolo), al centro di complessi scambi lessicali con le lingue vive contemporanee e con le lingue morte della classicità, ovvero il latino e il greco. Questi processi si svolgevano e di fatto continuano a svolgersi in due direzioni: l'italiano è stato sia esportatore che importatore di parole. Ecco la ragione per cui si sostiene che oggi un *Kowalski* (il corrispondente polacco del *Signor Tal dei Tali*) conosce parecchie parole in italiano senza averlo mai studiato.

Da un lato, molte parole italiane vengono usate nel polacco odierno. Visto che i polacchi adorano generalmente la cucina italiana conoscono molti nomi di prodotti e di pietanze. Poi, anche i nomi dei ristoranti, bar, pizzerie ed altri locali di ristoro si chiamano “all'italiana”: *Piccola Italia*, *Bella Napoli*, *Non solo pizza*, per nominare alcuni locali di Varsavia. Si conoscono poi gli stilisti italiani ed i titoli di alcuni libri e film italiani famosi in tutto il mondo, come *La dolce vita* di Fellini. I “prodotti della cultura italiana”, in senso lato del termine, sono sempre più diffusi e bisogna tener conto del notevole incremento delle

conoscenze su questo tema avutosi negli ultimi anni grazie alla comunicazione globale.

Dall’altro lato, nell’italiano contemporaneo funzionano molti forestierismi, il cui significato sarà generalmente comprensibile per i polacchi, poiché molti anglicismi sono presenti pure in polacco. Il concetto è dunque quello di attivare tutto questo sapere e in base a quello che è ormai conosciuto (spesso inconsapevolmente), stimolando la creatività, introdurre cose nuove. Ora bisogna spiegare quali possibilità ci danno le diverse categorie di parole: italianismi in polacco, anglicismi e falsi amici.

Con gli *italianismi in polacco* si intendono le parole provenienti dall’italiano che esistono in polacco. Si tratta di parole che utilizziamo in molti contesti. I prestiti linguistici possono essere adattati (fino a essere deformati, dalla prospettiva della lingua italiana) o meno. Come sostiene Prandi (1991: 615) “per molti secoli l’italiano è stato soprattutto un esportatore di parole, come nel Cinquecento, quando la cultura italiana dominava l’Europa”. La ragione per cui la lingua italiana è stata esportatrice di termini per altre lingue, tra cui tedesco, polacco, francese e persino inglese, è da cercare nel prestigio culturale di cui godeva e gode sempre il Bel Paese negli ambiti dell’arte in senso lato del termine (pittura, musica, architettura, scultura, moda, design etc.). Secondo i linguisti che affrontano il problema del prestito, questo fenomeno linguistico è strettamente legato alla superiorità di un popolo in un determinato campo. Come spiega Zolli (1991: 2) “la terminologia musicale ed artistica delle principali lingue europee è di origine italiana, data la superiorità avuta per lunghi secoli dall’Italia nel campo delle belle arti”. Marellò (1996: 36) ricorda comunque che

l’italiano ha smesso da tempo di esportare parole in grande quantità. Dopo il periodo della fioritura bancaria fiorentina e genovese, del

commercio veneziano, del prestigio dell'arte figurativa medievale e rinascimentale e della musica italiana che portarono parole italiane nelle altre lingue di cultura, di recente abbiamo esportato pochi termini, quasi tutti di cucina, qualcuno di moda, sport e di... malavita (...). A parte i termini di cucina e il tristamente famoso mafia (ormai usato anche col significato esteso di organizzazione criminale (...), gli altri italianismi relativi a sfere culturali alte sono usati soprattutto nello scritto.

Nonostante ciò, ci sono sempre molti ambiti in cui il lascito dell'italiano è indiscutibile, per es. nel linguaggio settoriale economico e commerciale. Un altro settore in cui l'italiano svolse un ruolo importante è il linguaggio marinesco vastamente inteso, dovuto al lungo predominio italiano sulle acque dell'Europa. Le esportazioni linguistiche odierne dell'italiano seguono soprattutto canali commerciali, turistici e aziendali e riguardano quindi il linguaggio parlato ed i termini di linguaggi settoriali. Non c'è da meravigliarsi, visto che i grandi designer italiani come Versace, Armani, Moschino, Cavalli, Prada, Valentino, Dolce&Gabbana segnalano i nuovi *trend* nell'abbigliamento e nell'immagine della donna e dell'uomo moderni. È conosciuto alla pari l'arredamento e il design domestico, per es. Alessi, Guzzini. Del sapore della cucina italiana si parla da sempre. Dunque, la diffusione di innumerevoli italianismi in diverse lingue è favorita dallo spiccato e costante successo all'estero della moda, del design, della cucina e dell'arte, ossia dell'eterno mito del *made in Italy*. Insomma ci sono ragioni per sostenere che almeno alcune cose *Italians do it better* (frase mitica stampata sulla T-shirt di Dolce&Gabbana, indossata dalla cantautrice americana Madonna, che probabilmente non si riferiva originariamente all'ambito della comunicazione verbale).

Come e quando le parole italiane diventano straniere? È interessante indagare sui percorsi che portano gli italianismi al di fuori del Bel Paese. Marellò (1996: 36-37) si rifà alla spiegazione sociolinguistica:

La presenza di comunità di emigrati italiani non ha avuto un’influenza decisiva sul diffondersi di italianismi nel lessico delle società ospiti: al di là del successo delle ammirate e apprezzate peculiarità gastronomiche, la scarsa penetrazione di italianismi è stata determinata sia dalla bassa scolarità degli emigrati, che generalmente conoscevano un dialetto italiano più che l’italiano, e quindi tendevano a usarlo solo in famiglia o in gruppi ristretti di emigrati provenienti dalla stessa regione, sia dal disinteresse che caratterizzava fino a un decennio fa la politica estera culturale dell’Italia nei confronti delle comunità di italiani all’estero in quanto possibili centri di irradiazione di cultura e lingua italiana.

Così, oggi le parole italiane diffuse all’estero derivano direttamente dall’Italia e sono piuttosto dovute ai contatti internazionali e ai viaggi dei nativi italiani, avvenuti in un lunghissimo arco di tempo. La penetrazione dell’italiano nelle diverse lingue occidentali si svolse su diversi livelli. In Francia e in Spagna toccò principalmente le classi colte, ma non senza una notevole partecipazione popolare. In Inghilterra l’influenza si limitò ai ceti più alti e fu compiuta dagli italiani colti, soprattutto durante l’età elisabettiana. Nei paesi di lingua tedesca l’azione fu molteplice e discontinua. In Polonia la penetrazione fu dovuta alla corte della regina Bona Sforza (v. Migliorini e Baldelli 1972: 185).

Non conoscendo le esperienze e le conoscenze degli allievi, l’insegnante per primo dovrebbe prepararsi alla lezione ed essere in grado di mostrare il *background* degli scambi lessicali. La storia degli italianismi in polacco è molto interessante: i contatti polacco-italiani risalgono al Trecento. Furono legati soprattutto ai viaggi dei polacchi a Roma alla corte papale. A partire dal Quattrocento cominciarono le partenze degli studenti polacchi per le università italiane di Bologna, Siena, Padova. Nel 1518 arrivò alla corte di Cracovia Bona Sforza, la futura regina di Polonia con il suo seguito composto da 280 italiani. Da questo

momento comincia il periodo della fascinazione dei modelli italiani in diversi ambiti: scienza, arte, architettura, letteratura, politica, modo di comportarsi e di divertirsi, usanze e moda. Si imitava lo stile italiano e si studiava pure la lingua. Nunzio Ruggeri riferì nel 1565 che i polacchi adottavano le usanze e le lingue altrui con una facilità indicibile, e tra tutte quelle oltrealpine studiavano soprattutto i costumi italiani e la lingua italiana. Il fatto di imparare la lingua italiana fece sì che si adottavano anche gli italianismi nella lingua polacca. Naturalmente questo riguardava solo alcuni ambiti linguistici, quelli della vita cortese e legati ai vestiti e gioielli, alla musica, architettura, cucina e ogni tanto all'esercito, alle finanze e alla bancheria. Alcuni esempi delle parole italiane entrate in polacco e usate universalmente tra il Cinquecento e Seicento possono essere: 'antykamera' (*przedpokój*; it. anticamera), 'antypast' (*przekąska*; it. antipasto), 'austeryja' (*dom zajezdny*, it. osteria), 'dzioki' (*gry, tańce*; it. giochi), 'awizować' (*zawiadamiać*; it. avvisare), 'sforzować się' (*silić się*; it. sforzarsi; v. Klemensiewicz 1999: 344-345). Alcuni dei termini entrati all'epoca si salvarono fino ai nostri tempi, altri invece, sparirono essendo stata una moda effimera. Nei secoli successivi il lessico polacco si arricchì dei termini legati soprattutto alla cucina.

Riassumendo, si è visto quando e quali parole italiane sono state immerse in altre lingue, tra cui anche in polacco. Le esportazioni linguistiche sono state legate all'egemonia e al prestigio culturale di cui ha goduto il Bel Paese per lunghi secoli in certi campi e quindi le parole di origine italiana sono soprattutto pertinenti a settori linguistici ben definiti. Il settore più nutrito è stato il linguaggio musicale, ma alimentati sono stati anche il linguaggio culinario, delle belle arti, economico, marinesco e della lingua sociale. Il lascito storico dell'italiano è indiscutibile, ma negli ultimi tempi l'italiano ha praticamente smesso di esportare parole, tranne forse alcuni prodotti alimentari.

Un tema interessante è la questione dell’eventuale cambiamento oppure restrizione del significato delle parole importate. Marellò (1996: 38) spiega che “quanto ai significati, se si abbandona la gastronomia, spesso (...) i prestiti vengono assunti con un solo significato dei molti che ha la parola nella lingua di partenza. Così, ‘scala mobile’ ha nei giornali americani il solo significato economico; ‘graffiti’ significa negli Stati Uniti la scrittura clandestina sui muri e nella metropolitana” (lo stesso vale per il polacco, mentre in tedesco *Graffiti* si limita alla forma di tecnica pittorica). Per finire, bisogna ancora citare un onnipresente saluto che conosce uno strepitoso successo in tutto il mondo. *Ciao*, di origine veneziana, si è diffuso da Napoli rapidamente prima in Italia e poi all’estero, ogni tanto limitandosi comunque al saluto di congedo, come nel tedesco moderno. Bisogna allora essere attenti alle deformazioni e distorsioni presenti nella lingua che accetta i prestiti rispetto all’uso nella lingua di partenza. Infatti, queste “distorsioni” sono adattamenti al livello fonetico, morfosintattico e lessicale. È curioso che in polacco si utilizzi *paparazzi* come sostantivo singolare, mentre si tratta del plurale italiano: *i paparazzi*. Anche *spaghetti* si vede spesso scritto “alla polacca”, ovvero senza l’acca (*spagetti*). Ne risulta che un insegnante deve essere molto solerte quando gli allievi citano gli esempi e sfruttare le occasioni per spiegare i fenomeni linguistici.

Gli italianismi che si prestano ad essere utilizzati nel contesto didattico sono tra l’altro: *basta!*, *pasta*, *mafioso*, *fortuna*, *cappuccino*, *vespa*, *mamma mia!*, *spaghetti*, *Giro d’Italia*, *paparazzi*, *Acqua di Giò* (un famoso profumo dalla casa Armani), *dolce vita*, *dolce far niente*, *frutti di mare*, *bravo*, *amore mio!*, *stracciatella* (gusto del gelato), *Cosa Nostra*, *capo di tutti i capi* (le parole citate in ordine casuale).

Grazie a questi esempi si possono spiegare molti fenomeni fonetici, ovvero per es. a che cosa serve l’acca nei

digrammi *ch* e *gh*. Serve, come si sa, a rendere il suono velare davanti ad *e* ed *i* (*bruschetta*, *gnocchi*, *spaghetti*, *ghetto*). In altre parole non c'è l'acca e quindi la pronuncia è diversa: *giro*, *dolce*, *ciaio*.

Si possono mostrare alcuni tratti morfologici, come le desinenze dei sostantivi caratteristici per il genere (maschile/femminile) e per il numero (singolare/plurale). Qui si possono cercare le regolarità, il che comunque richiede una certa creatività da parte degli apprendenti. Sulla scia *mafioso-mafiosa*, si possono coniare *zio-zia*, *nonno-nonna*, *figlio-figlia*, *ragazzo-ragazza*, *fidanzato-fidanzata*, *bambino-bambina* (volendo si può anche introdurre il plurale, adoperando un esempio ormai menzionato *paparazzo-paparazzi*). Naturalmente la lingua non è sempre così regolare e non sempre si hanno queste coppie minime, basti citare: *sorella-fratello*. Tuttavia alcune parole possono essere introdotte così. Tanto non si dovrebbe esagerare con il lessico durante la prima lezione.

L'attenzione dovrebbe essere dedicata anche all'assenza dei casi ed alla presenza delle preposizioni multifunzionali nella lingua italiana. Grazie agli esempi tipo: *Giro d'Italia*, *Acqua di Giò*, *frutti di mare*, *capo di tutti i capi* si possono mostrare le funzioni più importanti della preposizione *di* che stabilisce una relazione di specificazione, in cui determina il concetto più ampio espresso dal nome da cui dipende, continuando la funzione del genitivo latino e, in altri casi, serve a specificare le relazioni particolari: di possesso, di appartenenza, di parentela. Così si possono introdurre altri esempi (cominciando dai più facili): *la mamma di Maria*, *il numero di telefono*, *la casa di Marco*. Naturalmente l'insegnante, consapevole del fatto che ci sono molte irregolarità ed eccezioni, dovrebbe generalmente evitare i casi delle preposizioni articolate come *la fermata dell'autobus* o *le chiavi della macchina* e limitarsi agli esempi delle preposizioni semplici.

Bisogna soffermarsi ancora per un attimo su una questione etimologica abbastanza difficile, che solo indirettamente è legata al tema. Molte lingue, sia il polacco che l’italiano (e anche molte altre lingue indoeuropee), possiedono parole la cui radice proviene dal latino o dal greco. Conviene poi aggiungere che il latino continua a nutrire il lessico delle lingue odierne, visto che molti neologismi e innovazioni linguistiche si basano sulle radici latine – da questo punto di vista il latino torna lingua viva. In molti casi, particolarmente quando la spiegazione dovrebbe essere indirizzata agli studenti delle facoltà diverse dalla filologia, è difficile tracciare una linea divisoria ben marcata tra le parole latine e italiane entrate in polacco. Vediamo alcuni esempi di sostantivi italiani: *generazione, informazione, vino, comunicazione, natura, moda, musica, discussione, stazione, palazzo, elemento, caffè, lingua, zero, cifra, numero, temperatura, opera, teatro, università, biblioteca* (entrato in latino dal greco), *televisione* (forma mescolata dal latino e greco), *radio, momento, animale, problema* (entrato in latino dal greco), *società, famiglia*, di aggettivi italiani come: *normale, importante, interessante, originale, formale, legale, reale, globale, positivo, negativo, universale, elettrico, (inter) nazionale*, nonché di verbi italiani: *adorare, iniziare, studiare, osservare, amare*. Per molti studenti polacchi che iniziano a imparare la lingua italiana, il significato di queste parole sembrerà chiaro, perché infatti questi forestierismi (soprattutto latinismi e grecismi) fanno parte del lessico dotto di molte lingue, tra cui anche l’inglese e il polacco. Anche queste parole rientreranno nell’ambito del “preconosciuto” ed alcuni studenti profani possono addirittura elencare queste parole tra gli italianismi in polacco. A questo punto l’insegnante deve reagire spiegando brevemente la questione, senza approfondirla troppo vastamente e senza entrare nei dettagli.

5. Anglicismi e altri stranierismi come risorse didattiche

Il secondo gruppo delle parole “preconosciute” sono gli anglicismi, ovvero lemmi o costrutti della lingua inglese, nella versione britannica o americana, entrati in un'altra lingua. Gli anglicismi sono riusciti a penetrare i livelli più profondi dell'italiano. In alcuni casi si potrebbe avere l'impressione che abbiamo a che fare con “una nuova lingua caratterizzata dall'intercalare di parole italiane con vocaboli inglesi” (Cavalaglio 2003: 134). Qui bisogna essere attenti: occorre limitarsi esclusivamente agli anglicismi che non abbiano un corrispondente in italiano dal valore equipollente, ovvero *computer*, *hobby*, *sport*, *tennis*, *golf*, *e-mail*, *privacy*, *hamburger*, *Internet*, *single*, *relax*, *film*, *discount*, *wrestling*. L'elenco è lunghissimo e potrebbe essere ampliato con facilità, ma sarebbe inutile citare troppi esempi.

È necessario invece sottolineare che l'insegnante deve essere attento alle parole tipo *ok* (‘d'accordo/va bene’), *business* (‘affare’), *weekend* (‘finesettimana’), *live* (‘in diretta’), *hotel* (‘albergo’), *killer* (‘assassino’), *show* (‘spettacolo’), *feedback* (‘retroazione’), *ticket* (‘biglietto’), *meeting* (‘incontro’), *fitness* (‘attività fisica’/‘benessere’) che vengono usate nell'italiano contemporaneo, ma sono infatti sovrabbondanti essendoci le parole/locuzioni italiane (citare tra parentesi). Perché dire *il lavoro part-time* se esiste *il lavoro a tempo parziale*? Sarebbe sbagliato insegnare agli studenti le forme o parole che sono discusse dai linguisti e considerate “pericolose” per l'italiano (si parla appunto dell’“itangliano”), ma ciononostante si può mostrare che l'italiano è pieno di “parole *made in England*”, per usare la metafora di Dardano (1987) e che queste espressioni si posso riscontrare frequentemente. Si possono mostrare i problemi legati alla grafia oscillante e alle questioni grammaticali aperte.

Naturalmente bisogna ostacolare la creazione di pseudo-anglicismi e di parole che vengono usate per sostituire le parole italiane, ma in molti casi esistono solo le varianti straniere. Nessuno utilizza per esempio la vera e propria parola per *sport* in italiano, ovvero ‘diporto’, tra l’altro anche di origine francese, dalla parola *déport* (garzantilinguistica.sapere.it).

Si può aggiungere che nell’italiano contemporaneo vengono usati pure altri stranierismi, per esempio gallicismi, chiamati anche francesismi, ovvero parole, forme o locuzioni provenienti dal francese, come *vis à vis*, *menu* che essi pure aumentano la capacità comprensiva. Insomma, ci sono parole che fanno parte del patrimonio linguistico comune. In questo contesto si parla spesso di internazionalismi.

6. Falsi amici come risorse didattiche

I cosiddetti “falsi amici” (ingl. *false friends*) sono gli omonimi, che hanno la stessa o simile forma ortografica o fonologica, ma esprimono significati diversi in lingue straniere. Gli omofoni o omografi, che portano a una confusione semantica, sono generalmente effetto di processi di economia linguistica. Sono prodotti quando la coesistenza di due sinonimi di diversa origine porta uno dei due a cambiare significato. In italiano e in altre lingue romanze i falsi amici più ingannevoli sono quelle parole della lingua inglese di derivazione latina che hanno evoluto il proprio significato in maniera indipendente. Così la parola inglese *sympathy* (‘compassione’) non ha niente a che fare con la ‘simpatia’. La parola inglese *parents* non vuol dire ‘parenti’, ma ‘genitori’. Il verbo inglese *to pretend* non vuol dire ‘pretendere’ bensì ‘fare finta’.

I falsi amici si riscontrano in tutte le lingue. I falsi amici polacco-italiani molto divertenti sono: *colazione* (che

assomiglia al pol. ‘kolacja’, ovvero ‘cena’), *cena* (pol. ‘cena’ ovvero ‘prezzo’), *divano* (pol. ‘dywan’, ovvero ‘tappeto’), *tappeto* (pol. ‘tapeta’, ovvero ‘carta da parati’), *rana* (pol. ‘rana’, ovvero ‘ferita’), *tata* (pol. ‘tata’, ovvero ‘babbo’), *curva* (pol. ‘kurwa’, ovvero ‘puttana’), *brutto* (pol. ‘brutto’, ovvero ‘lordo’), *impresa* (pol. ‘impieza’, ovvero ‘festa’), *lato* (pol. ‘lato’, ovvero ‘estate’), *stipendio* (pol. ‘stypendium’, ovvero ‘borsa di studio’), *cosa* (pol. ‘koza’, ovvero ‘capra’), *firma* (pol. ‘firma’, ovvero ‘ditta’). Si possono citare ancora molti altri esempi: *pedalò*, *droga*, *figa*, *panna*. Tutte queste parole si possono usare con successo durante la prima lezione della lingua, perché – in quanto “curiosità” – vengono memorizzate facilmente. Inoltre, la loro specificità introduce un elemento ludico e divertente.

7. Applicazioni pratiche per lo svolgimento della lezione

Qui sotto segue la parte di tipo pratico: vengono presentate appunto informazioni preliminari ed applicazioni pratiche per lo svolgimento della lezione con il materiale caratterizzato nei capitoli precedenti. È da precisare che non si è dato un titolo particolare all’esercizio. Si può introdurlo agli apprendenti come un gioco di parole, usando la parola *gioco* appunto. Come sostiene Lombardo (2006) “le attività ludiche suscitano nella classe interesse e voglia di imparare poiché fanno leva sulla motivazione intrinseca, basata sulla curiosità e sul piacere, la quale rappresenta l’unica vera e valida motivazione ai fini dell’acquisizione della lingua”. Si può proporre un aiuto visuale sotto la forma di un associogramma con i rami: italianismi in polacco, anglicismi e falsi amici. Per quanto riguarda l’indicazione del livello, l’esercizio è generalmente

diretto ai principianti assoluti (A0-A1), ma in senso lato è un invito all’approccio applicabile a ogni livello di conoscenza della lingua. Il numero di partecipanti non ha importanza. Generalmente gli studenti possono lavorare individualmente, in coppie o in piccoli gruppi. Si può introdurre un elemento di antagonismo oppure rinunciare e lavorare insieme. Le interazioni tra gli studenti sono importanti e si possono svolgere sia nell’atmosfera di competitività che di cooperazione.

La proposta è stata ideata per gli apprendenti adulti (anche nell’ambito della formazione universitaria) e si rivela specialmente efficace e vantaggiosa durante il lavoro con i gruppi di anziani. È una risposta al parere di molti glottodidattici, tra cui Begotti (2006), che la didattica delle lingue agli adulti non abbia ricevuto l’attenzione dovuta ad un settore che si espande con grande vigore. La proposta potrebbe essere interessante anche per gli adolescenti. È discutibile se si riesca a procedere così con i bambini, le cui esperienze e competenze linguistiche sono ancora limitate. L’esercizio può essere adoperato in diversi contesti didattici, ovvero durante i corsi scolastici d’obbligo al ginnasio o al liceo, durante i corsi e lettorati universitari, durante i corsi di lingua privati, corsi di lingua per i gruppi speciali come gli anziani che studiano all’università di terza età. Lo scopo dell’esercizio consiste, come ormai menzionato, nell’attivare il lessico preconosciuto e nella stimolazione della propria creatività.

Come concepire e organizzare la lezione in modo pratico? Molto dipende dal gruppo e, per essere più precisi, dall’invenzione degli allievi. È fondamentale che ci sia un coinvolgimento attivo e totale degli studenti. Alcuni di loro lavoreranno molto volentieri con l’insegnante e troveranno moltissimi lemmi. Questa capacità dipende dalle esperienze degli apprendenti, dalla loro motivazione, dalla loro creatività appunto. Che cosa fare se gli studenti tacciono troppo a lungo non sapendo

cosa dire? La situazione esige evidentemente provvedimenti: a questo punto bisogna stimolare gli allievi e con domande aggiuntive invitarli a collaborare. Ognuno conosce un po' di italiano ma non riesce a citare gli esempi: gli manca la creatività (o la memoria). Qui si richiede allora l'aiuto, la creatività, dell'insegnante. Gli studenti dovrebbero essere incitati a cercare le parole nel proprio "serbatoio", che comprende, come detto, italianismi veri e propri (prestiti linguistici adattati e non adattati) e anglicismi (altri internazionalismi). Se il gruppo non riesce a cominciare, l'insegnante dovrebbe stimolare i vari tipi di intelligenza degli studenti con le domande formulate in polacco: "Che cosa mangiate in un ristorante italiano, come si chiama questo pasto squisito? Come chiamiamo un giornalista molto invadente, un fotoreporter mondano che va a caccia di foto sensazionali e scandalistiche?" (italianismi in polacco; rispettivamente per es. *pasta*, *spaghetti*, *bruschetta*, *pizza*, *paparazzi*), "Indovinate che cosa potrebbe significare *sport*, *film*, *hobby* in italiano?" (anglicismi/internazionalismi). Si possono introdurre poi anche i falsi amici: "Sapete che cosa significa *colazione* in italiano?". Quando la lavagna è piena di parole "astratte", si può procedere alla sistematizzazione e alla classificazione secondo un determinato sistema: si possono individuare i sostantivi femminili (*pasta*, *acqua*) e maschili (*mafioso*, *capo*) e spiegare, o meglio – stimolare a trovare la regola, come finiscono i sostantivi in singolare e come formare il plurale.

Se il gruppo è molto attivo ed assorbe il lessico in modo molto veloce, si possono proporre durante la stessa prima lezione altre varianti dell'esercizio. Si possono introdurre coppie di parole antonime, dove un lemma è sicuramente comprensibile (vista la radice latina e la presenza delle parole nell'inglese contemporaneo), tipo *entrata-uscita*, *difficile-facile*, *interessante-noioso*. Si può far vedere che

come *bravo-brava-bravi-brave* vengono coniate anche altre esclamazioni come *attento-attenta-attenti-attente*. Si possono anche creare le prime frasi in base al lessico raccolto. Infatti queste modificazioni dipendono dall’iniziativa e dalla creatività del gruppo. Bisogna lasciare molto spazio libero agli studenti. Il clima di lavoro deve essere positivo e stimolante. Gli apprendenti che giocano in un’atmosfera rilassante e priva di tensioni negative si divertono addirittura a imparare. È importante che alla fase ludica, conclude Lombardo (2006), segua un momento di riflessione, vale a dire la fase del dopogioco, che permetta di esplicitare quelle conoscenze che l’apprendente ha acquisito mentre giocava.

9. Conclusioni

Il risultato compensa la fatica, così vogliamo concludere la presentazione dell’esercizio da proporre durante la prima lezione d’italiano e, in senso lato, l’approccio creativo verso la lingua. La lezione concepita in questo modo è anche un invito alla comunicazione multilingue e all’apprendimento di altre lingue straniere. Tanto è vero che esiste una quantità di espressioni comuni per ogni lingua, ovvero gli internazionalismi, che fanno pensare al concetto di *interlingua* di cui sono disponibili persino interi vocabolari (Gode 1971) ed i prestiti lessicali dalle altre lingue nella propria lingua materna (molti esempi per il polacco sono stati precedentemente citati). Si può infatti vedere che ogni lingua successiva che si impara è più facile, perché esistono appunto queste relazioni tra le lingue, questi scambi lessicali e infine, che essere creativi ci permette di comunicare meglio.

Riferimenti bibliografici

- Begotti, Paola (2006) *L'insegnamento dell'italiano ad adulti stranieri. Risorse per docenti di italiano come L2 e LS*. Perugia, Guerra Edizioni.
- Cavalaglio, Francesca Caterina (2003) "L'italiano in bilico ovvero l'itangliano". In: Lignani, Antonella (a cura di) *La lingua: norma e uso. Contributi di didattica integrate*. Perugia, IRRE dell'Umbria; Città di Castello, GESP, 134-142.
- Dogliotti, Miro e Rossiello, Luigi (a cura di) (1995) *Vocabolario della lingua italiana di Nicola Zingarelli*. Bologna, Zanichelli.
- Duro, Aldo [a cura di] (1986) *Vocabolario della lingua italiana*. A-C. Roma, Istituto della Enciclopedia Italiana fondata da Giovanni Treccani.
- Lombardo, Maria Assunta (2006) *La didattica ludica nell'insegnamento linguistico*. http://venus.unive.it/italslab/modules.php?op=modload&name=eZCMS&file=index&menu=79&page_id=292 (data d'accesso: 20.09.2015)
- Garzanti Linguistica <http://garzantilinguistica.sapere.it/it/dizionario/it/> (data d'accesso: 11.09.2015)
- Gode, Alexander (1971) *Interlingua: A Dictionary of the International Language*. New York, Frederick Ungar Publishing Company.
- Klemensiewicz, Zenon (1999) *Historia Języka Polskiego*. Warszawa, PWN.
- Marello, Carla (1996) *Le parole dell'italiano. Lessico e dizionari*. Bologna, Zanichelli.
- Maurizio, Dardano (1987) "Parole made in England". *Italiano e Oltre*, 2 (1), 23-27.
- Migliorini, Bruno e Baldelli, Ignazio (1972) *Breve storia della lingua italiana*. Firenze, Sansoni.

Prandi, Michele (1991) *Grammatica della lingua italiana*.
Torino, Petrini Editore.

Zolli, Paolo (1991) *Le parole straniere*. Bologna, Zanichelli.

Adrianna Siennicka

Università di Varsavia

La creatività nel metodo induttivo dell'insegnamento e dell'apprendimento della grammatica italiana

1. Introduzione

Il presente contributo si propone di essere un tentativo di osservazione di quei fenomeni che avvengono ultimamente nell'insegnamento della grammatica e che diventano oggetto di numerose discussioni e polemiche. Il nostro obiettivo sarà soprattutto quello di esplicitare le caratteristiche del metodo induttivo, confrontato con il metodo deduttivo, che secondo noi, può essere uno strumento valido per stimolare gli studenti ad apprendere le regole in modo empirico. A questo scopo verranno citati esperti di linguistica e glottodidattica e il contributo, come tale, sarà di stampo teorico.

Ci proponiamo inoltre di provare a dimostrare l'utilità del metodo induttivo nell'apprendimento, che a differenza della deduzione, non inibisce la creatività degli apprendenti, poiché esalta il loro impiego intellettuale creativo. Ci si soffermerà anche sul ruolo dell'insegnante e si vorrà dimostrare che la

creatività può consistere proprio nella scelta dei metodi, nel saper motivare e orientare lo sforzo creativo dello studente, nella valutazione delle diverse situazioni e dei contesti educativi in base ai quali si scelgono mezzi e strumenti più adatti. Si spera che il nostro intervento, impostato in questa direzione, si inserisca nell'ambito degli studi sulla creatività nell'insegnamento e nell'apprendimento dell'italiano come lingua straniera.

Prima di passare al nocciolo del problema, vale a dire al metodo induttivo dell'insegnamento e dell'apprendimento della grammatica italiana, cercheremo di definire in un primo momento il concetto di *creatività* e il suo ruolo nel processo di insegnamento e di apprendimento della grammatica italiana, per poi passare subito all'illustrazione delle diverse accezioni della grammatica stessa e infine cercheremo di delineare i principali problemi che lo studio della grammatica comporta. A questo scopo presenteremo uno dei metodi oggetto di questa ricerca, cui si ricorre non solo per rendere lo studio più attraente, ma soprattutto per aiutare gli studenti a cogliere quei meccanismi della lingua che facilitano l'apprendimento e la memorizzazione delle regole grammaticali.

Dell'insegnamento linguistico si occupano molti studiosi di diverse discipline (in ambito italiano si vedano soprattutto: Ciliberti 1994, Balboni 1994 e 2002, Lo Duca 2004, De Marco *a cura di* 2000), e soprattutto quelli di linguistica applicata, didattica delle lingue, metodologia dell'insegnamento linguistico, cercando di rispondere a numerosi quesiti legati ai problemi dell'insegnamento, ai metodi più produttivi nel processo d'insegnamento, nonché al ruolo dell'insegnante stesso. Per mancanza di spazio, ci si limiterà in questo luogo a presentare un quadro generale solo di quei metodi che meglio si prestano alle tecniche induttive.

Come è facile osservare nel titolo del presente contributo, chi scrive ha deciso di non limitarsi esclusivamente

all'apprendimento linguistico. Questa presa di posizione è dovuta alla convinzione che “insegnamento ed apprendimento sono processi collegati, nel senso che non si possono fare affermazioni o avanzare proposte relative al come insegnare se non si è prima cercato di rispondere alla domanda relativa al come si impara” (Ciliberti 1994: 7). Teniamo a sottolineare che l'insegnamento non può essere sottovalutato nel processo di apprendimento, poiché, come osserva Ciliberti (1994: 12) citando Holec, “è un tipo di intervento educativo che ha l'obiettivo di aiutare ad apprendere”.

La scelta dell'argomento non è caduta casualmente sul metodo induttivo. Siamo convinti che sia uno di quei metodi che aiuta ad apprendere e a comprendere meglio la grammatica e i meccanismi linguistici. Si cercherà di cogliere gli elementi cardine più incisivi del metodo induttivo, tenendo sempre conto del fatto che la tecnica presa in esame non è nuova, anzi, come sottolinea Lo Duca (2004: 25), il metodo ha “precursori in lontani e inaspettati antenati”. La studiosa si richiama alle osservazioni di Rutherford, secondo il quale le tracce della metodologia induttiva di insegnamento grammaticale si possono trovare addirittura in S. Agostino. Le osservazioni di Rutherford lo portano alla convinzione che “(...) every contemporary ‘innovation’ in language teaching seems have an antecedent somewhere back in the 2500-years history of language pedagogy” (in Lo Duca 2004: 25).

Il contributo si concluderà con alcune osservazioni relative al metodo induttivo e alla sua utilità nei processi di apprendimento e di insegnamento.

2. Definizioni della creatività

Le definizioni della creatività presenti sui vocabolari si limitano generalmente a poche parole. Per citare il Devoto-Oli (2008: 705), si tratta di “capacità produttiva della ragione o della fantasia, talento creativo, inventiva”, lo Zingarelli (2007: 488) dà al lessema il significato di “capacità creativa, facoltà” ma anche “capacità di produrre nuove idee, invenzioni, opere d’arte” e, nell’ambito linguistico, “capacità del parlante di capire e di emettere enunciati che prima non ha mai sentito”, e persino il grande dizionario italiano di De Mauro (1999: 389) parla semplicemente di “capacità di creare, di inventare”. La definizione più completa è quella presente sul vocabolario di Treccani:

virtù creativa, capacità di creare con l’intelletto, con la fantasia. In psicologia, il termine è stato assunto a indicare un processo di dinamica intellettuale che ha come fattori caratterizzanti: particolare sensibilità ai problemi, capacità di produrre idee, originalità nell’ideare, capacità di sintesi e di analisi, capacità di definire e strutturare in modo nuovo le proprie esperienze e conoscenze. (Vocabolario Treccani 1986: 1017, voce ‘creatività’)

Molteni (2009), riferendosi alla “Creatività nella vita e nella scuola” (Antonietti e Cesa Bianchi 2003), spiega il significato del lessema nel modo che meglio rende la nostra visione di tale termine. Nell’introduzione al suo saggio non lascia dubbi sul fatto che la creatività:

è la capacità di pensare creativamente ed è un’abilità trasversale, applicabile a campi differenti. È questo il motivo per il quale si è diffusa e consolidata l’idea che la creatività possa essere definita come un costrutto multidimensionale, non riducibile ad un unico fenomeno e collegata a numerose e diversificate dimensioni psicologiche. (Molteni 2009: 39)

Parlando del disegno creativo Molteni osserva che:

centrale per la creatività è il fatto che ciò che in un primo momento veniva interpretato come ‘X’ (in genere come qualcosa di noto, familiare e conosciuto) ora viene visto come ‘Y’, cioè assume una connotazione originale nuova e impreveduta. La ristrutturazione avviene all’improvviso, in maniera inaspettata, come una sorta di illuminazione che, spesso, nemmeno le persone che sono implicate in tale processo, e quindi che la sperimentano in prima persona, riescono a spiegare. (Molteni 2009: 40)

Visto che tale accezione del termine è applicabile a campi diversi, ci pare giustificato adoperarla anche nell’ambito linguistico. Quante volte, in effetti, si è rimasti *illuminati*, per riferirsi alla sopracitata definizione, da qualche “scoperta” grammaticale durante lo studio assiduo di svariati manuali. Partendo proprio da questo presupposto che l’insegnamento della grammatica è di per sé un atto creativo, capacità di sintesi e di analisi (per usare la definizione di Treccani), vogliamo presentare in questo lavoro quei percorsi che siano in grado di attuare nei nostri studenti i meccanismi di “scoperta”.

La metodologia della “scoperta”, come osserva Lo Duca (2004: 22-23) “non è certo una novità nel campo delle discipline pedagogiche. Tuttavia oggi vi si accompagna, da parte di chi ne ha fatto campo privilegiato di studio e di ricerca, un’attenzione nuova ai processi mentali che essa sola è in grado di attivare e potenziare”. Secondo l’autrice bisognerebbe trovare dei percorsi adeguati di

scoperta grammaticale su cui condurre gli allievi, perché essi imparino a ritrovare quella conoscenza linguistica immagazzinata e già all’opera nella loro testa, e che pur rivelandosi generalmente sufficiente ad assolvere alla maggior parte dei compiti comunicativi, sfugge di solito a qualsiasi consapevolezza o possibilità di controllo. (Lo Duca 2004: 22)

3. Il ruolo della grammatica

Prima di caratterizzare il metodo induttivo è bene fare una brevissima riflessione sulla grammatica. L'insegnamento della grammatica s'ispira a diverse teorie scientifiche in cui il suo ruolo viene concepito in maniera assai diversa¹ ed è molto difficile, se non addirittura impossibile, rispondere alla domanda su quale approccio sia migliore e più fruttuoso:

è proprio a seconda del diverso peso attribuito alla presentazione delle regole grammaticali, che si sono avvicendati metodi e approcci legati a impostazioni filosofiche profondamente diverse, spesso antitetiche. Si può appunto dire che ogni rivoluzione nella metodologia dell'insegnamento linguistico sia stata caratterizzata da una radicale inversione di tendenza sul ruolo attribuito alla conoscenza della grammatica nell'apprendimento. L'ago della bilancia è pertanto oscillato bruscamente da un estremo all'altro, a seconda del peso assegnato alla grammatica nei diversi metodi e approcci didattici. (Giunchi 2002-2003: 6)

Passati gli anni in cui il ruolo della grammatica era secondario, in quanto si privilegiava la competenza *d'uso* e non quella *sull'uso* di una lingua, si può osservare oggi una rivalutazione della grammatica. Questo approccio è dovuto, secondo Giunchi (2002-2003: 30), "all'importanza della presa di coscienza da parte dello studente delle caratteristiche della lingua straniera, è una manifestazione evidente del rinato interesse verso il ruolo della grammatica nell'apprendimento linguistico". Il "ritorno alla grammatica" è dovuto senz'altro anche al peso

¹ Si paragoni, ad esempio, le teorie grammaticali di spicco tra cui elenchiamo: la grammatica tradizionale di Port Royal, la Grammatica Funzionale di Martinet e quella Generativa di Chomsky, la recente grammatica valenziale di Tesnière e quella Eclettica che raduna diversi approcci.

attribuito alla così detta “riflessione sulla lingua”, che porta di conseguenza alla distinzione tra la grammatica implicita e la grammatica esplicita:

La prima viene utilizzata per indicare l'insieme di regole ‘tacite’, celate, o come dice la parola stessa, ‘piegate’ all'interno del sistema. La seconda invece indica l'insieme delle spiegazioni vere e proprie fornite dall'insegnante e seguite da applicazioni coscienti da parte degli studenti. (Giunchi 2002-2003: 20)

La tendenza mirata a riscoprire il valore della attività di riflessione e, conseguentemente, della presa di coscienza, come osserva Giunchi (2002-2003: 31), “conferma con chiarezza una convinzione, già da molti condivisa e che colloca, finalmente, la questione della grammatica in una prospettiva adeguata”.

La riflessione sulla lingua ci porta anche a riflettere sul termine *grammatica* che solo in apparenza può sembrare facile da definire. In realtà il termine *grammatica* assume accezioni diverse. Secondo Lo Duca (2004: 19-20), la grammatica prima di tutto “è il libro nel quale sono elencate in modo sistematico le regole applicando le quali si costruiscono le frasi corrette di una lingua”. Il secondo significato del termine è più esteso, poiché riguarda non solo un manuale, ma anche “qualcosa di più astratto, è cioè il sistema stesso delle regole, l'insieme dei meccanismi che regolano il funzionamento di una lingua e le permettono di assolvere ai suoi compiti”. La terza accezione del termine indica “il modello teorico di riferimento in base al quale la linguista descrive, e spiega, la natura e l'organizzazione di una lingua”. Un quarto senso del termine *grammatica*, secondo Lo Duca, è l'elemento centrale

in assenza del quale molti dei nostri percorsi sarebbero irrealizzabili, o avrebbero bisogno di profonde modifiche e integrazioni. È un'accezione di stampo più psicologico, secondo un'impostazione di cui

siamo tutti debitori al generativismo, il quale ci ha da tempo abituato all'idea che qualunque parlante possiede, della grammatica della sua lingua materna, una conoscenza implicita che gli consente non solo di costruire frasi perfettamente grammaticali mai sentite prima, ma anche di decidere della grammaticalità e accettabilità di ciò che sente dire intorno a sé. Descrivere la grammatica di una lingua sarebbe allora qualcosa di molto vicino a descrivere questa 'competenza' grammaticale che naturalmente ogni parlante adulto possiede. (Lo Duca 2004: 20)

Come tradurre sul piano dell'insegnamento le diverse accezioni del termine *grammatica* e in che modo insegnarla per non scoraggiare gli studenti di fronte a una materia difficile – chiamata già nel 1867 da Ferdinando Bosio (citato in Lo Duca 2004: 14) “tormentatrice e addirittura assassina” che “riduceva la descrizione della lingua entro rigidi schemi logicizzanti da imparare a memoria” – rimane questione aperta.

Ci pare dunque importante approfondire la riflessione su come *coinvolgere* attivamente gli studenti affinché lo studio della grammatica diventi più attraente e non sia ridotto solo alla memorizzazione di definizioni, all'applicazione delle regole nonché all'esecuzione degli esercizi, spesso noiosi in quanto il più frequentemente sotto forma di *drill*. E con questo verbo non vogliamo riferirci alla prima accezione della parola, secondo cui l'azione di *coinvolgere* equivale “al trascinarsi di qualcuno in una situazione pericolosa, sgradevole o dannosa” (Devoto-Oli 2008: 572). Stiamo pensando piuttosto all'*interessamento*, all'appassionamento e infine alla ricerca di quei metodi che permettano loro di esplorare il “mondo della grammatica” da soli e di trarne riflessioni linguistiche: “coinvolgimento significa interesse, motivazione a capire, a trovare collegamenti e spiegazioni. Non discuteremo di grammatica con i nostri studenti se non li interesseremo alla grammatica, e se non terremo agganciata la loro attenzione al

tema proposto” (Lo Duca 2004: 56). Tale esplorazione non solo dà loro più soddisfazione, ma sicuramente contribuisce alla più facile memorizzazione delle regole dedotte².

² Ci pare importante sollevare la questione relativa alla crisi dell'insegnamento in Italia, che crediamo possa essere estesa anche a tanti altri paesi. Marchese (1971: 120) riferendosi all'insegnamento dell'italiano parla di “un'indubbia crisi che non riguarda solo l'aspetto didattico, e cioè l'esigenza di una profonda revisione dei metodi tradizionali della prassi scolastica, inadeguati ormai al compito basilare di una scuola moderna, educativa e democratica; ma soprattutto i contenuti culturali e le impostazioni programmatiche che, in un rinnovato istituto educativo, dovrebbero meglio aderire alle radicali sollecitazioni storiche e civili di una società che vuol essere democratica e aperta ai valori essenziali del nostro tempo”. È curioso notare che, pur essendo trascorsi più di quarant'anni dall'enunciazione di Marchese, la questione in oggetto sembra essere sempre attuale. Un'ulteriore conferma del problema la troviamo in Lo Duca (2004: 14-15) la quale sottolinea che, nonostante un interessante e appassionato dibattito sulle debolezze teoriche del modello grammaticale cosiddetto tradizionale e sulla sperimentazione di altri modelli, partita già negli anni Settanta, “nulla sembra aver modificato le abitudini dei docenti di italiano in fatto di insegnamento grammaticale”. Tale atteggiamento porta, secondo Lo Duca, al fallimento persino sul piano del riconoscimento delle categorie e sottocategorie. A titolo d'esempio la studiosa riporta un caso allarmante, che citiamo qui di seguito: “una semplice prova di competenza grammaticale, somministrata di recente a studenti iscritti ai corsi di laurea in lettere e lingue, documenta la confusione dei giovani anche su categorie apparentemente ovvie come il pronome relativo, l'avverbio, il verbo transitivo, per non parlare dell'assoluta ignoranza che circonda categorie e strutture recentemente indagate dalla ricerca grammaticale, e delle incapacità di riflettere in modo autonomo, vale a dire fuori dagli schemi tradizionali, sulla lingua” (Lo Duca 2004: 15).

4. Metodo induttivo

Prima di passare alla descrizione del metodo induttivo, ci pare opportuno chiarire il concetto del *metodo*. Ciliberti (1994: 18-19) pone attenzione al fatto che si tratta di un concetto problematico cui non si può attribuire un'unica definizione in quanto esso viene definito ora in base alle tecniche o espedienti didattici, ora in base a teorie linguistiche oppure si riferisce addirittura alla filosofia dell'insegnamento. Tale ottica è adottata da Richards, citato in Ciliberti (1994: 18): "con questo termine ci si riferisce ad una filosofia dell'insegnamento linguistico contenente un insieme di procedimenti basati su delle premesse teoriche relative alla natura del linguaggio e/o dell'apprendimento linguistico". Balboni (1994: 50) definisce il *metodo* in base alle tecniche con le quali vengono realizzate le indicazioni del metodo, nonché le finalità dell'approccio scelto: "un metodo è un insieme di principi metodologico-didattici che coerentemente traducono un approccio in modelli per organizzare sia i materiali didattici sia il lavoro dell'allievo su quei materiali". Nella sua analisi del metodo, Balboni (1994: 50) accenna a diversi approcci e sottolinea il fatto che: "un metodo non è giusto/sbagliato, buono/cattivo, ma semplicemente (a) adeguato o no all'approccio che intende realizzare e (b) coerente o non al proprio interno" (v. anche Balboni 2002: 21-30 e 233-244). Nonostante non si possa dare una definizione soddisfacente del *metodo*, ciò che sembra evidente è il fatto che "i metodi cambiano ogni qualvolta cambia la concezione di lingua, o di apprendimento, su cui si basano" (Ciliberti 1994: 18).

E partendo proprio da questo presupposto, vogliamo parlare del metodo induttivo. L'esigenza di trovare un modello adeguato per l'insegnamento della grammatica è presente in varie teorie sin dai tempi più remoti. Queste teorie, spesso contraddittorie tra di loro, sono, allo stesso tempo, forti della

convinzione che l'insegnamento dovrebbe spiegare al meglio i fatti linguistici pur usando meccanismi diversi.

Come osserva Balboni (2002: 14-15) la propensione a scegliere alcune teorie a scapito di altre è dovuta anche al cambiamento della concezione sociale della figura dell'insegnante e quella dello studente. Quest'ultimo, usando le parole di Balboni (2002: 14) non è visto più come "*tabula rasa* su cui incidere, un vaso da colmare di informazioni, come era stato per gran parte del Novecento". L'insegnante, invece,

nella prima parte del secolo era il modello di lingua, il sacerdote che interpretava il testo sacro (...), il giudice che usava la grammatica come la giurisprudenza del linguaggio; dagli anni Sessanta-Settanta in poi si è venuto ridefinendo come *tutor*, *regista*, *facilitatore*: è un alleato dello studente 'contro' le difficoltà della lingua. (Balboni 2002: 15).

Tutti questi fattori hanno contribuito alla nascita di diversi metodi cui noi insegnanti attingiamo sempre più volentieri, cercando di scegliere quegli elementi che riteniamo opportuni e più vantaggiosi al raggiungimento degli obiettivi del corso. Chini (citata in De Marco 2000: 49) osserva che

alcune teorie sono di tipo (prevalentemente) deduttivo (approccio *top-down*, dalla teoria alla ricerca, ai dati), cioè partono da assiomi generali e dalle ipotesi che se ne deducono per verificarne l'adeguatezza descrittiva, altre sono induttive (approccio *bottom-up*, dai dati alla teoria), traendo generalizzazioni e leggi, individuando correlazioni partendo da una base di dati.

In parole più semplici: il modello deduttivo, tipico della filosofia scolastica e costruito principalmente sul modello tradizionale, ovvero sul metodo *grammaticale-deduttivo*, mira a "trasmettere delle regole e delle frasi modello che servono all'apprendente, come base per formare i suoi discorsi" (De Marco e Wetter,

citati in De Marco 2000: 39), mentre il modello induttivo, basato sui processi creativi di stampo empirista, parte dall'analisi dei dati lessicali, fonologici e morfosintattici, dopodiché "l'apprendente crea le sue regole, che con il tempo portano all'automatizzazione della sua produzione linguistica" (De Marco e Wetter, citati in De Marco 2000: 38).

Vi è pertanto una sostanziale differenza nei due approcci. In particolare il primo, deduttivo, dà qualcosa per certo, dice qualcosa *a priori*, applica delle regole che dovrebbero essere prima memorizzate e poi esercitate, lavora generalmente sugli esempi preselezionati e elaborati dagli stessi insegnanti. Questo tipo di approccio, secondo De Marco e Wetter, può essere ascrivibile al così detto "apprendimento guidato" che porta "ad un'applicazione linguistica guidata da regole" cui manca "l'aspetto della funzionalità di una lingua il cui apprendimento è indispensabile per poter comunicare per motivi di lavoro, studio, integrazione ecc." (De Marco e Wetter, citati in De Marco 2000: 40). Il secondo approccio, induttivo, "è costruito dalla sequenza *analisi > sintesi > riflessione*" (Balboni 1994: 83).

"Tradotta in termini pedagogici la bipolarità deduzione-induzione significa che nel primo caso la formulazione della regola precede l'esercizio, mentre nel secondo la pratica precede la formulazione della regola esplicita" (Giunchi 2002-2003: 6-7). Come si è visto sopra, non sarebbe possibile parlare del modello induttivo senza accennare a quello deduttivo:

la diatriba tra deduttivismo e induttivismo ha costituito uno dei temi principali degli studi di didattica delle lingue per molti anni. L'insegnamento deduttivo è apparso per alcuni il più ragionevole, in quanto non si capiva perché gli studenti dovessero indovinare la regola. Presentare una spiegazione chiara e farla praticare fino a che la regola fosse 'interiorizzata' costituiscono appunto gli obiettivi dell'insegnamento dei metodi di insegnamento delle lingue, cognitivo e grammaticale-traduttivo, esempi dell'approccio deduttivo

o della regola prima. I proponenti dell'insegnamento induttivo hanno invece sostenuto che il modo migliore per assicurare l'apprendimento consiste nel fatto che lo studente sia in grado di crearsi la regola da solo. L'insegnante induttivo è paragonabile alla formulazione di regole in linguistica. Allo studente viene fornito un *corpus* ed è suo compito scoprire le regolarità soggiacenti. (Giunchi 2002-2003: 14)

Malgrado diverse polemiche intorno ai due modelli di insegnamento (con la marcata preferenza degli approcci tradizionali verso il metodo deduttivo), attualmente sembra essere privilegiato il metodo induttivo che favorisce l'insegnamento tramite l'uso piuttosto che la *spiegazione* delle regole. Tale tesi è presente, in effetti, in Balboni (2002: 17) il quale sottolinea non solo l'apertura alla lingua autentica, ma anche il *focus* sulla figura dello studente, posto, assieme ai suoi interessi, bisogni e processi cognitivi, al centro dell'azione educativa³. Di conseguenza "la logica deduttiva pare ormai relegata a un ruolo secondario: se lo studente deve imparare a imparare, se il suo apprendimento si estende per tutta la vita, allora è indispensabile che impari a *osservare* la lingua e la cultura, a *indurne* i meccanismi di funzionamento e a cogliere il loro variare" (Balboni 2002: 15). È interessante notare che

quest'accentuazione del processo induttivo è presente in tutta la ricerca e si sta affermando in alcuni sistemi scolastici e formativi, ma in Italia la classe docente diffida, in generale, dell'autonomia dello studente, per cui la via induttiva rimane più una dichiarazione di principio che una prassi consolidata. (Balboni 2002: 15)

Ogni studio, deduttivista o induttivista che sia, dovrebbe partire dalla così detta *analisi dei bisogni*. Il termine, noto dalla glottodidattica angloamericana, è apparso in Ciliberti (1994: 117) con

³ Rimandiamo al modello didattico a tre poli in cui lo studente è posto, in effetti, al vertice di una piramide, in Balboni (2002: 28-30).

riferimento “alla raccolta e all’analisi dell’informazione necessaria per poter prendere delle decisioni avvenute relativamente alla scelta del tipo di lingua, delle abilità, delle conoscenze, dei saper fare linguistici per un particolare gruppo di discenti”. L’*analisi dei bisogni*, secondo l’autrice, può aiutare sia nella pianificazione del programma linguistico che si vuole realizzare, sia nei suoi eventuali aggiustamenti realizzati sulla base degli obiettivi prestabiliti. Una volta pianificato il programma e prestabiliti gli obiettivi, l’insegnante deve cercare di applicare il modello induttivo all’apprendimento della grammatica.

In questa parte del nostro intervento si cercherà di evidenziare le tecniche che incidono sulla creatività del metodo induttivo. Come osserva Balboni (1994: 86): “il percorso induttivo assume particolare rilevanza soprattutto per l’aspetto morfosintattico e testuale”. Quanto all’aspetto morfosintattico l’insegnante può esercitarne fasi diverse, da quelle più semplici e basilari alle strutture più complicate. Possiamo esercitare tutto ciò che vogliamo e che deriva dall’*analisi dei bisogni* e dalle prerogative del corso. Per quanto riguarda la lingua italiana, si può partire dai rapporti reciproci tra nome e aggettivo, tra verbo e soggetto, per finire sulle strutture sintattiche più avanzate, tra cui l’ipotassi e le dislocazioni.

Il successo del metodo è senz’altro dovuto alla scelta adeguata dei materiali, preferibilmente autentici. Per esemplificare la paratassi si può attingere sia ai testi di uso strettamente giornalistico in cui oggi giorno prevalgono decisamente le frasi coordinate, sia ai testi letterari. Tra gli autori che privilegiano la scelta paratattica Balboni (1994: 124 e 2002: 142) segnala scrittori come Sciascia, Hemingway, Simenon o Carver; nell’esercitazione dell’ipotassi ci si potrebbe servire delle opere di Manzoni, James o Proust, mentre nell’esplorazione della morfosintassi l’autore consiglia di consultare i testi scritti da Joyce, Cela, Tondelli o Svevo.

La scelta del materiale per il corso deve essere ben ponderata. Bisogna essere consapevoli che è molto facile cadere in una trappola. I testi devono essere variegati, vale a dire, devono presentare diverse strutture o isolare quei fenomeni linguistici che ci interessano, e non si possono distaccare dalla lingua reale, cioè quella d'uso. Se, per esempio, per studiare la sintassi scegliessimo solo testi basati sulla coordinazione o viceversa quelli che preferiscono la subordinazione, si darebbe agli studenti non solo un quadro incompleto della situazione linguistica, bensì con la scelta esclusiva di tali testi si studierebbe non più l'aspetto morfosintattico, ma addirittura la *devianza morfosintattica* (Balboni 1994: 124).

Come si è appena visto, una scelta adeguata e riveduta di un testo scritto nel percorso induttivo è fondamentale, ma è altrettanto importante la capacità dell'insegnante a trarne quegli elementi che dovrebbero dare lo stimolo agli studenti per la riflessione linguistica:

in base a una prospettiva induttiva l'insegnante fa ripercorrere il testo stimolando a: – *creare ipotesi* sul funzionamento della lingua; ad esempio, si possono far cerchiare tutti i plurali – se questo è l'obiettivo morfologico dell'unità – e poi chiedere agli allievi di ipotizzare il modo in cui si forma il plurale in italiano secondo le loro osservazioni; – *verificare* nel resto del campione a disposizione (...) se l'ipotesi viene confermata; – procedere alla *fissazione* del meccanismo, cioè alla sua inclusione tra i *mental habits*; – giungere ad una *sistematizzazione consapevole*, ad uno schema esplicito, che possa servire anche per riferimento in futuro. (Balboni 1994: 86-87)

Tra le tecniche didattiche che stimolino gli studenti a pensare in modo creativo e a riflettere sulla lingua⁴ non c'è che l'imba-

⁴ Si pone la necessità di chiarire che il concetto di *riflessione sulla lingua* è usato in Balboni (1994: 87) in opposizione alla *sistematizzazione* della psicolinguistica. Balboni (1994: 87) sostiene con forza che “il concetto

razzo della scelta. Per motivi di spazio, ci limitiamo in questo contributo a presentarne solo alcune, seguendo in particolare Balboni (1994) e (2002).

Fra le tecniche che rispondono meglio alle esigenze della riflessione linguistica Balboni (1994: 87-89) elenca procedimenti di “natura insiemistica, tecniche basate sull’esplicitazione, tecniche di manipolazione, tavole di combinazione e di sostituzione, riempimento di spazi vuoti, nonché identificazione degli errori”. Si vuole precisare che ci concentreremo solo su quelle tecniche che presentano maggiore coerenza con i capisaldi dell’approccio induttivo. Tralascieremo, quindi, le tecniche tradizionali e tipiche dell’approccio formalistico, tra cui tecniche di manipolazione, tavole di combinazione e di sostituzione, riempimento di spazi vuoti.

Le tecniche di natura insiemistica “basate sulla costituzione e la manipolazione degli insiemi” (Balboni 1994: 87) comprendono le attività di inclusione, di esclusione, di seriazione e di sequenziazione e sono particolarmente utili per lo studio e la memorizzazione delle regole morfosintattiche e come tali assumono particolare rilevanza nel percorso induttivo. A titolo esemplificativo Balboni riporta degli esercizi che chiariscono bene il concetto di *inclusione*:

pensiamo ad un insieme di sostantivi maschili plurali in cui compaiono plurali in ‘i’ ed in ‘a’ (come in ‘ginocchia’): gli allievi non hanno alcuna consegna se non quella di creare due insiemi, il che risulta agevole perché si tratta di una distinzione di superficie, che appare immediatamente; alcuni allievi potrebbero proporre altri parametri

di *riflessione sulla lingua* (...) pone l’accento sulla volontà dell’allievo di ‘riflettere’ – volontarietà dell’allievo che riflette e dell’insegnante che stimola e guida la riflessione”; la *riflessione sulla lingua*, vista da questa prospettiva, è diversa dalla *sistematizzazione* che è in genere un’operazione inconsapevole.

di inclusione, ad esempio ‘nomi che riguardano il corpo e altri che non lo riguardano’: infatti, i plurali in ‘a’ rimandano spesso alla biologia. Ciò può portare automaticamente a riflettere sul fatto che molte parole connesse con il corpo umano hanno il plurale in ‘a’. (Balboni 1994: 87)

Sul lato opposto di questo processo sta l'*esclusione*, costituita da un insieme di elementi che possono essere “inquinati” da un “intruso”, vale a dire da quell'elemento che contribuisce alla disomogeneità del gruppo. Potrebbe trattarsi per esempio di un nome che non forma il plurale, come *il pepe*, *il morbillo*, *il fiele* cioè dei così detti *singularia tantum*, che andrebbe eliminato da un insieme di nomi con il plurale regolare in -i. Oppure vi si potrebbe trovare un altro “intruso” sotto forma di un nome che forma il plurale in -a, come *i boia*, *i sosia* ecc. Le possibilità sono infinite: nell'ambito delle forme verbali, tra i participi verbali regolari, si possono inserire, ad esempio, alcuni verbi irregolari. Balboni (2002: 259) osserva che “è una tecnica abbastanza diffusa nella glottodidattica britannica, con il nome di *odd man out*” e aggiunge che “tanto l'inclusione quanto l'esclusione costituiscono una piacevole sfida, quindi tolgono la patina di noia che di solito si accoppia ai lavori grammaticali”.

La *seriazione* è il riordino di elementi caotici secondo uno dei parametri prefissati. Si può ricorrere ai parametri basati sulla nozione di quantità, frequenza, connotazione, intensità cromatica e via elencando (Balboni 1994: 87). Il metodo è molto proficuo in quanto può provocare un'utile discussione fra gli studenti, che “*riflettono* sul problema” (Balboni 2002: 259).

La *sequenziazione*, l'ultima tecnica di natura insiemistica, è una variante della *seriazione*. Consiste nel

distribuire un insieme caotico secondo un ordine temporale, collocando gli avverbi di tempo oppure le forme verbali lungo una ‘linea del tempo’ che parte dal passato più remoto e giunge al futuro più

lontano. Attuata su testi letterari, che sono spesso insieme caotici quanto alla sequenza temporale, questa attività può essere fondamentale per riflettere sia sulla natura del testo narrativo (che è diversa dalla rigida sequenza temporale di testi espositivi quali le relazioni), sui connettori di tempo e sulla *consecutio temporum*. (Balboni 1994: 88)

Le tecniche basate sull'*esplicitazione* consistono principalmente nel rendere chiari i meccanismi di coesione. Balboni (1994: 88) parla, a questo proposito, di “meccanismi di referenza, quali le pro-forme (sinonimi, iperonimi e iponimi) e di pronomi che evitano la ripetizione e che in italiano possono essere sottintesi; l'uso di connettori che rappresentano relazioni logiche (causa, sequenza, ecc); la modalità e la temporalità dei verbi, e così via”. La tecnica si rivela particolarmente utile durante le lezioni della grammatica descrittiva, ad esempio nello studio dei rapporti che avvengono all'interno di un periodo. Per mettere a fuoco quelle strutture su cui si vuole lavorare, è consigliabile, per esempio, cerchiare con colori diversi quei connettori che stabiliscono differenti rapporti (causali, temporali, concessivi e altri).

L'approccio della scoperta induttiva può essere utilizzato anche per la correzione degli errori, che il più frequentemente sono dovuti alla interferenza tra la lingua madre e una L2. Giunchi (2002-2003: 28) osserva che esistono due metodi più diffusi per la correzione degli errori: il primo consiste nella così detta correzione diretta dell'errore attraverso la presentazione della forma corretta, mentre il secondo approccio, che è interessante dal nostro punto di vista, è un approccio della scoperta induttiva. Questa tecnica, però, non sempre dà risultati soddisfacenti e, come osserva Balboni (1994: 89), “è rischiosa se viene proposta quando le regole non sono ancora pienamente acquisite, in quanto può contribuire a fissare forme devianti”.

Ogni tecnica intende sviluppare differenti abilità: morfo-sintattiche, come si è visto sopra in dettaglio; le abilità della comprensione (*domanda aperta, griglia, scelta multipla,*

transcodificazione); quelle della produzione scritta e orale (*composizione scritta, monologo*), quelle riguardanti i processi di interazione (*drammatizzazione, role taking, role play, role making, dialogo aperto, dialogo a catena, dialogo su chat-line, telefonata*), di trasformazione e manipolazioni dei testi (*dettato, stesura di appunti, riassunto, parafrasi, traduzione scritta*) o quelle ancora di natura procedurale (*incastro, esplicitezza, scelta multipla, combinazione, patern drills*; per gli approfondimenti si rimanda Balboni 2002: 245-265). In ogni caso è compito dell'insegnante scegliere in base agli scopi prestabiliti e alle esigenze del gruppo le tecniche più vantaggiose. L'insegnante può lavorare:

sui materiali autentici, fedelmente riportati o in parte manipolati allo scopo di isolare il fenomeno sotto osservazione e semplificare il lavoro di riconoscimento e analisi degli studenti; oppure potrebbero essere esempi finti, costruiti a tavolino dall'insegnante (...) che permettono anzi di soddisfare al meglio quelle esigenze di messa in rilievo dei fenomeni e di semplificazione del compito. (Lo Duca 2004: 39)

In ogni caso, se si vuole seguire il percorso di tipo induttivo, bisogna procedere per gradi, prima incoraggiando lo studente a fare delle ipotesi sulla lingua e sui meccanismi che in essa si verificano, per passare poi alla chiara identificazione e all'applicazione delle regole. Nella prima fase di questo percorso, il nostro obiettivo riguarda esclusivamente la scoperta di una qualche regola, che può essere di tipo morfosintattico, testuale, lessicale e persino fonologico o grafemico. A questo scopo è bene sottoporre agli studenti un testo in cui un dato fenomeno viene isolato, dopodiché sarebbe ideale presentare vari testi in cui lo studente potrebbe verificare la presenza della regola scoperta. In questa fase del lavoro non si può parlare di una tecnica vera e propria, poiché gli studenti ipotizzano

sull'esistenza di qualche regolarità in un clima di discussione aperta, tra di loro e con l'insegnante che fa da guida. Lo Duca (2004: 54) ricorda che "la discussione collettiva è infatti uno dei passaggi fondamentali della metodologia di ricerca grammaticale". Potrebbe essere utile in questa fase di apprendimento, seguendo il consiglio di Lo Duca (2004: 58), registrare su un apposito quaderno "il procedimento delle scoperta delle regole e in particolar modo i punti focali della discussione". In questo modo lo studente può avere sotto gli occhi tutti i materiali utili, può verificare tempestivamente le procedure e i risultati cui si è giunti. È un vero e proprio percorso induttivo.

Per le fasi successive, vale a dire relative alla memorizzazione e all'esercitazione delle regole scoperte, come si è visto, possono essere applicate invece diverse tecniche, anche quelle non necessariamente induttive, per esempio di matrice strutturalista, come i *pattern drills* e generalmente gli esercizi basati sulla ripetizione. Tutto ciò è inevitabile in quanto serve a promuovere un certo automatismo linguistico e a memorizzare le regole, il che è indispensabile per la competenza comunicativa. In questa fase dell'acquisizione di una L2 l'integrazione dei due approcci, quello deduttivo e induttivo, sembra non solo inevitabile, ma anche benefica.

Nella storia della glottodidattica convivono diversi approcci e metodi che aiutano a sviluppare le abilità di apprendimento delle regole. Alcuni risentono di una impostazione deduttiva, mentre altri di quella induttiva. Importante è che, come osserva Zanola (in De Marco 2000: 142), "all'interno di un approccio (...) il docente dovrà in primo luogo *conoscere per scegliere*, e in secondo luogo *scegliere per ben operare didatticamente*".

In questa parte del nostro intervento, cercheremo di fare una brevissima presentazione di quegli approcci che sono di stampo fortemente induttivo. Alcuni approcci non si preoccupano dell'aspetto grammaticale, o, per meglio dire, ci si arriva alla

fine attraverso la scoperta induttiva. È il caso del *metodo diretto di Berlitz*, contrapposto al modello tradizionale *grammaticale-traduttivo* di forte impostazione deduttiva. Nel metodo Berlitz la lingua straniera viene appresa in situazioni naturali tramite il suo uso spontaneo che coinvolge direttamente lo studente nella conversazione con l'insegnante-madrelingua. Il metodo si basa dunque sull'interazione orale, si dà molta attenzione a una buona pronuncia, mentre gli aspetti grammaticali, quali l'analisi delle regole e della sintassi, giocano un ruolo secondario. È uno degli approcci di stampo fortemente induttivo in cui lo studente, essendo autonomo nell'apprendere, deve comunque sforzarsi di indurre le regole e di fare generalizzazioni (Balboni 2002: 234).

Il metodo Berlitz promuove la convinzione che per apprendere una lingua straniera bisogna seguire gli stessi percorsi che si fanno nell'apprendimento della lingua madre, poiché sapere una lingua straniera equivale a pensare direttamente nella L2, senza dover passare da una fase di traduzione. E nonostante l'entusiasmo che il metodo diretto ha suscitato fino ad oggi, come ogni metodo ha anch'esso i suoi limiti. Il metodo, per essere efficace, deve essere applicato a gruppi poco numerosi; gli stessi studenti devono essere fortemente motivati, e dotati di grande immaginazione, visto che la lingua studiata in classe è comunque diversa da quella parlata in ambienti naturali. In breve, è difficile coinvolgere gli studenti in situazioni reali. I critici di questo metodo sostengono inoltre che non sia mai possibile reiterare nello studio di una lingua straniera lo stesso processo che avviene nell'acquisizione della lingua madre.

Il metodo induttivo è fortemente presente anche nell'*approccio comunicativo umanistico-affettivo*, noto come *metodo naturale di Krashen*. Alla base del metodo vi è la convinzione che le regole grammaticali della L2 vengano acquisite attraverso un ordine naturale, cioè inconsciamente. Krashen è noto

soprattutto per la distinzione tra acquisizione e apprendimento: il primo concetto si riferisce al processo inconscio e come tale profondo e stabile che genera la comprensione e la produzione linguistica, mentre il secondo è un processo del tutto conscio, poiché è razionale e volontario e come tale di breve durata. La teoria di Krashen attribuisce molta attenzione a tutti gli aspetti relativi alla personalità dell'uomo e alla sua emotività. Parla del così detto *filtro affettivo* che corrisponderebbe a una difesa psicologica che si presenta nei momenti in cui si ha paura di sbagliare, nonché di compromettere la propria immagine. Krashen è noto anche per l'ipotesi del *monitor* e dell'*input*. Il *monitor*, come osserva Chini (citata in De Marco 2000: 50) "sarebbe attivo nell'apprendimento linguistico consapevole e non contribuirebbe all'acquisizione bensì solo alla revisione conscia dell'output", mentre l'*input* è responsabile del processo di acquisizione. Balboni (2002: 240) lo definisce come *input situazionalizzato* che è efficace a patto che venga reso comprensibile dall'insegnante. Il metodo, come nota Balboni (2002: 240), si serve di "materiali di varia natura, ma possibilmente autentici, ma molto accuratamente graduati sulla base dell'ordine naturale", lo studente "è protagonista del suo apprendere" e allo stesso tempo "fulcro emotivo e non solo razionale del processo" mentre la lingua è vista come "strumento pragmatico di comunicazione, in cui la correttezza formale è secondaria, sia come importanza, sia come tempo d'acquisizione; il lessico diviene prevalente rispetto alla morfosintassi". È bene notare che in tutti questi metodi l'insegnante fa soltanto da guida agli studenti, è il loro punto di riferimento, mentre gli stessi studenti diventano protagonisti del loro apprendere.

L'autonomia dello studente nell'indurre le regole della lingua e nel conoscere il lessico sulla base dei testi che legge è presente anche nel cosiddetto *Reading Method*, basato per l'appunto sulla lettura, nonché in tanti approcci sviluppatisi

negli anni Sessanta e Settanta, soprattutto negli Stati Uniti (tranne la *suggestopedia*, nata in Bulgaria a opera di Lozanov), che sono conosciuti come approcci *umanistico-affettivi*, poiché accanto alla centralità dello studente predomina in essi una forte componente psicologica, il cosiddetto “fulcro” emotivo. Gli approcci *umanistico-affettivi*, tra cui la *suggestopedia*, la *Total Physical Response*, il *Community Language Learning*, la *Silent Way* si poggiano innanzitutto sulla teoria delle intelligenze multiple di Howard Gardner e sul concetto di multisensorialità, secondo il quale ognuno per conoscere il mondo e per apprendere dispone di un canale preferito che viene utilizzato anche per l'insegnamento. In questi approcci ritorna anche il concetto di *coinvolgimento* ma relativo all'implicazione di tutti i sensi dell'uomo, che dovrebbero attivare il maggior numero di aree cerebrali e metterle al servizio dell'apprendimento.

Diffidano, invece, dell'induttivismo o presentano obiettivi diversi gli approcci formalistici, ovvero grammatico-traduttivi, approcci strutturalistici e comunicativi (il metodo situazionale, in cui si può comunque notare un crescente ruolo dell'induzione) nonché l'approccio comunicativo-formativo della tradizione italiana (v. Balboni 2002: 233-244).

Anche fra i metodi selezionati discussi sopra, basati sull'approccio induttivo, si possono rilevare differenze e, a volte, contraddittorietà:

molte procedure pedagogiche riflettono una visione razionalista, in base a cui la grammatica deve essere presentata deduttivamente. Altre invece sono la manifestazione evidente di posizioni empiriste, secondo cui la grammatica deve essere presentata induttivamente. La centralità del discente, che costituisce uno degli elementi cardine della didattica linguistica attuale, ha determinato un radicale cambiamento nelle procedure e negli strumenti pedagogici, il cui obiettivo è quello di facilitare l'interiorizzazione della grammatica mediante attività comunicative significative. (Giunchi 2002-2003: 65)

Non è possibile risolvere, in questa sede, la diatriba fra quelli che preferiscono nel processo di insegnamento-apprendimento i metodi di impostazione razionalista o quelli di stampo empirista. Come osservano alcuni linguisti, si potrebbe proporre un tentativo di mediazione tra i due procedimenti. Questo tentativo è chiamato da Giunchi (2002-2003: 20) l'attività di concettualizzazione, mentre Ciliberti (1994: 137-8) definisce il fenomeno come "costruttivista". Nelle attività di concettualizzazione,

non è l'insegnante a scegliere l'*input*, ossia il materiale linguistico su cui lavorare, bensì gli studenti. Sono loro infatti che producono enunciati su aspetti grammaticali nevralgici, mentre l'insegnante funge da catalizzatore, guidandoli con procedure euristiche (...) in cui designa il metodo atto a scoprire nuovi risultati sperimentali o di scoperta, per formulazione di ipotesi che, una volta sottoposte a verifica, vengono quindi da loro stessi scartate o accettate. (Giunchi 2002-2003: 20)

È bene osservare ancora che il metodo induttivo è molto più impegnativo rispetto a quello deduttivo, non solo perché è più difficile da gestire ma richiede anche più tempo, non è insomma immediato. Esso presuppone inoltre un'accurata preparazione professionale da parte dell'insegnante e soprattutto, usando le parole di Lo Duca (2004: 58), esige "la flessibilità" dell'insegnante. La scoperta di regole porta all'inevitabile discussione e richiede da parte del docente

la capacità di prendere rapidamente le molte decisioni che lo sviluppo dell'esperimento richiederà, perché per quanto si possa avere tutto previsto, l'interazione con gli allievi presenta sempre dei risvolti, di metodo e/o di contenuti, che non possono essere scelti e decisi in anticipo. (Lo Duca 2004: 58, riferendosi alle constatazioni di Ajello)

Il docente, pertanto, deve essere disponibile

a rispondere a sollecitazioni impreviste, a domande insidiose, a prospettive nuove o comunque inattese, di cui deve essere in grado di valutare rapidamente l'interesse didattico, la pertinenza nel contesto della lezione, la praticabilità rispetto alla maturità linguistica e cognitiva del gruppo. (Lo Duca, 2004: 58)

Similmente si esprime Zanola, per cui

le tecniche didattiche saranno proposte in funzione di dinamiche di apprendimento che stimolino gli studenti a pensare in modo creativo, mettendo in relazione idee e informazioni e aprendo alla ricerca di soluzioni e di risposte ai problemi della comunicazione. (Zanola, citata in De Marco 2000: 141)

5. Conclusioni

Questa breve indagine ci ha permesso di esplorare le basi teoriche del metodo induttivo, delineando vari problemi cui un insegnante di lingua deve far fronte. Dalla mia esperienza professionale, di insegnante di grammatica descrittiva e di sociolinguistica, risulta che il metodo induttivo è decisamente più stimolante per gli studenti, ma non sempre può essere adoperato poiché richiede più tempo e più preparazione teorica. Non tutti gli argomenti linguistici si prestano ugualmente bene a questo tipo di insegnamento. Per quanto si possa ricavare da un testo scritto o orale, senza particolari problemi, regole riguardanti la formazione del genere o del plurale o studiare i fenomeni di linguistica testuale, è difficile applicare il modello induttivo, per esempio, all'analisi logica o grammaticale. Ed è del tutto normale, visto che “il processo di insegnamento presuppone sempre delle scelte” (Ciliberti 1994: 117).

Il compito dell'insegnante sta proprio nel saper scegliere e saper integrare diversi metodi tenendo conto delle caratteristiche del gruppo di studenti con cui si trova a operare, delle loro difficoltà linguistiche, dei loro tipi di intelligenza (Balboni 2002: 44-47), aspettative e bisogni, ritmi di apprendimento, nonché delle loro limitazioni. Non è da ignorare il fatto che, come osserva Giunchi (2002-2003: 42) riferendosi alle ricerche sugli stili di apprendimento, alcune regole o strutture vengono meglio interiorizzate seguendo l'approccio deduttivo, mentre altre si apprendono mediante l'approccio induttivo. Alcune ricerche

confermano l'ipotesi secondo cui chi nello studio delle lingue straniere segue un *iter* deduttivo, mette in atto meccanismi neurologici diversi da chi invece riesce molto bene seguendo un *iter* induttivo. Secondo questi studi, i 'deduttivi' hanno funzioni cerebrali lateralizzate a sinistra e pertanto sono più analitici. Il vantaggio che lo studio deduttivo offre è che il ricordo è più duraturo. Chi segue uno stile di apprendimento induttivo, ha funzioni cerebrali lateralizzate a destra⁵. Il principio regolatore per quanti procedono induttivamente, è l'analisi. (Giunchi 2002-2003: 42)

Siamo convinti che la miglior metodologia nell'insegnamento di grammatica consista in una combinazione dell'approccio di tipo induttivo con quello di tipo deduttivo. Se si tiene conto del ruolo che nell'apprendimento svolge la psicologia e la neurolinguistica, "l'uso alternato dei due diversi possibili percorsi avrebbe (...) anche il vantaggio di non penalizzare nessuna preferenza, o stile di apprendimento individuale" (Lo Duca 2004: 53).

Come sia erroneo assumere nel processo dell'insegnamento posizioni assolute e estreme lo ha dimostrato nel suo lavoro

⁵ Le stesse osservazioni le troviamo in Lo Duca (2004: 53) che parlando di funzioni cerebrali lateralizzate a destra o a sinistra si riferisce agli studi di Krashen, Celce Murcia e Hilles.

Ciliberti (1994: 83) tenendo conto del fatto che nonostante la lotta per la scoperta del metodo migliore sia vecchia, è una lotta senza speranze:

il metodo migliore, quello che produce i risultati più soddisfacenti, è sempre un metodo misto, difficile da definire, in quanto il suo successo sta nei dettagli, nella dosatura, nell'elasticità, e la cui scelta è basata sulla considerazione delle caratteristiche specifiche della situazione di apprendimento/ insegnamento – caratteristiche che sono difficilmente generalizzabili. (Ciliberti 1994: 83)

I processi induttivi, promossi dall'attuale glottodidattica, in Italia non sembrano avere molto successo (Balboni 2002: 243). Sarebbe invece utile sfruttarli più ampiamente, in quanto favoriscono l'autonomia dello studente che si trova al vertice di una piramide (Balboni 2002: 28): è quindi privilegiato e, come persona che vuole studiare per apprendere, mette in azione *la capacità di pensare creativamente* scoprendo quei fenomeni linguistici con cui si trova a operare ogni giorno, su cui riflette e cerca di darne una sistematizzazione.

In questa prospettiva, l'insegnante non svolge più il ruolo di "sacerdote" o "giudice", bensì quello di guida-facilitatore. Deve aiutare lo studente a scoprire ciò che è dentro di lui. Il ruolo dell'insegnante nell'insegnamento induttivo non può essere sottovalutato poiché

insegnare qualcosa, qualunque cosa ad un essere umano *in modo da dare libero gioco a quei principi creativi* che, parrebbe, gli esseri umani utilizzano naturalmente in ogni processo di apprendimento, è un compito straordinariamente difficile, su cui vale la pena di continuare a studiare, riflettere e sperimentare. (Lo Duca 2004: 9)

Fra questi "esseri umani" ci sono anche gli insegnanti, che esercitano la propria creatività cercando sempre nuovi metodi per facilitare l'apprendimento della lingua.

Vocabolari consultati

- De Mauro, Tullio (1999) *Grande dizionario italiano dell'uso*. Torino, Utet.
- Devoto, Giacomo e Oli, Gian Carlo (2008) *Il Devoto-Oli vocabolario della lingua italiana*. Varese, Le Monnier.
- Treccani, Giovanni (1986) *Il vocabolario Treccani*. Roma, Istituto della Enciclopedia Italiana
- Zingarelli, Nicola (2007) *Vocabolario della lingua italiana*. Bologna, Zanichelli.

Riferimenti bibliografici

- Balboni, Paolo E. (1994) *Didattica dell'italiano a stranieri*. Roma, Bonacci Editore.
- Balboni, Paolo E. (2002) *Le sfide di Babele*. Novara, Utet Università.
- Chini, Marina (2000) "Interlingua: modelli e processi di apprendimento". In: De Marco, Anna (a cura di) *Manuale di glottodidattica*. Roma, Carocci, 45-69
- Ciliberti, Anna (1994) *Manuale di glottodidattica*. Firenze, Scandicci.
- De Marco, Anna [a cura di] (2000) *Manuale di glottodidattica*. Roma, Carocci.
- De Marco, Anna e Wetter, Margrit (2000) "L'apprendimento di una prima e di una seconda lingua". In: De Marco, Anna [a cura di] *Manuale di glottodidattica*. Roma, Carocci, 21-44.
- Giunchi, Paola (2002-2003) *Introduzione all'acquisizione delle lingue*. http://rmcisadu.let.uniroma1.it/glotto/archivio/materiali_didattici/giunchi/giunchi.pdf.
- Lo Duca, Maria G. (2004) *Esperimenti grammaticali*. Roma, Carocci.

Marchese, Angelo (1971) *Didattica dell'italiano e strutturalismo linguistico*. Milano, Principato.

Molteni, Stefania (2009) "La rappresentazione della creatività: uno studio sul riconoscimento della ristrutturazione nei disegni da parte di bambini con sviluppo atipico". *Imparare* 6, 39-64. <http://www.ledonline.it/imparare/allegati/imparare0609Molteni.pdf>.

Zanola, Maria Teresa (2000) "Tecniche didattiche e glottodidattiche". In: De Marco, Anna (a cura di) *Manuale di glottodidattica*. Roma, Carocci, 141-153.

Lidia Costamagna

Università per Stranieri di Perugia

La creatività nell'apprendimento e nell'insegnamento della pronuncia dell'italiano

1. Introduzione

La creatività, in una delle accezioni proposte dallo Zingarelli (2010), annotata come linguistica – viene definita come “capacità del parlante di capire e di emettere enunciati che prima non ha mai sentito”. È a questo che ho pensato, in prima battuta, quando mi è stato proposto di trattare quest'argomento in relazione all'apprendimento di una lingua straniera e in particolar modo all'apprendimento e all'insegnamento della pronuncia dell'italiano.

Le lingue umane sono composte di elementi discreti che, combinandosi tra loro, possono dar vita a parole e a frasi significative in un numero potenzialmente infinito e ogni persona competente a comprendere e a produrre le frasi nuove nella propria lingua materna riesce, senza difficoltà e senza sforzo consapevole, a comprendere e produrre frasi nuove per tutta la vita, dimostrando grande creatività linguistica.

La creatività di ogni singolo individuo emerge dalla capacità di comporre, con pochi suoni a disposizione, un vasto vocabolario che – nella sua finitezza – permette la comunicazione del pensiero e la comprensione di frasi prodotte da altri individui competenti nella stessa lingua.

Durante il contatto con la lingua materna, i piccoli dell'uomo, attraverso la sperimentazione naturale, imparano a comprendere e a parlare senza ricevere istruzioni esplicite; ognuno di loro nel costruire il proprio codice di comunicazione verbale lo reinventa in modo creativo, generazione dopo generazione (Pinker 1997: 24).

Questa capacità dell'essere umano si evidenzia già a pochi anni di età quando i bambini, utilizzando la lingua, dimostrano di conoscere cose che non sono state loro insegnate e compongono frasi originali in cui possono emergere formazioni linguistiche, frutto di esperimenti creativi, come nell'italiano “*il mio compagno ha romputo il libro*” o “*voglio vadare*” in cui si evidenziano chiaramente fenomeni di generalizzazione delle regole (se *bere* dà *bevuto*, *rompere* dà *romputo*. Se *mangio* deriva da *mangiare*, *vado* da *vadare*). Gli adulti, ascoltandoli, rilevano l'errore con simpatia e apprezzano la capacità creativa di applicare le regole della lingua, anche se non riescono a percepire lo sforzo che i piccoli compiono, a livello mnestico, per immagazzinare tutte le forme irregolari di cui è composta la lingua.

L'abilità dei bambini nell'acquisizione linguistica è, tuttavia, riscontrabile già nei primi giorni di vita, quando mostrano di possedere la capacità, su base prosodica, di riconoscere la voce materna da voci estranee e la lingua materna da una lingua a loro estranea (Saffran, Aslin e Newport 1996 in Cacciari 2011: 63). Inoltre, com'è stato dimostrato (Guasti 2007: 65), la sensibilità percettiva dell'essere umano si osserva già nei feti che, intorno alla 36/40a settimana di gestazione, reagiscono durante l'ascolto

di suoni con caratteristiche acustiche diverse (discriminazione tra /baba/ e /babi/).

Alla nascita i piccoli dimostrano di avere già sentito la voce della mamma e non solo; gli studi condotti da Moon, Lagercrantz e Kuhl (2012) provano che i feti vengono influenzati a livello fonetico dalla lingua della madre, tanto che, a poche ore dalla nascita, sono in grado di percepire differenze tra vocali familiari e non familiari.

Dopo pochi mesi di vita, i neonati dimostrano sensibilità agli indizi prosodici della lingua materna e sono capaci di riconoscere frasi con andamento intonativo ascendente rispetto a frasi con andamento discendente, collegandole al senso del richiamare e trattenere l'attenzione (Albano Leoni 2009: 58). Attraverso la prosodia, i neonati riescono a dare significato a ciò che ascoltano e riescono a segmentare il *continuum* della catena parlata in parole e le parole in sillabe.

La precoce capacità dei bambini nella gestione delle proprietà prosodiche si evidenzia anche nella fase di produzione linguistica quando, a pochi mesi di vita, nella fase di lallazione, emettono semplici sillabe, formate da una consonante più una vocale (CV), inserite all'interno della cornice prosodica della lingua con cui entrano in contatto, cominciando così a “giocare” con le risorse articolatorie e a creare “pezzi originali”. La struttura prosodica della lingua materna comincia a esprimersi in questa fase: le lallazioni dei bambini francesi tra i 5 e i 13 mesi si differenziano da quelle di bambini coetanei americani, proprio per le caratteristiche ritmiche tipiche delle due lingue (Cacciari 2011: 63).

I bambini costruiscono la struttura prosodica e imparano le regole fonotattiche che governano i fonemi della lingua che stanno apprendendo.

Il cervello del bambino estrae, smista e classifica i segmenti di parola come potrebbe farlo un naturalista o uno studioso di statistica. Sfrutta le regolarità delle sequenze che ascolta per inferire quali transizioni sonore siano possibili, eliminando quelle che sono escluse. È così che estrae le regole fonotattiche della sua lingua: un bambino polacco accetterà che le consonanti *p*, *r*, e *ch* si succedano in una medesima parola, mentre questa sequenza sarà vietata in francese. (Dehane 2009: 229)

Gli strumenti prosodici, il cui sviluppo è così precoce nella competenza linguistica dell'uomo, sono elementi che hanno un ruolo fondamentale nel potenziamento delle abilità di comprensione e di produzione orale e permettono di creare frasi con valore comunicativo molto diverso, anche se del tutto uguali nella loro componente segmentale.

2. Il ruolo creativo della prosodia

Il forte intreccio tra la struttura morfosintattica e le variazioni ritmico-intonative degli enunciati permette l'interazione linguistica tra un parlante e il suo destinatario.

Il sostegno prosodico (sillaba, accento, durata, ritmo, intonazione, pausa) è, infatti, la griglia significativa su cui il parlante costruisce il proprio discorso, che solo attraverso di essa acquisisce espressione.

Il significato delle frasi

1. *Maria mangia il dolce.*
2. *Maria mangia il dolce?*
3. *Maria mangia il dolce!*

ad esempio, viene distinto, in modo sostanziale, grazie alle variazioni di altezza tonale che accompagnano il parlato.

In italiano, le risorse intonative svolgono un'importante funzione: sono, infatti, l'unico strumento che differenzia il

valore delle frasi nell'esempio e che permette di distinguere una domanda (2) da un'affermazione (1); a differenza di altre lingue come il francese o l'inglese in cui una frase interrogativa è caratterizzata, oltre che dalla variazione tonale, anche da marche morfologiche o sintattiche.

Nella produzione della frase (2) l'innalzamento di tonalità delle sillabe finali – tipico delle domande totali – interessa già le prime sillabe della frase, fornendo un segnale indiziario all'ascoltatore; così come nella frase esclamativa (3) è il profilo intonativo discendente, che parte da un'altezza tonale alta nelle prime sillabe, a caratterizzare l'enunciato (Canepari 1999). La lingua italiana richiede, quindi, un impegno maggiore del parlante e dell'ascoltatore nella caratterizzazione e nell'interpretazione prosodica della funzione modale delle frasi.

Dalle scelte del parlante, che in modo creativo usa le variazioni di tonalità, di forza accentuale, di durata, o le pause, dipendono anche l'organizzazione sintattica e informativa della frase. In *Il compito, Mario l'ha copiato!* il parlante contravviene all'ordine sintattico canonico dell'italiano (soggetto – verbo – oggetto) e opera una scelta stilistico-pragmatica dislocando l'oggetto a sinistra della frase, segnalandolo tramite un andamento intonativo di continuazione seguito da una pausa, mentre nella scrittura questa struttura marcata è segnalata da una virgola. Il parlante, in modo creativo, ha pianificato il proprio pensiero e il modo come esprimerlo, collocando le parole sul profilo prosodico appropriato all'intenzione comunicativa.

Attraverso le variazioni acustiche che caratterizzano la prosodia, il parlante, contemporaneamente al messaggio linguistico, trasmette all'interlocutore anche informazioni importanti sull'atteggiamento, sullo stato d'animo, sulle proprie valutazioni, emozioni e intenzioni.

Una frase come “fa caldo”, ad esempio, può trasmettere informazioni diverse secondo il corredo prosodico con cui viene

presentata. Dicendo “fa caldo”, una persona può esprimere la sorpresa (“fa caldo e siamo in pieno inverno!”), una lamentela (“qui è troppo caldo e non è possibile lavorare bene”), una richiesta attenuata (“ti dispiace spegnere il termosifone?”), una constatazione (“è caldo, siamo in estate”), un rimprovero (“è caldo e ti ostini a tenere acceso il riscaldamento”), il sarcasmo (“fa freddo, non accendi mai il riscaldamento!”). Ognuna di queste frasi, per avere successo, deve essere realizzata con lo schema prosodico appropriato, per non incorrere in malintesi o incomprensioni.

I suoni che produciamo nel discorso convivono necessariamente con la prosodia anche quando la sequenza sonora è minima, si pensi ai diversi modi in cui può essere pronunciato il monosillabo *sì* se si vuole esprimere indifferenza, contentezza, impazienza, o dubbio. O come una sola vocale possa convogliare molte informazioni e svolgere la sua funzione di segnale discorsivo polifunzionale (Bazzanella 1994: 149), secondo gli strumenti prosodici adottati: fare una richiesta di conferma “*bello, eh?*”, fare una raccomandazione “*non finire il dolce eh!*”, sollecitare una risposta “*dove sei andato, eh?*”, rimproverare “*capito, eh?!*”, dare un segnale di ricezione “*eh, sì*”, valutare come impossibile ciò che viene detto “domani arriverò sicuramente in orario” “*eeeh!*”, esprimere sorpresa “*eh?*”, rispondere in maniera negativa “*devi lavorare senza stipendio!*” “*eeh certo!*”.

Il parlante abbinando le variazioni prosodiche a disposizione, che sono davvero tante, può spaziare nella sua creatività e produrre anche frasi che esprimono qualcosa di diverso da quanto il contenuto semantico da solo può significare. Nel sottolineare in modo sarcastico le azioni di qualcuno – non condivise da chi parla – si può, ad esempio, pronunciare la parola “simpatico” con una variazione intonativa e accentuale che trasmetta il significato opposto. La forza comunicativa di

questo enunciato risiede proprio nel fatto che la parola “simpatico” ha un significato positivo e viene usata, di solito, per fare apprezzamenti su qualcuno, ma se associata a una certa struttura prosodica assume un significato contraddittorio.

Grazie alle variazioni prosodiche che s'intrecciano con semantica e sintassi, certe frasi che nella scrittura sono accompagnate da un punto interrogativo finale non sono affatto domande, sono, invece, forme indirette di comando, di persuasione, come quando, ad esempio, una madre dice al proprio figlio: “*che ne dici, di finire di mangiare?*”.

La prosodia ha un ruolo così determinante nel parlato che da sola riesce a svolgere funzioni linguistiche e a trasmettere significati, senza la presenza di una sequenza segmentale. È possibile, infatti, esprimere il proprio dissenso, la propria approvazione, felicità o noia servendosi anche solo di una melodia espressa a bocca chiusa (*mmm*) (Albano Leoni 2009: 49).

La trasmissione delle emozioni attraverso la prosodia, che di per sé possiede un potere evocativo molto forte, è accompagnata spesso da elementi visivi che coinvolgono il volto umano, come canale privilegiato, anche per la manifestazione di pensieri e atteggiamenti interpersonali (Anolli, Legrenzi 2012). Nelle diverse culture, però, la manifestazione delle emozioni, sia vocale che visiva, è regolata da fenomeni di intensificazione o mascheramento a seconda del contesto in cui l'emozione viene espressa o del ruolo sociale del parlante (Bertinetto, Magno Caldognetto 1993: 162). Ogni cultura, quindi, codifica schemi di comportamento legati all'espressione delle emozioni che l'individuo segue per attenersi alle consuetudini della società di cui fa parte.

3. L'apprendimento della fonologia di una lingua straniera da parte degli adulti

Le difficoltà che gli apprendenti adulti devono superare per divenire competenti in una lingua straniera per essere capaci di parlare in maniera comprensibile e di interagire in una conversazione sono enormi, specie se comparate alla facilità con cui il piccolo dell'uomo apprende la propria L1¹. Gli adulti, pur studiando con impegno costante, non sempre riescono a raggiungere risultati soddisfacenti, specie se la lingua viene appresa fuori dall'ambiente in cui normalmente si parla.

All'inizio del processo di apprendimento di una L2/LS, i parlanti adulti sono concentrati sulla forma della nuova lingua e non riescono ad agire linguisticamente come desiderano: non sono in grado di esprimere compiutamente i propri pensieri e le proprie intenzioni. Gli strumenti comunicativi in loro possesso sono basici e la scarsa disponibilità di elementi morfosintattici, lessicali e fonologici rende il loro parlato poco fluido, poco strutturato e poco efficiente (Bettoni 2001).

Tra le diverse competenze linguistico-comunicative che gli apprendenti devono raggiungere, quella fonetico-fonologica è nota per essere la più difficile da completare, perché contraddistinta da caratteristiche segmentali e prosodiche che, dipendenti in gran parte dalle interferenze con la lingua materna, possono fossilizzarsi e permanere per sempre nella L2². "L'accento

¹ Pinker (1997: 288) considera l'apprendimento del linguaggio una funzione biologica e afferma che "la goffaggine linguistica dei turisti e degli studenti può essere il prezzo che paghiamo per il genio linguistico che esibiamo da bambini, così come la decrepitezza dell'età è il prezzo che paghiamo per il vigore della giovinezza".

² Che il fattore età possa costituire un fattore determinante nel raggiungimento di una competenza fonetico/fonologica "da nativo", è cosa nota e discussa ampiamente in molta letteratura scientifica.

straniero” caratteristico delle diverse interlingue, che per le sue peculiarità permette di risalire alla lingua materna del parlante, è una conferma del fatto che l'influenza della L1 è molto profonda e persistente sul dominio fonetico-fonologico.

L'apprendimento della pronuncia di una L2 mette a dura prova le abilità cognitive come quelle senso-motorie. Gli apprendenti, infatti, si trovano a categorizzare nuovi elementi distintivi, a pronunciare suoni nuovi, anche complessi, a riconoscere e produrre sequenze sonore nuove, essi sono esposti a un ritmo e a un'intonazione che sconvolgono gli schemi noti, che sono difficili da adottare e fare propri.

L'adulto, a causa delle scarse competenze fonetico-fonologiche, non è sempre in grado di esprimere tutto quello che pensa, non riesce a interagire socialmente come desidera: intrattenere, informare, persuadere, far ridere, far emozionare. Le intenzioni comunicative che un adulto realizza, in modo naturale, nella propria lingua materna, grazie all'uso creativo degli elementi prosodici, non sono facilmente esprimibili nel discorso della L2 e il parlante non riesce a trasmettere ciò che desidera con successo.

Anche quegli adulti che abbiano un'elevata competenza linguistica nella L1 hanno difficoltà nella L2, all'inizio dell'apprendimento, e sono costretti a limitare gli argomenti di cui parlare, perché incapaci di esprimere determinati atti linguistici, e, a volte, evitano di interagire in situazioni in cui, invece, vorrebbero intervenire in modo creativo e attivo. La creatività, di cui abbiamo parlato fino ad ora e di cui è intessuta la lingua materna degli adulti, è poco disponibile quando un adulto tenta di esprimersi oralmente in una lingua straniera, specie nei primi stadi dell'apprendimento.

Da ciò possono derivare stati di ansia e di frustrazione che determinano un abbassamento dell'autostima degli apprendenti provocando, in alcuni casi, un atteggiamento di rinuncia, un

senso d'impotenza a modificare la situazione, la caduta della motivazione, indispensabile per migliorare le proprie abilità e competenze linguistiche.

Il modo in cui lo studente straniero entra in contatto con la morfologia, il lessico, la sintassi della L2 è molto graduale, mentre sotto il profilo fonetico-fonologico egli viene da subito immerso in un mondo sonoro nuovo che deve fronteggiare sia ascoltando, senza riuscire a dare significato al flusso sonoro a cui è esposto, sia parlando, con evidenti difficoltà a fare propria l'articolazione di alcuni suoni e la struttura prosodica della nuova lingua.

Questo accade in un contesto di apprendimento guidato, in cui l'insegnante non può selezionare il materiale da presentare in classe su base fonetico-fonologica, ma soprattutto nell'apprendimento spontaneo in cui il parlante si espone a diverse situazioni comunicative non filtrate né selezionate.

Sotto il profilo fonetico-fonologico, di fatto, l'insegnante non può ritardare l'introduzione di parole come ad esempio *figlio*, *moglie*, *zero*, *zucchero*, per il motivo che contengono suoni complessi per i propri studenti. Non è possibile evitare di introdurre parole che facciano parte del repertorio lessicale del livello iniziale, unicamente perché contengono difficoltà, come la posizione accentuale variabile (*camera*, *tavolo* rispetto a *matita*, *mattina*) o le consonanti geminate (*penna*, *giallo*, *arrivederci*).

Una certa gradualità è possibile, invece, negli aspetti più prettamente intonativi. Nei primi livelli di apprendimento guidato, le strutture sintattiche sono in gran parte canoniche con andamenti prosodici poco marcati e, solo più avanti nel percorso di apprendimento, gli studenti dovranno essere in grado di gestire schemi intonativi più complessi, legati a una sintassi maggiormente strutturata e marcata.

Comunque, già nelle prime fasi dell'apprendimento, il discente, che pur accede alla nuova lingua in un contesto di

insegnamento, attraverso attività che presentano funzioni linguistiche e materiale linguistico preventivamente selezionati – secondo il sillabo previsto per quel livello di competenza – deve gestire, nella produzione e nella comprensione orale, materiale vocalico e consonantico in parte nuovo e in parte noto, ma soprattutto organizzato in un contesto prosodico che è diverso da quello adottato nella lingua materna o in altre lingue già note (Costamagna 2010).

Nell'accedere alla comprensione e alla produzione della lingua straniera, l'apprendente si confronta con la struttura sillabica della L2 che può essere sostanzialmente molto diversa da quella della L1, sia nella quantità di materiale consonantico che precede o segue il nucleo sillabico, formando nessi consonantici etero o tautosillabici complessi per l'apprendente³, sia nella qualità dei segmenti che la compongono.

L'accento che governa le sillabe della L2 può avere caratteristiche e posizioni diverse da quelle della L1. In italiano, la sillaba accentata assume salienza percettiva grazie all'uso della forza articolatoria e della durata (Canepari 1999) e può assumere diverse posizioni all'interno delle parole (*città, parlare, scrivere, indicano, fabbricamelo*).

La posizione dell'accento in italiano viene, infatti, definita mobile, mentre in altre lingue, come ad esempio il polacco, il ceco, il finlandese o l'hindi, la posizione della sillaba accentata è fissa, vale a dire che assume la stessa posizione all'interno

³ La sillaba in italiano può essere composta da un nucleo vocalico, da un parte iniziale (attacco) che precede il nucleo e da una parte che segue il nucleo (coda), come ad esempio *par-te* in cui *par* è una sillaba composta di tutti e tre gli elementi. Il materiale consonantico che precede il nucleo può essere formato da più di un elemento come in *tre-no* dando luogo al nesso consonantico tautosillabico (*tr*), mentre la vicinanza delle sillabe in *al-tro* compone un nesso eterosillabico composto di tre elementi contigui (*ltr*).

delle parole (in polacco, ad esempio, la sillaba accentata è la penultima).

La durata è un altro elemento prosodico che accompagna la realizzazione dei suoni vocalici e consonantici che compongono le sillabe della L2. Gli studenti d'italiano entrano subito in contatto con la geminazione consonantica che, presente in molte parole previste per il livello A1 (*anno, essere, leggere, notte*; v. Costamagna 2010: 78), può avere valore distintivo creando parole di significato diverso (*nona-nonna*)⁴.

La scarsa competenza linguistico-comunicativa di un apprendente di una L2, come abbiamo detto, è determinata anche dall'incapacità di gestire le variazioni prosodiche che forniscano una valenza semantico-pragmatica al parlato. Nello stadio iniziale di apprendimento, il parlante pronuncia le parole senza inserirle in uno schema prosodico complessivo, non è in grado di pianificare prosodicamente le intenzioni comunicative che vuole esprimere e non riesce a riprodurre schemi intonativi appropriati per esprimere, ad esempio, domande.

Questa scarsa competenza prosodica impedisce agli apprendenti, durante l'ascolto, di segmentare il flusso del parlato, di comprendere la lingua, specie se parlata velocemente, e di comunicare in modo efficace. Gli strumenti prosodici, che permettono agli adulti di comunicare, nelle diverse situazioni, in modo intelligibile e senza fraintendimenti in L1, non sono del tutto utilizzabili nella L2 e hanno bisogno di cambiamenti sostanziali, specie se le due lingue a contatto contrastano sotto il profilo ritmico-intonativo.

Negli stadi successivi a quello iniziale, le interlingue degli apprendenti cominciano a strutturarsi anche sotto il profilo prosodico e, anche se l'azione del transfer dalla L1 è forte, l'apprendente comincia a manipolare la propria espressione

⁴ La durata consonantica distintiva è assente in molte lingue del mondo.

ritmico-intonativa per esprimere significati e le proprie intenzioni comunicative, fino a raggiungere, nei livelli più avanzati, la capacità di comunicare in modo creativo, attraverso lievi variazioni prosodiche, sottili sfumature di significato, variazioni di registro, stati d'animo ed emozioni.

4. L'insegnamento della pronuncia

La competenza fonetico-fonologica, pur riconosciuta indispensabile nella comunicazione, tuttavia, rimane in molti materiali per l'insegnamento dell'italiano al margine del lavoro didattico o viene affrontata, per lo più, per l'apprendimento dei fonemi vocalici e consonantici che da soli non garantiscono uno sviluppo globale delle capacità comunicative.

Nell'insegnamento dell'italiano, in generale, vengono date molte istruzioni su come imparare le coniugazioni, le concordanze di genere e di numero, le nuove parole e la loro posizione all'interno della frase, mentre poca attenzione viene riservata alle questioni segmentali e prosodiche che della lingua parlata sono l'ossatura fondamentale.

Non si può comprendere perché per l'acquisizione fonologica, diversamente da morfosintassi e lessico, gli allievi dovrebbero fare affidamento esclusivamente sulle proprie capacità sensorimotorie, senza, invece, poter lavorare con esercitazioni che, sin dai primi livelli, li spronino a dedicare attenzione e impegno a quest'aspetto dell'apprendimento linguistico. A questo proposito, non è nemmeno irrilevante il fatto che gli apprendenti abbiano attitudini e capacità diverse "nell'abilità di codificazione fonemica" e nella gestione dei fatti che riguardano la pronuncia della lingua straniera (Skehan 1994: 26, Bettoni 2001: 153).

Le abilità linguistico-comunicative, di cui la prosodia è interprete fondamentale, si stabiliscono precocemente nello

sviluppo ontogenetico della L1 del parlante, mentre tardano a emergere nella L2 degli adulti perché sono difficili da controllare e, proprio per questo, rischiano di rimanere alla periferia della didattica linguistica.

La convinzione diffusa che gli adulti non possano fare molto per migliorare la propria pronuncia in una L2 mette gli apprendenti in una condizione precostituita e lascia poco spazio alla fiducia e alla motivazione per correggersi. Il mancato riconoscimento del valore di questo dominio linguistico, nella didattica di una lingua straniera, e la condizione d'ineluttabilità, che pervade l'apprendimento e l'insegnamento della pronuncia, possono causare una forte resistenza all'adozione di un sillabo che preveda anche l'aspetto fonetico-fonologico.

Nell'insegnamento di una L2/LS, la competenza fonetico-fonologica, inoltre, è spesso sviluppata attraverso esercitazioni poco legate al resto dell'apprendimento, ci si focalizza sugli errori degli studenti senza, invece, promuovere un insegnamento creativo in cui la pronuncia permetta agli studenti di accedere, con un'ulteriore chiave, alle diverse forze che trasmettono i significati.

Fin dai primi livelli la competenza fonologica va sviluppata in un'interazione continua con quello che l'apprendente sa fare con la lingua, insieme alle altre competenze e abilità. Lo studente deve essere motivato e sostenuto affinché senta la necessità di intervenire su quanto appreso, curando la pronuncia dei suoni, la posizione accentuale, l'andamento intonativo, la durata, per arrivare a utilizzare uno strumento comunicativo armonico.

Quello che si vuole affermare è che si deve lasciare da parte l'eccessiva preoccupazione del raggiungimento di un "accento nativo", e piuttosto lavorare, affinché i discenti riescano a comprendere e produrre in modo efficace, adottando un metodo d'insegnamento che sappia integrare le diverse competenze. L'insegnamento, infatti, deve – prima di tutto

– preoccuparsi di far raggiungere agli studenti quelle capacità linguistico-comunicative che permettano di comunicare in maniera intelligibile e di comprendere senza difficoltà.

Ai primi livelli, quando gli apprendenti hanno scarse competenze generali e subiscono la forte influenza della L1, il contributo di una pronuncia controllata può rendere il compito di farsi comprendere meno arduo e facilitare l'interazione orale. Più tardi nel percorso di apprendimento, quando la lingua si sta strutturando e richiede un grande impegno per memorizzare, il carico mnestico non permette al discente di avere un controllo consapevole delle proprie caratteristiche di pronuncia. E sarebbe sbagliato in questo periodo considerare gli errori di pronuncia irreparabili e sintomo di un cattivo apprendimento, fino al punto di rinunciare a raggiungere gli obiettivi prestabiliti.

L'architettura prosodica di cui i parlanti conoscono il funzionamento nella propria lingua materna, in maniera naturale, e di cui sanno dosare, inconsapevolmente, le diverse piccole variazioni di frequenza, di durata, di pressione dell'aria, di altezza tonale non è facile né da apprendere né da insegnare, ma questo non deve rappresentare un ostacolo a intraprendere un percorso didattico in cui ogni competenza venga sviluppata adeguatamente.

Ciò che l'adulto utilizza nella L1 inconsapevolmente va sperimentato mettendo in relazione la pronuncia con la morfosintassi, il lessico, la pragmatica: i processi di focalizzazione, le funzioni linguistiche, i registri linguistici. Gli interventi didattici finalizzati all'acquisizione fonologica, isolati e non integrati con il sillabo che riguarda le diverse competenze, non permettono agli apprendenti di apprezzare il valore linguistico-comunicativo di questo dominio.

5. Le risorse creative della fonetica

La componente fonetico-fonologica contiene in sé potenzialità naturali, indispensabili nella produzione di una lingua, che costituiscono il patrimonio espressivo e creativo dei parlanti. Proviamo a cambiare il modo di esposizione di una frase come: “*posso darti una mano*”. Le diverse realizzazioni attese potrebbero agire sul registro linguistico modificando l’espressione colloquiale “*darti una mano*” con “*aiutarti*” o “*coadiuvarti*”, in un contesto di comunicazione più ricercato. O si potrebbe usare “*potrei*” per essere meno diretti e sicuri e quindi dire: “*potrei darti una mano*”, “*potrei aiutarti*”. Le risorse a disposizione del parlante per cambiare il valore comunicativo della frase sotto il profilo grammaticale e lessicale non sono molte, direi.

Ora tentiamo, invece, di modificare la frase utilizzando gli strumenti prosodici. Si può adottare un diverso schema intonativo e accentuale che trasmetta: un’offerta di aiuto se con andamento discendente, o un’offerta con valore attenuato se l’andamento intonativo è ascendente. Si può far capire all’interlocutore di voler dare un aiuto, ma solo a certe condizioni, se si usa un tono sospeso e discendente, oppure si può utilizzare un tono sospeso per dire che dopo aver dato una mano, si deciderà cosa fare. E la frase può variare ancora dando forza accentuale alle diverse parole (*posso, darti, mano*), per sottolineare ogni volta qualcosa di diverso. Si può, inoltre, esprimere, attraverso le variazioni della forza accentuale, del tono, del ritmo, della velocità e della durata lo stato d’animo, facendo percepire il dubbio, il rimprovero, la gentilezza, un atteggiamento implorante, o allegro, triste, ansioso, frettoloso o la volontà di scherzare con la persona facendo capire che non si ha nessuna intenzione di aiutarla, e così via.

Da un’attività come quella proposta, è chiaro come i mezzi prosodici siano veramente il fulcro delle potenzialità

comunicative di ogni individuo e permettano di creare situazioni diverse, di trasmettere finalità comunicative davvero distanti, secondo le variazioni adottate.

E se volessimo rappresentare quanto detto, in una forma scritta? La punteggiatura riuscirebbe a dare indicazioni per interpretare lo sviluppo prosodico del testo? La punteggiatura, adottata nella scrittura, segnala la scansione logico-sintattica del testo, mettendo in rilievo i rapporti gerarchici e logici tra le parti che lo costituiscono (Fornara 2011); la virgola riesce a segnalare una sintassi marcata e a sottolineare il significato mettendo in evidenza alcuni elementi: *a te l'ho detto, il dolce ho comprato*.

Negli esempi di *“posso darti una mano”* sopra citati, però, la punteggiatura non riuscirebbe a far comprendere esattamente il tipo d'intonazione da adottare, e non offrirebbe indicazioni al lettore sulle intenzioni comunicative del testo. Non esistono mezzi grafici che ci permettano di rilevare l'accentazione che deve essere data a una parola all'interno di una frase, o lo stato d'animo e l'atteggiamento del parlante.

È il lettore che, comprendendo durante la lettura, restituisce al testo, in maniera creativa, una vita che non sembra avere sulla pagina scritta. Nella lettura a voce alta, ma anche in quella endofasica le pause, le focalizzazioni, gli accenti forti o la durata danno espressione al testo, quella stessa espressione che tentiamo di dare ai messaggi di posta elettronica o agli sms quando utilizziamo “le faccine” per trasmettere i nostri stati d'animo e i nostri sentimenti al destinatario. Attraverso l'uso della prosodia, quindi, il testo prende vita orale in modo creativo e viene trasmesso dal parlante con la certezza che l'ascoltatore saprà interpretare le sue intenzioni comunicative.

Questa è la creatività che bisogna far emergere nel parlato degli apprendenti di una L2 e ciò è possibile solo se la proposta didattica sia creativa e spinga alla creatività. Ecco allora che da

quell'accezione di creatività, con cui abbiamo aperto il nostro discorso e che abbiamo poi riconosciuto agli aspetti prosodici della lingua, ci spostiamo verso l'idea di creatività nell'insegnamento della pronuncia, come risorsa didattica capace di far emergere la creatività linguistica degli studenti.

6. La creatività nell'insegnamento

6.1 L'approccio globale-integrato

L'insegnamento della pronuncia di una L2/LS, come abbiamo già detto, per esser efficace e motivante si deve integrare con tutto il materiale linguistico presentato in classe, specie ai primi livelli di competenza. In questo modo, si dà la possibilità allo studente di mettere subito in pratica ciò che sta elaborando e di manipolarlo sotto un diverso profilo, anche con la finalità di migliorare la consapevolezza di come si costruisce l'apprendimento della lingua straniera.

Per sviluppare la capacità di segmentazione del parlato, specie ai primi livelli – quando il parlato è un flusso sonoro indistinto in cui è difficile identificare le parole – gli apprendenti devono svolgere attività di ascolto diversificate per riuscire a comprendere il parlato prodotto a diverse velocità, da persone di età e di sesso diversi e in vari contesti ambientali. In particolar modo, questo vale per gli studenti di lingue tipologicamente distanti, come i sinofoni ad esempio, che hanno difficoltà più evidenti nella decodifica dell'italiano e hanno bisogno di tempi dilatati e di molte attività di ascolto per orientarsi e riuscire a interpretare correttamente la struttura prosodica della lingua.

Nei primi livelli di apprendimento, i contenuti linguistici presentati per sviluppare la comprensione e la produzione orale (su cui lo studente ha lavorato per la memorizzazione di parole

nuove o per la ripetizione di lessico già noto, per fissare alcune forme linguistiche e dedurre regole e usi linguistici) devono essere riproposti per lo sviluppo delle competenze fonetico-fonologiche.

Gli studenti, dopo aver lavorato sotto il profilo grammaticale e lessicale, vengono esposti a stimoli linguistici focalizzati sulla competenza fonetico-fonologica sia in fase di comprensione che di produzione orale. In questo modo i discenti percependo di essere più capaci di comprendere e di parlare, di poter rafforzare le proprie capacità mnestiche, si sentono motivati a impegnarsi nelle esercitazioni sui suoni, sull'accento, sulla durata, sul ritmo, sull'intonazione.

In un percorso didattico di livello A1, ad esempio, dopo avere proposto input, attività ed esercizi, relativi a un'interazione in un negozio di abbigliamento, gli studenti riascoltano le brevi formule che servono per comunicare in quella situazione e si concentrano solo sulla pronuncia.

Esercizio 1.

Pronuncia / Scrittura

Che _taglia porti/a?

Mi può fare uno _sconto?

Che _numero porti/a?

gonna, giacca, cravatta

1-9

(Fonte: Costamagna, Falcinelli, Servadio 2008: 161)

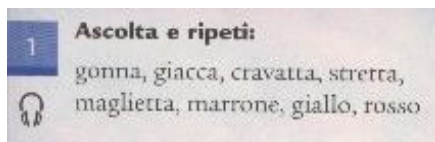
Nell'esercizio che segue, gli studenti vengono invitati ad ascoltare la richiesta e a rispondere con lo scopo di fissare la formula utile all'interazione linguistica, la ripetizione ha lo scopo di far apprendere il corretto schema intonativo per rispondere:

- Che taglia porta? La 44?
- Sì, porto la 44.

Questo tipo di esercizi non è certo promotore di creatività linguistica, intesa come capacità dello studente di creare frasi proprie per rispondere o fare domande, ma in realtà è indispensabile affinché gli studenti si appropriino degli schemi intonativi e possano acquisire quella padronanza che permetta loro di divenire creativi, anche dal punto di vista prosodico. Solo attraverso l'ascolto e la ripetizione, gli studenti possono soffermarsi a lavorare per sintonizzarsi sugli andamenti intonativi della lingua, sul ritmo, sull'accento, sulla durata.

Nella situazione comunicativa presa in esame, gli studenti hanno usato alcune parole riferite all'abbigliamento e ai colori che contengono la geminazione consonantica. Nell'esercizio che segue, gli studenti ascoltano le parole e le ripetono controllando la durata dei suoni vocalici e consonantici. Questi sono esercizi che possono essere svolti in classe, ma ancora meglio in un laboratorio linguistico in cui lo studente può ascoltare, concentrandosi, e analizzare la propria produzione cercando di cogliere ed esaminare gli eventuali errori, per poi imparare a correggerli.

Esercizio 2.



(Fonte: Costamagna, Falcinelli, Servadio 2008: 163)

Nell'esercizio seguente, invece, si chiede allo studente di richiamare alla mente il lessico noto, secondo la categoria della geminazione consonantica.

Esercizio 3.

8 **Scrivi le parole che ricordi con le consonanti geminate:**

colori	vestiti
.....	
.....	
.....	
.....	
.....	

(Fonte: Costamagna, Falcinelli, Servadio 2008: 163)

Questo genere di attività sono utili per far emergere, negli studenti, la consapevolezza che lavorare sulla pronuncia significa appropriarsi di uno strumento utile anche per avere una buona padronanza nei processi di lettura e di scrittura.

La lettura a voce alta eseguita in classe aiuta gli studenti ad acquisire velocità, a interpretare adeguatamente il testo usando variazioni accentuali e intonative, a raggruppare le parole secondo la semantica del testo, a introdurre correttamente le pause tra i sintagmi e le parole, a interpretare fluentemente.

Nell'attività di lettura che segue, gli studenti di livello A1 vengono invitati a completare le parole che mancano di grafemi iniziali o finali, senza ricorrere alla scrittura. Questa esercitazione richiede che gli studenti comprendano il significato e sappiano completare e interpretare, tenendo in considerazione i rapporti tra le parole che compongono il testo. Dopo la prima lettura, l'insegnante chiede di rileggere in maniera fluente.

Esercizio 4.

11

Leggi a voce alta e completa senza scrivere:

Mi piace uscì e conoscere nuove persone.

Una mana fa sono data a un concerto di sica classica e ho incontrà due ragazzi. Si amano Luisa e Andrea.

Luisa è student a Napoli, ha studia cinese e giapp. Un anno fa è andà in Giappone è sta molto bene: mese ssimo parte per Cina, vuole diare cinese.

Andrea è sta un anno in giro per l'Europa. Ha ggiato da solo con la cletta e ha incontrà molte persone interessanti. È sta in molti paesi anche Islanda, ha preso la nav e poi è andà in Norvegia, in Svezia, in Finlandia, in Russia. A Mosca ha nosciuto un ragazzo che insegna l'italia all'università. Andrea fra due mes vuole dare in Islanda e lavora come insegn.

Ieri sono uscì con loro e abbiamo fat una bella passeg in campa, sono conten.

(Fonte: Costamagna, Falcinelli, Servadio 2008: 209)

La scrittura, intesa come capacità di adottare il sistema ortografico di una lingua, ha una forte correlazione con la pronuncia. Gli studenti, infatti, nello scrivere, specie dietro dettatura, sono influenzati dalle difficoltà di percezione e di discriminazione dei suoni che provocano numerosi errori di ortografia.

Questo tipo di errori ortografici può interessare, ad esempio, la discriminazione della sonorità dei suoni, quando uno studente scrive *basta* per *pasta* o la durata dei suoni consonantici, quando *abbastanza* viene scritto *abastanza*.

Per imparare l'ortografia di una L2 è, però, anche necessario apprendere il rapporto che esiste in quella lingua tra la pronuncia e la grafia. Le lingue, infatti, trascrivono i suoni in modo diverso e certe combinazioni di grafemi non sono adottate da tutte le lingue: la grafia *ge*, per esempio, ha una pronuncia diversa in italiano e in tedesco, in italiano non esiste la sequenza grafica *cha*, *chu* che invece esiste in francese o in inglese.

Gli errori che ricorrono in questo elenco di parole senza senso, scritte dietro dettatura da studenti di lingue diverse, dipendono dalle interferenze tra la L1 e la L2 che incidono

sulle abilità di discriminazione orale, come nei casi di: *dassuto*, *acimale*, *ciaco*, *bazilare* per “tassuto, acimare, ciago, bagilare”. In *gelineare*, *aginto*, *asci*, *cesina* per “ghelineare, aghinto, aschi, cescina” (Costamagna 2000: 108-109) i primi tre errori sono imputabili alle interferenze del diverso rapporto tra la grafia e la pronuncia nella L1 e nella L2, e l'ultimo, commesso da uno studente spagnolo, al non aver appreso la grafia di suoni inesistenti nella L1. Le attività con le parole senza senso offrono il vantaggio di far concentrare gli studenti esclusivamente sul significante della parola e di migliorare la discriminazione uditiva, senza che essi possano ricorrere al significato e all'immagine grafica delle parole.

L'ortografia dell'italiano, come sappiamo, è molto avara nella segnalazione dei diversi timbri vocalici di *e*, *o* – di cui indica la variazione solo quando le due vocali si trovano in fine di parola (*caffè*, *perché*, *darò*) – o della sillaba accentata che assume l'accento grafico solo quando si trova in posizione finale, lasciando ambiguità anche nei casi in cui essa assume funzione distintiva (in *ha subito molti disagi*, il parlante di primo acchito ha il dubbio di quale sia il significato della parola *subito* ed è indeciso su quale sillaba collocare l'accento).

Gli studenti d'italiano L2/LS non potendo fare affidamento, nella maggior parte dei casi, su un segno grafico per l'accento, devono da subito sviluppare la capacità di discriminare e riprodurre correttamente la posizione della sillaba accentata nelle parole, in special modo coloro che nella propria L1 hanno la posizione accentuale fissa (quindi senza una funzione distintiva). In questo primo esercizio, adatto per i livelli A, si lavora sulla discriminazione dell'accento che assume posizione diversa in alcuni nomi propri maschili e femminili (*Lùcio*, *Lucia*).

Esercizio 5.

8 Ascolta e indica la vocale accentata:

Lùcio	Paolo	Stefania
Mario	Angelo	Stefano
Elena	Paola	Lucia
Marina	Maria	Laura
Francesco	Mauro	Angela

(Fonte: Costamagna, Falcinelli, Servadio 2008: 99)

La mobilità della sillaba accentata nelle parole, in effetti, è una delle prime difficoltà a cui gli studenti devono far fronte imparando l'italiano. A livello A1 molte parole del lessico sono parossitone, ma altre sono invece proparossitone come *abito*, *scrivere*, *parlano*, *difficile*, *simpatico*.

Nell'esercizio di livello A1 che segue, la rappresentazione della struttura prosodica della parola, attraverso la diversa grandezza dei pallini, aiuta gli studenti a suddividere le parole in sillabe e a identificare la sillaba accentata.

Esercizio 6.

6 Ascolta e scrivi le parole al posto giusto:

7 Completa con le parole dell'esercizio 6:

La casa di è in via Garibaldi, La casa è
, c'è una da letto e una ma c'è un Marina
 con un che si chiama

abita	Marina
-------	--------

(Fonte: Costamagna, Falcinelli, Servadio 2008: 67)

L'insegnante, nel pronunciare le parole *abita* e *Marina* dell'esempio, esagera la forza sulla sillaba accentata per evidenziare il fenomeno.

Per meglio sottolineare la forza articolatoria impressa sulla sillaba, l'insegnante può camminare in classe facendo corrispondere ad ogni passo una sillaba, battendo con maggior forza i piedi quando si tratta della sillaba accentata. Oppure, può battere le mani nel momento in cui viene pronunciata la sillaba accentata, segnalando le sillabe non accentate in altro modo (ad esempio, schioccando le dita). Dopo aver pronunciato le due parole dell'esempio, l'insegnante fa ascoltare le parole (registrate) affinché gli studenti identifichino la posizione accentuale e scrivano in una delle due caselle dello schema. Dopo la correzione, l'insegnante invita gli studenti a collocare le parole nel breve testo in cui è rappresentato lo schema sillabico delle parole.

Per migliorare la memorizzazione delle parole nuove e facilitare il corretto apprendimento, dopo aver esercitato il vocabolario presentato, l'insegnante chiede agli studenti di recuperare le parole dal proprio lessico mentale, selezionandole dal punto di vista fonologico, come nell'esercizio che segue in cui si chiede, a studenti di livello A1 di ricordare le parole secondo il loro schema prosodico.

Esercizio 7.

1. Scrivi le parole che ricordi come:

camera ● ● ●

(Fonte: Costamagna, Falcinelli, Servadio 2008: 83)

L'esercizio che segue, adatto a studenti di livelli intermedi e avanzati, richiede di selezionare le parole, di tre o quattro sillabe, in base alla posizione della sillaba accentata.

Esercizio 8.

1. Leggete le parole in silenzio e dividete quelle che hanno lo stesso accento di *cambiare* da quelle che hanno l'accento di *mangiano*, *camminare*, *domenica*.

gomitolo, gomito, femmina, mistero, esame, manica, massimo, monumento, romantico, grammatica, numero, uomini, semaforo, tremendo, minimo, luminoso, muscolo, immagine, domestico, attimo, simile, memoria, programma, camomilla, matrimonio, meccanico, macchina, prossimo, bambino, promettere.

• • • kam-ˈbja-re	• • • man-ˈdʒa-no	• • • • kam-mi-ˈna-re	• • • • do-ˈme-ni-ka
			<i>gomitolo</i>

(Fonte: Costamagna 1996: 317)

Nell'apprendere le parole trisillabiche o quadrisillabiche, che abbiano la posizione della sillaba accentata diversa (*attimo, indicano*) da quella più comune (parole con l'accento sulla penultima sillaba: *parlare, indicare*), è necessario memorizzare anche la struttura prosodica, poiché, come già detto, gli studenti non trovano ausilio dalla scrittura. La memorizzazione delle parole è, perciò, affidata al solo livello fonologico, in mancanza dell'indicazione grafica che agevolerebbe, invece, anche il ricordo iconico della posizione accentuale.

6.2 La creatività: dare per ricevere

Qualsiasi comportamento umano è guidato e accompagnato da stati d'animo e da emozioni, compreso l'apprendimento di una lingua straniera, e l'esperienza che lo studente compie con impegno può essere sostenuta e facilitata da diversi fattori affettivi. Sicuramente la motivazione ha un ruolo importante nel perseguire l'obiettivo di imparare una lingua, dando un forte contributo agli apprendenti per compiere gli sforzi necessari nello studio e raggiungere l'obiettivo con successo.

La motivazione intrinseca, che deriva dal piacere che lo studente prova apprendendo la lingua, e quella risultativa (Bettoni 2001: 146), frutto dei buoni risultati che l'apprendente ottiene studiando, sono molto importanti e devono essere alimentate e mantenute per dare vita a un circolo virtuoso (motivazione – buoni risultati – maggiore motivazione). Mentre un insegnamento che non riesca a sollecitare interesse ed emozioni abbassa il livello di motivazione, specie in studenti poco motivati, mettendo in atto un circolo vizioso (motivazione – cattivi risultati – minore motivazione).

Quando l'insegnamento è capace di creare interesse, gratificazione, emozione, divertimento – ed è quindi creativo – conduce lo studente verso la creatività. L'insegnamento creativo deve avere, quindi, la proprietà di rendere partecipi e creativi gli studenti che in questo modo generano motivazione a sostegno dello sforzo impiegato per apprendere. L'insegnamento incapace di creare interesse che frustra il piacere di apprendere è invece responsabile di attivare stati d'ansia e di sopprimere la motivazione e la creatività.

Essere creativi durante le esercitazioni di fonetica significa anche giocare con la propria voce, interpretare, trovare nuove forme di espressione. L'esercitazione che segue può essere utilizzata dal livello A2 per stimolare gli studenti a esprimere

i propri stati d'animo, attraverso le variazioni prosodiche applicabili al monosillabo "sì". Gli studenti devono rispondere alle domande con "sì", esprimendo diversi stati d'animo (rassicurazione, stupore, indecisione, sicurezza).

Esercizio 9.

1. Ascoltate e rispondete alle domande con *sì, sì!* (rassicurazione)
Hai un buon insegnante, vero?
Sì, sì!
2. Ascoltate e rispondete alle affermazioni con *sìii?!* (stupore)
Presto vado in Cina.
Sìii?!
3. Ascoltate e rispondete alle domande con *ssì, forse...* (indecisione)
Vai in Inghilterra?
Ssì, forse...
4. Ascoltate e rispondete alle domande con *Sì!* (sicurezza)
Domani ti trovo qui?
Sì!

(Adattato da Costamagna 1996: 28-29)

Nell'attività seguente, adatta per i livelli intermedi e avanzati, gli studenti devono sperimentare la comunicazione degli stati d'animo attraverso una melodia che coinvolge il suono *mmm*.

Esercizio 10.

1. Il suono *mmm*, in italiano, può assumere diversi significati, dipende dal modo come viene pronunciato.
 1. *hmm!*, sarà! (dubbio)
 2. *hmhm*, che buona! (compiacimento)
 3. *mhm*, che rabbia! (impazienza non espressa)
 4. *mh?* Come ? (mancata comprensione)
 5. *hm*, ci vengo. (sì)

Ascoltate il dialogo e indicate i vari significati di “mmm”

Tu non hai mai mangiato la mia torta di mandorle?

Mh?

La mia torta di mandorle. È meravigliosa.

Hmm!

Ma se non l'hai mai provata! Nei vuoi un pezzo?

Hm!

Tieni. È buona, eh?

Hmhm!

Lo sapevo, è splendida come sempre!

Hmm!

Mhm, che nervi! Ma non sai parlare?!

Riascoltate il dialogo e provate a imitare i diversi “mmm”.

Leggete il dialogo in coppia.

(Fonte: Costamagna 1996: 316-17)

Le abilità fonetico-fonologiche e interpretative possono essere sviluppate con l'attività recitativa. Questo genere di attività, sperimentata con successo nell'apprendimento di una lingua straniera, è particolarmente adatta per gli studenti ansiosi e timidi che, interpretando un ruolo, riescono a superare le proprie incertezze.

Nello svolgere quest'attività, gli studenti devono imparare a memoria la propria parte e riuscire a “entrare” nel personaggio interpretando i suoi stati d'animo e le sue emozioni, in contesti comunicativi autentici. Così, gli apprendenti si sentono stimolati a essere efficaci dal punto di vista prosodico, a praticare l'intonazione nei diversi modi espressivi, a saper trasmettere messaggi ed emozioni, a comunicare attraverso diversi canali espressivi: la voce, il corpo, la gestualità.

La creatività può essere sollecitata non solo nell'interpretazione, ma anche in fase di costruzione dello spettacolo: creare la storia, scrivere il copione, creare il personaggio attraverso il

trucco e i vestiti (che possono essere realizzati dagli studenti stessi con semplici mezzi).

Le *Tragedie in due battute*, di Achille Campanile possono essere adatte per la loro brevità anche per studenti dei primi livelli di competenza. Gli studenti devono interpretare i personaggi sapendone cogliere lo spirito e l'ironia, compito molto più facile per studenti di culture vicine a quella italiana.

Esercizio 11.

1. Personaggi: un signore completamente calvo, sua moglie. È notte, il signore completamente calvo rincasa a tarda ora. La moglie, su tutte le furie, indicando l'orologio a suo marito:

A quest'ora ti presenti, eh? Libertino, dove sei stato?

Il signore completamente calvo, candidamente, non riuscendo a inventare lì per lì altre scuse:

Sono stato dal parrucchiere a farmi la permanente.

2. Personaggi: l'esaminatore, lo studente.

Si svolgono gli esami, lo studente deve rispondere a tre domande.

L'esaminatore allo studente: *S'accomodi. Sfogliando il registro: Come si chiama, lei?*

Lo studente: *Luigi de Rossi*. Ride soddisfatto.

L'esaminatore impermalito: *Perché ride?*

Lo studente: *Perché ho risposto bene alla prima domanda.*

(Fonte: Costamagna 2000:126)

L'utilizzo delle canzoni nella didattica di una lingua straniera è molto frequente e, generalmente, ha lo scopo di lavorare sul testo per approfondire argomenti grammaticali, lessicali, per accrescere la competenza sociolinguistica e culturale degli studenti, sostenendo il loro interesse e la loro motivazione.

Senza dubbio, però, la canzone può essere sfruttata anche per esercitazioni sulla pronuncia, soprattutto per sviluppare la percezione e la comprensione orale. Infatti, riuscire a segmentare un testo cantato è molto complesso a causa dell'interpretazione

del cantante, della mancanza degli elementi prosodici che nel parlato aiutano a comprendere le intenzioni comunicative del parlante, ma anche per la presenza della musica che può costituire un “disturbo” per la percezione.

La presenza della musica facilita, invece, la produzione orale cantata poiché “guidando” gli studenti, li “aiuta” ad articolare i suoni e a memorizzare i gesti articolatori necessari. Cantando, gli allievi acquisiscono fiducia e superano il timore di sbagliare nella pronuncia di certi suoni particolarmente difficili.

6.3 I suoni e le attività

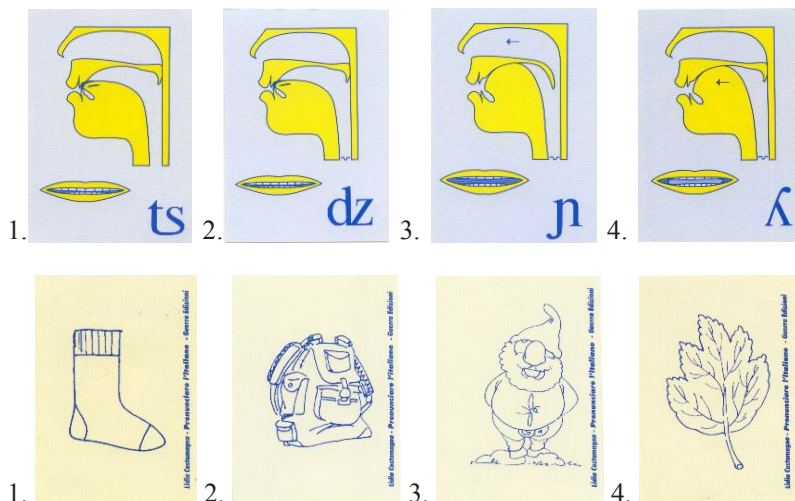
Per sensibilizzare in modo piacevole gli studenti sui gesti articolatori, indispensabili per la pronuncia dei suoni, sono stati scelti i quattro suoni /ts, dz, ɲ, ʎ/ particolarmente complessi nell'articolazione e piuttosto rari nelle lingue del mondo, specie /dz/ di *mezzo* e /ts/ di *mazzo*.

Aiutati dall'insegnante, gli studenti devono interpretare e descrivere i movimenti articolatori disegnati nelle carte, di seguito illustrate. Le prime due figure sono quasi identiche, eccetto che per la vibrazione delle corde vocali presente per il suono sonoro /dz/. L'ombreggiatura che compare in entrambe le figure, in prossimità della lingua e dei denti (punto di articolazione), rappresenta il momento occlusivo, mentre la lineetta sulla lingua rappresenta il momento fricativo, quando avviene il rilascio dell'aria con una frizione (modo di articolazione).

Nelle altre due immagini sono rappresentati, invece, il suono /ɲ/ di *pugno* e /ʎ/ di *moglie*, entrambi sonori. Anche in questo caso è evidente la posizione identica della lingua che tocca il palato (punto di articolazione) mentre la freccia, posta nella cavità nasale – nel primo caso, e sulla lingua – nel secondo, rappresenta il modo di articolazione che è nasale (l'aria passa

attraverso la cavità nasale) per /ɲ/ e laterale (l'aria passa ai lati della lingua) per /ʎ/.

Esercizio 12.



(Fonte: Costamagna 1996)

Le immagini delle parole che contengono il suono, rappresentate sul retro delle carte, sono utili per la memorizzazione del simbolo fonetico rappresentato vicino al disegno dell'articolazione, ma nel caso di /ts/ e /dz/ sono utili anche per ricordare quale dei due suoni si trova nelle parole. Come sappiamo, infatti, l'italiano assegna due fonemi /ts, dz/ al grafema z, come abbiamo visto in *mazzo* e *mezzo*, e gli studenti, quindi, quando z è all'interno di parola, devono ricordare se adottare l'uno o l'altro suono.

Le carte che rappresentano i suoni possono essere utilizzate anche per attività ludiche per sostenere l'interesse e la motivazione per lo studio della pronuncia. L'insegnante, ad esempio, chiede agli studenti di comporre alcune parole con le carte,

utilizzando quindi la trascrizione fonetica. La stessa attività può esser svolta facendo assumere il ruolo dell'insegnante a uno studente, in modo da rendere partecipi e consapevoli i discenti nella pronuncia corretta delle parole.

Un'altra tecnica, che agevola la memorizzazione in modo piacevole, è quella di fare un indovinello in cui le parole da scoprire contengono /ts/ o /dz/. L'esercizio adatto per studenti dei livelli intermedi e avanzati ha anche lo scopo di far pronunciare le parole a voce alta in modo che, alla fine del gioco, l'insegnante possa chiedere di ripeterle migliorando l'esecuzione del suono, nei casi in cui la pronuncia non sia corretta.

Esercizio 13.

Indovinello

L'insegnante divide gli studenti in due squadre e pone un quesito. Ogni squadra deve rispondere senza guardare il testo e aspettando la fine del quesito. Chi risponde prima ha il punto. Se sbaglia passa la mano. La soluzione è una parola che contiene il suono [dz].

1. Serve per pulire i denti.
2. Viene dopo febbraio.
3. Se non ce l'hai, sei debole.
4. L'oro è un metallo, ma è...
5. La città della Galleria degli Uffizi.
6. È margherita, non è un fiore, ma si mangia.
7. La città delle gondole.
8. Fumare, per qualcuno è un...
9. Cattivo odore.
10. Prima di quarto.
11. Di chiavi, di carte, di fiori, ma è sempre un...
12. Serve per asciugare il naso.
13. È bianca, è morbida, va sulla pizza.
14. Allegria sta a tristezza, come povertà sta...

(Fonte: Costamagna 1996: 244)

Esercizio 14.*Indovinello*

L'insegnante divide gli studenti in due squadre e pone un quesito. Ogni squadra deve rispondere senza guardare il testo e aspettando la fine del quesito. Chi risponde prima ha il punto. Se sbaglia passa la mano. La soluzione è un parola che contiene il suono [dz].

1. Si raccontano per far ridere.
2. È un animale a righe bianche e nere.
3. Lo diventa chi prende tanto sole.
4. Quando è freddo le temperature vanno sotto...
5. L'ultima lettera dell'alfabeto italiano.
6. La metà di uno.
7. Si mette nel caffè.
8. Il gatto ne ha quattro.
9. La sorella di mia madre.
10. Le automobili ne consumano molta.

(Fonte: Costamagna 1996: 251)

Per aumentare il grado di coinvolgimento e spronare la creatività degli studenti, si può chiedere di inventare degli indovinelli dedicati ad altri fonemi dell'italiano, ad esempio /k/ o /p/.

Un altro esercizio apparentemente dedicato solo al lessico, ma che ha lo scopo, invece, di migliorare la pronuncia del suono [ts], richiede agli studenti di utilizzare le parole date per formare modi di dire, molto frequenti nell'italiano parlato.

Esercizio 14.

Completate le frasi con *pezzi* (2), *pezzo*, *razza*, *forza*, *pazza*.

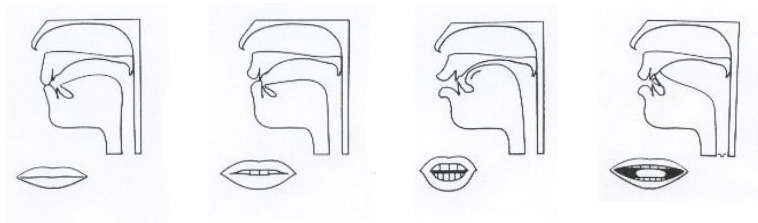
1. Il vaso è caduto per terra, s'è fatto in mille _____
2. Che _____ di amico è, se non ti aiuta nei momenti difficili?
3. Suo padre è un _____ grosso della polizia.
4. Sono molto stanco/a e per di più ho i nervi a _____.
5. A _____ di dirgli che doveva smettere di telefonarmi di notte, finalmente ha capito.

6. Da quando ha divorziato, s'è data alla _____ gioia.

(Fonte: Costamagna 1996: 247)

Ai livelli B e C, le immagini che rappresentano l'apparato fonatorio e le articolazioni possono essere utilizzate per svolgere attività di riconoscimento dei suoni corrispondenti, con la finalità di migliorare la consapevolezza cinestetica.

Esercizio 15.



(Fonte: Costamagna 1996)

L'osservazione della diversa forma assunta dalle labbra, nel primo e nel secondo disegno, può già indirizzare lo studente a capire quali siano i due suoni articolati, entrambi non-sonori: labbra chiuse per /p/, e denti superiori che si appoggiano sul labbro inferiore per /f/. Nel terzo disegno le labbra sono protese in avanti e lasciano vedere i denti, la lineetta disegnata sulla lingua segnala il passaggio fricativo dell'aria e la lingua si avvicina al palato senza toccarlo: il suono è /ʃ/. Nel quarto disegno la punta della lingua, toccando gli alveoli, produce un movimento intermittente, il suono è sonoro e corrisponde a /r/.

Lavorare sulla forma delle labbra può essere istruttivo per riconoscere la pronuncia dei suoni vocalici, ad esempio la differente apertura delle labbra ci segnala le vocali *e*, *o* aperte e chiuse dell'italiano, così come le labbra protese ci segnalano i suoni [tʃ, dʒ e ʃ].

L'interpretazione della forma delle labbra per il riconoscimento della parola pronunciata, è un'attività divertente per gli studenti. Infatti, in quest'attività ludica lo studente deve indovinare la parola pronunciata, scegliendola tra quelle in elenco, senza che ci sia emissione della voce. La proposta che segue sensibilizza gli studenti a riconoscere la diversa forma assunta dalle labbra per la pronuncia di [ts, dz] e [tʃ, dʒ].

Esercizio 16.

Le parole in silenzio

L'insegnante mima una parola con la bocca (senza far uscire la voce), gli studenti devono individuare la parola che, secondo loro, è stata pronunciata.

1. azienda, agenda, faccenda, forza.
2. stagione, stazione, calcio, calza.
3. marzo, marcio, mangia, pazza.
4. piazza, piaccia, roccia, tazza.
5. mancia, pizza, buccia, puzza.
6. cima, zona, zebra, cibo.

(Fonte: Costamagna 1996: 258)

La stessa tecnica può essere utilizzata per rappresentare la durata consonantica dell'italiano. L'adozione della geminazione consonantica non è facile per quegli studenti che non hanno questa categoria fonologica nella propria L1 e apprenderla significa riconoscerla a livello uditivo, saperla produrre parlando, leggendo e scrivendo. È difficile riuscire a capire che cosa significhi allungare un suono quando questa categoria distintiva non faccia parte delle proprie abitudini articolatorie e prosodiche.

Scegliendo suoni che implicino la chiusura delle labbra o articolazioni visibili dall'esterno, l'insegnante mima la pronuncia di coppie minime, il cui elemento distintivo sia la durata della consonante, per mettere in evidenza come si

realizza un suono breve e un suono lungo. L'esercizio può essere svolto facendo partecipare solo gli studenti:

Esercizio 17.

Dite una di queste parole mimando con la bocca (senza far uscire la voce) e chiedete a un vostro compagno di indovinare quale avete detto. Se lo fate da soli, controllate la differenza per ogni coppia di parole davanti allo specchio:

- | | |
|--------------|------------|
| 1. a) copia | b) coppia |
| 2. a) camino | b) cammino |
| 3. a) cane | b) canne |
| 4. a) pala | b) palla |
| 5. a) m'ama | b) mamma |
| 6. a) nono | b) nonno |

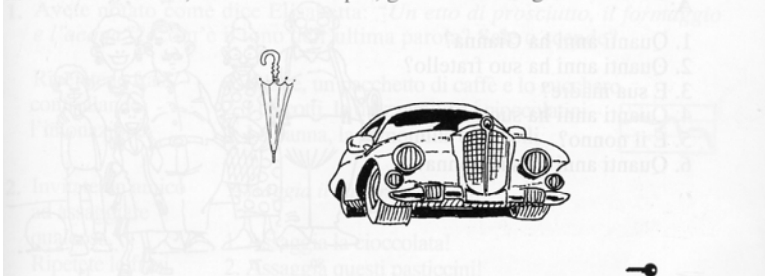
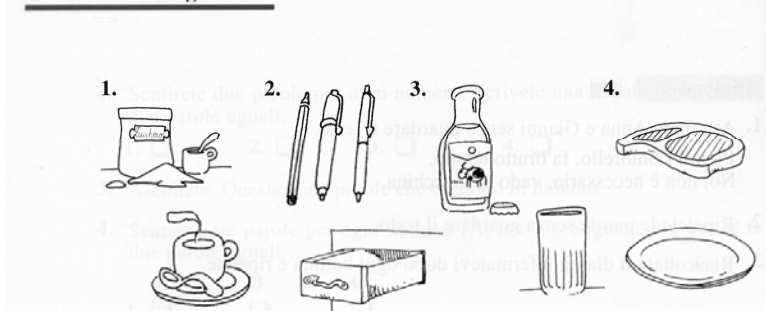
(Fonte: Costamagna 1996: 96)

La geminazione consonantica è difficile da distinguere anche a livello uditivo ed è importante che gli studenti vengano addestrati a capire come un suono lungo si distribuisca su due sillabe diverse ['pal-la, 'son-no] e di come la vocale che precede la consonante sia breve, mentre è lunga in ['pa:la, 'so:no].

Negli esercizi che seguono, gli studenti vengono invitati a lavorare con il lessico, il primo esercizio è adatto per il livello A1. In questo modo gli studenti si concentrano sull'attività che sembra non avere finalità legate alla pronuncia; dopo aver completato la scheda, gli studenti leggono a voce alta e vengono invitati dall'insegnante a pronunciare la geminazione in modo corretto.

Esercizio 19.**Suoni e vocabolario**

1. Formate le frasi, secondo l'esempio, guardando le figure.

**13 • consonanti geminate**

(Fonte: Costamagna 1996: 94)

7. Il patto fiduciario

L'insegnamento della pronuncia di una L2/LS richiede molta sensibilità da parte dell'insegnante che deve saper creare in classe un clima disteso, di collaborazione e non di competizione. La pronuncia ha per gli adulti un forte valore identitario e il processo di apprendimento può creare sentimenti di vergogna e d'imbarazzo e, costituendo uno scoglio acquisizionale noto, suscita preoccupazione, ansia e senso di sconfitta.

L'entusiasmo che l'insegnante trasmette in classe nello svolgere le attività sulla pronuncia è importante per coinvolgere gli studenti positivamente. Le attività didattiche mirate e interessanti, capaci di suscitare la sensazione di svolgere un lavoro utile ed efficace, accrescono tanto la curiosità verso questi temi come la fiducia e la sicurezza di essere in grado di superare le difficoltà. L'incoraggiamento e il sostegno, offerti dall'insegnante, danno soddisfazione agli studenti che prendono coscienza di come sia possibile intervenire sui propri processi di apprendimento (Ferrari, Palladino 2007).

Gli studenti devono sentirsi compresi e sostenuti dall'insegnante anche quando commettono errori di pronuncia, di cui di solito non riescono ad avere consapevolezza. La correzione in classe va eseguita con molta cura e sensibilità, perché essa è rivelatrice di errori non facilmente percepibili da chi li commette. L'insegnante, "scoprendo le carte", deve offrire strumenti correttivi, incitare, senza esagerare, a ripetere, trasmettere comprensione nel difficile compito di riesame della propria pronuncia.

Le esercitazioni dedicate alla pronuncia di una L2/LS devono essere svolte già nei primi stadi dell'apprendimento, quando le abilità ricettive orali devono essere privilegiate "per far acquisire agli studenti il 'senso semantico' della lingua attraverso l'esposizione alla lingua autentica" (Serra Borneto 1998: 235), per rendere i discenti sempre più capaci di comprendere correttamente e di produrre contenuti in maniera intelligibile.

Le proposte didattiche devono essere particolarmente motivanti e indirizzate a far crescere negli studenti la consapevolezza dell'importanza che la pronuncia ha nell'espressione linguistica. Attraverso l'esplicitazione di obiettivi e processi di apprendimento, l'insegnante deve contribuire a rendere il gruppo-classe coeso e motivato (Ferrari, Palladino 2007).

Lo studente, lavorando in modo attivo e in sintonia con la classe, sviluppa l'interesse verso la pronuncia della lingua

e riesce a superare l'imbarazzo che spesso accompagna le attività didattiche dedicate a questa specifica competenza.

Le attività creative e divertenti dedicate alla pronuncia, che riescano a far percepire l'utilità e l'efficacia, accrescono la motivazione e aiutano gli apprendenti a divenire autonomi, ad avere propensione al rischio, a trovare e adottare strategie per apprendere determinati usi e regole. Tuttavia, le esercitazioni possono essere svolte in classe con piacere, solo se si stabilisce un patto fiduciario tra insegnante e studenti, se l'ambiente di apprendimento sappia trasmettere calore e comprensione per l'errore e si creino i presupposti perché lo studente si esprima con creatività.

Riferimenti bibliografici

- Abdelilah-Bauer, Barbara (2006) *Il bambino bilingue*. Milano, Raffaello Cortina Editore.
- Albano Leoni, Federico (2009) *Dei suoni e dei sensi. Il volto fonico delle parole*. Bologna, Il Mulino.
- Bazzanella, Carla (1994) *Le facce del parlare*. Firenze, La Nuova Italia.
- Bertinetto, Pier Marco e Magno Caldognetto, Emanuela (1993) "Ritmo e intonazione". In: Sobrero, Alberto A. [a cura di], *Introduzione all'italiano contemporaneo. Le strutture*. Roma-Bari, Laterza, 142-192.
- Bettoni, Camilla (2001) *Imparare un'altra lingua*. Roma-Bari, Laterza.
- Bongaerts, Theo (2005) "Ultimate attainment and the Critical Period Hypothesis for Second Language Acquisition". *International Review of Applied Linguistics* (43), 259-267.
- Cacciari, Cristina (2011) *Psicologia del linguaggio*. Bologna, Il Mulino.

- Canepari, Luciano (1999) *Manuale di pronuncia italiana*. Bologna, Zanichelli.
- Cook, Vivian (2001) *Second Language Learning and Language Teaching*. London, Arnold.
- Costamagna, Lidia (1996) *Pronunciare l'italiano*. Perugia, Guerra.
- Costamagna, Lidia (2000) *Insegnare e imparare la fonetica*. Torino, Paravia.
- Costamagna, Lidia (2008) "Insegnare e apprendere la fonologia dell'italiano L2". In: Grassi, Roberta, Bozzone Costa, Rosella e Ghezzi, Chiara [a cura di] *Dagli studi sulle sequenze di acquisizione alla classe di italiano L2*. Perugia, Guerra, 81-95.
- Costamagna, Lidia (2010) "I livelli di riferimento e l'insegnamento della fonetica e della fonologia". In: Spinelli, Barbara e Parizzi, Francesca [a cura di] *Profilo della lingua italiana*. Firenze, La Nuova Italia, 75-86.
- Costamagna, Lidia, Falcinelli, Marina e Servadio, Bianca (2008) *Io e l'Italiano*. Firenze, Le Monnier.
- Dehane, Stanislas (2009) *I neuroni della lettura*. Milano, Raffaello Cortina Editore.
- Fabbro, Franco (2004) *Neuropedagogia delle lingue. Come insegnare le lingue ai bambini*. Roma, Astrolabio.
- Ferrari, Marcella e Palladino, Paola (2007) *L'apprendimento della lingua straniera*. Roma, Carocci.
- Fornara, Simone (2011) *La punteggiatura*. Roma, Carocci.
- Guasti, Maria Teresa (2007) *L'acquisizione del linguaggio*. Milano, Raffaello Cortina Editore.
- Jeffrey, Bob e Craft, Anna (2004) "Teaching creatively and teaching for creativity: distinctions and relationships". *Educational Studies*, 30 (1), 77-87.
- Long, Michael (2005) "Problems with supposed counter-evidence to the Critical Period Hypothesis". *International Review of Applied Linguistics*. 43, 287-317.

- Moon, Christine, Lagercrantz, Hugo e Kuhl, Patricia K. (2012) "Language experienced in utero affects vowel perception after birth: a two-country study". *Acta Paediatrica*, DOI:10.1111/apa.12098.
- Mortara Garavelli, Bice (2003) *Prontuario di punteggiatura*. Roma-Bari, Laterza.
- Pinker, Steven (1997) *L'istinto del linguaggio. Come la mente crea il linguaggio*. Milano, Mondadori.
- Serra Borneto, Carlo (1998) "L'approccio lessicale". In: Serra Borneto, Carlo [a cura di], *C'era una volta il metodo*. Roma, Carocci, 227-247.
- Skehan, Peter (1994) "Differenze individuali e autonomia di apprendimento". In: Mariani, Luciano [a cura di] *L'autonomia nell'apprendimento linguistico*. Firenze, La Nuova Italia.
- Sobrero, Alberto A. (1993) "Pragmatica". In: Sobrero, Alberto A. [a cura di], *Introduzione all'italiano contemporaneo. Le strutture*. Roma-Bari, Laterza, 403-450.
- Zingarelli, Nicola (2010) *LoZingarelli 2010. Vocabolario della lingua italiana*. Bologna, Zanichelli.

Katarzyna Foremniak

Università di Varsavia

Virgolando si impara? Creatività nell'insegnamento della punteggiatura italiana

1. Introduzione

Come nota Frescaroli (2003: 9), “l’uso della virgola, come per la maggior parte degli altri segni d’interpunzione, è regolato per un quarto da precise norme grammaticali e per i restanti tre quarti dalla psicologia, dal temperamento e dallo stile di chi scrive”. Per insegnare in maniera efficace la norma interpuntiva, ovvero la base alla quale vanno aggiunti il fattore psicologico, il temperamento e lo stile dello scrivente, è indispensabile lasciare spazio all’individualità dell’allievo e permettergli di essere creativo. Un tale approccio didattico – liberale e spontaneo, ma allo stesso tempo molto difficile per l’insegnante – porta spesso all’eccessiva tolleranza per gli errori di punteggiatura, oppure al mancato insegnamento delle regole d’interpunzione. Da un lato, la punteggiatura viene, dunque, considerata un abbellimento del testo di cui uno studente straniero può fare a meno, dall’altro, il tema dell’interpunzione non viene sviluppato come

facilmente apprendibile per analogia con la lingua madre. Lo scopo del presente capitolo è sottolineare l'importanza della punteggiatura e proporre un approccio creativo all'insegnamento delle regole interpuntive, ovvero tale che lasci spazio all'individualità dell'allievo e gli permetta di cercare le proprie soluzioni e di fare le proprie scelte. Inoltre, viene evidenziato il legame fra la lingua madre dello studente e i metodi adoperati per l'insegnamento della punteggiatura italiana.

2. Definizioni della creatività

Secondo Melucci (1994: 14), le definizioni della creatività si potrebbero dividere in tre categorie:

1. definizioni del carattere genetico che “dicono [...] quali sono le origini della funzione, della capacità o dell'atto creativo: si concentrano dunque sui modi di formazione e di attivazione della creatività chiedendosi da dove venga o come nasca”¹;
2. definizioni morfologiche che riguardano “la struttura dell'esperienza creativa, e la attribuiscono poi a certe funzioni e qualità della mente”²;
3. definizioni legate al filone cognitivista che si occupano della creatività “dal punto di vista del processo o delle abilità, cioè delle operazioni creative (e del loro prodotto)”³.

¹ Cfr. ad esempio le teorie di Barron (1971) e di J.E. Gedo e M.M. Gedo (1991).

² Come proposto da Koestler (1975), Matussek (1976), Arieti (1979), Rothenberg (1980).

³ Sarebbero fra l'altro le definizioni elaborate da Guilford (1950), Rubini (1980), Weisberg (1986), Boden (1990).

Adattarne una, tuttavia, non vuol dire escludere tutte le altre. Le tre categorie corrispondono, secondo Melucci, a varie prospettive dell'analisi, o meglio, a varie fasi dello studio sulla creatività, e non di rado risultano complementari (Melucci 1994: 15). In effetti, come nota Torrance (2003: 552), "some definitions are formulated in terms of a product, such as an invention or discovery; others, in terms of a process, a kind of person, or a set of conditions". Indipendentemente dall'approccio, nelle definizioni si ripetono, comunque, due gruppi di aggettivi: *insolito*, *originale*, *inaspettato* (e altri sinonimici che si riferiscono al concetto della straordinarietà) appaiono accanto a quelli che indicano adeguatezza, come *appropriato*, *utile*, *adatto* (Sternberg 1999: 3). Sono attributi che riguardano sia il processo mentale stesso sia il "prodotto" finale e le condizioni in cui un tale "prodotto" viene utilizzato. Nel presente capitolo mi riferisco alla creatività come un'abilità di cercare soluzioni originali e allo stesso tempo adatte alla situazione, in due prospettive:

1. la creatività da parte dell'insegnante, ovvero le strategie di far interessare lo studente e di facilitargli il processo di apprendimento;
2. la creatività dello studente, ovvero la capacità e la voglia di interagire con l'insegnante aggiungendo delle proprie soluzioni ed interpretazioni⁴.

In particolare mi occupo dell'insegnamento della punteggiatura italiana agli studenti polacchi e della creatività come fattore agevolante il processo didattico.

⁴ Bisogna notare che nell'insegnamento la creatività dello studente viene considerata come un valore, ma anche come un ostacolo che rende più difficile – perché meno prevedibile – lo svolgimento del programma didattico (Torrance 1963; Bachtold 1974; Cropley 1992; Westby, Dawson 1995).

3. Punteggiatura inesistente

Dire che la punteggiatura appare raramente tra gli argomenti studiati ai corsi di italiano come L2 è già un eufemismo. Le regole di interpunzione si menzionano soprattutto come questione marginale durante la correzione di produzioni scritte, e non come un tema principale delle lezioni. Al solito, le informazioni riguardanti la punteggiatura si limitano, dunque, ad una virgola cancellata o inserita in rosso nel compito dello studente. Manca il tempo per approfondire la questione di usare coscientemente i segni di punteggiatura; di conseguenza gli stranieri sono convinti che l'unico modo di impararlo è affidarsi al proverbio “sbagliando si impara” e considerano il sistema interpuntivo italiano vago e caotico⁵.

Sia la punteggiatura italiana che quella polacca si riferiscono, prima di tutto, alla sintassi e alla struttura semantica del testo. Maraschio (1981: 188) definisce l'interpunzione come “l'insieme di segni non alfabetici, funzionali alla scansione di un testo scritto e all'individuazione delle unità sintattico-semantiche in esso contenute”. Quel principio viene indicato anche da Serianni (1989: 57-58) come le due più importanti funzioni della punteggiatura: funzione segmentatrice e funzione sintattica. Per non violare le regole dell'*ars punctandi* moderna, servono dunque delle buone basi di sintassi. Proprio in questa

⁵ Negli anni accademici 2008/2009 e 2010/2011 ho condotto fra gli studenti del Dipartimento di Italianistica dell'Università di Varsavia un'inchiesta riguardante la punteggiatura italiana. Tra le domande, poste a un gruppo di 47 studenti di laurea magistrale in italianistica, c'era la seguente: “Indica le principali differenze tra la punteggiatura polacca e quella italiana”. La descrizione dell'interpunzione italiana che emerge dalle risposte si potrebbe riassumere come segue: vaga, senza regole precise, spontanea, caotica, imprevedibile, basata sulle emozioni, creativa (sic!), più facile della polacca (sic!).

fase dell'apprendimento linguistico – sia per quanto riguarda il polacco come lingua madre sia per l'italiano come L2 – andrebbe applicato l'insegnamento creativo, quindi tale che permetterebbe allo studente di recarsi alla propria *psicologia*, al proprio *temperamento* e *stile*. Legare la punteggiatura all'ortografia e inserirla nel capitolo dedicato alla pronuncia, anche se ben radicato nella tradizione manualistica italiana, non facilita l'insegnamento dell'uso corretto dei segni d'interpunzione a uno studente straniero. L'unico modo per usarli coscientemente è imparare a legare un segno alle strutture sintattiche specifiche, e non solo memorizzare le regole illustrate da uno o due esempi. Creare tali costrutti sintattici da soli, invece di copiarli dal manuale, sarebbe, dunque, il metodo migliore di capire il sistema di punteggiatura. Il ruolo dell'insegnante in un tale processo didattico dovrebbe, prima di tutto, essere quello di indicare il limite della potenza creativa dell'allievo e aiutarlo a ordinare le regole create (invece di far imparare a memoria quelle già stabilite dai manuali). Il numero delle regole e la loro forma possono e devono cambiare a seconda della lingua madre dell'apprendente, della sua preparazione e coscienza linguistica.

4. Punteggiatura dimezzata

Per poter fornire uno spunto per la discussione sulla punteggiatura italiana e polacca, è necessario rendersi conto delle differenze tra le due norme in questione. Sia in polacco che in italiano il segno più frequente, e per questo anche il più problematico, è la virgola. Come osserva Fornara (2010: 81), la virgola “si presta a molti usi (anche soggettivi, cioè frutto di scelte stilistiche personali)”. Un uso così individuale e facoltativo della virgola non è, invece, previsto nella norma

polacca. Non è possibile – rispettando la norma – applicare una virgola solo per evitare ambiguità o false correlazioni in un'unità testuale. Le regole relative alla virgola, benché sempre più onnipotente e più “onnivora” rispetto ad altri segni di punteggiatura, sono fisse e nella maggior parte conformi a quelle stabilite dalla riforma ortografica del 1936. Dal 1996 la punteggiatura polacca, insieme ad altre questioni linguistiche, viene sorvegliata dalla *Rada Języka Polskiego* (Consiglio della Lingua Polacca), un organo consultivo che coopera con il parlamento polacco⁶. Tuttora non mancano dei contesti interpuntivi da precisare, però esiste un punto di riferimento, ovvero le pubblicazioni raccomandate dal Consiglio. Per la punteggiatura, sarà l'ultima edizione del vocabolario ortografico di Edward Polański (Polański 2006) con la parte teorica dedicata all'ortografia e all'interpunzione. Il volume, consigliato dalla *Rada Języka Polskiego* come la più aggiornata fonte della norma ortografica e interpuntiva, costituisce un punto di riferimento per altri vocabolari, manuali e prontuari.

In Italia, anche se negli ultimi decenni il tema della punteggiatura viene sempre più discusso e analizzato, la norma interpuntiva non è mai stata inclusa in una riforma ufficiale e di conseguenza la sua codificazione non è così rigida come in Polonia. Non mancano le fonti scritte per studiare le regole della punteggiatura, ma se le mettiamo a confronto, notiamo subito delle differenze relative sia alla terminologia che alle regole stesse⁷. L'Accademia della Crusca, che potrebbe sembrare un'istituzione simile alla *Rada Języka Polskiego*,

⁶ I poteri e i compiti della *Rada Języka Polskiego* sono stati elencati e descritti nella Legge sulla lingua polacca del 7 ottobre 1999 (*Ustawa o języku polskim z dn. 7 października 1999*).

⁷ Un'analisi contrastiva delle fonti scritte dedicate alla norma di punteggiatura italiana moderna è presentata in Foremniak (2014), capitolo VI.

fornisce un servizio di consulenza linguistica, ma prima di tutto “è il più importante centro di ricerca scientifica dedicato allo studio e alla promozione dell’italiano”⁸. La norma interpuntiva italiana, nonostante le tradizioni molto più lunghe di quella polacca, è quindi meno codificata. Lo nota Morosi (1966: 16) in un articolo-manifesto *Punteggiatura normale e punteggiatura libera o di fantasia*:

Mentre nei romanzi di uno stesso autore [l’interpunzione] è costantemente uniforme dalla prima all’ultima pagina, nei testi scolastici (specialmente nelle antologie italiane, dove sono raccolti brani di diversi autori) la punteggiatura di un brano differisce spesso da quella del brano che precede o che segue.

Le caratteristiche individuali e le scelte interpuntive tipiche d’ogni autore si potrebbero classificare, insieme ad altri usi linguistici propri, come parte dell’idioletto. La diversificazione delle soluzioni applicate, anche se a prima vista può dare l’impressione di un caos, non esclude delle affinità che permettono di distinguere un testo con la punteggiatura italiana da quello con l’interpunzione “all’italiana”, applicata da uno straniero.

Le numerose pubblicazioni, sia di carattere divulgativo che scientifico, riguardanti l’uso dei segni di punteggiatura possono essere molto preziose nella discussione sull’*ars punctandi*, ma non migliorano la situazione di uno studente straniero. Dal punto di vista dei polacchi, le virgole italiane sembrano più soggettive, più individuali e anche più creative, il che porta a due approcci verso la punteggiatura scelta per i propri testi scritti in italiano:

1. paura di usare i segni interpuntivi, come troppo difficili da applicare, e di conseguenza, mancanza dei segni indispensabili nel testo;

⁸ La citazione proviene dal sito web dell’Accademia: www.accademia-dellacrusca.it (data d’accesso: 17.09.2015).

2. esagerazione nell'uso dei segni per accentuare il carattere espressivo e individuale della punteggiatura italiana.

A uno dei due approcci si sovrappongono le regole polacche, molto spesso applicate in modo selettivo o automatico. Di conseguenza, tutta la punteggiatura diventa parzialmente corretta, “dimezzata”. Gli studenti non si rendono conto che per applicare al testo una qualsiasi “scelta stilistica personale” relativa alla punteggiatura – o in altri termini, una soluzione creativa – è indispensabile conoscere bene le regole del gioco interpuntivo. Bisogna rendersi conto che la punteggiatura creativa non vuol dire una punteggiatura contro le regole; l'originalità della soluzione è ugualmente importante come l'adequatezza. Quell'unione dell'aspetto originale con l'utilità non è, però, così ovvio nella lingua comune. Nel *Dizionario di Italiano Garzanti* la *creatività* viene definita come: “capacità di creare, di inventare con libera fantasia”. Come sinonimi del *creativo* appaiono invece: *fantasioso, immaginativo, inventivo* (*Dizionario dei Sinonimi e Contrari Garzanti*)⁹. Un simile concetto della creatività emerge dalla definizione dell'aggettivo *kreatywny* ‘creativo’ nel vocabolario della lingua polacca PWN¹⁰: “*kreatywny – tworzący coś nowego i oryginalnego*” (trad.: “creativo – che inventa qualcosa di nuovo e originale”). Nella percezione comune, per essere creativo basta, dunque, essere originale e avere immaginazione. Di conseguenza, la “punteggiatura creativa” viene considerata come altamente soggettiva, diversa per ogni utente della lingua e priva di regole fisse.

⁹ Uso la versione on line dei dizionari Garzanti, disponibile sul sito web <http://garzantilinguistica.sapere.it> (data d'accesso: 17.09.2015).

¹⁰ Mi riferisco al dizionario *on line* della casa editrice PWN, disponibile sul sito web <http://sjp.pwn.pl> (data d'accesso: 17.09.2015).

Nonostante gli stessi principi, ovvero i criteri logico-sintattici, le regole riguardanti i singoli segni di punteggiatura in polacco e in italiano spesso risultano contraddittorie. Le maggiori diversità concernono l'uso di quattro segni d'interpunzione: virgola, lineetta, trattino e virgolette. Nella Tabella 1 vengono riportati i contesti in cui si notano le principali differenze nell'uso dei quattro segni.

Segno di punteggiatura	Contesti d'uso, questioni formali e problemi terminologici	Esempi e commenti
virgola ,	1. La virgola tra le proposizioni reggente e subordinata (in particolare le subordinate oggettive e relative).	<i>“Wyznawał, że pisze tylko to, co mu aniołowie dyktują”</i> (Polański 2006: 125). Traduzione: “Confessava che scriveva solo quello che gli dettavano gli angeli”.
	2. La virgola che separa le coordinate (unite con una congiunzione).	<i>“Już mieli zaczynać, ale ktoś im przeszkodził”</i> (Polański 2006: 129). Traduzione: “Stavano per cominciare ma qualcuno li disturbò”. oppure “Stavano per cominciare, ma qualcuno li disturbò”. Nella seconda versione viene sottolineata l'opposizione fra le due frasi. Come osserva Fornaciari (2003: 26), “la virgola prima del <i>ma</i> accentua l'antitesi: ‘La parola non è soltanto ragione, intelligenza, ma anche magia’ (Gian Luigi Beccaria)”.

	3. La virgola che separa le frasi gerundive.	“<i>Patrząc z bliska na telewizor, męczysz wzrok</i>” (Polański 2006: 127). Traduzione: “Guardando il televisore da vicino ti stanchi la vista”.
	4. La virgola nelle proposizioni ellittiche (in polacco si usa il trattino lungo).	“Il primo indossava un berretto; il secondo, un cappello di feltro” (Serianni 1989: 62). Traduzione: “<i>Pierwszy nosił czapkę, drugi – filcowy kapelusz</i>”.
lineetta e trattino – | –	1. Differenza d’uso fra il trattino breve (<i>łącznik</i> polacco) e il trattino lungo / lineetta (<i>myślnik</i> polacco).	Lo stesso problema riguarda la norma italiana e polacca. Il trattino breve, segno non tanto interpuntivo, quanto ortografico, viene classificato da Catach (1996: 77) tra “i segni di punteggiatura della parola” e come tale viene interposto tra due caratteri senza lasciare uno spazio. Il trattino lungo o la lineetta è un segno interpuntivo; “può presentarsi da solo oppure, a differenza del trattino, in coppia, formando un segno composto da due elementi correlati” (Tonani 2011: 1276). Le difficoltà relative all’uso di questi due segni vengono aumentate dal caos terminologico nella norma italiana. Sono in uso vari termini: <i>trattino breve</i>, <i>trattino lungo</i>, <i>lineetta</i>, <i>stanghetta</i>, <i>tratto d’unione</i>. A seconda del manuale, la parola <i>trattino</i> può indicare o uno, o l’altro segno in questione, e non di rado si riferisce a tutti e due.
	2. Questioni terminologiche, mancanza dei termini univoci italiani.	

	3. L'applicazione più limitata della lineetta rispetto al segno polacco corrispondente. In italiano la lineetta – o meglio le lineette perché vengono usate in coppie – si applica prima di tutto per separare gli incisi. Secondo Lesina (2009: 123), l'impiego generale delle lineette è “inserire in modo evidente un inciso di puntualizzazione o di commento all'interno di un periodo del testo”. Nel <i>Nuovo Manuale di Stile</i> Lesina cita il seguente esempio: “Malgrado ciò – o forse grazie a questo fatto – aveva ottenuto un notevole successo”. La versione polacca della frase illustra lo stesso impiego delle lineette: <i>“Mimo to – a może dzięki temu faktowi – odniósł znaczący sukces”</i> (trad. mia – K.F.). Nella narrativa, sia polacca che italiana, le lineette possono segnalare il discorso diretto sostituendo le virgolette. In polacco l'uso della lineetta è, tuttavia, molto più vasto. Polański (2006: 138-140) indica tredici contesti in cui può apparire il <i>myślnik</i>. Afferma inoltre (p. 140) che in contrasto alla virgola la lineetta può essere usata per evitare ambiguità, ovvero per dividere due termini indipendenti che possano sembrare logicamente correlati. In italiano il segno che serve a impedire false correlazioni è la virgola.
--	---

virgolette ‘ ‘ | ‘ ‘ | „ „ | „ „ | ‘ ‘	Vari tipi di virgolette usate in italiano e in polacco.	Le differenze nell'uso delle virgolette in italiano e in polacco riguardano non tanto i contesti di applicazione, quanto le questioni tipografiche e la forma grafica. In polacco i tipi di virgolette sono i seguenti (Polański 2006: 149): <i>cudzysłów apostrofowy</i> („ „), <i>cudzysłów ostrokrątny</i> (francuski: « » e niemiecki: » «), <i>cudzysłów definicyjny</i> (‘ ’). In italiano, invece, si usano (Serianni 1989: 64): virgolette basse (« » oppure » «), virgolette alte (“ ”), apici (‘ ’).
--	---	--

Tabella 1. Differenze nell'uso di virgola, lineette, trattino e virgolette tra le lingue italiana e polacca

Le questioni elencate nella Tabella 1, come potenziali “contesti a rischio”, vanno discusse e commentate dall'insegnante gradualmente e a seconda delle abilità linguistiche dello studente. Trascurate, indurranno a commettere errori e produrre calchi linguistici dal polacco. Il calco più frequente, che nella maggior parte dei casi risulta un errore, è la virgola inserita automaticamente prima di ogni proposizione relativa e oggettiva (seguendo ubbidientemente la regola polacca – imparata a memoria ancora nella scuola elementare – di mettere sempre una virgola prima del pronome relativo *który* e prima della congiunzione *że*¹¹). Si tratta di uno sbaglio che appare già nei primi compiti scritti e raramente viene spiegato o commentato. La distinzione fra il trattino breve e quello lungo, nonché i loro usi interpuntivi e ortografici, vanno discussi e analizzati con particolare riguardo considerato che recano problemi anche ai

¹¹ L'automaticità nel seguire la regola porta agli errori di punteggiatura anche in polacco.

parlanti di lingua madre, sia italiana che polacca. L'uso delle virgolette è un problema per lo più tipografico, ma molto spesso trascurato e presente anche nei testi scritti da studenti avanzati e nelle tesi di laurea scritte in italiano. Gli apprendenti polacchi dell'italiano non notano la differenza tra le virgolette doppie alte segnate all'italiana (tutte e due in alto) e alla polacca (le virgolette di apertura in basso e quelle di chiusura in alto).

La maggior parte dei problemi, se analizzata e indicata su esempi, è facile da evitare, anche se non di rado esige qualche lezione di recupero sulla punteggiatura polacca. Non bisogna dimenticare che, oltre alle differenze, le norme italiana e polacca hanno anche punti comuni. La norma polacca, oggi quella più rigida e più rispettosa della struttura sintattica del testo, evolvé dal sistema interpuntivo italiano. Il trattato cinquecentesco di Aldo Manuzio, siccome scritto in latino, diventò una fonte universale della norma e per decenni servì a tipografi, editori e correttori di bozze, prima a Cracovia, e poi in altre città polacche. L'influsso tedesco allontanò le regole polacche da quelle italiane, tuttavia, fino ad oggi, la stessa base consente di trovare punti comuni. Il metodo comparativo può essere un buon punto di partenza per apprendere le regole del sistema straniero – da una parte, perché incoraggia gli studenti ad approfondire le conoscenze acquisite; dall'altra, perché permette all'insegnante di rendersi conto del livello di tali conoscenze e aiuta a adattare gli esercizi alla competenza linguistica dell'allievo. Serve inoltre come una tappa introduttiva e come una preparazione imprescindibile allo studio contrastivo. Una buona base teorica è il prerequisito obbligatorio per poter cominciare ad usare la punteggiatura in modo creativo, ovvero per gettare quella rete di virgole che a prima vista sembra caotica e solo dopo un'analisi approfondita si rivela come una soluzione sia originale che utile e ben pensata. Il ruolo della virgola inserita al posto giusto veniva sottolineato da Leopardi (1860: 141): “sapendo che la

chiarezza è il primo debito dello scrittore, non ho mai lodata l'avarizia de' segni, e vedo che spesse volte una sola virgola ben messa, dà luce a tutt'un periodo". La creatività nell'uso dei segni di punteggiatura non può, dunque, risultare sconfinata, né si può mettere il segno uguale tra essere creativo e improvvisare. L'interpunzione messa sbadatamente, senza una precisa intenzione sarà nel miglior caso incompleta, dimezzata, e di conseguenza, irritante. Se avremo meno fortuna, può portare alle ambiguità o invertire il senso della frase.

5. Punteggiatura rampante

Dopo aver controllato la conoscenza della punteggiatura polacca, si può cominciare a delineare le regole dell'interpunzione italiana. Non bastano, tuttavia, i manuali pubblicati dagli italiani stessi per gli studenti di madrelingua italiana perché non danno rilievo alle questioni problematiche per uno studente straniero di madrelingua slava. Possono, senz'altro, servire come un punto di riferimento¹², però esigono un adattamento alla realtà linguistica polacca. Un modo migliore per analizzare e imparare le regole potrebbe essere un'attività svolta in classe che incoraggi gli apprendenti a crearle da soli. Il processo della creazione deve basarsi su un materiale autentico, contestualizzato, ma allo stesso tempo impeccabile per quanto riguarda l'osservazione della norma interpuntiva

¹² Si consigliano in particolare: la seconda, aggiornata edizione del manuale di Frescaroli *La punteggiatura corretta* (2003), il capitolo *Punteggiatura nel Nuovo Manuale di Stile* di Lesina (2006: 111-129), il *survival kit* interpuntivo di Serafini (2012) *Questo è il punto. Istruzioni per l'uso della punteggiatura*. Per gli studenti interessati al tema anche il best seller di Mortara Garavelli (2003) *Prontuario di punteggiatura* che fino ad ora ha avuto diciassette edizioni.

e deve avvenire secondo il principio dell'originalità unita all'utilità; non può essere frutto di mera fantasia. Balboni (2008: 82) propone la “creazione di una grammatica di riferimento” come un esercizio di morfosintassi e suggerisce di “formalizzare la riflessione linguistica traducendola in schemi di riferimento consultabili dallo studente che li ha prodotti”. Il metodo di raccogliere informazioni, raggrupparle secondo i propri criteri e gestirle da soli può funzionare bene anche per la punteggiatura (v. Tabella 2). Un manuale “fai da te”, creato in un *file word* e arricchito con dei *link* ipertestuali, non solo aiuta nei momenti di dubbio, ma anche può essere condiviso con i compagni del gruppo e stimolare gli autori a completare e perfezionare il proprio lavoro. Favorisce, inoltre, l'ambizione interpuntiva, ovvero la volontà di migliorare le proprie abilità e sensibilizzare la coscienza linguistica. Il compito non riguarda una singola lezione e dovrebbe diventare un processo creativo a lunga durata, gradualmente sviluppato dall'allievo e regolarmente verificato dall'insegnante per evitare eventuali errori.

Le regole di punteggiatura vanno scoperte durante le lezioni lavorando sul testo. Può essere un testo privo di segni interpuntivi; gli studenti avranno il compito di inserirli (v. Tabella 3). Si può anche usare un materiale autentico non modificato (brano letterario, articolo giornalistico) e chiedere una traduzione dall'italiano in polacco per confrontare i contesti sintattici in due lingue (v. Tabella 4).

Titolo dell'esercizio	<i>Creazione del manuale di punteggiatura</i>
Livello	B2 e oltre.
Gruppo di età	Adolescenti, adulti.
Contesto didattico	Liceo, università.

Numero di partecipanti	L'esercizio può essere svolto individualmente, ma anche in gruppi (classe del liceo, gruppo di studenti universitari).
Scopo dell'esercizio	Ordinare le regole di punteggiatura e creare un prontuario interpuntivo personalizzato.
Durata	L'esercizio è un completamento di altre attività svolte durante le lezioni e funziona come un compito aggiuntivo assegnato per tutta la durata del corso di lingua.
Descrizione dell'esercizio	I partecipanti creano un file di testo in cui inseriscono le regole di punteggiatura italiana scoperte e formulate durante le lezioni. Ogni regola va accompagnata da almeno un esempio d'uso. Il manuale può essere diviso in sezioni secondo i segni descritti oppure secondo i contesti e le strutture sintattiche. Si può, inoltre, aggiungere un "capitolo" intitolato <i>Similitudini e contrasti</i> per mettere a confronto le due norme, italiana e polacca.
Conclusioni	L'esercizio serve a coinvolgere gli studenti nella produzione di materiali didattici. I partecipanti si preparano un compendio delle regole interpuntive, ma allo stesso tempo – elaborandole e cercando degli esempi d'uso – imparano e ricordano i contesti problematici. L'attività sviluppa le abilità analitiche e costringe a lavorare in modo sistematico.

Tabella 2. Esercizio 1: Creazione del manuale di punteggiatura

Titolo dell'esercizio	<i>Nella bottega di un vecchio falegname</i>
Livello	B2 e oltre.
Gruppo di età	Adolescenti, adulti.
Contesto didattico	Liceo, università.

Numero di partecipanti	Da 3 a 7 (se è superiore a 7 può essere svolto in coppie o in piccoli gruppi per ridurre il numero di versioni e per facilitare la correzione e la discussione finale).
Scopo dell'esercizio	Saper usare i segni di punteggiatura in vari contesti sintattici.
Durata	45 minuti
Descrizione dell'esercizio	Tappa 1: Punteggiamo. I partecipanti ricevono un brano preso dal primo capitolo del libro <i>Le avventure di Pinocchio. Storia di un burattino</i> di Carlo Collodi, privo di segni di punteggiatura. Il primo compito è dividere il testo in proposizioni e inserire i segni mancanti per creare un racconto logico e possibile da leggere ad alta voce. Tappa 2: Leggiamo. Lettura ad alta voce di tutti i testi creati dai partecipanti e l'analisi dei contesti interpuntivi. L'insegnante fa notare due funzioni della punteggiatura: retorico-intonativa e logico-sintattica. Di seguito, vengono analizzate le possibilità di inserire vari segni di punteggiatura e il loro influsso sul senso delle proposizioni e sul valore stilistico dell'intero testo. L'insegnante fa notare agli studenti la necessità di individuare più paragrafi e segnalare i rientri del capoverso. Vengono, inoltre, discussi i modi di introdurre il discorso diretto in italiano e in polacco. Tappa 3: Analizziamo. Analisi contrastiva del brano di Carlo Collodi e delle sue traduzioni in polacco di: Krystyna ed Eugeniusz Kabatcowie (1996), Halina Koziół (1999), Agnieszka Piotrowska (2006), Jarosław Mikołajewski (2011). I partecipanti completano la tabella con le regole relative al polacco e all'italiano riassumendo i contesti sintattici che esigono l'uso di un segno di punteggiatura specifico.

Suggerimenti per la creazione di esercizi analoghi	L'analisi interpuntiva si può riferire a vari testi, a seconda delle abilità linguistiche di partecipanti. Nel caso di principianti (livello A2-B1) si possono utilizzare singole frasi o minidialoghi che vanno poi tradotti in polacco per osservare le differenze dell'uso della punteggiatura (soprattutto la virgola prima delle proposizioni relative).
Conclusioni	Lo scopo dell'esercizio è non tanto insegnare ad applicare le regole della punteggiatura, quanto discutere le loro varie interpretazioni e incoraggiare un approccio creativo all'interpunzione. Cercando le varie possibilità di dividere i blocchi d'informazione con i segni di punteggiatura si verifica, inoltre, le abilità di comprensione della lettura e le capacità di riconoscere la struttura del testo. La creatività diventa, dunque, una chiave non solo per usare, ma prima di tutto, per capire le funzioni dell'interpunzione.

Tabella 3. Esercizio 2: Nella bottega di un vecchio falegname

Titolo dell'esercizio	<i>Pinocchio e le virgole bugiarde</i>
Livello	B2 e oltre.
Gruppo di età	Adolescenti, adulti.
Contesto didattico	Università.
Numero di partecipanti	Da 4 a 10 (se è inferiore a 4, ogni partecipante riceve più frasi da tradurre; se invece il numero di partecipanti supera 10 persone, l'esercizio può essere svolto in coppie o in piccoli gruppi).
Scopo dell'esercizio	Lo scopo dell'esercizio è l'apprendimento dell'uso della virgola nelle proposizioni introdotte da <i>che</i> in funzione di pronomi relativo e congiunzione.

	L'attività evidenzia le differenze nell'uso della virgola nelle relative polacche e italiane. Viene anche discusso il concetto dell'inciso e della proposizione incidentale.
Durata	45 minuti
Descrizione dell'esercizio	Tappa 1: Traduciamo. Attraverso un sorteggio di cartoncini da un cappello ogni partecipante riceve un periodo proveniente dal libro <i>Le avventure di Pinocchio. Storia di un burattino</i> di Carlo Collodi. L'insegnante non rivela la fonte delle frasi, sono gli studenti che – dopo la lettura ad alta voce di tutte le frasi – devono indovinare di quale testo letterario si tratti. Il primo compito è tradurre la frase italiana in polacco conservando la struttura sintattica e osservando la punteggiatura corretta. Gli studenti possono usare un dizionario della lingua italiana messo a disposizione di tutto il gruppo sulla scrivania dell'insegnante. La verifica delle traduzioni riguarda non solo la correttezza grammaticale e l'adeguatezza semantica e informazionale, ma anche l'uso corretto dei segni di punteggiatura. Tappa 2: Formuliamo le regole. Tradotte le frasi e stabilita l'interpunzione, gli studenti creano le regole riguardanti l'uso della virgola prima di <i>che</i>. Va sottolineato l'uso doppio della virgola per introdurre e chiudere un inciso (se necessario, spiegare il concetto dell'inciso e della proposizione incidentale). Lavorando con i futuri filologi si può discutere, inoltre, il concetto del <i>che</i> polivalente e l'interpunzione nei contesti in cui viene usato.
Suggerimenti per la creazione di esercizi analoghi	Esercizi simili si possono usare per discutere altri contesti in cui l'uso della virgola è diverso in italiano e in polacco (ad es. delimitazione di frasi gerundive e infinitive), nonché l'uso di altri segni di

	punteggiatura, ad es. nelle citazioni, nei dialoghi, nelle proposizioni temporali. Per gli studenti che stanno preparando la tesi di laurea, potrebbe essere utile confrontare le regole di punteggiatura nei riferimenti bibliografici in italiano e in polacco.
Conclusioni	L'esercizio permette ai partecipanti di assumere due ruoli: di traduttori e di linguisti che discutono e confrontano la norma interpuntiva italiana e polacca. In tal modo, hanno una possibilità di formulare da soli le regole (ovvero di crearle), invece di imparare a memoria le norme. Le indicazioni da loro formulate saranno più attinenti alla realtà linguistica polacca e metteranno in evidenza i contesti più difficili agli studenti di lingua madre polacca, e non quelli che recano problemi agli italiani.

Tabella 4. Esercizio 3: Pinocchio e le virgole bugiarde

6. Conclusioni

Essere creativo nell'uso e nell'insegnamento della punteggiatura, in particolare quella italiana, è una caratteristica di cui non si può fare a meno. La esige il sistema interpuntivo stesso, il quale anche quando preciso e ben sviluppato, lascia spazio agli usi facoltativi e alle scelte individuali. Grazie alla creatività si possono individuare la punteggiatura "per l'occhio", "per l'orecchio", "per il cuore" (Mortara Garavelli 2003: 5-7; De Benedetti 2009: 90-93) e tante altre, dipendenti da contesto, situazione comunicativa e scopo del testo prodotto. Una tale osservazione diventa molto spesso un incentivo, e subito anche un consenso, a non studiare le regole di punteggiatura e a trascurarle. La creatività nell'ambito dell'interpunzione è, invece, il frutto di una particolare cautela e di un approfondito

studio. Il fondamento della creatività, unire l'utile all'insolito (o in altre parole, l'utile al dilettevole), consiste nel trovare un punto di equilibrio tra lo stile individuale ed inimitabile e le regole del gioco. Nel caso della punteggiatura, si tratta di un gioco che riguarda non solo i segni tipografici, ma anche le regole della sintassi, della retorica e della semantica.

Appendice A

Scheda dell'esercizio 2: *Nella bottega di un vecchio falegname*

Testo senza i segni di punteggiatura	Testo originale di Carlo Collodi (i primi versi del primo capitolo <i>Come andò che maestro Ciliegia, falegname, trovò un pezzo di legno, che piangeva e rideva come un bambino</i>)
C'era una volta un re diranno subito i miei piccoli lettori no ragazzi avete sbagliato c'era una volta un pezzo di legno non era un legno di lusso ma un semplice pezzo da catasta di quelli che d'inverno si mettono nelle stufe e nei caminetti per accendere il fuoco e per riscaldare le stanze non so come andasse ma il fatto è che un bel giorno questo pezzo di legno capitò nella bottega di un vecchio falegname il quale aveva il nome maestr'Antonio se non che tutti lo chiamavano maestro Ciliegia per via della punta del suo naso che era sempre lustra e paonazza come una ciliegia matura	C'era una volta... – Un re! – diranno subito i miei piccoli lettori. – No, ragazzi, avete sbagliato. C'era una volta un pezzo di legno. Non era un legno di lusso, ma un semplice pezzo da catasta, di quelli che d'inverno si mettono nelle stufe e nei caminetti per accendere il fuoco e per riscaldare le stanze. Non so come andasse, ma il fatto è che un bel giorno questo pezzo di legno capitò nella bottega di un vecchio falegname, il quale aveva il nome maestr'Antonio, se non che tutti lo chiamavano maestro Ciliegia, per via della punta del suo naso, che era sempre lustra e paonazza, come una ciliegia matura.

Tabella 5. Scheda dell'esercizio 2: *Nella bottega di un vecchio falegname.*

Scheda dell'esercizio 3: Pinocchio e le virgole bugiarde

✂ -----

1. Ma di dove sarà uscita questa vocina che ha detto *ohi*?

✂ -----

2. Avvedutosi che il bussare non giovava a nulla, cominciò per disperazione a dare calci e zuccate nella porta.

✂ -----

3. Bisogna sapere che la Bambina dai capelli turchini non era altro che una bonissima Fata, che da più di mill'anni abitava nelle vicinanze di quel bosco.

✂ -----

4. Quel che mi avete comandato, è fatto.

✂ -----

5. Allora la Fata, battendo le mani insieme, fece due piccoli colpi, e apparve un magnifico Can-barbone, che camminava ritto sulle gambe di dietro, tale e quale come se fosse un uomo.

✂ -----

6. Il burattino è sempre vivo; ma se per disgrazia non fosse vivo, allora sarebbe segno che è morto davvero!

✂ -----

7. Bisogna sapere che i burattini di legno hanno il privilegio di ammalarsi di rado e di guarire prestissimo.

✂ -----

8. Ora vieni un po' qui da me e raccontami come andò che ti trovasti tra le mani degli assassini.

✂ -----

9. Domani troneremo qui, e allora sarai morto e colla bocca aperta, e così ti porteremo via le monete d'oro che hai nascoste sotto la lingua.

✂ -----

10. Appena detta la bugia, il suo naso, che era già lungo, gli crebbe subito di due dita di più.

✂ -----

11. Le bugie, ragazzo mio, si riconoscono subito, perché ve ne sono di due specie: vi sono le bugie che hanno le gambe corte, e le bugie che hanno il naso lungo: la tua per l'appunto è di quelle che hanno il naso lungo.
✂ -----
12. Quando gli parve che fosse l'ora, riprese subito la strada che menava al Campo dei miracoli.
✂ -----
13. Vide sopra un albero un grosso pappagallo che si spollinava le poche penne che aveva addosso.
✂ -----
14. E pensare che ho ricevuto da lei tante attenzioni e tante cure amorose...
✂ -----
15. Devi sapere, signor Serpente, che io vado a casa, dove c'è il mio babbo che mi aspetta e che è tanto tempo che non lo vedo più!
✂ -----

Sitografia

Accademia della Crusca: <http://www.accademiadellacrusca.it>
(data d'accesso: 17.09.2015).

Dizionari Garzanti: <http://www.garzantilinguistica.sapere.it>
(data d'accesso: 17.09.2015).

Dizionario della lingua polacca PWN: <http://sjp.pwn.pl> (data d'accesso: 17.09.2015).

Riferimenti bibliografici

Arieti, Silvano (1979) *Creatività: la sintesi magica*. Roma, Astrolabio Ubaldini.

- Bachtold, Louise (1974) "The Creative Personality and the Ideal Pupil Revisited". *Journal of Creative Behavior* 8, 47-54.
- Balboni, Paolo (2008) *Fare educazione linguistica. Insegnare italiano, lingue straniere e lingue classiche*. Torino, UTET.
- Barron, Frank (1971) *Creatività e libertà della persona*. Roma, Astrolabio Ubaldini.
- Boden, Margaret Ann (1990) *The Creative Mind: Myths and Mechanisms*. London, Weidenfeld and Nicholson.
- Catach, Nina (1994) *La punctuation*. Paris, Presses Universitaires de France.
- Collodi, Carlo (1949) *Le avventure di Pinocchio. Storia di un burattino*. Milano, Einaudi.
- Cropley, Arthur John (1992) *More Ways Than One. Fostering Creativity*. Norwood, NJ: Ablex.
- De Benedetti, Andrea (2009) *Val più la pratica. Piccola grammatica immorale della lingua italiana*, Roma, Laterza.
- Foremniak, Katarzyna (2014) *O sztuce przestankowania w Polsce i we Włoszech. Rozwój normy interpunkcyjnej od XVI wieku do współczesności*. Warszawa, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego.
- Fornara, Simone (2010) *La punteggiatura*. Roma, Carocci.
- Frescaroli, Antonio (2003) *La punteggiatura corretta. Come interessare, appassionare e convincere dando ritmo al testo*. Milano, De Vecchi Editore.
- Gedo, John E. e Gedo, Mary M. (1991) *Perspectives on Creativity. The Biographical Method*. New Jersey, Ablex Publishing Corporation.
- Guilford, Joy Paul (1950) "Creativity". *American Psychologist* 5, 444-454.
- Koestler, Arthur (1975) *L'atto della creazione*. Roma, Astrolabio Ubaldini.
- Leopardi, Giacomo (1860) *Lettera a Pietro Giordani*,

- a Piacenza – Recanati 12 maggio 1820. In: Vani, Prospero [a cura di] *Epistolario di Giacomo Leopardi con le iscrizioni greche trioppee da lui tradotte e lettere di Pietro Giordani e Pietro Colletta all'autore*, vol. I, Napoli, Giuseppe Marghieri, 140-141.
- Lesina, Roberto (2009) *Il Nuovo Manuale di Stile. Edizione 2.0. Guida alla redazione di documenti, relazioni, articoli, manuali, tesi di laurea*. Bologna, Zanichelli.
- Maraschio, Nicoletta (1981) "Appunti per uno studio della punteggiatura". In: AA. VV, *Studi di linguistica italiana per Giovanni Nencioni*. Firenze, Pappagallo, 185-209.
- Matussek, Paul (1976) *Creatività come chance*. Roma, Il Pensiero Scientifico.
- Melucci, Alberto (1994) *Creatività: miti, discorsi, processi*. Milano, Feltrinelli.
- Morosi, Ferdinando (1966) *Punteggiatura normale e punteggiatura libera o di fantasia*. In: Morosi, Ferdinando, *Per una punteggiatura uniforme nelle scuole*. Firenze, G. D'Anna, 5-22.
- Mortara Garavelli, Bice (2003) *Prontuario di punteggiatura* [ed. 15^a]. Roma, Laterza.
- Polański, Edward (2006) *Wielki słownik ortograficzny PWN*. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Rothenberg, Albert (1980) *The Creative Process in Art, Science and Other Fields*. Chicago, University of Chicago Press.
- Rubini, Vittorio (1980) *Creatività*. Firenze, Giunti-Barbera.
- Serafini, Francesca (2012) *Questo è il punto. Istruzioni per l'uso della punteggiatura*. Roma, Laterza.
- Serianni, Luca e Castelveccchi, Alberto (1989) *Grammatica italiana. Italiano comune e lingua letteraria. Suoni – forme – costrutti*. Torino, UTET.
- Sternberg, Robert Jeffrey (1999) *Handbook of creativity*. New York, Cambridge University Press.

- Tonani, Elisa (2011) "Trattino". In: *Enciclopedia dell'italiano*. Roma, Istituto della Enciclopedia Italiana Treccani, 1276-1277.
- Torrance, Ellis Paul (1963) "The creative personality and the ideal pupil". *Teachers College Record* 65, 220-226.
- Torrance, Ellis Paul (2003) "The creative person". In *Encyclopedia of education*, New York, Macmillan, 552-553.
- Weisberg, Robert (1986) *Creativity and Other Myths*. New York, Freeman.
- Westby, Erik L. e Dawson, V. L. (1995) "Creativity: Asset or Burden in the Classroom?". *Creativity Research Journal* 8, 1-10.

Maria Załęska

Università di Varsavia

Glottodidattica e retorica: dall'*ars recte loquendi* verso l'*ars bene dicendi*

*Conosceva sei lingue,
ma non aveva niente d'interessante da dire
in nessuna di esse.*
Anonimo

1. Introduzione

Secondo Aristotele (*Retorica* 1355b), il compito della retorica “[...] non è il persuadere, ma lo scorgere i mezzi atti a persuadere in merito a ciascun <argomento>”. Questa definizione, formulata in termini inventivi (cioè riconducibili all’*inventio*, v. sotto), traccia relazioni complesse fra la retorica e la creatività.

Tali legami sono osservabili anche fra la glottodidattica e la creatività. Anzi, la creatività, praticata nell’insegnamento di lingue straniere, si potrebbe infatti definire in modo analogo, come la facoltà di scorgere i mezzi atti ad avere valore istruttivo in qualsiasi situazione in cui si usa la lingua.

La retorica e la creatività nell’ambito ristretto alla glottodidattica si possono dunque considerare due sottocasi della

creatività nel senso lato del termine: l'attitudine di chi è pronto e capace (a volte anche preparato metodicamente) di convertire qualsiasi circostanza in un'occasione per imparare, per risolvere problemi e per realizzare progetti. L'intelligenza pratica, la mente attenta, la prontezza di spirito, il coraggio di agire, l'energia di realizzare i progetti permettono di volgere tutto in risorse persuasive o istruttive.

Nel contesto dei programmi didattici, il legame tra la retorica e la glottodidattica riguarda anche gli obiettivi che si hanno progettando un corso di lingua straniera: *se* e, nel caso affermativo, *come* passare dall'*ars recte loquendi* (ovvero l'arte di parlare correttamente) all'*ars bene dicendi* (l'arte di dire qualcosa in modo interessante e persuasivo)? Si tratta di un passaggio tracciato nel Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue (QCERL¹): pur non usando il termine *retorica*, fra i descrittori il QCERL elenca infatti le capacità persuasive.

Delineando il rapporto fra la creatività, la glottodidattica e la retorica, si possono adottare due percorsi: *ex post* ed *ex ante*. Nel primo, gli esercizi ideati originariamente per sviluppare solo l'*ars recte loquendi* vengono interpretati in termini del loro insito potenziale retorico, ovvero l'applicabilità nell'*ars bene dicendi*. Proprio una tale ricostruzione è applicata come il principio organizzativo di questo volume.

L'altro, invece, è un approccio *ex ante*: si tratta di tracciare un progetto didattico globale e organico, con lo scopo esplicito di passare dall'*ars recte loquendi* (ovvero l'arte di parlare correttamente) all'*ars bene dicendi* (l'arte di dire qualcosa in modo interessante, strutturato, strategico). Questo contributo sarà dedicato all'esplorazione teorica delle relazioni fra i tre concetti coinvolti: la retorica, la creatività e la lingua straniera. Le distinzioni discusse possono costituire la base di un progetto

¹ www.clifu.unito.it/QCER.pdf

didattico che, sin dalle prime lezioni, fa apprendere la *lingua* straniera (ovvero, praticare l'*ars recte loquendi*) in modo funzionale alla costruzione di *testi* dal potenziale persuasivo (preparando a praticare l'*ars bene dicendi*).

Visto che il concetto di *retorica* è spesso inteso male e connotato negativamente, si espliciteranno alcune distinzioni pertinenti, utili nel contesto di insegnamento delle lingue straniere (sezione 2). Di seguito, si tratteranno i rapporti fra l'acquisizione e l'insegnamento della lingua e della retorica, in riferimento al concetto fondamentale di creatività (sezione 3).

2. *Ars bene dicendi*

Prima di tracciare il percorso dall'*ars recte loquendi* all'*ars bene dicendi*, è utile definire la retorica stessa (per gli approfondimenti, v. per esempio Ellero 1997, Mortara Garavelli 2002). Il termine *retorica* viene infatti usato in diverse accezioni e con svariate connotazioni (v. Załęska 2014a: 33-37), il che provoca molta confusione terminologica e teorica.

In effetti, anche in questo contributo appaiono due accezioni del termine. Nell'introduzione, la retorica è stata identificata facendo appello alla definizione di Aristotele che l'ha ideata come un'abilità prima di tutto *inventiva*, la caratteristica di una mente attenta a ciò che si presta ad essere convertito in una risorsa persuasiva.

Di seguito, è stata evocata la famosa formulazione secondo cui la retorica è *ars bene dicendi*. Anziché la tappa invisibile di "produzione" (ovvero la fase "mentale" *inventiva*), questa formulazione si concentra piuttosto sul "prodotto" (ossia ciò che il parlante effettivamente ha detto, nella forma percepibile all'uditorio grazie alle risorse dell'*elocutio* e dell'*actio*).

Nel contesto dell'insegnamento della LS, sotto si discuteranno in modo sintetico alcune distinzioni ulteriori indispensabili – fra la *rhetorica utens*, la *rhetorica docens* e la retorica come disciplina di studio – che permetteranno di evidenziare le relazioni complesse fra la retorica e la didattica, in particolare la glottodidattica.

2.1 *Rhetorica utens*

La soprammenzionata facoltà di scorgere ciò che è capace di essere persuasivo in merito a ciascun argomento è stata trattata, sin dall'antichità, come una delle competenze intellettuali e comunicative condivise da tutti i parlanti, visto che “[...] tutti fino a un certo punto intraprendono e a saggiare un discorso e a sostenerlo e a difendersi e ad accusare. Tra i più, dunque, gli uni compiono queste cose senza metodo, gli altri per una consuetudine che deriva da un abito” (Aristotele, *Retorica* 1354a). In quest'accezione, la retorica è tanto indispensabile alla comunicazione quanto la lingua; volgendo la prospettiva, come non è possibile *non usare* la lingua, così non è possibile *non usare* la retorica. Inoltre, quest'accezione, espressa in termini *inventivi*, evoca la definizione della *creatività* nel senso lato del termine, secondo la quale essa sarebbe un'abilità condivisa da tutti.

Questa “retorica naturale”, come la chiama Ziomek (2000), è qualificata come *rhetorica utens* (contrapposta alla *rhetorica docens*, v. sotto). Essa va considerata nella sua dimensione sociale e individuale. Nel corso della socializzazione l'individuo, interagendo con gli altri, sviluppa l'abilità di scorgere ciò che è capace di essere persuasivo in svariate situazioni di vita, in contatti con varie persone. Il successo è condizionato però anche dalle caratteristiche individuali: alcuni hanno solo le capacità rudimentali, altri sono persone carismatiche, dotate di un naturale talento persuasivo.

Molti parlanti si servono per tutta la vita solo di queste capacità innate: “compiono queste cose senza metodo”, sviluppando solo nella prassi comunicativa le doti possedute. Per scorgere le potenzialità persuasive in una situazione particolare, il parlante non deve infatti conoscere i termini tecnici quali *inventio* o *ethos* (così come per parlare una lingua non risulta indispensabile sapere cosa sia *predicato* o *fonema*). Può rimanere a un livello di autodidatta, ossia imparare dalla pratica, senza essere insegnato in modo formale (v. sotto).

Alcune persone, però, completano questo *knowing how* intuitivo ricorrendo al sapere metodico che permette di esplorare anche il sapere tipo *knowing that* (per usare i termini di Ryle 1945/46): un metalivello di riflessione approfondita, formata anche nel processo di educazione formale nell'ambito della retorica.

2.2 *Rhetorica docens*

La soprammenzionata attitudine creativa permette al parlante, nel tempo reale di ciascuna interazione, di trovare quanto può essere persuasivo e gli serve per influenzare l'interlocutore. Proprio per questo motivo è una facoltà preziosa e pregiata nella società.

Da qui l'idea di coltivarla e rafforzarla tramite le esercitazioni pianificate, volte a aumentare le *chance* di successo. Tale *rhetorica docens* presuppone l'insegnabilità di questa facoltà, quali che siano le doti naturali di ciascuno. Dunque, così come per migliorare le competenze linguistiche si organizzano le lezioni di lingua (sia la lingua madre che la lingua straniera), per perfezionare le competenze retoriche si propongono i corsi di retorica. Le esercitazioni si basano sui repertori sistematizzati di risorse (per es. la topica, gli schemi degli argomenti, gli elenchi di figure retoriche). Tali repertori sono un'astrazione,

elaborata in base alle migliori pratiche (*the best practices*) osservate nella comunicazione autentica. La conoscenza delle risorse permette a ogni parlante di fare una scelta informata, basata sul *knowing that* (nella terminologia di Ryle 1945/46).

Nel contesto della *rhetorica docens* e della glottodidattica, è difficile parlare solo dell'*insegnamento*, visto che ogni progetto di insegnamento presuppone anche un'idea dell'*apprendimento* (v. anche Zalewska 2014b). Elaborando qualsiasi programma didattico si risponde infatti a una serie di domande, partendo da quella sul *senso* di insegnare/apprendere una certa competenza e sui rispettivi *scopi* da raggiungere (ossia, per esempio, *perché* insegnare/apprendere la creatività o la retorica). Le risposte condizionano tutte le domande successive, fortemente interrelate: quella sui *contenuti* (*Che cosa insegnare/apprendere?*), sui *partecipanti* nel processo didattico (*Chi insegna? Chi apprende? Chi deve assumersi le responsabilità per i risultati?*) e, infine, sul *modo* (*Come insegnare/apprendere la creatività o la retorica?*).

Sviluppare la *rhetorica docens* comporta la riflessione sulle pratiche comunicative efficaci, portando a elaborare il rispettivo metalivello: la filosofia dell'insegnamento, i contenuti del soprammenzionato *knowing that*, la terminologia, la metodologia di esercitazioni nei rispettivi manuali (come per es. i *progymnasmata* per esercitare le competenze retoriche, v. il testo di Ermagora, elaborato da Podbielski 2013). La pedagogizzazione comporta anche diverse soluzioni organizzative: la retorica si insegna in diverse forme, dai *workshop* occasionali fino ai corsi universitari inseriti nei rispettivi programmi di insegnamento. Il percorso didattico si basa sul presupposto che grazie alle esercitazioni appositamente costruite, attraverso la fase della creatività guidata, i partecipanti saranno capaci di raggiungere la creatività libera, basata sulla scelta informata che permette di aumentare le *chance* di essere persuasivi.

2.3 Retorica-disciplina

Per chiarezza di esposizione, si menziona anche la *retorica* intesa come una disciplina universitaria. Mentre la lingua è studiata nel quadro della linguistica, la retorica è studiata nell'ambito della... retorica. L'uso dello stesso termine per diversi referenti spesso oscura di che cosa si tratta: la retorica come prassi comunicativa o la retorica come una disciplina accademica.

In quest'ultimo caso, la riflessione teorica porta a creare diversi modelli di persuasione (per es. Burke 1967; De Man 1983; Perelman e Olbrechts-Tyteca 2001 [1958]), affronta le questioni di etica, logica e pragmatica dell'argomentazione. Così come i modelli teorici proposti dalla linguistica possono condizionare l'insegnamento pratico delle lingue, così anche i modelli avanzati dalla retorica come disciplina possono avere ripercussioni sull'insegnamento della retorica come una prassi comunicativa (un tema che, per mancanza di spazio, non sarà qui ulteriormente discusso).

3. Dall'*ars recte loquendi* all'*ars bene dicendi* nel contesto della glottodidattica

L'*ars recte loquendi* in una lingua straniera è di per sé difficile da padroneggiare e perciò può costituire uno scopo autonomo di un percorso didattico. Comunque, nella comunicazione autentica, non si tratta solo di *parlare* per far vedere che uno conosce l'italiano, l'inglese, il tedesco ecc., ma anche di *dire* le cose in un modo possibilmente interessante, capace di far raggiungere gli scopi comunicativi prefissi, rispettando le convenzioni di varie linguaculture (per usare il concetto di Agar 1994). Dalla prospettiva didattica, la relazione tra le *forme* e i *contenuti* viene ideata in due modi.

In uno, attualmente più popolare, durante un corso di lingua si esercitano soltanto le *forme* linguistiche, ovvero l'*ars recte loquendi*², partendo dalla ripetizione di parole, espressioni e formule fino agli esercizi comunicativi liberi. Si ritiene che non bisogna insegnare la costruzione dei *contenuti*, tralasciando dunque questa competenza testuale e retorica nel percorso didattico.

Eppure, le abilità persuasive sono racchiuse nel QCERL come scopi da raggiungere. Nel parlato, già a livello B1 si aspettano certe abilità argomentative (“So motivare e spiegare brevemente opinioni e intenzioni”), sviluppate a livello B2 (“So esprimere un’opinione su un argomento di attualità, indicando vantaggi e svantaggi delle diverse opinioni”) e a livello C1 (“sono in grado di presentare descrizioni chiare e articolate su argomenti complessi [...] concludendo il tutto in modo appropriato”), per arrivare alla competenza piena a livello C2 (“Sono capace di presentare [...] argomentazioni chiare e scorrevoli, in uno stile adeguato al contesto e con una struttura logica efficace [...]).

Nello scritto, le capacità persuasive vengono annoverate nella descrizione del livello B2 (“Sono in grado di scrivere testi chiari e articolati su un’ampia gamma di argomenti [...]. Sono capace di scrivere saggi e relazioni, fornendo informazioni e ragioni a favore o contro una determinata opinione”). A livello C1 gli si uniscono anche le capacità analitiche (“Sono in grado di esprimermi sviluppando analiticamente il mio punto di vista in testi chiari e ben strutturati. Scrivo [...] saggi e relazioni esponendo argomenti complessi [...]).

² Anzi, nella glottodidattica attuale, oltre al criterio di *correttezza* (coinvolta nell'*ars recte dicendi*), nell’approccio comunicativo ci si serve anche del criterio di *fluenza*: la capacità di trasmettere un messaggio conformemente alle proprie intenzioni, seppur non necessariamente in forme linguistiche impeccabili (v. Komorowska 2005).

A livello C2, si aspettano le competenze notevoli riguardanti *inventio*, *dispositio* ed *elocutio* (“Sono in grado di scrivere testi chiari, scorrevoli e stilisticamente adeguati. Scrivo [...] relazioni e articoli complessi e supporto il contenuto con una struttura logica efficace che aiuti il destinatario a identificare i punti salienti da rammentare”). In questo modo il QCERL dichiara che lo scopo a lungo termine di un corso di una lingua straniera non è solo conoscere la lingua, bensì anche creare in questa lingua testi complessi, atti a persuadere i riceventi.

Comunque, anche se le abilità persuasive sono racchiuse nel QCERL come scopi da raggiungere, lo spoglio dei manuali mostra quanto poco spazio è dedicato all’insegnamento esplicito delle competenze retoriche. Sembra che gli autori partano dal presupposto che tali competenze si sviluppino in modo “naturale”.

L’alternativa educativa risale al progetto didattico del *trivium*, in cui alla grammatica succedeva la retorica: la tappa di padroneggiare la *forma* linguistica (*ars recte loquendi*) era seguita da un blocco autonomo di esercitazioni nella costruzione del *contenuto* (*ars bene dicendi*). La riflessione su come aumentare le *chance* di creare un testo persuasivo trascende la “natura” (ovvero le “uniche” soluzioni che vengono “naturalmente” in mente) per entrare nella “cultura”: la consapevolezza di scelta fra diverse possibilità, in funzione delle circostanze culturali complesse, quali la situazione comunicativa e gli scopi comunicativi concreti (v. Załęska 2003a, 2003b, 2014b). Un tale progetto didattico è dunque costruito *ex ante*: traccia un percorso globale e organico, volto a passare dal livello di *ars recte loquendi* al livello di *ars bene dicendi*.

3.1 Retorica e L1

Nel contesto della glottodidattica, è interessante se le competenze retoriche si esercitano nella L1 o nella LS. La nota

distinzione di Krashen (1981) fra l'acquisizione (*acquisition*) e l'apprendimento (*learning*) di una lingua può essere estesa anche alla retorica. In questo caso, l'acquisizione riguarderebbe prima di tutto la cosiddetta *rhetorica utens*, sviluppata nel processo di socializzazione insieme alla lingua madre, mentre la *rhetorica docens* sarebbe oggetto dell'apprendimento consapevole (sia della L1 che della L2). Come più volte sottolineato nelle critiche del modello di Krashen (1981), la distinzione non è che orientativa: infatti, è spesso difficile distinguere i processi inconsapevoli da quelli consapevoli che insieme costruiscono il sapere dell'individuo.

3.1.1 *Rhetorica utens*

Socializzandosi, insieme all'acquisizione della L1 (o, meglio, di tutta una *linguacultura*), ogni bambino acquisisce anche la soprammenzionata "retorica naturale". Accanto alla competenza nella combinazione formale corretta delle unità linguistiche, viene infatti acquisita pure la competenza di scegliere le realizzazioni appropriate – secondo le regole di una certa società – ai contesti specifici. I *pattern* di realizzazioni appropriate riguardano per esempio la cortesia/scortesia (per gli studi contrastivi sulla cortesia, v. il volume a cura di Marčjanik 2005) oppure le forme di persuasione/dissuasione privilegiate in diverse linguaculture (v. per esempio Chang 1952, Kaplan 1966, Marody 1987, Garzone 2003, Zalewska 2008). Visto che il processo della socializzazione è recepito dai parlanti come naturale, non si rendono conto che ciò che acquisiscono non è una norma universale, bensì una fra tante varianti culturali.

Le differenze fra le *lingue* nazionali sono visibili, facilmente percepibili perché è impossibile comprendere una lingua sconosciuta. Invece, le differenze fra le rispettive *etno-retoriche* a un certo livello sono visibili, a un altro invisibili.

Più precisamente, le differenze possono essere visibili (come manifestazioni concrete), ma la natura di queste differenze – l'etnoretorica – rimane spesso invisibile. Infatti, il concetto stesso di etnoretorica – dotto, noto solo agli specialisti – non funziona come una categoria intellettuale comunemente accessibile, atta a far scorgere e spiegare le differenze.

Comunque, le differenze fra i modi di persuasione vengono concettualizzate a livello degli stereotipi. Gli stereotipi – un'euristica popolare che offre certezze veloci, apparentemente comode – non modellano le competenze intellettuali tanto avanzate come argomentazioni. Ciononostante, rendono visibili certe caratteristiche linguaculturali dell'attività persuasiva: la "pesantezza" tedesca, la "leggerezza" francese, la "poca serietà" italiana (v. per esempio Schwarze 2006 e 2007).

Chi dichiara di rifiutare gli stereotipi, criticati per la fallacia di generalizzazione precoce – e chi, inoltre, non è specialista in retorica – tende a non scorgere le differenze retoriche come *etnoretoriche*. Dalla ricerca di Kaplan (1966) risulta che i docenti universitari americani, dovendo valutare i saggi (scritti tutti in un inglese molto avanzato) degli studenti di provenienza internazionale, davano loro voti bassi o addirittura li bocciavano. Le argomentazioni degli stranieri erano ritenute "strane" dalla prospettiva dell'etnoretorica dei docenti, un'etnoretorica di cui non si rendevano conto. Di conseguenza, tendevano ad attribuire questa "stranezza" (per es. la scelta dei valori coinvolti nella costruzione degli argomenti o l'organizzazione dell'argomentazione) piuttosto all'individuo che alla collettività da cui proveniva. In questa prospettiva, la responsabilità è dunque cercata nelle scelte individuali, non nella "programmazione mentale" (per usare le categorie di Hofstede 2001) cui è sottoposto l'individuo, socializzandosi nella collettività che opera in un'altra lingua cultura. Le differenze erano dunque visibili, ma la loro origine – varie *etnoretoriche* – rimaneva invisibile.

Nella “retorica naturale”, acquisita insieme alla socializzazione nella L1, la creatività nella formulazione degli argomenti e nella creazione dei testi va valutata a due livelli. È infatti condizionata dall’immaginario collettivo, condiviso all’interno di una linguacultura, e dalle soprammenzionate capacità individuali.

3.1.2 *Rhetorica docens*

Nel processo di scolarizzazione, la lingua madre viene inserita nel programma educativo, in cui viene perfezionato il livello oggetto (insegnare *la lingua*) ed è insegnato il metalivello (insegnare *sulla lingua*, introducendo la rispettiva nomenclatura grammaticale, le nozioni della storia della lingua ecc.).

L’inserimento della retorica nei programmi educativi risulta molto più problematico. Per esempio nel medioevo, il modello delle sette arti liberali prevedeva nel *trivium* il corso di grammatica, seguito da quello di retorica. Nei programmi educativi moderni (per es. in Polonia), certi elementi della retorica vengono integrati nel corso della lingua madre, ma raramente è un corso completo (attraverso tutte le tappe: *inventio*, *dispositio*, *elocutio*, *memoria*, *actio*) di creatività guidata.

3.2 Retorica e LS

Il legame fra la retorica realizzata tramite le risorse linguistiche delle lingue diverse dalla L1 è alquanto complesso. Mentre molte ricerche sono state fatte nell’ambito dell’inglese, usato dai parlanti non nativi nei contesti accademici e professionali (v. Ventola e Mauranen [a cura di] 1966), poca attenzione è stata dedicata all’insegnamento, progettato sin dall’inizio come passaggio dall’*ars recte loquendi* all’*ars bene dicendi*.

3.2.1 *Rhetorica utens*

Mentre le abilità retoriche spesso rimangono il frutto di sola *acquisizione*, nel sistema di educazione formale le lingue straniere si *apprendono* nel processo di *insegnamento*. Mentre le differenze “visibili” – la grammatica, il lessico di una LS – sono ampiamente esplicitate, le differenze “invisibili”, ossia diversi *pattern* preferenziali nella formazione del contenuto (articolate, tra l’altro, dal soprammenzionato Kaplan 1966), di solito non vengono affrontate.

Nell’apprendimento di una lingua straniera, almeno nella fase iniziale, gli allievi estendono i *pattern* di realizzazione (per esempio della cortesia/scortesia) dalla L1 alla LS: ricostruiscono gli stessi meccanismi, servendosi solo del vocabolario straniero. In altre parole, partono dal presupposto che si tratta solo di una *lingua* diversa, non di una *linguacultura* diversa.

Similmente, nel caso della retorica, le abitudini etnoretoriche, acquisite nel corso di socializzazione nella L1, vengono generalizzate quando si usa una qualsiasi LS. La concettualizzazione e la conseguente pedagogizzazione delle differenze fra le culture argomentative costituisce un problema di ricerca e un problema di glottodidattica almeno dal noto studio di Kaplan (1966) sulla retorica contrastiva menzionato sopra. Lo studioso, in base ai testi argomentativi degli studenti provenienti da varie culture, ha individuato quattro *pattern* di scelte retoriche preferenziali, trasferite inconsapevolmente dagli studenti dalle loro rispettive etnoretoriche anche quando scrivevano in inglese (il quinto *pattern*). In questo modo, dalla *rhetorica utens*, potevano iniziare a far parte della *rhetorica docens*, ovvero essere anche oggetto di insegnamento (v. sotto).

Nello studio di Kaplan (1966), l’incompatibilità della lingua e dell’etnoretorica si manifestava sotto forma di voti bassi o addirittura di bocciature dei testi costruiti in modi differenti

da quelli aspettati nella linguacultura inglese. In altre parole, la creatività nella costruzione degli argomenti – se non coerente con i *pattern* di creatività previsti nell’immaginario argomentativo della lingua inglese – veniva rifiutata. Il merito dello studio di Kaplan (1966) sta nel fatto che ha attirato l’attenzione sulle scelte preferenziali nelle costruzioni retoriche che, da quel momento in poi, sono state ampiamente studiate nell’ambito del sottofilone della retorica come disciplina, chiamato retorica contrastiva.

3.2.2 *Rhetorica docens*

Anche se il già menzionato QCERL ai livelli avanzati racchiude fra i criteri anche l’abilità di persuadere alle proprie opinioni, è molto raro l’insegnamento della retorica, parallelo o successivo all’insegnamento di una LS.

Le cause sono molteplici, non ultima quella connessa con i tagli delle ore dedicate a sviluppare la cultura generale. Inoltre, il principio didattico di non accumulare le difficoltà fa concentrare l’attenzione solo sulle questioni della correttezza formale. Infatti, uno che a malapena riesce a costruire una *frase* in LS (ovvero, ha problemi con *ars recte loquendi*), non dispone di risorse linguistiche variegata tra cui scegliere per aumentare la persuasività di un *testo* complesso (coltivando *ars bene dicendi*).

La didattica di una lingua straniera si limita dunque all’*ars recte loquendi*; l’*ars bene dicendi* rimane invece confinata alle competenze acquisite nel corso della socializzazione nella L1 (v. comunque Zaleśka 2014b). Neanche i corsi universitari per gli aspiranti insegnanti preparano ad affrontare le differenze retoriche interculturali.

Anziché sviluppare una *rhetorica docens* esplicita, semmai appaiono i riferimenti impliciti alle relative competenze. Per

esempio, nello studio dell'inglese come LS, i manuali del livello avanzato (specie quelli della scrittura), pur non usando la terminologia retorica, portano evidenti tracce di cultura retorica propagata dagli autori. Di regola in tali manuali appaiono le categorie, riconducibili alla *dispositio* retorica (ovvero la sequenza efficace di ordinare le parti funzionali del testo), usate come conveniente mezzo di insegnamento della struttura dei testi e come aiuto per l'*inventio*. Infatti, sapendo quali sezioni di un certo genere del discorso bisogna creare, gli allievi si possono concentrare sulla ricerca dei contenuti appropriati per una data parte funzionale del testo. In questo modo, il modello dell'insegnamento dell'inglese come LS almeno collateralmente favorisce lo sviluppo delle competenze retoriche (ovviamente quelle privilegiate nella linguacultura angloamericana o... separatamente, inglese o americana?).

I casi dell'insegnamento esplicito della *rhetorica docens* (a volte senza neanche usare il termine *retorica*) durante un corso di una LS sono estremamente rari. Si tratta dei corsi di lingua a livello avanzato, quando l'*ars recte loquendi* non costituisce più un problema per gli studenti.

A un livello mediamente avanzato, a volte nei corsi di lingua si introducono le nozioni relative alla strutturazione dei generi del discorso argomentativi, il che aiuta ad esercitare l'abilità di persuadere alle proprie opinioni, richiesto dal QCERL.

A un livello avanzato, le abilità retoriche possono essere esercitate nei contesti della comunicazione professionale. L'insegnamento dell'*ars bene dicendi* (non necessariamente chiamato un corso di *retorica*) viene profilato in funzione dei bisogni professionali dei singoli gruppi.

Alle università americane si offrono i corsi tipo WID (*Writing in Disciplines*), durante i quali agli aspiranti studiosi (spesso studenti stranieri) vengono esplicitate le regole delle rispettive retoriche specialistiche disciplinari, filtrate

dall'etnoretorica americana. Per gli stranieri, apprendere il modo di ragionare privilegiato nella linguacultura americana mira ad aumentare le *chance* di pubblicazione dei loro articoli nelle riviste professionali anglofone, in risposta alla pressione di pubblicare solo in una “lingua ipercentrale”, come la chiama de Swaan (2001).

I diplomati o i dipendenti delle multinazionali seguono corsi in cui vengono presentate tra l'altro diverse culture argomentative, il che risulta indispensabile nel lavoro nel mondo “glocalizzato”, dove il *globale* entra in diverse relazioni con il *locale*. Tali corsi permettono di esercitarsi nella progettazione delle interazioni complesse, esercitare l'immaginazione argomentativa e la sensibilità interculturale, mirare a raggiungere un qualche equilibrio, basato sulla scelta informata, fra il proprio modo di argomentare e quello aspettato dagli interlocutori provenienti da altre culture argomentative.

In questo caso, l'esercitazione dell'immaginazione argomentativa nel contesto glottodidattico non si manifesta nell'insegnamento ludico, bensì nella “creatività seria” (v. Zaleśka 2015): nei contesti lavorativi, la mancata conoscenza delle etnoretoriche rischia infatti di comportare conseguenze gravi in termini professionali o diplomatici. Di conseguenza, i professionisti (o gli aspiranti professionisti) devono ampliare la loro immaginazione argomentativa per “trovare ciò che può essere persuasivo” per i membri di altre culture argomentative nei contesti di lavoro.

4. Conclusioni

Nel percorso *ex post* è possibile rintracciare gli elementi, elaborati per l'*ars recte loquendi*, che si potrebbero sfruttare nel passaggio dall'*ars recte loquendi* all'*ars bene dicendi*. Il

percorso *ex ante*, invece, ha certi precedenti storici, risalenti al *trivium* medievale e addirittura alle esperienze educative dell'antichità. Nell'ideazione di un corso moderno di lingua straniera, attento sia all'*ars recte loquendi* che all'*ars bene dicendi*, ci si augura di integrare – in un progetto didattico vecchio/nuovo – le esperienze storiche con i recenti studi della retorica e della glottodidattica (intese come discipline accademiche). I corsi progettati in questo modo aiuterebbero gli studenti a comunicare in modo interessante, coinvolgente, persuasivo in ogni lingua che conoscano. Che tutte le vie portino alla retorica?

Riferimenti bibliografici

- Agar, Michael H. (1994) *Language shock: Understanding the culture of communication*. New York, Morrow.
- Aristotele (edizione 2004) *Retorica. Poetica* (ed. a cura di Zanatta, Marcello). Torino, UTET.
- Burke, Kenneth (1967) *The Rhetoric of Motives* [orig. 1950] Berkeley, University of California Press.
- Chang, Tung-sun (1952) "A Chinese Philosopher's Theory of Knowledge". *ETC*, 9 (3), 203-226.
- De Man, Paul (1983) *Blindness and Insight: Essays in the Rhetoric of Contemporary Criticism*. (2nd edition, revised). Minneapolis, University of Minnesota Press.
- de Swaan, Abram (2001) *Words of the world: the global language system*. Malden, Mass., Polity Press.
- Ellero, Maria Pia (1997) *Introduzione alla retorica*. Milano, Sansoni editore.
- Garzone, Giuliana (2003) "Italiano e inglese nella comunicazione specialistica: osservazioni linguistiche". In: Schena, Leandro e Soliman, Luciana T. (a cura di), *L'italiano lingua utilitaria*. Milano, Egea, 69-86.

- Hofstede, Geert (2001) *Culture's Consequences: Comparing Values, Behaviors, Institutions and Organizations Across Nations*. Thousand Oaks CA, Sage Publications.
- Kaplan, Robert B. (1966) "Cultural thought patterns in intercultural education". *Language Learning* 16, 1-20.
- Komorowska, Hanna (2005) *Metodyka nauczania języków obcych*. Warszawa, Fraszka Edukacyjna.
- Krashen, Stephen D. (1981) *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Oxford, Pergamon.
- Marcjanik, Małgorzata [a cura di] (2005) *Grzeczność nasza i obca*. Warszawa, Trio.
- Marody, Mirosława (1987) *Technologie intelektu. Językowe determinanty wiedzy potocznej i ludzkiego działania*. Warszawa, Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Mortara Garavelli, Bice (2002) *Manuale di retorica*. Milano, Bompiani.
- Progymnasmata. Greckie ćwiczenia retoryczne i ich modelowe opracowanie*. (ed. 2013, a cura di Henryk Podbielski). Lublin, Wydawnictwo Naukowe KUL.
- Perelman, Chaïm e Olbrechts-Tyteca, Lucie (2001) *Trattato dell'argomentazione. La nuova retorica* [orig. 1958]. Torino, Einaudi
- Ryle, Gilbert (1945/46) "Knowing How and Knowing That: The Presidential Address". *Proceedings of the Aristotelian Society*, New Series (46), 1-16.
- Schwarze, Sabine (2006) "Il genio della lingua nella teoria settecentesca della traduzione". In: AA.VV. *Traduzioni letterarie e rinnovamento del gusto: dal neoclassicismo al primo romanticismo. Atti del convegno Internazionale, Lecce-Castro, 15-18 giugno 2005*. Galatina, Congedo Editore. 167-182.
- Schwarze, Sabine (2007) "Identità e alterità nella scrittura scientifica. Prolegomeni alla definizione di uno 'stile scientifico romanzo'". In: Pistolesi, Elena e Schwarze, Sabine [a

- cura di] Vicini/Iontani. *Identità e alterità nella/della lingua*. Frankfurt am Main, Peter Lang, 255-270.
- Ventola, Eija; Mauranen, Anna (a cura di) (1996) *Academic writing: Intercultural and textual issues*. Amsterdam – Philadelphia, Benjamins.
- Załęska, Maria (2003a) “*Non scholae, sed vitae discimus*. Retoryka a sprawność pisanie w języku obcym”. In: Lichański, Jakub Z. e Lewandowska-Tarasiuk, Ewa (a cura di) *Nauczanie retoryki w teorii i praktyce*. Warszawa, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej, 2003, 86-112.
- Załęska, Maria (2003b) “Ponad poprawność: retoryka a kształcenie umiejętności twórczych”. In: Lichański, Jakub Z. (a cura di) *Uwieść słowem, czyli retoryka stosowana*. Warszawa, Wydawnictwo DiG, 27-40.
- Załęska, Maria (2008) “Esiste la tradizione italiana di comunicare la scienza?”. In: Salwa, Piotr [in collaborazione con Facca, D.], (a cura di), *La tradizione italiana nella vita intellettuale ed artistica in Europa centrale e orientale*. Warszawa, Semper, 193-206.
- Załęska, Maria (2014a) *Retorica della linguistica. Scienza, struttura, scrittura*. Frankfurt am Main etc., Peter Lang.
- Załęska, Maria (2014b) „Retoryka i glottodydaktyka. Perswazja na zajęciach z języka włoskiego”. *Języki Obce w Szkole*, (3), 35-39.
- Załęska, Maria (2015) “C’è creatività e creatività”. In: Załęska, Maria [a cura di] *L’italiano insegnato creativamente*. Warszawa, Katedra Italianistyki – Uniwersytet Warszawski, 11-44.

Indice degli autori

Dott. **Stefano Cavallo** (Università di Łódź, Polonia) insegna Lingua e Letteratura italiana presso la Cattedra di Filologia Romanza e presso il Dipartimento di Italianistica con traduzione. Precedentemente ha insegnato anche presso la WSSM – *Wyższa Szkoła Studiów Międzynarodowych* di Łódź. Ha tenuto conferenze aperte e corsi estivi di lingua e cultura italiana rivolti a studenti di fascia liceale presso *POKIS – Płocki Ośrodek Kultury I Sztuki* di Płock. Ha collaborato con l'Istituto Studi Romani e con la Cattedra di Letteratura del viaggio dell'Università degli Studi della Tuscia di Viterbo. Giornalista per testate giornalistiche e radiofoniche italiane (*Il Tempo*) e internazionali (*Radio vaticana*). Contatto: stefanocavallo@gmail.com

Dr **Joanna Ciesielka** (Università di Łódź, Polonia) lavora presso la Cattedra di Romanistica, insegnando il francese e l'italiano. La sua attività scientifica si focalizza sulla linguistica applicata, in particolare sull'ottimizzazione del processo di apprendimento/insegnamento dell'italiano. Ha pubblicato articoli riguardanti: le difficoltà riscontrate dai polacchi nell'apprendimento dell'italiano, l'influsso del transfer negativo sullo studio dell'italiano L3 da parte degli studenti di romanistica polacchi, lo humour nei manuali per l'insegnamento dell'italiano come LS, lo sviluppo della produzione orale e l'immagine linguistica

dell'umiltà negli scritti di santa Teresa di Gesù Bambino.

Prof. **Lidia Costamagna** (Università per Stranieri di Perugia, Italia) professore straordinario di Glottologia e Linguistica, insegna anche Psicolinguistica nonché Fonetica e Fonologia. Svolge attività didattica, di direzione e di coordinamento nei Corsi di formazione e aggiornamento per insegnanti d'italiano lingua non-materna sia in Italia che all'estero. È membro del Collegio Docenti del Dottorato in Scienze del linguaggio dell'Università per Stranieri di Perugia. È responsabile del settore Apprendimento fonologico del progetto di ricerca "Osservatorio sull'italiano di stranieri e l'italiano all'estero" nell'ambito del Dipartimento di Scienze del Linguaggio dell'Università per Stranieri di Perugia. I principali interessi di ricerca riguardano la fonologia interlinguistica, la fonologia acquisizionale, la psicolinguistica e la didattica dell'italiano L2. Oltre alle pubblicazioni scientifiche, ha scritto anche vari manuali d'italiano per stranieri.

Dr **Katarzyna Foremniak** (Università di Varsavia, Polonia) lavora presso il Dipartimento di Italianistica dove insegna la storia della lingua italiana e la metodologia dell'insegnamento dell'italiano come seconda lingua (nel quadro del programma DITALS – Diploma dell'Italiano come Lingua Straniera, in collaborazione con l'Università per Stranieri di Siena). I suoi interessi scientifici riguardano la norma linguistica e la linguistica testuale. Fra le sue pubblicazioni più recenti c'è il volume *O sztuce przestankowania w Polsce i we Włoszech. Rozwój normy interpunkcyjnej od XVI wieku do współczesności* (Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, 2014) e il manuale di grammatica italiana *Włoski w tłumaczeniach. Gramatyka 1* (Preston Publishing, 2015).

Dott.ssa **Joanna Kaszlikowska-Winek** si è laureata in lingua e cultura italiana presso il Dipartimento di Italianistica dell'Università di Varsavia. Ha conseguito pure il diploma della Scuola di Diritto Italiano ed Europeo presso l'Università di Varsavia e il Master in Turismo presso la Scuola di Economia di Varsavia. Attualmente la sua attività consiste nell'organizzazione di corsi di lingua italiana a livello avanzato e nell'insegnamento agli adulti. I suoi interessi di ricerca riguardano le potenzialità didattiche dell'approccio individualizzato allo studente che gli permettano di sviluppare la sua creatività. Si occupa anche delle tecniche ludiche nell'insegnamento dell'italiano come lingua straniera.

Dott.ssa **Malgorzata Lewandowska** (dottoranda presso il Dipartimento di Italianistica dell'Università di Varsavia) si è laureata presso il Dipartimento di Italianistica dell'Università di Varsavia. Ha inoltre conseguito il diploma di Master in Fashion Marketing presso l'Accademia di Leon Koźmiński e Viamoda (studi organizzati in collaborazione con il Polimoda International Institute of Fashion Design & Marketing di Firenze). Ha maturato esperienza come lettrice dei corsi d'italiano a vari livelli. È membro dell'AIPI (Associazione Internazionale dei Professori d'Italiano). Attualmente lavora come tirocinante presso l'Università di Bologna. Nelle sue ricerche scientifiche unisce l'interesse per la lingua italiana e per la moda, intesa come fenomeno culturale.

Dr **Mirosława Magajewska** (Università di Łódź, Polonia) è docente di Lingua polacca presso l'Istituto di Lingua Polacca per Stranieri dell'Università di Łódź. Si è laureata presso la Facoltà di Lettere Polacche dell'Università di Łódź. Ha inoltre conseguito il diploma universitario per l'Insegnamento della Lingua Italiana a Stranieri presso l'Università di Perugia. Insegna

il polacco e l'italiano a livello universitario. Ha collaborato con il Dipartimento di Italianistica dell'Università Niccolò Copernico di Toruń e dal 2010 collabora con l'Istituto di Italianistica dell'Università di Łódź. Ha pubblicato articoli riguardanti: l'ordine, la posizione e la funzione dell'aggettivo qualificativo in italiano e in polacco, il sistema consonantico italiano e polacco, il linguaggio medico. Contatto: mmagajewska@tlen.pl

Dr **Julia Murrmann** (Università di Varsavia, Polonia) lavora presso il Dipartimento di Italianistica dove tiene corsi di sociolinguistica e dialettologia, nonché insegna la lingua italiana a vari livelli. Parallelamente lavora anche all'Accademia di Educazione Fisica, dove tiene i corsi di sociologia generale, sociologia del turismo, sociologia dello sport e sociologia della cultura. Vi coordina anche il dottorato della lingua italiana destinato agli specialisti del turismo. Le sue aree di ricerca includono la comunicazione interculturale, la società multiculturale e plurilingue, il linguaggio settoriale turistico e il linguaggio dello sport. Contatto: juliarozewska@wp.pl

Dott.ssa **Rosalba Paoli** (Università di Poznan e Università di Torun, Polonia), fino al 2008 docente di lingua straniera e responsabile gemellaggi con la Germania presso il Liceo "Marie Curie" di Pergine Valsugana (TN). Dal 1° settembre 2008 al 31 agosto 2015 ha prestato servizio come Lettrice MAE presso la Cattedra di Romanistica, Dipartimento di Italianistica dell'Università di Łódź. Dal 1° settembre 2015 collabora in qualità di Lettrice MAE presso l'Istituto di Filologia Romanza, Dipartimento di Italianistica dell'Università Adam Mickiewicz di Poznan e presso la Cattedra di Italianistica dell'Università Niccolò Copernico di Torun. I suoi interessi scientifici riguardano la metodologia dell'insegnamento dell'italiano

come lingua straniera, la società multiculturale, l'educazione interculturale e i linguaggi settoriali.

Dott.ssa **Karolina Sękiewicz** si è laureata presso il Dipartimento di Italianistica dell'Università di Varsavia con una tesi dedicata alle espressioni verbali di movimento utilizzate nei manuali di ballo. I suoi interessi scientifici riguardano la linguistica, l'insegnamento della lingua italiana, il ballo e l'interculturalità. Attualmente è candidata per il dottorato di ricerca.

Dr **Adrianna Siennicka** (Università di Varsavia, Polonia) lavora presso il Dipartimento di Italianistica dove insegna la Grammatica Descrittiva, l'Italiano come seconda lingua e la Sociolinguistica (anche nel quadro del programma DITALS – Diploma dell'Italiano come Lingua Straniera, in collaborazione con l'Università per Stranieri di Siena). I suoi interessi si concentrano sulle varietà geografiche, sociali e generazionali dell'italiano. Si occupa anche dei linguaggi specialistici, soprattutto del linguaggio politico, esplorato dalla prospettiva linguistica e retorica. In campo didattico studia in particolare i problemi dell'insegnamento di grammatica e di interferenza linguistica tra italiano e polacco, nonché i problemi relativi all'acquisizione e all'apprendimento della lingua italiana.

Dott.ssa **Aleksandra Sowińska** (Università di Łódź, Polonia) è laureata in sociologia e in italianistica presso l'Università di Łódź. Dal 2011 insegna la lingua italiana a vari livelli in una scuola di lingue. Dal 2014 è docente presso la Cattedra di Romanistica e presso la Cattedra di Italianistica dell'Università di Łódź. È caporedattrice della rivista studentesca *ItaliAMO*. I suoi interessi scientifici riguardano: i metodi della glottodidattica, i metodi per sviluppare il pensiero creativo,

i giochi linguistici, la psicologia sociale, i cambiamenti sociali e culturali nei paesi romanzi (soprattutto in Italia e in Spagna) nonché i problemi sociali attuali in Italia.

Dr **Agnieszka Woch** (Università di Łódź, Polonia), dottoressa di ricerca dell'università di Łódź e dell'Università René Descartes Paris 5, lavora presso la Cattedra di Romanistica dell'Università di Łódź, insegnando il francese e l'italiano. La sua attività didattica si focalizza soprattutto sull'insegnamento dell'italiano come lingua straniera a livello universitario. È coautrice della dispensa per gli studenti d'italianistica intitolata *Parole d'arte. L'introduzione al linguaggio artistico*. Le sue pubblicazioni scientifiche riguardano in particolare l'analisi del discorso, il linguaggio mediatico e politico, la pubblicità elettorale e la pubblicità sociale.

Dr hab. **Maria Zaleśka** (Università di Varsavia, Polonia) è docente presso il Dipartimento di Italianistica dove conduce un seminario di laurea specialistica dedicato a retorica, pragmatica e argomentazione. Insegna inoltre la metodologia della ricerca linguistica e la metodologia della glottodidattica (quest'ultima nel quadro del programma DITALS – Diploma dell'Italiano come Lingua Straniera, in collaborazione con l'Università per Stranieri di Siena). I suoi interessi scientifici riguardano soprattutto la retorica nei contesti della trasmissione del sapere scientifico, divulgativo e didattico, con particolare riguardo alla creatività e ai discorsi critici. Informazioni aggiornate: http://italianistyka.uw.edu.pl/pracownicy/maria_zaleska/