

**Francesca Antonini**  
**Claudia Bersani**  
**Sabine Christopher Guerra**  
**Bruno Moretti**  
Locarno / Lugano / Berna

## Competenze differenziate: un curriculum minimo d'italiano

*Das CMI (Mindestlehrplan für die italienische Sprache) geht aus einem Nationalfondsprojekt hervor. In Zusammenarbeit mit der pädagogischen Hochschule in Locarno wurde ein kurzer Intensivkurs in italienischer Sprache (28 Stunden innerhalb einer Woche) für Jugendliche aus nicht-italienischsprachigen Regionen entwickelt. Das CMI baut auf pädagogisch-didaktisch innovativen Prinzipien auf und zielt auf den Erwerb von minimalen kommunikativen Grundkenntnissen der italienischen Sprache. Diese erste Annäherung an die italienische Sprache dürfte eine positive Einstellung gegenüber dem Spracherwerb unterstützen und der dritten Sprache in der Schweiz ausserhalb ihres traditionellen Territoriums eine grössere Anerkennung verleihen.*

### 1. Introduzione

Nella Svizzera tedesca e francese le priorità della politica educativa si sono spostate verso l'inglese e le lingue nazionali di maggioranza. Di conseguenza lo spazio per l'insegnamento tradizionale della lingua italiana si è ridotto notevolmente ed è diventato necessario pensare a soluzioni glottodidattiche innovative, che, per esempio, mirino allo sviluppo di competenze differenziate nelle lingue. Nel caso dell'italiano, la soluzione che qui si propone è intesa a permettere agli allievi di avere un contatto almeno minimo anche con questa lingua, senza che vi siano interferenze con lo spazio che va dedicato alle altre materie. Rendendo possibile ad ogni allievo della scuola pubblica un contatto con l'italiano, gli effetti a cui si mira non sono solo di tipo comunicativo-linguistico, ma sono legati anche al valore identitario delle lingue.

L'elaborazione e la sperimentazione di un mini-corso di questo genere è stata al centro di un progetto<sup>1</sup> facente parte del Programma Nazionale di Ricerca No. 56 del Fondo Nazionale Svizzero per la Ricerca Scientifica<sup>2</sup>. Ne è risultata la proposta di un corso d'italiano intensivo di una settimana da mettere a disposizione delle scuole dell'obbligo nelle regioni non italofone, per rendere possibile agli allievi tra gli 11 e i 13 anni un primo contatto con questa lingua. Con il *Curriculum minimo di italiano* (CMI) si volevano raggiungere essenzialmente tre obiettivi:

1. sviluppare una competenza comunicativa minima negli allievi;
2. favorire un atteggiamento positivo verso l'apprendimento delle lingue seconde in generale e dell'italiano in particolare;
3. sperimentare una forma di insegna-

mento intensivo nelle primissime fasi di apprendimento di una nuova lingua.

La fase applicativa del corso attualmente in atto non si concentra solo sull'impiego nel contesto originale, ma anche sull'adattamento ad altri contesti in cui si voglia raggiungere una competenza di base o in cui si voglia stabilire un primo contatto con l'italiano da approfondire in seguito con un insegnamento tradizionale.

### 2. La costruzione generale del curriculum

Come punto di riferimento per l'impostazione del corso si è partiti dall'idea di un contenitore temporale di una settimana scolastica, suddivisa in cinque giornate composte da cinque mattinate di quattro ore e da quattro pomeriggi di due ore (per un totale di 28 ore scolastiche). Nella realtà svizzero-tedesca, dove è stato sperimentato, il corso può essere inserito nelle settimane a tema (*Projektwochen*) nelle quali il programma scolastico prevede attività diverse da quelle consuete.

### 3. Competenze e strategie comunicative

Per la selezione degli strumenti comunicativi da trasmettere agli allievi è stato in primo luogo necessario individuare le situazioni comunicative ricorrenti che possono essere pertinenti nella realtà degli allievi e all'interno delle quali si dovrebbe essere in grado di interagire. Le cinque situazioni selezionate sono le seguenti:

1. salutarsi, presentarsi e parlare di sé;

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

Tali situazioni comunicative non sono comunque esclusive per un pubblico di ragazzi molto giovani, ma sono pertinenti anche per altri apprendenti (anche se vanno ovviamente adattate ai vari destinatari).

Raggiungere la massima efficacia comunicativa con il minimo sforzo di apprendimento è stato il criterio che ha guidato la scelta delle strategie comunicative. In questo modo, grazie a esperienze comunicative riuscite, si producono effetti motivazionali positivi nell'allievo. Le strategie fondamentali adottate sono essenzialmente due:

1. Imitare l'alta efficacia comunicativa delle varietà basiche di acquisizione in contesto spontaneo (Giacalone Ramat 2003, Chini 2005, Klein & Perdue 1992, Chini 2005, Klein & Perdue 1992, Chini 2005). Le varietà basiche sono caratterizzate da un forte sfruttamento del contesto comunicativo e da un sistema morfosintattico ridotto le cui funzioni vengono svolte in buona parte da strategie lessicali: p. es. in assenza di morfologia verbale il numero e la persona sono espressi per mezzo di pronomi personali. In questo modo si riesce ad ottenere un massimo di creatività comunicativa.
2. Per il lessico, in particolare, sfruttare le conoscenze già presenti nel repertorio degli allievi, sia che si tratti di lessemi simili nel tedesco (p. es. *stazione, danzare, idea, informazione*), sia che si tratti di internazionalismi (p.es. *taxi, hotel, cinema*), sia per lessemi riconducibili al francese già conosciuti (p.es.

*d'accordo, contento*). Attrahendo l'attenzione dell'allievo su queste conoscenze già disponibili, si offrono mezzi linguistici utilizzabili senza alcuno sforzo di apprendimento.

#### 4. Principi pedagogico-didattici

L'impostazione pedagogico-didattica prevede un coinvolgimento attivo degli allievi che favorisce la creatività linguistica, tuttavia dato il tempo limitato per lo svolgimento del corso, si è ritenuto necessario anche ricorrere a interventi centrati sull'imitazione e la memorizzazione contestualizzata. I principi didattici poggiano sul cosiddetto 'approccio funzionale-comunicativo' (secondo il quale l'obiettivo principale è lo sviluppo del "saper fare con la lingua"; Balboni 1994), sulla 'metodologia ludica' che prevede una partecipazione dell'allievo attiva e finalizzata all'attività del gioco e considera contemporaneamente le componenti socio-cognitiva e psico-affettiva dell'apprendimento (Caon e Rutka 2004) e sull'approccio della cognizione distribuita che evidenzia l'importanza per la mente umana di elementi 'fisici' esterni, ai quali l'allievo si può appoggiare per gestire il carico cognitivo che l'apprendimento richiede (Pea 1993, Perkins 1995).

#### 5. Le sperimentazioni

Il *curriculum* d'italiano è stato sperimentato parzialmente o per intero su sette classi (per un totale di 127 allievi). È interessante notare che nelle classi di livello scolastico più basso gli allievi sembrano avere meno paura dell'errore e si avvicinano alla nuova lingua in modo più disinvolto. Il parametro distintivo dell'età è rilevante soprattutto per le attività ludiche, dato che le classi fra gli 11 e i 13 anni si sono mostrate in generale molto più disponibili a giochi, recite e

attività creative rispetto agli allievi più grandi. Per quanto riguarda le diverse biografie linguistiche degli allievi si è osservato che gli allievi italo-foni eventualmente presenti possono fungere da modelli e da 'aiutanti' dell'insegnante, fornendo un elemento di arricchimento del corso.

Le esperienze di insegnamento hanno permesso di adattare il corso alle capacità e alle esigenze dei ragazzi già nelle prime fasi della sperimentazione, grazie al fatto che ad ogni prova è seguito un processo di analisi approfondita dei dati (interviste con gli insegnanti, valutazione dei materiali videoregistrati delle lezioni e dei questionari degli allievi). La possibilità di lavorare con classi molto diverse è stata utile per strutturare il *curriculum* in relazione alle varie disposizioni e capacità, secondo un concetto modulare che permette di adattarlo alle differenti esigenze.

#### 6. Risultati

Riguardo ai tre obiettivi che si volevano raggiungere con il CMI (cfr. qui § 1), si può dire che gli effetti auspicati sono stati raggiunti in larga misura: innanzitutto, a livello di competenze interazionali, gli allievi si sono rivelati in grado nella maggior parte dei casi di gestire, mediante strategie confrontabili a quelle osservate nell'apprendimento spontaneo, le varie situazioni comunicative.

Riguardo all'atteggiamento verso l'apprendimento di lingue seconde in generale si è notato che il corso non ha comportato cambiamenti netti nei ragazzi, ma ha avuto un certo influsso sul loro modo di percepire le lingue straniere che devono imparare a scuola. In particolare vari insegnanti hanno notato effetti positivi nelle lezioni scolastiche di francese, dove i ragazzi hanno mostrato una nuova sensibilità per le similarità tra le varie lingue a loro disposizione. Inoltre, spesso, gli allievi sembrano dare meno importan-

za agli aspetti normativi della lingua a favore dei risultati comunicativi. Da ultimo, la sperimentazione di questa forma di insegnamento intensivo ha permesso una riflessione generale sui rapporti delle strutture scolastiche con l'insegnamento delle lingue seconde. Più insegnanti hanno giudicato positivamente la possibilità di concentrarsi per un'intera settimana su una singola lingua straniera, staccandosi dal ritmo tradizionale "a singhiozzo" dell'insegnamento delle lingue. Nell'arco di questa prima settimana, gli allievi raggiungono un livello che permette loro di comunicare in modo basilare e ciò contribuisce a rafforzare la motivazione (a differenza di quanto avviene con il ritmo usuale, dove si impiega molto più tempo per raggiungere un livello soddisfacente). Andrebbe pertanto considerata la possibilità di adottare in generale un corso intensivo di questo tipo per le fasi iniziali di ogni insegnamento delle lingue straniere per costruire rapidamente una base sulla quale sviluppare in seguito l'insegnamento normale.

### **7. Diffusione del CMI attraverso un corso di formazione per gli insegnanti**

Per la generalizzazione del CMI nella scuola è emersa la necessità di elaborare un breve corso di formazione per gli insegnanti che intendono proporre il curriculum all'interno del loro contesto di insegnamento. A questo scopo l'Alta scuola pedagogica di Locarno, che già aveva collaborato al progetto, ha progettato e realizzato tale corso la cui prima edizione ha avuto luogo a Locarno nel gennaio 2009<sup>3</sup>. Esso ha avuto una struttura mista con una parte presenziale preceduta e seguita da momenti in asincrono; questo per ottimizzare i tempi e per garantire una durabilità del materiale nel tempo. In questo senso è stato allestito un sito web (<http://www.italianosubito.ch>) allo scopo di far conoscere il progetto

e di offrire una piattaforma di scambio per i materiali.

La prima edizione del corso di formazione ha visto la partecipazione di sette docenti provenienti da diversi ordini di scuola: il settore secondario (tre insegnanti), che rappresenta il contesto naturale di applicazione del CMI; l'Università italiana (due insegnanti), che prevede l'applicazione del CMI nell'ambito dei corsi di lingua indirizzati agli studenti stranieri che frequentano un semestre di studio attraverso il programma Erasmus; le Alte scuole pedagogiche svizzere (due insegnanti), che vedono il curriculum come un'opportunità formativa per i propri studenti.

### **8. Gli esiti del corso di formazione**

Per quanto concerne l'adattamento al singolo contesto scolastico, nel settore secondario sono state considerate necessarie unicamente modifiche minime da prevedere soprattutto nell'ottica di arricchimento, con l'aggiunta di materiali legati a singole attività e con la proposta di modifica di alcune attività. Per questo settore una prima sperimentazione è prevista nella prossima primavera.

Per quanto riguarda invece l'ambito universitario, va evidentemente considerato da un lato un pubblico di riferimento radicalmente diverso, costituito da studenti universitari stranieri con esperienze di apprendimento di L2 (di solito l'inglese, usato spesso come lingua franca in aula) ma anche da studenti con scarsissime esperienze di apprendimento di L2 (es. studenti statunitensi). D'altro canto anche la motivazione all'apprendimento e il contesto di riferimento mutano in maniera sostanziale (si deve mirare a soddisfare le esigenze primarie nella nuova realtà universitaria di studenti già immersi nel contesto italofono al di fuori del corso). I risultati del lavoro di adattamento hanno portato a una modifica della sequenza delle

situazioni comunicative (che però sono state ritenute adeguate anche al nuovo contesto), a una diversa focalizzazione sul piano dei contenuti (vale e dire la scoperta della realtà universitaria italiana con ricerca sul campo), ad un aumento quantitativo e qualitativo dell'input linguistico. Sul piano metodologico infine si è considerata l'adozione di un approccio task based, con l'obiettivo di far produrre parte del materiale da parte degli studenti stessi (in sostanza, si tratta di elaborare una piccola guida all'Università a uso di altri studenti stranieri). Per quanto riguarda l'applicazione del CMI, si prevede la possibilità di sperimentare il modello con una classe di studenti nordamericani nel corso dell'autunno 2009.

Anche per il settore delle Alte scuole pedagogiche è necessario adeguare il materiale a un pubblico e a un contesto sostanzialmente diverso rispetto al progetto originale; si opera infatti all'interno di una formazione professionalizzante (formazione dei docenti di diversi ordini di scuola) e in tre poli diversi: HEP del Canton Vaud, PH del Canton Grigioni e ASP Locarno. Se per i primi due poli è possibile pensare a un'implementazione del CMI (con i dovuti adeguamenti), il polo ticinese pensa invece per i propri studenti a un *Curriculum minimo di romancio* (CMR), per il quale va fatto, ovviamente, un adeguamento dal punto di vista linguistico<sup>4</sup>. È stata considerata la possibilità di inserire il CMI come momento iniziale della formazione (di base e/o pedagogica) in cui gli studenti fanno esperienza diretta di apprendimento di una lingua non conosciuta, integrando poi tale esperienza con momenti di riflessione sui processi di apprendimento. In questo senso si ritiene di poter conservare le situazioni comunicative di base ma si prevede un ritmo cognitivo più intenso e la possibilità di lavorare sul piano contrastivo (sfruttando le capacità metalinguistiche). Un'applicazione del CMI (rispettivamente CMR, per

il romancio) in questo settore potrà verosimilmente essere realizzata al più presto nel corso dell'autunno 2010. Al termine del corso i partecipanti hanno espresso una generale soddisfazione rispetto al corso stesso, segnalando come aspetti particolarmente riusciti il clima di lavoro positivo e collaborativo, il passaggio rapido ad un lavoro concreto, la possibilità di scambio di informazioni e di collaborazioni fruttuose e la possibilità di essere coinvolti in progetti futuri di presentazione e promozione del progetto.

Il sito web è stato considerato come uno strumento importante per la condivisione e per la consultazione dei materiali, oltre che quale supporto per gli scambi comunicativi intorno all'applicazione dei diversi materiali. Occorrerà continuare ad alimentarlo aggiungendo materiali multimediali per illustrare le attività didattiche proposte, oltre che, naturalmente, le nuove esperienze derivanti dalle diverse sperimentazioni.

## 9. CMI e prospettive future

La diffusione e generalizzazione del progetto avverrà da un lato attraverso la sua applicazione nei diversi ambiti, contando sul fatto che essa possa suscitare oltre che l'interesse degli allievi anche quello di altri colleghi. È prevista infatti l'organizzazione di altri corsi di formazione che vedranno la collaborazione dei docenti formati, i quali a loro volta potranno trasmettere la loro esperienza diretta e fornire validi supporti anche sul piano pratico.

D'altro canto la metodologia e le linee generali del CMI lo rendono molto versatile; è facilmente adattabile ad altre lingue e ad altri contesti che potrebbero riguardare, come si è visto, un *curriculum minimo* di un'altra lingua nazionale rivolto a studenti di vari ordini di scuola. Oppure lo si può utilizzare con richiedenti l'asilo o fasce della popolazione difficili da

integrare linguisticamente (quali ad esempio alcune donne straniere) per accelerarne la prima fase di integrazione nella società di accoglienza. Un'altra possibilità è rappresentata dall'offerta del CMI per la formazione di collaboratori in ambiti lavorativi in cui l'italiano costituisce una lingua di comunicazione veicolare (si veda per esempio il settore ospedaliero o delle cure sanitarie al di fuori del territorio italofono). Non si esclude infine una sua applicazione nell'ambito dell'offerta turistica (collegandolo, per esempio, a pacchetti di vacanze sportive e a offerte culturali) in zone quali il Grigioni italiano e il Ticino.

### Note

<sup>1</sup> Titolo del progetto: Per una nuova posizione dell'italiano nel contesto elvetico. Strumenti e strategie per l'elaborazione di un *curriculum minimo di italiano* (Progetto n. 405640-108636/1). Durata del progetto: dal 1.10.2005 al 28.02.2008. All'elaborazione del curriculum hanno contribuito anche Doris Lucini, Francesca Pettenati, Luca Bernasconi e in una prima fase Franca Taddei Gheiler.

<sup>2</sup> Che aveva come tema centrale la diversità delle lingue e le competenze linguistiche in Svizzera.

<sup>3</sup> Il corso è stato animato da Francesca Antonini (docente di didattica dell'italiano presso l'ASP) e Claudia Bersani (docente di tedesco L2 presso il Centro Professionale Commerciale di Bellinzona e collaboratrice dell'ASP).

<sup>4</sup> Si noti che questa opzione permetterebbe di raggiungere anche l'obiettivo legato al riconoscimento del valore identitario del quadrilinguismo elvetico contenuto nel CMI.

### Bibliografia

- Balboni, P. E. (1994). *Didattica dell'italiano a stranieri*. Roma, Università per stranieri di Siena: Bonacci editore.
- Barki, P., Gorelli S., Machetti S., Sergiacomo M.P. & Strambi B. (2003). *Valutare e certificare l'italiano di stranieri. I livelli iniziali*. Perugia: Guerra edizioni.
- Caon, F. & Rutka, S. (2004). *La lingua in gioco: attività ludiche per l'insegnamento dell'italiano L2*. Perugia: Guerra edizioni.
- Chini, M. (2005). *Che cos'è la linguistica acquisizionale*. Roma: Carocci.
- Conferenza svizzera dei direttori cantonali della pubblica educazione (ed.) (2006). *Portfolio europeo delle lingue PEL II. Versione per*

*bambini e giovani dagli 11 ai 15 anni*. Berna: schulverlag (vedi anche <http://www.portfoliodellelingue.ch/>).

Consiglio d'Europa (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*, Modern Languages Division, Strasbourg, Cambridge: Cambridge University Press. Trad. it. (2002). *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione*, a cura di D. Bertocchi, F. Quartapelle. Milano-Firenze: RCS Scuola, La Nuova Italia (vedi anche <http://www.coe.int/porfolio>).

Décuré, N. (1994). Jouer? Est-ce bien raisonnable? *Les Langues modernes*, 88 (2), 16-24.

Giacalone Ramat A. (1993). Italiano di stranieri. In Sobrero A. (a.c.di), *Introduzione all'italiano contemporaneo. La variazione e gli usi* (pp. 341-410). Bari: Laterza.

Giacalone Ramat, A. (a cura di) (2003). *Verso l'italiano. Percorsi e strategie di acquisizione*. Roma: Carocci.

Klein, W. & Perdue, C. (1992). *Utterance Structure. Developing Grammars Again*. Amsterdam / Philadelphia: John Benjamins.

Klein, W. & Perdue, C. (1997). The Basic Variety (or: Couldn't natural languages be much simpler?). *Second Language Research*, 13, 301-347.

Pea, R. (1993). Practices of distributed intelligence and designs for education. In G. Salomon (Ed.), *Distributed cognition*, New York: Cambridge University Press.

Perkins, D.N. (1995). L'individu-plus: une vision distribuée de la cognition et de l'apprentissage. *Revue française de pédagogie*, 111, 57-71.

### Francesca Antonini

è docente di didattica dell'italiano presso l'Alta scuola pedagogica di Locarno e responsabile del progetto "Basi per la durabilità del PNR56 *Curriculum Minimo di Italiano*".

### Claudia Bersani

è docente di tedesco (L2) al Centro Professionale Commerciale di Bellinzona e collaboratrice presso l'Alta Scuola Pedagogica nell'ambito della ricerca "Basi per la durabilità del PNR56 *Curriculum Minimo di Italiano*".

### Sabine Christopher Guerra

è assistente e dottoranda all'istituto linguistico-semiotico all'Università della Svizzera italiana.

### Bruno Moretti

è professore ordinario di linguistica italiana presso l'Università di Berna e dirige l'Osservatorio linguistico della Svizzera italiana.