

indice

Editoriale	pag. 6
MASSIMO MAGGINI	
Riflessioni	
La Normativa per “volare alto”	pag. 12
MARIA ARICI - LAURA BAMPI	
Il test di lingua italiana (DM 4 giugno 2010): riflessioni sul <i>Vademecum</i> MIUR	pag. 20
PAOLA MASILLO	
Esperienze / Attività	
Didattica innovativa: tecniche di studio della storia come materia viva	pag. 24
NICOLETTA CHERUBINI	
Da discente a docente: un’esperienza di volontariato in un centro di prima accoglienza	pag. 36
LAURA LAMPONI	
Italiano a stranieri: tra lingua straniera, lingua seconda e lingua veicolare	pag. 40
MARA PAGLIAI	
Cucina italiana e cucina cinese a confronto	pag. 47
VERONICA RANUCCI	
Un’azione didattica integrata per la formazione linguistica dei minori stranieri non accompagnati.....	pag. 52
DONATELLA TRONCARELLI - ANDREA VILLARINI	
Giochiamo con le parole!	pag. 61
ANTHONY MOLLICA	
Letti per voi	pag. 65
SERENA BEDINI	
Risorse in Rete	pag. 70
MASSIMO MAGGINI	
Promemoria	pag. 77
LA REDAZIONE	

Anno 2013 - Numero 0 - ISSN 2283-7841

Siena, 30/11/2013

Direttore

Massimo Maggini

Comitato scientifico

Elisabetta Jafrancesco
Massimo Maggini
Anthony Mollica
Fiorenza Quercioli
Donatella Troncarelli

Coordinamento

Elisabetta Jafrancesco

Direttore responsabile

Gabriella Guaiti

Redazione

Anna Baldini
Elisabetta Jafrancesco
Laura Lamponi
Massimo Maggini
Fiorenza Quercioli

Responsabile di Redazione ILSA

Elisabetta Jafrancesco

Progettazione grafica

Alessandro Bellucci

Realizzazione grafica

Gianni Lorenzoni

Editore e Proprietario

Libreria Becarelli snc
Viale G. Mameli, 14/16 - 53100 Siena (SI)
Telefono +39 0577.226427
Mail info@labecarelli.it
Anno I Copyright © 2013

Per inviare un contributo scrivere a
ilsafir@libero.it oppure info@labecarelli.it

Referenze iconografiche: Shutterstock, Wikimedia Commons, Flickr. L'editore si dichiara disponibile a regolare eventuali spettanze derivanti dall'utilizzo di immagini per le quali non è stato possibile reperire la fonte.

Si precisa che gli Autori dei contributi sono gli unici responsabili di quanto contenuto nei loro articoli e che in nessun caso i Responsabili della Rivista e della Redazione possono essere perseguiti per eventuali atti lesivi di diritti di terzi.

Hanno collaborato a questo numero della Rivista i seguenti Autori:

Maria Arici, laureata in Psicologia, ha insegnato per circa vent'anni nella scuola primaria. È stata docente distaccata su Progetto stranieri e presso il Centro interculturale «Millevoci» di Trento. Attualmente coordina la «Rete Intercultura Trento» per l'Istituto Comprensivo «Aldeno-Mattarello» e i sette Istituti Comprensivi di Trento. Collabora da diversi anni con il Dipartimento della Conoscenza della Provincia autonoma di Trento, con l'Istituto provinciale per la ricerca e la sperimentazione educativa (IPRASE del Trentino) e con il Centro Interculturale «Millevoci» sui temi dell'intercultura e dell'insegnamento dell'italiano come lingua seconda.

maria.arici@email.it

Laura Bampi, di formazione pedagoga, lavora presso il Servizio istruzione della Provincia Autonoma di Trento come referente di sistema per l'area intercultura. Dal 1995 si occupa di inserimento e integrazione degli studenti stranieri, collaborando attivamente alla stesura della normativa provinciale sul settore. Coordina il Centro interculturale «Millevoci» di Trento, un centro di servizi per la scuola e il territorio che si occupa di documentazione, consulenza e formazione.

laura.bampi@provincia.tn.it

Serena Bedini è docente di Scrittura creativa per il multimediale e di Italiano L2 presso la Libera Accademia di Belle Arti a Firenze (LABA). Suoi interventi appaiono su «Qui Libri – La rivista di chi legge», «Rassegna della Letteratura Italiana», «La casa dei doganieri», «Fronesis», «i.OVO – Arte e cultura contemporanea», «Rivista Segno», «Bollettino ITALS» dell'Università «Ca' Foscari» di Venezia. Ha vinto il XXX e il XXXI e XXXIII Premio Letterario Nazionale «Il Portone» (Pisa) nella sezione racconto. Ha pubblicato *C'era una (s)volta* (Aldenia Edizioni, 2013), *Pessimi pensieri di ottimi ortaggi* (Aldenia Edizioni, 2012), *Un celiaco per amico* (Aldenia Edizioni, 2011), *Giochi* (ETS, 2011), *Stelle cadenti* (ETS, 2009).

Nicoletta Cherubini ha insegnato come docente di Lingua, letteratura e cultura italiana presso vari atenei, in Belgio, negli USA e in Italia (Università per Stranieri di Siena, Università di Firenze). È stata *Italian Curriculum Consultant* presso il Ministero della Pubblica Istruzione dello Stato di New York, co-fondatrice di associazioni dedite alla visione olistica interculturale e alla ricerca/sperimentazione di didattica innovativa, ex-responsabile del Gruppo LEND-Firenze. Dal 1998 ha curato la formazione di docenti scolastici e dei loro allievi in gestione dei conflitti/mediazione e in didattica veicolare di Italiano L2 e materie scolastiche. È autrice di manuali di Italiano L2/LS e di numerosi articoli.

contact@nicolettacherubini.it

Questo primo numero della rivista «InSegno – Italiano L2 in classe» è dedicato all'importante questione dell'insegnamento dell'italiano L2 a immigrati, tema che caratterizza il XXII Convegno Nazionale ILSA, che si terrà a Firenze, nel mese di novembre.

La sezione «Riflessioni» ospita due importanti contributi.

Il primo contributo, di **Maria Arici** e **Laura Bampi**, fotografa la realtà scolastica trentina, divenuta nel corso degli anni sempre più multiculturale e plurilingue. In particolare, le due autrici analizzano il Regolamento per l'inserimento e l'integrazione degli studenti stranieri nel sistema educativo trentino, emanato dalla Giunta Provinciale di Trento, e le successive *Linee guida 2012* per le istituzioni scolastiche e formative della provincia di Trento, un importante strumento di lavoro per dirigenti, docenti e operatori del settore.

Il primo capitolo del documento è dedicato all'educazione interculturale quale *mission* della scuola, che comporta anche un ripensamento critico dei saperi insegnati. Il secondo capitolo è incentrato sul profilo dello studente straniero, che le due operatrici trentine denominano «studente di madrelingua non italiana». Per tutti questi studenti l'italiano non è la lingua materna, ma una lingua seconda (L2), cioè «una lingua di socializzazione secondaria e di scolarizzazione». Questo capitolo delle *Linee guida* si sofferma soprattutto su tre gruppi di studenti con bisogni molto particolari: gli studenti giunti per adozione internazionale, i minori non accompagnati e gli studenti sinti e rom.

Il terzo capitolo delle *Linee guida* affronta i compiti delle diverse professionalità che lavorano nella scuola con gli studenti stranieri: il referente per le iniziative interculturali, il facilitatore linguistico e il mediatore interculturale. Il quarto capitolo analizza il tema dell'accoglienza in tutti i suoi aspetti, anche operativi. Il capitolo successivo è dedicato ai processi di personalizzazione e valutazione dei percorsi degli studenti stranieri. In tale capitolo vengono sollevati i temi della flessibilità nell'insegnamento, dell'insegnamento personalizzato, del superamento della lezione frontale. In particolare, si entra nel dettaglio relativamente a tutti gli aspetti riguardanti le

possibili modalità di personalizzazione dell'insegnamento.

Il sesto capitolo focalizza l'attenzione sulla situazione di plurilinguismo della scuola trentina. Le autrici sottolineano l'importanza del mantenimento della lingua di origine in quanto «parte fondamentale dell'identità dello studente straniero» e, nello stesso tempo, elemento che «può contribuire a rendere più vivace linguisticamente e culturalmente il gruppo classe in cui lo studente è inserito».

Purtroppo dobbiamo constatare che ancora oggi molti genitori italiani non capiscono l'importanza del contatto interculturale e la presenza in classe dello studente di madrelingua non italiana viene vista ancora più un ostacolo che un fattore di arricchimento culturale per i propri figli.

Il settimo capitolo del documento è dedicato al processo di insegnamento/apprendimento dell'italiano come L2. In tale capitolo si mettono in evidenza gli aspetti positivi del «modello integrato», che prevede l'inserimento in classe da subito e, parallelamente, l'organizzazione di dispositivi mirati all'apprendimento della L2. L'ultimo capitolo è dedicato infine alla formazione del personale scolastico.

Le *Linee guida 2012* per le istituzioni scolastiche della Provincia di Trento, descritte così efficacemente da Arici e Bampi, costituiscono sicuramente uno dei documenti istituzionali più avanzati nel campo dell'educazione linguistica.

Il secondo articolo della sezione «Riflessioni», di **Paola Masillo** dell'Università per Stranieri di Siena, analizza il test di lingua italiana per l'ottenimento del permesso di soggiorno CE per soggiornanti di lungo periodo, alla luce del Sillabo di riferimento per la valutazione della competenza di livello A2. Masillo nel suo articolo sottolinea giustamente come la normativa italiana vigente abbia trasformato la competenza in italiano L2 dei migranti stranieri in un discutibile strumento di accesso al diritto di soggiorno nel Paese ospite. Il rischio concreto paventato da Masillo è quello di trasformare il test di lingua italiana da strumento diagnostico in uno dei «più potenti strumenti di discriminazione, nonché di esclusione sociale».

Anche in Italia per la definizione del livello di competenza si è fatto riferimento al *Quadro comune europeo di riferimento* del Consiglio d'Europa, ma la normativa italiana ha privilegiato le abilità di comprensione e interazione scritta per la definizione del profilo di competenza linguistica richiesta al cittadino straniero che intende soggiornare per lunghi periodi nel nostro Paese. Un rilievo critico dell'autrice dell'articolo, che merita una nostra sottolineatura, è riservato alla decisione del Governo italiano di non adottare un test unico a livello nazionale, privando così il nostro Paese di uno strumento standardizzato. La decisione italiana di decentrare costruzione, somministrazione e valutazione dei test nelle singole realtà territoriali ha creato non pochi problemi sul piano della equità, validità e affidabilità dei test di competenza linguistica.

Un altro aspetto critico della soluzione italiana, sottolineato da Masillo e con cui concordiamo pienamente, è quello relativo ai tratti della competenza linguistica privilegiati dal test di italiano, che rischiano di inficiare la validità del test stesso. Il prevalente ricorso alla scrittura, l'esclusione della produzione orale dalla selezione dei tratti pertinenti della competenza in italiano L2 entrano in forte contraddizione con i principi teorici fondati sulla valorizzazione degli aspetti comunicativi dell'attività espressiva.

L'articolo prende in esame anche un'altra questione rilevante del test di conoscenza dell'italiano, che riguarda la selezione dei parametri di valutazione e le modalità di assegnazione dei punteggi. Tali parametri di valutazione risultano per Masillo non compatibili con il livello di competenza che si vuole accertare e con il profilo di utenza. Nella parte conclusiva del contributo, l'autrice critica in modo netto la politica migratoria del nostro Paese, che considera il tema dell'integrazione come una questione attinente l'ordine pubblico e la sicurezza nazionale. In tale modo la conoscenza della lingua del Paese ospite invece di essere strumento di integrazione e coesione sociale, rischia di trasformarsi in un fattore di discriminazione.

La sezione «Esperienze/Attività» di questo numero è particolarmente ricca di contributi.

Nicoletta Cherubini propone un percorso formativo riguardante la didattica della storia, dopo aver presentato, nel numero precedente della Rivista, alcune tecniche per lo studio della geografia. La proposta didattica è preceduta dalla presentazione dei presupposti, degli obiettivi e del contesto di realizzazione del percorso: una lezione di storia in una classe con alunni italofoni e non italofoni, nell'anno scolastico 2006-2007. Si tratta di un percorso rivolto a docenti e alunni della scuola secondaria di I grado di scuole pilota individuate dal Servizio Scuola, Università e Ricerca della Provincia di Reggio Emilia.

La prima fase del percorso sulla microlingua della storia prevede una riflessione guidata sull'uso dei tempi passati e sull'uso dei modi verbali indefiniti. Un'altra attività riguarda specificatamente il linguaggio della storia, con la richiesta di trasformarlo in parole e frasi del linguaggio quotidiano. Un'altra fase del percorso didattico sperimentato riguarda le tecniche di studio. Lo studente viene indotto a ricercare in brevi testi di storia parole chiave e principali nuclei informativi. Per affinare la tecnica della presa di appunti si propone un'attività che richiede agli alunni di annotare le parole chiave mentre l'insegnante legge un testo di storia. Una fase del lavoro è mirata sullo studio dei personaggi storici mediante lavori individuali e di gruppo. L'ultima fase del percorso didattico prevede un'attività di personalizzazione mediante un lavoro a coppie in cui si descrivono i punti di forza dei compagni di classe. L'articolo di Cherubini termina con la presentazione dei corredi didattici alle attività svolte, in cui si illustrano alcune schede di lavoro.

Laura Lamponi nel suo articolo riporta un'interessante esperienza di volontariato di una sua studentessa statunitense, che ha svolto in una scuola per immigrati insegnando l'italiano L2. L'autrice dell'articolo ci fa conoscere alcune riflessioni sull'esperienza, tratte dalla tesi della studentessa al termine del corso *Italian through Service Learning*, svolto presso l'Istituto Lorenzo de' Medici di Firenze, che richiede agli studenti di completare lo studio della cultura italiana contemporanea con un'attività di volontariato presso una struttura della comunità locale. La struttura

prescelta è stata l'associazione Arcobaleno, in cui operano come volontari alcuni docenti, impegnati nell'insegnamento dell'italiano L2 a immigrati. Lamponi ci offre alcune preziose informazioni sulla natura e le attività dell'Associazione, che opera sul territorio fiorentino da venti anni.

Il contributo, in particolare, mette a confronto due mondi diversi, legati entrambi all'italiano L2, quello degli studenti universitari statunitensi in Italia per un soggiorno di *Study Abroad* e quello degli immigrati iscritti a un corso di alfabetizzazione. Prima della sua esperienza di insegnamento, la studentessa statunitense ha avuto degli incontri preliminari su tematiche glottodidattiche con la sua insegnante, l'autrice dell'articolo, e con la responsabile della formazione del Centro Arcobaleno. Le riflessioni più interessanti della studentessa vertono sulla lingua oggetto di studio, l'italiano L2, e sull'importanza della risorsa del linguaggio non verbale. L'esperienza svolta ha modificato alcuni convincimenti della studentessa: «Fare volontariato all'Arcobaleno ha anche cambiato il mio modo di vedere l'Italia. Mi vergogno di ammettere che io vedo certe persone diversamente da prima», e la sua visione della situazione degli immigrati. Lamponi conclude l'articolo affermando che è stato «pienamente raggiunto uno degli obiettivi fondamentali dell'educazione linguistica, ossia la culturizzazione, che in questo caso ha coinvolto non solo l'apprendente immigrato, ma anche lo studente-docente in entrambi i processi di inculturazione e di acculturazione».

Mara Pagliai riporta nel suo contributo un interessante raffronto fra tre diverse esperienze di insegnamento linguistico: l'insegnamento dell'italiano L2 a studenti universitari statunitensi in una scuola privata, l'insegnamento dell'italiano L2 a studenti stranieri nella scuola pubblica italiana e l'insegnamento, sempre in quest'ultimo contesto, della lingua inglese.

In relazione all'esperienza con gli studenti universitari statunitensi si sottolinea l'importanza del syllabo, che non viene redatto dal singolo insegnante, ma dal dipartimento d'italiano. Il syllabo d'italiano riveste un ruolo centrale, sia per lo studente, sia per il docente,

garantendo nei corsi standard accademici omogenei.

Pagliai si sofferma inoltre sulle caratteristiche del profilo dello studente statunitense, sui suoi comportamenti, osservando che le «consuete distinzioni di L2 o LS per l'italiano non risultano esatte e soddisfacenti se applicate a questo tipo di apprendenti». Si ritiene più proficua una contaminazione dei risultati degli studi di entrambi i contesti. La pratica didattica ha convinto Pagliai ad assumere un approccio integrato «che proceda per ripetuti tentativi coordinati per favorire la permeabilità tra lezione in classe e vita fuori della classe», con riferimento a tecniche ed esperienze didattiche ritenute efficaci con studenti statunitensi: *Project Work*, *Fieldwork*, *Cooperative Learning*, *Programma Tandem*.

Pagliai si sofferma poi sulla propria esperienza nella scuola pubblica evidenziando le profonde differenze rispetto alla precedente esperienza d'insegnamento descritta. Dopo un quadro problematico della condizione degli studenti stranieri nella scuola pubblica italiana, sulla base di alcuni dati del MIUR, Pagliai sottolinea l'importanza di tenere in debita considerazione la relazione tra la lingua materna (LM) e L2, evidenziando la distinzione tra usi comuni della lingua e usi legati all'italiano «lingua dello studio», e sottolineando le difficoltà degli alunni stranieri a padroneggiare l'italiano relativo ai vari ambiti disciplinari, che costituiscono le maggiori cause del loro minore successo scolastico rispetto ai coetanei italiani. Pagliai analizza inoltre le principali difficoltà incontrate con alunni stranieri, figli di immigrati, nella sua esperienza di insegnamento presso una scuola secondaria di II grado. L'articolo evidenzia le principali differenze tra i due diversi contesti d'insegnamento, relativi ai livelli di competenza d'ingresso, la diversa capacità di immersione nella nuova lingua e cultura da parte dei due distinti pubblici di apprendenti (statunitensi e immigrati) e le diverse motivazioni e strategie di apprendimento.

La parte conclusiva del contributo si focalizza sull'esperienza d'insegnamento dell'inglese nella scuola pubblica italiana, evidenziando l'importanza delle competenze in italiano L2 per gli alunni stranieri nell'apprendimento

della lingua inglese. Nella scuola pubblica è basilare, soprattutto operando con gli alunni stranieri, l'esistenza di un raccordo tra tutti gli insegnamenti disciplinari e, per quanto concerne l'apprendimento/insegnamento di una lingua straniera come l'inglese, la collaborazione tra l'insegnante d'italiano e quello d'inglese.

Veronica Ranucci presenta un percorso didattico incentrato sul cibo svolto in una scuola secondaria di I grado del territorio pratese, in una classe di studenti di livello A2 in italiano L2, provenienti da classi e con nazionalità diverse, anche se in maggioranza cinesi. Nella prima parte dell'articolo, Ranucci riporta alcuni dati informativi sul contesto scolastico della provincia di Prato, in cui l'autrice ha svolto la sua attività di facilitatrice linguistica. In tale contesto, come è noto, è forte la presenza di alunni stranieri di origine cinese. La proposta formativa è articolata in tre unità di apprendimento di circa un'ora ciascuna. L'articolo illustra gli obiettivi del percorso didattico, i materiali (*realia*) utilizzati e le modalità di svolgimento. Le attività proposte si focalizzano principalmente su alcune strutture linguistiche significative quando si parla di cibo (*mi piace/mi piacciono*), sul confronto interculturale fra le abitudini alimentari italiane e quelle del proprio paese di origine degli apprendenti. L'esperienza svolta ha permesso di far acquisire agli studenti e alla stessa insegnante alcune importanti nozioni culturali sul diverso sistema di alimentazione e sulle abitudini a esso correlate, esistenti in Italia e in Cina.

La sezione «Esperienze/Attività» si chiude con un prezioso contributo di **Donatella Troncarelli** e **Andrea Villarini**, che presentano il progetto CLIO (Cantiere Linguistico per l'Integrazione e l'Orientamento), un importante progetto di formazione linguistica, curato dal centro FAST dell'Università per Stranieri di Siena e coordinato da *Save the Children*. Il progetto, che ha vinto il Label europeo delle lingue 2013, ha coinvolto 240 minori stranieri non accompagnati di area romana in azioni di formazione linguistica e di educazione civica.

L'esperienza ha comportato la realizzazione di percorsi guidati di apprendimento dell'italiano basati su tre assi formativi integrati – aula, *social network* e radio –, affiancati

da un sistema di formazione e assistenza continua da parte dei docenti coinvolti, centrato sulla piattaforma *e-learning* del centro Fast dell'Università per Stranieri di Siena. A questo interessante progetto hanno collaborato diversi soggetti istituzionali e non (Provincia di Roma, UO Minori del Dipartimento promozione dei servizi sociali e della salute di Roma Capitale, Università di Roma «Sapienza», Università di Parma, Cooperativa «Civico Zero» di Roma e la radio *Web Underadio*). Il Ministero dell'Interno con il Fondo Europeo per l'Integrazione dei cittadini dei Paesi Terzi ha finanziato questa esperienza di formazione.

La nuova rubrica «Giochiamo con le parole!», curata da **Antony Mollica**, è preceduta da un'intervista allo studioso canadese. In tale intervista Mollica ricostruisce le tappe storiche della Ludolinguistica, nuova disciplina della Glottodidattica, a partire dall'antichità, quando fu coniato l'acrostico *Sator* a Pompei, quale gioco di parole. Vengono menzionati alcuni storici contributi sull'argomento, come il primo saggio di Mollica sulla Ludolinguistica del 1979, i cui si suggerisce l'introduzione di cruciverba, crucipuzzle, labirinti, modi di dire, anagrammi ecc. nel programma scolastico d'italiano. Tale importante contributo ha anticipato una pubblicazione di successo realizzata da un'insegnante della scuola media, Ersilia Zamponi, *I draghi locopei*. Altre pubblicazioni di successo sui cruciverba, in varie lingue, sono state realizzate dallo stesso Mollica alla fine degli anni Ottanta. Nel 1999, come ricorda il glottodidatta canadese, il Ministero della Pubblica Istruzione italiana ha emesso una circolare dove si suggerisce e si incoraggia l'introduzione dei cruciverba nel *curriculum* scolastico.

Mollica spiega la differenza esistente fra i suoi contributi e il testo di Zamponi, indirizzato all'insegnamento dell'italiano come madrelingua. Successivamente l'intervistato nomina quanti in Italia si occupano/si sono occupati a vario titolo di giochi: Dossena, Bartezzaghi, Francipane, Peres e Aldo Rossi. In particolare si sofferma su due giornalisti italiani, Dossena e Bartezzaghi. Non tutti però amano definirsi «ludolinguisti», Bartezzaghi preferisce definirsi come «saggista o enigmista», Peres, che scrive su «Linus», ha coniato per se

stesso il termine «giocologo». Mollica ci spiega la differenza di significato tra le voci «enigmistica», «ludolinguistica» e «gioco». Nella parte finale dell'intervista il glottodidatta canadese ci informa sul crescente interesse verso la Ludolinguistica in ambito universitario, ponendo l'accento sulle varie finalità didattiche delle tecniche ispirate a questa nuova disciplina, dal rinforzo strutturale e la conoscenza lessicale, ai compiti interattivi di comunicazione.

Serena Bedini cura la nuova rubrica «Letti per voi», dedicata alle recensioni editoriali concernenti la didattica delle lingue. In questo numero vengono recensite quattro pubblicazioni di diversa natura: *MoviMente*, a cura di alcuni insegnanti DILIT, Alma Edizioni, un libro, come afferma la curatrice della rubrica, «pensato per far muovere fisicamente gli studenti, la loro mente e persino quella degli insegnanti». Una raccolta di saggi, *Nuovi contesti d'acquisizione e insegnamento: l'italiano nelle realtà plurilingue*, che raccoglie i

contributi relativi al Convegno/Seminario del Centro di Italiano per Stranieri (CIS) di Bergamo del giugno 2012. Infine, vengono recensite due pubblicazioni manualistiche nel campo dell'insegnamento dell'italiano L2 per scopi speciali. Una finalizzata all'insegnamento della lingua dell'arte a cura di Bigliuzzi, Colombini e Quartesan, *La lingua dell'arte per gli studenti stranieri - Arte, moda e design*, l'altra mirata all'insegnamento della lingua dell'economia, a cura di Maggini, *La lingua dell'economia per gli studenti stranieri*. Entrambe le pubblicazioni aprono una nuova collana editoriale, denominata «I quaderni dell'altro Mondo», creata dalla nuova casa editrice senese Becarelli.

Infine, la Rivista, come nei numeri precedenti, ospita la sezione «Risorse in Rete», curata da chi scrive, che offre ai lettori percorsi di lettura di siti *Web* collegati agli articoli presenti in ogni numero, e la sezione «Promemoria», curata dalla Redazione di «InSegno».

Ludolinguistica e Glottodidattica

intervista di Massimo Maggini a Anthony Mollica

Maggini: La pubblicità al volume *Ludolinguistica e Glottodidattica*, con la Prefazione di De Mauro e la Postfazione di Bartezzaghi (Perugia, Guerra Edizioni, 2010), ti identifica come il «creatore della Ludolinguistica nella Glottodidattica». Come reagisci a questa asserzione?

Mollica: De Mauro, a cui ho espresso sorpresa del successo di questa “nuova” disciplina, mi ha detto: «Non devi meravigliarti: era una nicchia che nessuno aveva scoperto e l’hai scoperta tu». Infatti, io facevo «Ludolinguistica» anche quando non conoscevo ancora questa “voce”.

Maggini: A quando risalgono le prime pubblicazioni sull’argomento?

Mollica: Esempi di giochi di parole si possono rintracciare nell’antichità. Forse il gioco di parole più popolare dell’antichità è l’acrostico *Sator*, ritrovato a Pompei. Le parole possono essere tradotte con «Arepo, il seminatore, conduce» o «Arepo, il seminatore conduce il carro con attenzione», o ancora con «Il seminatore con il suo aratro, tiene in opera le ruote». La sua composizione è unica: può essere letto da sinistra a destra, da destra a sinistra, dall’alto verso il basso e dal basso verso l’alto, e si trat-

ta di una commistione tra acrostico, quadrato magico, e palindromo (che può essere letto in un senso e nell’altro).

Maggini: E oggi giorno quali sono i testi più significativi sull’argomento?

Mollica: In base alle mie conoscenze, posso dire che personalmente ho pubblicato il primo saggio sulla Ludolinguistica nell’ottobre del 1979, «Games and Language Activities for the Italian High School Classroom» nel periodico *Foreign Language Annals* (vol. XII, 5: 347-354), nel quale suggerivo l’introduzione nel programma d’italiano della scuola superiore di cruciverba, crucipuzzle, labirinti, modi di dire, anagrammi, dialoghi, attività sull’Italia ecc. Sette anni dopo, in Italia, Ersilia Zamponi, un’insegnante di scuola media, ottenne un grande successo con

S	A	T	O	R
A	R	E	P	O
T	E	N	E	T
O	P	E	R	A
R	O	T	A	S

Immagine 1: Quadrato magico.

I draghi locopei, anagramma di «Giochi di parole» (Torino, Einaudi, 1986), recensito da Eco. Successivamente, il testo di Eco ne divenne la Presentazione in una edizione posteriore. L’ultima edizione, che risale al 2007, contiene una Postfazione di Bartezzaghi. Nel 1988, in Canada io ho pubblicato una serie di quaderni fotocopiable di cruciverba in varie lingue, che hanno avuto un notevole successo editoria-

le. Almeno due editori italiani hanno seguito la mia strada, ottenendo ottimi risultati dalla pubblicazione di testi analoghi. Inoltre, una circolare del Ministero della Pubblica Istruzione del 16 luglio 1999 suggerisce e incoraggia l'introduzione dei cruciverba nel curriculum scolastico.

Maggini: Che differenza esiste tra la pubblicazione di Zamponi e la tua? Entrambi suggerite attività creative per l'apprendimento dell'italiano.

Mollica: Il libro di Zamponi riguarda l'insegnamento dell'italiano L1 ed è il risultato di attività sperimentate durante corsi di sostegno da lei tenuti in una scuola media sul lago d'Orta, dal 1982 al 1985. Il mio volume *Ludolinguistica* si rivolge invece a studenti d'italiano L2/LS, sebbene possa essere utile anche a docenti di italiano L1. Ogni capitolo contiene informazioni di base per ogni gioco discusso, numerosi esempi che l'insegnante può usare in classe e suggerimenti per l'insegnante. Si tratta di saggi che avevo precedentemente pubblicato in varie riviste che finalmente ho raccolto in un unico volume.

Maggini: Chi sono gli altri "ludolinguisti" in Italia che si occupano di giochi di parole?

Mollica: L'Italia può essere fiera di avere, e di aver avuto in passato, dei grandi ludolinguisti, fra cui, per nominarne alcuni, Dossena, Bartezzaghi, Francipane, Peres, Rossi. Di questi solo Dossena e Bartezzaghi hanno pubblicato delle attività ludiche. A Dossena va il merito di essere stato il primo giornalista a rendere popolari i giochi di parole sui maggiori quotidiani italiani. E Bartezzaghi è stato l'unico a pubblicare recentemente *Il libro dei giochi per le vacanze* (Milano, Mondadori, 2009). Ma il libro di Bartezzaghi è diretto a lettori di madrelingua e non a studenti che imparano la lingua italiana come L2/LS. E non dimentichiamo che Bartezzaghi viene da una famiglia di enigmisti. Infatti il padre, Piero, pubblicava regolarmente sulla *Settimana Enigmistica* un cruciverba così difficile che veniva chiamato «Il Bartezzaghi». Il "giocolo" Peres ogni anno crea quello che definisce «il cruciverba più difficile del mondo». La difficoltà di questo particolare cruciverba risiede nel fatto che quasi tutte le definizioni sono elaborate in forma ambigua e fuorviante.

Maggini: Immagino che quando Wynne pubblicò il primo cruciverba per la pagina dei passatempi dell'edizione domenicale del *World* di New York del 21 dicembre del 1913, con molta probabilità non si rese conto del successo che questo gioco era destinato ad avere...

Mollica: Molti hanno narrato in vari volumi la storia dei giochi di parole, ma non tutti coloro che si occupano di giochi di parole vogliono essere identificati come «ludolinguisti».

Maggini: Per esempio?

Mollica: Bartezzaghi in un'intervista rilasciata in occasione di un incontro presso il locale *Caffé Letterario* di Crema, preferisce essere denominato «saggista» o «enigmista». Mentre Peres, che scrive regolarmente su *Linus*, ha coniato per se stesso la voce «giocolo». Altri, infine, si dichiarano «enigmisti» o «ludolinguisti».

Maggini: Che differenza c'è tra Enigmistica e Ludolinguistica?

Mollica: L'Enigmistica accentua gli "enigmi": l'indovinello, il cruciverba, i rebus. Si tratta di una sfida tra il creatore dell'enigma e il solutore. Il primo crea un concetto in maniera oscura, il secondo deve trovare la soluzione per mezzo dell'ingegno. Un esempio ben noto è l'enigma che la Sfinge sottopone a Edipo. Nella Ludolinguistica l'accento è sui giochi di parole: anagrammi, acrostici, mesostici, *crucipuzzle*...

Maggini: Il compianto Giovanni Freddi, che, con Bona Cambiaghi, Gianfranco Porcelli, Wanda D'Addio Colosimo e particolarmente il recentemente scomparso Renzo Titone (vero precursore della Glottodidattica, la cui opera *Le lingue estere* risale al 1966), è riconosciuto unanimamente tra i fondatori della Glottodidattica italiana, suggerisce il "gioco" nell'insegnamento linguistico. Quali differenze fondamentali vedi tra gioco e Ludolinguistica?

Mollica: Prima di darti una risposta, lasciami menzionare Katerin Katerinov, un grande glottodidatta che ha fatto molto per la diffusione dell'italiano come L2/LS, sia in Italia che nel mondo. Ma vengo alla "differenza" tra gioco e Ludolinguistica. Freddi suggerisce il gioco come *attività fisica*, come *azione*; la Ludolinguistica focalizza l'attenzione sulle attività con carta e matita ed è questo che, personalmente, prendo in considerazione e

valorizzo con la Ludolinguistica. Numerosi sono gli autori italiani e stranieri che hanno scritto saggi e volumi sull'importanza del gioco, come dell'attività fisica nella Glottodidattica, ma pochi – anzi rari – quelli che hanno posto l'accento sui giochi con carta e matita (Fixx, Freddi, Palmer e Rodgers, Omaggio, Rixon, per identificarne alcuni).

Maggini: Esiste interesse tra i giovani insegnanti per questa nuova disciplina?

Mollica: Certamente! Che io sappia, ci sono almeno più di una diecina di laureandi che stanno scrivendo la loro tesi sulla Ludolinguistica. Una corsista dell'Università della Calabria, Daniela Meringolo, di cui ho co-diretto la tesi su «La Ludolinguistica in Glottodidattica: una possibile applicazione nella didattica dell'arbërishtja delle comunità della Sila greca» (2010-2011) e una più recente in tedesco di Madara Komarovska, «Der Einsatz von Sprachlerspielen am Beispiel des deutschen Wortschatzerwerbs» (2013), dell'Università di Riga, Lettonia. Ho suggerito alla Meringolo di fare un sondaggio tra riviste e giornalini rivolti a ragazzi e di elencare i giochi presenti in queste pubblicazioni. I risultati dell'indagine svolta confermano che ai giovani lettori piacciono i cruciverba, i rebus, gli anagrammi ecc. Inoltre, l'Università per Stranieri di Siena ogni luglio organizza un corso di una settimana di Ludolinguistica che io insegno e a cui partecipano corsisti da tutto il mondo. Inoltre due corsisti della Università del Sacro Cuore di Milano verranno all'Università di Toronto Mississauga nel gennaio del 2014 a seguire

alcuni miei corsi e scrivere tesi di laurea sulla Ludolinguistica.

Maggini: Dunque, una “disciplina” molto popolare?

Mollica: Sì, si tratta di tecniche molto versatili che possono essere utilizzate sia per compiti specifici, che coprono punti discreti (rinforzo strutturale, conoscenza lessicale), sia per compiti di tipo interattivo (interazione orale, funzioni comunicative). De Mauro, nella sua Prefazione al Manuale, afferma che il gioco di parole, nelle sue varie forme, può stimolare e verificare l'apprendimento linguistico a diversi livelli di età. Eco lo mette al quarto posto tra i bisogni fondamentali dell'uomo, dopo il nutrimento, il sonno, l'affetto e prima di «chiedersi il perché».

Maggini: Fino a poco tempo fa pubblicavi settimanalmente la rubrica «Giochiamo con le parole» sul *Corriere Canadese* che hai dovuto sospendere, dato che la pubblicazione del *Corriere* si è interrotta dopo ben 59 anni...

Mollica: Sì, infatti. Volevo sospenderla ma siccome inviavo la rubrica in pdf a oltre un migliaio di indirizzi, le colleghe e i colleghi mi hanno suggerito di continuare la rubrica. Ed è ciò che sto facendo settimanalmente a chi mi manda l'indirizzo elettronico.

Maggini: Altre possibilità di pubblicazione?

Mollica: Ho ricevuto un invito da *America Oggi*, il quotidiano statunitense. E adesso sono lieto di accettare anche l'invito della rivista «InSegno – Italiano L2 in classe», che ospita la rubrica.



giochiamo con le parole!

a cura di Anthony Mollica, *Brock University, St. Catharines (ON), Canada*

AL CONTRARIO...!

Trova nel diagramma i contrari dei sostantivi elencati a sinistra. Le lettere rimaste formano un messaggio.

- | | | |
|-------------------------------------|---|-------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> alba | ⇒ | <input type="checkbox"/> tramonto |
| <input type="checkbox"/> alunno | ⇒ | <input type="checkbox"/> maestro |
| <input type="checkbox"/> anticipo | ⇒ | <input type="checkbox"/> ritardo |
| <input type="checkbox"/> assenza | ⇒ | <input type="checkbox"/> presenza |
| <input type="checkbox"/> attività | ⇒ | <input type="checkbox"/> pigrizia |
| <input type="checkbox"/> avarizia | ⇒ | <input type="checkbox"/> generosità |
| <input type="checkbox"/> bugia | ⇒ | <input type="checkbox"/> verità |
| <input type="checkbox"/> campagna | ⇒ | <input type="checkbox"/> città |
| <input type="checkbox"/> colloquio | ⇒ | <input type="checkbox"/> soliloquio |
| <input type="checkbox"/> compratore | ⇒ | <input type="checkbox"/> venditore |
| <input type="checkbox"/> debitore | ⇒ | <input type="checkbox"/> creditore |
| <input type="checkbox"/> dialogo | ⇒ | <input type="checkbox"/> monologo |
| <input type="checkbox"/> difesa | ⇒ | <input type="checkbox"/> accusa |
| <input type="checkbox"/> discesa | ⇒ | <input type="checkbox"/> salita |
| <input type="checkbox"/> divieto | ⇒ | <input type="checkbox"/> permesso |
| <input type="checkbox"/> dolore | ⇒ | <input type="checkbox"/> gioia |
| <input type="checkbox"/> fine | ⇒ | <input type="checkbox"/> principio |
| <input type="checkbox"/> giorno | ⇒ | <input type="checkbox"/> notte |
| <input type="checkbox"/> morte | ⇒ | <input type="checkbox"/> vita |
| <input type="checkbox"/> periferia | ⇒ | <input type="checkbox"/> centro |
| <input type="checkbox"/> spreco | ⇒ | <input type="checkbox"/> risparmio |
| <input type="checkbox"/> superbia | ⇒ | <input type="checkbox"/> umiltà |
| <input type="checkbox"/> guadagno | ⇒ | <input type="checkbox"/> perdita |
| <input type="checkbox"/> uscita | ⇒ | <input type="checkbox"/> entrata |
| <input type="checkbox"/> vecchiaia | ⇒ | <input type="checkbox"/> gioventù |

