

**UNIVERSITÀ CATTOLICA DEL SACRO CUORE  
MILANO**

**Dottorato di ricerca in Scienze linguistiche e letterarie  
Ciclo XXIV  
S.S.D: L-LIN/02**

**LA DIDATTICA DELL'ITALIANO  
AD APPRENDENTI STATUNITENSI  
Progettare un sillabo**

**Tesi di Dottorato di: Carlotta Soffiantini  
Matricola: 3709963**

**Anno Accademico 2011/2012**



UNIVERSITÀ  
CATTOLICA  
del Sacro Cuore

**UNIVERSITÀ CATTOLICA DEL SACRO CUORE  
MILANO**

**Dottorato di ricerca in Scienze linguistiche e letterarie  
Ciclo XXIV  
S.S.D: L-LIN/02**

**LA DIDATTICA DELL'ITALIANO  
AD APPRENDENTI STATUNITENSI  
Progettare un sillabo**

**Coordinatore: Ch.mo Prof. Serena Vitale**

**Tesi di Dottorato di: Carlotta Soffiantini  
Matricola: 3709963**

**Anno Accademico 2011/2012**

*A mia madre e alle mie tre figlie...*

## INDICE

### Introduzione

<b>I. L'insegnamento delle lingue straniere negli Stati Uniti dal dopoguerra a oggi</b> .....	1
<i>I.1 L'Army Specialized Training Program (ASTP)</i> .....	1
<i>I.2 Effetti e conseguenze dell'ASTP nella didattica delle lingue</i> .....	5
<i>I.3 Gli attuali documenti ufficiali per l'insegnamento delle lingue straniere</i> .....	12
I.3.1 La pubblicazione delle <i>Proficiency Guidelines</i> .....	13
I.3.2 La definizione degli <i>Standards for Foreign Language Learning in the 21st Century</i> .....	17
I.3.2.1 La teoria comunicativa negli <i>Standards</i> : i <i>Communicative Modes</i> ..	21
I.3.2.2 Un decennio di <i>Standards</i> .....	23
I.3.2.3 L'impatto degli <i>Standards</i> sulla <i>Higher Education</i> .....	25
I.3.3 <i>MLA Report 2007</i> .....	30
<i>I.4 La riflessione glottodidattica negli Stati Uniti: verso un National Language Framework</i> .....	36
<i>I.5 Le sfide di una National Language Policy</i> .....	39
<b>II. Lo studio dell'italiano negli Stati Uniti</b> .....	45
<i>II. 1 L'andamento delle iscrizioni ai corsi di italiano dal dopoguerra a oggi</i> .....	45
<i>II.2 Fattori di attrattività della lingua italiana</i> .....	51
<i>II. 3 L'insegnamento dell'italiano: dall'esperienza dell'ASTP agli Standards for Learning Italian</i> .....	54
II.3.1 L'italiano nel programma dell'ASTP .....	55
II.3.2 Aspetti critici della didattica dell'italiano negli Stati Uniti .....	58
II.3.3 La didattica dell'italiano negli <i>Standards for Learning Italian</i> ....	63
<b>III. Studiare l'italiano in Italia</b> .....	70

<i>III.1 L'esperienza di studio all'estero: le scelte degli studenti</i> .....	71
III.1.1 I programmi universitari per studenti americani in Italia.....	78
III.1.2 L'apprendimento linguistico durante lo <i>study abroad</i> : le percezioni degli studenti.....	84
<i>III.2 Lo studente universitario statunitense in Italia: un'indagine presso IES Abroad Milano</i> .....	92
III.2.1 L'apprendimento linguistico e il metodo didattico .....	95
III.2.2 Manuali e materiali didattici.....	101
III.2.3 Ambiente e interazione.....	107
<i>III.3 L'interazione didattica tra insegnante di lingua e apprendente statunitense</i> .....	111
III.3.1 Alcune strategie didattiche da adottare con gli apprendenti statunitensi.....	114
<b>IV. Il syllabo d'italiano L2 per studenti statunitensi</b> .....	120
<i>IV.1 Syllabo e curriculum: per una definizione dei termini</i> .....	120
<i>IV.2 Il syllabo nel sistema statunitense</i> .....	122
<i>IV.3 I Syllabi d'italiano L2 per stranieri</i> .....	128
<i>IV.4 Il format del syllabo statunitense</i> .....	136
IV.4.1 Esempi di syllabi d'italiano degli <i>study abroad programs</i> in Italia .....	144
<b>V. Progettare un <i>culture-based syllabus</i> per studenti statunitensi</b> .....	150
<i>V.1 Le diverse tipologie di syllabo</i> .....	150
<i>V.2 Il culture based-syllabus: ragioni di una scelta</i> .....	154
V.2.1 Il nesso lingua-cultura .....	155
V.2.2 L'obiettivo interculturale nella didattica della lingua: realtà statunitense ed europea a confronto .....	159
V.2.3 Integrare l'insegnamento della cultura nella classe di lingua.....	170
<i>V.3 Le tappe della progettazione</i> .....	180
V.3.1 Analisi dei bisogni .....	182

V.3.2 Selezione dei contenuti.....	188
V.3.3 Esempi di contenuti e attività culturali per ciascun livello .....	190
V.3.3.1 Livello principiante.....	192
V.3.3.2 Livello intermedio.....	197
V.3.3.3 Livello avanzato.....	200
V.4 <i>La valutazione della competenza interculturale</i> .....	204
<b>Osservazioni conclusive</b> .....	212
<b>Appendice - Esempi di <i>Intercultural Report</i></b> .....	215
<b>Bibliografia</b> .....	220
<b>Sitografia</b> .....	233

## **Introduzione**

L'insegnamento dell'italiano L2 al pubblico universitario statunitense richiede conoscenze e approcci specifici nella didattica e nella relazione da instaurarsi con ciascuno studente.

In Italia il flusso di studenti universitari provenienti dagli Stati Uniti è un fenomeno in continua crescita, assicurato dai numerosi programmi di studio specifici per americani presenti sul territorio italiano che appartengono alla AACUPI (*Association of American College and University Programs in Italy*).

In che modo percepiscono questi studenti lo studio di una lingua straniera come l'italiano? Quali metodi, approcci e materiali risultano più utili e funzionali per questo specifico pubblico? Quale rapporto essi si aspettano da un docente di lingua italiana?

La ricerca descrive l'ambito dell'insegnamento dell'italiano L2 a studenti *undergraduate* statunitensi a partire da un inquadramento storico sulla tradizione dell'insegnamento delle lingue straniere e dell'italiano negli Stati Uniti, così da conoscere il retroterra culturale e accademico da cui provengono gli studenti universitari statunitensi che giungono in Italia per un periodo di studio; si indagano poi le ragioni della scelta da parte degli studenti di svolgere un periodo di studio in Italia e, alla luce di dati e ricerche effettuate, si affrontano le questioni didattiche dell'insegnamento dell'italiano L2 a statunitensi, concludendo con la progettazione di un syllabo di italiano per questo tipo di pubblico.

In Europa il settore accademico dell'*International Education* è in espansione inarrestabile dopo venticinque anni di Progetto Socrates/Erasmus; negli Stati Uniti l'idea di una formazione internazionale come progetto educativo si è sviluppato soprattutto alla fine della Seconda Guerra Mondiale, quando i fatti storici portarono a riflettere sulla necessità

di conoscere l'altro, il diverso, lo straniero per prevenire la ricomparsa di incomprensioni e trinceramenti nazionalistici che avevano segnato le ultime vicende.

Il primo capitolo della ricerca si sofferma sul momento storico del dopoguerra, in cui gli Stati Uniti riconobbero la carenza formativa in termini linguistico-culturali dei propri cittadini e avvertirono la necessità di investire nella formazione linguistica, sia dei membri dell'esercito sia di tutti i cittadini, per accrescere la loro competenza linguistica nazionale. Il programma di studio e insegnamento delle lingue ideato per l'esercito (*Army Specialized Training Program*) segnò una svolta nella metodologia della didattica linguistica e sviluppò riflessioni e cambiamenti consistenti in ambito glottodidattico. Questo ebbe un riflesso anche sull'organizzazione e la programmazione dei curricula formativi per le lingue nelle varie Università e *Colleges* degli Stati. Da allora l'importanza dello studio delle lingue straniere è stata fortemente ribadita e sottolineata nel corso degli anni; sono nati nuovi documenti ufficiali per l'insegnamento delle lingue e le iscrizioni ai corsi di lingua sono aumentati; nella seconda parte del capitolo primo, vengono descritti i contenuti dei documenti ufficiali della glottodidattica statunitense (le *Proficiency Guidelines*, gli *Standards* e l'*MLA Report*) e riportati i dati sull'andamento dello studio delle lingue e delle iscrizioni ai corsi di lingua straniera.

Il secondo capitolo della ricerca si focalizza sull'analisi dello studio dell'italiano negli Stati Uniti, riportando dati sull'andamento delle iscrizioni ai corsi e indagini sulle motivazioni che spingono gli statunitensi a venire in Italia: i dati dimostrano che lo studio dell'italiano è in costante crescita e che sempre più studenti statunitensi scelgono di trascorrere un periodo di studio in Italia. Inoltre, ripercorrendo il profilo storico del capitolo precedente, si descrive l'esperienza dell'insegnamento dell'italiano nel programma dell'*ASTP*, nel dopoguerra e sino alla stesura dei contenuti degli *Standards for Learning Italian* (2006).



Dopo aver conosciuto la realtà accademica di provenienza degli studenti, il terzo capitolo si sofferma sulla descrizione dell'esperienza dello *study abroad* in Italia, analizzando innanzitutto l'offerta formativa accademica presente in Italia (legata alla AACUPI), e descrivendo quindi le dinamiche comportamentali, psicologiche e acquisizionali messe in atto dagli studenti durante l'esperienza dello *study abroad*. Dalle osservazioni di alcuni studiosi americani circa l'apprendimento linguistico in contesto straniero, emerge l'importanza delle percezioni degli studenti nel processo di acquisizione linguistica; pertanto sono state effettuate alcune indagini nelle classi di italiano dell'Istituto *IES Abroad* Milano al fine di cogliere le percezioni degli studenti statunitensi circa la didattica (materiali, sillabo, L2), il docente (suo ruolo e relazione con gli studenti), l'interazione nell'ambiente esterno alla classe; in questo modo viene tracciato un profilo dei discenti universitari statunitensi.

Entrando nel vivo degli aspetti tecnico-didattici, il quarto capitolo prosegue nella definizione delle caratteristiche del sillabo in ambito accademico statunitense e in ambito italiano, confrontando i sillabi di italiano dei diversi programmi universitari negli Stati Uniti e in Italia.

Infine il quinto capitolo discute i presupposti teorici che fondano la progettazione di un *culture-based syllabus*, dimostrando il forte nesso esistente tra lingua e cultura che si riflette naturalmente nell'insegnamento della lingua italiana. La progettazione di un sillabo interculturale si rivela adatto alle esigenze motivazionali e formative degli apprendenti statunitensi: data la necessità sia europea sia statunitense di formare dei giovani cittadini che siano *intercultural competent*, come ribadito dai documenti ufficiali (il *Quadro* per l'Europa e gli *Standards* per gli Stati Uniti), un sillabo basato sullo sviluppo della competenza interculturale diventa la chiave di successo per la crescita educativa e linguistica degli studenti statunitensi. Il sillabo interculturale mira a sviluppare nei discenti statunitensi l'apprendimento di conoscenze, abilità e atteggiamenti

culturalmente consapevoli e competenti delle dinamiche profonde della lingua e cultura italiane. La proposta di testi da inserire nel syllabo per ciascun livello (principiante, intermedio e avanzato) intende attivare negli studenti questo tipo di competenza e consapevolezza interculturale, che richiede al docente un lavoro diverso in termini organizzativi e valutativi.

In appendice sono riportati alcuni testi scritti da studenti che dimostrano le loro osservazioni e scoperte a livello interculturale durante l'esperienza di studio in Italia.

## **I. L'insegnamento delle lingue straniere negli Stati Uniti dal dopoguerra a oggi**

Con il presente capitolo si intende fornire un quadro introduttivo al tema della didattica dell'italiano al pubblico statunitense.

Muovendo da un'indagine storica sull'insegnamento delle lingue straniere negli Stati Uniti dal dopoguerra ad oggi, prenderemo in considerazione i documenti ufficiali della glottodidattica statunitense, osservando l'andamento dello studio delle lingue straniere nei *Colleges* e nelle Università americane.

Prima dunque di affrontare gli aspetti di progettazione e gestione didattica della classe di italiano L2 composta da studenti universitari statunitensi, vogliamo conoscere e capire la tradizione di studio delle lingue straniere da cui provengono gli studenti americani che giungono in Italia nei programmi di *study abroad*.

### *1.1 L'Army Specialized Training Program (ASTP)*

La questione di un programma educativo-linguistico nazionale ha accompagnato la storia degli Stati Uniti negli ultimi cinquant'anni: numerosi gli studi, le ricerche e le indagini svolti nel tentativo di delineare obiettivi, risorse e linee comuni che rispondessero ai bisogni urgenti dell'educazione linguistica.

Una prima svolta nell'ambito della didattica linguistica negli Stati Uniti avviene con lo scoppio della seconda guerra mondiale e l'istituzione del programma dell'*Army Specialized Training Program* per le reclute: tale

programma ispira nuove metodologie e interventi didattici per i decenni che seguono, sino ad arrivare al documento che accompagna oggi la programmazione dei corsi di lingua negli Stati Uniti, gli *Standards for Foreign Language Learning* (2006).

Premettiamo che il bisogno di sviluppare la competenza linguistica degli statunitensi è sempre stato in prima battuta strettamente legato a scopi difensivi; infatti la necessità di un programma linguistico per lo studio delle lingue straniere è stata ribadita ogni volta che si sono presentati momenti diplomatici difficili: lo scoppio della seconda guerra mondiale, il lancio dello Sputnik (Parker 1961), la guerra fredda (Perkins 1979), e nuovamente in seguito all'evento dell'11 settembre 2001, dal quale è nata la *Call to Action* della National Language Conference del 2005<sup>1</sup>.

Allo scoppio della seconda guerra mondiale l'apprendimento delle lingue straniere negli Stati Uniti era considerato un mero esercizio intellettuale, non una necessità educativa per il singolo e per la nazione; l'atteggiamento sociale e culturale verso lo studio delle lingue straniere è sintetizzato nell'affermazione di Haugen (1955: 244): "No real prestige was attached to speaking foreign languages (any immigrant could do that!), so the learning of languages was regarded either as an intellectual exercise or as a merely social accomplishment".

---

<sup>1</sup> Nell'introduzione del documento, il Segretario alla Difesa, Davis S.C. Chu, descrive le ragioni e gli scopi della *Call to Action* (National Language Conference 2005): "The *Call to Action for National Foreign Language Capabilities* is the culmination of an unprecedented 2004 gathering of leaders from government, industry, academia, and language associations. At this National Language Conference, the leaders recalled October 4, 1957, when the Soviet Union successfully launched Sputnik I. Congress immediately passed the National Defense Education Act to respond to the threat of Soviet technological superiority [...] During the Conference, the participants agreed that the terrorist attacks of 11/9 has served as a second "Sputnik moment": our national security requires **foreign language education** and regional expertise in the United States. [...] **Improving the Nation's foreign language capability** requires immediate and long-term engagement. Every sector of our society has a role to play. The publication of this document is meant to spur the necessary effort that will move the Country forward. This is A Call to Action" (il grassetto è nostro).

Prima della guerra lo studio delle lingue straniere non rientrava tra gli obiettivi primari di *colleges* e scuole, e l'esperienza dei singoli nello studio delle lingue straniere era disastrosa: Angiolillo (1947) nel suo studio sull'insegnamento delle lingue straniere nell'*ASTP*, sostiene che la scarsissima presenza di persone con comprovate abilità linguistiche era dovuta alla mancanza di interesse della nazione per le lingue straniere.

Il cambiamento della situazione internazionale che la guerra porta con sé genera un nuovo interesse per l'apprendimento delle lingue: l'evento della seconda guerra mondiale segna la storia e la vita degli Stati Uniti d'America non solo dal punto di vista storico-politico, ma anche per gli effetti e le implicazioni che genera nell'ambito della didattica delle lingue. Il Generale Brehon B. Somervell, rivolgendosi a un pubblico di scuole e *colleges* riunite a Washington D.C. nell'agosto del 1942, afferma: "Education is the backbone of an army"; il lavoro delle scuole e delle università è anche quello di educare le forze militari della nazione per i tempi di guerra e per quelli di pace che seguiranno, secondo l'affermazione del Generale.

La scarsa competenza linguistica nazionale e i conseguenti bisogni formativi che la guerra mette a fuoco, aprono la strada alla nascita dei programmi educativi per i militari.

Uno degli aspetti più rilevanti della formazione militare fu l'insegnamento delle lingue moderne all'interno di programmi speciali e mirati per le reclute: nella primavera del 1943 cinquanta *colleges* sparsi sul territorio americano aprirono corsi di specializzazione per i soldati-studenti che iniziarono a studiare le lingue straniere per un uso immediato; accanto al *training* tecnico, i soldati affrontavano quattro anni di istruzione universitaria in un periodo di un anno e mezzo. I corsi di lingua intensivi (quindici ore settimanali, per tre semestri composti di dodici settimane ciascuno) miravano a sviluppare le abilità di comprensione e produzione orale.

Il metodo venne chiamato ‘new method’, ‘the army method’, ‘intensive method’, ‘intensive language teaching’. Ufficialmente il nome per esteso fu *Army Specialized Training Program*, noto con l’acronimo A.S.T.P.

Il programma si basava sui bisogni e gli scopi degli apprendenti: saper conversare direttamente con i nativi di un luogo, interrogare i prigionieri di guerra, interpretare e leggere mappe, documenti militari, lettere di nemici, ecc. Gli agenti segreti dovevano naturalmente possedere il più alto grado di abilità di comprensione e produzione.

Il programma intensivo dello studio delle lingue fu frutto del lavoro di un gruppo di linguisti, tra cui Franz Boas, Edward Sapir e Leonard Bloomfield: quest’ultimo ebbe una profonda e diretta influenza sui principi e i metodi d’insegnamento dell’*Intensive Language Program*, soprattutto con la sua opera *Outline Guide for the Practical Study of Foreign Languages* (1942), che traccia le direttive metodologiche dell’*intensive language approach*.<sup>2</sup>

Brevemente elenchiamo i principi didattici che caratterizzano il metodo intensivo: “the best results in the shortest time”, ossia concentrazione di ore di didattica in un’estensione temporale breve; classi ridotte di numero; priorità del parlato su scrittura e lettura; *drills* e ripetizioni continue, eseguite sia individualmente che coralmemente, per fissare le frasi nella memoria e facilitare l’apprendimento; ascolto e imitazione del parlante nativo (*informant*); insegnamento della grammatica per scopi pratici e in modo induttivo, mediante esempi (Angiolillo 1942).

Il primo obiettivo dell’educazione linguistica era la fluenza nel parlato e la comprensione orale (*to understand and to be understood*); le figure coinvolte nell’insegnamento erano i *senior instructors* (i veri insegnanti) e i *drillsmasters*, detti anche *informants*, *tutors*, *guides*, i quali conducevano le sessioni orali di pratica conversazionale e normalmente erano parlanti

---

<sup>2</sup> Bloomfield afferma all’inizio della sua opera che il suo contributo serve da guida al lettore per muoversi nel mondo dello studio delle lingue, soprattutto perchè “our schools and colleges teach us very little about language, and what little they teach us is largely in error” (Angiolillo 1942: 68).

nativi che proponevano l'apprendimento delle forme colloquiali della lingua: la formazione di abitudini linguistiche automatiche avveniva attraverso l'enfasi sui *drills*; la mimesi e la memorizzazione erano parti essenziali nelle sessioni di lavoro sui *drills* con l'*informant* (Sebeok 1945).

Gli allievi imparavano facendo continua pratica, secondo l'affermazione di Bloomfield "Language learning is over-learning; anything less is of no use".

Accanto agli studi prettamente linguistici, gli allievi affrontavano anche corsi di geografia, storia e cultura del paese parlante la lingua oggetto di studio. Le ore di didattica si alternavano ad attività extracurricolari per praticare la lingua in situazioni di vita reale: oltre a visite di ospiti stranieri parlanti la lingua target, si organizzavano "escursioni" nelle vicine comunità linguistiche; talvolta gli studenti soggiornavano presso una famiglia per un fine settimana (Sebeok 1945: 381).

## *1.2 Effetti e conseguenze dell'ASTP nella didattica delle lingue*

Dalle prime indagini della *Modern Language Association* (MLA)<sup>3</sup> risulta che, dopo la grande guerra, le Università coinvolte nel programma dell'esercito, dato l'ampio consenso e successo riscontrato, adottarono e mantennero il corso intensivo sul modello dell'ASTP nei corsi elementari di lingua (Buck 1944).

---

<sup>3</sup> La *Modern Language Association* è stata fondata negli Stati Uniti nel 1983 con lo scopo di raccogliere, condividere e discutere le ricerche e le esperienze nella didattica delle lingue in ambito accademico. L'Associazione organizza una *convention* annuale e altri convegni, lavorando anche con organizzazioni affini come l'*American Council for the Teaching of Foreign Languages* (ACTFL), raccoglie un archivio di pubblicazioni, effettua ricorrenti indagini sull'andamento dello studio delle lingue. Per più di cento anni i membri dell'Associazione hanno lavorato per sviluppare lo studio e l'insegnamento delle lingue e letterature straniere negli Stati Uniti.

Se infatti, sino ad allora, le lingue straniere in molte scuole e università erano considerate come il latino e il greco ed erano percepite dagli studenti come lingue morte, dopo l'esperienza della guerra la nazione realizza di aver bisogno di cittadini (non solo militari) in grado di parlare e capire le lingue straniere. Inoltre i promotori dell'*intensive program* avvallarono il giudizio diffuso sugli Americani, considerati un popolo monolingue, mancante cioè di un'attitudine verso lingue diverse dalla propria, come ad esempio afferma Rose (1944: 161-162):

The program gave us a chance to prove, under ideal conditions, what we language teachers have tried to propagate theoretically for a number of years: that American students are just as capable as European students of learning a foreign language.

Le valutazioni positive del programma sollevano numerose domande sull'insegnamento delle lingue, che ruotano intorno a una questione centrale: è opportuno incorporare le istruzioni del programma dell'esercito nel sistema educativo dei corsi universitari nei tempi di pace?

Il metodo dell'ASTP ebbe dunque un evidente successo e contemporaneamente aprì strade di riflessioni e domande sul futuro della didattica delle lingue: da un lato si schierava chi sosteneva la necessità di seguire la strada dello studio delle lingue con scopi solo pragmatico-conversazionali, dall'altro chi credeva che studiare una lingua significasse studiarne tutta la letteratura per un periodo di tempo molto lungo; in mezzo restava la maggior parte di insegnanti nel dubbio e nell'attesa di ricevere direttive precise (Pei 1944).

Apparve sin da principio evidente che le caratteristiche del programma intensivo dell'esercito che si erano dimostrate vantaggiose non erano accessibili per i normali corsi d'insegnamento delle lingue: il numero previsto delle ore di lezione, ad esempio, si scontrava con problemi di gestione del tempo ed era considerato un lusso poter inserire da sei a dieci



ore di lezioni di lingua settimanali, accanto alle ore di inglese, matematica, fisica e chimica previste per le scuole superiori (Davis 1945). Inoltre il numero ridotto degli studenti nelle classi, che facilitava un apprendimento veloce e assicurava una maggior partecipazione del singolo, non era applicabile ai normali corsi dei *colleges*, dove il numero degli studenti si aggirava tra i 30/40 allievi per classe. Angiolillo (1947: 289) aggiunge che gli allievi dell'esercito nutrivano una forte motivazione in quello che facevano, pertanto anche nei corsi di lingua erano maggiormente coinvolti: "The students were in the Program because they wanted to be in it". Mentre gli studenti delle scuole e dei *colleges* prima della guerra avevano molte altre materie da studiare e non avevano alcuna necessità di studiare le lingue straniere.

Infine i sussidi didattici come la radio, il fonografo, il proiettore, nonché il parlante nativo (*informant*) che affiancasse l'insegnante, costituivano costi esosi e insostenibili per le scuole: il programma dell'ASTP non incontrava lo spirito, gli obiettivi e i meccanismi dei curricula delle scuole superiori e dei *colleges*.

Che cosa si poteva pertanto adottare e imparare dall'esperienza dell'ASTP? Quali caratteristiche del programma potevano essere adattate e applicate in modo consono ai curricula regolari?

Schueler (1944: 188) scrive a proposito della possibile influenza dell'*Intensive Language Program* su scuole e *colleges*: "Certainly, the work of the Intensive Language Program of the American Council of Learned Societies, under whose guidance the Army Language Program stands, is bound to have its effect". Certamente l'influenza del programma intensivo prende la forma di una revisione degli obiettivi didattici e metodologici nell'insegnamento delle lingue: l'esperienza dell'ASTP stimola insegnanti, studiosi, istruttori a ripensare al loro oggetto di lavoro, a cercare un metodo migliore per la didattica.

Secondo alcuni studiosi il lavoro realizzato dall'ASTP segna un cambio epocale negli Stati Uniti: Brown (1943) interpreta il movimento di analisi e discussione sulla didattica delle lingue, come il più significativo evento nell'insegnamento delle lingue straniere negli Stati Uniti, che inevitabilmente influenzerà il lavoro futuro.

Uno degli effetti più rilevanti del programma sulla didattica delle lingue fu il cambiamento nell'interpretazione degli obiettivi didattici: la lingua insegnata doveva anzitutto rispondere a esigenze funzionali e pratiche; si doveva proporre una lingua pronta per l'uso e legata alle altre attività di apprendimento scolastico degli allievi; gli obiettivi dovevano essere più chiaramente definiti e limitati, mentre nel passato rientravano nei curricula un elenco così fitto di obiettivi didattici che non era possibile ottenere un risultato soddisfacente.

Ittner infatti (1944: 182), toccando il tema degli obiettivi di un corso di lingua, afferma: "The various goals so many of us have been pursuing are all aspects of a perfect command of a foreign language. But perfection cannot possibly be attained in the limited time we have at our disposal". Lo sforzo cioè degli insegnanti di portare avanti simultaneamente tutti gli obiettivi contenuti nei curricula si rivela irrealizzabile e poco efficace didatticamente: risulta più opportuno fissare e definire gli obiettivi didattici in base alle esigenze funzionali della lingua.

Un altro aspetto dell'ASTP ampiamente dibattuto fu la questione del tempo, il tempo cioè necessario per lo studio delle lingue inteso sia come anni da dedicare allo studio (a quale età fissare l'obbligo dello studio delle lingue), sia come ore previste per un corso normale di lingua.

Rose (1944) condivide il punto di vista di molti studiosi per i quali era necessario anticipare l'età di inizio dello studio delle lingue, fino ad allora proposto solo a partire dalla *high school*: rimandare lo studio così avanti nel tempo non permette all'adolescente di imparare perchè congestionato dallo studio di altre materie ritenute più importanti (come la matematica e

l'inglese); inoltre l'adolescente non ha modo di sviluppare quelle abitudini e abilità linguistiche che invece nel periodo della pre-adolescenza svilupperebbe con maggior facilità e in modo inconscio. Infine alcuni ritengono che il numero tradizionale di ore didattiche andrebbe semplicemente aumentato, soprattutto nei corsi per i principianti, da un minimo di cinque a un massimo di quindici ore settimanali (Paulsen 1944); altri evidenziano l'importanza di puntare sui *summer courses* come momento di maggior concentrazione di ore dedicate a una materia e di grande efficacia per l'apprendimento (Klarmann 1944).

Dato il rilievo che acquista la competenza orale nell'ASTP, uno degli obiettivi principali del futuro lavoro nell'insegnamento delle lingue diventa l'acquisizione di una pronuncia e intonazione adeguate: il lavoro sull'orale verrà ampiamente valorizzato dagli insegnanti che utilizzeranno le tecniche fornite dai corsi dell'esercito; i suoni della lingua straniera verranno imparati tramite diretta imitazione di un nativo o con il fonografo; la parola e la frase acquisiranno enfasi, piuttosto che il singolo suono. L'uso non solo del fonografo, ma anche di telefono e radio dovrebbe caratterizzare i corsi di lingua, nonché l'utilizzo in classe di qualsiasi tipo di *realia* che tocchino i bisogni e i profili degli apprendenti.

Seguendo le tracce dell'ASTP, l'insegnamento delle lingue sarà integrato con gli studi culturali di settore (*Areas Studies*), come afferma Angiolillo (1947: 353):

The integration of language study with area study is a basic feature of the ASTP approach in many institutions and is on the way to becoming the most striking innovation of post-war language methodology in the United States and abroad.

In questo modo la competenza linguistica degli studenti sarà arricchita dalle altre importanti discipline, in collaborazione con i dipartimenti di storia, economia, arte e architettura, antropologia, ecc.

Un altro rilevante cambiamento consiste nella revisione del materiale didattico e dei manuali, auspicato da molti insegnanti di lingua. Paulsen (1944: 175) dichiara la mancanza di buoni manuali per la didattica, sostenendo che gran parte della riforma nell'insegnamento delle lingue deve partire dalla creazione di testi nuovi (non più contenenti 'naive material' e scritti in uno stile 'old-fashioned'). Secondo l'affermazione di Angiolillo (1947: 356), il futuro dei corsi di lingua dipende dunque anche dal lavoro enorme che si profila per le case editrici. Numerosi furono i contributi di studiosi e insegnanti sui contenuti dei nuovi testi: materiali interessanti per la conversazione, vocaboli selezionati dal linguaggio corrente, una sezione grammaticale breve e legata ai principi conversazionali proposti nell'orale, una sezione di drills, ecc.

Infine anche il ruolo del docente muta alla luce dell'influenza dell'ASTP. Il futuro dell'insegnamento delle lingue richiede infatti una preparazione più approfondita da parte dei docenti di lingua, che devono possedere una fluenza perfetta della lingua e attestarne una conoscenza madrelingua. Viene sottolineata l'importanza di un soggiorno di studio, lavoro e osservazione all'estero per gli insegnanti e una maggior flessibilità negli scambi tra docenti delle diverse istituzioni; inoltre eventuali promozioni e aumenti del salario sono indicati come mezzi per incentivare il nuovo lavoro degli insegnanti (Angiolillo 1947: 372).

L'esperimento dell'ASTP fu dunque il primo grande passo verso una metodologia didattica nuova, che investì i programmi dei *colleges* e delle università statunitensi.<sup>4</sup>

Secondo una ricerca condotta dal *New York Times* su una cinquantina di *colleges* e università nel novembre del 1944, la maggior parte dei *colleges*

---

<sup>4</sup> Per una maggior chiarezza del discorso, precisiamo che i termini *college* e *university* vengono frequentemente usati in modo interscambiabile negli Stati Uniti perché riguardano l'ambito della *Higher Education*; tuttavia il *college* offre un percorso formativo dai 2 ai 4 anni per il raggiungimento del *bachelor's degree* in scienze o arte; con il termine *university* si indica un'istituzione più ampia che offre un percorso di 4 anni per il raggiungimento oltre che del *bachelor's degree*, anche del Master e del Dottorato. Spesso il termine *college* è usato come iponimo di *university*, in quanto rappresenta le diverse scuole all'interno della stessa università.

introdusse nuovi metodi didattici nei corsi di lingua, aumentando il numero di ore per l'insegnamento e adottando il sistema dell'ASTP. Le lingue dominanti, cioè le più studiate, restavano all'epoca il francese, il tedesco, lo spagnolo e l'italiano.

Una delle prime realtà universitarie a introdurre l'esperimento dell'esercito fu *Yale University*: già nel febbraio del 1944 un gruppo di dieci insegnanti di *Yale* presentarono al Presidente un memorandum contenente i punti del programma di lingue sulla base dell'ASTP. Nel maggio del 1944 la commissione nominata dal Presidente di *Yale* per studiare il memorandum, stilò le linee guida del programma di lingue: venne adottato il metodo intensivo, aumentato il numero delle ore di didattica, intrecciate le relazioni tra i vari dipartimenti nell'ottica dell'integrazione di *Language* e *Area studies*.

A seguire l'esempio di *Yale* furono numerosi *colleges* e università (come *Columbia College*, *University of Wisconsin*, *University of Illinois*, *University of Southern California*, *Middlebury College*, ecc.): l'influenza dell'ASTP si concretizzò nella nuova enfasi che venne data al lavoro sull'uso orale della lingua e all'aumento delle ore dedicate all'insegnamento, all'uso di *realia*, di supporti meccanici e attività linguistiche pratiche.

Ciò nonostante, lo slancio della riforma non intaccò il sistema scolastico e non investì la filosofia educativa del Paese. Lo evidenzia Cioffari (1956) in un articolo apparso sul *Modern Language Journal*, in cui sostiene la necessità di introdurre lo studio delle lingue straniere come parte integrante del curriculum scolastico, già a partire dalle scuole elementari. Cioffari ricorda che la conoscenza delle lingue straniere è una necessità, non un lusso intellettuale: è indispensabile non solo per conoscere altre culture, ma anche e soprattutto per lo sviluppo personale del singolo che le studia.

### *1.3 Gli attuali documenti ufficiali per l'insegnamento delle lingue straniere*

Il recente programma linguistico nazionale per l'insegnamento delle lingue straniere negli Stati Uniti si basa sulle linee guida fornite dai tre documenti ufficiali che hanno segnato la storia dell'insegnamento-apprendimento delle lingue: le *ACTFL Proficiency Guidelines* (1986, 1999, 2001, 2012), gli *Standards for Foreign Language Learning* (1996, 1998, 2006) e l'*MLA Report* del 2007.

Questi documenti nascono dalla necessità di mantenere competitivo il sistema statunitense rispondendo alle sfide lanciate dalla globalizzazione alle soglie del ventunesimo secolo e si riallacciano alla discussione sulla necessità di aumentare le competenze disciplinari dei cittadini statunitensi, individuando gli standard d'eccellenza per l'educazione di tutti gli studenti.

Le *Proficiency Guidelines* e gli *Standards* sono strettamente collegati in quanto le *Guidelines* definiscono i diversi livelli di valutazione della *performance* degli studenti e gli *Standards* presentano una descrizione di ciò che gli studenti devono saper fare attraverso la loro *performance*, riguardano cioè il contenuto, il che cosa lo studente deve sapere.

L'*MLA Report* invece vuol essere un documento che propone nuove direttive strutturali per i corsi di lingue nel settore della *Higher Education*, con particolare enfasi allo sviluppo della competenza transculturale.

Byrnes (2012: 4) spiega le relazioni fra i tre documenti, che poi analizzeremo singolarmente:

The first two [*Proficiency Guidelines* e *Standards*] are intricately interrelated; in fact, the Standards project is frequently portrayed as the natural extension of the Proficiency framework. By contrast, the MLA report stands apart, not merely because it makes little substantive reference to the earlier two documents, but because it is explicitly directed at higher education [...].

### I.3.1 La pubblicazione delle *Proficiency Guidelines*

Negli anni Settanta e Ottanta il dibattito intorno all'insegnamento delle lingue straniere sposta l'attenzione verso gli approcci comunicativi centrati sul discente, sulle sue strategie di apprendimento e dunque sul concetto di competenza comunicativa, vale a dire non su che cosa sa lo studente, ma su che cosa sa fare con la lingua.

In questi anni l'*American Council on the Teaching of Foreign Languages* (ACTFL) pubblica le *Proficiency Guidelines* (1986), la cui ultima pubblicazione è disponibile anche on-line con il supporto di esempi multimediali per ogni livello di competenza descritto.<sup>5</sup>

Il documento è un *framework* per la valutazione della competenza linguistica. Infatti, come riportato nella prefazione generale, le *Guidelines* non si basano su una particolare teoria o metodo pedagogico-educativo, e neppure descrivono gli strumenti per apprendere una lingua; vogliono bensì essere uno strumento di valutazione della 'functional language ability' (ACTFL, 2012: 3), ossia dell'abilità di usare la lingua per gli scopi della vita reale: non dunque cosa uno studente sa della lingua, ma cosa sa e non sa fare, in linea con gli approcci comunicativi del tempo.

Il documento è una descrizione dei diversi livelli di competenza linguistica che un individuo può raggiungere rispetto alle quattro abilità (parlare, scrivere, ascoltare e leggere). Per ciascuna abilità sono individuati cinque livelli di competenza: *Distinguished*, *Superior*, *Advanced*, *Intermediate* e *Novice*; tali livelli descrivono il continuum di competenza dall'apprendente di livello iniziale, che comunica attraverso l'uso di parole e frasi isolate e fatica a partecipare a uno scambio comunicativo, sino al

---

<sup>5</sup> La pubblicazione on-line è reperibile al sito <http://actflproficiencyguidelines2012.org/> (ultima consultazione: novembre 2012).

livello superiore in cui l'apprendente è capace di produrre discorsi altamente sofisticati e ben organizzati testualmente.

I livelli più importanti (*Advanced*, *Intermediate* e *Novice*) sono ulteriormente suddivisi in *High*, *Mid* e *Low*.

La scala dei livelli dell'ACTFL deriva dalla scala disegnata dall'*Interagency Language Roundtable* (ILR), organo del Governo federale preposto al coordinamento delle attività legate alle lingue straniere a livello federale, che ha predisposto sin dagli anni dopo la seconda guerra mondiale programmi di educazione linguistica e relativi sistemi valutativi della competenza linguistica dei dipendenti del Governo (diplomatici e militari).

Nella prima pubblicazione delle *Proficiency Guidelines* la scala del Governo (ILR *scale*) per la valutazione della *performance* linguistica viene dunque ripresa e adattata al contesto accademico: i livelli da zero a cinque dell'ILR, diventano *Novice*, *Intermediate*, *Advanced*, *Superior*.

Riportiamo le due scale a confronto (Swender 2012: 7):

### ILR Descriptors and ACTFL Proficiency Guidelines

1950's	1980's
US Government	ACTFL
5	Superior
4	
3	
2	Advanced
1	Intermediate
0	Novice

© 2012 American Council on the Teaching of Foreign Languages

Con le pubblicazioni del 1999 e del 2001 delle *Guidelines*, sono state revisionate rispettivamente le sezioni riguardanti l'abilità del parlare



(*Speaking*) e dello scrivere (*Writing*), e per il livello *Advanced* sono stati introdotti i sottolivelli *Mid* e *Low*.

L'ultima pubblicazione del 2012 nasce da un lavoro di revisione generale delle competenze delineate, sulla base di un aggiornamento dei livelli in linea con le ultime ricerche e le esigenze di competenza linguistica richieste dal ventunesimo secolo: oltre all'inserimento di una prefazione esplicativa per ogni competenza, viene aggiunto il livello *Distinguished* per l'abilità della scrittura e del parlare (già presente per l'abilità di *Reading* e *Listening* nella pubblicazione del 1996) e un glossario terminologico, accanto a esempi multimediali nella pubblicazione on-line.

Riportiamo a titolo esemplificativo la prefazione della sezione *Speaking* (ACTFL 2012: 4):

**The ACTFL Proficiency Guidelines 2012 – Speaking** describe five major levels of proficiency: Distinguished, Superior, Advanced, Intermediate, and Novice. The description of each major level is representative of a specific range of abilities. Together these levels form a hierarchy in which each level subsumes all lower levels. The major levels Advanced, Intermediate, and Novice are divided into High, Mid, and Low sublevels.

The Guidelines describe the tasks that speakers can handle at each level, as well as the content, context, accuracy, and discourse types associated with tasks at each level. They also present the limits that speakers encounter when attempting to function at the next higher major level.

These Guidelines can be used to evaluate speech that is either Interpersonal (interactive, two-way communication) or Presentational (one-way, non-interactive).

The written descriptions of speaking proficiency are accompanied online by speech samples illustrating the features of each major level.

The ACTFL Proficiency Guidelines 2012 – Speaking may be used for non-profit, educational purposes only, provided that they are reproduced in their entirety, with no alterations, and with credit to ACTFL.

Le *Proficiency Guidelines* hanno avuto un crescente impatto sull'insegnamento delle lingue straniere negli Stati Uniti e, come sottolinea Byrnes (2012), hanno contribuito all'importante passaggio dalla valutazione della mera conoscenza linguistica alla valutazione della *performance* dello studente nell'uso della lingua. Infatti Byrnes (2012: 14), nel dimostrare l'impatto delle *Guidelines* sull'insegnamento delle lingue, afferma:

[...] In fact, they have essentially become fused with the shift in language teaching and learning of roughly the last three decades, from audio-lingualism and form-focused teaching to communicative competence as the 'accepted' educational vision and discursive platform for 'thinking and doing' language teaching and learning.

Dalle *Proficiency Guidelines* sono nate successivamente le *Performance Guidelines* (1999), che si focalizzano principalmente sul percorso scolastico dello studente, stabilendo cioè le linee che marciano il processo di apprendimento linguistico dalla scuola elementare fino alla scuola superiore (K-12). Le *Performance Guidelines* definiscono quindi come gli studenti acquisiscono una lingua nell'ambiente scolastico.

Le *Performance Guidelines* rappresentano l'espansione delle *Proficiency Guidelines* e sono organizzate secondo le tre modalità di comunicazione delineate negli *Standards - Interpersonal, Interpretive e Presentational Mode* (come vedremo nel paragrafo successivo).

Infatti il forte impatto delle *Guidelines* nell'insegnamento delle lingue è legato alla pubblicazione del documento centrale nella glottodidattica statunitense: gli *Standards for Foreign Language Learning*.

Come viene infatti ricordato nella prefazione generale del documento, le *Proficiency Guidelines* vanno utilizzate "in conjunction with the National Standards for Foreign Language Learning" (*Proficiency Guidelines* 2012: 3).

### I.3.2 La definizione degli *Standards for Foreign Language Learning in the 21st Century*

Gli *Standards for Foreign Language Learning in the 21st Century* rappresentano il documento finale di un lavoro durato tre anni da parte di membri di undici organizzazioni professionali e di quattro associazioni nazionali: l'*American Council on the Teaching of Foreign Languages*, l'*American Association of Teachers of French*, l'*American Association of Teachers of German*, l'*American Association of Teachers of Spanish and Portuguese*.

Studiosi ed esperti del settore si sono assunti il compito di definire gli standards per l'educazione alle lingue straniere degli studenti dall'asilo sino alla fine della scuola superiore (K-12: *Kindergarten – 12th grade*): che cosa gli studenti devono sapere e cosa devono essere in grado di fare.

Il documento, pubblicato nel 1996 e ora già alla sua terza edizione, raccoglie per la prima volta il consenso unanime di insegnanti, politici, amministratori e della comunità intera circa la definizione e il ruolo dell'educazione alle lingue straniere.

Gli *Standards* sono utilizzati da insegnanti, amministratori e programmatori di curricula a livello sia statale sia locale, al fine di sviluppare e organizzare l'educazione linguistica nelle scuole statunitensi. L'ultima e terza edizione degli *Standards* include per la prima volta anche gli standards per la lingua araba.

Il documento non descrive lo stato attuale dell'educazione delle lingue straniere negli Stati Uniti, ma propone gli strumenti pratici e i criteri attraverso i quali costruire la crescita linguistica per il futuro; non è inoltre una guida curriculare: sebbene suggerisca le esperienze curriculari necessarie agli studenti per raggiungere gli standards descritti, non indica specifici contenuti per i corsi o i moduli di studio. Il documento deve essere

utilizzato in connessione con standards statali e locali al fine di determinare gli obiettivi che gli studenti delle singole scuole e distretti devono raggiungere.

Riportiamo lo *Statement of Philosophy degli Standards* (2006: 7):

Language and communication are at the heart of the human experience. The United States must educate students who are linguistically and culturally equipped to communicate successfully in a pluralistic American society and abroad. This imperative envisions a future in which ALL students will develop and maintain proficiency in English and at least one other language, modern or classical. Children who come to school from non-English backgrounds should also have opportunities to develop further proficiencies in their first language”.

L’obiettivo principale è di fornire e assicurare un’offerta formativa a tutti gli studenti così da accrescere e mantenere la loro competenza linguistica, con particolare attenzione agli scolari di provenienza linguistica diversa dall’inglese, ai quali si vuole garantire l’opportunità di praticare e perfezionare la competenza in lingua materna.

Nella terza edizione del documento sono inizialmente spiegati il processo e lo sviluppo dei lavori sugli *Standards*, ritenuti un documento visionario per il futuro; viene poi delineato brevemente lo stato corrente degli studi delle lingue negli Stati Uniti e ribadita l’importanza di iniziare presto con l’offerta formativa, sin dalle scuole elementari, attraverso le scuole medie e superiori fino ai programmi universitari.

Si giunge poi al cuore dei principi guida degli *Standards*, le cosiddette “five C”, cinque aree-obiettivo per lo sviluppo dell’educazione linguistica: *Communication, Culture, Connections, Comparisons, Communities*.

*Communication*. Comunicare in altra lingua è lo scopo principale dello studio di una L2; non è importante ciò che lo studente sa della lingua, ma quello che sa fare con la lingua. Gli studenti devono saper comunicare in forma orale e scritta, interpretare messaggi scritti e vocali, comprendere

aspetti culturali e saper presentare informazioni a vari tipi di destinatari in una varietà di scopi. L'obiettivo della comunicazione è usare la lingua in "real life situation".

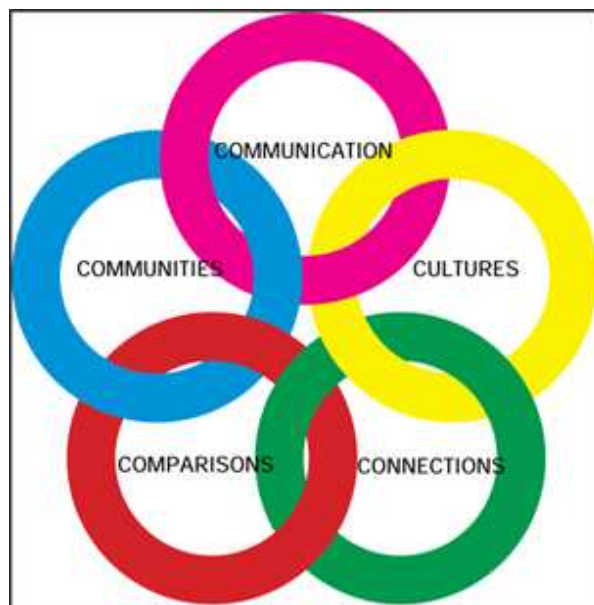
*Culture.* Attraverso lo studio di una lingua, lo studente conosce e comprende una nuova cultura diversa dalla propria, e non raggiunge competenza avanzata se non ha compreso e colto il contesto culturale in cui è parlata la lingua.

*Connections.* È evidente che l'apprendimento di una lingua favorisca le connessioni con altre aree del sapere, che non sono alla portata di chi parla esclusivamente l'inglese: contenuti di altre aree di studio sono integrati con le istruzioni linguistiche.

*Comparisons.* Attraverso paragoni e analisi contrastive con la lingua studiata, lo studente sviluppa una profonda capacità di analisi anche della propria lingua materna e sperimenta altri modi di vedere il mondo (competenza interculturale).

*Communities.* Tutte le competenze sopra citate rendono gli studenti capaci di partecipare alla realtà di una comunità multilingue, in una varietà di contesti e in modi culturalmente appropriati.

Nessuno di questi obiettivi può essere separato dagli altri, ma sono tutti interconnessi tra loro, come dimostra l'immagine riportata dal documento degli *Standards*, dove le "five C" rappresentano figurativamente una catena chiusa, i cui anelli sono intrecciati tra loro perché ciascun anello sussiste e si sviluppa grazie all'altro. I cinque obiettivi non devono dunque affrontati separatamente in classe, ma vanno intesi come parti di un insieme interconnesso: il successo degli *Standards* deriva dai collegamenti curriculari che i programmi di studio sviluppano, come afferma James (1998: 13) nella Newsletter dell'ACTFL, dove parla di "interconnections which are worked out in the process of curriculum development".



Le cinque 'C' permettono all'apprendente di arricchire il proprio patrimonio culturale, qualsivoglia siano i suoi obiettivi e aspirazioni di studio; anche lo studente che, una volta terminati gli studi, non parlerà più la lingua, porterà sempre con sé una conoscenza interculturale, una capacità di accedere a un'altra cultura oltre i confini della propria appartenenza linguistico-culturale.

Gli *Standards* offrono una visione su ciò che uno studente dovrebbe sapere ed essere in grado di fare in un'altra lingua; per raggiungere questo obiettivo gli apprendenti hanno bisogno di un programma che fornisca ricche esperienze curriculari. Secondo gli *Standards* gli studenti dovrebbero ricevere ampie opportunità di esplorare, usare e sviluppare strategie comunicative e di apprendimento, capacità critiche e tecnologiche e competenza sulla lingua e la cultura.

Negli *Standards* si parla di 'Weave of Curricular Elements' per indicare l'intreccio degli obiettivi espressi nelle 'cinque C' e gli elementi linguistico-culturali che un curriculum di lingua propone (*language system, communication strategies, learning strategies, cultural knowledge, critical*

*thinking skills*).

Gli *Standards* non delineano tuttavia forma e contenuto precisi di questi elementi, ma forniscono un background, un *framework* comune per gli insegnanti che cercano di tessere insieme ricche esperienze curriculari nel tessuto dell'apprendimento linguistico.

### I.3.2.1 La teoria comunicativa negli *Standards*: i *Communicative Modes*

La frase “Knowing how, when, and why to say what to whom” riassume in dieci parole tutta la conoscenza linguistica e socioculturale necessaria per un'interazione comunicativa appropriata. Nel passato i corsi di lingua si concentravano sul come (*how*) dire cosa (*what*), mentre è oramai consolidata scientificamente la centralità comunicativa nell'apprendimento di una L2: pur essendo grammatica e vocabolario componenti cruciali nell'apprendimento, lo studio di una lingua straniera si fonda sulla comunicazione che spiega il perché (*why*), il chi (*whom*) e il quando (*when*). Conoscere una lingua significa controllarne il sistema linguistico (fonologia, morfologia, sintassi, semantica, lessico), ma anche aver accesso agli aspetti pragmatici, testuali e sociolinguistici. Pertanto l'acquisizione dell'abilità di comunicare in maniera significativa e in modo appropriato con i parlanti nativi diventa l'obiettivo supremo della didattica in classe.

Gli *Standards* riprendono la teoria di Schiffrin (1994) per cui la comunicazione si caratterizza in numerosi modi. Esistono tre modi comunicativi che enfatizzano il contesto e lo scopo della comunicazione: *Interpersonal mode*, *Interpretive mode*, *Presentational mode*. Ogni modo involve un particolare legame tra la lingua e la cultura.

L'*Interpersonal mode* consiste nella negoziazione attiva del significato

tra individui: i partecipanti osservano e controllano a vicenda le intenzioni comunicative l'uno dell'altro, e i significati vengono comunicati attraverso chiarificazioni e negoziazione del significato. In questo modo alta è la probabilità di raggiungere lo scopo della comunicazione in modo efficace. Questa modalità comunicativa è tipica della conversazione, ma si può anche realizzare nella scrittura e nella lettura, come attraverso lo scambio di lettere personali e di messaggi e-mail.

L'*Interpretive mode* (modalità interpretativa) si focalizza sull'appropriata interpretazione culturale del significato che occorre nella forma scritta e parlata, ma non è possibile il ricorso alla negoziazione del significato con il mittente (scrittore o parlante). Rientra in questo tipo di comunicazione l'interpretazione culturale di testi, film, programmi radio e televisivi, discorsi pubblici, ecc. Il destinatario in questi casi deve essere pronto a interpretare il significato di tali atti comunicativi in una dimensione definita "one-way" (*Standards*: 36): data la mancanza di negoziazione, la modalità interpretativa richiede una profonda conoscenza culturale.

La modalità di presentazione (*Presentational mode*) si riferisce alla creazione di messaggi, testi scritti, discorsi orali che i membri della cultura altra devono essere in grado di leggere e ascoltare in modo rispondente alla propria cultura: ciò richiede una conoscenza culturale approfondita, un'abilità di presentare informazioni cross-culturali basate sul background del pubblico, e l'abilità di riconoscere che una cultura altra usa differenti schemi di interazione.

L'utilizzo di queste modalità comunicative aiuta gli studenti a incrementare abilità e competenze linguistiche secondo le cinque C delineate dagli *Standards*.



### I.3.2.2 Un decennio di Standards

Il titolo del presente paragrafo riprende e traduce quello del documento del US Department of education, *A Decade of Foreign Language Standards* (2011), che tratta dell'impatto e dei risultati prodotti dagli *Standards* nei dieci anni successivi alla prima pubblicazione (1996-2006).

Il resoconto descrive l'influenza e l'impatto degli *Standards* su istituzioni, insegnanti e ricercatori del campo, riportando i principali dati delle indagini effettuate.

Dalla prima pubblicazione del documento sono stati compiuti in poco tempo sforzi considerevoli verso un'istruzione linguistica basata sugli *Standards*: ogni stato ha infatti riallineato il proprio *framework* linguistico con i contenuti del documento e numerosi distretti scolastici hanno ridisegnato i propri curricula di lingue straniere basandosi su di essi.

La maggior parte degli stati si sono impegnati a sviluppare le linee guida degli *Standards* per le lingue straniere, o riproducendoli esattamente in termini di obiettivi, oppure eseguendo degli adattamenti ai loro *framework*.

Dalle indagini effettuate risulta evidente l'influenza delle 'cinque C': la maggioranza degli stati riporta le 'cinque C' nei propri documenti, alcuni le elencano tutte, altri le descrivono insieme (*Comparisons* con *Cultures*, ad esempio). Oggi più di quaranta stati impostano i propri programmi curriculari secondo le modalità comunicative descritte negli *Standards* (*Interpersonal, Interpretive, Presentational modes*).

Nei distretti scolastici e nei dipartimenti di lingue gli *Standards* hanno avuto impatto innanzitutto sull'aggiornamento professionale del corpo docente, mediante l'organizzazione di workshops interni, la partecipazione a conferenze o seminari esterni, corsi di aggiornamento presso i *Summer Institutes*; forte è stato inoltre l'impatto sullo sviluppo curriculare e sui sistemi di valutazione.

Dai dati raccolti emerge che nella maggior parte dei distretti i curricula sono quasi del tutto allineati con gli *Standards* (US Department of Education 2011): l'implementazione dell'offerta formativa contenuta nei curricula è stata realizzata mediante l'osservazione delle classi e il successivo confronto tra docenti, la creazione di progetti didattici sperimentali, collegialmente testati dai docenti, e infine la discussione sui criteri valutativi delle competenze raggiunte dagli studenti. Gli insegnanti sono stati attivamente coinvolti in prima linea in questo lavoro di risistemazione e aggiornamento dei programmi.

Esistono però anche delle difficoltà nel lavoro di applicazione degli *Standards*: è necessario un maggior supporto amministrativo in termini di *budget*, tempo, corsi di sviluppo professionale, staff competente; inoltre alcuni insegnanti si dimostrano riluttanti al cambiamento, non intendono abbandonare il syllabo basato sul metodo grammaticale e ritengono gli *Standards* una perdita di tempo; infine la questione delle lingue straniere non è ancora unanimamente considerata un tema importante per l'educazione, con risultati di mancanza di fondi per l'investimento e di esclusione dei progetti per le lingue straniere dalle priorità dei distretti.

Per quanto riguarda la pratica in classe gli *Standards* hanno avuto un'influenza notevole sui metodi e i contenuti didattici. Numerosi insegnanti dichiarano che gli *Standards* sono i principi organizzativi basilari delle loro lezioni: il focus dell'insegnamento è concentrato sulla comunicazione (la prima delle 'cinque C'), mentre risulta difficoltoso il punto delle *Connections* con le realtà linguistiche locali: sembra che questo aspetto rimanga nebuloso, non facilmente realizzabile e valutabile da parte dei docenti.

Alcune conseguenze molto positive della pubblicazione degli *Standards* sono: la stesura degli standards specifici per le lingue poco insegnate (*less commonly taught languages*); il folto apparato bibliografico che è nato intorno agli *Standards*, continuamente aggiornato e revisionato; infine le

numerose iniziative accademiche che promuovono la conoscenza dei contenuti del documento attraverso conferenze, workshops e seminari.

Gli *Standards* costituiscono un documento importante all'interno di un dialogo che si è aperto tra le varie parti coinvolte nei lavori: a partire dalla prima pubblicazione del 1996 il documento ha prodotto un ricco dibattito circa gli ideali incarnati negli *Standards* e l'evoluzione verso nuove direttive per la didattica delle lingue straniere.

### I.3.2.3 L'impatto degli *Standards* sulla *Higher Education*

Se gli *Standards* hanno influenzato la strutturazione dei corsi e della didattica linguistica nelle scuole statunitensi, a livello accademico il documento risulta molto discusso e l'applicazione di esso non viene unanimamente condivisa e seguita.

Lo dimostrano i numerosi articoli e interventi che abbiamo individuato nelle *Newsletter* dell'ACTFL e nel *Modern Language Journal*.

In un articolo del 2006, Steinhart afferma che gli *Standards* hanno fallito nel catturare l'attenzione dei dipartimenti accademici; Swaffar (2006) ritiene che gli *Standards*, pur fornendo una traccia per l'insegnamento delle lingue, sono stati quasi del tutto ignorati a livello universitario; secondo James (1998) gli *Standards* hanno ricevuto un buon consenso tra i membri del settore precedente il *college*, ma i professori universitari di lingua e letteratura straniera hanno prestato poca attenzione a quello che stava succedendo.

Il dibattito sugli *Standards* a livello accademico ruota intorno a tre argomenti: il ruolo della grammatica, la questione della letteratura, l'impegno delle accademie rispetto al documento.

Una delle ragioni della mancanza di attenzione agli *Standards* da parte dei professori universitari va ricercata nella percezione diffusa nei dipartimenti che gli *Standards* non siano disegnati per la *Higher Education* e che siano importanti solo per i corsi di lingua, rendendo marginale il ruolo della letteratura. L'origine di questa percezione è da rintracciarsi anzitutto nella biforcazione all'interno dei dipartimenti universitari tra corsi di lingua e corsi di letteratura, corsi principianti e avanzati, dove normalmente solo in quelli avanzati viene insegnata la letteratura.

James (1998) descrive il punto di vista dei professori universitari di fronte ai dati numerici delle iscrizioni ai corsi di lingua, che vedono il numero degli studenti iscritti ai corsi principianti assolutamente superiore rispetto a quelli avanzati. Secondo l'opinione degli accademici la causa di questo sbilanciamento deriva dal fatto che negli *Standards* la grammatica ha un ruolo marginale, per cui non viene insegnata bene nelle scuole e gli studenti che arrivano all'università non hanno solide competenze linguistico-grammaticali che permettano loro di affrontare i corsi avanzati. Prendendo in esame gli *Standards*, troviamo alcuni rimandi al bisogno di conoscere il funzionamento del sistema-lingua, ma la parola 'grammatica' appare solo alla fine tra le *Frequently Asked Questions*.

Qual è dunque il ruolo della grammatica stabilito dagli *Standards* e da seguire in classe? Questa è la domanda che si pongono gli insegnanti e su cui si fonda in parte la ragione della mancata applicazione del documento a livello accademico.

Gli autori del documento in realtà enfatizzano l'importanza di passare dalla memorizzazione di parole e di regole grammaticali all'esplorazione della lingua, allo sviluppo e all'uso di strategie comunicative e di apprendimento. La grammatica da sola non produce individui capaci di parlare e capire la lingua oggetto di studio; gli studenti hanno bisogno di usare la lingua per la comunicazione reale, attraverso processi interattivi che coinvolgano le abilità del parlare e del comprendere, così come di leggere

e scrivere (*Standards* 2006).

Pertanto il documento intende correggere una pratica del passato in cui la grammatica aveva un ruolo centrale.

Inoltre abbiamo individuato il punto in cui gli autori situano la conoscenza grammaticale, ossia sotto il quarto obiettivo, *Comparisons* (*Standards for Foreign Language Learning*, 2006: 57):

Students benefit from language learning by discovering different patterns among language systems and cultures. Through the study of a new language system and the way such a system expresses meaning in culturally appropriate ways, students gain insights into the nature of language, *linguistic and grammatical concepts*, and the communicative functions of language in society, as well as the complexity of the interaction between language and culture.<sup>6</sup>

In realtà dunque il tema della grammatica non viene scartato dagli *Standards*, ma si presenta inserito nell'ambito della competenza comunicativa, per cui lo studio del sistema lingua è funzionale all'uso della stessa. Spiega Lange (1999: 10) nella sua risposta a Welles e James:

Grammar is linked to the other elements, as the other elements are linked to grammar. Grammar is not to be learned alone; it has a communicative purpose which is to obtain and provide information (tell and receive stories, if you will) that expand our perspectives and knowledge about our world, others, and ourselves.

Il tema della letteratura costituisce l'altra questione spinosa per le accademie in quanto risulta che essa abbia un posizione marginale negli *Standards*.

Gli *Standards* infatti pongono la letteratura come una delle possibilità culturali all'interno di una lista di *cultural content* accessibili per gli studenti, che include anche situazioni della vita quotidiana, temi sociali e contemporanei, arte e temi culturali in genere (*Standards*: 34.).

---

<sup>6</sup> Il corsivo è nostro.

L'impressione che si evince dal documento è che gli studenti traggano beneficio dai numerosi e diversi prodotti culturali, tra cui la letteratura, posti tutti sullo stesso livello di valore ed efficacia per l'acquisizione della lingua. Anche su questo punto, numerosi e continui sono gli interventi provocatori o esplicativi.

Il contributo più significativo che abbiamo individuato proviene da Welles (1998), la quale nella *newsletter* dell'ACTFL, si espone a favore della letteratura ricordando che nell'era della comunicazione digitale la lettura di opere letterarie resta comunque il centro di un'esperienza educativa e culturale, e che gli studenti hanno bisogno di diventare sempre più abili e capaci di manipolare testi scritti.

Riportiamo per esteso l'opinione di Welles (1998: 8):

The fact that literature appears so little in the *Standards* and is only one of several cultural products will surely turn some of our college and university colleagues off. While I believe that the study of foreign languages is not just for literature any more, I find it distressing that literary works are not more central to the Standards, at least as vehicles for teaching much of the culture and discourse underscored in the document. More important, literature is enjoyable; telling tales, whether in or out of class, by a culture's best storytellers, surely attracts many learners to the languages of those cultures.

Per l'autrice è sconcertante vedere che le opere letterarie, pur veicolando un significato educativo e linguistico, non siano considerate centrali negli *Standards*.

Welles riporta anche l'opinione di Henning secondo la quale la letteratura ha un ruolo cruciale da compiere in quanto, attraverso la letteratura, gli studenti possono sviluppare un'ampia gamma di competenze linguistiche e cognitive, conoscenze e sensibilità culturali: interpretando e leggendo testi complessi, gli apprendenti imparano a destreggiarsi altrove nel mondo reale. I benefici che l'incontro con la letteratura produce si

ripercuotono dunque nella vita reale degli studenti.

Tucker (2000) critica fortemente la quasi totale assenza della letteratura nello scenario curriculare del K-12 nella prima versione degli *Standards*, cosa che accade anche nella versione del 1999, in cui sono presenti solo due punti su ventitré che riguardano la letteratura.

In conclusione al suo intervento Welles ricorda che il documento degli *Standards* rappresenta un *framework* comune sul quale costruire le competenze necessarie agli studenti per accedere al college, per cui tutte le parti coinvolte dovrebbero impegnarsi a collaborare insieme per disegnare curricula continui (*extended curricula*), selezionare materiali didattici appropriati, affrontare le valutazioni secondo criteri comuni.

Per venire all'ultimo tema, quello del ruolo delle università delineato dal documento, sempre James (1998: 12) ricorda la critica usuale rivolta agli *Standards*, secondo cui il documento non fornisce una definizione precisa di contenuti e di competenze, ma offre un quadro generale e poco specifico per le diverse realtà educative; in realtà, secondo l'autrice, negli *Standards* ci sono aspetti utili per tutti, sia per gli insegnanti di lingue che per quelli di letteratura, per le scuole e i *colleges*.

Negli *Standards* (2006: 21-22) infatti troviamo espresso in modo chiaro il ruolo delle *Higher Institutions*; è affermata l'importanza della continuità formativa che le università devono fornire e assicurare agli studenti e l'impegno richiesto ai dipartimenti di ridisegnare i loro programmi:

Students entering colleges and universities of the 21st century will be competent in second languages and cultures [...]. Students will desire an array of options beyond that of today's curriculum. Colleges and universities have an exciting challenge to redesign programs in new and innovative ways [...]. The inclusion of post-secondary programs in the language-specific documents insures a seamless continuity, student-centered articulation and high levels of performance among graduates.

[...] The standards set forth here presume that sequential study for an extended period of time is the ideal for achieving the highest levels

of performance in the five goal areas, and the progress indicators also assume that instruction has begun in the early grades and continues throughout the secondary years (most of the language-specific documents attached to this edition extend the sequence into college and university programs).

Le citazioni precedenti si basano sul presupposto che la creazione di un *continuum* curriculare tra scuole superiori e percorsi universitari è necessaria per raggiungere gli ideali stabiliti dagli *Standards*. Gli *Standards* orientano più sugli obiettivi che sui processi della didattica: indicano il fine, non il percorso da seguire per raggiungere tali obiettivi, forniscono una destinazione più che una ‘road-map’ (James 1998: 14). E se questa flessibilità è necessaria e desiderabile per l’applicazione ai diversi e variegati contesti educativi, certamente i dipartimenti universitari dovranno impegnarsi di fronte al tema dell’approccio e dell’articolazione dei curricula, che non sono spiegati dagli *Standards*<sup>7</sup>.

Welles sottolinea l’importanza della presa di coscienza delle istituzioni accademiche che dovranno aiutare gli studenti nel passaggio dalla scuola all’università, luogo in cui potranno crescere nella competenza di una L2 come mezzo di espressione di se stessi, divenendo adulti cittadini del mondo.

### I.3.3 *MLA Report 2007*

Molti dei temi dibattuti a proposito degli *Standards* e della formazione linguistica nel settore della *Higher Education* ricompaiono e ricevono una chiara proposta di progettazione curriculare nel Report finale del 2007 che viene redatto dalla *Ad Hoc Committee for Foreign Languages della Modern*

---

<sup>7</sup> Byrnes (2008: 104) a tal proposito sottolinea: “The *Standards* document remains largely silent on precisely how those learning goals are to be attained”.



*Language Association.*

I membri della commissione, nominati dall'*Executive Council* della MLA, si riuniscono per esaminare la situazione dell'insegnamento delle lingue nella *Higher Education* e valutare le sfide e le opportunità che si profilano per la didattica delle lingue.

Premettiamo che l'MLA Report nasce in risposta al documento della *Call to Action* (2005) stilato in seguito ai fatti dell'11 settembre 2001.

Infatti nell'*executive summary* introduttivo della *Call to Action* vengono ribaditi i seguenti punti:

- Implement policies, programs, and legislation that build the national language and cultural understanding capabilities;
- Engage Federal, state, and local agencies and the private sector in solutions;
- Develop language and cultural competency across public and private sectors;
- Develop language skills in a wide range of critical languages;
- Strengthen our education system, programs, and tools in foreign language and cultures;
- Integrate language training into career fields and increase the number of language professionals, especially in the less commonly taught languages.

Dagli obiettivi elencati si evince l'urgente necessità per la nazione di implementare, sviluppare e rafforzare il sistema educativo linguistico nazionale, per cui tutti i settori della società che si occupano dell'educazione linguistica sono coinvolti in un lavoro di intervento efficace, al fine di valorizzare lo studio delle cosiddette lingue critiche (come l'arabo e il cinese) e di quelle meno studiate, e di aumentare il numero degli insegnanti specializzati nell'insegnamento delle lingue attraverso corsi di aggiornamento e qualificazione professionale.

L'MLA concretizza questa chiamata all'azione con il suo Report, in cui propone delle direttive da seguire per rispondere ai bisogni linguistico-educativi della nazione senza ulteriori proroghe.

Un primo punto che viene evidenziato nel Report è la consapevolezza del ‘deficit’ linguistico in cui incorre la nazione, incapace di comunicare con altri popoli, e che ora cerca di colmare questa lacuna attraverso la ridefinizione dei programmi, l’aumento di corsi nelle *critical languages* e alcune proposte legislative. Leggiamo a p. 1 del Report:

[...] the Committee found itself immersed in a dynamic, rapidly changing environment marked by a sense of crisis around what came to be called the nation’s language deficit. The United States’ inability to communicate with or comprehend other parts of the world became a prominent subject for journalists, as language failures of all kinds plagued the United States’ military interventions in Afghanistan and Iraq and its efforts to suppress terrorism. Initiatives in critical languages began multiplying in educational institutions all over the United States. Government language schools scrambled to redefine priorities and mount new programs. New federal funds for language study appeared, most tied to defense and security needs. MLA data show that college and university enrollments in Arabic nearly doubled between 1998 and 2002, from 5,505 to 10,584. Shortages of qualified, trained teachers of critical languages became more acute than ever before. Legislative proposals to address the deficit in language and international expertise began appearing in Congress.

Una dunque delle priorità che la *Higher Education* deve prefiggersi nei suoi programmi per rispondere al deficit linguistico della nazione è preparare gli studenti alla comprensione di altre lingue e culture.

Il punto centrale per la risoluzione di queste problematiche consiste nella trasformazione dei programmi curriculari e della struttura dei dipartimenti, obiettivo alto da raggiungere, ma che appare come l’unica strada da percorrere per realizzare i dovuti cambiamenti. I programmi curriculari per l’insegnamento delle lingue vanno trasformati riorganizzando la struttura del percorso educativo linguistico e culturale proposto; questo cambiamento si ripercuote sulla struttura dei dipartimenti e ha dunque una forte ricaduta sui ruoli e gli equilibri dei dipartimenti di lingue straniere.

Secondo l’MLA Report infatti la configurazione dei curricula per le

lingue straniere crea una divisione troppo marcata tra il curriculum di lingue e il curriculum di letteratura, in quanto dopo i due o tre anni di corsi proposti per apprendere la lingua, si trovano i corsi canonici di letteratura, e tra i professori di lingua e di letteratura esiste una divisione all'interno del dipartimento tale per cui gli insegnanti di lingua non hanno alcun potere decisionale nella vita del dipartimento.

Questo modello rigido e gerarchico in cui gli umanisti portano avanti le ricerche mentre i docenti di lingue forniscono un supporto tecnico per il training linguistico (MLA Report, 2007: 3), risulta limitato e povero in quanto svalorza i corsi di lingua dei primi anni e impedisce lo sviluppo di un curriculum unificato basato su *language-and-content* per tutta la sequenza dei quattro anni di studio nel *college* o in università.

La *Committee* spiega i vantaggi di un curriculum più ampio e coerente in cui lingua, letteratura e cultura sono considerate e insegnate come un tutt'uno (MLA Report, 2007: 3):

Replacing the two-tiered language-literature structure with a broader and more coherent curriculum in which language, culture, and literature are taught as a continuous whole, supported by alliances with other departments and expressed through interdisciplinary courses, will reinvigorate language departments as valuable academic units central to the humanities and to the missions of institutions of higher learning'.

Allargare gli orizzonti curriculari, incorporando ogni tipo di materiali e contenuti, non solo quelli strettamente letterari, e promuovere alleanza e collaborazione all'interno del dipartimento tra insegnanti di lingua e di letteratura, ma anche al di fuori, con altri dipartimenti, permette di fornire un'ampia proposta di conoscenza interculturale attraverso l'insegnamento.

Il Report infatti indica come obiettivo primo della didattica lo sviluppo della *translingual* e *transcultural competence*, intesa come abilità di muoversi e agire tra le lingue ("the ability to operate between languages"):

3-4). Gli studenti devono essere in grado di comprendere altre culture in relazione alla propria e di interloquire con parlanti nativi nella lingua target: mentre sviluppano abilità linguistiche e acquisiscono una conoscenza di base sulla storia, la geografia, la cultura, la società della lingua che stanno imparando, sviluppano capacità interpretative, consapevolezza linguistica oltre che storico-politica, sensibilità sociale. In questo modo iniziano a vedere il mondo attraverso le lenti di un'altra cultura, e conoscono diversi modi di vedere la realtà, di sentire e comprendere le cose.

Secondo l'opinione di Yankelovich riportata nel Report (2007: 1-2), il bisogno di comprendere altre culture è oramai un imperativo per la nazione:

Our whole culture must become less ethnocentric, less patronizing, less ignorant of others, less Manichaeian in judging other cultures, and more at home with therest of the world. Higher education can do a lot to meet that important challenge.

La MLA si propone di condurre la guida nella riorganizzazione dell'educazione linguistica e culturale, partendo da una trasformazione dei curricula e del governo dei dipartimenti: questo cambiamento rappresenta la raccomandazione più importante avanzata dalla *Committe on Foreign Languages*.

Riportiamo le priorità da raggiungere nelle università che il Report ha indicato (MLA 2007: 7-8):

◆ Encourage departments to set clear standards of achievement for undergraduate majors in speaking, reading, writing, and comprehension and to develop the programming necessary to meet these standards.

◆ Establish language requirements (or levels of competence) for undergraduate students majoring in fields such as international studies, history, anthropology, music, art history, philosophy, psychology, sociology, and linguistics, as well as for students preparing for careers in law, medicine, and engineering.

- ◆ Encourage departments to enforce language requirements in doctoral programs and to provide courses that enable students both to acquire genuinely usable linguistic skills and to apply those skills in research.
- ◆ Work with colleagues in the social sciences and in policy-oriented departments to strengthen language requirements in the design of their majors and graduate programs and encourage these colleagues to recognize the limits monolingualism imposes on research.
- ◆ Enhance and reward graduate student training in languages and in language teaching. Teach graduate students to use technology in language instruction and learning. Ensure that doctoral programs include funding for research abroad and language work.
- ◆ Encourage foundations to insist on language expertise when projects require it and to fund language acquisition when it is needed for research purposes; that is, make it possible to build language learning into a grant application.
- ◆ Promote faculty learning of new languages and increased competence in languages already in use. Encourage administrations to fund tutors or subsidize summers abroad for faculty members whose research projects call for language expertise. Encourage the National Endowment for the Humanities and other granting organizations to make fellowships available for this purpose.

In conclusione, la *Committee* ribadisce che è oramai giunto il tempo di trasformare l'approccio allo studio di lingua e cultura nella *Higher Education* e si dichiara responsabile della diffusione e messa in pratica degli obiettivi auspicati.

#### *1.4 La riflessione glottodidattica negli Stati Uniti oggi: verso un National Language Framework*

Come abbiamo visto, negli Stati Uniti rimane vivo tutt'oggi il dibattito circa l'insegnamento delle lingue e l'implementazione dei programmi curriculari.

Sebbene gli *Standards* rappresentino un punto di partenza utile per delineare gli obiettivi di un programma di lingua, rimane la necessità di avere un *framework* comune, una policy linguistica che strutturi globalmente l'insegnamento delle lingue, una 'comprehensive strategy for a National Language Framework' (Jackson, Malone 2009).

Un primo contributo in questa direzione è rappresentato dallo studio del *National Research Council* sui programmi di educazione linguistica negli Stati Uniti (O'Connell e Norwood 2007).<sup>8</sup>

Nel *Report* finale dell'indagine del NRC si evidenziano e raccomandano alcuni obiettivi da curare e sviluppare per un'efficace politica linguistica: mantenere un'ampia proposta di lingue insegnate, non solo quelle normalmente definite *commonly taught languages*, come lo spagnolo e il francese, ma anche le lingue 'critiche' come il cinese, l'arabo, il russo, il turco, il coreano, ecc.; estendere gli anni di insegnamento-apprendimento delle lingue per raggiungere obiettivi di competenza avanzata e professionale da parte degli apprendenti; aumentare il numero di insegnanti preparati e competenti nella didattica delle lingue, e creare dunque programmi curriculari che formino i futuri docenti di lingua; è infine necessario strutturare, uniformare, standardizzare i sistemi di valutazione sulla competenza linguistica degli studenti, in quanto manca un

---

<sup>8</sup> Il NRC è un'istituzione no-profit la cui missione è sviluppare e realizzare le decisioni prese dal governo, accrescere l'educazione pubblica e promuovere l'acquisizione delle conoscenze nei diversi settori, al fine di migliorare la vita delle persone negli Stati Uniti e nel mondo (<http://nationalacademies.org/nrc/index.html>, ultima consultazione: ottobre 2012).

coordinamento generale, o addirittura per alcune lingue mancano sistemi valutativi scientifici.

In conclusione il *NRC Report* invita il *Department of Education* del Governo a lavorare in modo sinergico e strategico con gli uffici federali, statali e locali per creare un programma a favore della sicurezza nazionale e dello sviluppo degli affari diplomatici che una competenza linguistica nazionale favorisce.

Un secondo contributo che dibatte la necessità di un *National Language Framework* proviene da un gruppo di studiosi che nell'aprile del 2008 si riuniscono su iniziativa della professoressa Heidi Byrnes (Georgetown University), con l'intento di sviluppare un consenso professionalmente fondato nell'ambito della *policy* nazionale per l'educazione alle lingue. Il prodotto di questa riunione è un articolo intitolato *Building the Foreign Language Capacity We Need: Toward a Comprehensive Strategy for a National Language Framework* (Jackson, Malone 2009).

Nel loro contributo gli studiosi evidenziano nuovamente l'urgenza di preparare i cittadini statunitensi alla competenza nelle lingue diverse dall'inglese (L.O.T.E., *Languages Other Than English*), la cui conoscenza è richiesta nella realtà della globalizzazione e del terrorismo internazionale. Se nel passato erano stati fatti alcuni tentativi di studio della politica linguistica, in realtà questi restavano casi isolati e mancava un coordinamento generale; come espresso nel titolo stesso dell'articolo, oggi è invece necessario studiare una strategia linguistica nazionale che comprenda tutte le realtà locali e al contempo rispecchi le esigenze dell'intero Paese.

Nell'articolo sono riportati alcuni dati sulle iscrizioni ai corsi di lingua straniera al fine di sottolineare ancora l'insufficiente competenza linguistica degli studenti statunitensi.

I dati sulle iscrizioni ai corsi provengono dalla MLA che regolarmente effettua le sue indagini a riguardo. Secondo questi dati le iscrizioni ai corsi

di lingua nel 2006 sono di poco superiori a quelle del 1960 (16.1%) e del 1965 (16.5%). Dal 1977 le iscrizioni sono rimaste in media intorno all'8%, che significa che circa il 92% degli studenti universitari a tutti i livelli non segue corsi di lingua straniera.

Inoltre più della metà di questi studenti nel 2006 erano iscritti ai corsi di spagnolo, sebbene l'evento dell'11 settembre 2001 abbia causato un aumento degli iscritti ai corsi di *critical languages*, ma che restano comunque pochi (1%).

Nell'indagine del 2000 dell'ACTFL sulle iscrizioni nelle scuole secondarie e in quella del 1999 del *Center for Applied Linguistics (CAL)* sulle scuole elementari, risulta nuovamente che più del 70% degli iscritti seguivano corsi di spagnolo, seguito da francese e tedesco, cinese e giapponese, e italiano (2%).

Questi dati rilevano la forte esigenza di implementare la politica linguistica nazionale.

Jackson e Malone (2009) affermano che in tutte le relazioni e le analisi sullo studio e la didattica delle lingue pubblicate negli ultimi cinquant'anni (accademiche o governative che siano), gli obiettivi e le strategie raccomandate sono le stesse di quelle contenute nel *National Research Council's Report*: la lingua straniera deve essere materia obbligatoria nelle scuole, come matematica e scienze, e tutti gli studenti dovrebbero diventare competenti in almeno una lingua straniera; lo studio delle lingue deve iniziare nelle scuole elementari e continuare per molti anni in una continuità curriculare che abbraccia le *middle schools*, le *high schools* e infine i *colleges*; un programma di lingua valido deve offrire l'opportunità di studiare la lingua nel paese dove è effettivamente parlata; le valutazioni dei risultati degli studenti devono essere condotte mediante affidabili criteri valutativi, validi a livello nazionale; infine, come sottolineato dal NRC, gli insegnanti di lingua devono possedere un'avanzata competenza nella



lingua-cultura insegnata e una conoscenza pedagogico-didattica approfondita.

L'articolo infine sottolinea i benefici che derivano dallo studio delle lingue ed elenca i più recenti interventi legali e politici nella didattica delle lingue tra il 2007 e il 2008: è stato fondato un organo per il coordinamento nazionale delle lingue straniere (*National Foreign Language Coordination Council*) che sviluppa e coordina le strategie linguistiche nazionali; sono state erogate borse di studio per la formazione di insegnanti in *critical languages* e prestiti per gli studenti con buone capacità linguistiche; i programmi di studio sulle lingue critiche sono stati estesi alle scuole elementari e secondarie così da aumentare il numero degli studenti che studiano queste lingue e diventano competenti.

In conclusione gli autori, riecheggiando gli obiettivi della *Call to Action* del 2005, richiamano tutti gli esperti e gli addetti del settore a lavorare sinergicamente verso la creazione di un *National Framework* per l'educazione linguistica e gli studi internazionali, che sia flessibile ed efficace (Jackson e Malone 2009: 19):

[...] policy makers and foreign language education experts must now challenge themselves to think broadly and outside the current foreign language education establishment and structure in order to help assure the capacity in foreign languages, cultures, and international knowledge that the United States requires for the 21st century.

### *1.5 Le sfide di una National Language Policy*

A che punto dunque si trovano oggi gli Stati Uniti nella costruzione di una politica linguistica? Quali sono le prospettive e gli ostacoli nella realizzazione di una competenza linguistico-culturale nazionale?

Consideriamo la situazione statunitense paragonandola a quella europea.

La storia dell'intervento europeo nel settore delle lingue ha inizio negli anni sessanta e si articola in precisi interventi, come ricorda Balboni (2006): il *Progetto Lingue Moderne* (1971), il *Trattato di Maastricht* (1992), i *Libri Bianco e Verde* di Delors e Cresson (anni Novanta), sino alla pubblicazione del *Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue* (QCER), il *Piano d'Azione* del 2003, il *Quadro strategico* (2005).<sup>9</sup>

Con il *Quadro comune europeo di riferimento* il problema della formazione plurilingue dei giovani cittadini europei diventa un problema politico e sociale: il Consiglio d'Europa stabilisce che i cittadini dell'Unione sviluppino una competenza linguistica in tre lingue (la loro lingua-madre e altre due lingue straniere).

Se nel 2005 il 50% dei cittadini europei dichiara di saper comunicare in almeno un'altra lingua oltre alla lingua madre, viceversa l'82% dei cittadini statunitensi sono monolingui: gli Stati Uniti sono l'unica nazione tra quelle industrializzate in cui lo studio di una lingua straniera è per lo più una scelta, non un obbligo, e l'unico paese in cui lo studio di una L2 inizia a quattordici anni. Il tardo inizio e la breve durata degli studi di una lingua straniera pone gli studenti statunitensi in una posizione svantaggiosa rispetto ai coetanei europei e asiatici (Ingold & Wang 2010).

Byrnes (2007) sostiene l'importanza di comprendere il plurilinguismo europeo e si chiede se sia possibile arrivare a una politica linguistica così flessibile e comprensiva come quella europea per lo sviluppo dell'educazione linguistica negli Stati Uniti.

Gli Stati Uniti sono una nazione multiculturale, ma la multiculturalità non si è tradotta in una politica linguistica multiculturale: secondo Byrnes (2007) questo è dovuto all'indiscusso potere ideologico, culturale e pratico della lingua inglese, che non ha lasciato spazio alle altre lingue all'interno

---

<sup>9</sup> Per un'analisi sulle fasi dell'intervento europeo nel campo delle lingue rimandiamo al volume curato da Mezzadri (2006), che raccoglie contributi importanti circa la politica europea per la promozione dell'integrazione linguistica.

del sistema educativo, per cui anche le comunità linguistiche importanti e di lunga tradizione non sono riuscite a esercitare un'influenza decisiva per una politica linguistica multiculturale.

Inoltre il fatto che l'inglese sia considerato una lingua franca internazionale contribuisce a creare l'illusione che il parlante nativo inglese sia in grado sempre e comunque di comunicare con il resto del mondo, senza bisogno di imparare una L2.

Byrnes (2007) aggiunge un altro dato significativo che spiega la difficoltà nel costruire una *national language policy* negli Stati Uniti: si tratta della natura frammentaria del sistema educativo statunitense, per cui le scuole americane non hanno un curriculum standard, e *colleges* e università hanno policy diverse per l'ammissione ai corsi; ogni singolo stato gestisce programmi e progetti educativi propri, in quanto il governo centrale non ha potere di imporre standard o curricula federali.

Infatti, dopo la pubblicazione degli *Standards for Foreign Language Learning*, molti Stati hanno pubblicato i propri *Standards*, per cui esistono gli *Standards* dello stato del Massachusetts, dell'Illinois, del Wisconsin, della California, ecc.

Dunque questa matrice frammentaria e decentralizzata del sistema educativo statunitense inibisce la costituzione di una politica linguistica nazionale, flessibile e comprensiva.

Inoltre, aggiunge Byrnes, lo studio delle lingue è relegato ai margini del curriculum di studio, in cui le *core subjects* sono considerate altre rispetto agli studi umanistici e linguistici; per cui gli Stati non investono molto nei programmi per le lingue e, nel caso in cui dovessero tagliare dei fondi, il campo delle lingue straniere è uno dei primi ad essere intaccato. Questo accade anche perché lo studio di una lingua viene interpretato essenzialmente in termini utilitaristici, in base cioè a pure esigenze economiche o diplomatico-militari, senza considerare i benefici cognitivi, sociali e personali che lo studio di una lingua straniera genera.

Secondo Byrnes, il modo in cui è concepito e interpretato il contesto sociopolitico ed educativo costituisce il punto di partenza e il fondamento intellettuale per la creazione della politica linguistica di una nazione.

Occorre pertanto reinterpretare e fondare il concetto di educazione in generale e della formazione dello studente, nel cui percorso la presenza della lingua straniera non è incidentale, ma diventa fondamentale per la costruzione dei significati, del sé e del mondo. Infatti Byrnes (2007: 680) afferma: “[...] language is about meaning-making and ways of knowing the world, ourselves and others’.

Anche nel MLA Report (2007) si discutono le divergenti visioni sulla lingua e l’educazione alle lingue: la lingua straniera è considerata spesso per i suoi scopi strumentali, cioè per comunicare e informarsi più in un’ottica utilitaristica, diplomatico-difensiva. Invece nel Report (2007: 2) viene ribadito:

Language is understood as an essential element of a human being’s thought processes, perceptions, and self-expressions; and as such it is considered to be at the core of translingual and transcultural competence. While we use language to communicate our needs to others, language simultaneously reveals us to others and to ourselves. Language is a complex multifunctional phenomenon that links an individual to other individuals, to communities, and to national cultures.

Sono noti a tutti i vantaggi del plurilinguismo, che si rivela una risorsa dal punto di vista cognitivo perché mette a nostra disposizione reti categoriali e strumentazioni espressive che arricchiscono il nostro repertorio, suggeriscono differenze intelligenti, sguardi complementari sulla realtà, e consentono una modalità più ricca dell’esperienza umana a livello conoscitivo e relazionale: una lingua non serve solo per comunicare, ma anche per leggere la realtà (Rigotti 2005: 316).

Se per il *Quadro Comune Europeo* e per l’UE sono fondamentali il plurilinguismo e il pluriculturalismo, che diventano una ricchezza per il

cittadino europeo e contribuiscono a definire l'identità europea, anche per gli *Standards* americani è importante conoscere altre lingue e culture attraverso il confronto con la propria cultura: si viene a conoscere e comprendere la L2 e la relativa C2 (*culture 2*) mediante il costante confronto con la L1 e la C1.

Come interpreta Dolci (2006: 79-80), negli USA il predominio di una lingua (l'inglese) è di fatto sancito, pur nello sforzo di rispettare e comprendere le diversità linguistiche e culturali, anche se ancora in un'ottica di competitività: "La conoscenza delle lingue straniere negli USA è intesa come un fattore di maggiore competitività, e quindi, in fin dei conti, anche la politica linguistica verso l'esterno rientra nella strategia del libero mercato".

Avvalora questa interpretazione l'affermazione contenuta nel MLA Report (2007: 4), secondo cui gli studenti di lingua devono imparare a comprendere i nativi della lingua target come membri di una società straniera e contemporaneamente imparano a comprendere se stessi come Americani – 'that is, as members of a society that is foreign to others'.

Dolci (2006) sostiene che *l'unità nella diversità* rappresenta il concetto base su cui si forma il cittadino europeo, il quale non somma alla sua lingua e cultura quelle degli altri, ma si apre ad altri sistemi linguistici e culturali, modificando e arricchendo la propria identità, nel rispetto e nella reciproca comprensione; nella storia del modello americano invece ha prevalso un'interpretazione della pluralità linguistica e culturale come ostacolo all'unità, pertanto il motto *e pluribus unum* della Rivoluzione americana sintetizza una visione della diversità non come valore fondante dell'unione degli Stati, bensì come una fase transitoria, il cui fine è l'uniformità linguistico-culturale (Balboni 2006).

Alla luce delle indagini effettuate e dei dati raccolti nel corso di questa ricerca, possiamo affermare che gli Stati Uniti abbiano percorso diverse tappe nell'atteggiamento verso la differenza, secondo la classificazione

fornita da Rigotti (2005): inizialmente la differenza linguistico-culturale è stata interpretata come un *ostacolo* all'unità del Paese, ed è stato imposto l'inglese come lingua dell'unità; successivamente la diversità linguistica è stata affrontata con *rispetto*, così come si rispettano la diversità di razza, di sesso e di religione; ora è giunto il tempo di considerare la differenza come una *risorsa*.

Gli Stati Uniti, come abbiamo visto, negli ultimi tempi stanno alzando lo sguardo verso le realtà educative di altri paesi (come L'Europa e l'Australia) e hanno chiaramente individuato i punti deboli del loro sistema con i dovuti interventi da realizzare: l'attenzione e lo sforzo sono concentrati nel tentativo di debellare il monolinguisma anglofono, interpretando il plurilinguismo come una risorsa anche per l'identità americana<sup>10</sup>.

Molto resta ancora da fare per proseguire nella politica linguistica: Byrnes (2007) auspica che “on both sides of the Atlantic” si proceda insieme nella ricerca sull'acquisizione di una L2 (SLA), e nel soddisfare i bisogni educativi di tutti i cittadini, come affermato nello *Statement of Philosophy degli Standards* (riportato a p. 18).

---

<sup>10</sup> A tal proposito rimandiamo al contributo di Pufahl, Rhodes e Christian (2000).

## II. Lo studio dell'italiano negli Stati Uniti

Lo studio dell'italiano negli Stati Uniti ha una lunga e consolidata tradizione. La nostra lingua è la quinta tra le lingue più studiate negli USA, il numero degli studenti che si iscrivono ai corsi di italiano è in costante crescita e sempre più numerosi sono gli studenti che trascorrono un semestre o un anno di studio in Italia.

In questo capitolo si analizzano i dati raccolti delle iscrizioni ai corsi d'italiano negli Stati Uniti e si valutano i motivi di attrattività della lingua italiana che inducono gli studenti statunitensi a scegliere di studiare la nostra lingua.

Si percorre infine il percorso storico affrontato nel capitolo precedente, descrivendo le tappe dell'insegnamento dell'italiano negli Stati Uniti a partire dall'esperienza dell'ASTP sino agli *Standards for Learning Italian*, considerando alcuni aspetti critici nella didattica dell'Italiano negli Stati Uniti.

### *II.1 L'andamento delle iscrizioni ai corsi di italiano dal dopoguerra a oggi*

Se lo scoppio del secondo conflitto mondiale stimolò un lavoro e una riflessione nel campo della didattica delle lingue e il programma dell'ASTP ottenne successo anche nei corsi civili,<sup>11</sup> considerando la causa della lingua italiana registriamo in realtà un declino che continuò per vari anni: nel 1962-63 il totale degli studenti iscritti ai corsi d'italiano nelle scuole di

---

<sup>11</sup> Angiolillo (1942) usa il termine 'civile' in contrapposizione a 'militare' per indicare i corsi delle università e dei *colleges* dispensati ai cittadini non arruolati nell'esercito.

quindici stati era sceso a 25.777, facendo registrare una perdita di 49.223 unità rispetto al 1936-37 (Lebano 1992).

Fucilla (1967) imputa il motivo di questo declino a quattro cause principali che riassumiamo nei seguenti punti:

1) l'italiano era offerto nelle scuole dei grandi centri urbani, mentre nelle scuole dei centri rurali era possibile studiare una o al massimo due lingue, che erano nel 90 per cento dei casi il francese o lo spagnolo;

2) spesso i consiglieri scolastici scoraggiavano chi volesse studiare l'italiano col pretesto che tale lingua non sarebbe stata riconosciuta come requisito valido per l'ammissione agli istituti d'istruzione superiore;

3) i presidi consideravano lo studio dell'italiano un lusso di scarso valore pratico;

4) il corpo docente qualificato all'insegnamento della lingua e cultura italiana era assai carente.

Fucilla ritiene che questi motivi siano riscontrabili, seppur in misura minore, anche nei tempi in cui egli scrive.

Lebano (1992: 219) documenta che già negli anni Cinquanta l'offerta formativa per le lingue riguardava solo lo spagnolo e il francese a discapito dell'italiano, ritenuto ancora una lingua 'minore'. Dunque spesso la lingua studiata non corrispondeva alla preferenza dello studente o della famiglia, ma era imposta dalle autorità scolastiche, spesso in base a "discutibili ragioni di disponibilità di personale docente qualificato".

Nell'anno 1965 l'AATI promosse un'indagine sullo studio dell'italiano negli atenei statunitensi, la cui direzione fu affidata al Professor De Luca (*C.W. Post College, Long Island University*). I dati che furono raccolti rivelarono che la parabola discendente dello studio dell'italiano si stava frenando: in soli due anni le iscrizioni ai corsi universitari di italiano erano passate da 11.874 del 1963 a 19.923 nel 1965.

Anche i dati raccolti successivamente da Lebano dal 1969 al 1987 sullo studio dell'italiano, attestano il crescente interesse dello studente americano



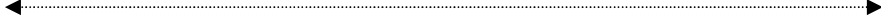
nei riguardi della lingua, della letteratura e della cultura italiana a tutti i livelli.

In una sua indagine del 1981 sullo studio dell'italiano nel Nord America (Canada compreso), Lezano (1982) ha comparato i dati raccolti a quelli di una sua precedente indagine del 1975, facendo notare che le iscrizioni ai corsi di italiano negli Stati Uniti e nel Canada erano cresciute del 33.2% negli ultimi sei anni, passando da 20.663 a 27.528: l'italiano era offerto in 285 istituti rispetto ai 226 del 1975, e il numero dei membri della *faculty* di italiano era aumentato da 521 a 700.

Secondo Mason (1997), alla fine degli anni Novanta le iscrizioni ai corsi di italiano ponevano la nostra lingua in una posizione intermedia tra le tre grandi lingue studiate e il gruppo delle altre *less commonly taught*: le prime tre (spagnolo, francese, tedesco) ricevono il più alto numero di iscrizioni, hanno a disposizione una varietà di materiali per l'insegnamento e corsi metodologici specifici per gli insegnanti specifici; le altre meno insegnate invece hanno scarse iscrizioni, mancanza di corsi di aggiornamento per gli insegnanti e pochi materiali didattici specifici.

L'italiano si avvicina alle prime tre lingue per gli alti numeri delle iscrizioni ai corsi, ma al contenuto pende verso le *less commonly taught* se consideriamo l'aspetto della formazione degli insegnanti e dei materiali a disposizione. La situazione dell'italiano negli anni Novanta è rappresentata dalla tabella sotto, riportata in Mason (1997: 520):

### The Pedagogical Position of Italian Compared to the Big Three and Less Commonly Taught Languages

Spanish French German	Italian	Russian Chinese Arabic Japanese Hebrew
		
Higher Enrollments Teacher training Language-specific methods  Variety of pedagogical texts		Lower Enrollments Lack of teacher training Few language-specific methods  Lack of pedagogical texts

Venendo a riscontri più recenti, nella sua ultima indagine periodica la *Modern Language Association* (MLA) dimostra che lo stato di salute dell'italiano all'interno del sistema universitario americano è molto positivo.

Il numero di iscritti ai corsi di italiano è aumentato notevolmente dal 1960, anno della prima inchiesta, passando da 11.264 ai quasi 80.000 del 2006 e ai 80.752 nel 2009<sup>12</sup>.

Attualmente la nostra lingua si trova al quinto posto nella graduatoria delle lingue più studiate, superata dallo spagnolo (di gran lunga la prima, con 864.986 iscritti nel 2009), dal francese (216.419), dal tedesco (96.349), e dalla ASL, la lingua dei segni (in crescita esponenziale dal primo anno di rilevamento, il 1990, con oggi 91.763 iscritti)<sup>13</sup>.

È una situazione confortante, soprattutto se si considera che, mentre nel 1960 solo l'1,8% sul totale degli iscritti a un corso di lingue straniere

<sup>12</sup> Questi dati sono reperibili sul *Language Enrollment Database* della MLA, nel sito [www.mla.org/documents](http://www.mla.org/documents) (ultima consultazione: ottobre 2012).

<sup>13</sup> Lo studio della lingua dei segni è un fenomeno in costante e sorprendente crescita negli Stati Uniti; nel *Survey Report* del dicembre 2010, la MLA spiega le ragioni di tale crescita, riportando l'opinione di Kristen Harmon, professoressa di inglese alla Gallaudet University: "The increase in studying American Sign Language is linked with a growing awareness that ASL is a fully developed, autonomous, human language. Students find that studying an indigenous American language gives them another perspective on American life and culture. Those who receive advanced training and certification in sign language interpreting will also find that there is demand for highly qualified interpreters in education, government, and business", da [http://www.mla.org/2009\\_enrollmentsurvey](http://www.mla.org/2009_enrollmentsurvey), *Press Release*, p.3.

studiava italiano (11.000 su 608.000), nel 2006 questa percentuale è salita al 5,1% (78.000 su 1.522.000).

Ancor più rilevante da osservare è che, se la tendenza alla crescita di lingue con maggiore tradizione come il francese o il tedesco è piuttosto piatta (tra il 2002 e il 2006 + 2,2% per la prima e + 3,5% per la seconda), l'italiano cresce con percentuali a due cifre (+ 22,6% nello stesso periodo).<sup>14</sup>

Nella tabella sottostante possiamo osservare i dati più recenti delle iscrizioni ai corsi di lingua nelle università per gli anni 2002, 2006 e 2009 raccolti dalla MLA (Furman et al. 2010: 19):

Table 1a  
Fall 2002, 2006, and 2009 Language Course Enrollments (Languages in Descending Order of 2009 Totals)

	2002	2006	% Change, 2002–06	2009	% Change, 2006–09
Spanish	746,267	822,985	10.3	864,986	5.1
French	201,979	206,426	2.2	216,419	4.8
German	91,100	94,264	3.5	96,349	2.2
ASL	60,781	78,829	29.7	91,763	16.4
Italian	63,899	78,368	22.6	80,752	3.0
Japanese	52,238	66,605	27.5	73,434	10.3
Chinese	34,153	51,582	51.0	60,976	18.2
Arabic	10,584	23,974	126.5	35,083	46.3
Latin	29,841	32,191	7.9	32,606	1.3
Russian	23,921	24,845	3.9	26,883	8.2
Greek, Ancient*	20,376	22,849	12.1	20,695	-9.4
Hebrew, Biblical	14,183	14,140	-0.3	13,807	-2.4
Portuguese	8,385	10,267	22.4	11,371	10.8
Korean	5,211	7,145	37.1	8,511	19.1
Hebrew, Modern	8,619	9,612	11.5	8,245	-14.2
Other languages	25,716	33,728	31.2	40,747	20.8
Total	1,397,253	1,577,810	12.9	1,682,627	6.6

In questa seconda tabella osserviamo invece l'andamento generale delle iscrizioni ai corsi delle lingue più studiate, dal 1960 al 2009 (Furman et al. 2010: 25), e notiamo come le iscrizioni ai corsi d'italiano siano in costante crescita (a parte il leggero calo del 1995):

<sup>14</sup> Dati forniti da MLA su <http://www.adfl.org/resources/enrollments.pdf> (ultima consultazione: ottobre 2012).

Table 5  
Enrollments in the Twelve Leading Languages, Excluding Latin and Ancient Greek, in Selected Years

Enrollments	1960	1970	1980	1990	1995	1998	2002	2006	2009
Spanish	178,689	389,150	379,379	533,944	606,286	656,590	746,267	822,985	864,986
French	228,813	359,313	248,361	272,472	205,351	199,064	201,979	206,426	216,419
German	146,116	202,569	126,910	133,348	96,263	89,020	91,100	94,264	96,349
ASL	–	–	–	1,602	4,304	11,420	60,781	78,829	91,763
Italian	11,142	34,244	34,791	49,699	43,760	49,287	63,899	78,368	80,752
Japanese	1,746	6,620	11,506	45,717	44,723	43,141	52,238	66,605	73,434
Chinese	1,844	6,238	11,366	19,490	26,471	28,456	34,153	51,582	60,976
Arabic	541	1,333	3,466	3,475	4,444	5,505	10,584	23,974	35,083
Russian	30,570	36,189	23,987	44,626	24,729	23,791	23,921	24,845	26,883
Hebrew <sup>l</sup>	3,834	16,567	19,429	12,995	13,127	15,833	22,802	23,752	22,052
Portuguese	1,033	5,065	4,894	6,211	6,531	6,926	8,385	10,267	11,371
Korean	168	101	374	2,286	3,343	4,479	5,211	7,145	8,511
Total	604,496	1,057,389	864,463	1,125,865	1,079,332	1,133,512	1,321,320	1,489,042	1,588,579

L'ACTFL nella sua ricerca sulle iscrizioni ai corsi di lingua nelle *High School* (ACTFL 2010), ha registrato un aumento del numero di studenti d'italiano nei licei, che fra il 2004 ed il 2008 sono passati da 65.000 a 78.000.

Oggi negli USA i Dipartimenti di Italianistica che offrono il *major* in italiano sono ben 141: molti Dipartimenti ospitano lettori dall'Italia e offrono programmi-studio nel nostro Paese.

La politica di sostegno e diffusione dell'italiano è appoggiata dagli Istituti Italiani di Cultura e dagli Enti Consolari locali, ma anche le università funzionano sia come centri di specializzazione che di diffusione dell'italianistica in tutte le sue manifestazioni: l'insegnamento della lingua, la preparazione culturale e letteraria, la pubblicazione di riviste e libri, l'organizzazione di convegni e simposi.

Esistono anche diverse associazioni dedicate alla promozione dello studio della lingua, come la AATI (*American Association of Teachers of Italian*), fondata nel 1924, la AAIS (*American Association of Italian Studies*) del 1978, e la *Dante Society of America*, che ha celebrato il suo centenario nel 1981.

Numerose sono infine le riviste di italianistica che le università e le varie associazioni pubblicano: *Italica*, *Italian Quarterly*, *Dante Studies*, per citarne alcune, il cui numero di abbonati è in costante crescita.

## II.2 Fattori di attrattività della lingua italiana

L'uso della parola 'attrattività' è legato al tema della diffusione e dello studio dell'italiano all'estero in generale.

Il concetto di 'attrattività' è infatti presente nell'indagine di *Italiano 2000*, il cui obiettivo è stato raccogliere i dati sullo stato attuale della lingua italiana nel mondo e sugli interventi per la sua diffusione<sup>15</sup>.

I fattori di attrattività dell'italiano individuati nell'indagine sono:

- la tradizione intellettuale, ossia la produzione letteraria, artistica, musicale, che rappresenta un valore immediatamente percepito dagli stranieri;

- le manifestazioni della società italiana contemporanea, tra cui il sistema produttivo italiano, i rapporti economici con l'estero, il settore della moda e del design, la canzone italiana, l'enogastronomia;

- i movimenti migratori degli italiani all'estero, che veicolano la lingua e i tratti caratteristici della nostra società.

Il 'sistema Italia' attrae molto il pubblico statunitense, così pure come tutti gli stranieri, perché forti sono le componenti della società italiana che lo incuriosiscono e suscitano interesse di conoscenza e apprendimento; infatti la lingua-cultura italiana ha questa capacità di dire qualcosa al di fuori dei suoi confini, e di proporre valori che attirano lo straniero.

---

<sup>15</sup> L'indagine di *Italiano 2000* è stata promossa dal Ministero degli Affari Esteri e affidata alla direzione di Tullio De Mauro nel 2000, svolta da un gruppo di lavoro costituito da Massimo Vedovelli, Monica Barni e Lorenzo Miraglia (Università per Stranieri di Siena).

Gilardoni (2005) ricorda che ‘attrattività’ significa capacità di attirare l’attenzione, la simpatia, l’amore e, nel caso di una lingua, questo aspetto tocca in particolare anche l’ambito lessicale. Considerando l’anglo-americano, le infiltrazioni lessicali italiane più ricche toccano il settore gastronomico, grazie all’emigrazione dall’Italia (le parole *lasagne*, *spaghetti*, *ricotta*, *risotto*, ecc. risalgono alla seconda metà dell’Ottocento-Gilardoni 2005: 250). Non a caso la cultura italiana attrae lo statunitense perché espressione di un patrimonio culinario ed enologico.

Gli *Standards for Learning Italian* (1996), prima di delineare i *learning outcomes* della competenza linguistica per l’italiano, dedicano una pagina intera alla descrizione delle ragioni per cui sia utile studiare l’italiano e spiega i motivi dell’interesse degli americani verso la nostra lingua. L’Italia attrae gli statunitensi in quanto è potenza economica che offre lavoro grazie ad aziende come FIAT, Luxottica, ENI e IRI; l’Italia è culla di geni artistici come Giotto, Botticelli, Michelangelo, ecc., e di scienziati come Da Vinci, Galileo, Volta, Marconi, ecc.; è la patria dei designers come Versace, Armani, valentino, Missoni, ecc.; è infine la culla di scrittori come Dante, Petrarca, Boccaccio (*Standards* 2006: 334).

Secondo Macchiarella (1993) la diffusione dello studio dell’italiano negli Stati Uniti è dovuta a due fattori: il fatto che l’italiano sia considerato la lingua delle arti, della musica, della cultura classica, e lingua-veicolo di un patrimonio culinario ed enologico che ne fanno un bellissimo paese nell’immaginario degli statunitensi; in secondo luogo il fatto che l’italiano sia legato ad un’importante comunità linguistica. Più di venti milioni di americani sono infatti di origini italiane e molti parlano l’italiano standard o un dialetto italiano; secondo l’ACTFL (2010) più di 50.000 studenti (grade K-12) studiano l’italiano negli Stati Uniti e le iscrizioni ai college ai corsi di italiano sono cresciute del 300% negli ultimi trentasette anni: oltre ai programmi tradizionali, l’italiano è studiato anche in contesti diversi come

programmi a distanza, scuole per studenti madrelingua italiana, programmi di immersione estivi, ecc.

L'Italia è considerata una nazione di grande ricchezza storico-artistica ed economica, per cui conoscerne la cultura favorisce la possibilità per gli studenti di competere nel sistema economico globale e di contribuire al futuro degli Stati Uniti (*Standards*: 334).

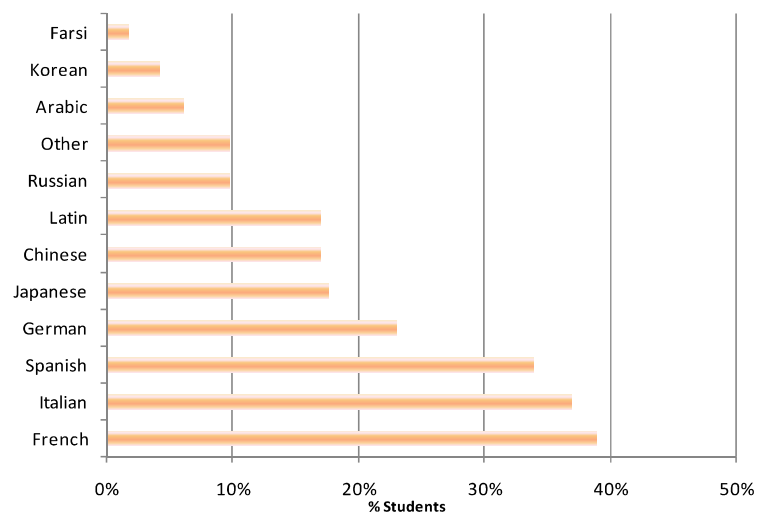
Andando a considerare la provenienza degli studenti americani che studiano la lingua italiana, Macchiarella (1993) riporta che nel 1989 a New York uno studente di italiano su dieci era di origini italiane. Anche Lezano (1992: 213) afferma che un numero considerevole di studenti universitari frequentanti i dipartimenti di italianistica non aveva ascendenze italiane.

Questo dato è da considerarsi importante perché rivela che in molti giovani la scelta dell'italiano come materia di studio non deriva da motivi etnico-sentimentali, ma da motivazioni essenzialmente di piacere e interesse culturali.

Lo dimostra anche la recente indagine condotta dall'ACTFL (2008) tra gli studenti della *High School* circa lo studio delle lingue straniere.

Tra le varie domande poste agli studenti, la numero quattro chiede loro di esprimere il proprio interesse verso una lingua straniera specifica; i dati in percentuale delle risposte degli studenti sono riassunti nella tabella sotto, tratta dallo *Students Survey Report* (ACTFL 2008: 11), in cui l'italiano risulta al secondo posto tra le lingue più interessanti per gli studenti, con una percentuale poco più bassa del francese:

### Foreign Language Students Report They Are Most Interested in Studying



Student Question #4 – If you had any option available to you, which of the following languages would you be most interested in studying?

Questo dato dimostra evidentemente l'alto indice di gradimento e interesse che la lingua italiana suscita nello studente statunitense.

### II.3 L'insegnamento dell'italiano: dall'esperienza dell'ASTP agli Standards for Learning Italian

L'italiano è stato lingua oggetto d'insegnamento all'interno dell'esperienza dell'ASTP ed ha riscosso giudizi positivi sul programma d'insegnamento.

Tuttavia nel dopoguerra, considerando i dati delle iscrizioni precedentemente esposti, l'insegnamento dell'italiano ha subito un andamento parabolico registrando un calo negli anni Sessanta e una ripresa a partire dagli anni Ottanta.



Negli anni Novanta crescono le iscrizioni ma sono ancora scarsi i materiali specifici per l'italiano, pochi sono i docenti formati perché non vengono erogati corsi di formazioni e certificazione per docenti (Mason 1997).

La pubblicazione degli *Standards* anche per la lingua italiana alla fine degli anni Novanta attesta la crescente importanza dell'italiano nello scenario delle lingue straniere insegnate negli Stati Uniti.

### II.3.1 L'italiano nel programma dell'*ASTP*

Alla luce di uno spoglio effettuato sulla rivista *Italica* negli anni compresi tra il 1942 e il 1944 intorno al tema dell'*ASTP*, abbiamo raccolto diversi articoli che testimoniano l'esperienza dell'insegnamento dell'italiano.

Uno dei primi contributi proviene dal Professor Gordon della *Cornell University* (1943). Oltre a ridefinire i principi metodologici del corso di italiano per l'esercito (ripetizioni, *drills*, dettati, importanza dei gesti accanto alla lingua, ecc.), Gordon evidenzia lo sforzo di far parlare gli allievi, spesso di origine italo-americana, sganciando la loro pronuncia dagli accenti dialettali presenti nel loro italiano.

Anche Moore (1944) dell'università dell'Ohio, descrive la stessa difficoltà nella didattica: gli studenti erano abituati a usare i loro dialetti e nello scritto abusavano, per esempio, dell'ausiliare 'avere' ('ha venuto', 'ha arrivato'), o avevano difficoltà con le concordanze, particolarmente coi participi passati. Lo sforzo di Moore si concentrò nel tentativo di estirpare il dialetto degli allievi, invitando alle lezioni *informants* da diverse aree

geografiche dell'Italia: gli studenti sperimentarono che potevano comprendere l'informant solo se possedevano il suo stesso dialetto.

Moore racconta di aver risolto il problema del dialetto introducendo la lettura della *Divina Commedia* nel corso militare; i risultati furono sorprendenti: nell'opera dantesca infatti ciascun allievo poteva trovare tracce del proprio idioma dialettale e tutti si ritrovarono uniti sotto un'unica lingua-cultura.

A parte questo esperimento particolare del Prof. Moore con la *Divina Commedia*, l'attenzione alla lingua parlata prevedeva l'insegnamento di espressioni popolari e colloquiali.

A tal proposito Gordon (1943) afferma che i *colleges* sino ad allora avevano proposto agli studenti solo lessico letterario, centinaia di pagine selezionate da autori quali Pirandello. Quel che serviva era invece un *basic vocabulary*, tratto cioè dalla vita reale, dal parlato degli italiani con tutti i suoi aspetti pittorici e coloriti, come afferma il professore (Gordon 1943: 203):

We have suffered too much of the literary vocabulary of college Italian propounded from hundreds of thousands of carefully selected running pages from author like Pirandello who write even poor Italian at times. What we need is a basic vocabulary”.

Troviamo un'altra dettagliata descrizione dell'esperienza di insegnamento dell'italiano nell'ASTP nel *Report* di Reichenberger (1946) dell'*Ohio State University*, dove i membri della facoltà di lingua e degli *Area Studies* (geografia, storia, scienze politiche, economia) accettarono con entusiasmo il programma come un'opportunità non solo per dare un loro contributo alla guerra, ma anche come un'avventura educativa da sperimentare.

Il corso era composto da venti studenti di origini non italiane. Reichenberger spiega la difficoltà di trovare un manuale adatto al programma, un manuale cioè che si basasse su un approccio al parlato utile

per i militari e che offrisse semplici frasi intorno ad un tema motivante per lo studente, presentando aspetti trattati nei corsi degli *Area Studies*.<sup>16</sup> Non trovando un testo adatto a questi scopi i docenti furono costretti a scriverlo loro stessi.

La struttura standard di ogni lezione e il metodo ripetitivo dei *drills* erano perseguiti con ragionevoli variazioni, proponendo ad esempio dettati su eventi attuali seguiti da una discussione collegiale. Reichenbergen precisa che in realtà la presenza di una procedura standard d'insegnamento rassicurava lo studente, il quale avvertiva l'esistenza di una strada seguita dal docente, che portava all'obiettivo dell'apprendimento.

Il corso ottenne il consenso degli studenti grazie ai frutti evidenti che produsse nella classe: molti studenti confessarono di aver studiato una lingua straniera nella *high school* e nel *college* secondo il metodo grammaticale, ma di non aver assolutamente sviluppato l'abilità di produzione orale.

Reichenbergen si dichiara soddisfatto del corso e del lavoro degli studenti e sostiene l'efficacia del corso di sei mesi che, nella modalità intensiva prevista dal programma dell'*ASTP*, offre agli studenti una base linguistica sufficientemente solida per costruire la competenza avanzata in italiano.

La maggior parte degli studenti coinvolti nel programma d'italiano, afferma di aver imparato molto di più nel corso intensivo dell'*ASTP* che nei corsi tradizionali basati sul cosiddetto *grammar-reading method* seguiti nella *high school*.

Angiolillo (1942: 190-191) riporta alcuni giudizi degli allievi dei corsi d'italiano:

---

<sup>16</sup> Anche Moore (1944) scrive di aver cercato di intrecciare il più possibile i corsi d'italiano con quelli degli *Area Studies* e manifesta il suo positivo giudizio sull'efficacia di questo orientamento. Il coordinamento con gli *Area Studies* diventa parte fondante del programma dell'*ASTP*: i docenti di lingua trattavano temi che toccassero quelli affrontati dai corsi degli *Area Studies*, così da facilitare e consolidare l'apprendimento degli allievi.

The emphasis at Amherst was on oral training-speaking and comprehension. I learned to write Italian fairly very well, but later experience in speaking the language helped this facility greatly.

ASTP training equipped me well for my language work in the Army...I was able to learn the language well enough to acquire a fluency, which I believe will last me forever.

I speak Italian fluently and correctly, for the most part, now, and had no formal study since ASTP.

Anche Scanio (1944) sostiene che la preparazione orale e le capacità di lettura degli studenti dell'ASTP fossero superiori rispetto a quelle degli studenti dei programmi tradizionali: gli studenti dell'ASTP leggevano con facilità dopo tre mesi di studio intensivo quei testi con cui gli studenti dei corsi tradizionali avrebbero lottato dopo due anni di *reading method*.

Dalle interviste agli allievi si evince che la maggior parte di loro ha apprezzato l'approccio pratico dell'insegnamento della lingua, presentata come strumento vivo e immediato per la comunicazione quotidiana.

### II.3.2 Aspetti critici della didattica dell'italiano negli Stati Uniti

In un contributo di Castiglione (1959) sono discussi alcuni aspetti riguardo l'insegnamento dell'italiano negli Stati Uniti.

L'autrice pone in primo piano innanzitutto la carenza di insegnanti di italiano e i pochi materiali e manuali disponibili per l'insegnamento; accusa il fatto che negli anni in cui scrive l'italiano non fosse ritenuto importante al pari delle altre lingue, e individua l'apatia, l'assenteismo e la mancanza di cooperazione tra colleghi e scuole come i grandi ostacoli allo sviluppo dell'insegnamento dell'italiano.

Mason (1997) nota che le osservazioni di Castiglione del 1959 circa i materiali disponibili per l'insegnamento dell'italiano sono purtroppo vere anche negli anni Novanta in cui scrive: pochi sono i testi esistenti per l'insegnamento dell'italiano nelle *Higher Institutions* se comparati al numero di testi disponibili per le altre lingue maggiormente insegnate.

Macchiarella (1993) individua cinque fattori che incidono sull'insegnamento dell'italiano e inserisce al punto due la questione dei materiali:

1. pochi coordinatori di lingua sono di origini italiane;
2. rispetto alle altre tre grandi lingue europee, i testi e i materiali per l'italiano sono limitati, quantitativamente ma anche qualitativamente;
3. l'assunzione di insegnanti d'italiano non è stata fatta seguendo gli stessi criteri selettivi usati per le altre lingue;
4. la comunità italo-americana non sempre ha reagito di fronte alla riduzione o abolizione dei corsi di italiano;
5. recenti vicende politiche hanno macchiato l'immagine dell'Italia agli occhi della comunità statunitense.

Secondo Mason (1997) la causa della limitata disponibilità di materiali è da imputare alle ragioni del mercato: dato che le iscrizioni ai corsi d'italiano sono inferiori rispetto alle altre tre lingue maggiori, le case editrici non investono quando manca la spendibilità sul mercato (*marketability*), ossia "the possibility of selling textbooks and their accompanying ancillary material in volume" (Mason 1997: 523).

Anche Colussi (1995: 453), nella sua analisi sui manuali d'italiano nell'ambito del mercato editoriale statunitense, sostiene che dal punto di vista delle case editrici, iscrizioni più basse ai corsi giustificano un minor numero di pubblicazioni di materiali per l'italiano, e afferma:

Faced with the smaller markets for Italian, American publishers seem not to have been as keen to follow the same policies as for

French, German and Spanish, and as a result, have not produced as many textbooks as in the cases of the three languages just mentioned.

La causa dell'italiano non appare dunque di così cospicuo profitto per il mercato.

Mason (1997: 524) elenca i manuali italiani disponibili all'epoca in cui scrive e sottolinea che si tratta per la maggior parte di testi pensati principalmente per il livello principiante, mentre mancano manuali per i livelli superiori, intermedio e avanzato:

The only readily available text within the North American market had been earlier editions of *Da Capo: A Italian Review Grammar* (Lazzarino and Moneti 1996); *Andiamo avanti!: lingua e cultura* (Merlonghi and Merlonghi 1992); *Con Fantasia: Reviewing and Expanding Functional Italian Skills* (Danesi, Lettieri and Banchieri 1996); *Crescendo! A Thematic Approach to Intermediate Italian Language and Culture* (Italiano and Jones 1995); *Insieme* (Habekovic and Mazzola 1994) e *L'italiano oggi* (Karumanchiri and Maiguashca 1988).

[...] Nevertheless, the intermediate level textbook is an important tool used to bridge the beginning level and the advanced level; indeed, we must continue to produce materials for all levels of Italian instruction.

Anche Di Pietro (1993: 19), nella sua valutazione sulla disponibilità di materiali per l'insegnamento dell'italiano osserva:

Teachers of Italian are, of course, on the frontline as we always have been in furthering the cause of learning Italian. Although our tradition in this country is longer than that of many other language associations, we lag behind in the development of new materials and training seminars for teachers. There is actually a shortage of materials-as many of you know

Un altro punto di difficoltà sottolineato da Mason (1997) è la mancanza di corsi di metodologia didattica per gli insegnanti d'italiano.

Se infatti di nuovo per le altre tre grandi lingue esiste un'offerta formativa, per l'italiano mancano corsi di metodologia didattica per gli insegnanti e per gli studenti che intendono specializzarsi in questo settore. Il motivo risale alla questione dei materiali: non esiste una pubblicazione che insegni le metodologie e le strategie didattiche per l'insegnamento della lingua italiana (Mason cita solo un'opera utile in questo senso: Mollica A. 1976, *Handbook for Teachers of Italian*, oramai datata).

Nell'ambito dell'offerta formativa per gli insegnanti di italiano, Mason indaga anche intorno al tema delle certificazioni per l'insegnamento dell'italiano; l'autrice raccoglie i dati sulle certificazioni offerte dai singoli Stati per ciascuna delle lingue più studiate negli Stati Uniti (Mason 1997: 529):

TABLE 2. Foreign Language Certification for the 50 United States and District of Columbia (X=Yes, O=No).

State	Italian	Spanish	French	German	ESL	Latin
Alabama	O	X	X	X	X	X
Alaska	X	X	X	X	X	X
Arizona	X	X	X	X	X	X
Arkansas	X	X	X	X	O	X
California	X	X	X	X	X	X
Colorado	X	X	X	X	X	X
Connecticut	X	X	X	X	X	X
D.C.	X	X	X	X	X	X
Delaware	O	X	O	O	X	O
Florida	X	X	X	X	X	X
Georgia	O	X	X	X	X	X
Hawaii	O	X	X	X	X	O
Idaho	X	X	X	X	X	X
Illinois	X	X	X	X	X	X
Indiana	X	X	X	X	X	X
Iowa	X	X	X	X	X	X
Kansas	O	X	X	X	X	X
Kentucky	X	X	X	X	X	X
Louisiana	O	X	X	X	X	O
Maine	X	X	X	X	X	X
Maryland	O	X	X	X	X	X
Massachusetts	X	X	X	X	X	X
Michigan	X	X	X	X	O	X
Minnesota	X	X	X	X	X	X
Mississippi	O	X	X	X	X	X
Missouri	X	X	X	X	X	X
Montana	X	X	X	X	X	X
Nebraska	O	X	X	X	X	X
Nevada	X	X	X	X	X	X
New Hampshire	X	X	X	X	X	X
New Jersey	X	X	X	X	X	X
New Mexico	X	X	X	X	X	X
New York	X	X	X	X	X	X
North Carolina	O	X	X	X	X	X
North Dakota	X	X	X	X	X	X
Ohio	X	X	X	X	X	X
Oklahoma	O	X	X	X	X	O
Oregon	O	X	X	X	X	O
Pennsylvania	X	X	X	X	O	X
Rhode Island	X	X	X	X	X	X
South Dakota	O	X	X	X	X	X
South Carolina	O	X	X	X	O	X
Tennessee	O	X	X	X	X	X
Texas	O	X	X	X	O	X
Utah	O	X	X	X	X	X
Vermont	O	X	X	X	O	X
Virginia	X	X	X	X	X	X
Washington	X	X	X	X	X	X
West Virginia	O	X	X	X	O	X
Wisconsin	O	X	X	X	X	X
Wyoming	O	X	X	X	X	X
	30	51	50	50	44	47
	59%	100%	98%	98%	86%	92%

Nella tabella osserviamo che la certificazione per lo spagnolo è disponibile in 51 stati (100%), con francese e tedesco a seguire, mentre non tutti gli stati offrono una certificazione per l'italiano, solo il 59%, corrispondente a 30 stati.

Se vogliamo inoltre considerare cosa studia uno studente universitario che si vuole specializzare in italiano, vediamo che, secondo l'indagine di Di Pietro, Kantolf e Labarca (1983) sul curriculum di uno studente di lingue straniere, il 73% dei corsi offerti sono di letteratura e critica letteraria, il 12% di linguistica e il 3% di pedagogia.

Mason (1997) sostiene che questo curriculum poco equilibrato abbia effetti negativi sulla preparazione dei futuri insegnanti di lingue: guardando infatti ai programmi per l'italiano, Mason nota che molte istituzioni non offrono corsi di linguistica, pochi sono corsi di italiano avanzato e, questi ultimi sono soprattutto corsi di letteratura.

Pertanto un curriculum basato essenzialmente sulla letteratura prepara parzialmente i futuri docenti all'insegnamento della lingua.

Una delle proposte e raccomandazioni di Mason consiste nel rivedere il curriculum di studio per l'italiano, integrandolo con corsi di grammatica e sintassi avanzate, conversazione, composizione, dialettologia, storia della lingua italiana, ecc.

Venendo a riscontri recenti, per quanto concerne la formazione degli studenti e l'offerta formativa per l'italiano, un dato rilevante che indica l'interessamento e l'attenzione verso l'insegnamento della nostra lingua, proviene dal *College Board*, l'organo che si occupa di fornire assistenza formativa e di orientamento agli studenti nel passaggio dalla scuola superiore al college, e che prepara i cosiddetti *AP Test (Advanced Placement)* per le lingue<sup>17</sup>.

---

<sup>17</sup> Il *College Board* è un'organizzazione no-profit fondata nel 1900 per accrescere le possibilità di accesso degli studenti alla *Higher Education*. Oggi l'associazione conta più di 5900 membri di istituzioni educative, e promuove l'eccellenza e l'equità nell'educazione. Per approfondite informazioni si veda il sito [www.collegeboard.org](http://www.collegeboard.org).



Nel giugno del 2003 il *College Board* approva un piano per quattro nuovi corsi ed esami in lingue straniere: l'italiano, il cinese, il giapponese, il russo.

L'introduzione dell'AP test per la lingua e cultura italiana rappresenta l'impegno del *College Board* a sviluppare i curricula d'italiano nelle scuole superiori, offrendo un programma di multilinguismo e multiculturalismo. Il test è stato reintrodotta nell'autunno del 2011 (era stato eliminato nel 1955). Il format dell'AP test per l'italiano è in linea con il *framework* articolato dagli *Standards*, e richiede allo studente conoscenza della geografia, dell'arte e delle scienze italiane, nonché della vita contemporanea, delle tradizioni e dei costumi sociali italiani.

Vediamo ora nello specifico quali sono i contenuti del documento degli *Standards* per l'italiano.

### II.3.3 La didattica dell'italiano negli *Standards for Learning Italian*

Abbiamo precedentemente introdotto il documento degli *Standards for Foreign Language Learning*, che nella sua prima parte definisce il quadro teorico su cui si basa l'insegnamento delle lingue per il ventunesimo secolo negli Stati Uniti, mentre nella seconda parte analizza e presenta gli standards relativi a ciascuna lingua straniera.

Nell'ordine sono delineati gli standards per la lingua araba, cinese, lingue classiche (latino e greco), francese, tedesco, italiano, giapponese, portoghese, russo e spagnolo. Per ciascuna lingua sono definiti dettagliatamente gli obiettivi delle cinque C che gli studenti devono raggiungere nel corso degli anni di studio.

La preparazione degli standards specifici per l'italiano è stata realizzata

grazie al contributo dell'*American Association of Teachers of Italian* (AATI), che ha identificato le competenze essenziali che gli studenti di lingua e cultura italiane devono acquisire. Negli *Standards for Learning Italian* è sottolineata l'importanza dell'interazione tra lingua e cultura nella didattica, attraverso lo sviluppo dei cinque obiettivi dell'apprendimento (le 'cinque C').

Per ognuna delle cinque C gli *Standards* descrivono gli obiettivi da raggiungere, articolandoli secondo le tre modalità comunicative (*Interpersonal, Interpretive, Presentational mode*) e suggeriscono degli esempi di attività da proporre agli studenti dei diversi livelli dell'educazione scolastica (*grade 4, grade 8, grade 12, grade 16*).

Precisiamo che nel sistema scolastico americano i bambini vengono assegnati in sezioni chiamati *grade*, che sono in tutto 12 e corrispondono agli anni di studio dall'inizio della *Elementary School* fino alla fine della *High School*. Lo schema sotto riassume l'ordinamento scolastico statunitense (nella versione del documento del 1999, gli *standards* sono stati estesi fino al livello dei college, diventando *K-16*):<sup>18</sup>

<b>Grado</b>	<b>Età media</b>
<b><i>Elementary school</i></b>	
1 <sup>st</sup> grade	6-7
2 <sup>nd</sup> grade	7-8
3 <sup>rd</sup> grade	8-9
4 <sup>th</sup> grade	9-10
5 <sup>th</sup> grade	10-11
<b><i>Middle school</i></b>	
6 <sup>th</sup> grade	11-12
7 <sup>th</sup> grade	12-13
8 <sup>th</sup> grade	13-14
<b><i>High school</i></b>	
9 <sup>th</sup> grade	14-15
10 <sup>th</sup> grade	15-16
11 <sup>th</sup> grade	16-17
12 <sup>th</sup> grade	17-18

<sup>18</sup> Per approfondite informazioni sul sistema formativo degli USA rimandiamo al sito della *Fulbright Commission*: <http://www.fulbright.it/it/guide/studiare-negli-usa/il-sistema-educativo-negli-usa>, e al sito del *US Department of Education*, [www.ed.org](http://www.ed.org).

Il primo obiettivo che gli studenti devono raggiungere è, come abbiamo già visto, la competenza comunicativa (*Communication*).

Riportiamo la descrizione delle abilità descritte nelle pagine degli *Standards* (2006: 335-338):

1.1 Students engage in conversations, provide and obtain information, express feelings and emotions, and exchange opinions.

1.2 Students understand and interpret written and spoken Italian on a variety of topics.

1.3 Students present information, concepts, and ideas to an audience of listeners or readers on a variety of topics.

Il secondo obiettivo (*Culture*) è acquisire conoscenza e comprensione della cultura italiana attraverso letture, ascolti o visioni di materiali che permettano agli studenti di capire la prospettiva italiana, il modo di interpretare e vivere la realtà, i valori degli italiani.

L'obiettivo culturale include due standards: il primo riguarda la pratica (*practices*) delle interazioni sociali che riflettono attitudini, valori e tradizioni degli italiani; il secondo include i prodotti (*products*) della cultura, ossia la letteratura, l'arte, la musica, la moda, il sistema educativo, la cucina, gli sport, ecc.

Ecco i due punti descritti negli *Standards* (2006: 339 e 341):

2.1 Students demonstrate an understanding of the relationship between the practices and perspectives of Italian studied.

2.2 Students demonstrate an understanding of the relationship between the products and perspectives of Italian culture.

Per quanto riguarda i collegamenti (*Connections*) l'obiettivo principale è la connessione con altre discipline, in modo da favorire l'acquisizione di

nuove informazioni e l'espansione delle conoscenze dello studente; pertanto l'abilità comunicativa e la competenza culturale lavorano su contenuti provenienti da altre discipline, come l'arte, le scienze sociali, la geografia, la letteratura, ecc., aggiungendo ricchezza a tutto il curriculum di studi degli studenti.

Il terzo standards (3.1) sintetizza il vantaggio per gli studenti di espandere e accrescere la conoscenza di altre aree del sapere mentre affinano la loro abilità comunicativa; ad esempio nel *grade 4* (quarta elementare) gli studenti affrontano temi geografici, come il clima, o artistici, come l'arte di Leonardo; nel *grade 16* gli studenti possono vedere e discutere il telegiornale.

Lo standard 3.2 invece sottolinea l'importanza di entrare a conoscenza di nuove informazioni, non disponibili per coloro che non conoscono l'italiano: gli apprendenti allargano la loro visione e la prospettiva sulla realtà; mano a mano che diventano competenti nella lingua straniera, cercano materiali che li interessano, ne analizzano i contenuti, li comparano con quelli della loro cultura di provenienza e verificano le differenze linguistiche e culturali. Per esempio nel *grade 8* gli studenti usano risorse disponibili agli studenti italiani della stessa età e preparano una presentazione su un tema come lo sport, la vita a scuola, Internet, ecc. Nel *grade 16* invece gli studenti prendono posizione su un tema, con la prospettiva di un parlante nativo (atteggiamento verso gli immigranti, consumismo e stile di vita, ecc.). Riportiamo i due standards stabiliti per le *Connections (Standards for Learning Italian 2006: 342-343)*:

3.1 Students reinforce and further their knowledge of other disciplines through the study of Italian language and culture.

3.2 Students acquire information and recognize the distinctive viewpoints that are provided through the knowledge of Italian language and culture.

Con il quarto obiettivo sono evidenziati i benefici che ricevono gli studenti mentre imparano l'italiano e lo paragonano alla loro lingua madre. Il titolo "Comparisons. Develop Insight Into the Nature of Language and Culture" (*Standards* 2006: 345) significa l'importanza dell'educazione linguistica attraverso la quale lo studente sviluppa capacità di analisi critica sulle forme linguistiche nonché sui contenuti culturali che quel linguaggio veicola. Il testo degli *Standards* (2006: 345-346) così recita:

4.1 Students demonstrate understanding of the nature of language through comparisons of the Italian language and their own.

4.2 Students demonstrate understanding of the concept of culture through comparisons of the Italian culture and their own.

Per lo standarda 4.1 gli studenti fin dai primi stadi di apprendimento possono comparare e analizzare contrastivamente le due lingue, mano a mano che vengono presentati diversi elementi linguistici: nel processo di apprendimento delle strutture linguistiche dell'italiano, lo studente sviluppa l'abilità di esaminare anche la propria lingua e di avanzare ipotesi sulle strutture e gli usi della stessa. Nel il *grade 4* gli studenti dimostreranno consapevolezza nell'uso delle forme di saluto e commiato formali e informali (*Come stai?/Come sta?, Buongiorno/Ciao, Come ti chiami?*); o sapranno identificare parole imparentate con l'inglese come *università, presidente, ombrello*, ecc. Nel *grade 12* gli studenti saranno in grado di analizzare tempi e modi verbali dell'italiano e di confrontarli con i corrispondenti inglesi e riconosceranno l'importanza dell'ordine delle parole in alcune espressioni dell'italiano e la connotazione che rivestono in inglese (*un uomo povero/un pover'uomo, Io ci penso/Ci penso io*).

Per quanto riguarda invece il raggiungimento della competenza interculturale, le attività proposte aiutano lo studente ad avanzare ipotesi sul sistema culturale in generale scoprendo di continuo prospettive, pratiche e

prodotti che sono simili o differenti rispetto alla propria cultura d'origine. Nel *grade 16* gli studenti analizzeranno prospettive culturali riflesse in una varietà di generi letterari, o paragoneranno tematiche sociali, politiche, educative in Italia e nel loro paese; nel *grade 4* gli allievi paragoneranno prodotti italiani con quelli della propria cultura, come cibo, soldi, giocattoli, oppure analizzeranno filastrocche, canzoni e fiabe italiane e americane.

Infine il quinto obiettivo dal titolo “Communities. Participate in Italian Communities at Home and Around the World” (*Standards* 2006: 348), sottolinea l'importanza di conoscere l'italiano per rispondere ai bisogni crescenti di comunicazione tra paesi e governi; inoltre studiando l'italiano gli studenti riconoscono la ricchezza della lingua-cultura italiana, ed apprezzano maggiormente la bellezza artistica e culturale del Bel Paese.

Ecco i passi tratti dagli *Standards* (2006: 348-349):

5.1 Students use Italian both within and beyond the school setting.

5.2 Students show evidence of becoming life- long learners by using Italian for personal enjoyment and enrichment.

Secondo lo standard 5.1 lo studente usa la lingua come strumento di comunicazione e si confronta a scuola con insegnanti e compagni sulle conoscenze acquisite; quando si presenta la possibilità gli studenti applicano ciò che hanno imparato in classe per comunicare con la comunità fuori dalla classe. Ad esempio gli studenti possono partecipare a un *pen-friend project*, oppure cantare canzoni italiane all'assemblea della scuola; possono preparare un giornale della scuola in italiano o presentare mini lezioni a studenti più giovani (*grade 12*); per gli studenti del *grade 16* si prevedono *internships* con società locali italiane, o che per lo meno abbiano legami con l'Italia.

Il secondo standard del quinto obiettivo riguarda l'arricchimento

personale che deriva dallo studio dell'italiano, in quanto lo studente ha accesso a informazioni anche legate a momenti di svago (musica, lettura, spettacoli), delle quali altrimenti non usufruirebbe. Nel tempo gli studenti imparano ad apprezzare sempre più i prodotti italiani presenti nella loro comunità. Alcuni studenti possono altresì avere la possibilità di viaggiare in Italia e accrescere con l'esperienza le proprie capacità linguistiche e la conoscenza culturale. Per esempio nel *grade 8*, gli studenti si recano a ristorante e ordinano in italiano, o preparano delle ricette italiane; per il *grade 16* gli studenti leggono un libro in italiano e lo discutono, o partecipano a conferenze in italiano.

### III. Studiare l'italiano in Italia

Dopo aver descritto la situazione dello studio delle lingue straniere e dell'italiano negli Stati Uniti e aver commentato i contenuti dei documenti ufficiali della glottodidattica statunitense, affrontiamo ora il tema dell'esperienza dello *study abroad* per circoscrivere l'ambito della didattica dell'italiano L2 agli studenti statunitensi che giungono in Italia.

In questo capitolo analizzeremo i dati delle indagini effettuate da Istituti americani intorno alla scelta dello *study abroad*, al fine di conoscere le ragioni che spingono gli studenti universitari statunitensi a venire in Italia; presenteremo quindi un quadro delle offerte formative dei programmi di studio per americani presenti sul territorio italiano e osserveremo le dinamiche acquisizionali che si innescano durante l'esperienza all'estero secondo le analisi di studiosi statunitensi.

A partire poi da un'indagine effettuata all'interno dei corsi di italiano offerti agli studenti *undergraduate* statunitensi di *IES Abroad* a Milano<sup>19</sup>, tratteremo un profilo dello studente americano nella classe di italiano L2, descrivendone i bisogni, gli stili di apprendimento e le aspettative sul corso e il docente; rifletteremo infine sul ruolo e i compiti di quest'ultimo rispetto a questa tipologia di discenti.

---

<sup>19</sup> L'*Institute for the International Education of Students (IES Abroad)* rappresenta un consortium di più di 200 *Colleges* e Università statunitensi e offre dal 1950 programmi di studio all'estero a studenti *undergraduate* statunitensi. Attualmente IES dispone di 100 programmi di studio all'estero in 36 città sparse per il globo; ogni anno più di 5.700 studenti americani si iscrivono ai programmi di IES Abroad. In Italia IES ha sedi a Milano, Roma e Siena.



### III.1 L'esperienza di studio all'estero: le scelte degli studenti

Risulta evidente agli occhi di tutti che l'esperienza di studio all'estero costituisca un potente mezzo per raggiungere una solida competenza linguistica, in quanto rafforza l'apprendimento linguistico e culturale dello studente e genera anche un forte impatto sulla sua carriera futura.

Numerosi contributi e ricerche in ambito accademico americano dimostrano che l'esperienza di studio all'estero reca un elevato beneficio per gli studenti nel raggiungimento degli obiettivi elencati nelle 'cinque C' degli *Standards*: per essere competenti oggi nel mondo globalizzato diventa cruciale l'esperienza internazionale.

Allan E. Goodman, Presidente dell'*Institute of International Education*, nell'*Open Doors Report on International Educational Exchange* (IIE 2011: 2) afferma:

Studying abroad enables American students to obtain first-hand experience in other countries and cultures, to prepare them as 21st century professionals and leaders in all fields. The international skills they gain are crucial to their ability to succeed in global careers and work together across borders to address important world issues. It is important that we as educators work to try to ensure that all students have the opportunity to study abroad.

Lo IIE, fondato nel 1919, è la più importante organizzazione per gli scambi e le connessioni internazionali per gli studenti e raccoglie dati sulle esperienze di studio all'estero scelte dagli studenti universitari statunitensi.

Il numero degli studenti che scelgono i programmi di studio all'estero è negli ultimi vent'anni triplicato. Dai dati provenienti dall'*Open Doors Report* dello IIE (2011) notiamo che in un anno accademico il numero degli *study abroad students* è aumentato di più di 10.000, passando dai 260,327 del 2008-2009, ai 270.604 per il 2009-2010.

Ancor più sorprendente è vedere che tra le 25 destinazioni più scelte dagli studenti, l'Italia è al secondo posto solo dopo il Regno Unito, come rappresentato nella tabella sotto (IIE 2011, <http://www.iie.org/Research-and-Publications/Open-Doors/Data>):

TOP 25 DESTINATIONS OF U.S. STUDY ABROAD STUDENTS, 2008/09 - 2009/10					
Rank	Destination	2008/09	2009/10	% of Total	% Change
	<b>WORLD TOTAL</b>	260,327	270,604	100.0	3.9%
1	United Kingdom	31,342	32,683	12.1	4.3%
2	<b>Italy</b>	<b>27,362</b>	<b>27,940</b>	<b>10.3</b>	<b>2.1%</b>
3	Spain	24,169	25,411	9.4	5.1%
4	France	16,910	17,161	6.3	1.5%
5	China	13,674	13,910	5.1	1.7%
6	Australia	11,140	9,962	3.7	-10.6%
7	Germany	8,330	8,551	3.2	2.7%
8	Mexico	7,320	7,157	2.6	-2.2%
9	Ireland	6,858	6,798	2.5	-0.9%
10	Costa Rica	6,363	6,262	2.3	-1.6%
11	Japan	5,784	6,166	2.3	6.6%
12	Argentina	4,705	4,835	1.8	2.8%
13	South Africa	4,160	4,313	1.6	3.7%
14	India	2,690	3,884	1.4	44.4%
15	Greece	3,616	3,700	1.4	2.3%
16	Czech Republic	3,664	3,409	1.3	-7.0%
17	Israel	1,958	3,146	1.2	60.7%
18	Chile	3,503	3,115	1.2	-11.1%
19	New Zealand	2,769	3,113	1.2	12.4%
20	Brazil	2,777	3,099	1.1	11.6%
21	Ecuador	2,859	2,960	1.1	3.5%
22	Austria	2,836	2,701	1.0	-4.8%
23	Netherlands	2,318	2,369	0.9	2.2%
24	Peru	2,163	2,316	0.9	7.1%
25	Denmark	2,244	2,228	0.8	-0.7%

Questo dato dimostra con chiarezza l'elevato indice di gradimento che il nostro paese suscita nello studente americano determinandone le scelte.

L'Europa resta il luogo più visitato, come dimostra la tabella sotto, tratta di nuovo dall'*Open Doors Report* (IIE 2011):

HOST REGIONS OF U.S. STUDY ABROAD STUDENTS, 2000/01 - 2009/10										
PERCENT OF U.S. STUDY ABROAD STUDENTS										
Host Region	2000 /01	2001 /02	2002 /03	2003 /04	2004 /05	2005 /06	2006 /07	2007 /08	2008 /09	2009/ 10
Africa	2.9	2.9	2.8	3.0	3.5	3.8	4.2	4.5	5.3	5.5
Asia	6.0	6.8	5.6	6.9	8.0	9.3	10.3	11.1	11.4	12.0
Europe*	63.1	62.6	62.9	60.9	60.3	58.3	57.4	56.3	54.5	53.5
Latin America	14.5	14.5	15.3	15.2	14.4	15.2	15.0	15.3	15.4	15.0
Middle East	1.1	0.8	0.4	0.5	1.0	1.2	1.1	1.3	1.4	1.8
North America	0.7	0.8	0.7	0.6	0.5	0.5	0.6	0.4	0.5	0.7
Oceania	6.0	6.8	7.3	7.4	6.7	6.3	5.7	5.3	5.5	5.0
Antarctica	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0
Multiple Destinations	5.6	4.9	5.1	5.5	5.6	5.5	5.6	5.7	6.0	6.5
Total	154, 168	160, 920	174, 629	191, 321	205, 983	223, 534	241, 791	262, 416	260, 327	270, 604

Anche lo IES raccoglie indagini su tutti i programmi dei suoi diversi centri del mondo. Riguardo le valutazioni sull'esperienza dello *study abroad*, i risultati mostrano che il periodo di soggiorno all'estero rimane assolutamente significativa per la crescita personale dell'individuo, per lo sviluppo della sua competenza interculturale, per l'impatto positivo sulla sua carriera.

Dwyner e Peters di IES *Abroad* (2004: 1), nella loro relazione dell'indagine effettuata presso i centri IES, affermano: "The data shows that study abroad is usually a defining moment in a young person's life and continues to impact the participant's life for years after the experience".

Dalla tabella contenuta nel loro contributo e riportata sotto, si evince che il momento del soggiorno di studio all'estero reca un beneficio rilevante allo sviluppo personale, all'impegno accademico, alla competenza interculturale e alle opportunità di carriera future. Al punto 3 dell'*Academic Commitment* notiamo che l'esperienza all'estero rafforza anche l'interesse per la lingua studiata (Dwyner & Peters 2004: 3):

Survey Item	% Full Year	% Fall Semester	% Spring Semester	% Summer	% Total
<b>Personal Development</b>					
Increased self-confidence	98%	95%	96%	97%	96%
Served as a catalyst for increased maturity	98%	97%	97%	95%	97%
Has had a lasting impact on world view	97%	95%	94%	92%	95%
<b>Academic Commitment</b>					
Enhanced interest in academic study	81%	80%	79%	84%	80%
Influenced subsequent educational experiences	91%	85%	86%	84%	87%
Reinforced commitment to foreign language study	88%	83%	85%	90%	86%
<b>Intercultural Development</b>					
Helped me better understand my own cultural values and biases	99%	97%	97%	95%	98%
Influenced me to seek out a greater diversity of friends	94%	88%	89%	86%	90%
Continues to influence interactions with people from different cultures	97%	93%	92%	92%	94%
<b>Career development</b>					
Acquired skill sets that influenced career path	82%	73%	74%	71%	76%
Ignited an interest in a career direction pursued after the experience	70%	57%	59%	59%	62%

In questa seconda tabella (Dwyner & Peters 2004: 157), osserviamo invece alcune percentuali che descrivono l'impatto dell'esperienza dello *study abroad* su conseguenti scelte accademiche dello studente, in rapporto alla durata del soggiorno (un anno-*Full Year Student*, un semestre-*Fall o Spring Semester*, periodo estivo, *Summer Term*):

Table 2: Academic attainment by study abroad term length

SURVEY ITEM	FULL YEAR	FALL SEMESTER	SPRING SEMESTER	SUMMER TERM	TOTAL
Took foreign university course	64%	43%	47%	51%	51%
Use a foreign language on a regular basis	44%	30%	31%	37%	35%
Studying abroad reinforced commitment to foreign language study	88%	83%	85%	90%	86%
Enrolled in an internship/field study course for credit	19%	17%	18%	8%	18%
Influenced decision to expand/change academic major(s)	72%	59%	57%	60%	63%
Enhanced interest in academic study	81%	80%	79%	84%	80%
Influenced subsequent educational experiences	91%	85%	86%	84%	87%
Influenced decision to attend graduate school	70%	60%	60%	65%	64%
Highest Degree Attained: BA	41%	52%	47%	46%	47%
MA (other than MBA)	28%	22%	27%	24%	26%
MBA	11%	10%	12%	11%	11%
Law Degree (JD)	9%	9%	9%	8%	9%
Medical degree (MD, DDS, DVM)	1%	2%	1%	4%	2%
Ph.D.	7%	3%	3%	3%	5%

Notiamo che per tutte le esperienze di *study abroad*, al di là della durata, la volontà degli studenti di continuare lo studio della lingua è confermata positivamente con percentuali che superano l'80%. Percentuali così alte si trovano anche al punto concernente l'influenza che lo *study abroad* esercita sulle successive esperienze accademiche degli studenti (91% per i *full year students*) e riguardo la crescita dell'interesse negli studi universitari (*Enhanced interest in academic study*); infine lo studente che trascorre un anno intero nel paese straniero raggiunge una competenza linguistica tale da permettergli di affrontare con sicurezza corsi universitari in lingua o di partecipare a un programma di *internship*.

Michael Steinberg, presidente di IES *Abroad*, rifacendosi ai dati delle indagini condotte, afferma però che l'acquisizione della lingua straniera non è l'obiettivo principale dello studente, il quale si dimostra invece più motivato ad acquisire competenze culturali e ad avere nuove opportunità di viaggio. Così afferma Steinberg (Steinberg, Norris, 2008: 11):

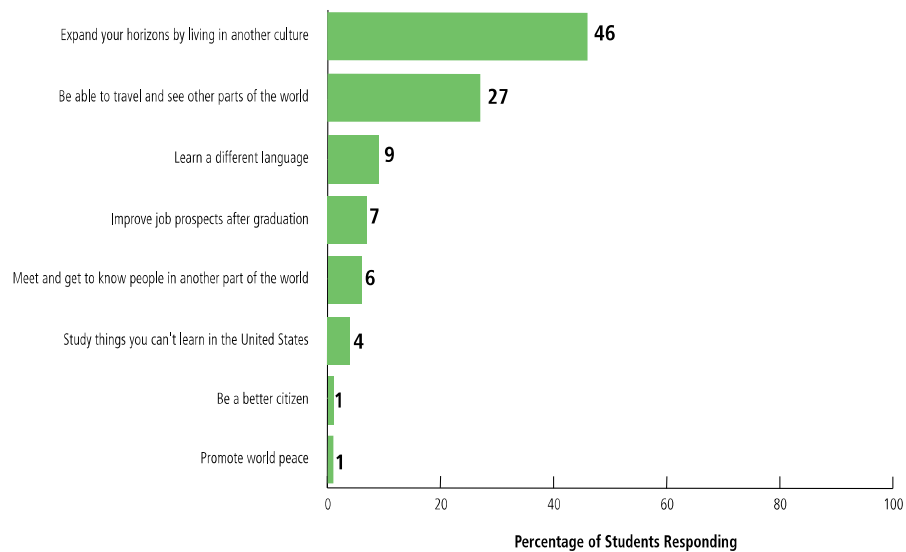
Research on motivations that prompt American students to study abroad has revealed that students may have motivations equal to or more important than foreign language gain, including acquiring cultural knowledge and the opportunity to travel [...]. The results of institutional surveys and dissertation surveys support these findings, that second language acquisition was not the primary study abroad goal of the surveyed population.

Questa tendenza è confermata dai dati contenuti nell'edizione speciale dello *StudentPOLL* (ACE 2008: 9), nella quale tra il 55% degli studenti all'ultimo anno di scuola superiore che manifesta progetti di studiare all'estero, solo il 9% indica come primo obiettivo dello *study abroad* l'apprendimento di una lingua straniera, come rappresentato dalla tabella sotto:<sup>20</sup>

---

<sup>20</sup> Lo *Student Poll* raccoglie i risultati di indagini nazionali che misurano opinioni, percezioni e comportamenti degli studenti che passano dalle scuole superiori ai *Colleges*, intendendo fornire un servizio di informazioni e comunicazioni per studenti, genitori e docenti riguardo la scelta del college. La prima pubblicazione dello *Student Poll* risale al 1995 a cura di Art & Science Group;

Chart 6: Student Motivation to Study Abroad (percentage)



Note: Base = students who plan to study abroad while in college.

La tendenza è riconfermata in quest'altra tabella (ACE 2008: 20) dove nuovamente notiamo che la motivazione che sottonde la scelta di uno *study abroad program* non è l'apprendimento di una lingua (9%), ma l'esperienza di vivere in un altro paese ed espandere i propri orizzonti (46%):

---

oggi lo *Student Poll* rappresenta una fonte nazionale accreditata contenente i dati circa le numerose e critiche questioni che riguardano la scelta del college negli Stati Uniti. Le ricerche e le analisi dello *Student Poll* sono fornite dai siti del *College Board* e dell'*Art & Science Group*.

**Chart 6: Student Motivation to Study Abroad**  
(Base = students who plan to study abroad while in college)

If you do study abroad, which of the following is your primary objective?

Expand your horizons by living in another culture	46%
Be able to travel and see other parts of the world	27%
Learn a different language	9%
Improve job prospects after graduation	7%
Meet and get to know people in another part of the world	6%
Study things you can't learn in the United States	4%
Promote world peace	1%
Be a better citizen	1%

Se inoltre andiamo ad osservare nell'*Open Doors Report* (IIE 2011) gli ambiti di studio degli studenti statunitensi che trascorrono un periodo all'estero, i dati confermano questa tendenza. Nella tabella sotto sono elencate tutte le materie oggetto di studio con le relative percentuali nell'arco di dieci anni accademici (dall'anno accademico 2000-2001 all'anno 2009-2010):

FIELDS OF STUDY OF U.S. STUDY ABROAD STUDENTS, 2000/01 - 2009/10										
PERCENT OF U.S. STUDY ABROAD STUDENTS										
Field of Study	2000 /01	2001 /02	2002 /03	2003 /04	2004 /05	2005 /06	2006 /07	2007 /08	2008 /09	2009 /10
Social Sciences	20.3	21.9	21.3	22.6	22.6	21.7	21.4	21.5	20.7	22.3
Business & Management	18.1	17.6	17.7	17.5	17.5	17.7	19.1	20.2	19.5	20.8
Humanities	14.5	13.8	13.3	13.3	13.3	14.2	13.2	13.3	12.3	12.1
Fine or Applied Arts	8.5	8.5	9.0	7.6	7.6	7.5	7.7	8.4	7.3	8.3
Physical or Life Sciences	7.1	7.6	7.1	7.1	7.1	6.9	7.3	7.2	7.3	7.5
Foreign Languages	8.2	8.5	7.9	7.5	7.5	7.8	7.2	6.2	6.1	5.8
Health Professions	3.2	3.0	3.1	3.4	3.4	3.8	4.1	4.5	4.5	4.7
Education	4.4	3.9	4.1	4.1	4.1	4.1	4.2	4.1	4	4.1
Engineering	2.7	2.9	2.9	2.9	2.9	2.9	3.1	3.1	3.2	3.9
Math or Computer Science	2.0	2.2	2.4	1.7	1.7	1.5	1.5	1.6	1.6	1.5
Agriculture	1.6	1.1	1.5	1.2	1.2	1.3	1.5	1.2	1.1	1.3
Undeclared	4.5	3.8	3.5	3.4	3.4	3.4	3.1	3.3	3.5	4.5
Other	4.9	5.2	6.4	7.8	7.8	7.2	6.6	5.4	8.9	3.2
Total	154,168	160,920	174,629	191,321	205,983	223,534	241,791	262,416	260,327	270,604

Al primo posto compaiono le *Social Sciences* con percentuali costanti intorno al 20-22%; ad esse si affiancano le *Physical or Life Sciences* (quinto posto), in quanto insieme costituiscono un campo di interesse vivo per lo studente statunitense che giunge nel nostro caso in Italia e vuole conoscere e capire lo stile di vita e le dinamiche della società italiana, ampliando oltre che le competenze nel proprio settore di studi anche la propria competenza interculturale. *Business e Management* rappresentano un altro settore di studio rilevante (secondo posto), in quanto lo studente può approfondire nelle università dei paesi ospitanti quella competenza economica e manageriale richiesta nel mondo globale del ventunesimo secolo. Osserviamo infine che lo studio delle lingue straniere (*Foreign Languages*) si situa al sesto posto nella graduatoria con percentuali che dimostrano un progressivo calo d'interesse nel corso del decennio 2000/2010; questo dato riconferma che lo *study abroad* è vissuto più come un'esperienza di formazione nella materia di studio specifica (*major*) e di conoscenza interculturale generale, piuttosto che come occasione per accrescere la competenza linguistica nel paese ospitante.

Dopo questa carrellata sulle scelte che gli studenti americani operano riguardo lo studio all'estero, volgiamo ora lo sguardo alle offerte formative dei programmi universitari americani presenti sul territorio italiano.

### III.1.1 I programmi universitari per studenti americani in Italia

Numerose Università e *Colleges* americani sono membri associati della AACUPI (*Association of American College and University Programs in Italy*), fondata a Roma nel 1978, che raccoglie oggi 150 programmi



accademici in Italia disegnati per studenti statunitensi. La AACUPI si preoccupa di migliorare gli interessi educativi dei programmi delle università Nord Americane, espandendo la portata delle relazioni cooperative tra programmi Nord Americani e loro controparti italiane attraverso scambi culturali ed educativi; pertanto si prefigge anche di ampliare, proteggere e arricchire i programmi d'istruzione dei suoi membri attraverso seminari, convegni, indagini.

Nel settembre del 2001 la AACUPI ha pubblicato una ricerca in forma di Rapporto Finale intitolata "I programmi universitari nord americani in Italia", svolta dall'IRPET (Istituto Regionale Programmazione Economica Toscana) con il finanziamento della Fondazione Carlo Marchi. Dall'indagine dell'IRPET ricaviamo innanzitutto un dato significativo circa la motivazione che spinge gli studenti americani a giungere in Italia. La tabella qui sotto raccoglie i risultati dei questionari distribuiti agli studenti, riguardo i motivi determinanti la scelta del soggiorno in Italia (IRPET 2001: 374):

TABELLA 26  
DETERMINANTI DELLA SCELTA DELL'ITALIA

Motivazioni	%
Consiglio professori	28
Consiglio amici	40
Origini italo-americane	23
Patrimonio artistico	54
Altro	42

Notiamo che la maggior parte degli studenti ha scelto l'Italia per il suo patrimonio artistico; solo il 23% giunge nel Bel Paese per le proprie origini italo-americane, mentre un buon 40% ha determinato la sua scelta in base al consiglio di amici, e poi di professori.

In altri termini la soddisfazione degli studenti ricavata dal loro soggiorno in Italia e la positiva immagine che si sono fatti del nostro

paese, influenzano in modo decisivo una significativa parte della popolazione studentesca, la quale altrimenti non si dirigerebbe verso il nostro paese (secondo l'IRPET l'effetto del 'passaparola' è in questo caso assai importante). I risultati dei questionari dell'IRPET dimostrano che la maggior parte degli studenti che soggiornano in Italia si mostra entusiasta dell'esperienza e sviluppa un significativo attaccamento verso il nostro paese, tanto da consigliare ai propri conoscenti di operare una scelta simile.

Secondo la ricerca dell'IRPET (2001) l'Italia continua ad essere meta importante e singolare per lo sviluppo accademico a livello universitario, obiettivo fortemente voluto dai *Colleges* e dalle università nordamericane. L'Italia infatti rappresenta per *l'home campus* la possibilità di vivere nuove esperienze culturali e intellettuali, guidate ma anche spontanee, e nuove fonti del sapere e del piacere che non esistono nella casa madre di questi istituti di studi superiori.

Portia Prebys, Presidente dell'AACUPI, nell'introduzione del rapporto IRPET (2001: 332) afferma:

Passare un semestre o un anno accademico sul suolo italiano in un programma AACUPI equivale, per ognuno dei nostri studenti, ad un cambiamento di vita, ad un futuro segnato da aperture al mondo in tutti i sensi e dallo sviluppo di creatività personale e professionale non possibili alla casa madre.

Nel novembre 2001 i programmi associati all'AACUPI erano 81, con 33 situati a Roma, 26 a Firenze, 5 a Bologna, 2 a Padova e a Venezia, e un singolo programma a Cortona, Genova, Macerata, Milano, Parma, Perugia, Prato, Sesto Fiorentino, Vicenza, Viterbo e, in Svizzera, a Riva San Vitali.

Sette anni dopo l'aggressione alle *Twin Towers* di New York, precisamente nel settembre del 2008, i soci AACUPI sono diventati 134, con più di 20.000 studenti iscritti all'anno, in centri grandi e piccoli situati

in tutta la penisola italiana. Roma e il Lazio ospitano il maggior numero di programmi, ben 54, con circa 10.500 iscritti, e la Toscana segue con 50, superando gli 80.000 a Firenze<sup>21</sup>.

Sempre secondo Prebys questa realtà di crescente sviluppo è un *trend* molto significativo e destinato a non esaurirsi, se si considera che il numero di programmi AACUPI è quasi raddoppiato dall'ultimo studio. Parallelamente è raddoppiato anche il numero degli studenti: raggiungendo i 20.000 all'anno in confronto ai circa 10.000 nel 2000, che a sua volta rappresentava una crescita del 15-20% rispetto al biennio precedente (IRPET 2001: 334-335).

Riportiamo sotto la tabella contenuta nel rapporto IRPET circa i programmi universitari americani e le città in cui hanno sede (IRPET 2001: 371):

TABELLA 23  
PROGRAMMI UNIVERSITARI NELLE VARIE CITTÀ

	Numero	Studenti	% Numero	% Studenti
Università a Firenze	25	4.260	33	43
Università a Roma	29	3.780	38	38
Università a Bologna	6	505	8	5
Università a Padova	2	340	3	3
Università a Napoli	2	160	3	2
Altre Università	12	975	16	10
	76	10.020		

La scelta di Firenze e Roma come prime sedi di corsi universitari mostra che la volontà degli studenti nord americani è di trascorrere un periodo in uno dei centri italiani più importanti dal punto di vista storico-artistico. Tuttavia si assiste negli ultimi tempi ad un vivo interesse anche per i centri

<sup>21</sup> Ci sono importanti presenze ad Alba, Arezzo, Ariccia, Ascoli Piceno, Asolo, Bàcoli, Bologna, Castel Gandolfo, Como, Cortona, Ferrara, Genova, Macerata, Marino, Milano, Orvieto, Padova, Parma, Perugia, Prato, Sansepolcro, Scandicci, Sesto Fiorentino, Siena, Sorrento, Torino, Venezia, Vicchio, Vicenza e Viterbo, con corsi offerti saltuariamente anche a Catania, Lecce e Siracusa (Rapporto IRPET, p.335)

minori, nei quali si sta sviluppando il filone dell'economia e commercio, quello delle scienze sociali e politiche, oltre a quello della moda, del design, e del *merchandising*, specialmente a Firenze e a Milano.

I programmi universitari nordamericani in Italia differiscono fra loro sotto vari punti di vista e soprattutto per dimensione, legame con l'università madre e organizzazione; la loro dimensione è mediamente limitata (non più di 100 studenti) e la maggior parte dei programmi ospita un numero di studenti inferiore a cinquanta, come dimostrato dalla tabella sotto (IRPET 2001: 357):

TABELLA 8  
DIMENSIONE DEI PROGRAMMI UNIVERSITARI

	Numero	%
fino a 50 studenti	22	31
50- 100 studenti	25	35
da 100 a 300	18	25
oltre 300	7	10
Totale	72	

Non sono stati considerati i 4 programmi entrati nell'AACUPI nel 2000

Fonte: AACUPI

Esistono comunque alcuni programmi con elevati numeri di iscrizioni, come la *John Cabot University* (Roma), con i suoi 850 studenti annui, o la *Syracuse University* (Firenze) con 800 studenti all'anno.

Per quanto riguarda i corsi nel campus italiano si tengono per lo più in lingua inglese; ma da qualche anno alcuni programmi hanno stabilito rapporti formali di scambi con le Università italiane a Bologna, a Catania, a Firenze, a Padova, a Roma e a Milano, per cui gli studenti competenti linguisticamente possono frequentare corsi in lingua presso l'ateneo italiano, pur rimanendo iscritti al programma di studio dell'*home campus*.

Il quadro delle materie insegnate nei programmi rispecchia tradizionalmente gli interessi principali che inducono gli studenti americani a venire in Italia, ossia gli studi artistici e classici e di lingua e

cultura italiana; ma nuovamente il rapporto IRPET attesta che si stanno sviluppando corsi di economia e *social sciences* per rispondere a un nuovo filone di interesse del pubblico statunitense, come osserviamo nella tabella 10 (IRPET 2001: 360):

TABELLA 10  
TIPOLOGIA DI MATERIE INSEGNATE

Diffusione delle varie materie	N. di università	% su totale
Architettura	23	32
Arte e Storia dell'Arte	43	60
Economia e <i>Social Sciences</i>	26	36
Lingua e cultura italiana	37	51
Studi classici	13	18
Altro	15	21

L'indagine IRPET conferma che la storia dell'arte e lo studio delle arti figurative attirano molto lo studente nordamericano, ma anche i programmi dedicati allo studio dell'architettura sono sempre più numerosi; inoltre le classi di musica, opera lirica e composizione musicale restano le più seguite, accanto allo sviluppo dell'economia, delle scienze sociali e politiche, e del design, soprattutto a Milano (IRPET 2001: 133).

Riportiamo infine i dati dell'IRPET sulla tipologia degli studenti americani che studiano in Italia, contenuti in questa tabella (IRPET 2001: 361):

TABELLA 11  
STUDENTI USA IN ITALIA

Titolo di studio	Numero in % per l'anno 2000	Numero assoluto per l'anno 2000	Età media per l'anno 2000	Presenza media in mesi per il 2000
	(*)	(**)	(*)	(*)
BA	86	8617	20-21	5,0
MA	2	200	25	5,7
Phd	3	301	32	4,5
Diploma	9	902	24	5,2

(\*) - fonte sondaggio  
(\*\*) - dato dal sondaggio moltiplicato per dato AACUPI

I dati dell'anno 2000 dimostrano chiaramente che la maggior parte degli studenti sono giovani tra i 20-21 anni, nella prima fase del proprio percorso di studi (*Bachelor's Degree*).

### III.1.2 L'apprendimento linguistico durante lo *study abroad*: le percezioni degli studenti

Dopo aver conosciuto le ragioni delle scelte degli studenti americani per quanto riguarda l'esperienza all'estero e in Italia, analizziamo ora quali siano le dinamiche dell'apprendimento linguistico durante lo *study abroad* di uno studente *undergraduate* americano.

Il contesto di apprendimento è identificato come una delle variabili cruciali nell'acquisizione di una seconda lingua (SLA) ed è pertanto oggetto di numerose ricerche e indagini. L'esperienza dello *study abroad* rappresenta infatti un particolare tipo di contesto di apprendimento in cui l'istruzione formale in classe si affianca all'ambiente esterno di immersione totale nella lingua target della comunità linguistica.

Nel tentativo di discutere alcuni aspetti dell'acquisizione linguistica durante lo *study abroad*, siamo partiti dal considerare principalmente i lavori di studiosi statunitensi che hanno analizzato i dati e le esperienze degli apprendenti *undergraduate* all'estero.

Barbara Freed (1995) considera lo *study abroad* come un caso speciale della SLA, in quanto offre un'opportunità unica per osservare il processo di apprendimento da un ventaglio di prospettive diverse. Esistono infatti numerose variabili nell'esperienza dello *study abroad*, che difficilmente sono descrivibili con precisione, relativamente alla qualità e all'ampiezza dei contatti sociali e delle interazioni linguistiche. Molte ricerche hanno

evidenziato somiglianze e differenze nell'acquisizione tra l'apprendimento di una lingua straniera limitatamente alle ore in classe nel paese d'origine (LS) e l'apprendimento linguistico in una dimensione di immersione totale nella lingua (L2), sia in contesto naturale che formale.

È unanimamente riconosciuto che la combinazione e l'integrazione di immersione totale nella comunità linguistica e l'istruzione formale in classe crei il migliore ambiente per l'apprendimento di una L2 e che gli studenti che soggiornano all'estero per un periodo di studio diventino i più competenti nell'uso della lingua straniera (Freed 1995).

Se, come ricorda Freed, i benefici generali dell'esperienza dello *study abroad* sono stati ampiamente indagati in termini di preparazione dello studente per il programma all'estero, giudizi sui programmi, valutazioni degli studenti, linee operative generali, poca attenzione è stata devoluta all'effettiva esperienza linguistica che lo studente vive mentre si trova all'estero e ai cambiamenti delle sue capacità comunicative come effetto dello *study abroad* (Freed 1995).

Consideriamo dunque l'acquisizione di una L2 (nel nostro caso l'italiano) in contesto accademico da parte di studenti statunitensi *undergraduates* e indaghiamo quali siano gli effettivi benefici linguistici, le dinamiche acquisizionali, le percezioni e i comportamenti sociali e interattivi degli studenti nel paese straniero.

Numerosi fattori di un programma all'estero danno forma all'esperienza linguistica, come ricorda Wilkinson (1998: 122):

[...] the length of stay, the role of program administrators, the types of housing available, the nature of any orientation sessions and overseas support systems, the role of academics, and so forth—particularly as potential mediators of the participants' contacts with their surroundings—can play an influential role in shaping immersion experiences.

Tutti questi aspetti rappresentano una sfida per i ricercatori che intendono comprendere, nel senso di circoscrivere e descrivere, le dinamiche dell'apprendimento linguistico.

Valerie Pellegrino (1998) adotta un punto di vista funzionale alla descrizione dell'esperienza e dei processi linguistici durante lo *study abroad*, considera cioè il valore delle percezioni degli studenti: nel campo della SLA, le percezioni dello studente possono avere un impatto importante sul processo di acquisizione.

Sostiene infatti Pellegrino (1998: 93):

Students' perceptions of the language, their own learning, and the study abroad experience hold great value for understanding the language use and social behaviors of students immersed in an L2 environment. Studies in social psychology have indicated that individuals will behave according to the perceptions they have of themselves, other people, their environment, and the attitudes they perceive others to have toward them.

Pertanto esaminare le percezioni degli studenti intorno all'apprendimento linguistico, al ruolo della classe, all'influenza dell'ambiente sociale, all'esperienza all'estero per intero, risulta un'importante aspetto per comprendere la SLA in contesto accademico.

Miller e Ginsberg (1995: 294) usano il termine *folklinguistic theories* per chiamare le idee che gli studenti si fanno intorno alla lingua e all'apprendimento linguistico, riferendosi alle scorciatoie e ai paradigmi semplificativi usati dallo studente per dare una cornice all'esperienza linguistica, interpretarla attraverso inferenze e avere obiettivi per le proprie azioni. Le *folklinguistics theories* sono le rappresentazioni che l'apprendente si fa sul processo acquisizionale, definite anche da Abraham e Vann (1987) come "learners' *philosophy of language learning*".

Queste teorie linguistiche 'popolari' vanno considerate non tanto per la loro validità scientifica, ma per le conseguenze che possono produrre:



dalle ricerche di Miller e Ginsberg (1995) su diari, racconti orali e giornali di appunti di apprendenti di russo L2, risulta infatti che l'intricata serie di idee sulla lingua e l'apprendimento di essa hanno una ricaduta sui comportamenti linguistici, sulla scelta di alcune modalità comunicative e il rifiuto di altre, sulla qualità dell'interazione coi nativi. Se in classe il docente è il regista e tiene le redine di percorsi ed interventi didattici, fuori dalla classe è l'apprendente che entra in gioco e dà forma alle opportunità linguistiche che si presentano (Miller and Ginsberg 1995).

Secondo Pellegrino (1998) lo sguardo degli studenti sulla L2 che apprendono in contesto straniero, sembra prediligere uno schema di apprendimento *classroom driven* più che una modalità basata sull'interazione effettiva coi parlanti nativi; anche dallo studio di Miller e Ginsberg (1995: 295) sembra che, sebbene gli studenti si dimostrino critici verso l'istruzione formale, in realtà fuori dalla classe tendono a ricreare la *classroom situation* mentre interagiscono coi nativi.

È un paradosso interessante il modo in cui gli studenti trattano coi nativi che partecipano ai loro esperimenti di apprendimento linguistico: se da un lato celebrano i benefici dell'interazione fuori dalla classe, in realtà in queste situazioni d'uso ricreano l'ambiente pedagogico-accademico criticato. Sembra altresì che gli studenti non abbiano presente il concetto di competenza comunicativa quando si trovano a comunicare coi parlanti nativi: nelle loro idee la nozione di competenza comunicativa viene semplificata nella correttezza di dire le cose e il successo della comunicazione è legato alla produzione di enunciati grammaticalmente corretti (Miller e Ginsberg 1995).

Dagli studi condotti risulta che gli studenti durante lo *study abroad* mantengano una visione della L2 come una materia accademica da imparare, per cui scelgono opportunità pratiche di apprendimento in linea con questa percezione: tendono a valutare la loro *performance* in L2 in base alla produzione di forme ed espressioni grammaticalmente corrette,

piuttosto che in base al raggiungimento dell'obiettivo comunicativo (Pellegrino 1998). Se gli studenti percepiscono gli errori grammaticali come un negativo e scorretto uso della L2, essi evitano le opportunità di comunicare coi nativi perché temono di non essere in grado di produrre frasi corrette.

Pertanto spesso il risultato è un mancato sfruttamento delle potenziali opportunità di apprendimento della L2 che il contesto dello *study abroad* offre: lo studente non trae pieno beneficio dalla situazione vantaggiosa di essere dentro un vivo e autentico contesto linguistico, bensì percepisce la lingua come un sistema fisso, in cui parole e sintassi sono gli elementi primari accanto a un sistema di regole e significati portati dalle parole.

Il fatto che gli studenti si focalizzino sulle parole da imparare come elementi basilari della comunicazione e contenitori di significato, secondo Miller e Ginsberg (1995) potrebbe forse derivare dalla natura lessico-centrica dell'inglese. Questa idea limita l'apprendimento della L2 al manuale, ignorando gli usi pragmatici della lingua e la flessibilità comunicativa, caratteristica di un discorso autentico.

Ad avvalorare questa ipotesi, Pellegrino aggiunge che gli studenti intendono i tempi e le modalità di evoluzione dell'apprendimento della L2 come un processo graduale, passo dopo passo, basato sul sillabo in classe ("similar to a syllabus-driven classroom curriculum"), piuttosto che un processo naturale ciclico con avanzamenti e progressi, accanto a temporali blocchi e arresti (Pellegrino 1998).

La percezione degli studenti su come la mente agisce durante l'apprendimento linguistico è da Miller e Ginsberg (1995: 303) riassunta nella metafora 'the mind is a container': dai numerosi racconti degli studenti circa le impressioni sull'acquisizione, questa metafora ricorre frequentemente e incontra la visione di Lakoff e Johnson (1988) sulle

metafore della mente usate dai parlanti inglesi.<sup>22</sup>

Nel modello metaforico della mente come contenitore, parole e frasi vanno dentro e fuori dei depositi che si trovano nel contenitore della mente: infatti dal punto di vista degli studenti intervistati il processo di apprendimento comporta per loro mettere nuove parole in un contenitore mentale e tenerle lì dentro; alcune parole restano nel fondo del contenitore e sono di difficile accesso; queste parole costituiscono la conoscenza ‘passiva’; altre si posizionano vicino alla superficie, sono consapevolmente usate nei dialoghi e rappresentano la conoscenza ‘attiva’. La conversione di conoscenza passiva in attiva è uno degli obiettivi dell’apprendimento.

Questa visione degli studenti sull’apprendimento attivo e passivo ricorda il Monitor di Krashen (1981), per il quale l’apprendente acquisisce conoscenza in modo inconscio e apprende in modo consapevole.

Un’altra percezione sul processo di apprendimento che può potenzialmente limitare il successo dell’acquisizione linguistica degli studenti è ciò che Wilkinson (1997) chiama “*language myth*”, la credenza diffusa ma errata che attraverso lo *study abroad* lo studente giunga inevitabilmente all’acquisizione linguistica, grazie allo straordinario numero di ore di esposizione alla L2. Contrariamente alle aspettative del “*language myth*”, l’inglese non la L2 è spesso il primario mezzo comunicativo fuori dalla classe, in quanto gli studenti tendono a raggrupparsi insieme e sperimentano difficoltà nell’incontrare i parlanti nativi.

Pellegrino aggiunge che, oltre alla ricerca di Wilkinson su apprendenti francesi, anche Schumann (1980), Blender (1998) e Pellegrino (1997a),

---

<sup>22</sup> Nella traduzione italiana dell’opera di Lakoff e Konhson (1998: 49), troviamo questa spiegazione: “Noi siamo esseri fisici delimitati e separati dal resto del mondo mediante la superficie della nostra pelle e l’esperienza che abbiamo del resto del mondo è di qualcosa di esterno a noi. Ognuno di noi è un contenitore con una superficie che ne delimita i confini e un orientamento dentro-fuori”.

riscontrano un comportamento simile negli studenti americani di programmi all'estero, che scelgono di parlare la loro lingua nativa più che la lingua target.

Questo comportamento è visto dai ricercatori come indicativo di una povera motivazione da parte degli studenti e di mancanza di disciplina: solo gli studenti motivati comprendono il valore dell'interazione coi nativi ed evitano i compagni connazionali (Wilkinson 1997).

Venendo poi al ruolo della classe di lingua, sebbene gli studenti non sempre riconoscano i vantaggi dell'istruzione formale, è innegabile il valore della didattica in classe che Pellegrino (1998: 104) definisce “a learning management center, informational resource center, and source of decisive intervention”; la classe diventa un ‘forum’ (Robinson 1995) per verificare le informazioni linguistiche e risolvere le difficoltà comunicative incontrate fuori dalla classe.

Il lavoro in classe può influenzare positivamente l'uso della lingua fuori: l'istruzione formale aiuta gli studenti ad avere degli obiettivi di pratica linguistica, fornendo un pacchetto di vocaboli e grammatica attraverso i quali raggiungere questi scopi; inoltre l'interazione in classe aiuta gli apprendenti ad attivare le informazioni e le capacità comunicative da applicare poi fuori dalla classe; molti dati confermano che l'istruzione formale aumenta la comprensione di forme e vocaboli i cui significati si potrebbero perdere in contesto naturale di apprendimento.

Pertanto la didattica in classe è importante in quanto rappresenta il momento di intervento decisivo nel processo interpretativo (Pellegrino, 1998); dall'altra parte l'interazione coi nativi, anche se offre l'input necessario per l'apprendimento, non è sufficiente in se stessa perché non garantisce la correttezza grammaticale e idiomatica (Robinson 1995).

Le opinioni degli studenti sull'istruzione formale in classe variano molto; Brecht e Robinson (1995) hanno raccolto opinioni degli studenti sia positive sia negative, circa i rapporti tra didattica in classe e

apprendimento fuori dalla classe: gli studenti riconoscono il valore delle lezioni, ma anche consigliano cambiamenti nei sillabi, nell'attitudine del docente, nell'insegnamento dei contenuti grammaticali.

Oltre alle percezioni sulla lingua fuori dalla classe e sul ruolo dell'istruzione formale, aggiungiamo che anche l'ambiente sociale in cui gli studenti si muovono è un fattore vitale per l'apprendimento; Wilkinson (1998: 130) nell'affrontare il tema dell'ambiente linguistico, riprende l'affermazione di uno studente di francese L2 che parlando dell'ambiente di apprendimento dice: "It's like a life-sized language laboratory full of native-speaking assistants". L'immagine del laboratorio linguistico *life-sized*, le cui dimensioni cioè abbracciano tutta la vita reale in cui si muove lo studente, ci sembra illuminante per cogliere i vantaggi dell'immersione totale nell'ambiente linguistico durante lo *study abroad*.

In conclusione possiamo affermare che l'esperienza dello *study abroad* implica delle variabili così diverse che il successo o meno dell'acquisizione è molto connesso anche alla sfera personale, alle attitudini e predisposizioni del singolo studente verso l'ambiente sociale, i compagni connazionali, il docente, il corso e i materiali didattici, la lingua in generale. Cogliere le percezioni degli studenti può contribuire sostanzialmente alla nostra conoscenza della SLA, nonché al successo dei programmi di studio all'estero (Brecht e Robinson 1995).

Come suggeriscono Miller e Ginsberg (1995), per ottimizzare le opportunità di apprendimento linguistico-culturale durante un soggiorno di studio all'estero è necessario innanzitutto rendere apprendenti e docenti consapevoli delle *folklinguistic theories* e delle loro conseguenze; secondariamente, per uno sviluppo serio della competenza comunicativa, sono da operare interventi curriculari circa il modo in cui lingua e contenuti sono presentati e il modo in cui l'apprendimento è strutturato, con speciale attenzione nel disegnare programmi che alternino esperienze di apprendimento in classe e altre fuori dalla classe; così si mostrerebbero

gli evidenti vantaggi dello *study abroad*.

### *III.2 Lo studente universitario statunitense in Italia: un'indagine presso IES Abroad Milano*

Nel manuale di Diadori, Palermo, Troncarelli (2009), concepito per la formazione universitaria del docente di italiano come lingua seconda, vengono descritti i diversi contesti formativi in cui può trovarsi a operare oggi il docente di lingua; sono pertanto elencati gli attori e i luoghi dell'apprendimento, ossia i tipi di pubblici, le istituzioni e altre agenzie formative dedicate all'insegnamento e alla diffusione della lingua italiana a stranieri.

Lo studente universitario statunitense si situa nell'elenco dei profili di apprendenti, rappresentando un quadro a sé stante: sotto la voce *Italian Study Abroad Programs* compaiono i programmi creati appositamente per universitari statunitensi, che si avvalgono di materiali didattici specifici, docenti e tutor specializzati per questo tipo di pubblico (Diadori, Palermo, Troncarelli, 2009: 40-45).

Lo studente statunitense infatti si distingue fortemente da altre tipologie di apprendenti e presenta delle caratteristiche peculiari dovute alla cultura di appartenenza e alla formazione linguistica ricevuta.

A questo punto della nostra indagine, dopo aver analizzato l'importanza delle percezioni e delle dinamiche comportamentali degli studenti nel processo di apprendimento, descriviamo i tratti di specificità di questi apprendenti che vivono l'esperienza dello *study abroad* in Italia.

La seguente analisi è stata effettuata nelle classi di italiano di *IES Abroad* Milano, l'Istituto universitario statunitense che offre a Milano

programmi di studio semestrali e annuali, con particolare rilievo al settore del business, del design e della moda, dell'arte, della psicologia e della musica.

I corsi di lingua italiana presso IES coprono tutti i livelli (A1, A2; B1, B2; C1, C2) e sono obbligatori nel piano di studi degli studenti.

Per maggior chiarezza indichiamo nella tabella sotto i livelli delle classi d'italiano di IES Milano rispetto ai livelli individuati dal *Quadro Comune Europeo*:

<b>Livelli del Quadro</b>	<b>Classi ad IES</b>
A1	IT100
A2	IT150
B1	IT200
B2	IT250
C1	IT300
C2	IT350

Precisiamo che al momento della nostra indagine, svolta nell'anno accademico 2011-2012, sono iscritti al programma di IES 78 studenti, dei quali circa cinquanta sono principianti, giunti in Italia per la prima volta con scarsissime o nulle esperienze linguistiche precedenti. Se le classi dei principianti sono affollate (15 studenti), i livelli intermedio e avanzato raggruppano numeri ristretti di studenti (6-7); pertanto il lavoro che si profila con queste classi è assai differente: gli studenti che accedono alle classi *advanced* hanno seguito almeno 4 semestri di italiano nel paese d'origine e chi arriva a studiare italiano per 4 semestri ha sicuramente un vivo interesse per la lingua e la motivazione risulta quindi più alta (alcuni allievi *advanced* studiano italiano perché membri di una famiglia di origine italiana, altri studiano la lingua perché cantanti lirici o perché semplicemente amano la lingua e la cultura italiana).

La nostra indagine si è basata sulla somministrazione di un questionario proposto nel secondo semestre dell'anno accademico 2011-2012 ai 78 studenti di tutte le classi di italiano, che per quel semestre ricoprivano tutti i livelli di lingua.

Data l'importanza delle percezioni degli studenti nel processo di apprendimento linguistico, il fine del nostro questionario è stato indagare le impressioni degli studenti circa l'acquisizione della lingua, il syllabo e i materiali usati in classe, il metodo didattico usato dal docente e l'interazione con l'ambiente esterno. La raccolta di tali informazioni ci ha fornito un quadro circa le percezioni degli studenti sul corso, le loro abitudini di apprendimento, i punti di maggior difficoltà con la lingua italiana, le differenze rispetto a un corso di lingua negli Stati Uniti relativamente ai materiali e alle metodologie didattiche.

Riportiamo il questionario somministrato agli studenti:

*Italian Language Acquisition*

*Students' Perspective on Italian Language Learning*

Your Class: IT100 IT150 IT200 IT250 IT300 IT350

1. Do you think your Italian has improved this semester?
2. Did you find any relevant differences in teaching methods at the IES Center compared to your college in the United States?
3. Did you have any difficulties adapting to teaching strategies and methods?
4. Compare the textbook you used in your Italian class with the textbook you used in your college: what did you find useful and what was not useful?
5. What would you add or remove from the syllabus you used this term?
6. List some aspects of the Italian language that have been the hardest for you to learn.
7. Do you feel that the intercultural activities proposed by your teacher (language partner, field study, IES lectures...) were useful for improving your language skills? If so, then which ones?
8. Will you go on studying Italian when you return to the United States?



Partendo dall'analisi delle risposte degli studenti, riflettiamo su alcuni aspetti che ci aiutano a definire il profilo di questi apprendenti: l'apprendimento linguistico e il metodo didattico, i manuali e i materiali utilizzati, l'interazione con l'ambiente esterno alla classe.

### III.2.1 L'apprendimento linguistico e il metodo didattico

Rispetto alla prima domanda del questionario, riguardante il miglioramento o meno del proprio livello di lingua durante il soggiorno in Italia, tutte le risposte degli studenti sono state positive, ma osserviamo che la maggior parte di loro dichiara di non aver mai studiato italiano o altra lingua, o di aver imparato in un semestre più di quanto appreso in tre anni di studio.

La maggior parte degli studenti oggetto della nostra indagine erano principianti, perciò non avevano avuto esperienze di apprendimento dell'italiano o anche di altra lingua; alcuni studenti affermano di aver studiato italiano per qualche semestre, altri hanno studiato spagnolo o francese (due di loro latino).

Riportiamo alcune risposte significative degli studenti in forma anonima, indicando la classe di appartenenza:

- 1. I haven't taken a language class since high school, so adjusting to this class was difficult. (IT150)*
- 2. Given that I didn't know any before I came here, I think my Italian has absolutely improved. (IT100)*
- 3. Yes definitely, especially because I knew no Italian before I got here. (IT100)*
- 4. I've only taken latin for four years.(IT100)*

5. *Very much! I know more Italian from one semester than French from 3 years.(IT200)*

6. *Yes, it has improved over what I knew before coming to Italy.(IT300)*

Osserviamo che dalle risposte emergono informazioni circa i percorsi educativo-linguistici degli studenti: nel caso 1 lo studio delle lingue si è limitato al tempo della *high school* per cui lo studente ammette la difficoltà nell'adattarsi al corso e nella ripresa dell'apprendimento linguistico; i principianti riconoscono che il semestre all'estero ha permesso loro di imparare moltissimo (caso 2), o scrivono di aver avuto esperienza di apprendimento linguistico solo con le lingue classiche come il latino (caso 4); lo studente di livello intermedio (IT200) compara il suo apprendimento dell'italiano nel semestre corrente ai tre anni di studio del francese e scopre di aver appreso molto di più che in tre anni di studio dell'altra lingua. Quest'ultimo punto tocca la questione della presentazione e della progressione dei materiali che affronteremo successivamente.

Possiamo affermare che, come esposto nel capitolo primo, in genere uno studente americano arriva all'Università avendo alle proprie spalle esperienze di apprendimento linguistico piuttosto discontinue e poco efficaci (dato che i programmi di insegnamento delle lingue negli Stati Uniti non prevedono l'obbligo di studio di una lingua straniera a partire dalle scuole elementari); per cui, nella maggior parte dei casi, gli studenti che arrivano all'Università hanno forse studiato per qualche anno lo spagnolo, in alcuni casi il francese o il latino; raramente il livello di competenza raggiunto è apprezzabile: per gli studenti imparare una lingua straniera risulta difficile e forse anche inutile, dal momento che loro parlano già una lingua franca.

Dunque le esperienze di apprendimento linguistico e le relative competenze interculturali di questi studenti al momento dell'arrivo in Italia sono generalmente poco approfondite (salvo i casi dei pochi studenti di livello avanzato che hanno già avuto modo di viaggiare in Italia o appartengono a famiglie di origini italiane, per cui possiedono una buona competenza linguistico-culturale).

Lo studente statunitense presenta delle caratteristiche peculiari dovute alla cultura di appartenenza e alla formazione linguistica ricevuta: una prima caratteristica è l'appartenenza a un gruppo monolingue (e monoculturale).

Entrando nel vivo degli aspetti didattici riportiamo dal questionario alcune considerazioni degli studenti circa l'uso della L2 e l'equilibrio tra L1 ed L2:

*7. Explaining Italian grammar in Italian I don't think is too helpful. (IT100)*

*8. Sometimes everyone speaking to me in Italian gave me a headache (Professor). (IT100)*

*9. The class is taught in Italian and it is much harder for me to fully understand what everything means. (IT100)*

*10. We were expected to immerse into the language so quickly, it was hard to adapt to the professor only speaking Italian. (IT150)*

*11. We actually speak the language and are forced to use it, makes learning much easier. (250)*

*12. Professors in the US were definitely more wiling to let students slide into English, by the end of the class period, many students would simply speaking English. (250)*

*13. Since I wasn't used to entire classes in Italian, it was a little difficult to adapt to that at first, but I've gotten used to it by now. (250)*

Queste affermazioni sono indicative delle percezioni degli studenti circa l'uso della L2 durante le ore di lezione e sono da considerarsi di estrema importanza per capire le loro difficoltà nell'apprendimento.

Gli studenti principianti si trovano in evidente difficoltà di fronte all'uso esclusivo della L2 in classe (7, 8, 9) e non riescono a seguire il docente che parla sempre in italiano (caso 10). Questa tipologia di discenti ha bisogno di punti fermi che prevengano all'origine frustrazioni e *defaillances*: in una classe di principianti dunque un docente che parli esclusivamente italiano e che usi materiali didattici in L2 può causare disorientamento e diminuire la motivazione allo studio (caso 8).

Ma anche gli studenti ai livelli intermedi (B2) dichiarano di non essere abituati alla lezione tenuta interamente in italiano (13) e asseriscono che negli Stati Uniti non è praticato l'uso costante della L2 in classe, nemmeno per le classi più avanzate (12); nonostante le fatiche, convengono però di essersi abituati e di vedere i frutti nell'apprendimento (13 e 11).

Il tema del rapporto e l'equilibrio tra L1 e L2 tocca quello del contesto in cui avviene l'apprendimento: nella classe di italiano L2 conviene esporre il più possibile gli apprendenti alla lingua, innescando in loro il desiderio di misurarsi fuori dalla classe con gli strumenti linguistici appresi in classe. Tuttavia con le classi dei principianti può essere opportuno relegare le domande in inglese alla fine della lezione: gli studenti sanno che possono usare la L1 in uno spazio ben definito e questo li tranquillizza ed abbassa il filtro affettivo<sup>23</sup>. La L1 deve trovare dunque una sua specifica collocazione nell'organizzazione del lavoro in classe e il suo uso deve essere funzionale a scopi pedagogico-linguistici: anche se la lingua madre rappresenta per gli studenti statunitensi un'oasi di sicurezza,

---

<sup>23</sup>La nozione di *filtro affettivo* è un cardine della *Second Language Acquisition Theory*: in presenza di un filtro affettivo attivato non si può avere acquisizione, ma solo apprendimento. Si tratta di una difesa psicologica che la mente erge quando si agisce in stato di ansia, quando si ha paura di sbagliare, si teme di mettere a rischio la propria immagine, e così via (Balboni 1999).

la classe deve capire di poter superare la sfida che l'entrare in contatto con un altro mondo linguistico e culturale rappresenta, e che per raggiungere questo traguardo dovrà spingersi ai limiti estremi della propria lingua-cultura.

Con le domande 2 e 3 del questionario (*Did you find any relevant differences in teaching methods at the IES Center compared to your college in the United States? e Did you have any difficulties adapting to teaching strategies and methods?*) è stato chiesto agli studenti di valutare il metodo didattico del Centro IES comparandolo all'esperienza presso il *college* di provenienza. Notiamo che lo studente è abituato a imparare una lingua in un determinato modo, incontra difficoltà e frustrazioni nell'apprendimento, ma apprezza alcuni aspetti della didattica.

Abbiamo raccolto le risposte più indicative:

*14. The professor is more focused on the individual because the classes are smaller. (IT100)*

*15. Small class allowed for more participation. (IT200)*

*16. The class began by teaching practical, relevant phrases and vocabulary for everyday use of the language versus just a study of it. (IT150)*

*17. The italian language classes are filled with various teaching methods-songs, movies, activities, etc- which usually do not experience in the States. (IT100)*

*18. More discussions and fun activities instead of power point. (250)*

*19. Here we do less grammar practise in class compared to the US. (300)*

*20. The tests in Italy are longer and harder than in the United States and that has been very hard to get used t.o (250)*

*21. There are more attempts at discussion in Italian amongst the students. (300)*

22. *I enjoyed learning language in a more conversational setting.*  
(250)

23. *I found that I struggled with the lack of technology that complemented the course that I'm used to at my home university.*  
(200)

Gli studenti dimostrano di apprezzare la composizione di classi piccole, che permette loro di partecipare e apprendere maggiormente e si sentono anche maggiormente coinvolti come individui (caso 7- spiegheremo l'importanza di questo aspetto parlando del ruolo del docente).

Da alcune risposte emerge la percezione che il metodo d'insegnamento nelle università di provenienza è forse ancora un po' legato al metodo tradizionale e basato più sullo studio della grammatica che sull'uso della lingua attraverso discussioni e attività variegata. I punti 9, 10, 11 e 12 riguardano infatti il metodo e le tecniche utilizzate in classe; osserviamo che gli studenti notano alcune differenze tra le due istituzioni rispetto alla proposta didattica: la classe d'italiano a Milano si focalizza sull'insegnamento di frasi e vocaboli pronti per l'uso pratico nella vita quotidiana, piuttosto che limitarsi al mero studio degli stessi, come avviene nella *Home Institution*. Il caso 10 apprezza l'uso di variegata tecniche didattiche che rendono la lezione più interessante e motivante, mentre afferma che negli Stati Uniti non sempre è così.

L'uso dei *power point* è prassi consolidata nell'insegnamento, soprattutto negli Stati Uniti: lo studente apprezza però anche altri mezzi interattivi come discussioni e attività ludiche (caso 11). Un caso interessante riguarda il supporto delle tecnologie per l'apprendimento (caso 16): lo studente accusa la carenza delle tecnologie disponibili con cui è abituato a studiare nella sua università.

### III.2.2 Manuali e materiali didattici

La scelta del manuale di studio è una questione complessa nella didattica dell'italiano L2 agli studenti statunitensi poiché essi sono abituati allo studio su manuali appositamente creati per loro; quando pertanto si trovano a studiare la lingua con manuali italiani basati su un approccio comunicativo si disorientano e lamentano la mancanza di determinati aiuti.

Spieghiamo quanto detto partendo dalle loro affermazioni: la domanda 4 del questionario (*Compare the textbook you used in your Italian class with the textbook you used in your college: what did you find useful and what was not useful?*) chiede esplicitamente agli studenti di mettere a confronto il manuale della classe di IES e quello usato nel *college* statunitense. I giudizi e le percezioni degli studenti sono molto nette e ci permettono di capire nuovamente il loro *background*:

*24. I did not find it useful, that the book was ALL in Italian. (IT100)*

*25. I didn't like the book here, there's was no structure to it. (IT100)*

*26. The textbook was written in Italian, I couldn't understand it. (IT100)*

*27. I would have preferred the textbook to include English explanations instead of just Italian. (IT100)*

*28. I understand the textbook needs to be in Italian, but having no translations of words makes it too hard to manage. (IT150)*

*29. I liked our textbook: the exercises in it were helpful. It was hard however to have very little English in them. (IT150)*

*30. Books at my school are usually just information, not activities. (IT100)*

*31. There needs to be a glossary or English dictionary in the back of the book. (IT100)*

32. *The textbook we used in the U.S. focused more on vocabulary, the textbook here focused more on actually using the material.*(200)
33. *The textbook in my class here focused more on Italian culture, the textbook of my college was just a grammar book.* (200)
34. *I like this textbook much more than my american textbooks...this book has more activity directed vocabulary instead of just vocabulary lists that we're forced to memorize.* (250)
35. *I found the textbooks we used here to be very useful.* (IT250)
36. *I think my textbook in the US was more helpful: it had explanations in both Italian and English of everything.* (300)
37. *It would have been nice to have more charts/examples for grammar.* (IT300)

Ciò che evidentemente affiora da queste considerazioni è la mancanza di una certezza per gli studenti: la traduzione in lingua madre e un chiaro supporto per la grammatica, punti cardine dei manuali di lingua statunitensi.

I principianti sono del tutto disorientati, non capiscono il libro (26), non ne avvertono la struttura (25) e manifestano il desiderio di avere almeno alcune sezioni con spiegazione in inglese o di un glossario alla fine del libro (27 e 31); gli studenti del livello intermedio iniziano ad apprezzare il manuale riconoscendo che quello utilizzato negli Stati Uniti si basa su lessico e grammatica da memorizzare (32, 33, 34, 35), mentre il manuale adottato da IES è orientato più allo svolgimento di attività e allo sviluppo della competenza culturale; resta in ogni caso chi tra gli studenti avanzati auspica di avere ancora spiegazioni in inglese e tabelle o esempi per la grammatica (36, 37).

Questo quadro riflette le abitudini di studio degli studenti che nutrono determinate aspettative sul corso e sul manuale e possono incontrare grandi difficoltà di adattamento alla didattica della classe di italiano L2.



Infatti i manuali d'italiano che hanno avuto maggior diffusione e successo negli Stati Uniti sono stati appositamente creati per il pubblico anglofono, con ampie sezioni in lingua madre dalla prima all'ultima unità del testo, liste di parole da memorizzare con la relativa traduzione a fianco, progressione lineare degli argomenti grammaticali, non a spirale, e spesso slegata dagli usi reali della lingua.

L'impostazione strutturale di questi manuali ha fissato un'abitudine di apprendimento negli studenti che hanno avuto esperienze di studio di una LS per cui essi si approcciano alla lingua straniera attraverso memorizzazione, ripetizione, *focus* sulla grammatica.

*Ciao!* o *Prego!* sono manuali che dichiarano di seguire un approccio comunicativo allo studio della lingua, ma in realtà presentano lunghe liste di parole da memorizzare ad inizio unità, situazioni comunicative datate, informazioni stereotipate sull'Italia e gli italiani e talvolta contengono anche degli errori; gli studenti devono sottoporsi a innumerevoli *drills* che appesantiscono l'apprendimento e abbassano la motivazione; l'utilità dell'apprendimento di una lingua straniera non viene assolutamente percepita.

Danesi (1976: 122) nella sua indagine sui manuali d'italiano per i livelli principiante e intermedio presenti nel mercato statunitense all'epoca in cui scrive, afferma:

Grammar translation is still the approach which dominates the Italian textbook scene, although audio-lingual texts are beginning to establish themselves. Intermediate books put too much emphasis on literary material rather than on grammatical reinforcement and oral fluency. Some of the texts are replete with errors, both grammatical and typographical.

Colussi (1995: 464), venti anni dopo, analizza la struttura e i contenuti dei manuali d'italiano utilizzati negli Stati Uniti e riconosce che sono stati realizzati degli aggiornamenti in linea con gli approcci funzionali e

comunicativi, ma nonostante questo compaiono ancora le spiegazioni in inglese:

Consider, for example, one of the aspects of the cognitive theory that supports offering explicit grammar explanations in the native language, in this case, English. Except for *Buongiorno a tutti!*, which offers grammar explanations exclusively in the target language, English is indeed used to explain the grammar.

Colussi aggiunge che i manuali d'italiano presentano delle caratteristiche omogenee e spiega che spesso le scelte dell'autore collidono con i requisiti imposti dalla casa editrice; la sorte dunque dei manuali d'italiano negli Stati Uniti è legata alle leggi del mercato in cui, come abbiamo visto, le case editrici si dimostrano restie nel pubblicare testi per l'italiano perché preferiscono investire per le lingue maggiormente studiate.

Un altro punto rilevante che Colussi (1995) accentua in conclusione alla sua indagine è l'atteggiamento dei docenti di lingua: la questione non riguarda solo l'approccio seguito dal manuale, bensì quello dell'insegnante che sovente si dimostra riluttante nel seguire i nuovi approcci didattici. Secondo Colussi i docenti d'italiano negli Stati Uniti sono poco 'aggressivi' nell'avanzare richieste specifiche per testi e materiali alle case editrici.

Collaterale alle caratteristiche del manuale del manuale è la struttura del sillabo, denso di argomenti spesso modellati sull'indice del libro adottato: se alla fine del primo semestre è stata coperta una vasta parte della grammatica, in realtà lo studente non è in grado di impiegarla. La progressione del sillabo non consente di ritornare a spirale su quanto affrontato in precedenza: gli studenti devono memorizzare continuamente nuove nozioni in vista delle periodiche prove di valutazione.

Dunque possiamo affermare che i discenti americani si aspettano un "prodotto" didattico preconfezionato su cui studiare in cui il materiale sia già organizzato secondo categorie riconoscibili, come grammatica e

lessico, e che richieda come contributo personale la memorizzazione in vista del *test* finale: essi hanno un estremo bisogno di capitalizzare il loro studio e quindi molto spesso misurano il valore di un corso più dal numero di argomenti (grammaticali) trattati che in base alla propria capacità di poter effettivamente ed efficacemente reimpiegare quelle nozioni fuori dalla classe e al di là dei *tests* (Merli e Quercioli 2003).

Nella classe di italiano L2 invece il docente si avvale di manuali pubblicati in Italia nei quali spesso mancano le traduzioni in lingua madre, gli approcci sono realmente comunicativi e la progressione del syllabo permette di tornare a spirale sugli argomenti trattati.

La presentazione degli argomenti grammaticali cosiddetta ‘a spirale’ propone i diversi nuclei di apprendimento riprendendoli e integrandoli secondo un percorso ciclico più che lineare, così da poter ritornare sugli argomenti per ampliare le conoscenze; ma questo spesso disorienta e confonde gli studenti statunitensi, i quali non ne colgono l’utilità e anzi accusano di scarsa chiarezza e strutturazione il corso, non ne comprendono gli effetti positivi e preferiscono invece affrontare un argomento per volta, una volta per tutte, così da incasellarlo e sistemarlo nei loro contenitori mentali. Lo conferma quanto esposto nel paragrafo precedente, in cui Pellegrino (1998) afferma che gli studenti statunitensi dello *study abroad* intendono l’apprendimento come un processo graduale, *step by step*, non come un processo naturale ciclico fatto di avanzamenti e temporanei arresti.

Alla domanda 5 del nostro questionario (*What would you add or remove from the syllabus you used this term?*) talvolta gli studenti hanno espresso giudizi di valore sul syllabo, talora hanno precisato cosa aggiungerebbero o eliminerebbero dal syllabo:

38. *I really don't think I would change anything. (IT100)*

39. *Add more conversation. (IT100)*

- 40. *I would add more italian field studies. (IT100)*
- 41. *The number of tests/quizzes were too high. (IT100)*
- 42. *More tests. (IT250)*
- 43. *More immersion opportunities. (IT150)*
- 44. *I would add more time for pronouns and the conditional. (IT300)*
- 45. *Add the assignment for the quarter as well as when they're due. (IT300)*
- 46. *More reading, but also more time for grammar. (IT300)*

Se per gli studenti di livello principiante e intermedio le modifiche suggerite sono variegata (da chi chiede di avere meno *tests* o *quizzes* a chi vorrebbe più *tests* per fare pratica -41 e 42; chi aggiungerebbe più *field studies* e attività di conversazione -39 e 43) notiamo invece che alcuni studenti avanzati (44, 45, 46) esprimono nuovamente esigenze di maggior *focus* su aspetti grammaticali o di chiarezza nell'assegnazione dei compiti per casa, da inserirsi nei contenuti del sillabo.

Abbiamo visto con Pellegrino (1998) che gli studenti statunitensi misurano la loro *performance* in base alla correttezza grammaticale delle loro produzioni più che sull'effettiva riuscita dell'obiettivo comunicativo. Da questa indagine del questionario possiamo affermare che anche all'interno dell'esperienza accademica presso IES Milano gli studenti considerano l'italiano come una materia di studio in cui ottenere un buon voto finale più che al fine di riuscire a comunicare coi nativi e nelle diverse situazioni della vita quotidiana.

### III.2.3 Ambiente e interazione

Lo studente universitario che studia l'italiano in Italia ha l'occasione di sperimentare un'acquisizione formale nel contesto accademico accanto alla vita italiana che fa da sfondo prezioso ad una *full immersion* linguistica e culturale (Diadori et al. 2009). Le innumerevoli modalità di immersione nel tessuto italofono costituiscono l'ambiente ideale per un apprendimento misto (guidato e spontaneo) in cui l'input esterno viene sfruttato dal docente per un'efficace didattica.

Un'affermazione tratta dalle risposte del nostro questionario dimostra che lo studente ha colto la grande opportunità dell'apprendimento misto: *Being in Italy I could apply my studies more to real life.*

Creare un ambiente di supporto all'apprendimento linguistico significa *facilitare, guidare, accompagnare* gli allievi nella costruzione del loro sapere linguistico-culturale: il termine 'ambiente', dal latino *ambire* "andare intorno, circondare", ci suggerisce l'idea degli elementi che delimitano i contorni dello spazio in cui ha luogo l'apprendimento, in cui si muovono gli studenti. La creazione di un ricco ed efficace *environment* linguistico è la chiave del successo dell'acquisizione linguistica e dell'adattamento culturale degli studenti.

Gli studenti dello *study abroad* sono naturalmente avvantaggiati nel processo di acquisizione perché ricevono un aiuto formale nell'istruzione in classe e inoltre sono circondati dalla lingua che devono apprendere. Ma, come abbiamo visto, in realtà risulta che essi non sfruttino pienamente le innumerevoli opportunità di acquisizione fornite loro dall'ambiente: rispetto alla teoria del 'language myth' di Wilkinson (1997) per cui le innumerevoli ore di esposizione alla lingua favorirebbero l'uso della stessa, essi prediligono usare la loro lingua madre fuori dalla classe,

formando gruppo tra compagni connazionali, piuttosto che interagendo coi nativi.

Gli studenti statunitensi sono abituati a condividere la maggior parte del tempo tra loro, formando un gruppo appunto monoculturale, così da appiattare le possibilità di integrazione, comprensione e arricchimento linguistico che l'incontro con un nuovo gruppo culturale comporta.

Inoltre nelle sedi dei programmi universitari americani in Italia spesso l'inglese è la lingua ufficiale delle istituzioni, pronte ad anticipare e soddisfare bisogni e richieste degli studenti affinché essi non avvertano alcun disagio: allo studente vengono riproposte situazioni analoghe a quelle dell'università d'origine, riducendo i contatti con la "cultura seconda" (Diadori et al., 2009: 51); in tal modo i ragazzi sono meno incentivati ad apprendere la lingua, che rischia di diventare talvolta più una LS che una L2.

Questo produce un innaturale scollamento tra lingua e vita quotidiana che può andare a totale discapito dell'apprendimento linguistico: infatti le ore di didattica diretta svolta in classe dall'insegnante dovrebbero essere in interrelazione con la vita extrascolastica dello studente in cui egli è esposto alla lingua viva (Balboni 1994)<sup>24</sup>.

Una delle proposte del syllabo di IES Milano che intende arginare questa tendenza è il programma dei *language partners*, in cui lo studente americano ha la possibilità di incontrarsi regolarmente nel corso del semestre con uno studente universitario italiano per scambi linguistici e culturali. Gli studenti si dimostrano sempre estremamente positivi rispetto a questa esperienza che permette loro di acquisire maggiore sicurezza nel parlato, approfondire aspetti culturali vicini al loro vissuto di giovani studenti e naturalmente migliorare la loro competenza linguistica in

---

<sup>24</sup> In questo senso, le dinamiche del FICCS (Full Immersion: Culture, Content, Service), realizzate dal programma accademico *Siena Italian Studies*, si mostrano rispondenti all'esigenza di contatto e immersione totale dello studente nella vita italiana. Per maggiori approfondimenti si rimanda a Biagi F., Bracci L., Filippone A., *Il metodo FICCS: "Full-Immersion: Culture, Content, Service"*, Bollettino Itals, Aprile 2008, Anno VI n. 24.

generale. Ecco alcuni punti di vista degli studenti tratti dal questionario alla domanda 7 (*Do you feel that the intercultural activities proposed by your teacher (language partner, field study, IES lectures...) were useful for improving your language skills? If so, then which ones?*):

47. *The language partner was good for some real italian conversation. (IT100)*

48. *It was very useful, it gives me more confidence. (IT100)*

49. *Language partner is very beneficial. (IT150)*

50. *It helped greatly with my confidence in speaking. (IT250)*

51. *The help with the italian students was great, it helped greatly with my confidence in speaking. (IT250)*

52. *My language partner was the best help and I definitely improved most through my contact with her. (300)*

53. *Having a language partner is definitely the best way to improve language competency. (300)*

54. *The help with the italian students was great, it helped greatly with my confidence in speaking. (250)*

Alcuni studenti apprezzano inoltre l'inclusione di *field studies* nel programma del corso, ossia di attività e percorsi di studio esterni alla classe che permettono di approfondire un particolare argomento del corso e di entrare in contatto con la realtà e la cultura locali (Perbellini 2012). I *field studies* rappresentano ulteriori opportunità per gli studenti di toccare con mano la cultura locale e verificare quanto studiato in classe, praticando la loro competenza nel parlato; ricordiamo che queste possibilità di contatto con la cultura locale sono difficilmente praticabili nei programmi di studi dell'italiano negli Stati Uniti e che infatti la questione delle *Connections*, una delle 'cinque C' degli *Standards*, tuttora risulta difficoltosa da realizzare per l'insegnante negli Stati Uniti.

Ecco i giudizi positivi degli studenti sui *field studies*:

52. *I enjoyed going to mercatos. (IT100)*

53. *Going out and speaking Italian to Cattolica students was scary, but useful. (IT100)*

54. *I like the field study to the caffè to see what we were learning. (IT100)*

55. *I appreciated the field studies, and since they were in Italian, they did help a lot. (IT300)*

In conclusione ci sembra interessante commentare le risposte degli studenti all'ultima domanda del questionario *Will you go on studying Italian when you return to the United States?*

Quasi tutti gli studenti si sono dimostrati decisi ed entusiasti a proseguire lo studio dell'italiano; trascriviamo alcune risposte interessanti:

56. *I hope to keep it up, though my school doesn't offer it. (IT100)*

57. *Maybe, but my college doesn't offer it. (IT100)*

58. *I would like to, but I'm afraid my schedule is too full. (IT100)*

59. *Unfortunately no. There is no availability in my schedule for me to study it in order to fulfill the paper curriculum for my home school. (IT100)*

60. *No because I don't have credit availability at school to learn the language more- but I will definitely still be interested in italian culture. (IT100)*

61. *My school is not offering Italian courses. (IT100)*

62. *I will if I can earn foreign language credit for it through my college. (IT150)*

63. *Probably not, but I would love to return to Italy for an extended period of time to develop my language skills. (IT250)*

64. *Yes, I plan on trying to attain an Italian Minor. (IT250)*

65. *Absolutely. I can't wait. (IT300)*



Tra i principianti si manifesta l'intenzione di continuare lo studio, ma affiora l'impossibilità di farlo dovuta al fatto che la *home university* non offre corsi per l'italiano (56, 57, 61), oppure il *college* non riconosce crediti per il corso di lingua (59, 60, 62) e questo impatta sull'intero curriculum che lo studente deve adempiere; gli studenti di livello intermedio e avanzato scrivono di essere desiderosi di continuare, come il caso 65, o di volersi specializzare nella lingua italiana (64), sperando di ritornare in Italia per un periodo più lungo così da mantenere e accrescere le competenze linguistiche.

### *III. 3 L'interazione didattica tra insegnante di lingua e apprendente statunitense*

Nella classe di lingua tra studenti e docente esiste un 'patto didattico' che si fonda sulla fiducia che gli studenti ripongono nel docente, nel syllabo da lui steso, nei metodi e nelle tecniche didattiche adottati ai fini di un buon apprendimento della L2.

Il docente dovrebbe acquisire credito da parte del suo pubblico che si fida di lui, vuole aderire ai suoi insegnamenti per imparare la lingua; così pure tutti gli strumenti e i materiali che l'insegnante utilizza diventano oggetti di fiducia da parte dello studente.

Pensiamo che la riuscita di questa mappa comunicativa della classe di italiano L2 tra docente e studente si basi sulle dinamiche descritte da Rigotti nel contributo *Verità e Persuasione* (1995).

Rigotti ricorda che nel lessico della retorica l'area della persuasione fa capo a una mappa i cui termini si originano semanticamente da *pístis*, il credito che un parlante ottiene con il suo dire, l'adesione che produce nel

destinatario. Infatti “il rapporto costituito da *pístis* attraversa tutta l’area del rapporto umano” (Rigotti 1995:10) istituzionalizzato e personale, per cui *pístos* può essere detto di strumenti e di situazioni alle quali ci si debba ‘affidare’.

Lo studente si affida ai materiali didattici e ai metodi d’insegnamento utilizzati e proposti dal docente e si aspetta di ricevere conoscenze e informazioni sulla realtà linguistica attraverso di essi. Dunque il rapporto comunicativo tra docente e allievo nella classe di lingua è un rapporto basato sulla persuasione, nel senso di ‘convincere, indurre una persona a riconoscere la realtà’ (come fa il docente con l’allievo), ma anche di ‘ottenere il consenso, l’approvazione’ dello studente, il quale si lascia persuadere (*peíthomai* significa ‘lasciarsi persuadere’, obbedire), crede, si affida a un testimone credibile.

Aggiungiamo che la dinamica comunicativa in classe non si articola solo in una dimensione conoscitiva, ma anche in una componente affettiva; ciò significa che ‘il rapporto comunicativo del dar credito coinvolge il soggetto nella sua totalità, anche nella dimensione affettiva’ (Rigotti 1995:10-11).

Pertanto lo studente straniero in Italia è coinvolto totalmente nel processo di apprendimento linguistico, vale a dire che tutta la sua persona, la sua capacità intellettuale, il suo vissuto sono chiamati in causa nella scoperta di un diverso e nuovo mondo linguistico-culturale, veicolato da un interlocutore (il docente) che funge da tramite con quella vita linguistica che incontra fuori dalla classe.

Il compito del docente è far conoscere agli studenti ciò che è corretto e utile dal punto di vista linguistico-pragmatico ai fini di una corretta azione comunicativa e valorizzare l’allievo come individuo, non come un anonimo studente all’interno di un gruppo classe. Se l’allievo si sente valorizzato e coinvolto, aderirà maggiormente alle proposte del docente: l’adesione del destinatario verso il parlante è “la felicità dell’atto retorico”

(Rigotti 1995:10) e il buon esito di un processo di formazione si fonda su un'autentica comunicazione tra docente e allievi.

Riteniamo che tutto ciò rispecchi le dinamiche della classe di studenti statunitensi e che il primo passo per il raggiungimento di un'efficace e autentica azione comunicativa con loro sia la conoscenza di ciascuno, come individuo.

A tal proposito ci sembra utile un volume dedicato ai neo-insegnanti stranieri dei *colleges* americani in cui l'autrice, Sarkisian (2006), traccia le linee guida per una buona riuscita dell'insegnamento a studenti americani.

*Knowing your students* è uno dei primi punti che l'autrice pone come chiave di accesso a una buona riuscita didattica con questo tipo di apprendenti.

Gli studenti che compongono la classe possono avere un *background* educativo molto variegato: infatti le scuole americane non hanno un curriculum standard e *colleges* e università hanno policy diverse per l'ammissione ai corsi; inoltre gli studenti universitari possono scegliere nel loro piano di studi un più ampio spettro di materie rispetto agli studenti italiani ad esempio; dunque la loro formazione risulta più ampia, ma forse meno approfondita. Sarkisian (2006: 8) afferma: "Many undergraduates complain that international faculty and teaching assistants teach at too high level"; questo dato è da ritenere significativo ed è necessario che il docente di lingua ne sia consapevole. Lo conferma l'esperienza raccontata da Ilaria Sacchini (2010) che, nell'analizzare l'importanza del libro di testo per gli studenti statunitensi, spiega la scarsa competenza grammaticale riscontrata nelle conoscenze degli studenti statunitensi.

Conoscere il *background* formativo e le abilità dei propri studenti è dunque il primo passo da fare nel percorso didattico con gli americani.

Appare necessario pertanto raccogliere informazioni sul percorso di studi degli studenti, accanto alle ragioni e agli interessi che li hanno

motivati a scegliere il corso di lingua italiana, ma è altrettanto necessario conoscere individualmente gli studenti.

Afferma di nuovo Sarkisian (2006: 14): “American students expect to be recognized, in and out of class, as individuals, unique and distinct from their classmates”. Conoscere le loro passioni, i loro interessi, così da interessarli ai materiali del corso, coinvolgerli nelle discussioni e toccare temi vicini ai loro interessi, è il punto di partenza per una buona progettazione didattica: “The better you know the individual students in your class, the easier it will be to interest them in the course material” (Sarkisian 2006: 26).

Ricordiamo che alcuni studenti di IES nel questionario proposto avevano apprezzato il fatto che le classi fossero ridotte di numero, non solo perché permettevano di praticare meglio la lingua, ma anche perché l’insegnante riusciva a focalizzarsi di più sul singolo studente. Questo aspetto risulta fondamentale per lo studente statunitense il quale vuole essere riconosciuto e apprezzato come individuo che agisce nello spazio classe, ma con una fisionomia propria.

### III.3.1 Alcune strategie didattiche da adottare con gli apprendenti statunitensi

L’acquisizione di una lingua in contesto scolastico presenta dei vantaggi rispetto all’acquisizione in contesto naturale: il cosiddetto LAD (*Language Acquisition Device*) di Chomsky, meccanismo mentale innato nell’individuo che è alla base delle potenzialità generative della competenza linguistica, viene attivato e supportato dal LASS (*Language Acquisition Support System*) di Bruner: il LAD scatta laddove intorno

all'apprendente esiste un sistema composto da rapporti sociali, interazioni facilitanti, *feedback* positivi, stimoli coerenti con il livello di competenza dello studente.

L'azione didattica dell'insegnante può quindi stimolare l'attivazione del LAD: se lo studente è infatti il perno del processo di insegnamento, il docente ne rappresenta la *mens* creativa e riflessiva che costruisce una relazione facilitante e di supporto per l'acquisizione linguistica, interagisce con gli studenti per facilitare l'apprendimento, propone di volta in volta stimoli ricchi ma comprensibili.

Il docente di madrelingua italiana svolge dunque un ruolo centrale perché di fatto agisce da ponte fra la classe e il contesto extrascolastico e guida il processo di acquisizione.

Alla base del processo di apprendimento deve però esserci motivazione e non esiste motivazione senza l'incontro delle attese degli studenti, lo stimolo dato dalla scoperta del nuovo, il coinvolgimento del vissuto personale dello studente.

Per mantenere alta la motivazione degli studenti statunitensi, il docente dovrebbe innanzitutto tenere presente quei fattori di attrattività descritti nel capitolo precedente che attirano il pubblico americano: Gilardoni (2005) ritiene che il tema dell'attrattività abbia una forte rilevanza anche a livello glottodidattico perché rimanda al pubblico di apprendenti, ai loro bisogni e motivazioni. Pertanto i fattori di attrattività dell'italiano devono muovere il docente alla riflessione e all'azione glottodidattica in quanto incontrando le attese dei destinatari e rispondendo alle loro aspettative, il docente li coinvolge e realizza quell'efficacia comunicativa essenziale nell'ambito formativo.

Il docente potrà proporre a inizio semestre una scheda-questionario che indaghi intorno ai campi d'interesse generali degli studenti e alle loro attese sui temi del corso di italiano, evincendo così gli ambiti tematici che

possono mantenere viva l'attrazione verso l'italiano e conseguentemente la motivazione allo studio.

La scoperta del nuovo costituisce un altro punto utile per riaccendere la motivazione: la novità è costituita dalla realtà italiana viva che è fuori dalla classe e dalle scoperte linguistiche e culturali che il docente propone in classe. Mediante la proposta di formati variegati di attività il docente stimola la curiosità evitando la monotonia causata da un approccio sempre uguale a se stesso, attraverso un approccio induttivo dell'apprendimento e facendo continui richiami alla realtà linguistica e culturale fuori dalla classe.

Una delle prime sfide che si presenta dunque all'insegnante di italiano è di 'portare l'Italia in classe', quello cioè che dell'Italia e dell'italiano gli studenti vedono e sentono fuori dalla classe così da aiutarli a riconoscere e capire i diversi aspetti della cultura e della lingua italiana; contemporaneamente il docente può assegnare dei *tasks* che spingano i discenti a misurarsi con la realtà esterna, a confrontarsi coi nativi, così da sfruttare le occasioni acquisizionali che la *full immersion* dello *study abroad* mette a disposizione.

Ad esempio si possono proporre agli studenti dei *tasks* che vanno dalla semplice analisi lessico-sintattica di pubblicità che vedono in giro per la città, alle interviste da fare agli italiani su abitudini di vita, alle indagini sul sistema universitario italiano, attuate mediante l'incontro con studenti italiani. La prospettiva dei *tasks* è di usare la lingua in contesto per poi attuare la riflessione linguistica in classe, sempre in un'ottica interculturale

Diadori (2009: 37) sostiene che l'apprendimento misto è il contesto ideale per una situazione di apprendimento dell'italiano L2 e l'approccio ideale è quello indicato dal QCE: l'apprendimento orientato all'azione e la didattica per progetti (*project work*). Dunque la didattica orientata all'azione si modella sulla vita fuori dalla classe e accetta sorprese e rischi, prende in considerazione l'allievo come individuo completo e propone

temi e testi per lui rilevanti, supera la dicotomia classe/extra classe (quello che avviene in classe ha conseguenze fuori dalla classe, con la realizzazione di progetti e attività parascolastiche) e propone forme di apprendimento euristico, basate sulla scoperta autonoma delle regole di funzionamento linguistico e pragmatico dei testi.

Il concetto di “azione” e di competenza d’azione prendono il posto di quello di “comunicazione”, dove per competenza d’azione si intende la capacità di interagire linguisticamente con altri individui, adeguando le forme del proprio messaggio al raggiungimento dei propri scopi comunicativi.

In tal modo gli studenti percepiscono l’utilità e gli usi funzionali di ciò che imparano nelle ore di didattica in classe e sono maggiormente incentivati a studiare la lingua. L’italiano dunque non diventa più una LS, come avviene nella realtà di numerosi programmi nord americani in Italia, ma una L2 da sfruttare e conoscere per il perseguimento dei propri scopi.

Dal punto di vista didattico con gli studenti statunitensi si rivelano adatte le metodologie didattiche che prevedono di impostare le lezioni sul lavoro di gruppo, sia dentro che fuori dalla classe: nell’ambito del lavoro di gruppo si possono ideare attività basate sul *problem solving* le quali, scaturendo da un’azione cooperativa, vengono percepite come una sfida da vincere in quanto gruppo; possono essere prove di vario genere, ma sempre finalizzate a tenere alto l’interesse dello studente.

Dato che questa tipologia di studenti risulta competitiva, ambiziosa e pronta a cogliere le sfide, è più che mai appropriato mettere questi discenti di fronte a delle sfide positive che mantengano viva la motivazione e li responsabilizzano in ordine alle scelte che compiranno: l’abbandono della L1, il ricorso alla traduzione solo per approfondire l’analisi e la comparazione e non come semplificazione di un processo, il compimento del proprio ruolo individuale nell’ottica del risultato del gruppo e quindi della partecipazione diretta al successo di tutti i membri (Merli e Quercioli

2003). Si rivela sempre molto fruttuosa l'attività del dibattito in classe su di un tema 'caldo' per gli studenti: i due gruppi si fronteggiano, ribattono e tentano di demolire le tesi del gruppo avversario e ciascuno partecipa attivamente nell'ottica del successo del proprio gruppo.

Il terzo punto utile al docente per mantenere viva la motivazione di questo tipo di allievi riguarda il coinvolgimento del vissuto personale, la considerazione degli stili cognitivi e delle abitudini di apprendimento degli studenti. Dato che questi studenti sono abituati a seguire un percorso lineare e chiaro nello studio di una LS (come precedentemente spiegato e dimostrato dalle risposte degli studenti al questionario di IES), è necessario che il docente renda gli studenti sempre partecipi e consapevoli del proprio percorso d'apprendimento: il programma contenuto nel syllabo di italiano va sviluppato in maniera chiara e spiegato di volta in volta agli studenti, che così percepiscono il filo conduttore del corso e non si sentono spaesati o del tutto perduti nelle pagine di un percorso e di un manuale che non capiscono.

Un altro aspetto che infatti Sarkisian (2006) indica come punto importante per la riuscita della didattica è il mantenere costantemente gli studenti coinvolti attivamente e partecipi a contenuti, struttura e compiti del corso (*Keeping your students involved*).

Gli studenti americani normalmente rendono meglio se sanno esattamente che cosa è loro richiesto in termini di compiti, letture da svolgere, contenuti degli esami ecc., e se sono a conoscenza di ogni aspetto del corso (come il syllabo e il sistema di valutazione). Pertanto il docente dovrebbe fare consistenti e chiare richieste di lavoro mostrando loro come un particolare esercizio o attività rientri negli obiettivi del corso in generale, legandosi al tema precedentemente trattato e anticipando quello futuro. Spiegare ogni momento didattico e fornire il significato di un lavoro aiuta gli studenti a non perdere il filo, ad avvertire che si sta



seguendo una struttura, che il docente sta rispondendo alle attese e agli accordi iniziali.

Infine il docente deve cogliere e assecondare i diversi stili cognitivi degli studenti, mediante attività didattiche variegate e coerenti con i fini sociali e personali degli allievi: toccando il vissuto personale e di vita sociale del singolo, lo studente si sente coinvolto, capito e soddisfatto, comprende le scelte didattiche del docente e le ragioni che muovono il lavoro di apprendimento.

In generale dunque il docente è chiamato a rispondere alle dinamiche motivazionali degli studenti che altrimenti si annoiano, non studiano, e compilano valutazioni negative sul corso e sul docente a fine semestre.

Il compito del docente di italiano non è davvero dei più semplici, ma la sfida resta altamente importante: far arrivare il singolo studente all'emancipazione, all'autonomia e all'autoaffermazione nel nuovo spazio linguistico-culturale dell'italiano (Diadori 2009).

#### **IV. Il sillabo d'italiano L2 per studenti statunitensi**

Nel presente capitolo si affronta la questione della definizione del sillabo di italiano per studenti universitari statunitensi, confrontando il concetto di sillabo nel sistema universitario statunitense con quello di sillabo della glottodidattica italiana.

La progettazione del sillabo di italiano L2 per statunitensi richiede infatti una precisazione di termini in quanto nella tradizione statunitense il *syllabus* rappresenta un documento didattico fondamentale che stipula un rapporto tra studenti e docente, mentre nella glottodidattica italiana il termine 'sillabo' rappresenta l'elenco dei contenuti e delle abilità richieste agli studenti per ogni livello di competenza linguistica.

Traceremo dunque un'analisi della natura e delle caratteristiche del sillabo in ambito americano descrivendone il format e i contenuti; procederemo poi con una panoramica sui sillabi di italiano L2 pubblicati in Italia, sottolineando l'importanza del sillabo di Lo Duca (2006) come punto di riferimento teorico e contenutistico per la nostra progettazione del sillabo d'italiano per studenti statunitensi.

Infine condurremo uno studio comparativo tra i sillabi di italiano adottati nelle università degli Stati Uniti e i sillabi proposti dai programmi per studenti universitari americani in Italia, evidenziando differenze e/o somiglianze.

##### *IV.1 Sillabo e curriculum: per una definizione dei termini*

La progettazione di un corso di lingua è un processo in bilico tra teoria e

pratica nel senso che prevede una scelta precisa di contenuti e obiettivi di apprendimento, basati su una determinata interpretazione del sistema lingua e del processo di insegnamento-apprendimento. Nella storia della glottodidattica i diversi approcci hanno infatti prodotto modelli operativi nuovi, di volta in volta testati nella pratica didattica in classe.

La programmazione di un corso di lingua si basa sulla stesura di un sillabo all'interno di un programma curricolare di una scuola o Istituzione.

Nel suo *Manuale di glottodidattica* Anna Ciliberti (2012) fornisce le definizioni di *curricolo* e *sillabo*, strumenti basilari per la pianificazione didattica.

Da un lato il *curricolo* riunisce al suo interno tutti gli aspetti di pianificazione, di implementazione metodologica e di valutazione di un programma di insegnamento linguistico, dalla didattica alla verifica; deve infatti contenere i seguenti elementi:

- una pianificazione iniziale – che include l'analisi dei bisogni dei discenti;
- la definizione degli obiettivi del corso;
- la selezione e la sequenziazione dei contenuti di insegnamento;
- decisioni metodologiche riguardanti la scelta dei materiali didattici e delle attività da svolgere nella classe;
- decisioni riguardanti la gestione della classe.

Balboni (1999: 25) con il termine *curricolo* intende: “un modello operativo che definisce un profilo formativo e quindi indica le mete, gli obiettivi e i contenuti che costituiscono l'oggetto di un corso”. Un *curricolo* definisce dunque un profilo formativo, individua e comprende le mete linguistiche ed educative, gli obiettivi e i contenuti, e fa riferimento anche alla metodologia ed agli strumenti che l'insegnante intende utilizzare in classe, nonché ai criteri di verifica e di valutazione adottati.

Il termine *sillabo* è usato invece per indicare quella parte dell'attività curricolare che si riferisce alla specificazione e alla sequenziazione dei contenuti di insegnamento fatta in termini di conoscenze e/o capacità

(Ciliberti 2012). Il termine deriva dal latino tardo *syllābus* «sommario, catalogo, indice», in greco σὺλλαβος «collezione»: in glottodidattica si riferisce all'elenco degli elementi che costituiscono la competenza linguistico-comunicativa che gli studenti dovranno aver acquisito al termine del processo d'insegnamento-apprendimento, elementi che devono essere suddivisi per livello linguistico.

Se il sillabo dunque è un elenco di contenuti, il curriculum è un concetto più ampio e complesso che riunisce insieme tutti gli aspetti dell'azione didattica del docente.

Ciliberti (2012:156) precisa in nota che il termine sillabo viene usato negli Stati Uniti nell'accezione di curriculum sopra descritta: la concezione di sillabo negli Stati Uniti non corrisponde a quella di sillabo della glottodidattica italiana, bensì si avvicina a quella di curriculum. Vediamo in che modo.

#### *IV.2 Il sillabo nel sistema statunitense*

La scrittura del *syllabus* di un corso universitario è da almeno cento anni una tradizione dei *college* statunitensi e britannici e la sua forma attuale è andata consolidandosi negli ultimi decenni.<sup>25</sup>

Nel sistema educativo statunitense il sillabo è un documento che presenta in sintesi un corso, precisandone i contenuti, gli obiettivi di apprendimento, il metodo di presentazione, i testi fondamentali su cui studiare accanto agli impegni richiesti e ai criteri di valutazione. Il ruolo del *syllabus* può essere sintetizzato in tre punti fondamentali: è un vero e proprio 'contratto' tra

---

<sup>25</sup> Una breve storia del sillabo si trova nel saggio di Snyder J.A. *A Brief History of the Syllabus with Examples* del Derek Bok Center for Teaching and Learning della Harvard University, consultabile alla pagina: <http://isites.harvard.edu/fs/html/icb.topic58495/syllabushistory.html>

docente e studenti; è un documento ufficiale di riferimento; è uno strumento didattico (Parkes e Harris 2002).

La natura contrattuale del syllabo stabilisce un accordo sui ruoli e le responsabilità degli studenti rispetto ai comportamenti e ai compiti richiesti per il corso e del docente rispetto all'offerta formativa, al sistema di valutazione e di aderenza ai principi metodologici descritti nel syllabo: studente e docente si impegnano per tutta la durata del contratto ad adottare e mantenere determinati comportamenti stabiliti dal documento (Slattery e Carlson 2005). In particolare il *syllabus* deve contenere gli impegni di ciascuna parte: rispetto al docente deve esplicitare i contenuti, il metodo e la scansione temporale dell'insegnamento; i supporti didattici e i riferimenti bibliografici utilizzati e infine gli strumenti e le modalità di valutazione dell'andamento degli studenti; rispetto allo studente il *syllabus* deve indicare le 'sanzioni' in cui egli potrebbe incorrere nel caso di inadempimento dei suoi obblighi, quali assenza ingiustificata alle lezioni, consegna tarda dei compiti, comportamento inadeguato in classe o durante gli esami.

Da quanto detto il *syllabus* assume a tutti gli effetti il valore legale di un documento di riferimento, e resta la prima impressione che lo studente ha del docente e del corso (Slattery e Carlson 2005).

Il *syllabus* è anche documento di riferimento che contiene tutte le informazioni necessarie sia per docente e studenti, sia per la facoltà e altre istituzioni esterne; Parker e Harris (2002: 57) definiscono il *syllabus* un *permanent record* nel senso che, essendo un dossier di tutto ciò che è svolto e richiesto in classe, rappresenta una fonte certa di valutazione da parte della facoltà sui contenuti del corso, il livello di approfondimento della materia, la coerenza della scansione degli argomenti trattati nel semestre; in una parola il *syllabus* serve a stabilire l'efficacia educativa del docente (*the instructor's teaching ability*), ma anche dell'intero programma (Parker e Harris, 2002:57):

By providing details of what was covered, what students were expected to do, and how these outcomes and performances were assessed, syllabi can be quite helpful in efforts to evaluate both individual instructors and entire programs.

Infine il sillabo è definito da Parker e Harris (2002: 57) un *learning tool*, ossia è da considerarsi anche uno strumento di apprendimento, un sussidio dunque per la didattica. Oltre cioè alle informazioni contrattuali e documentarie sopra indicate, il *syllabus* deve offrire agli studenti indicazioni riguardo la pianificazione dei compiti e delle attività da svolgere nel corso del semestre, gli obiettivi da raggiungere, la valutazione e il monitoraggio della *performance* dimostrate nelle esercitazioni e la gestione delle risorse. Un *syllabus* ben strutturato e coerente focalizza l'attenzione sui bisogni dello studente e indica tutto ciò di cui egli ha bisogno per diventare un efficace apprendente. In tal modo lo studente si percepisce partecipante attivo nel processo di apprendimento, non recipiente passivo (Slattery e Carlson 2005). Lo ribadisce anche Grunert (1997: 3) quando rivolgendosi al docente che pianifica il sillabo del suo corso, afferma:

A learning-centered approach to college ducation asks you to consider how each and every aspect of your course can most effectively support student learning. How then can you use your syllabus to promote students' engagement with subject matter and their intellectual development?

Riportiamo la tabella di Parkes e Harris (2002: 60) che riassume efficacemente questi tre caratteri del sillabo (contratto, dossier, strumento didattico) con i relativi elementi associati:

### **Summary of the Purposes of a Syllabus and Associated Elements**

#### **Syllabus as a Contract**

Clear and accurate course calendar  
Grading policies: components and weights  
Attendance policy  
Late assignment policy  
Make-up exam policy  
Policies on incompletes and revisions  
Academic dishonesty policy  
Academic freedom policy  
Accommodation of disabilities policy

#### **Syllabus as a Permanent Record**

Title and date(s) of course  
Department offering the course  
Credit hours earned  
Title and rank of instructor(s)  
Pre- or co-requisites  
Required texts and other materials  
Course objectives, linked to professional standards  
Description of course content  
Description of assessment procedures

#### **Syllabus as a Learning Tool**

Planning and self-management skills  
Time to spend outside of class  
Tips on how to do well on assessments  
Common misconceptions or mistakes  
Specific study strategies  
Availability of instructor(s) and teacher assistants  
Campus resources for assistance  
Offices that aid students with disabilities  
Relevance and importance of the course to students  
A model of high-quality work

Gli elementi elencati rispondono a ciascuno dei tre obiettivi del *syllabus* che, in quanto contratto, stabilisce un calendario accurato, la policy sui voti e sulla frequenza al corso, sui tempi di consegna dei compiti, e/o eventuali ritardi, oltre alla policy sull'onestà accademica ecc.; come dossier (*record*) contiene quegli elementi che aiutano gli studenti e le università a individuare contenuti, scopi, livelli, crediti del corso, utili soprattutto nei casi di passaggio da un corso di studi ad un altro, da un'istituzione ad un'altra; infine il sillabo come strumento di apprendimento contiene indicazioni circa la gestione del tempo, delle strategie e delle risorse a disposizione dello studente al fine del raggiungimento degli obiettivi del

corso.

Grunert (1997: 24) raccomanda di inserire nel *syllabus* le seguenti 17 componenti:

- *title page,*
- *table of contents,*
- *instructor information,*
- *letter to the students,*
- *purpose of the course,*
- *course description,*
- *course and unit objectives,*
- *resources,*
- *readings,*
- *course calendar,*
- *course requirements,*
- *evaluation,*
- *grading procedures,*
- *instructions on how to use the syllabus and on how to study for the course,*
- *content information,*
- *learning tools.*

Osserviamo dunque che il *syllabus* si presenta come uno documento complesso, il cui ruolo è fondamentale per una didattica efficace; il sillabo non è infatti solo uno strumento di gestione dell'attività didattica, ma anche segno e mappa di un insegnamento di successo: il successo dello studente, dell'insegnante e dell'istituzione accademica.

Secondo Slattery e Carlson (2005) un sillabo efficace facilita l'insegnamento e l'apprendimento e si presenta non solo come contenitore di contenuti, ma come traccia di un percorso di apprendimento per lo studente. La struttura del sillabo infatti diventa una mappa per entrambi, studenti e insegnante, che riconoscono dove stanno andando e cosa devono fare per arrivare agli obiettivi prefissati. Slattery e Carlson (2005) precisano che il sillabo non deve avere una struttura rigida, bensì flessibile e



adattabile alle richieste e alle osservazioni degli studenti. Pertanto sembra utile alla fine del semestre, rivedere e aggiornare il syllabo alla luce delle esperienze raccolte durante lo svolgimento del corso.

Afros e Schryer (2009) aggiungono che il *syllabus*, essendo un documento mediatore tra studenti e insegnante, tra insegnante e suoi colleghi, deve essere disegnato in modo equilibrato e completo così da attrarre e motivare gli studenti e da convincere i giudizi di colleghi interni ed esterni all'Istituzione sulla professionalità del docente e sulla qualità del suo corso.

Allora il syllabo non resta solo un documento che descrive contenuti e obiettivi, ma diventa un luogo sociale, intertestuale e interdiscorsivo, come descrivono Afros e Schryer (2009: 231):

The syllabus reveals that the social creation of knowledge taking place in the course draws on lectures, textbooks, and other in-class and out-of-class learning/teaching activities as much as on the ongoing discussion in the academic field, adult education, university policies, and many other texts and communities. Instructors utilize the syllabus not only to manifest their membership in multiple discourse communities, but also to socialize students into (at least, some of) them.

Il syllabo svolge un ruolo intertestuale e sociale in ambito accademico perché diventa strumento di confronto, discussione e valutazione dell'insegnamento e d'ingresso per gli studenti nella comunità accademica.

Negli Stati Uniti la validità e l'istituzionalizzazione del syllabo è consolidata sia sul piano teorico sia su quello pratico; ci si interroga se mai solo su come renderlo meno corposo e meno gravato da un eccesso di dettagliate norme e 'sanzioni', e soprattutto su come trasformarlo in uno strumento più facilmente consultabile, valutabile e rapidamente assimilabile dallo studente.

Vediamo ora cosa propone la glottodidattica italiana in termini di progettazione di un corso, cosa intende per syllabo e quali proposte concrete

si presentano all'attenzione di un docente che debba insegnare italiano L2 a studenti statunitensi.

#### *IV.3 I Sillabi d'italiano L2 per stranieri*

I Sillabi d'italiano L2 per stranieri pubblicati in Italia sono il *Livello Soglia* di Nora Galli de' Paratesi, del 1981, il *Sillabo di italiano L2* di Lo Duca (2006) e il *Sillabo di italiano per stranieri*, progetto curato da Antonella Benucci nell'ambito del centro Linguistico dell'Università per Stranieri di Siena (2007).

Quest'ultimo costituisce un'ipotesi di lavoro articolata, un sillabo strutturato che propone un'applicazione delle linee guida del *Quadro Comune Europeo di Riferimento* alla realtà specifica dei corsi di lingua italiana dell'Università per Stranieri di Siena. Il *Sillabo di Italiano per Stranieri* traccia le linee teoriche per la sperimentazione e la ricerca sull'acquisizione dell'italiano a stranieri; il volume, dopo aver messo in luce il contesto operativo del Centro Linguistico e le passate esperienze di elaborazione di sillabi e curricoli, definisce i presupposti scientifici che stanno alla base della ricerca e i suoi punti di criticità, analizza ed elabora gli aspetti testuali, funzionali, linguistici, culturali e sociolinguistici, facendo proposte operative anche sulla didattica per progetti e sulla didattica per temi. Il risultato è uno strumento di lavoro flessibile per essere tradotto secondo le esigenze specifiche di ogni singola realtà dell'insegnamento della lingua italiana L2 e LS. Inoltre la ricerca costituisce, al tempo stesso, un modello operativo per la didattica e una solida base di partenza per la sperimentazione pratica delle linee guida tracciate, aprendo la strada ad altri contributi futuri alla ricerca in ambito glottodidattico.

Anche il *Sillabo di italiano L2* di Lo Duca (alla sua terza ristampa del 2012) costituisce un altro strumento didattico completo, frutto di un percorso di lavoro sul sillabo d'italiano L2 attuato nell'Università di Padova: il sillabo è stato studiato per apprendenti stranieri di alta scolarità in transito nelle strutture universitarie italiane, ossia per gli studenti dei programmi Erasmus.

Dato il pubblico specifico per cui è stato ideato, riteniamo il sillabo di Lo Duca il punto di riferimento principale nella progettazione e stesura di un sillabo per studenti universitari statunitensi, ossia la fonte degli obiettivi e delle competenze linguistiche richieste agli studenti per ogni livello.

Utilizziamo dunque le proposte di Lo Duca inserendole nel format del sillabo statunitense e le adattiamo alle esigenze formative linguistiche degli studenti, cogliendo l'auspicio dell'autrice (Lo Duca 2012: 21):

[...] sembrava fossero maturi i tempi per tentare l'impresa di andare oltre il Livello Soglia e mettere appunto un sillabo di italiano articolato e possibilmente coerente, scandito nei sei livelli indicati e specificamente predisposto per apprendenti stranieri di alta scolarità, il cui numero è fatalmente destinato a crescere nel prossimo futuro. Ci sembrava anche che un sillabo così inteso, se pubblicato e diffuso al di fuori della nostra istituzione, potesse servire, pur con tutti gli adattamenti del caso, anche ad altri operatori del settore (insegnanti nelle scuole pubbliche e private in Italia e all'estero, estensori di manuali e libri di testo). E in generale pensavamo che una ripresa, in termini più propositivi, o più 'formali' del dibattito sul sillabo non potesse che giovare a tutti, teorici e docenti.

Lo Duca dunque auspica che il sillabo possa essere utilizzato e reimpiegato dagli operatori del settore: nel nostro specifico caso, ci serviamo del suo sillabo, con gli adattamenti adeguati, come spunto operativo per la creazione del sillabo di italiano per universitari statunitensi.

Il *Sillabo* di Lo Duca tiene come punto di riferimento iniziale per la progettazione il *Livello Soglia* di Nora Galli de' Paratesi, messo a punto

nell'ambito del Progetto Lingue Moderne del Consiglio d'Europa e pubblicato nel 1981. Il *Livello Soglia* delinea un percorso formativo basato su due centrali presupposti teorici: la progettazione incentrata sui bisogni dei discenti e gli obiettivi perseguiti in base a un approccio comunicativo. Ciò vuol dire che gli obiettivi d'insegnamento selezionati sono quelle forme linguistiche aderenti ai bisogni comunicativi dei destinatari, i quali si avvarranno della lingua imparata nelle concrete e variegate situazioni comunicative in cui si troveranno.

Il sillabo di Lo Duca non trascura nessuna delle dimensioni contenutistiche proprie della didattica contemporanea e propone selezioni inerenti aspetti funzionali, testuali, linguistici e culturali, ciascuno dei quali viene ampiamente e dettagliatamente illustrato, anche in prospettiva teorica.

Nella programmazione delle attività, nella scelta dei testi e i compiti da assegnare, il sillabo di Lo Duca si basa sulla visione della centralità del discente, promossa anche dal *Quadro Europeo di Riferimento per le Lingue* e ribadita anche dalla letteratura statunitense (Grunert 1997, Krahnke 1987, Parker e Harris 2002).

Il *Sillabo* vuole definire un programma d'insegnamento dell'italiano a partire dal livello A1 fino al raggiungimento di una competenza avanzata, quasi nativa - C2; non ha fini certificatori, come i sillabi della certificazione PLIDA o dell'università per stranieri di Siena, e dichiara di essere un sillabo eclettico, coerente e articolato, scandito nei sei livelli indicati dal *Framework*, per apprendenti stranieri scolarizzati e frequentanti le università italiane.

L'obiettivo del sillabo è lo sviluppo della competenza linguistico-comunicativa, considerata come la somma di più competenze: pragmatica, sociolinguistica e linguistica, secondo i riferimenti del *Quadro Europeo per le lingue*. Il sillabo intende sviluppare armoniosamente tutte le competenze coinvolte nei contesti comunicativi frequentati dagli apprendenti, "selezionando e mettendo in sequenza i contenuti ritenuti di volta in volta

più idonei al raggiungimento degli obiettivi di apprendimento identificati come pertinenti ai vari livelli di competenza ipotizzati” (Lo Duca 2012: 23).

Nel secondo capitolo del volume di Lo Duca, il sillabo viene presentato suddividendolo per temi che comprendono ‘comunicare nella vita quotidiana’, ‘regolare rapporti sociali’, ‘descrivere’, ‘narrare’, ‘argomentare’, ‘esporre’, ‘riflettere sulla lingua’, ciascuno dei quali presentato distintamente per i livelli A, B e C e suddiviso tra ‘compiti comunicativi e funzioni linguistiche’ e ‘compiti e testi’; mentre nella seconda parte del capitolo si passa all'illustrazione di ‘forme, strutture e significati’ della lingua italiana. Nel terzo ed ultimo capitolo tutte le tematiche presentate nel capitolo precedente sono riprese ma organizzate in modo prioritario a seconda dei livelli: in questo modo il lavoro di chi debba attingere alle informazioni viene notevolmente semplificato, grazie alla doppia possibilità di accesso.

Pertanto la struttura del sillabo proposta da Lo Duca è scandita in tre parti, relative allo sviluppo delle competenze sopra citate: ‘Compiti comunicativi e funzioni linguistiche’ riguardano la competenza pragmatica in tutti e quattro i domini (personale, pubblico, professionale, educativo) suggeriti dal *Quadro*; ‘Compiti e testi’ toccano la dimensione sociolinguistica e testuale; ‘Forme, strutture e significati’ sviluppano la competenza linguistica.

Ad esempio per il livello A sotto la voce ‘Compiti comunicativi e funzioni linguistiche’ rientra la funzione del ‘descrivere’, che viene in questo modo esposta da Lo Duca (2006: 172):

### *Descrivere*

- Identificare e descrivere brevemente persone, oggetti, luoghi: *questa è la mia mamma; la casa è di colore rosa, ha due portoni di legno antico...*
- Descrivere lo spazio o situare un elemento nello spazio: *davanti/davanti a, dietro/dietro a, accanto a, vicino a, sotto, sopra, a destra di, a sinistra di, a nord (di), di fronte (a), in fondo (a)...*

La stessa funzione del ‘descrivere’ viene in dettaglio esemplificata attraverso i compiti e testi da sottoporre agli studenti, costituendo un serbatoio di spunti testuali per le scelte del docente, come qui sotto riportato (Lo Duca 2006: 177):

### *Descrivere*

- Identificare e descrivere brevemente persone, oggetti, luoghi
- Descrivere lo spazio o situare un elemento nello spazio

#### *Brevi testi monologici orali*

- descrizioni di accompagnatori turistici
- spot pubblicitari
- notizie (alla radio, in televisione)
- documentari (in televisione)
- canzoni

#### *Brevi testi dialogici orali*

- conversazioni (faccia a faccia, al telefono)
- programmi TV (reality show, talk show)

#### *Brevi testi scritti*

- insegne
- marchi ed etichette
- documenti di riconoscimento (passaporto, libretto universitario, patente...)
- elenchi e classificazioni
- didascalie (relative a foto, dipinti...)
- menu di bar e ristoranti
- annunci economici
- titoli e sottotitoli di articoli (su giornali e riviste)
- dépliant (pubblicitari, turistici)
- pagine internet
- sequenze descrittive di poesie e racconti contemporanei
- cartoline e biglietti
- messaggi di posta elettronica, SMS, chat

La selezione delle forme testuali listate è dettata da criteri di utilità per gli studenti: i testi sono stati inoltre messi in sequenza in base alla loro complessità strutturale, tentando di delineare una gradazione puntuale. Ad esempio nel livello A, i testi sono stati introdotti sulla base del criterio della ‘brevità’, relativamente facile da controllare. Naturalmente, come precisa Lo Duca (2006), le scelte specifiche rimangono del docente, che si baserà sul considerare i testi più adatti al gruppo di apprendenti.

Al punto ‘Forme, strutture, significati’ per il livello A1, il sillabo indicizza i seguenti punti per la categoria dei ‘nomi’ (Lo Duca 2006: 181):

#### *Nomi*

- Nomi maschili in *-o*, femminili in *-a* e formazione del plurale
- Nomi maschili in *-e* e formazione del plurale; nomi femminili in *-e*, *-i* e formazione del plurale
- Nomi frequenti con due generi (*amico/a, signore/a...*) e formazione del plurale
- Nomi frequenti che formano il maschile e il femminile da radici diverse: *maschio/femmina, padre/madre, marito/moglie, fratello/sorella, uomo/donna...*
- Nomi frequenti che hanno la stessa forma al singolare e al plurale: *la/le città, il/i caffè, l'/gli euro, la/le foto, l'/le auto, il/i re...*
- Nomi di origine straniera e formazione del plurale: *il/i tram, lo/gli sport, il/i quiz...*
- Nomi frequenti che si adoperano solo al singolare (*il burro, il latte, il sangue, il basilico...*) o al plurale (*gli spaghetti, gli occhiali, le nozze...*)
- Nomi propri: l'ordine nome-cognome (*Mario Rossi*)

E infine, per quanto riguarda il lessico e la semantica lessicale dei diversi livelli, il sillabo elenca alcuni indici relativi alle cosiddette classi aperte del lessico, come i ‘nomi’; qui sotto la proposta di Lo Duca per i livelli A1 e A2 (2006: 193):

### 3.1.3.3. Lessico e semantica lessicale (Livelli A1, A2)

- Ricognizione delle parole italiane già conosciute: liste, aree semantiche, ambiti culturali
- Prestiti di uso comune da lingue straniere: *computer, week-end, toilette, sangría, würstel...*
- Nomi di battesimo, nomi di stati, aggettivi di nazionalità
- Parole generali: *cosa, roba, persona, gente, tipo, posto, fare...*
- Lessico di base legato alla vita quotidiana: famiglia, abitazione, cibo, corpo, colori, città, viaggi, prezzi, abbigliamento, scuola, comunicazioni, abitudini di vita, tempo libero...
- Lessico di base sulla città ospite: edifici pubblici, vie e piazze, musei, chiese, mezzi di trasporto...; i dintorni della città: fiumi, laghi, mari, colli, monti, strade...
- Lessico di base relativo alla vita dello studente universitario e necessario a muoversi nelle strutture: segreterie, centri di servizi e associazioni, biblioteche, mense, laboratori...
- Lessico di base relativo alla sfera degli affetti, emozioni, atteggiamenti, stati d'animo
- Lessico di base relativo al mondo del lavoro e all'organizzazione sociale e politica
- Lessico di base relativo al mondo della storia, della filosofia, della religione, delle scienze
- Nomi di professioni: *professore, avvocato, pilota, giornalista...*
- Lessico di base per pesi e misure: *chilo, grammo, litro, metro, chilometro...*

Gli esempi riportati, lungi dall'essere esaustivi, hanno una duplice funzione: chiarire forme, strutture, significati cui ci si riferisce; presentare una o più forme ritenute emblematiche per ogni livello (Lo Duca 2006: 46).

Gli indici listati nel *Sillabo* vanno interpretati come obiettivi di insegnamento; ciò non significa tuttavia che essi debbano essere presentati in modo esplicito agli allievi: le modalità e l'esplicitezza della presentazione dei contenuti sono questioni che vanno lasciate interamente alle decisioni del docente. Lo Duca (2006, p. 81) afferma che per ogni singolo aspetto del *Sillabo*, per ogni indice (funzionale, testuale, grammaticale, lessicale) selezionato sarà sempre possibile prevedere delle diverse modalità di utilizzazione sulla base delle molte variabili in gioco: tempo a disposizione, bisogni e interessi degli allievi, preparazione e convinzioni didattiche dei docenti. In qualche caso ci si potrà limitare a proporre un certo compito, un particolare genere testuale, un frammento



della grammatica dell'italiano, un microsistema lessicale solo attraverso la presentazione insistita degli stessi nei materiali, affinché gli allievi arrivino a notarli in modo autonomo ed eventualmente a memorizzarli, senza esplicito richiamo da parte del docente. In altri casi invece si potrà decidere di puntare all'esplicitazione dei fenomeni - testuali, grammaticali, lessicali - inducendo una riflessione guidata sugli stessi, con l'obiettivo in questo caso dichiarato di indurre una piena consapevolezza sulle regole della lingua, e di facilitarne l'acquisizione attraverso un'esercitazione mirata e opportunamente controllata.

In conclusione, se il syllabo riguarda quella parte dell'attività didattica legata alla specificazione e alla sequenziazione dei contenuti di un corso fatta in termini di conoscenze e/o capacità (come afferma Ciliberti, 2012), altri tipi di decisioni, quali ad esempio le scelte metodologiche e di gestione della classe, rientrano nel più ampio concetto di curriculum e non costituiscono in alcun modo, argomento del syllabo di Lo Duca.

Rientrano invece, come abbiamo visto, nel concetto di syllabo della didattica statunitense: possiamo coniugare le due concezioni di syllabo considerando il syllabo di Lo Duca la batteria contenutistica di base per la stesura dei contenuti linguistici e testuali nel format del syllabo statunitense. In questo modo il syllabo che risulta rappresenta l'anello di congiunzione delle due concezioni di syllabo, delle due tradizioni didattiche (statunitese e italiana).

Osserviamo dunque ora la struttura e i contenuti del syllabo di italiano proposto dalle istituzioni statunitensi.

#### IV.4 Il format del sillabo statunitense

Nell'intento di conoscere le caratteristiche di un sillabo per un corso di lingua italiana negli Stati Uniti, abbiamo cercato una serie di sillabi d'italiano nei programmi delle università statunitensi, prendendo in considerazione il livello principiante (normalmente identificato dal codice IT100). La maggior parte delle università americane tuttavia non visualizza i propri sillabi on line per il pubblico esterno, perché ritenuti proprietà intellettuale del Dipartimento: l'accesso dunque alla lettura del sillabo è consentito solo ai docenti, agli studenti iscritti alla facoltà, ai membri dell'Università. Solo alcune università rendono i propri sillabi disponibili on line.

La nostra analisi sulla struttura e gli obiettivi dei sillabi statunitensi per i corsi di italiano riporterà dunque a titolo esemplificativo alcuni sillabi reperiti on line.

Ad una prima analisi appuriamo che nei sillabi sono contenuti in dettaglio tutti gli elementi indicati da Grunert (1997). Il risultato è un sillabo che può raggiungere anche quindici pagine di stesura, come quello della West Virginia University (Spring 2012).<sup>26</sup>

Il *Center for Teaching and Learning* dell'Università del Delaware ha stilato un modello di struttura del sillabo sulla base delle indicazioni di Grunert, un sillabo cioè che pone lo studente e il suo apprendimento al centro dell'insegnamento, ossia un 'learning-centered syllabus'. I punti da inserire nel sillabo sono: *course logistics, course description and student learning outcomes, assignments/exams, grading and course policy, teaching methods and materials, course calendar*.

---

<sup>26</sup> La suddivisione dei semestri accademici negli Stati Uniti corrisponde alle stagioni dell'autunno (*Fall*) per il semestre da settembre e dicembre, della primavera (*Spring*) per il secondo semestre da gennaio a maggio, e infine per l'estate (*Summer*), corrispondente al periodo giugno-luglio.

Vediamo in dettaglio questi elementi portando a titolo esemplificativo alcuni passaggi dai sillabi reperiti on line.

La sezione *Course logistics* fornisce informazioni sul corso (*Course information*) e sull'insegnante (*Instructor information* e *Contact information*), mentre sotto *Course Description and Student Learning Outcomes* sono inclusi la descrizione del corso, ossia dei contenuti e del format delle lezioni (seminari, discussioni, lavori di gruppo, ecc.), e gli esiti dell'apprendimento degli studenti, cioè le competenze e le conoscenze che essi raggiungeranno alla fine del corso.

Riportiamo due esempi di *course description*, uno dal sillabo d'italiano per principianti (IT101) dell'Università del West Virginia (Spring 2012) e l'altro dal sillabo di 'Beginning Italian I' dell'Università di Harvard del 2011, in cui sono citati anche i prerequisiti necessari per la partecipazione al corso, accanto agli obiettivi dell'insegnamento<sup>27</sup>:

#### **Course Description:**

Italian 101 is the first in a series of Italian Courses (Italian 101, 102, 203, 204) and is designed for students who have no previous Italian instruction. The course is part of WVU's General Education Curriculum Objective 4 (Contemporary Society) because students learn about issues and values of Italian Contemporary Society and Objective 8 (Western Culture) because students learn about Italian culture, one of the great Western civilizations. The course will focus on enabling students to communicate effectively in Italian and to understand an alternative way of living. The class will be conducted entirely in Italian, and you will be expected to participate actively using the language skills you are learning. (West Virginia University, p.1)

**COURSE DESCRIPTION & OBJECTIVES:** First semester beginning course designed for students with little or no knowledge of Italian. Listening/Speaking/Writing/Reading about what is, what has been, what will be. (Indicative) Cultural component: everyday life in

---

<sup>27</sup> I sillabi sono reperibili rispettivamente sui siti: <http://italian.worldlang.wvu.edu/languageProgs> e <http://isites.harvard.edu/icb/icb.do?keyword=k91785&pageid=icb.page551479> (ultima consultazione: ottobre 2012).

comparative perspective □ Students are encouraged to continue with Ital Ab, which places increasing emphasis on reading and writing. (Harvard University, p.2)

Per quanto riguarda gli *Student learning outcomes*, il programma del corso dell'Università del West Virginia elenca approfonditamente gli esiti dell'apprendimento (pp. 1-2):

After completing this course, students will be able to:

- demonstrate their ability to engage in conversations, provide and obtain information, express feelings and emotions, and exchange opinions through interpersonal activities, role-playing, group discussions, class discussion, oral interviews;
- demonstrate their ability to understand and interpret written language on a variety of topics through analyzing, creating summary, retelling and discussing written texts;
- demonstrate their ability to understand and interpret spoken language on a variety of topics through interpersonal activities, classroom discussions, summarizing audio and video segments;
- demonstrate their ability to present information, concepts, and ideas to an audience of listeners or readers on a variety of topics through role-playing, class discussions, group discussions, and oral interviews;
- demonstrate their understanding of the relationship between products, practices, and perspectives of Italian culture through class discussions, group discussions, role-playing, composition writing, textual analysis of authentic texts, audio and video segments analysis;
- reinforce and further their knowledge of other disciplines through the Italian by reading and interpreting authentic texts, examining products from Italia culture that are related to other disciplines, such as literature, geography, and history;
- acquire information and recognize the distinctive viewpoints that are only available through the foreign language □ and its cultures by reading and interpreting authentic texts, and by examining products from the target culture that are related to other disciplines, such as literature, geography, and history;

- demonstrate understanding of the nature of language through comparisons of the language studied and their own through comparisons between linguistic forms;
- demonstrate understanding of the concept of culture through comparisons of the cultures studied and their own in the form of debates emphasizing pros and cons of practices and perspectives in both cultures, discussion of pop culture items, composition writing;
- use the language both within and beyond the school setting by attending the Italian conversation table and talking with native speakers, attending target-language film showings and lectures about the target culture organized by the Circolo italiano (Italian Studies Club) and the College.

Il syllabo di Harvard (p. 2) invece elenca più sinteticamente gli obiettivi dell'apprendimento indicandoli come 'competenze comunicative' che la partecipazione al corso promuove (*Communicative Skills covered in Italian Aa*):

***COMMUNICATIVE SKILLS covered in Italian Aa:***

---

<i>Introducing yourself, greeting different people</i>	<i>Talking about the weather and Doing errands</i>
<i>Asking people their name and where they are from</i>	<i>Talking about what you have to, want to, and can do</i>
<i>Asking people how they are</i>	<i>Talking about past actions and events</i>
<i>Giving and asking for phone numbers</i>	<i>Specifying quantities and Talking about food</i>
<i>Asking what and where things are</i>	<i>Handling and changing money</i>
<i>Telling someone your age</i>	<i>Ordering food and drink</i>
<i>Negating</i>	<i>Cooking and sharing recipes</i>
<i>Telling Time</i>	<i>Avoiding redundancy</i>
<i>Talking about school</i>	<i>Describing actions</i>
<i>Using the plural</i>	<i>Talking about things you used to do</i>
<i>Expressing possession likes and dislikes</i>	<i>Describing actions, situations, people, etc., in the past</i>
<i>Talking about the family</i>	<i>Talking about hobbies and Talking about sports</i>
<i>Describing people, things, a home</i>	<i>Talking about the future</i>
	<i>Discussing vacations</i>

Per *Assignments/Exams* il syllabo fornisce tutte le indicazioni sui compiti richiesti agli studenti, dai compiti a casa agli esami in classe, indicando per

ciascuno le date di esecuzione e l'impatto sul voto finale.

Attraverso la *Grading Policy* si comunica come viene calcolato il voto finale, articolando per ogni singolo compito il suo impatto in percentuale sul *final grade*; è necessario includere anche la partecipazione in classe (nelle classi di lingua questo punto è fortemente richiesto); portiamo ad esempio nuovamente il sillabo della WV University (p. 2), dove vediamo che la partecipazione in classe incide del 15% sul voto finale:

**Course Grade:** Your final grade in Italian 101 will be determined based on the following components:

**Course Requirements and Evaluation**

Class attendance and participation 15%

Homework 15%

Quizzes 5%

4 Exams 20%

2 Compositions 10%

Oral Interview 15%

Final Exam 20%

Mentre nel sillabo d'italiano per principianti della Princeton University (*Fall* 2012-2013)<sup>28</sup> la partecipazione in classe conta il 30% sul voto finale:

**Requirements/Grading:**

Mid Term Exam - 15%

Quizzes - 30%

Papers - 10%

Class/Precept Participation - 30%

Other (See Instructor) - 15%

---

<sup>28</sup>Il sillabo è disponibile on line al seguente sito: [http://registrar.princeton.edu/course-offerings/search\\_results.xml?term=1134&subject=ITA](http://registrar.princeton.edu/course-offerings/search_results.xml?term=1134&subject=ITA) (ultima consultazione: ottobre 2012).

La *grading policy* riguarda altresì la valutazione anche della frequenza al corso, la non consegna o la consegna tardiva dei compiti, e i lavori extra che si possono eseguire per alzare il voto.

Nel sillabo di Harvard leggiamo alcune norme circa l'incidenza delle assenze sul voto finale:

**ATTENDANCE...** Regular attendance (including paying attention!) is critical to the success of the language- learning process. Therefore, chronic lateness (3 lates = 1 absence) and/or absences (after 3 hours of missed class time, you will be required to speak with the course head) may affect your status in this course and will be reflected in your final grade. After 6 hours of missed class, the course head may file for your exclusion from the course. Exclusion is the equivalent of a failing grade.

La *Course policy* invece precisa le attese sul comportamento degli studenti circa il senso di civiltà e integrità accademica; per esempio dal sillabo della WV University (p. 4):

Cellular phones and other electronic devices (including but not limited to PDAs ,iPods, Blackberry) are not to be used in class. All such devices must be turned-off before the beginning of the class period and placed out of sight (for example, in a backpack or purse) until the class has concluded.

Altre policy sul comportamento degli studenti precisano: *Eating and drinking are not allowed in the class*, o *Please do not bring any food or beverages into the lab*, ecc.

Sull'integrità accademica, dal *template syllabus* dell'Università del Delaware leggiamo:

All students must be honest and forthright in their academic studies. To falsify the results of one's research, to steal the words or ideas of another, to cheat on an assignment, or to allow or assist another to commit these acts corrupts the educational process. Students are expected to do their own work and neither give nor receive

unauthorized assistance. Any violation of this standard must be reported to the Office of Student.

Il punto *Teaching Methods and Materials*: descrive il metodo d'insegnamento seguito e i materiali accanto alle letture proposte per il corso.

Infine la sezione *Course calendar* include il calendario del corso elencando i contenuti, le letture, le attività, i compiti all'interno del programma di tutto il semestre, oltre a date di esami e vacanze. Il risultato è una griglia molto dettagliata, che include anche i numeri di pagina dei materiali coperti in classe e dei compiti da svolgere a casa.

Se consideriamo nuovamente il syllabo di italiano dell'Università del West Virginia ci troviamo di fronte ad un documento ricchissimo di informazioni su contenuti del corso, compiti richiesti e sistemi di valutazione, policy sulla frequenza e partecipazione in classe, e infine un calendario giornaliero sul materiale coperto durante la lezione e i compiti per casa (West Virginia University, p. 9):

### Capitolo preliminare: Tanto per cominciare !

Data	Materiale coperto	Compiti per la lezione seguente
Lunedì 9 gennaio	Distribuzione del syllabus. Alfabeto (p. 2), Le vocali (p. 3), Spelling in Italian (p. 3); Le consonanti (p. 4), Le consonanti doppie (p. 4)	Esercizi: SAM 0P.03, SAM OP.16, Studiare pp. 2-4
Mercoledì 11	L'accento tonico (p.5). Per fare conversazione (p. 7), Espressioni in classe (p. 7); Così si dice: Cognates (p. 7)	Esercizi: SAM 0P.21, SAM 0P.22 Studiare p.5-7 Leggere p.11

Mentre nel syllabo di Harvard *Beginning Italian A* (p. 4) il *course*



*calendar* è così strutturato:

<p><b>Weeks 1, Shopping: “Per cominciare” W., August 31- Th., September 01:</b></p> <p>Sectioning, Introduction to Course <i>Parliamo Preliminary unit/begin Unit 1</i>: greetings, alphabet, numbers <b>hehehe... Family Guy Speaking Italian</b> <a href="http://www.youtube.com/watch?v=9JhuOicPFZY">http://www.youtube.com/watch?v=9JhuOicPFZY</a></p> <p><b>Marcello Mastrantonioni:</b> <a href="http://www.youtube.com/watch?v=anUOQAEQI9M">http://www.youtube.com/watch?v=anUOQAEQI9M</a></p>
<p><b>Weeks 2-3: “Visitare: Siamo a Roma!” Th., 08SEP: Study Card Day!</b></p> <p><b>September 06-15: [Sep 05. Labor Day. No class.]</b></p> <p><i>Parliamo unit 1: essere, avere; nouns; articles; prepositions, verbs in -are</i> <b>* T., 06Sep: THQ.1* M., 12Sep: THQ.2</b></p>

Sempre nel sillabo di Harvard (p. 3) troviamo un esempio di informazioni sulla reperibilità e disponibilità di risorse per lo studente, in linea con la caratteristica del sillabo come *learning tool* incontrata con Parker e Harris (2002):

### ***ITALIAN OUTSIDE THE CLASSROOM...***

An alternative to your dorm room, the LRC (top fl of Lamont, <http://lrcnt.fas.harvard.edu>) is a quiet place where you can complete your online assignments, especially the audio portion. It is important, and more effective, to complete the audio portion of the lab assignments at short, regular intervals, rather than one or two lengthy ones. *Extra credit: you are encouraged to seek other opportunities to hear and speak Italian outside the classroom, for example, Italian tables at the Houses, Italian cinema night, Italian Cultural Society events, House activities related to Italian language and culture, etc.*

In conclusione la stesura di un sillabo all'interno di un'istituzione americana non è un lavoro immediato e semplice, ma richiede un'ampia conoscenza delle policy dell'Istituto presso il quale l'insegnante lavora ed

esige precisione nel comunicare tutti i dettagli del corso agli studenti; così inteso il syllabo diventa uno strumento fondamentale per stabilire un primo punto di contatto tra docente e studenti, descrivere l'approccio dell'insegnante rispetto agli obiettivi educativi, informare gli studenti sulla logistica del corso e sulle loro responsabilità rispetto ai risultati da conseguire.

#### IV.4.1 Esempi di sillabi d'italiano degli *study abroad programs* in Italia

Seguendo la prassi metodologica di questa ricerca, ossia prima conoscenza del retroterra statunitense e successiva osservazione della realtà italiana con conseguenti riflessioni e/o proposte didattiche, alla luce delle analisi e considerazioni sulla natura e il format del syllabo di italiano nelle Università statunitensi, sono stati raccolti successivamente alcuni sillabi di italiano dagli *study abroad programs* per studenti statunitensi in Italia.

Ad un primo sguardo i sillabi sembrano mantenere la struttura del syllabo sopra descritto, ma presentano anche caratteristiche proprie di un syllabo di una *Study Abroad Institution*.

La caratteristica più evidente di questi sillabi è la valorizzazione del contesto di apprendimento, ossia dell'importanza dell'immersione totale nella L2, viva e presente fuori dalla classe: nei sillabi viene fatto chiaro riferimento a questo aspetto, promuovendo un apprendimento che sfrutti la vita linguistica dell'italiano fuori dalla classe.

Dal syllabo d'italiano principiante della *John Cabot University* di Roma (*Fall* 2012) riportiamo la descrizione degli obiettivi del corso:

## **COURSE AIMS:**

This course is focused on the city of Rome and its local culture and high culture, such as city maps and districts, food, paintings, architecture, movies, songs, traditions, history, using multi-media on line teaching materials and based on the premise that the learning of culture can, and should, occur parallel to, and in natural harmony with, language acquisition. We will have several cultural experiences outside class.

**N.B. The professor will only use the Italian language to teach. The course will be in Italian and students are expected to use only Italian in class. This being a language course, emphasizes teaching through stimulating class conversations and interactions rather than lectures. We use the language rather than just study it.**

Nel syllabo 'Italian 1' del programma di UCLA a Napoli il corso viene così descritto:

“Real-life” activities will expose students to day-to-day contexts likely to be encountered in Italy, thus reinforcing grammatical structures learned in class and increasing functional skills. Students will also be introduced to contemporary Italian life and culture.

Ancora nel syllabo del programma di *AHA International Study Abroad* Macerata (p. 2)<sup>29</sup>, programma di studio per studenti statunitensi con sedi in tutto il mondo, è contenuto un riferimento esplicito all'esperienza diretta con la vita italiana attraverso cui lo studente arricchisce le proprie conoscenze.

Course content is complemented and enriched by student's personal experience of the Italian culture and every day life outside the classroom.

Infine nel syllabo di IT100 di IES Abroad Milano (i cui contenuti sono tratti dalle indicazioni di *IES Abroad MAP 2011*) si parla dell'opportunità offerta

---

<sup>29</sup> Il syllabo si trova nel sito del programma di AHA International (ultima consultazione: ottobre 2012): [http://www.ahastudyabroad.org/index.php?option=com\\_docman&Itemid=479](http://www.ahastudyabroad.org/index.php?option=com_docman&Itemid=479).

dallo *study abroad* di accrescere le competenze comunicative che normalmente in un esclusivo ambiente scolastico sono difficili da sviluppare:

Study abroad enhances the chances of communicative competences that are most difficult to foster in a mere classroom setting. As such, students will be exposed to different communicative situations and contexts, so that they will naturally gain confidence outside of class and become more willing to use the language from the very beginning.

Per gli obiettivi dell'apprendimento, il sillabo della John Cabot University di Roma nuovamente accentua l'importanza della presenza dei nativi, con cui gli studenti sono invitati a comunicare, senza paure di sbagliare:

**LEARNING OUTCOMES:**

You will feel confident in being exposed to Italian culture and language in taking risks, making mistakes and learning from your mistakes; you will communicate with Italians and Italian speakers on a simple level; you will learn how to learn, according to your personal learning style, about a new culture and a new language enjoying it; you will understand how to become a better "traveler".

Per quanto riguarda il calendario delle lezioni osserviamo che i sillabi contengono tutti i materiali che si affronteranno in classe, accanto agli esami; in alcuni casi manca il numero delle pagine su cui si lavora, incluso invece nei sillabi statunitensi. Riportiamo ad esempio il sillabo della *John Cabot University* di Roma:

*week 1:* □ Course Introduction, Greetings, Alphabet, Pronunciation, Basic Expressions.

In classe. Introducing yourself. Present tense of Essere and Gender and numbers of nouns, adjectives of nationality. Idiomatic Expressions.

Arianna - Ascolto

*week 2:* Al bar. Present tense of Avere e Prendere. Numbers from 0 to 100; days of the week; months and seasons.

Il Trionfo di Galatea di Raffaello Sanzio alla Villa La Farnesiana.

Nouns and adjectives in -o and in -a vs nouns and adjectives in -e.

Agreements, Construction of the phrase.

- Cultural Activity: cost around 10 euros

Nel syllabo di *IES Abroad* Milano i contenuti sono dettagliati e suddivisi per funzioni, grammatica, lessico e aspetti culturali che si studieranno nel corso della settimana:

<b>INTENSIVE COURSE</b>		
<b>Week</b>	<b>Content</b>	<b>Assignments</b>
Week 1 * P.D. Unit 1 ** D. Unit 1	- Functional: asking questions, introducing yourself  - Grammatical: alphabet, numbers, to be, to have, pronunciation, definite and indefinite articles, gender and number of nouns and adjectives  - Vocabulary: common words  - Culture: Italian greetings	* P.D. Unit 1 ** D. Unit 1  Listening Comprehension 1: September 13 <sup>th</sup>
Week 2 * P.D. Unit 2, 4 and 5 ** D. Unit 2	- Functional: talking about yourself, descriptions  - Grammatical: present tense, present tense of reflexive and reciprocal verbs, adjective and adverb <i>molto</i> , present progressive; general review  - Vocabulary: home; descriptions - Culture: The Italian bar and the tradition of the happy hour	* P.D. Unit 2, 4 and 5 ** D. Unit 2  Final Test Intensive: September 19 <sup>th</sup>

La *grading policy* varia di sillabo in sillabo, cambiano sia le voci sia le percentuali di valutazione. Il sillabo di IES IT100 appare molto dettagliato, accentua la valutazione della competenza d'ascolto e l'inclusione della voce *Cultural activities* (5%) che non appare in altri sillabi:

**REQUIRED WORK AND FORM OF ASSESSMENT:**

Listening comprehension 1: 5%; Listening comprehension 2: 5%;

Final Test Intensive: 10%;

Listening comprehension 3: 5%; Listening comprehension 4: 5%;

Midterm Exam: 15%;

Oral Exam: 10%;

Listening comprehension 5: 5%;

Final Exam: 20%;

Weekly Assignments: 5%;

Class attendance (field studies included), active participation through discussion, reading and writing: 10%;

Cultural activities: 5%

Il sillabo di *AHA International Siena* presenta una valutazione dei *quizzes*, dei compiti, degli esami e della partecipazione in classe così sintetizzata:

Quiz	16%
Homework	10%
Participation	20%
Mid-Term	24% (12% Written, 12% Oral)
Final Exam	30% (15% Written, 15% Oral)

Infine, per dare un altro esempio, nel sillabo di UCLA di Napoli la valutazione varia di nuovo e include una percentuale anche per le composizioni scritte (*Compositions*) e le attività sul *web*, mentre per la *Class participation* specifica che il giudizio riguarderà sia i compiti sia le attività di gruppo:

25%	Final Exam
20%	Midterm
15%	Class Participation (homework and group activities)
10%	Oral Exam
10%	Compositions/Web Activities
20%	Quizzes

In conclusione possiamo affermare che i sillabi degli *study abroad programs* per americani in Italia rispecchiano del tutto la struttura del format statunitense, sottolineano l'importanza della *full immersion* linguistica che lo *study abroad* offre e adottano sistemi valutativi differenti a seconda degli Istituti di appartenenza.

## V. Progettare un *culture-based syllabus* per studenti statunitensi

Alla luce di tutti i dati e le considerazioni esposti sinora circa gli obiettivi del programma linguistico-educativo degli Stati Uniti, il profilo dell'apprendente statunitense nel contesto dello *study abroad* in Italia e il format del syllabo americano per la classe di italiano, in questo ultimo capitolo individueremo il tipo di syllabo di italiano L2 che meglio risponde alle esigenze del pubblico statunitense.

Il syllabo intende allinearsi agli scopi della didattica linguistica statunitense ed europea ed incontrare le attese e le motivazioni dello studente statunitense: il syllabo così inteso diventa luogo d'incontro delle due tradizioni glottodidattiche, europea e statunitense, e rappresenta il ponte d'ingresso per lo studente d'oltreoceano nella realtà accademica italiana.

Esporremo dunque i fondamenti teorici e le ragioni che stanno alla base della scelta di un *culture based syllabus* per gli studenti statunitensi, un syllabo cioè che miri principalmente a sviluppare la competenza interculturale dello studente oltre a quella comunicativa.

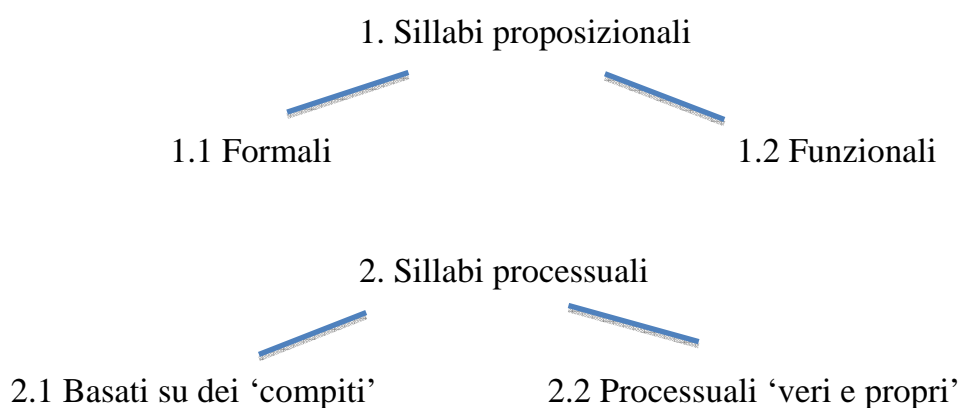
In conclusione proporremo alcuni esempi di testi e attività didattiche da inserire nel syllabo di italiano per ciascun livello (principiante, intermedio, avanzato) e discuteremo la questione delle forme di valutazione della competenza interculturale a disposizione del docente.

### V.1 *Le diverse tipologie di syllabo*

Ciliberti (2012) ricorda la prima differenziazione tipologica proposta da Breen (1987a) tra *sillabi proposizionali* e *sillabi processuali*: i primi considerano le conoscenze e le capacità da acquisire come sistematiche ed



esprimibili in termini ben definiti (strutture, regole, schemi, ecc.); i sillabi processuali invece considerano le conoscenze non come elementi statici e sistematici, ma “come procedimenti e operazioni che sottostanno al saper fare di cui si vuole che il discente si impadronisca” (Ciliberti 2012:157). La suddivisione dei sillabi di Breen si articola poi in sottocategorie, rappresentate dallo schema di Ciliberti (2012:157):



Il sillabo formale è detto anche ‘grammaticale’ o ‘strutturale’ e si focalizza sul codice linguistico adottando una concezione di lingua come sistema basato su regole di funzionamento. Obiettivo del sillabo formale è la correttezza nella produzione linguistica. In base al gruppo di apprendenti cui è destinato, il sillabo formale seleziona aspetti fonologici, morfologici, sintattici e lessicali rilevanti per il pubblico, secondo una programmazione dal più facile al più difficile.<sup>30</sup>

Il sillabo funzionale ridefinisce i contenuti strutturali in termini di categorie socio-semantiche, per cui da un lato considera le funzioni sociali ed interpersonali espresse dagli enunciati, dall’altro concetti di tipo logico, come la nozione di spazio e tempo. La conoscenza delle convenzioni che regolano l’uso linguistico è l’obiettivo del sillabo formale per il quale la sola conoscenza del codice linguistico non è ritenuta sufficiente. La

---

<sup>30</sup> Ciliberti (2012: 158) precisa: “Per ‘più facile’ si intende ciò che è più semplice strutturalmente, o più frequente statisticamente, o più utile per il particolare gruppo di discenti”.

sequenziazione dei contenuti del syllabo procede da un repertorio di usi linguistici basici ad un repertorio più specifico e complesso per i livelli avanzati, secondo un'organizzazione ciclica. L'obiettivo non è dunque l'accuratezza, ma la fluenza e l'appropriatezza.

Il syllabo processuale si differenzia nella sua fase di progettazione in quanto non viene definito prima dell'inizio del corso, bensì viene discusso, negoziato e modificato durante il corso di studio: esso è infatti frutto del lavoro congiunto di insegnanti e allievi che comunicano tra loro, fissano i contenuti (che possono essere soggetti a modificazioni *in itinere*) e negoziano la lingua da usare in classe. Al syllabo è devoluto il compito di esplicitare i modi in cui si comunica e i modi in cui si impara a comunicare. Questa caratteristica del syllabo processuale è frutto dei contributi della pedagogia linguistica che negli ultimi vent'anni ha posto l'apprendente al centro del processo di insegnamento, coi suoi bisogni comunicativi, sociali e psicologici (Ciliberti 2012). Pertanto il syllabo processuale è centrato sulle attività e i compiti proposti allo studente (*task-based*), sia comunicativi che di apprendimento. Alcuni sillabi processuali (quelli 'veri e propri') aggiungono un forte interesse per ciò che avviene nella realtà della classe, ossia per il modo in cui avvengono comunicazione e apprendimento. Tali sillabi diventano una descrizione di quanto effettivamente accade nella classe.

La scelta di un tipo di syllabo piuttosto che un altro - o l'uso integrato di più tipologie - dipende dalle caratteristiche degli apprendenti, cioè dai loro bisogni, stili cognitivi (o di apprendimento) e risorse; inoltre le scelte metodologiche del docente dipendono anche da altri fattori quali l'ambiente e le esigenze dell'Istituzione o scuola in cui avviene l'apprendimento.

La definizione di un syllabo riflette inoltre la concezione del linguaggio, del suo uso, del suo apprendimento e insegnamento da parte del docente, che ha a disposizione un'ampia possibilità di scelta e selezione delle conoscenze da sviluppare nei discenti; allora il syllabo non è solamente un

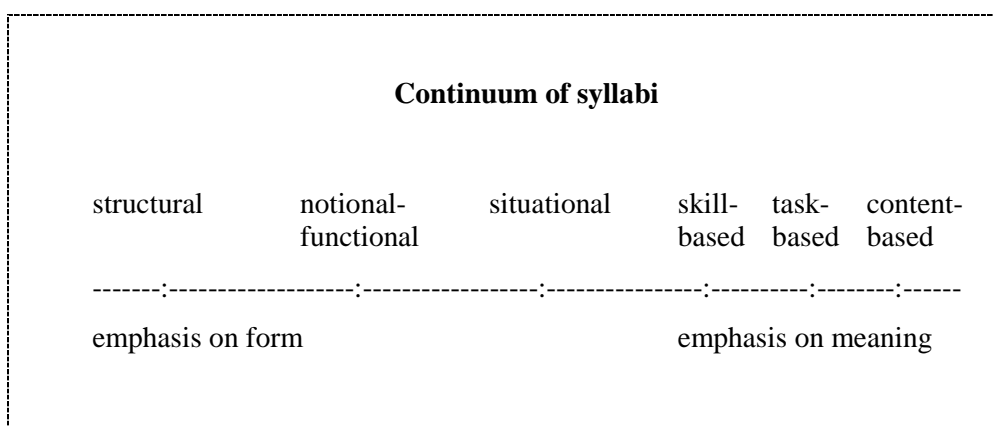
contenitore di contenuti, ma riflette innanzitutto le teorie linguistiche a cui si rifà il docente nel metodo che adotta per l'insegnamento.

Krahnke (1987:4) scrive: "To design a syllabus is to decide what gets taught and in what order. For this reason, the theory of language explicitly or implicitly underlying the method will play a major role in determining what syllabus is adopted".

Esiste una diversa tipologia di sillabi che il docente può considerare:

- sillabo strutturale, basato esclusivamente su unità linguistiche;
- sillabo nozionale-funzionale, basato su nozioni e atti linguistici;
- sillabo *task-based*, basato su compiti;
- sillabi integrati o ibridi (basati ad esempio su strutture grammaticali e funzioni oppure su □ compiti e funzioni).

Krahnke (1987) situa sei tipi di sillabi su una linea immaginaria che rappresenta il *continuum* del sillabo, a partire cioè dal sillabo basato sulle forme del linguaggio sino al sillabo centrato sui significati e gli usi della lingua ("[...] from that based most on form to that based most on meaning") e che rappresenta nell'immagine sotto (Krahnke 1987:12):



La scelta di un sillabo piuttosto che un altro, o l'integrazione di essi, richiede al docente una precisa consapevolezza su punti di forza e limiti di

ciascuno. Ciascun sillabo infatti permette di affrontare aspetti della lingua e della comunicazione verbale utili a raggiungere un determinato livello di competenza. Definire un sillabo significa quindi stabilire, per ogni livello, quali sono gli argomenti peculiari e necessari ai propri studenti per raggiungere gli obiettivi finali prefissati e poter sostenere un test finale di livello.

Privilegiare un sillabo piuttosto che un altro può però comportare uno sbilanciamento nell'acquisizione della lingua appresa dallo studente. Per questo motivo negli ultimi anni in ambito glottodidattico è apparso più utile avere come punto di riferimento per la didattica non tanto un determinato sillabo, bensì un sillabo multi-sillabico. Nel multi-sillabo sono presenti i diversi sillabi (per lo stesso livello e la stessa tipologia di utenti) in una complementarietà di contenuti e d'intenti che rende la didattica più efficace e rispondente ai bisogni di ciascun apprendente.

Vediamo ora quale tipo di sillabo si rivela più adatto agli studenti statunitensi.

## *V.2 Il culture based-syllabus: ragioni di una scelta*

La scelta del tipo di sillabo per l'insegnamento di una lingua straniera deve essere determinata dagli obiettivi del programma educativo, ossia dal tipo di conoscenze o comportamenti che si auspicano per gli studenti come risultati del processo di apprendimento (Krahnke 1987).

Attraverso l'analisi dei documenti ufficiali e il dibattito sull'educazione linguistica negli Stati Uniti abbiamo conosciuto che il principale obiettivo del programma educativo-linguistico statunitense è lo sviluppo della competenza interculturale degli studenti. Lo stesso obiettivo è indicato dal

*Quadro Comune Europeo*, che include infatti la competenza interculturale tra le componenti fondamentali che un membro di una società multiculturale come l'Europa dovrebbe avere: la promozione di un dialogo e una competenza interculturale viene riconosciuta come essenziale per il rispetto delle molteplici identità presenti in Europa e per lo sviluppo di un'interazione cooperativa. Il compito dell'educazione linguistica è sviluppare questa competenza per rispondere alle nuove esigenze di internazionalizzazione del mondo e di grande mobilità tra frontiere europee e oltre (Spinelli 2006).

Questo medesimo obiettivo interculturale delle due realtà, europea e statunitense, converge nella classe di italiano L2 per statunitensi in Italia e si concretizza nella progettazione del syllabo.

Pensiamo pertanto che un syllabo che accentui gli aspetti interculturali nell'apprendimento dell'italiano, risponda ai bisogni educativi dei cittadini statunitensi e che i docenti di lingua abbiano una particolare responsabilità nell'insegnare le nuove abilità richieste dalla sfida interculturale.

Spieghiamo ora le ragioni dell'importanza di un syllabo basato sullo sviluppo della competenza interculturale.

### V.2.1 Il nesso lingua-cultura

Il legame e la relazione tra lingua e cultura è stato indagato da una vasta letteratura con contributi da vari discipline come la sociolinguistica, la semiotica, le scienze della comunicazione e la comunicazione interculturale.

Kramersch (1993) afferma: “Every time we speak we perform a cultural act”, nel senso che la lingua è veicolo e allo stesso tempo manifestazione della cultura di un popolo; pertanto l’acquisizione della lingua comporta l’assimilazione anche dei tratti culturali propri della società che parla quella lingua.

A suo tempo Lado (1974: 33) ricordava questo concetto quando affermava: “La lingua non si sviluppa nel vuoto. Ogni lingua è parte della cultura di un popolo ed è il mezzo principale con cui i membri di una società comunicano tra loro”.

La lingua riflette le strutture socio-culturali e le forme di vita materiali della comunità: lungi dall’essere una semplice etichettatura della realtà, essa è quindi espressione e veicolo di cultura e si presenta come una catalogazione interpretativa della realtà stessa (Pichiassi, Zaganelli 2001).

Quando dunque un bambino acquisisce la lingua materna, egli apprende contemporaneamente i valori culturali veicolati da quella lingua e se ne impossessa pian piano; la lingua diviene per il bambino il mezzo per integrarsi nella società. Ricordiamo la metafora usata da Rigotti (2005) intorno alla definizione di cultura come ‘struttura dell’accoglienza’, culla che accoglie il piccolo individuo e gli fornisce un patrimonio di informazioni. Così avviene per l’apprendente di una L2: mentre apprende la lingua, egli conosce i valori culturali da essa veicolati e pian piano viene accolto nella nuova comunità, acquisisce una nuova identità, un nuovo ‘io’.

Per comprendere meglio il legame tra lingua e cultura è necessario chiarire quale interpretazione di ‘cultura’ applichiamo alla classe di lingua.

Kramersch (1998: 10) enfatizza la natura dinamica della cultura, descrivendola come ‘membership in a discourse community that shares a common social space and history, and common imaginings’.

Anche Balboni (1999: 118) ricorda che è necessario convincere gli studenti che la realtà muta ogni giorno, le varie culture si modificano, si

integrano e si ri-differenziano, ed è quindi necessario continuare ad osservare ogni giorno, anno dopo anno, catalogare e interpretare ciò che avviene.

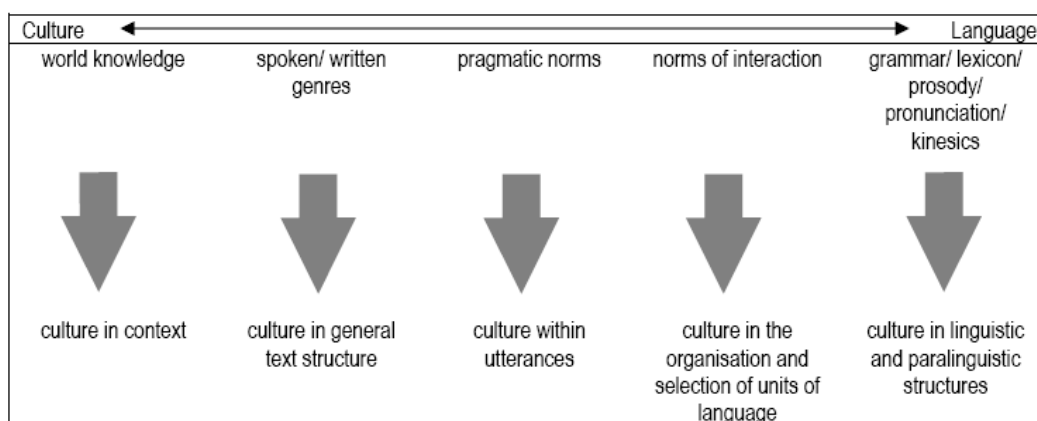
Un'interpretazione dinamica della cultura si pone alla base di un apprendimento interculturale della lingua e contrasta con la visione statica della cultura: infatti una concezione statica della cultura presuppone il misconoscimento del legame lingua-cultura e della natura evolutiva della cultura stessa, interpretando l'insegnamento della cultura come mera trasmissione di contenuti culturali all'apprendente, come qualcosa a sè stante, staccato cioè dai contenuti linguistici. Al contrario, la visione dinamica della cultura richiede allo studente di impegnarsi attivamente nell'apprendimento culturale più che semplicemente imparare le informazioni culturali della cultura target in modo passivo: gli studenti sono incoraggiati a vedere i fatti come collocati nello spazio e nel tempo e variabili attraverso luoghi, classi e generazioni (Newton et al. 2009).

La visione dinamica della cultura richiede anche all'allievo di conoscere la propria cultura e di capire i propri comportamenti culturali mentre interagisce con gli altri: la didattica linguistica interculturale favorisce questo aspetto (Liddicoat 2002).

Lingua e cultura interagiscono tra loro in modo tale che la cultura è presente a tutti i livelli d'uso del linguaggio e delle strutture linguistiche: non c'è livello di lingua indipendente dalla cultura, il linguaggio esprime, incarna e simboleggia la realtà culturale. Pertanto l'apprendimento linguistico diventa significativo, nel senso di aderente alla realtà, se incentrato sul legame lingua-cultura altrimenti l'apprendente sarà *fluent* a livello linguistico, ma non avrà gli strumenti per interagire adeguatamente con gli altri.

Per illustrare lo stretto legame tra lingua e cultura riportiamo un modello tratto da Newton et al. (2009) che ben raffigura come la cultura sia connessa a tutti i livelli d'uso del linguaggio. Dall'estrema sinistra

all'estrema destra del modello la conoscenza culturale è presente e necessaria per interpretare e comprendere comportamenti verbali e non verbali nei diversi contesti: essa informa norme pragmatiche e interazionali e determina la scelta di strategie comunicative e atti linguistici. All'estrema destra del modello la cultura si realizza al livello pragmalinguistico, in segni linguistici verbali e non verbali, così rappresentato nel modello di Newton et al. (2009: 18):



(Source: Crozet & Liddicoat, 1999)

Dallo schema si evince che la misconoscenza della dimensione culturale ad esempio nell'ambito dell'interazione coi nativi, può portare ad una distorsione della comunicazione con un impatto più serio di quello causato dalle scarse conoscenze linguistiche.

Pertanto non è possibile apprendere una lingua senza assimilare i tratti di cultura e di civiltà di cui quella lingua è manifestazione e che costituiscono il modo di vivere e di pensare di un determinato popolo.

Pichiassi e Zaganelli spiegano così il legame che esiste tra lingua e cultura (1991: 32):

Se è vero che apprendere una lingua significa entrare in contatto con una cultura diversa, allora possiamo anche dire che lo studio delle lingue è un mezzo per comprendere altre culture, per cogliere nella molteplicità delle forme, dei comportamenti e delle abitudini la



ricchezza propria del genere umano. Attraverso questo studio l'allievo acquisisce una competenza interculturale, che lo porta a superare gli angusti limiti della propria esperienza e ad apprezzare i valori che può scoprire in un'altra cultura.

La didattica della lingua non può dunque prescindere dalla didattica della cultura perché lingua e cultura rappresentano due realtà interrelate che insieme portano lo studente ad acquisire una vera e solida competenza interculturale.

#### V.2.2 L'obiettivo interculturale nella didattica della lingua: realtà statunitense ed europea a confronto

Nel delineare i motivi di un syllabo fondato sullo sviluppo della competenza interculturale, partiamo da una considerazione di Kramersch (2008: 21) circa l'importanza di insegnare la cultura nella classi di lingua degli Stati Uniti e il decisivo ruolo del docente nel realizzare tale obiettivo:

The position of the United States in the world today depends on our understanding others and others understanding us on a much larger and more historic scale than on the level of personal experience. Foreign language teachers are the first to be called upon to foster that understanding, but they are not historians, nor anthropologists, nor sociologists. They are called upon to teach language as it represents, expresses and embodies mindsets and worldviews that might be different from those of our American students. In other words, they are challenged to teach not language and culture, but language as culture.

Secondo Kramersch dunque il compito del docente è insegnare la lingua come cultura, ossia la lingua come espressione di mentalità e visioni del mondo che possono essere diverse da quelle degli studenti americani che

studiano la lingua. Questo aspetto costituisce il fine della didattica interculturale.

L'insegnamento-apprendimento della competenza interculturale nella classe di lingua sposta infatti l'obiettivo da una visione ridotta allo sviluppo della competenza linguistica verso un obiettivo olistico di sviluppo della competenza comunicativa interculturale, definita da Byram (1997: 7) come "the ability to communicate and interact across cultural boundaries". L'insegnamento interculturale della lingua si distingue dunque dagli altri approcci in quanto non si focalizza sulla lingua con pochi riferimenti alla cultura, o non considera l'insegnamento della cultura come secondario all'insegnamento della lingua, ma parte dal presupposto che lingua e cultura sono integrati tra loro.

Balboni (1999: 120), a proposito dell'importanza della competenza interculturale, afferma:

[...] nell'insegnamento linguistico l'attenzione è e rimane ancor oggi eccessivamente concentrata sull'aspetto verbale e ignora di fatto le componenti non verbali: la correttezza morfosintattica e la fluidità rappresentano gli obiettivi, dimenticando che si può essere correnti e *fluent* fin che si vuole ma se non si raggiungono i propri scopi socio-pragmatici, che possono essere raggiunti solo se si comunica anche sul piano socio-culturale, non si sa usare la lingua straniera.

Pertanto, continua Balboni, non si può relegare l'aspetto culturale solo a un momento dell'unità didattica, ma la riflessione interculturale deve pervadere tutto l'insegnamento, deve sgorgare ogni volta che i testi e i materiali didattici usati ne offrono lo spunto.

In ambito statunitense Bennett J. et al. (2003: 237) all'incipit del loro contributo riassumono in una frase questo punto sottolineato da Balboni affermando: "[...] the person who learns language without learning culture risks becoming a fluent fool".

Che cosa significa portare gli studenti ad acquisire una competenza interculturale ed evitare che diventino 'fluent fool'? Secondo Bennett et.

al. (2003) tale competenza si riferisce all'abilità di trascendere l'etnocentrismo, di apprezzare altre culture e di generare comportamenti appropriati in una o più culture differenti: il termine 'interculturale' indica infatti "uno spazio interattivo che porta a una migliore conoscenza dell'altro e di sé" (Spinelli 2006: 169), non dunque un processo relazionale tra due realtà fisse e separate, ma un processo di negoziazione tra entità che costruiscono ponti per comunicare.

Kramersch (1993: 234-235) sottolinea lo sviluppo delle diverse identità personali che la trattazione della competenza interculturale nella classe di lingua comporta:

The realization of difference, not only between oneself and others, but between one's personal and one's social self, indeed between different perceptions of oneself can be at once an elating and a deeply troubling experience [...]. In most foreign language classrooms, interculturality is not being taught as a systematic apprenticeship of difference nor is it generally integrated into a multicultural view of education.

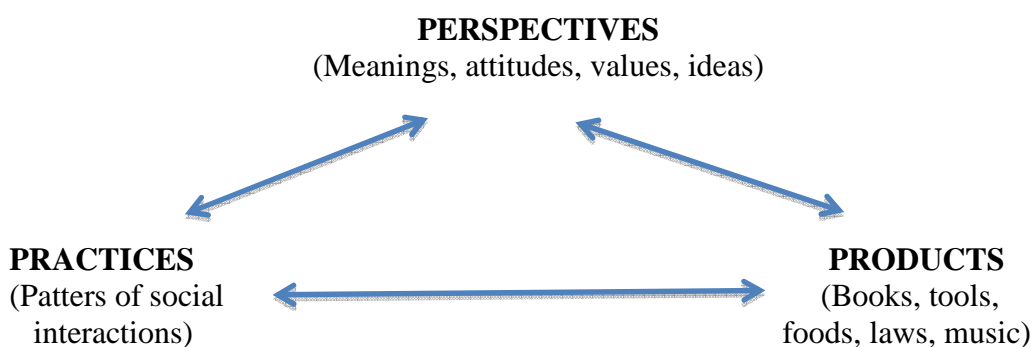
Lo scambio interculturale è dunque complesso nel senso che è innanzitutto un dialogo in cui intervengono plurime componenti in uno spazio di mediazione; in questo spazio aperto di negoziazione si sviluppa la consapevolezza interculturale (*intercultural awareness*), intesa come coscienza della visione che una cultura ha dell'altra, ma grazie a questo incontro avviene anche una revisione della percezione di sé, della propria cultura e della propria prospettiva ideologica (Spinelli 2006). Attraverso queste strategie di mediazione l'individuo costruisce la propria sensibilità interculturale e ridefinisce il concetto stesso di identità personale.

Lo sviluppo della competenza interculturale diventa dunque critico e necessario nella classe di lingua, anche se il compito dello studente e dell'insegnante si fa più complesso.

Negli Stati Uniti, ricordano Bennet et al. (2003), la *content-based instruction* ha avuto un forte slancio nell'insegnamento delle lingue a partire dagli anni Novanta; ora ci si interroga non solo sulla definizione di cultura, ma anche sul ruolo della cultura nella classe di lingua e sulle strategie per insegnarla.

Il tema dell'inserimento della cultura nel cuore del curriculum linguistico è emerso sempre più in parallelo alla pubblicazione delle *Proficiency Guidelines* (1986) e degli *Standards*, che hanno reso centrale il ruolo della cultura nel curriculum delle lingue straniere (ricordiamo che *culture* è una delle 'cinque C' degli *Standards*).

Gli *Standards* (2006: 47) riportano un preciso modello di cultura rappresentato dallo schema sotto che viene anche identificato come 'le 3 P':



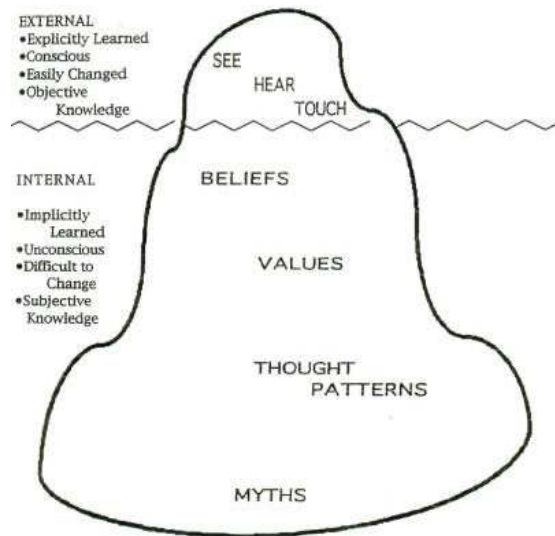
Questo *framework* culturale mostra come i 'prodotti' e le 'pratiche' di una società derivino dalle prospettive filosofiche che fondano la visione del mondo di un popolo: le tre componenti sono strettamente interrelate tra loro. La lingua è veicolo di espressione delle prospettive, ma anche informa le pratiche sociali e i prodotti; pertanto lo studio di una lingua fornisce allo studente l'opportunità di accedere ad una cultura, di conoscerne i copioni di interazione sociale e i prodotti per capire il sistema di valori, idee, attitudini e significati di quella comunità.

Se i prodotti e le pratiche sociali appaiono facilmente insegnabili e accessibili per gli insegnanti e per gli studenti, le ‘prospettive’ di un gruppo culturale restano più complesse da cogliere e spiegare; rappresentano infatti quel *software of the mind* di cui parla Balboni (1999) rifacendosi a Hofstede, ossia quel complesso di valori, senso del tempo, della gerarchia, dello status, ecc., di cui normalmente non siamo consapevoli, ma la cui ignoranza può causare cospicui problemi di incomprensione culturale.

Sue Barry, Professoressa alla Auburn University, rifacendosi al modello di cultura degli *Standards*, afferma: “The products and the practices we see are above the surface of the water, but what is below that’s driving everything. We want our students to strive to see below the surface” (Cutshall 2012: 34).

Quest’affermazione riprende anche la metafora della cultura come iceberg, elaborata da Weaver (1993) e adattata in ambito glottodidattico statunitense anche in riferimento allo studio della cultura nella classe di lingua. Il modello dell’iceberg mostra che gran parte delle nostre conoscenze sono interne, dunque invisibili e subconscie, mentre ciò che si può vedere, sentire e toccare si può apprendere in modo esplicito, conscio e oggettivo.

Qui di seguito vediamo l’immagine dell’iceberg di Weaver (1993):



(<http://home.snu.edu/~hculbert/iceberg.htm>)

Nelle nostre interazioni quotidiane i pensieri, i valori, le credenze che informano il nostro agire sono subconsci: per riprendere l'affermazione di Barry sopracitata, il docente deve sforzare gli studenti a guardare sotto la superficie, a cogliere gli aspetti più nascosti della cultura target e della propria. La conoscenza della cultura target comporta infatti per lo studente un processo di scoperta, di esplorazione e di comparazione tra la nuova cultura e la propria, portandolo dunque anche a riflettere sulla propria dimensione culturale: mentre conosce le prospettive della cultura target, confronta, valuta ed esplora anche la propria. Tale percorso porta lo studente a sviluppare gradualmente un giudizio di uguaglianza tra le culture, una comprensione e un interesse verso culture altre.

In ambito europeo, Byram (1997) traccia un suo modello di competenza interculturale descrivendo le componenti che intercorrono, suddivise in conoscenza, capacità, atteggiamenti (*knowledge, skills, attitudes*), rappresentate dallo schema sotto (Byram 1997: 34):

	<b>Skills</b> interpret and relate ( <i>savoir comprendre</i> )	
<b>Knowledge</b> of self and other; of interaction: individual and societal ( <i>savoirs</i> )	<b>Education</b> political education critical cultural awareness ( <i>savoir s'engager</i> )	<b>Attitudes</b> relativising self valuing other ( <i>savoir etre</i> )
	<b>Skills</b> discover and/or interact ( <i>savoir apprendre/faire</i> )	

Gli atteggiamenti (*attitudes*) riguardano la capacità di relativizzare se stessi e di valorizzare gli altri attraverso la curiosità, l'apertura e la prontezza a sospendere scetticismo e giudizi definitivi sui punti di vista degli altri: la capacità di 'decentrarsi' comporta maggiore predisposizione alla conoscenza e genera atteggiamenti positivi.

L'altro fattore importante è la conoscenza, non intesa nel senso di conoscenza di contenuti culturali, ma piuttosto conoscenza di come funziona e si configura l'identità di un gruppo, ossia di come quel gruppo interagisce coi membri del gruppo e coi membri esterni ad esso.

Le *skills* sono le capacità di interpretare una cultura, di rapportarla alla propria e di scoprire aspetti culturali per poi interagire coi nativi della cultura target.

Infine lo studente deve arrivare alla *critical cultural awareness*, ossia all'abilità di valutare criticamente, sulla base di criteri espliciti, prospettive, pratiche e prodotti della propria cultura e delle culture di altri paesi: formare gli studenti alla *critical cultural awareness* significa fornire loro gli strumenti per consapevolmente scegliere quali modelli comunicativi e culturali accettare, tollerare o rifiutare a seconda della situazione in cui si trovano.

Secondo Byram la competenza interculturale enfatizza la mediazione tra culture differenti, l'abilità di guardare a se stessi da una prospettiva 'esterna', di analizzare e adattare i propri comportamenti, valori e

credenze (Byram e Zarate 1997). Un apprendente competente a livello interculturale dispone di un ampio ventaglio di capacità cognitive, comportamentali e affettive.

Per concludere lo sviluppo della dimensione interculturale nell'insegnamento di lingue involve un riconoscimento dei seguenti obiettivi: fornire agli studenti competenza interculturale assieme alla competenza linguistica, prepararli per l'interazione con persone di altre culture, renderli capaci di comprendere e accettare persone di diverse culture come individui con altre percezioni, valori e comportamenti, e infine aiutarli a vedere queste interazioni come esperienze arricchenti (Byram et al. 2002).

Byram (1997:46) afferma: "FL [foreign language] teaching within an institution of general education has a responsibility to develop a critical awareness of the values and significance of cultural practices in the other and one's own culture".

In ambito europeo i principi dello sviluppo della competenza interculturale sono descritti dal *Quadro di Riferimento per le Lingue* (2002), in cui la consapevolezza e le capacità interculturali sono menzionate tra le competenze richieste agli apprendenti: la competenza plurilingue sottolineata dal quadro consiste nella "capacità che una persona, come soggetto sociale, ha di usare le lingue per comunicare e di prendere parte a interazioni interculturali, in quanto padroneggia, a diversi livelli, competenze in più lingue ed esperienze in più culture" (Quadro 2002: 205). Secondo il *Quadro*, la lingua non è solamente un aspetto essenziale della cultura, è anche uno strumento che permette di accedere alle espressioni della cultura. Nella competenza culturale di un individuo, le svariate culture (nazionale, regionale, sociale), alle quali egli ha avuto accesso, non coesistono semplicemente l'una di fianco all'altra, ma si confrontano, si mettono a paragone e interagiscono attivamente per produrre una competenza pluriculturale arricchita e integrata, di cui la



competenza plurilingue non è che una componente, che interagisce a sua volta con le altre.

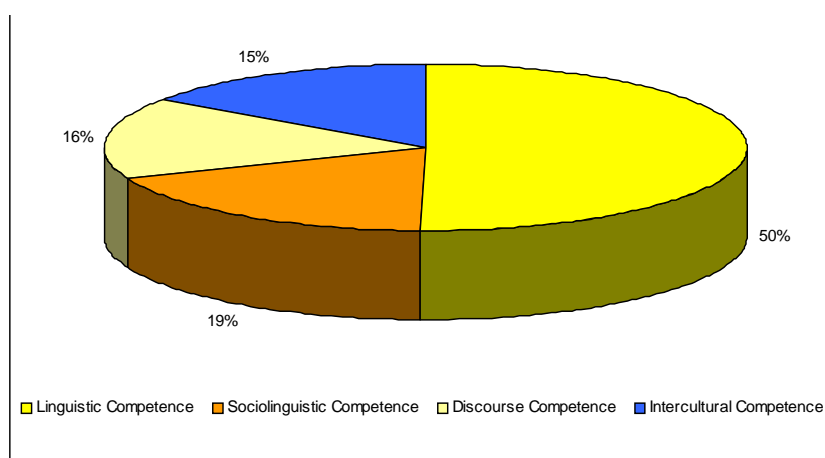
L'essenza e il fine pedagogico della didattica plurilingue si manifestano se accompagnati da una didattica pluriculturale che integri nell'esperienza dell'insegnamento le conoscenze pregresse che gli apprendenti hanno di altre culture, al fine di poterle sfruttare appieno. In quest'ottica, inoltre, l'educazione interculturale non rischierà di essere relegata al ruolo di mera disciplina a sé stante e assumerà un ruolo centrale nel curriculum di educazione linguistica.

Nel 2006, a cinque anni dalla pubblicazione del *Quadro*, la Commissione Europea ha sostenuto un progetto d'indagine sull'andamento dello sviluppo della competenza interculturale a livello scolastico negli Stati dell'Unione. Il progetto LACE, *Languages and Culture in Europe*, presenta risultati interessanti circa lo sviluppo della competenza interculturale in Europa e intende contribuire a una maggior comprensione di come le lingue straniere possano essere insegnate per incrementare non solo la padronanza in lingua straniera, ma anche la competenza interculturale. Attraverso un'indagine sui curricula, gli approcci adottati e la preparazione degli insegnanti, il LACE avanza delle raccomandazioni sia a livello europeo sia nazionale per l'incremento della competenza interculturale, primo obiettivo della didattica della lingua: identificare la natura, gli scopi e la valutazione della competenza interculturale attualmente praticata nell'educazione linguistica in Europa a ogni livello dell'educazione obbligatoria è l'obiettivo dell'indagine.

L'intento dell'indagine è così dichiarato (LACE 2006: 17): “[...] to highlight the potential correlation between the teaching and learning of languages and the development of intercultural skills, and how this might be used and exploited”.

Un primo punto individuato dal LACE a livello curricolare è la maggior attenzione verso lo sviluppo della competenza linguistica e comunicativa, mentre la competenza interculturale riceve meno considerazione.

Vediamo rappresentati nella figura sotto i risultati raccolti dai dodici paesi intervistati, attraverso un'analisi basata sul modello di Byram; l'obiettivo dello sviluppo della competenza linguistica risulta ancora preminente sulle altre (LACE 2006: 23):



*Objectives in the curricula reviewed according to the Byram model*

Per quanto riguarda l'esperienza degli insegnanti nella didattica della competenza interculturale, dall'indagine risulta che una delle difficoltà che incontrano gli insegnanti è la mancanza di tempo per organizzare attività mirate dentro e fuori la classe, scarsità di risorse disponibili e manuali inadeguati. Alcuni docenti manifestano anche il bisogno di formazione in quanto si sentono impreparati a insegnare questa competenza. Lo vediamo nella tabella contenente i risultati delle interviste ai docenti dei dodici Paesi (LACE 2006: 45):

	Lack of Time	Shortage of Suitable Resources	Lack of Training	Poor Knowledge of Foreign Culture	Class too big or diverse	Lack of Management Support
Belgium	***	**	*	**	*	
Denmark	***	***		**	*	
Finland	***	**		*	*	
France	***	***	***	**		
Germany	***	***	*	*	**	
Greece	***	**	***		**	*
Hungary	**	**	***	***		
Italy	**	**	***	**		
Norway	***	**	**	***		
Poland	***	***	**		**	
Slovenia	***	**	***	*	*	
UK (England)	**	***	*	**	*	

\*\*\* = ticked by 75% or above of respondents

\*\* = ticked by 50–74% of respondents

\* = ticked by 25–49% of respondents

Table 3.4.1: The difficulties identified most frequently by teachers (broken down in terms of countries surveyed).

In conclusione all'indagine prima di elencare le consegne a livello europeo per lo sviluppo della competenza interculturale, nel LACE (2006: 10) si dichiara: “We conclude from the study’s findings that, as a matter of principle, the teaching of foreign languages can be enhanced by the proper promotion of intercultural competence alongside linguistic skills”. Per giungere a questo obiettivo è necessario percorrere determinati *steps* elencati nel LACE, che rimarcano l'importanza del legame lingua cultura e apprendimento linguistico in parallelo a quello interculturale; alcuni punti sono riportati sotto (LACE 2006: 10-11):

- make intercultural competence development alongside foreign language learning a key feature of a new framework strategy for multilingualism;
- support intercultural competence development in language learning as a means of enhancing, also in lower secondary education, practical business-related skills for relationships both within the EU and with extra-European cultures, in pursuit of the aims of the Lisbon Agenda;
- focus on intercultural competence development alongside linguistic skills as a priority, where appropriate, in the next general call for proposals under the Life Long Learning programme;

Tra le raccomandazioni a livello nazionale viene inoltre rammentata l'importanza della formazione dei docenti attraverso corsi specifici, mobilità e scambi internazionali.

L'obiettivo interculturale della didattica delle lingue si manifesta dunque come una forte esigenza formativa sia negli Stati Uniti che in Europa.

### V.2.3 Integrare l'insegnamento della cultura nella classe di lingua

Posizionare la cultura al centro dell'insegnamento linguistico comporta un cambiamento di prospettive e obiettivi. Secondo Bennet e al. (2003) l'insegnamento della cultura è interpretato dai docenti come un'aggiunta all'insegnamento linguistico che complica il lavoro del docente, ponendogli numerose sfide: quale cultura insegnare? quali competenze? come integrare l'insegnamento-apprendimento della lingua e l'insegnamento-apprendimento della cultura?

Un fraintendimento diffuso tra gli insegnanti è la credenza che la cultura vada insegnata agli studenti avanzati, che hanno raggiunto competenze linguistiche tali da poter accedere ai 'prodotti' della cultura. L'insegnante si sente insicuro perché spesso non ha ricevuto una formazione per insegnare la competenza interculturale (come dimostrato dall'indagine LACE Europa); inoltre si pensa che gli argomenti culturali siano molto pesanti e difficili da trattare nella classe (Kramsh & Byram K. 2008, Bennet et al. 2003, Cutshall 2012).

Secondo Spinelli (2006) introdurre l'approccio interculturale in contesto educativo significa apportare cambiamenti ai curricula, ai materiali e ai percorsi didattici, promuovere una didattica interdisciplinare, intensificare scambi e progetti interculturali e infine formare gli

insegnanti. Si tratta di un lavoro complesso da tradurre nella realtà didattica.

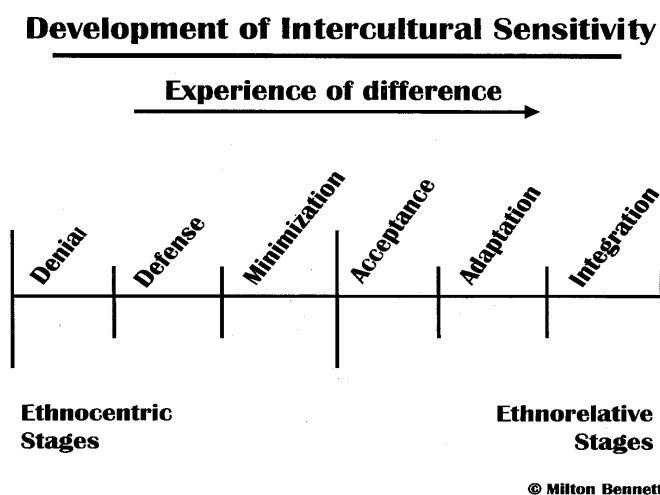
Bennet (1986, 1993) ha descritto un modello per affrontare l'insegnamento della competenza interculturale nelle classi di lingua: il suo modello descrive i diversi stadi che l'individuo attraversa nel percorso di acquisizione della competenza interculturale. Con il *Development Model of Intercultural Sensitivity* (DMIS), Bennet descrive come l'apprendente superi l'etnocentrismo rispetto alla propria cultura e raggiunga la sensibilità verso altre culture sino ad arrivare all'integrazione; ogni stadio presenta aspetti che devono essere affrontati prima di passare allo stadio successivo.

La scala di Bennet nasce dall'osservazione del comportamento degli individui di fronte alle differenze culturali che incontrano e descrive le modalità con cui l'individuo reagisce, mostrando a quale livello egli sia in grado di adattarsi al cambiamento in atto per poi passare allo stadio successivo. Il cambiamento che si verifica nell'individuo rappresenta un salto da una condizione di sicurezza a un vissuto di precarietà e instabilità: il cambiamento implica rischio, ma produce un enorme arricchimento nell'individuo.

Nella scala di Bennet la sensibilità interculturale si sviluppa in una progressione da stadi etnocentrici a stadi etnorelativi; negli stadi etnocentrici l'individuo concepisce la propria cultura come centrale nella realtà, pertanto le differenze sono temute come minaccia per la propria esperienza e l'individuo adotta strategie per evitare che accada; negli stadi etnorelativi le persone interpretano la diversità come un piacere e adottano strategie per cercarla; in questi casi la diversità è ricercata come mezzo per arricchire la propria esperienza della realtà e per comprendere gli altri.

Gli stadi etnocentrici si suddividono in tre momenti: rifiuto, difesa, minimizzazione (*denial, defence, minimization*); negli stadi etnorelativi si individuano le tre fasi dell'accettazione, l'adattamento e l'integrazione

(*acceptance, adaptation, integration*), come rappresentato dal modello sotto (Bennet 1986, cit. in Bennet et al. 2003: 248):



Commentiamo l'ultimo stadio della scala di Bennet perché rappresenta l'obiettivo finale di una didattica interculturale. Allo stadio dell'integrazione la persona ha un'identità fluida perché il processo di passaggio da una prospettiva culturale ad un'altra diventa un fenomeno normale della propria identità, per cui Bennet et al. (2003: 27) affermano a tal proposito: "One begins to see one's self as 'moving around in cultures"; l'individuo si concepisce come in movimento tra le culture, si percepisce 'cittadino del mondo'.

Il modello di Bennet, descrivendo lo sviluppo dei diversi atteggiamenti rispetto all'incontro con le differenze culturali, si applica all'insegnamento della lingua e della cultura perché suggerisce che l'essenza dell'apprendimento culturale non è l'acquisizione di contenuti o di un corpo di conoscenze, bensì l'abilità di spostare la propria prospettiva culturale. Dunque il DMIC presenta diversi vantaggi sottolineati da Bennet et al (2003):

1. dimostra che l'apprendimento culturale non consiste nell'acquisizione di fatti separati, ma nello sviluppo di una 'mente

interculturale' ("a mindset capable of understanding from within and from without both one's own culture and other cultures": 252).

2. valorizza l'importanza della consapevolezza della propria cultura (*cultural self-awareness*): quando studiamo una seconda lingua, arriviamo a conoscere meglio la nostra.
3. suggerisce come approcciarsi alle somiglianze e alle differenze culturali: la tensione tra somiglianze e differenze culturali emerge nell'ambito dell'apprendimento linguistico e l'insegnante deve decidere quando è opportuno sottolineare le somiglianze o quando è meglio focalizzarsi sulle differenze.

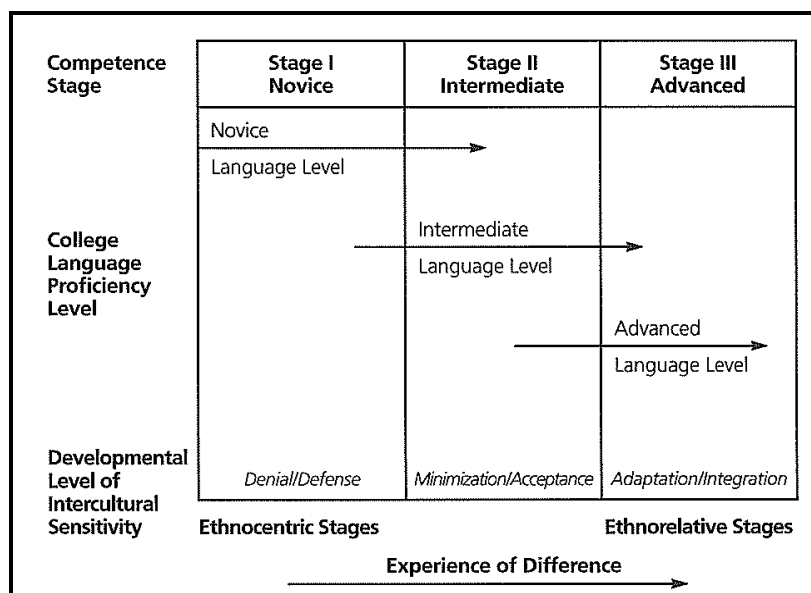
Verificando di volta in volta lo stadio di sensibilità culturale in cui si trova l'apprendente, l'insegnante può approfondire il livello di conoscenza culturale in diretta relazione a quella linguistica.

Lo scopo della scala di Bennet è pertanto lo sviluppo sequenziale di entrambe le competenze e non va inteso o utilizzato come mero strumento diagnostico delle competenze del singolo studente, bensì come mezzo di progettazione curriculare; infatti, in quanto modello, fornisce all'insegnante un modo per leggere e valutare la preparazione interculturale dei propri studenti e aiuta la selezione e la sequenziazione delle attività che contribuiscono allo sviluppo della competenza negli studenti.

Secondo Bennet et al. (2003) la cultura può essere integrata nel curriculum di lingua affrontando i diversi livelli di competenza interculturale in tandem con i livelli di competenza linguistica.

La tabella sotto (Bennet et al. 2003: 257) illustra la corrispondenza tra livelli di lingua e livelli di sviluppo della sensibilità interculturale: il modello DMIS può essere suddiviso in tre stadi (*stage I, II, III*) in cui *denial* e *defence* corrispondono allo stadio I, relativo al livello principiante di lingua; *minimization* e *acceptance* appartengono allo stadio II, corrispondente al livello intermedio di lingua e infine *adaptation* e

*integration* compaiono nel livello *advanced* di lingua, come illustrato nello schema:



(Bennet & Ikeda 1998)

Secondo Bennet e al. (2003) lo schema è utile al fine della progettazione curriculare perché permette di selezionare i contenuti culturali appropriati per ogni livello di competenza linguistica.

Nello stadio I normalmente si trovano la maggior parte dei principianti che spesso innalzano barriere all'esplorazione delle differenze giudicate come inferiori o addirittura repulsive, mentre si sentono sicuri nella propria cultura. Pertanto in questo stadio elementare secondo Bennet et al. converrebbe che la didattica si focalizzasse più sulle somiglianze che sulle differenze tra le culture, partendo dall'analisi degli aspetti comuni che gli studenti trovano nella cultura target. Inoltre è utile proporre attività di lavoro cooperativo di gruppo, così che gli studenti che si trovano allo stadio iniziale possano lavorare con studenti un po' più avanti nella scala della sensibilità culturale: ciò potrebbe favorire per alcuni il passaggio al livello successivo della scala.



Lo stadio II rappresenta un avanzamento, ma ancora basato su una posizione etnocentrica: il docente deve portare dunque l'apprendente alla consapevolezza che anche la propria cultura è soggettiva attraverso la selezione di temi stimolanti, paragoni e contrasti culturali, analisi di stili di interazione comunicativa. A questo livello la sfida per lo studente è arrivare a comprendere i comportamenti di un gruppo appartenente a un determinato contesto culturale, inteso come sistema che ha senso per i membri di essa a prescindere dal fatto che possa corrispondere ai valori personali dello studente. Per Bennet e al. (2003) le competenze che emergono a questo livello sono: flessibilità cognitiva, capacità analitiche contestuali, tolleranza delle ambiguità così come conoscenze specifiche della cultura target e *framework* di analisi culturale.

Nell'ultimo stadio dell'adattamento a cui coincide il livello linguistico *early advanced*, lo studente inizia a sentirsi parte della nuova cultura che sta apprendendo e realizza che più capisce e conosce la cultura più accede alla lingua. Gli studenti a questo stadio sono desiderosi di esplorare tematiche profonde ad alto livello di competenza linguistica. Bennet e al. (2003) suggeriscono di usare autobiografie, fiction e video che stimolino l'osservazione di personalità con doppia identità culturale. Nello stadio dei *late advanced learners* gli studenti sono bilingui e biculturali, la loro identità rispecchia un 'multicultural self' (Bennet 1993) che vive tra almeno due culture. A questo stadio di competenza lo studente presenta un appropriato senso dell'umorismo, sa creare nuove categorie culturali e gestisce abilmente il suo ruolo e la sua identità.

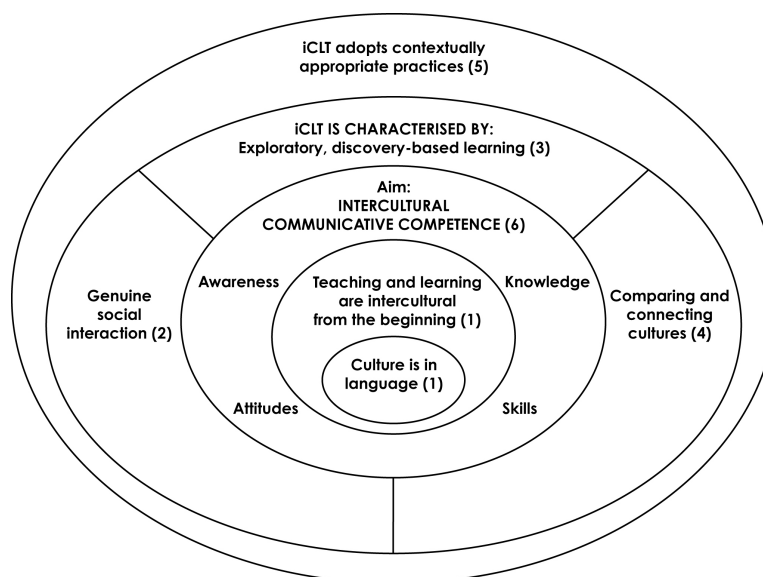
Dunque mettendo in sequenza temi culturali nella classe di lingua, il docente può sviluppare in parallelo la competenza linguistica e quella interculturale dello studente; così la cultura acquista il suo spazio al centro del curriculum linguistico.

La tabella di Bennet è stata criticata da alcuni studiosi australiani perché ritenuta troppo semplificativa nel far combaciare i livelli di lingua e la

sensibilità culturale; secondo Liddicot et al. (2003) il modello Bennet descrive lo sviluppo della competenza interculturale come un fenomeno progressivo in scala ed esclude alcun tipo di precedente esposizione alle differenze culturali, come se tutti gli apprendenti partissero da uno stadio monoculturale.

Riteniamo che la scala di Bennet risulti utile ai fini didattici perché costituisce per il docente un mezzo di analisi degli effettivi stadi di sensibilità e conoscenza interculturali degli studenti, ma crediamo che lo sviluppo della competenza interculturale non rientri in un processo lineare che parte dalla cultura 1 e arriva alla cultura 2 attraverso stadi intermedi, bensì si tratta di un fenomeno di espansione circolare delle conoscenze.

Newton e Shear (2009: 64) raffigurano in uno schema a cerchi concentrici le componenti di un efficace insegnamento interculturale della lingua, come rappresentato nella figura sotto:



Notiamo che lo schema integra anche il modello di Byram includendo nel fine della competenza interculturale le quattro caratteristiche descritte da Byram (*awareness, attitudes, skills e knowledge*).

Gli studiosi elencano inoltre i sei principi su cui basare la didattica interculturale della lingua (*intercultural communicative language teaching-iCLT*):

1. integrare lingua e cultura sin dall'inizio;
2. coinvolgere gli apprendenti in autentiche interazioni sociali;
3. incoraggiare e sviluppare un approccio esplicativo e riflessivo sulla cultura e la cultura nella lingua;
4. favorire paragoni e collegamenti espliciti tra lingua e cultura;
5. individuare i diversi stili di apprendimento e rispondere in modo appropriato ai diversi apprendenti;
6. enfatizzare la competenza comunicativa interculturale piuttosto che la competenza del *native-speaker*.

Per il punto uno è chiaro che la separazione di lingua e cultura possa portare alla produzione di stereotipi e di pregiudizi da evitare; l'attenzione alle competenze interculturali sin dai primi livelli di studio della lingua è facilmente perseguibile grazie ai ricchi contenuti culturali che si trovano nel linguaggio semplice, come le forme di saluto e di comportamento. Altri aspetti culturali come le relazioni familiari, la struttura delle case e le espressioni di cortesia costituiscono temi appropriati e di ricca fonte di esplorazione interculturale per i primi livelli.

Il punto due si basa sul fatto che l'apprendimento linguistico è un processo sociale che si realizza quando l'apprendente non solo osserva comportamenti e rappresentazioni culturali, linguistiche o visive, ma anche le sperimenta in prima persona. Le interazioni, possibilmente con i nativi, sono finalizzate all'esplorazione di punti di vista, valori, atteggiamenti degli altri attraverso temi che forniscano l'opportunità di discussioni e di paragoni culturali. Anche Cutshall (2012) rammenta l'importanza delle interazioni con i nativi perché aiutano gli apprendenti a scolpire la loro

consapevolezza interculturale: offrire la possibilità di intervistare e interagire con un parlante nativo come parte di un progetto didattico costituisce una grande ricchezza esperienziale per gli apprendenti.

Il quarto principio di Newton e Shear suggerisce che il docente includa nella didattica quelle attività che incoraggiano gli studenti a pensare alla propria cultura, prima di fornire loro l'esperienza già data nella cultura altra. Secondo Kramsch (1993) è attraverso gli occhi degli altri che arriviamo a conoscere noi stessi e gli altri, dunque è importante sottolineare che il paragone tra la cultura target e la propria non è fine a se stesso, bensì è un processo atto a facilitare il passaggio in quello che viene definito da Kramsch (1993) 'il terzo posto' (*the third place*): si tratta di quella posizione interculturale dalla quale l'apprendente può negoziare differenze e interagire agevolmente attraverso le culture; è quella capacità di comunicare 'across language and cultural boundaries' sostenuto dal Quadro (Council of Europe, 2001, xii 5).

Il quinto principio riguarda l'analisi del profilo degli allievi e la relativa motivazione degli stessi da tenere viva attraverso una risposta appropriata ai loro bisogni; infine il sesto e ultimo punto riguarda il fine dell'educazione linguistica che non coincide con la competenza linguistica del parlante nativo, bensì appunto con la competenza interculturale. Il presupposto che il parlante nativo sia un modello di competenza culturale è fallace perché secondo Byram (2003) nessun parlante nativo rappresenta un'autorità della propria cultura, nel senso che nessun individuo è un perfetto modello linguistico (date le variabili di classe, regione, registro e via dicendo che caratterizzano la lingua di ogni individuo). Inoltre, dato che le culture e le lingue sono in continua evoluzione, l'apprendente ha sempre da imparare, come ricorda anche il *Quadro* quando afferma che l'apprendimento linguistico è un compito di una vita ('language learning is a lifelong task').

Dunque secondo Balboni (2002: 72) nell'approccio interculturale la responsabilità dell'insegnante consiste in una didattica che: 1) porti lo

studente ad analizzare diverse prospettive; 2) determini contesti in cui l'apprendimento possa sperimentare e arricchire il proprio repertorio identitario; 3) proponga attività per alimentare abilità di mediazione; 4) sensibilizzi l'individuo verso la complessità della società in cui “la realtà muta ogni giorno per cui le varie culture si modificano, si integrano, si contagiano e per altri versi si ri-differenziano”.

Accanto ai principi di Newton e Shear, Cutshall (2012) indica alcuni mezzi che favoriscono l'inserimento della cultura nella didattica della lingua, sia quando l'apprendimento avviene in ambito scolastico-accademico statunitense sia in ambito estero. Oltre all'importanza delle interazioni con i nativi, è consigliato l'uso di materiali autentici e della tecnologia che costituisce un potente strumento didattico attraverso l'impiego di video reperibili anche on-line, l'accesso a siti utili per l'approfondimento delle conoscenze interculturali (si pensi all'uso didattico che si può fare in classe e fuori di Skype, You Tube e Facebook). Infine, sulla traccia dei suggerimenti del *Quadro*, anche la creazione di un Portfolio di ricerca culturale può essere un prezioso strumento di ricerca e analisi culturale: lo studente effettua le sue osservazioni fuori dalla classe annotando tutte le considerazioni sulle sue scoperte culturali.

Teniamo presente che gli apprendenti statunitensi in Italia, come tutti gli studenti universitari stranieri, vivono un'intensa esperienza italiana a diretto e quotidiano contatto con la cultura: l'interazione con i nativi, l'organizzazione dei contenuti disciplinari e la gestione della didattica nella classe di lingua e non solo, rappresentano concrete e ricche esperienze culturali che si presentano quotidianamente all'attenzione dell'allievo e che spetta al corso di lingua sistematizzare. Lo Duca (2012: 84) in riferimento alla componente culturale all'interno del syllabo afferma:

[...] la classe sarà, tra le altre cose, anche il “luogo di elaborazione e sistemazione delle conoscenze acquisite [...]”. Uno dei nostri compiti prioritari sarà dunque quello di “mettere ordine” tra le diverse

esperienze, di dare agli allievi gli strumenti conoscitivi, concettuali ed emozionali per analizzare e confrontare i comportamenti, per capire le diverse possibili prospettive, per imparare a dominare le situazioni problematiche, per correggere eventuali errori di interpretazione e fraintendimenti più o meno vistosi.

Nel sillabo di italiano per statunitensi dovranno dunque confluire tutte quelle esperienze culturali che gli studenti vivono fuori dalla classe in modo da fornire loro gli strumenti per decodificare, affrontare e controllare la realtà in cui si trovano a vivere.

### *V.3 Le tappe della progettazione*

Giunti a questo punto finale della nostra indagine, tracciamo ora le tappe progettuali per la creazione di un sillabo di italiano L2 per studenti universitari statunitensi in Italia.

Prima però di procedere è necessario premettere due principi guida che sono alla base della costruzione del sillabo pensato per questi studenti: uno riguarda l'approccio del sillabo, l'altro l'impianto generale.

Per quanto riguarda l'approccio, non possiamo prescindere dalla proposta fatta da Nunan (1988) che sottolinea l'esistenza di una dimensione personale nel processo di apprendimento; per cui, se mettiamo al centro della nostra attenzione il discente, diventa necessario stabilire una collaborazione tra insegnanti e studenti, così da rendere questi ultimi direttamente coinvolti nel processo di apprendimento e in grado di negoziare con il docente i contenuti stessi del corso.

Dato il profilo degli studenti statunitensi e le attese che essi nutrono sul docente (come descritto nel capitolo precedente), un approccio collaborativo e di negoziazione con gli studenti si rivela particolarmente

adatto alla classe di universitari statunitensi, che si sentono attivamente coinvolti e partecipi nel percorso di studio. Pertanto è opportuno indagare e stabilire con gli studenti alcuni punti e contenuti di apprendimento all'inizio, ma anche durante il corso.

Per quanto riguarda l'impianto generale del sillabo, ci siamo sbilanciati verso un *culture based syllabus* considerando l'aspetto culturale come il filo rosso dell'azione didattica e degli obiettivi di apprendimento.

Consapevoli della scelta operata da Lo Duca circa il modello teorico di riferimento per il suo sillabo, che è 'programmaticamente eclettico' in quanto tenta di prendere da ciascuna scuola ciò che sembra utile a delineare un programma coerente di insegnamento (Lo Duca 2012: 21), concordiamo con questa visione del sillabo e aggiungiamo che il sillabo è da considerarsi 'eclettico' non solo perché non si schiera interamente a favore di una scuola glottodidattica, ma anche perché, rispondendo appunto ai bisogni dei discenti, vuole tenere presente i loro diversi stili cognitivi.

Dato che ogni studente segue ritmi diversi di apprendimento (alcuni 'bruciano le tappe', altri procedono più lentamente e richiedono tempi più dilatati), è necessario adottare un sillabo 'ibrido' secondo Nunan (1988), un copione ampio per poter costruire un percorso di italiano L2 su misura per ciascuno studente.

Rispetto alla distinzione tra i differenti tipi di sillabo possibili (Nozionale-funzionale, Nozionale, Situazionale, Grammaticale, Lessicale, Multisillabico e Grammaticale-lessicale, Mezzadri 2003), concordiamo con la scelta di un multi-sillabo che affronta lo studio della lingua da molti punti di vista, integra più bisogni, diversi punti di vista e ha differenti punti d'arrivo. Ciò significa, da un punto di vista operativo, riprendere argomenti, strutture e contenuti linguistici, funzionali, lessicali e culturali da punti di vista diversi, con un'organizzazione modulare e flessibile, ricordando che "l'apprendimento di una lingua è un processo non solo cumulativo, ma anche integrativo" (Corder 1983: 333).

Aderiamo a questi presupposti teorici, consapevoli che la scelta di un sillabo ibrido sia la più rispondente anche alle esigenze degli studenti statunitensi in generale.

Ma il filo rosso che anima le scelte dei contenuti, dei *tasks* e delle nozioni linguistiche deve essere lo sviluppo della competenza interculturale, secondo i principi teorici precedentemente illustrati. Il sillabo, proponendosi di sviluppare tutti gli obiettivi glottodidattici secondo la distinzione di Balboni (2002) in ‘saper fare lingua’, ‘saper fare con la lingua’, ‘sapere la lingua’, ‘saper integrare la lingua con i linguaggi non verbali’, accentua l’attenzione alla cultura seconda (italiana), con costanti confronti e riflessioni rispetto alla cultura di appartenenza (quella statunitense).

Cini (2011: 149) ribadisce questo concetto quando afferma:

L’insegnamento di una lingua straniera parte dal presupposto che esiste una realtà di riferimento con dei *modelli culturali* che vanno prima conosciuti e poi confrontati con quelli della propria cultura in modo da riflettere sul relativismo culturale e sul rispetto e l’interesse anche per i modelli culturali degli altri popoli. Dopo che un discente avrà appreso questi nuovi valori culturali, potrà partecipare al processo di socializzazione all’interno della comunità imparando a condividerne gli atteggiamenti e i modi di pensare che appartengono a quella stessa società, e sarà solo a questo punto che egli potrà cercare la piena realizzazione di se stesso fra gli altri e con gli altri.

### V.3.1 Analisi dei bisogni

Lo Duca (2012: 13-14) ci aiuta a definire le tappe di lavoro nella progettazione del sillabo:

[...] a partire dai **bisogni linguistici** di un pubblico particolare, individuati gli **obiettivi** di apprendimento ritenuti utili a questo



pubblico particolare, si tratta di **definire i contenuti** curriculari dei corsi, vale a dire non solo il *che cosa* insegnare- il che comporta la selezione dei contenuti- ma anche *l'ordine di priorità* da dare ai contenuti selezionati, la loro sequenziazione .<sup>31</sup>

Anche Nunan (1988: 45) pone l'analisi dei bisogni degli studenti come il punto di partenza per la costruzione di un curriculum centrato sul discente e precisa:

[...] needs analysis is a set of procedures for specifying the parameters of a course of study. Such parameters include the criteria and rationale for grouping learners, the selection and sequencing of course content, methodology, and course length, intensity and duration.

Infine anche Ciliberti ricorda (2012: 179):

Il punto di partenza per la costruzione di un curricolo centrato sul discente è un'analisi dei suoi bisogni comunicativi e delle sue caratteristiche di apprendente. Tale analisi conterrà dati biografici, indicazioni di esperienze di apprendimento linguistico precedenti, di preferenze quanto ad attività di apprendimento, di aspettative relative ai risultati del corso, indicazioni relative agli stili, o modi di apprendere.

Per costruire dunque un sillabo centrato sul discente dovremo isolare quegli obiettivi che riterremo più utili per il nostro pubblico attraverso l'analisi dei bisogni.

Ricordiamo che lo studente universitario è un adulto con specifici bisogni che devono essere chiari al docente di italiano L2: il corso di lingua italiana sarà proficuo se l'insegnante riuscirà a integrarlo alle altre attività relative allo studente; il docente dovrà quindi enucleare le situazioni comunicative vissute dallo studente e prepararlo linguisticamente e culturalmente ad affrontare tutte quelle esperienze comunicative e

---

<sup>31</sup> Il grassetto è nostro.

interculturali proprie di un soggiorno in un paese straniero (appartamento, cibo, burocrazia, rapporti personali, negozi, mezzi di trasporto, abitudini e regole sociali, ecc.).

L'analisi dei bisogni è da effettuarsi all'inizio del corso in modo da individuare il contesto socio-culturale degli allievi, così da determinare e isolare quelle situazioni d'uso della lingua che essi affronteranno necessariamente (Diadori 2011).

Aggiungiamo che la necessità di operare un'analisi dei bisogni degli studenti non è da considerarsi esclusiva della fase preliminare, ma da operarsi continuamente durante il corso, così da cambiare direzione al proprio operato se necessario, rimanendo disponibili ad adattare l'insegnamento alle esigenze degli studenti. Nunan (1998) sostiene che l'insegnante debba costantemente monitorare i bisogni e le preferenze degli apprendenti, che possono modificarsi e/o emergere durante lo svolgimento del corso: se a tutti gli apprendenti viene data la possibilità di crescere attraverso l'esposizione a nuovi materiali, metodi e approcci variegati, questa esposizione deve essere monitorata attentamente così da evitare che gli studenti non siano forzati a impegnarsi in attività che rifiutano.

Per raccogliere il *feedback* degli alunni sono utili dei questionari da sottoporre loro all'inizio del semestre, durante il corso e alla fine del soggiorno. L'*early feedback* è molto utile per comprendere alcune esigenze dei ragazzi, quali tecniche didattiche e quali aspetti del corso possono essere apprezzati oppure no; all'inizio si opera una sorta di coinvolgimento della motivazione chiedendo allo studente di specificare i suoi prerequisiti: cosa sa già fare e dire nella lingua straniera e cosa conosce della cultura di quel paese (cibo, musica, monumenti, storia); subito dopo si possono proporre alcune tabelle in cui ognuno può annotare i propri progressi riguardo a competenze linguistico-comunicative di livello via via più avanzato.

Un esempio di questo tipo di schede è contenuto in Bailini e Consonno (2002: 97-98) e schematizzato qui sotto:

<p>1.a Come, dove, quando e perché ho imparato la lingua italiana?</p> <p>1.b Che cosa so “fare” adesso in italiano?</p> <p>1.c Quanto sono bravo a ...</p> <p style="padding-left: 40px;">ascoltare 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10</p> <p style="padding-left: 40px;">leggere 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10</p> <p style="padding-left: 40px;">parlare 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10</p> <p style="padding-left: 40px;">scrivere 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10</p>
<p>2.a Che cosa vorrei saper “fare” alla fine del corso?</p> <p>2.b Per migliorare la mia conoscenza della lingua ho bisogno di...</p>
<p>3.a Per me la grammatica è ...</p> <p>3.b Parole, parole, parole...come posso fare per impararne di più?</p> <p>3.c I dolci suoni dell’italiano! Per me la pronuncia è...</p> <p>3.d Ascoltando le chiacchiere degli italiani, io...</p> <p>3.e Leggendo un libro in italiano, io...</p> <p>3.f Quando parlo in italiano, io...</p> <p>3.g “caro amico ti scrivo...”. Che rapporto ho con la scrittura?</p>
<p>4.a Mi piace parlare di...</p> <p>4.b In classe mi diverto quando...</p> <p>4.c In classe mi annoio quando...</p> <p>4.d Giocare in classe è...</p> <p>4.e Lavorare con i compagni è ...</p>

Le risposte raccolte da questa scheda offrono al docente un quadro utile sulle capacità e i bisogni dei suoi studenti, sui loro interessi e attese sul corso.

Per portare un esempio, questo questionario è stato proposto ad una classe di dieci studenti avanzati di IES *Abroad* di Milano all’inizio del semestre *Spring* 2012; trascriviamo alcune risposte degli studenti alla

domanda 2a che riguarda l'esito del corso (i *learning outcomes*), cioè il 'saper fare' in italiano che gli studenti desiderano raggiungere per la fine del corso:

1. Vorrei avere una buona conversazione con un italiano.
2. Parlare in modo 'comodo' con gli italiani, soprattutto scherzare.
3. Vorrei parlare di più e scrivere meglio.
4. Parlare come un italiano e leggere il giornale.
5. Cucinare alla italiana.
6. Parlare in maniera più fluida.
7. Parlare senza accento.
8. Migliorare il mio italiano in ogni modo.
9. Parlare meglio.
10. Praticare di più i modi di dire ('*slang*')

Notiamo che la maggioranza degli studenti mira ad accrescere la propria competenza comunicativa: parlare di più e meglio è uno dei risultati principali che gli studenti si aspettano dal corso per poter comunicare agevolmente coi nativi, leggere il giornale e saper scherzare con gli italiani.

A metà semestre è nuovamente utile raccogliere un feedback dagli studenti circa le impressioni sull'andamento del corso e del loro apprendimento, sui bisogni non ancora soddisfatti e i suggerimenti da proporre per un diverso sviluppo della didattica.

Riportiamo un esempio di feedback di metà semestre proveniente da IES Abroad Milano, che nei corsi di lingua propone le seguenti *evaluations*:

1. How do you feel about the way this course is going right now?
2. What teaching strategies in this class are most helpful for your learning?
3. Do you have any ideas for the instructor about things that could be changed? Please be specific.
4. What could you personally do to improve your learning experience in the class?

Course difficulty	very easy	easy	medium	hard	very hard
Course workload	very light	light	medium	heavy	very heavy
Course pace	too slow	slow	about right	fast	too fast
Hours/week required outside of class:	0 to 2	3 to 5	6 to 8	9 to 11	over 11
Your level of interest in the subject prior to this course:	very low	low	medium	high	very high
Your level of interest in the subject now:	very low	low	medium	high	very high
Your overall GPA at your home university:	below 2.5	between 2.5 and 2.9	between 3.0 and 3.4	between 3.5 and 3.7	above 3.7
Your expected grade in this course:	A	B	C	D	F
Your reason for taking this course:	major requirement	major elective	general ed requirement	minor or related field	personal interest

Queste valutazioni non hanno carattere ufficiale, ma sono utilizzate dal docente in modo da conoscere l'andamento dell'apprendimento e della didattica, i bisogni e gli interessi degli studenti così da poterne poi discutere con loro e riaggiustare gli obiettivi didattici.

Le esigenze globali degli studenti statunitensi afferiscono per lo più ai domini personali (comunicazione con coetanei italiani, desiderio di viaggiare autonomamente in Italia e in Europa, apertura dei propri orizzonti personali) ed educativi (miglioramento dell'apprendimento della lingua italiana, intenzione di ritornare in Italia per periodi più lunghi o per lavoro). Quanto ai bisogni retorico-grammaticali tra le strutture linguistiche, i diversi tempi verbali dell'italiano costituiscono l'ambito di maggiore incertezza – e di volontà di miglioramento –, accanto ai pronomi e alle preposizioni; inoltre la comprensione di narrazioni di vario tipo rappresenta uno dei principali obiettivi su cui focalizzare l'attenzione.

Una volta individuati i bisogni, il docente può progettare i contenuti del suo corso.

### V.3.2 Selezione dei contenuti

L'analisi dei bisogni ci permette di individuare quei contesti d'uso della lingua utili per i nostri studenti, in modo da risalire poi alle forme linguistiche necessarie per la realizzazione di interazioni in tali situazioni. Nella selezione dei contenuti culturali bisognerà tener presente lo sviluppo evolutivo degli studenti, il loro vissuto quotidiano e tutti quegli elementi provenienti dall'analisi dei bisogni, nell'ottica di un progetto educativo che sia soprattutto interculturale (Cini 2011).

Per selezionare i contenuti è opportuno avere presente gli obiettivi di apprendimento del corso. Sarkisian (2006: 53), a proposito della preparazione del syllabo, ricorda:

In preparing a syllabus, consider the following:

- **What do you want to happen in this course?** What is the purpose in teaching the course? What do you hope to teach the students? What do you hope they will know at the end?

Abbiamo individuato nello sviluppo della competenza interculturale il principale obiettivo del corso di lingua italiana per studenti statunitensi, da svilupparsi in parallelo allo sviluppo della competenza linguistico-comunicativa. Ma come rispondiamo ai bisogni degli studenti e cosa intendiamo insegnare loro per la fine del corso?

Nunan (1998) ritiene che idealmente, nella costruzione di un syllabo centrato sul discente, i contenuti da selezionare dovrebbero essere vagliati attraverso un processo di consultazione e negoziazione con gli apprendenti.

Dal questionario di Bailini e Consonno (2002: 97-98) somministrato al gruppo degli studenti di IES nello *Spring* 2012, sono state raccolte le risposte alla domanda 4a (Mi piace parlare di...); possiamo raccogliere le preferenze degli studenti statunitensi nelle seguenti aree tematiche da loro

espresse: la cucina e le abitudini alimentari, la musica, la famiglia, i modi di dire, l'attualità, la moda e i viaggi, gli italiani e gli americani, lo sport.

Il Quadro utilizza il concetto di 'dominio' incrociandolo con le categorie situazionali per definire la cornice delle scelte dell'insegnante. Dall'analisi dei bisogni degli studenti statunitensi individuamo i seguenti domini di apprendimento:

- mondo e vita universitari;
- amicizie, tempo libero, musica;
- viaggi, shopping;
- tradizioni italiane;
- attualità.

Una volta individuati dunque gli obiettivi da perseguire, si può procedere alla selezione dei contenuti del syllabo, ossia dei testi e dei compiti comunicativi che si vogliono proporre, selezionando e graduando i contenuti. Premettiamo che l'insegnante di italiano L2 ha illimitate risorse da sfruttare, dispone di illimitati eventi, situazioni e testi. In particolare, potrà attivare procedure didattiche che prevedono strategie e compiti esterni all'aula: interviste, ricerche in biblioteca, registrazioni audio e video, organizzazione di visite guidate, gite e partecipazioni a conferenze. Lo Duca (2012) si dichiara a favore di un approccio esperienziale nello sviluppo della competenza interculturale, perché ritenuto l'unico approccio in grado di generare empatia e comprensione profonda: la creazione di occasioni di incontro e di condivisione di emozioni, come vedere un film, assistere a un concerto, visitare insieme una mostra, leggere insieme i grandi autori della letteratura, rappresentano esperienze culturali che toccano l'emotività degli apprendenti e imprimono nel loro vissuto una traccia profonda.

Rimane dunque fondamentale favorire contatti autentici con la vita culturale del luogo in cui studiano gli studenti. A tal proposito si rivelano particolarmente validi i cosiddetti *field study* o *field trip*: si tratta di attività

e percorsi di studio esterni alla classe che approfondiscono un particolare argomento del corso e integrano le conoscenze apprese con esperienze vive fuori dalla classe, attraverso visite mirate a luoghi della città, incontri con persone del mondo del lavoro, studenti, ecc. I *field study* rappresentano ottime occasioni per lo studente di entrare in contatto diretto con la realtà della cultura locale, oltre che di approfondire temi specifici all'interno del programma del corso: spezzando la routine della lezione in classe, il *field study* resta generalmente impresso nella mente degli studenti che percepiscono l'utilità dell'esperienza vissuta e gli effetti positivi sullo sviluppo della loro competenza e conoscenza culturale. Nelle classi di italiano si possono proporre diversi *field study*, a seconda dei contenuti del corso e del livello della classe. Sugeriremo alcuni esempi per ciascun livello del syllabo.

Precisiamo che i contenuti testuali scelti dovranno avere le caratteristiche non tanto di tipi universali, bensì di veri e propri generi testuali che rispecchino le particolarità della cultura italiana, sia nel modo in cui sono costruiti, sia nei contenuti che essi trasmettono.

### V.3.3 Esempi di contenuti e attività culturali per ciascun livello

Nella proposta di attività e testi che permettano agli studenti statunitensi di sviluppare la competenza interculturale, seguiamo un approccio comparativo che mette a confronto i caratteri peculiari della cultura italiana con quelli della cultura di appartenenza degli allievi, mettendone in evidenza simmetrie e dissimmetrie: come infatti è importante l'analisi contrastiva tra L1 ed L2 a livello d'apprendimento delle strutture linguistiche, altrettanto utile risulta il confronto con la cultura dello studente (Pichiassi e Zaganelli 1998).

Nella pratica didattica ciò significa fare inizialmente riferimento ad



aspetti e manifestazioni note e familiari agli allievi, centrare la loro attenzione su come un particolare comportamento si realizzi nei due paesi, ricercando le radici e le ragioni che sono a fondamento delle differenze. In questo modo il confronto aiuterà lo studente non solo a scoprire i valori della cultura italiana, ma anche a comprendere meglio la propria e così si realizzerà quell'attitudine al relativismo culturale che sta alla base dello sviluppo della competenza interculturale. Inoltre l'approccio comparativo tra le culture favorisce l'incremento della motivazione dello studente statunitense perché egli si sente attivo protagonista del percorso di raffronto e indagine tra le culture, si sente chiamato in causa in prima linea mentre opera le sue valutazioni e riflessioni sotto la guida dell'insegnante.

Premettiamo che all'insegnante spetta il compito di scegliere e valutare i materiali didattici in modo che siano significativi sul piano dei contenuti culturali: un buon materiale può anche essere creato dall'insegnante, ma deve comunque offrire tratti autentici della cultura italiana. La selezione andrà fatta seguendo una graduazione che tenga conto del livello degli allievi e della complessità del materiale linguistico proposto: se nei primi stadi di apprendimento si possono utilizzare anche materiali costruiti ad hoc, ai livelli avanzati la presenza di materiali autentici crescerà in rapporto alla maggiore competenza linguistico-culturale degli studenti (come rappresentato nello schema di Bennet et al., p.174). Il docente dunque guida l'allievo a muoversi e a vivere nella realtà italiana attraverso i testi che propone e dai quali lo studente dovrebbe ricavare un'immagine immediata dell'Italia e degli italiani.

Nel ventaglio di proposte ed esempi di testi e attività che presentiamo per ogni livello, facciamo sempre riferimento al sillabo di italiano L2 di Lo Duca (2006) dove, sotto la voce *Compiti e testi*, l'autrice elenca i diversi testi che lo studente dovrà saper gestire in base al suo livello di competenza e rispetto ai seguenti compiti: 'comunicare nella vita quotidiana', 'regolare rapporti sociali', 'descrivere', 'narrare', 'argomentare', 'esporre', 'riflettere

sulla lingua italiana'. Le attività di indagine e riflessione culturale dovranno pertanto sviluppare la competenza in tutti questi ambiti.

Precisiamo infine che le attività proposte devono ovviamente integrare l'insegnamento della lingua e l'insegnamento della cultura attraverso un approccio tematico, e fornire le informazioni culturali attraverso numerose fonti come foto, letture, video, interviste, ecc. Le attività mirano alla pratica sia orale sia scritta, da misurare in base al livello.

#### V.3.3.1 Livello principiante

Uno degli argomenti culturali che maggiormente attrae gli studenti statunitensi sin dai livelli principianti è il tema della cucina italiana e delle abitudini alimentari degli italiani. Proporre dunque un percorso didattico che sviluppi le conoscenze linguistiche e interculturali degli studenti intorno all'ambito della cucina italiana rappresenta un campo di sicuro interesse, che tiene alta la motivazione degli studenti americani e permette loro di conoscere quegli aspetti della cultura italiana che tanto si differenziano dai loro.

Il tema della cucina consente di affrontare un'esperienza che gli studenti vivono direttamente in prima persona nella realtà di ogni giorno: mangiare in un paese straniero comporta una serie di cambiamenti nelle abitudini alimentari, cui adattarsi è spesso difficile per loro. L'ambito della cucina permette di abbracciare un campo lessicale molto vasto e concreto, non solo per il cibo, ma per tutti i termini che vi ruotano intorno (parti della cucina, strumenti e azioni del cucinare), che racchiudono un alto contenuto culturale (si pensi anche solo all'immagine della caffettiera moka, a cosa essa rappresenti per gli italiani e la cultura del caffè).

Al livello principiante si possono proporre agli studenti testi di ricette, possibilmente legate alla tradizione culinaria della città in cui essi studiano. Per gli studenti che studiano nella città di Milano, ad esempio, si presta molto una recente pubblicazione di Canzi e Pagani (2010) sulle ricette tipiche milanesi, che raccoglie anche detti popolari in dialetto milanese e racconti sulle origini di alcune ricette, accanto ad alcuni passi letterari in cui sono nominate le ricette (ad esempio da *I Promessi Sposi*). Evidentemente l'insegnante dovrà selezionare i testi da proporre adeguatamente al livello degli studenti, per cui ai livelli iniziali si evita di affiancare i testi delle ricette a quelli dialettali o letterari, che si addicono maggiormente al pubblico di discenti avanzati.

Riportiamo un esempio tratto dal testo di Canzi e Pagani (2010: 193-194), dove accanto alla ricetta compare una poesia di un anonimo bergamasco:

### *Polpette alla milanese (Mondeghili)*

#### INGREDIENTI PER 4 PERSONE

400 GR DI AVANZI DI CARNE ARROSTO Q. LESSATA, TRITATA	1 TAZZA DI LATTE 1 CIUFFO DI PREZZEMOLO TRITATO
100 GR DI SALSICCIA 50 GR DI MORTADELLA DI FEGATO	3 CUCCHIAI DI PARMIGIANO GRATTUGLIATO
1 UOVO 1 PANINO RAFFERMO (SOLO MOLLICA)	50 GR DI PANGRATTATO 50 GR DI BURRO
1 SPICCHIO DI AGLIO	SALE PEPE



*Unite in una zuppiera la carne tritata, la salsiccia e la mortadella sbriciolata. Amalgamate tutti gli ingredienti. A parte ammorbidente nel latte tiepido la mollica e dopo averla strizzata unitela alla carne. Aggiungete l'uovo, il prezzemolo e l'aglio finemente tritati, tre cucchiari di parmigiano, sale, pepe e un pizzico di noce moscata. Impastate il tutto e fate delle pallottole grosse come una noce. Schiacciatele un poco e poi impanatele e friggetele nel burro fatto imbiondire.*

*Se voli ben mangià  
cori a Milan:  
vedari le boteghe pien de  
carne de manz e de castron,  
tor e vedei,  
vache, covit de fa a rost e less  
e in pastizz, e anch  
di bon polpett...  
La trippa, e qui cerveladitt e  
salsisinn, balassitt, menusitt,  
pè de porzei,  
torte, nositt, gamebr e pessit,  
tutt bel e cott, che son 'ma da  
mangià...*

*Se volete mangiare bene  
corete a Milano:  
vedrete le botteghe piene di  
carne di manzo e di castrato,  
di toro e di vitello, di mucca, sel-  
vaggina da fare arosta, lessa e  
in pasticcio e anche buone  
polpette.  
La trippa, la cervellata e le sal-  
siccette, gli ossicini di maiale e  
vitello, testicoli e piede di ma-  
iale, torte, agliata, gamberi e  
pesciolini tutti belli cotti che  
sono da gustare.*

Anonimo bergamasco, 1627



Accanto a questi testi, il web rappresenta un'enorme fonte di materiali

culturali: se l'obiettivo è quello di favorire il confronto interculturale, si potranno selezionare quei filmati che mettono in rilievo particolari aspetti della cultura target per spingere lo studente a rivedere il proprio modo di compiere inferenze e formulare anticipazioni e ipotesi interpretative (Diadori 2011). Nella rete troviamo ad esempio siti di ricette accompagnate da videoclip, come ad esempio nel sito della cucina Buitoni, dove alcune ricette sono spiegate e svolte dai cuochi. L'uso didattico di questi video permette allo studente di ascoltare parlanti nativi, spesso testimoni di accenti regionali, che usano termini specifici della cucina, e di apprendere consuetudini alimentari che riflettono la cultura della lingua target. Il docente guida lo studente nell'esplorazione di queste fonti, sia dal punto di vista lessicale sia dei contenuti culturali, e lo invita ad annotare differenze o novità che lo hanno colpito.

Anche la pubblicità, sia dei giornali che della televisione, costituisce un ricco repertorio di indagine sul tema della cucina: si pensi alle pubblicità della pasta Barilla o dei prodotti del Mulino Bianco, che raffigurano spaccati dello stile alimentare italiano in cucina, in famiglia e con gli amici. Le pubblicità si prestano molto all'esplorazione e all'analisi interculturale perché uniscono l'elemento linguistico, spesso figurato e di effetto per il pubblico, con l'elemento culturale. Un esempio in questo senso è rappresentato dallo spot delle lasagne emiliane Barilla, o dallo spot "132 anni di storia in 132 secondi" che racconta la storia della Barilla, della tradizione e della passione italiana per la cucina (reperibile su You Tube: <http://www.youtube.com/watch?v=Am3Z-ObNr0U>). Anche il sito ufficiale di Barilla ([www.barillagroup.com/corporate/it/home.html](http://www.barillagroup.com/corporate/it/home.html)) contiene video, articoli e informazioni che possono essere selezionati e utilizzati dal docente per lo sviluppo delle conoscenze lessicali e culturali su questo tema.

Il tema della cucina porta a considerare anche le diverse maniere di stare a tavola, di apparecchiare la tavola, mangiare e servire il cibo: attraverso

l'analisi di testi e immagini, gli studenti conoscono le buone maniere all'italiana e le consuetudini legate a ricorrenze e feste (nel testo 1 in appendice si vedano le riflessioni interculturali di una studentessa sulle abitudini in cucina dei milanesi).

Dopo aver sottoposto all'attenzione degli studenti testi di ricette, dialoghi e video al ristorante, al bar o al supermercato, si può proporre loro un *field study* al supermercato più vicino, o meglio ancora al mercato rionale del quartiere: l'attività del *field study* prevede lo sviluppo dell'interazione coi commercianti del mercato o coi commessi del supermercato, la raccolta di informazioni lessicali e di abitudini degli italiani nel fare la spesa da annotare in un apposita scheda-lavoro fornita dal docente. Questo tipo di *field study* è affrontato con entusiasmo dagli studenti statunitensi, i quali percepiscono l'estrema utilità del percorso didattico per la loro vita quotidiana in Italia e si abituano a interagire in una situazione comunicativa quotidiana. Nella città di Milano è presente anche la realtà del negozio 'Peck', un esempio di alta gastronomia italiana che si presta molto per realizzare un'attività interculturale con gli studenti: attraverso la visita al negozio e il lavoro su una scheda con domande, gli studenti vengono spinti a notare le peculiarità dei prodotti italiani, dei modi di servirli e di consumarli, cogliendo differenze profonde rispetto alla loro cultura culinaria.

Un esempio di scheda lavoro con domande per il *field study* da Peck è riportato qui sotto:

**FIELD STUDY @ PECK**  
**La gastronomia a Milano**

1. Come sono suddivisi i diversi reparti del negozio?
2. Come ti sembrano le persone che lavorano da Peck? Hanno una divisa?
3. Che tipi di formaggi lombardi ci sono? Chiedi informazioni al banco.
4. Scopri che cosa è la mostarda, come viene preparata e come si mangia.
5. Come e quando gli italiani mangiano i prodotti sottolio e sottaceto?
6. Quanti tipi di pane vedi?
7. Scrivi tutti i tipi di affettati che si trovano nel negozio.
8. Come ti sembra il rapporto qualità-prezzo dei prodotti?
9. Qual è secondo te la filosofia del negozio?
10. Esiste un negozio di gastronomia come Peck nella tua città negli Stati Uniti?

Spetterà poi all'insegnante generare in classe quel continuo confronto con la cultura di appartenenza che permette agli studenti di analizzare e criticamente comprendere anche la propria cultura, secondo l'obiettivo dello sviluppo della competenza interculturale. A tal fine in conclusione al percorso di indagine sulla cucina italiana, si può proporre agli studenti un dibattito in classe tra due gruppi: uno rappresentante la cucina e la cultura mediterranea, l'altro la cultura culinaria statunitense. I due gruppi si raffrontano e discutono le diverse ragioni a sostegno dell'una e dell'altra cultura, facendo emergere aspetti positivi e note negative anche della cultura di provenienza.

In questo esempio di percorso didattico si offrono all'allievo, oltre a conoscenze culturali specifiche, occasioni per sviluppare un'attitudine di apertura e ascolto nel percepire e conoscere gli italiani, sospendendo atteggiamenti di giudizio stereotipati (Bennet e Allen 2003).

### V.3.3.2 Livello intermedio

Al livello intermedio di competenza linguistica si possono trattare svariati temi che accompagnino gli studenti dagli stadi della minimizzazione e accettazione verso lo stadio dell'adattamento, secondo la scala di Bennet: gli studenti dovrebbero arrivare a possedere conoscenze specifiche della cultura seconda (C2), capacità analitiche e flessibilità cognitive, così come tolleranza delle ambiguità (Bennet e Allen 2003).

A questo stadio della scala di Bennet (ma non solo), appare opportuno affrontare il tema degli stereotipi, così da smantellare quelle barriere di giudizio apriori su immagini dell'Italia e degli Italiani che si fissano nella mente degli studenti sin dal loro Paese d'origine; spesso infatti si presentano immagini degli italiani parziali, cristallizzate, non rispettose della verità (basti pensare alla serie televisiva diventata famosa negli Stati Uniti, *The Sopranos*, che descrive la vita a New York del boss mafioso Tony Soprano e della sua famiglia).

Nell'affrontare il tema degli stereotipi conviene seguire un percorso che parte dall'analisi e dalla descrizione di situazioni, passa attraverso l'interpretazione di esse e termina nella valutazione delle stesse. Si può partire fornendo immagini su come vengono visti gli Italiani dagli americani e, viceversa, come gli italiani vedono gli statunitensi: il tema può essere affrontato da vari punti di vista, come attraverso l'analisi di alcune barzellette sugli italiani, mediante la visione di film e video. A tal proposito si prestano alcuni video di Bruno Bozzetto che in modo semplice e incisivo descrivono alcune caratteristiche peculiari degli italiani: in un suo video, Bozzetto raffronta i comportamenti italiani con quelli del resto d'Europa in relazione a diversi ambiti (modo di guidare, elezioni politiche, burocrazia, mezzi di trasporto, ecc.). Il video è disponibile on line sul sito You Tube, <http://www.youtube.com/watch?v=XkInkNMpI1Q> e può essere usato a

livello didattico per aprire un'analisi e una riflessione sugli stereotipi e i comportamenti degli italiani.

Oltre al tema degli stereotipi, un'attività preziosa per gli studenti è costituita dalla riflessione sulla realtà dell'università italiana, che tanto si differenzia da quella statunitense. Nuovamente il tema si può affrontare secondo varie prospettive: attraverso letture tratte da giornali che toccano il tema dell'università e raccontano, ad esempio, delle esperienze vissute da studenti italiani all'estero; si può chiedere agli studenti di fare interviste tra gli amici e i conoscenti italiani che frequentano le università locali e chiedere informazioni su facoltà, percorso di studi, esami, tesi finale, come da esempio nella scheda seguente:

#### L'UNIVERSITA' ITALIANA: UN'INDAGINE

*Intervista e parla con giovani universitari come te.*

*Chiedi informazioni sulla loro esperienza universitaria riguardo i seguenti punti:*



1. Organizzazione del **corso di studi**: esami (numero, scritti/orali), stage previsti, progetti e/o tesi finale.
2. Stile delle **lezioni**: accademiche-frontali; informali; discussioni...
3. Rapporto con i **Professori**.
4. **Servizi** dell'università: dormitori/mensa/sport/biblioteche...
5. Esperienze all'**estero** che offre il programma universitario.
6. **Prospettive lavorative** post-università.

In classe poi si commenteranno le informazioni raccolte e si discuteranno somiglianze e differenze individuate rispetto al sistema dei *Colleges* statunitensi.

Accanto alla conoscenza del sistema universitario italiano è necessario sviluppare negli studenti intermedi la consapevolezza dei diversi gradi di formalità che regolano la stesura di un'email o una lettera diretta a un



Professore universitario italiano, un'eventualità che quasi sicuramente si può presentare durante il loro soggiorno in Italia. In questo tipo di attività la competenza nella produzione scritta è interrelata con la conoscenza culturale della formalità in italiano e delle relative formule di cortesia. Dunque un'attività di lavoro sull'organizzazione e le formule di una lettera o email formale, permette di far emergere differenze strutturali che riflettono anche differenze culturali (la formalità in inglese si esprime in modi diversi rispetto all'italiano).

A titolo di esempio trascriviamo qui sotto un'email di una studentessa statunitense di livello intermedio avanzato (B2), appartenente a una classe di IES *Abroad* Milano (Spring 2012):

Gentile Professoressa,

Le scrivo di chiedere di più informazione del suo corso. Vorrei prendere il suo corso di Letteratura Italiana. Il semestre scorso, ho preso un corso di Professoressa R. e abbiamo studiato Letteratura contemporanea. Che è il contenuto del suo corso? Vorrei prendere un corso della letteratura del rinascimento. Il suo corso ha una descrizione che ha detto proprio include. Che è il orario? Quando è gli esami? Se, è possibile, posso incontrarle dopo la prima lezione a lunedì?

Rimango a disposizione,  
Cordiali saluti,

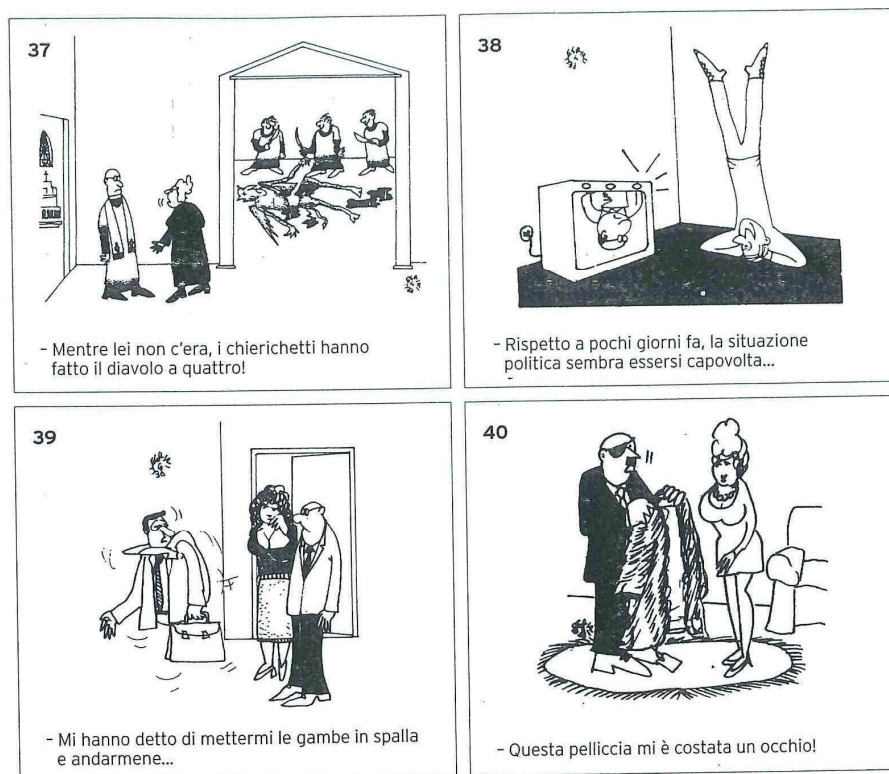
Zoe

A parte le varie deviazioni grammaticali, un esempio di questo genere apre la riflessione e il confronto tra L1 ed L2 in ambito lessicale (*to take a course* diventa 'seguire un corso') e sintattico, ma anche tra C1 e C2 che usano modalità differenti per esprimere la formalità (le domande della studentessa sono troppo dirette, la formula di chiusura 'Rimango a disposizione' è incompleta e dunque risulta inappropriata al contesto, ecc.).

Infine crediamo che a livello culturale molto possa passare attraverso l'uso di testi umoristici da sottoporre agli studenti a seconda del livello.

Mollica (2011), nel suo studio sull'uso didattico dell'umorismo attraverso giochi e cruciverba,<sup>32</sup> evidenzia l'alto contenuto culturale veicolato dalle vignette umoristiche, che permettono di coinvolgere gli studenti, conoscere nuovo lessico, espressioni idiomatiche e modi di dire divertendosi e cogliendo sfumature culturali del popolo straniero.

Un esempio di vignette tratte da Mollica (2011: 417) appare nella figura sotto:



### V.3.3.3 Livello avanzato

Con gli studenti di livello avanzato il docente ha a disposizione un mare

<sup>32</sup> Il capitolo di Mollica nel volume di Diadori (2011) fa parte di uno studio più ampio dell'autore su 'L'umorismo' pubblicato in Mollica A., 2010, *Ludolinguistica e glottodidattica*, Guerra Ed., Perugia.

magnum di possibilità di percorsi didattici e può attingere da svariati settori e testi. Lo studente statunitense avanzato è generalmente molto motivato ad accrescere la sua competenza linguistico-culturale ed è aperto ai diversi argomenti che gli si propongono.

Il testo letterario costituisce un ampio campo di scoperta della cultura italiana e generalmente genera interesse e piacere negli studenti avanzati: la proposta di testi letterari è considerata uno strumento idoneo e privilegiato per l'insegnamento della lingua, qualora si consideri la sua connessione con uno specifico contesto culturale che la rende veicolo idoneo all'accesso ai fenomeni culturali e sociali del Paese (Spera 2011).

L'ingresso di testi letterari, affiancati da film, videoclip e canzoni accende la motivazione dei ragazzi, desiderosi di sviluppare in loro questo tipo di competenza testuale e di discutere i testi letti confrontandoli con il loro vissuto personale (Balboni 2002). Inoltre il testo letterario offre modelli linguistici vari e diversificati, e diventa un momento di raccordo tra lingua e cultura. La scelta e la proposta dei testi letterari deve essere operata in base ai bisogni degli studenti per attivare la loro motivazione e sviluppare in loro l'intelligenza critica e la consapevolezza culturale.

Per esempio, uno dei testi letterari obbligatori in un corso di lingua avanzato per studenti statunitensi che soggiornano a Milano, è rappresentato sicuramente da *I Promessi Sposi* di Manzoni, da cui il docente di lingua può attingere alcuni passi e legarli a luoghi che gli studenti possono visitare: l'incipit del romanzo descrive dettagliatamente il lago di Como, dove gli studenti si possono recare in visita; il capitolo della monaca di Monza può essere affiancato a una visita a Palazzo Marino, sede dell'amministrazione comunale, in cui si trova la cosiddetta sala verde, ossia la sala dove sono stati dati i natali alla nipote di Tommaso Marino, futura monaca di Monza nel romanzo di Manzoni. I passi letti si possono facilmente affiancare a spezzoni di film (come lo sceneggiato RAI dei Promessi Sposi del 1989 con Danny Queen in Renzo e Alberto Sordi nei

panni di Don Abbondio).

Anche i testi non letterari dovranno trovare spazio nel corso per studenti avanzati: risulta sempre stimolante il tema dei giornali, del loro stile, della loro diffusione e del loro prestigio. A livello avanzato il giornale rappresenta una fonte inesauribile di esplorazione lessicale, sintattica e di contenuto: l'analisi dei giornali permette di conoscere e discutere con gli studenti gli argomenti più attuali della storia e della cultura italiana, europea e mondiale, di raffrontare il punto di vista italiano con quello statunitense, facendo emergere differenze e affinità in modo critico. Al docente spetta un grande lavoro di censimento delle informazioni e di coordinamento dei lavori e delle discussioni, per evitare la dispersione e tenere chiaro il punto di partenza e il punto d'arrivo.

Oltre ai suoi contenuti, il giornale è prezioso perché portavoce di uno stile proprio che permette al docente di far riflettere gli studenti sugli usi più avanzati della lingua italiana come lo stile nominale, l'uso dei participi e delle forme indefinite, le espressioni figurate e gergali contenute nei titoli e nel corpo degli articoli. Un esempio di attività sui giornali e sull'uso dello stile nominale si può trovare in Pichiassi e Zaganelli (2008:146-155), in cui gli autori, dopo la lettura di un testo di Piero Ottone sul mestiere del giornalista, propongono un approfondito lavoro di riflessione sui giornali e sullo stile nominale.

L'esplorazione dei giornali si arricchisce poi di interviste scritte e orali a giornalisti (tratte per esempio anche da trasmissioni televisive come 'Che tempo che fa', 'Porta a porta', ecc.), di reportage di giornalisti, come quello di Beppe Severgnini realizzato durante un viaggio in treno negli Stati Uniti in corrispondenza delle imminenti votazioni presidenziali (reperibile su <http://www.la7.tv/richplayer/index.html?assetid=50281234>).

Una volta che gli studenti entrano in contatto con questi testi, si può chiedere loro di comporre un articolo di cronaca o di opinione su un argomento critico della realtà italiana, oppure di fare delle interviste a

italiani sulle loro consuetudini di lettura dei giornali (cosa, quanto, come leggono), o infine si può realizzare un telegiornale in classe, dove ciascuno studente presenta un pezzo d'informazione.

In conclusione al percorso di indagine sui giornali, si può portare in visita gli studenti presso la realtà di una redazione, di un quotidiano o di una rivista. Nella città di Milano si può usufruire della visita al Corriere della Sera che, oltre al tour dei luoghi del giornale, permette agli studenti di incontrare un giornalista del Corriere e di sottoporgli domande sul giornale e sul mestiere del giornalista.

Infine ricordiamo che a livello avanzato (corrispondente allo stadio dell'integrazione secondo la scala di Bennet) è importante fornire materiale didattico che tocchi il tema dell'identità che si muove tra le culture. Riteniamo pertanto utile suggerire agli studenti anche la lettura di alcuni libri di un giornalista come Severgnini, che ha vissuto e conosciuto il mondo degli Stati Uniti; alcuni suoi libri infatti centrano appieno il tema dell'identità italiana e tracciano interessanti quadri dell'America vista e vissuta da un italiano, come ad esempio *Un italiano in America* (2009), *La testa degli italiani* (2008) che, tradotto col titolo *La Bella Figura*, è diventato un "New York Times Bestseller" ed è stato tradotto in molte lingue, oppure *Italiani con valigia* (2009); anche la più recente pubblicazione *Italiani di domani* (2012), può essere utile per gli studenti perché tratta del mondo dei giovani italiani sulla soglia dei vent'anni, la stessa età degli *undergraduates* statunitensi che studiano nei programmi in Italia.

Un altro tema che accende la partecipazione degli studenti statunitensi a livello avanzato è rappresentato dalle varietà dell'italiano e dai vari registri e forme dialettali. Essendo sufficientemente padroni della comunicazione in lingua italiana, questi studenti hanno spesso desiderio di conoscere le diverse parlate dell'italiano, esplorandone i suoni e le origini. Anche per questo tema, oltre a testi scritti, si possono reperire sul web vari esempi di

parlate dialettali, talkshow e altro. Significativo e divertente per gli studenti è il monologo di Enrico Brignano tratto da You Tube, in cui il comico imita le varie parlate italiane in un viaggio immaginario dal Nord al Sud d'Italia (<http://www.youtube.com/watch?v=kYAk-eHNBaI>).

Dopo un percorso di familiarizzazione con le varie forme dialettali, si può chiedere agli studenti di fare un'indagine sul dialetto locale della città in cui essi studiano, attraverso interviste e registrazioni audio o video ai nativi.

Concludiamo rifacendoci all'affermazione di Pichiassi e Zaganelli (1998), secondo i quali il successo del lavoro dell'insegnante non è determinato dal fatto che egli abbia dato un'immagine esaustiva della cultura italiana, bensì nel fatto che gli allievi, esprimendosi in italiano, dimostrino di essere consapevoli che i fenomeni linguistici sono espressione di una particolare visione della realtà, di un modo di vivere e pensare che si distingue dalla loro cultura di appartenenza.

#### *V.4 La valutazione della competenza interculturale*

Riconosciuta la centralità dello sviluppo della competenza interculturale nel curriculum di lingua italiana per studenti statunitensi, ci chiediamo a questo punto come affrontare la valutazione di tale competenza.

L'aspetto della valutazione costituisce un po' una sfida per l'insegnante che è pratico delle normali forme di valutazione della competenza linguistica, ma di fronte alla competenza interculturale si trova a valutare conoscenze, abilità e attitudini (per riprendere Byram) difficilmente misurabili per varie ragioni: la competenza interculturale richiede infatti sia capacità linguistiche che di pensiero e logica; si tratta di una competenza

astratta rispetto a quella linguistica; è difficoltoso stabilire criteri e oggetti di valutazione.

Premettiamo che la valutazione non è la tappa finale di un percorso didattico, bensì un processo in corso che il docente deve praticare continuamente durante il semestre; tanto più per la valutazione della competenza interculturale, l'attenzione del docente sarà continua nel valutare i passi avanti, le conquiste dello studente lungo la scala di Bennet.

Per chiarire cosa e come valutare è opportuno stabilire gli obiettivi dell'insegnamento della competenza interculturale. Byram (1997) suggerisce 29 obiettivi che il 'parlante interculturale' (*intercultural speaker*) deve perseguire, relativi a: attitudini, conoscenze, capacità di interpretare e relazionare, di scoprire e interagire, consapevolezza critica culturale. Il suo modello di competenza interculturale (ICC) include la competenza linguistica, sociolinguistica e discorsiva, definendosi così un modello olistico che intende analizzare le diverse componenti per capire l'essenza di ciascuna: l'analisi delle componenti implicate nello sviluppo della competenza interculturale infatti, oltre ad aiutarci a determinare i nostri obiettivi, ci permette di determinare se possiamo valutare le diverse dimensioni della ICC separatamente o come un tutt'uno (Byram 1997).

In modo più sintetico, Schulz (2007: 17) suggerisce cinque fondamentali obiettivi per l'apprendimento culturale e lo sviluppo della *cross-cultural awareness*, che ci sembra utile riportare:

1. gli studenti dimostrano consapevolezza che fattori geografici, storici, socio-religiosi e politici hanno un impatto su prospettive, prodotti e pratiche della cultura, oltre che su usi della lingua e stile comunicativo dei parlanti;
2. gli studenti sviluppano consapevolezza che la varietà delle situazioni danno forma alle interazioni comunicative e comportamentali in modo rilevante;

3. gli studenti riconoscono gli stereotipi e le generalizzazioni della propria cultura e della cultura target, sono in grado di descriverli e valutarli;
4. gli studenti dimostrano di aver sviluppato la consapevolezza che ogni lingua presenta parole, frasi, proverbi, gesti, immagini, ecc., con una specifica connotazione culturale;
5. gli studenti sono consci di alcuni tipi di cause che scatenano un *misunderstanding* culturale tra membri di culture differenti.

Schulz in chiusura alle sue riflessioni giunge alla stessa proposta di Byram (1997): per misurare lo sviluppo della competenza interculturale sono necessarie diverse forme di valutazione, come l'autovalutazione, il giornale o diario di riflessioni, il portfolio.

Byram (1997: 107) afferma:

The use of a portfolio to document competence allows a combination of atomised and holistic assessment. It also provides the means of maintaining a close relationship between testing and teaching since some documentation would be chosen from the teaching and learning process.

Il portfolio permette dunque di mantenere una stretta relazione tra insegnamento e valutazione dell'apprendimento, nonché di sistemare e valutare le diverse competenze e *savoir* (secondo il modello di Byram) a seconda del livello.

Secondo Schulz la scelta del portfolio rappresenta l'alternativa appropriata ai tradizionali sistemi valutativi: essendo infatti il portfolio la raccolta di dati, riflessioni, conquiste dello studente nello sviluppo della ICC, permette di adattarsi bene al percorso di analisi interculturale dello studente e di valutare sia i prodotti che i processi della conoscenza interculturale.

Il portfolio è infatti una collezione strutturata del lavoro dello studente nel corso del tempo, basata su specifici obiettivi, che incoraggia la



riflessione critica e l'autovalutazione dello studente e allo stesso tempo fornisce al docente feedback sulle competenze dello studente, così da poterlo guidare e assistere nel suo percorso (Schulz 2007).

Attraverso il portfolio, gli studenti vengono equipaggiati di uno strumento che offre loro l'opportunità di sviluppare sistematicamente la comprensione interculturale, di valutarla e quindi di dimostrare loro stessi che stanno raggiungendo gli obiettivi. Certamente questo tipo di strumento richiede una considerevole mole di tempo per le istruzioni da fornire agli studenti, le discussioni con l'insegnante, individuali o di gruppo, circa le scoperte degli studenti.

Riportiamo a titolo esemplificativo l'introduzione del *cultural portfolio* di Schulz (2007: 23), in cui allo studente vengono spiegate approfonditamente le ragioni didattiche che fondano l'uso del portfolio, ossia l'importanza dello sviluppo della *cross-cultural sensitivity* mediante la scoperta e la ricerca dei punti di vista (*perspectives*) degli appartenenti alla nuova cultura:

## Culture Portfolio Outline

**Introduction:** To behave appropriately in another culture necessitates cross-cultural insights and understanding of what one can say to whom, how, and in what circumstances. Intuitively, we expect that other cultures behave similarly to our own. It is that (mistaken) expectation that often leads to cross-cultural conflicts. Often it is not purely a language problem that causes a cultural misunderstanding, but differences in cultural expectations. For instance, “I love you” translates in German to “Ich liebe dich.” However, who can use this phrase and in what context(s) differs considerably in German-speaking cultures from the use of “I love you” by many Americans. Some culture-specific **products** (e.g., architectural monuments or buildings, or items of traditional foods or clothing) are easy to observe. Similarly, certain culture-specific **practices** (e.g., ways of greeting each other, dating conventions by young people or popular leisure time activities) can be easily noticed by the astute observer. It is, however, important to realize that often these manifestations reflect underlying **perspectives** that are due to culture-specific events, attitudes, values, and beliefs which are shaped by factors such as geography, historical developments, religious convictions, economic resources, etc.

Developing cross-cultural sensitivity implies that you are aware of culture-specific manifestations in your own culture. Thus, you have to become consciously aware that Americans use different expressions of respect for their elders or superiors than do, for instance, the Japanese, or that German or French speakers often use more direct styles to express disagreement or criticism than do Americans. You may not necessarily appreciate or value certain products, practices, or perspectives, but you will accept that whatever cultural manifestations you discover make sense to the target language speakers in their own cultural context.

The purpose of this portfolio assignment is to encourage you to discover and examine some of these differences in cultural products and practices and their underlying perspectives by collecting supportive evidence for whatever generalization you may arrive at. Your teacher will function as a sounding board for the validity of your conclusions.

**Procedures/Instructions:** During the course of this semester, you will be asked to develop a portfolio, demonstrating the extent of your growing awareness about the phenomenon of “culture” and obstacles to intercultural understanding, as well as about cultural differences and similarities between American culture(s) and the target language culture(s) which may give rise to potential cultural misunderstandings. Please familiarize yourself with the tasks to be performed and keep those in mind as you encounter possible helpful “data” in your course as well as outside through the media or interaction with other individuals. Please be sure to document all sources you use in your portfolio, such as course material, Web sites, encyclopedias, literary or journalistic texts, travel reports, quotes from people interviewed, etc. You may use the target language and/or English, but you are encouraged to use as many target-language sources as possible.

**Deadlines:** Your emerging portfolios will be collected three times during the semester: during weeks 5, 9, and at the end of the semester. Feedback as well as a tentative progress grade will be provided during the fifth and ninth weeks to give you an idea of the perceived quantity and quality of your performance on this course project.

L'autrice, nelle pagine seguenti del portfolio, descrive i cinque obiettivi sopraelencati e per ciascuno elenca dei *tasks* specifici che aiutino gli studenti nell'esplorazione culturale.

Troviamo un altro esempio di valutazione della competenza e sensibilità culturale in Tedick (2012: 42), che nel suo contributo include una griglia adottata da una docente statunitense per la valutazione di un componente

scritto dagli studenti: nella *multitrait rubric* qui sotto, accanto ai criteri di valutazione di contenuto e lingua, appare anche la valutazione della sensibilità culturale dimostrata dallo studente; il punteggio finale varia da 3 a 12 punti a seconda dell'atteggiamento di giudizio dello studente rispetto alla C2:

Fig. 11 Multitrait Rubric

	Content	Cultural Sensitivity	Language Control
4	Writing reflects thorough comprehension of the reading passage; effectively addresses the topic (is convincing to a reader); mentions a least 3 main ideas from the reading passage as support; demonstrates integration of new and prior knowledge.	Ideas expressed in the writing about the target culture avoid making judgment as to whether the target culture (e.g., France) or home culture (e.g., U.S.) is better or worse.	Excellent control of language features; a wide range of well-chosen vocabulary and appropriate register; accuracy and variety of grammatical structures; uses own words to convey ideas from the reading passage.
3	Writing reflects good comprehension of the reading passage; adequately addresses the topic; mentions at least 2 main ideas from the reading passage as support; demonstrates attempts at integration of new and prior knowledge.	Ideas expressed in the writing about the target culture generally avoid making judgment as to whether the target culture (e.g., France) or home culture (e.g., U.S.) is better or worse, though some language used might suggest judgment. Less than more judgmental.	Good language control; good range of relatively well-chosen vocabulary; appropriate register; some errors in grammatical structures possibly caused by attempt to include a variety; clear attempts to use own words to convey ideas from the reading passage.
2	Writing reflects some comprehension of the reading passage; fairly addresses the topic, though may miss some critical points; mentions at least 1 main idea from the reading passage as support; demonstrates attempts at integration of new and prior knowledge, but writing might reflect some misunderstanding.	Ideas expressed in the writing about the target culture at times seem to reflect judgment as to whether the target culture (e.g., France) or home culture (e.g., U.S.) is better or worse. More than less judgmental.	Adequate language control; vocabulary range is lacking; register may/may not be consistently appropriate. Frequent grammatical errors that do not obscure meaning; little variety in structures. Doesn't always attempt to use own words to convey ideas from reading passage (has "lifted" portions).
1	Writing does not consistently reflect comprehension of the reading passage; topic is not adequately addressed and critical points are missing; little to no support from reading passage; writing reflects some misunderstanding.	Ideas expressed in the writing about the target culture often reflect judgment as to whether the target culture (e.g., France) or home culture (e.g., U.S.) is better or worse. Very judgmental.	Weak language control; basic vocabulary choice with some words clearly lacking; frequent grammatical errors even in simple structures that at times obscure meaning. Inconsistent use of register. Consistently "lifts" large portions of reading passage rather than attempting to use own words.

Questi tipi di *Rubric* permettono allo studente di capire la complessità del suo apprendimento, nonché di conoscere i criteri oggettivi che il docente segue per la valutazione.

In conclusione riteniamo dunque che la valutazione della competenza interculturale debba rientrare nella *grading scale* dei sillabi di italiano per statunitensi, che in questo modo si allineano con le esigenze formative del programma formativo-linguistico statunitense, e al contempo sottolineano l'importanza della crescita linguistica e culturale durante lo *study abroad* in Italia, come richiesto dal *Quadro* per i suoi cittadini europei.

Pertanto nel nostro sillabo di italiano, sotto la *course description*, dovrà comparire una breve ed efficace spiegazione del significato della competenza interculturale nel corso di lingua; nella sezione degli *assignmentes*, compariranno compiti e *tasks* (come il portfolio) che gli studenti dovranno eseguire per il corso; nella sezione *grade* verrà assegnata una percentuale alla valutazione della competenza interculturale.

Ad esempio nel sillabo di IES *Abroad* Milano, recentemente aggiornato secondo le direttive di IES *Abroad* MAP (2011), per il corso di principianti è richiesto di inserire sotto il profilo dello studente quanto segue:

By the end of the course, the successful student will develop a basic foundation in the five skills: intercultural communication, reading, writing, listening, and speaking to accomplish a variety of basic everyday needs in the host culture.

Notiamo che la competenza interculturale si trova al primo posto tra le competenze richieste allo studente, mentre nei *learning outcomes* la competenza interculturale riceve una descrizione specifica al primo posto tra gli obiettivi dell'apprendimento:

**I. Intercultural Communication:**

- A. Students will be able to meet basic everyday needs using verbal communication, use compensatory strategies when they do not know the word or expression (repetition, body language, etc.), and identify some basic nonverbal communication strategies.
- B. Students will be able to recognize basic appropriate and inappropriate expressions and behaviors in the host language.

- C. Students will be able to distinguish between basic representations of formality and informality in the language.
- D. Students will understand that there may be differences between cultural stereotypes and generalizations between the home culture and host culture.

Infine nella *grading scale* del sillabo, la valutazione della competenza interculturale può apparire in questo modo (tratto dal sillabo di *Advanced Italian* di IES *Abroad* Milano):

Test 1: 10%  
Test 2: 10%  
Midterm Exam: 15%  
Oral Presentation: 15%  
Final Exam: 20%  
Weekly Assignments: 10%  
Active participation through discussion, reading and writing: 10%  
Intercultural activities: 10%

In questo modo il sillabo comunica chiaramente allo studente che la competenza interculturale acquista uno spazio preciso e parificato alle altre competenze, e che come tale avrà un peso nella valutazione della performance complessiva dello studente.

## Osservazioni conclusive

Un docente d'italiano che si accinge ad insegnare a studenti statunitensi in un programma di *study abroad* in Italia, o anche in un *College* negli Stati Uniti, deve sin da subito conoscere quali sono le dinamiche non solo didattiche, ma anche relazionali da seguire e adottare con gli studenti: come sono abituati a studiare, quale rapporto si aspettano dal docente, quali strumenti devono avere a disposizione per l'apprendimento e per poi valutare positivamente il corso che seguono.

Il syllabo costituisce il primo canale di comunicazione tra docente e studenti e riesce a mantenere un contatto concreto tra le due parti per tutta la durata del semestre, indicando agli studenti la rotta dell'apprendimento e le misure di valutazione adottate dal docente. Finché tutto questo è chiaramente espresso nel syllabo, il docente riesce ad avanzare sicuro con la didattica, fornendo sempre le ragioni delle scelte da lui operate.

La scelta di un syllabo d'italiano che sviluppi la competenza interculturale dello studente statunitense trova le sue ragioni nella riflessione glottodidattica statunitense, che ha riconosciuto le carenze linguistiche dei propri studenti e ha fissato la dimensione interculturale come primo obiettivo della formazione linguistica. Anche la glottodidattica europea si muove in questa direzione, e nel *Quadro* enfatizza l'importanza dello sviluppo delle competenze interculturali dei giovani cittadini europei. Il syllabo che abbiamo progettato, rappresentando il punto d'incontro delle due tradizioni glottodidattiche, europea e statunitense, permette allo studente statunitense in Italia di approfondire le proprie conoscenze e competenze interculturali, di sviluppare quell'apertura mentale che lo studio di una L2 comporta.

A conclusione della ricerca, possiamo avanzare alcune riflessioni intorno alla figura del docente di italiano che si rivolge a studenti statunitensi.

Riteniamo che il docente di italiano ad americani sia costretto ad un ripensamento profondo della propria identità di docente e delle pratiche messe in atto con gli studenti: deve adattare il suo modo di intendere la didattica, adottando modalità poco formali e accattivando la motivazione e lo spirito degli studenti; deve soddisfare le attese dello studente/cliente, nell'ottica della *customer satisfaction* americana, ed operare un continuo lavoro di bilanciamento tra le culture in gioco, e soprattutto tra le aspettative dei ragazzi e le sue proposte. È proprio il lavoro del docente su se stesso, l'auto-osservazione, la messa in crisi delle proprie certezze didattiche, a costituire la sfida quotidiana che un docente di italiano a studenti statunitensi deve affrontare. Accanto dunque a una solida formazione nella didattica dell'italiano a stranieri, il docente deve essere efficiente e preparato nell'affrontare questo specifico pubblico, conoscendone il retroterra culturale e accademico di appartenenza.

A livello teorico e metodologico l'istruzione statunitense è stata molto influenzata dalla filosofia educativa di John Dewey, il quale sosteneva che la partecipazione attiva è il modo più efficace per imparare (Steinberg 2012); ciò permette di comprendere il perché dell'importanza del coinvolgimento degli studenti alle lezioni, tanto più se stiamo parlando di classi di lingua. Favorire la partecipazione e la discussione, suscitare domande e riflessioni costituiscono strategie fondamentali per la riuscita positiva del corso e dell'apprendimento degli studenti statunitensi.

Steinberg (2012) sostiene che lo scopo di un programma di *study abroad* è permettere agli studenti di fare un'esperienza d'immersione culturale e linguistica; è pertanto fondamentale dare qualcosa 'da fare' agli studenti, non tanto 'da imparare': secondo Steinberg, infatti, attraverso l'esperienza avviene la migliore istruzione.

In quest'ottica il sillabo interculturale proposto mette gli studenti nelle condizioni di fare esperienza della cultura italiana attraverso diverse

attività e testi, e di apprendere la lingua per la comunicazione in un modo più stimolante e aderente alle loro attese.

L'indagine condotta presso le classi di IES, insieme alle testimonianze degli studenti riportate in appendice, dimostra l'efficacia di tale approccio: attraverso l'esperienza interculturale nella classe di italiano, lo studente statunitense scopre similarità e differenze tra la propria cultura e la cultura italiana e acquisisce una prospettiva di comprensione degli altri, ma anche di comprensione e scoperta del sé, che rappresenta il raggiungimento dell'obiettivo della formazione linguistica.



## Appendice – Esempi di *Intercultural Report*

Riportiamo alcuni significativi esempi di testi scritti da studenti, in cui sono raccontate le conquiste e le riflessioni interculturali degli studenti durante il soggiorno in Italia. Si tratta di studenti del livello avanzato di una classe di IES Milano (del primo semestre del 2012-*Spring semester*), ai quali è stato richiesto di scrivere un *Intercultural Report*, ossia una relazione intorno a un aspetto della cultura italiana che li avesse colpiti perché diverso della loro cultura.

Ai testi non è stata riportata alcuna modifica e correzione, i nomi sono abbreviati e puntati per mantenere l'anonimato.

Nel testo 1 vengono sottolineate differenze riguardanti le conoscenze linguistiche di una famiglia milanese che ha viaggiato in Europa e ha potuto apprendere diverse lingue (situazione che non accade usualmente negli Stati Uniti); la vita familiare e le abitudini culinarie della famiglia milanese colpiscono la studentessa per il modo in cui i membri della famiglia stanno insieme e per la cura e la ricchezza nella preparazione della cena, a cui la studentessa è inaspettatamente invitata: atteggiamenti molto diversi rispetto a una normale famiglia americana.

Nel testo 2 è raccontata l'esperienza del contatto linguistico con un parlante nativo italiano, che arricchisce il repertorio verbale dello studente a partire dal linguaggio più vivo e colorito; accanto a osservazioni sui comportamenti dei milanesi in pubblico, raffrontati con atteggiamenti tipici degli americani, lo studente riflette positivamente sull'ambiente internazionale che si respira in Europa.

Il testo 3 dipinge in toni poetici e romantici un quadro da sogno dell'Italia vista attraverso gli occhi di un'americana: l'Italia elegante, ricca di storia e bellezza, contrasta con l'America moderna e disadorna. Ma la conclusione accomuna i due Paesi, riconoscendo le difficoltà e le incertezze comuni di entrambi.

Infine il testo 4 tocca profondamente il cambio di rotta culturale che un soggiorno in Italia può comportare nei modi di pensare di un giovane americano: lo studente, inizialmente scontento dei contenuti del corso di musica che deve seguire, si dichiara scettico sulla bellezza dell'arte italiana in generale, ma è poi costretto a ricredersi di fronte alle lezioni di un professore che gli trasmette il senso profondo della storia, della musica e dell'arte italiane. La spiegazione del professore sulla musica italiana conduce lo studente a scoprire in modo più profondo il rapporto dell'uomo con la realtà e quindi ad aprire un percorso di riflessione su di sé, a cui prima non aveva pensato. L'esperienza interculturale in questo caso ha fatto centro toccando il vissuto più profondo dello studente.

### **Testo 1:**

*Questo semestre ho fatto babysitting per una famiglia milanese. È stata una bella esperienza perché ho avuto la possibilità di vedere come vive una famiglia italiana nella città. Ho notato alcune differenze ma anche alcune somiglianze. In questa famiglia ci sono una madre, un padre (che lavora moltissimo e non è mai a casa) e due figli. La figlia V. ha dieci anni e il figlio A. ha sei anni. La madre mi ha chiesto di parlare in inglese con V. perché vuole imparare l'inglese. Questa famiglia è appena ritornata a Milano dopo che ha vissuto a Parigi per tre anni.*

*Quindi una delle differenze più grandi è che i genitori e Viola parlano tre lingue! È molto interessante per me vedere come i bambini passano dall'uso del francese all'italiano e vice versa quando giocano. Inoltre la madre chiede ai suoi figli di dire qualche parola nelle diverse lingue per incoraggiarli a continuare ad imparare tutte le tre lingue. Questa situazione sarebbe molto rara in America. Scherziamo poi su come tutti parlano al cane in una diversa lingua! Il povero cane non sa niente ed è sempre confuso.*

*Un'altra differenza che ho osservato è che la madre immediatamente mi ha offerto di cenare con loro ogni volta che faccio babysitting. Questo invito mi sembra molto simpatico e di solito non succede a me in America. E inoltre ero così sorpresa quando ho visto la prima cena! Prima cosa, la nonna dei bambini è venuta ad aiutare la madre a cucinare. Poi la nonna continua a venire a casa per cucinare ogni volta che vado lì. È carino per me che questo sia "normale" per le famiglie italiane. Spesso in America, i nonni non hanno un ruolo molto importante nella famiglia e non è molto comune vederli ogni sera in questo contesto.*

*È chiaro che la famiglia italiana è più vicina della tipica famiglia americana.*

*Poi, la cena era incredibile. Era completa con un primo piatto di pasta, un secondo piatto di un tipo di carne e alcune verdure e un dolce alla fine. Non credevo che la madre mi avrebbe invitato a questa bellissima cena prima di conoscermi bene. E la stessa cosa succede ogni volta che vado a casa sua. In America, quando qualcuno mi invita a cena nella stessa situazione, la cena è completamente diversa nel senso che o devo prepararlo io per me ed i bambini, o la madre fa qualcosa di veloce in confronto a questa cena. Secondo me, sono stati generosi e penso che sia una buona cosa farlo per gli ospiti.*

*Tutte le differenze che ho vissuto, sono state cose che mi sono piaciute moltissimo. Cose importanti come la vicinanza della famiglia e la gentilezza con gli ospiti sono le cose che tutte le famiglie dovrebbero fare!*

*In generale la famiglia italiana sembra più ospitale e gentile.*

## **Testo 2:**

*Il punto primario di studiare all'estero è di provare una cultura differente (qualche volta così profondamente) rispetto alla propria. Penso che una parte critica del processo di provare una nuova cultura è di relazionarsi con la gente della cultura detta.*

*Ho conosciuto la mia compagna di lingua (language partner) M. ad un aperitivo, e lei ha aperto una nuova porta culturale per me. La prima cosa che ho provato grazie a lei è stato il marocchino—un pezzo veramente delizioso della cultura italiana del caffè. Con l'introduzione di nuovi tipi di cibi e bevande, ho imparato una manciata di parole nuove come 'tempesta', 'sbalordito' e 'fa schifo'. Una sera per esempio, dopo un pasto particolarmente delizioso, M. ha commentato: "Che abbuffata".*

*M. mi ha fatto notare anche il fatto che i milanesi parlano tranquillamente nei luoghi pubblici, un fenomeno che non si vede in America. Negli Stati è quasi il contrario, e più forte tu dici qualcosa, più persone ti ascoltano. A Milano però mi sembra che sia più efficace parlare tranquillamente, qualcosa che non è incluso nello stereotipo italiano e che mi ricorda il fatto che c'è molto di più intorno a una cultura e oltre gli stereotipi.*

*Un'altra cosa che non mi aspettavo era lo spirito davvero internazionale di Milano. Solo guardandosi intorno in metro, si vede un collage di facce di molte razze e culture. M., per offrire un altro esempio ha un'amica belga che parla olandese, francese, tedesco, italiano e inglese. M. (anche lei parla italiano, inglese, tedesco, e francese) stessa rappresenta un bell'aspetto dell'Europa—un misto dell'orgoglio della sua cultura e lingua, e una mente veramente aperta a sperimentare nuove culture.*

*Anche questa è la ragione per cui ho deciso di studiare all'estero, una situazione con due o più culture in cui è possibile sperimentare le cose migliori di tutti e due i mondi. Io sono contento di aver incontrato M. e penso che il mio italiano sia migliorato molto. Lei ha contribuito certamente alla mia esperienza a Milano.*

### **Testo 3:**

*Esplorando le piazze tra gli aperitivi, trovo un paese che vive e respira. Ho calpestato le strade d'Italia e mi sono ritrovata nelle istantanee dell'esistenza europea, quasi come un libro di fiabe.*

*Vedo una donna sulla bicicletta davanti a me, che indossa un magnifico abito azzurro, scarpe delicate e la borsetta semplicemente sulle sue spalle. Un uomo su una vespa bianca ferma al semaforo: indossa un vestito di color crema su misura. Le persone più eleganti che io abbia mai visto!*

*In un paese famoso per l'architettura e le arti, ogni oggetto, dipinto, edificio ha una storia antica e famosa dietro. Mentre l'America ha scintillanti, moderne strutture di linee rette e finestre disadorne, l'Italia è un emporio di oggetti d'antiquariato e artistici.*

*Facendo una pausa per un piatto di pasta e un espresso, o sorseggiando il prosecco in mezzo ad un giardino in piena fioritura, la casalinga alla moda incontra il giovane chef appassionato; il romanticismo è parte di questa bella vita. La tipica storia di vita italiana.*

*Dall'altra parte c'è l'America da cui provengo, una nazione di tutte cose moderne: fast food, la tecnologia 4G e il caffè cattivo.*

*Comunque c'è un tema radicato che unisce le due culture: in entrambi i Paesi, ho notato che forte è la lotta per il successo, in questo mondo d'incertezze.*

### **Testo 4:**

*Il mio professore per il corso su Verdi rappresenta per me l'immagine perfetta dell'anti-America. Non nel senso che ha antipatia per il nostro paese, ma nel senso che è un vero uomo italiano. Si vede nella sua intera maniera: come si veste, come parla, come si comporta con le donne, e persino come pensa.*

*Ero un po' deluso all'inizio di dovere frequentare il corso su Verdi, perché considero il suo stile e tutta la musica italiana troppo convenzionale. Ma non solo la musica, non mi piacciono né l'arte italiana, né la cucina italiana. Mi sembra che siano per la maggior*

*parte opere con poche differenze fra loro. Quindi, per molti americani, sentire parlare così appassionatamente su questi argomenti è considerato come una pura follia.*

*Ma mi sono sbagliato. Il mio professore mi ha fatto rendere conto che l'arte italiana, anzi la cultura italiana, è basata su assunzioni diverse di quelle americane: i dettagli sottili, la conoscenza di eventi fuori dell'opera stessa, e chiedersi le domande "profonde".*

*L'opera non ha un senso senza referenza al mondo che sta fuori. Gli italiani, secondo me, hanno vantaggi in questo ambito, grazie ai loro studi delle materie umanistiche e delle lingue. Per esempio, occorre in molti casi che si abbia conoscenza della letteratura straniera, o della cultura di una regione o persino di una città particolare. Nel mio modo di pensare, questi stereotipi di solito non valgono niente perché sono inconsistenti con la verità, che è sempre più diversa e complicata degli stereotipi. Ma la verità non è importante. Invece il fatto importante è che gli artisti usano questi stereotipi, veri o falsi, come simboli nelle loro opere.*

*Mi ha colpito profondamente quando il professore parlava della religione, del contatto che gli italiani, sia laici sia religiosi, hanno con il cattolicesimo: li sforza da giovani a contemplare sé stessi, la vita, e la morte. Nel nostro paese più laico e scientifico, non è accettabile rimuginare questi argomenti. Perché? Perché non ti verranno mai risposte, almeno non risposte precise che funzionano per tutti.*

*Ma non è vero che quello che conta è prima avere una concezione di sé stessi?*

## Bibliografia

- Abraham R. G., Vann R. J., 1987, "Strategies of two language learners: a case study", in *Learner strategies in language learning*, ed. by Wenden A. & Rubin J., 85-102, Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- ACE (American Council on Education), 2008, *College Bound-Students' Interests in Study Abroad and Other International Learning Activities*. A Special Edition of *StudentPOLL*, Art & Science Group LLC, College Board:<http://bookstore.acenet.edu/showItem.aspx?product=311737&session=23D3CEA052474DFE9C67F4A8DE5166AC> (ultima consultazione dicembre 2012)
- ACTFL, 2012, *ACTFL Proficiency Guidelines 2012*, New York: <http://actflproficiencyguidelines2012.org/> (ultima consultazione: dicembre 2012)
- ACTFL, 2010, *Foreign Language Enrollments in K-12 Public Schools: Are Students Prepared for a Global Society?*, Report Summary in: <http://www.actfl.org/enrollment-survey>(ultima consultazione: dicembre 2012)
- ACTFL, 2008, *Student Survey Report. Research for a better Understanding*: <http://www.docstoc.com/docs/78967231/2008-ACTFL-Student-Survey-Report---Home---American-Council-on-the> (ultima consultazione: dicembre 2012)
- Afros E., Schryer C.F., 2009, "The genre of syllabus in higher education", *Journal of English for Academic Purposes*, Vol. 8: 224-233.
- Agard F.B., Di Pietro, R. J., 1965, *The Grammatical Structures of English and Italian*, The University of Chicago Press, Chicago and London.
- Angiolillo P.F., 1947, *Armed Forces Foreign Language Teaching*, S.F. Vanni, New York.
- Atkinson D., 2002, "Toward a sociocognitive approach to second language acquisition", *The Modern Language Journal*, Vol. 86 (4): 525-545.
- Bailini S. e Consonno S., 2002, *Ricette per parlare. Attività e giochi per la produzione orale*, Alma Edizioni, Firenze.

- Balboni P.E., 2006, "Dal Quadro di Riferimento al Piano d'Azione e al Quadro strategico per il multilinguismo: linee di politica linguistica europea per il prossimo decennio", in Mezzadri M. (a cura di), *Integrazione linguistica in Europa*, Torino, Utet Università: 21-42.
- Balboni P.E., 2002, *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*, UTET Libreria, Torino.
- Balboni P.E., 1999, *Parole comuni culture diverse. Guida alla comunicazione interculturale*, Marsilio, Venezia.
- Balboni P.E., 1999, *Dizionario di Glottodidattica*, Guerra Edizioni, Perugia.
- Balboni P.E., 1997, "Una o due lingue per una società? Due modelli a confronto", in *Scuola e lingue moderne*, 5/6: 5-8.
- Balboni P.E., 1994, *Didattica dell'italiano a stranieri*, Bonacci Ed., Roma.
- Bennett M.J., 1993, "Towards ethnorelativism: A developmental model of intercultural sensitivity", in Paige R. M., *Education for the intercultural experience*, 2nd ed., Yarmouth, ME: Intercultural Press: 21-71.
- Bennett J. et al., 2003, "Developing Intercultural Competence in the Language Classroom", in Lange D. & Paige R. M., *Culture as the Core: Perspectives on Culture in Second Language Learning*, Greenwich, Connecticut, Information Age Publishing, USA: 237-270.
- Benucci A., 1994, *La grammatica nell'insegnamento dell'italiano a stranieri*, Bonacci Ed., Roma.
- Brown J.L., 1943, "Trends in Language Instruction", *Modern Language Journal*, Vol. 27: 559-567.
- Bettoni C., 2001, *Imparare un'altra lingua*, Laterza, Bari.
- Blender, E. 1998, *Group Dynamics on Study Abroad Programs: Resident Director Perceptions of their Students and Practical Strategies for Increasing L2 Interaction*, MA Thesis, Bryn Mawr C.
- Bloomfield L., 1983, *An Introduction to the Study of Language*, J. Benjamin Publishing Company, Amsterdam/Philadelphia.

- Bloomfield L., 1942, *Outline Guide for the Practical Study of Foreign Languages*, Linguistic Society of America, Baltimore.
- Brecht R.D. & Walton A.R., 1994, "The future shape of language learning in the new world of global communication. Consequences for higher education and beyond", in Donato R. & Terry R.M., *Foreign language learning: the journey of a lifetime*, Lincolnwood, IL: National Textbook Co.
- Brecht R.D., Robinson J.L., 1995, "On the Value of Formal Instruction in Study Abroad", in Freed B. F. (a cura di), *Second Language Acquisition in a Study Abroad Context*, John Benjamins Company, Amsterdam, Philadelphia: 318-334.
- Breen M., 1987a, "Contemporary Paradigms in Syllabus Design", in *Language Teaching Abstracts*, April: 1-80.
- Brown J.L., 1943, "Trends in Language Instruction", *Modern Language Journal*, Vol. 27, No. 8: 559-567.
- Buck N.S., 1944, "Report of the President's Committee on the Teaching of Modern Foreign Languages", Yale University, *Hispania*, Vol. 27, No. 3: 386-393.
- Byram M., 1997, *Teaching and assessing intercultural communicative competence*, Clevedon, Multilingual Matters.
- Byram M., Zarate G., 1997, "Defining and assessing intercultural competence: Some principles and proposals for the European context", *Language Teaching*, 29: 239-243.
- Byram M., Gribkova B., Starkey H., 2002, "Developing the Intercultural Dimension in Language Teaching. A practical Introduction for Teachers", Language Policy Division, Directorate of School, Out-of-School and Higher Education, DGIV, Council of Europe, Strasbourg.
- Byram, M., 2003, On being 'bicultural and intercultural', in G. Alred, M. Byram & M. Flemming (Eds.), *Intercultural experience and education*, Clevedon: Multilingual Matters: 50-66.
- Byrnes H., 2012, "Of frameworks and the goals of collegiate foreign language education: critical reflections", *Applied Linguistics Review* 3-1: 1-24.
- Byrnes H., 2008, "Articulating a foreign language sequence through



- content: A look at the culture standards", *Language Teaching*, 41: 103-118.
- Byrnes H., 2007, "Developing National Language Education Policies: Reflections on the CEFR", *The Modern Language Journal*, Vol. 91, No. 4: 679-685.
- Canzi G., Pagani D., 2010, *L'arte di cucinare alla milanese. Ricette tradizionali e curiosi aneddoti in un libro dove tutto fa brodo*, Newton Compton Editori, Roma.
- Castiglione P., 1959, "A Discussion: The Teaching of Italian and Its Problems", *Italica*, Vol. 36: 287-290.
- Ceroni V., 1944, "Three Months with the A.P.T.P. Teaching Italian", *Modern Language Journal*, Vol. 28, No. 2: 46-49.
- Ciliberti A., 2012, *Glottodidattica. Per una cultura dell'insegnamento linguistico*, Carocci, Roma.
- Ciliberti A., 1994, *Manuale di glottodidattica*, La Nuova Italia, Firenze.
- Cini L., 2011, "La programmazione", in Diadori P. (a cura di), *Insegnare italiano a stranieri*, Le Monnier, Perugia.
- Cioffari V., 1956, "The Role of Modern Foreign Languages in Our Schools", *Modern Language Journal*, Vol. 40, No. 6: 302-306.
- Cohen A. D. et al., 2003, *Maximizing study abroad: A language instructor's guide to strategies for language and culture learning and use*, Minneapolis, MN: Center for Advanced Research on Language Acquisition, University of Minnesota.
- Cohen A.D., 2005, *Maximizing Study Abroad Through Language and Culture Strategies: Research on Students, Study Abroad Program Professionals, and Language Instructors*, Minneapolis, MN: Center for Advanced Research on Language Acquisition, University of Minnesota.
- Corder P., 1983, *Introduzione alla linguistica applicata*, trad. it. di Origlia G., Il Mulino, Bologna.
- Corder P., 1973, *Introducing Applied Linguistics*, Penguin Books, New York.
- Colussi G., 1995, "Beginners' Level Textbooks for Italian in the 90's: An

- Investigation into the Current North American Textbook Market”, *Italica*, Vol. 72, No. 4: 452-473.
- Council of Europe, 2001, *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Consiglio d’Europa, 2002, *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione*, La Nuova Italia, Firenze.
- Cutshall S., 2012, “More Than a Decade of Standards: Integrating ‘Cultures’ in Your Language Instruction”, *The Language Educator*, Vol. 7, Issue 3: 32-37.
- Danesi M., 1976, “A Critical Survey of Elementary and Intermediate Italian Textbooks, 1966-1975”, *Modern Language Journal*, Vol. 60, No. 3: 119-122.
- Davis J.C., 1945, “Language Teaching and the War”, *Independent School Bulletin*, Series of 1944-1945, No. 2: 5-9.
- De Mauro T et al., 2002, *Italiano 2000. I pubblici e le motivazioni dell’italiano diffuso tra stranieri*, Bulzoni, Roma.
- Di Pietro R.J, Lantolf J.P., Labarca A., 1983, “The Graduate Foreign Language Curriculum”, *The Modern Language Journal*, Vol. 67, No. 4: 365-373.
- Diadori P. (a cura di) 2011, *Insegnare italiano a stranieri*, Le Monnier, Milano.
- Diadori P., Palermo M., Troncarelli D., 2009, *Manuale di didattica dell’italiano L2. Riflessioni didattiche per l’italiano*, Guerra Ed., Perugia.
- Dolci R., 2006, “Gli Standards for Foreign Language Learning negli USA e il Quadro Comune Europeo”, in Mezzadri M. (a cura di), *Integrazione linguistica in Europa*, UTET Università, Torino-Novara: 60-80.
- Dwyner M., 2004, “More is Better: The Impact of Study Abroad Program Duration”, *Frontier. The Interdisciplinary Journal of Study Abroad*, Vol. X: 151-163.
- Dwyner M. & Peters K., 2004, “The Benefits of Study Abroad. New Studies Confirms Significant Gains”, *Transition Abroad*, 27 (5).

- Engle L., Engle J., 2004, "Assessing Language Acquisition and Intercultural Sensitivity Development in Relation to Study Abroad Program Design", *Frontiers*, Vol. X: 219-236.
- Freddi G., 2010, *Lingue: strumenti di humanitas. Studi, saggi, modelli educativi e glottodidattici, bibliografie*, EDUCatt, Università Cattolica Milano.
- Freddi G. (a cura di), 1987, *L'insegnamento della lingua-cultura italiana all'estero, Aspetti glottodidattici*, Le Monnier, Firenze.
- Freed B. F. (a cura di), 1995, *Second Language Acquisition in a Study Abroad Context*, John Benjamins Company, Amsterdam-Philadelphia.
- Fucilla J.J., 1967, *The Teaching of Italian in the United States. A Documentary Survey*, (a cura di) American Association of Teachers of Italian (AATI), New Brunswick.
- Furman N., Goldberg D., Lusin N., 2010, *Enrollments in Languages Other Than English in the United States Institutions of Higher Education*, MLA, Web publication: [http://www.mla.org/2009\\_enrollmentsurvey](http://www.mla.org/2009_enrollmentsurvey) (ultima consultazione dicembre 2012).
- Galpin A., 1944, "Italian ASTP Program at the University of Wisconsin", *Italica*, Vol.21, No. 1: 25-28.
- Gass S., Selinker L., 2001, *Second Language Acquisition: An Introductory Course*, Lawrence Erlbaum, London.
- Gilardoni S., 2005, "Diffusione dell'insegnamento dell'italiano L2 e indicatori dell'attrattività della lingua italiana: studi e prospettive", in *Europa plurilingue, Comunicazione e didattica*, Atti del Convegno Internazionale di Studi, 4-5 novembre 2004, Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano, Vita & Pensiero, Milano.
- Gordon L.H., 1943, "Italian in the ASTP", *Italica*, Vol. 20, No. 4: 201-204.
- Grunert J., 1997, *The Course Syllabus. A Learning-Centered Approach*, Anker Publishing Company; Bolton MA.
- Haugen E., 1955, "Linguists and the Wartime Program of Language Teaching", *The Modern Language Journal*, Vol. 39, No. 5: 243-245.

- IIE (Institute International Education), 2011, *Open Doors Report on International Educational Exchange*: <http://www.iie.org/Research-and-Publications/Open-Doors/Data> (ultima consultazione: settembre 2012).
- IES Abroad, 2011, *The IES ABROAD MAP (Model Assessment Practise) for Language & Intercultural Communication: Charting a course for quality*, Chicago: Author.
- Ingold C.W. & Wang S.C., 2010, *The teachers we need: Transforming world language education in the United States*, College Park, MD: National Foreign Language Center at the University of Maryland: [http://www.nflc.org/publications/the\\_teachers\\_we\\_need.pdf](http://www.nflc.org/publications/the_teachers_we_need.pdf) (ultima consultazione: dicembre 2012).
- Ittner R.T., 1944, "Implications of the Army Forces' Language Program", *GQ*, Vol. 17, No. 4: 176-182.
- Jackson F.H., Malone M.E., 2009, "Building the Foreign Language Capacity We Need: Toward a Comprehensive Strategy for a National Language Framework", National Foreign Language Center, University of Mariland & Center for Applied Linguistics (CAL): 1-42, <http://www.cal.org/resources/languageframework.pdf> (ultima consultazione: dicembre 2012)
- James D., 1998, "The Impact on Higher Education of *Standards for Foreign Language Learning: Preparing for the 21st Century*", ACTFL White Paper, ACTFL Newsletter: 11-14.
- Jespersen O., 1933, *The System of Grammar*, G. Allen & Unwin LTD, London/Copenhagen.
- Jespersen O., 1904, *How to teach a foreign language*, G. Allen & Unwin Ltd, London.
- Keesing R. M., 1987, "Models, 'folk' and 'cultural': Paradigms regained?" in *Cultural models in language and thought*, ed. by Holland D. & Quinn N., New York, Cambridge university Press: 369-393.
- Klarmann A.D., 1944, "The Challenge of the Army", *GQ*, Vol. 17, No. 2: 67-71.
- Kleinhenz C., 1994, "Gli studi di italianistica nei 'Colleges' e nelle Università degli Stati Uniti", versione aggiornata del saggio "L'italianistica negli Stati Uniti" di Ciavolella M, Iannucci A. (a cura

- di), *Italian Studies in North America*, University of Toronto Italian Studies, Dovehouse Ed., Ottawa: 713-729.
- Kramsch C., 1998, "Teaching along the cultural faultline", in Paige R., Lange D. & Yershova Y. (Eds.), *Culture as the core: Interdisciplinary perspectives on culture teaching and learning in the second language curriculum*, University of Minnesota, Minneapolis, MN: 15-32.
- Kramsch C., 1993, *Context and culture in language teaching*, Oxford University Press, Oxford.
- Kramsch C., Byram K., 2008, "Why It Is so Difficult to Teach Language as Culture?", *The German Quarterly*, Vol 81, No. 1: 20-34.
- Krahnke K., 1987, *Approaches to syllabus design for foreign language teaching*, CAL (Center for Applied Linguistics), Prentice Hall Regents, Englewood Cliffs, NJ.
- Krashen S., 1981, *Second language acquisition and second language learning*, Pergamon Press, Oxford.
- Lakoff G., Johnson M., 1998, *Metafora e vita quotidiana*, trad. it. a di Violi P., Bompiani, Bergamo.
- Lado R., 1974, *Per una didattica scientifica delle lingue*, Minerva Italica, Bergamo.
- Lado R., 1957, *Linguistics across Cultures. Applied Linguistics for Language Teachers*, University of Michigan Press, Ann Arbor.
- Lange D., 1999, "Response to the Welles and James article", ACTFL Newsletter, Vol. XI, n. 1: 9-11.
- Lebano E., 1992, "L'insegnamento dell'italiano negli Stati Uniti", in *L'insegnamento della lingua italiana all'estero*, di A. Fiorato et al., Fondazione Giovanni Agnelli, Torino.
- Lebano E., 1982, "Present Status of Italian Studies in North America: A 1981 Survey", *Italica*, Vol. 59, No. 3: 196-248.
- IRPET (Istituto Regionale Programmazione Economica Toscana) 2001, *I programmi universitari nordamericani in Italia*, a cura di Hulda e Daniele Liberanome, in collaborazione con AACUPI (*Association of American College and University Programs in Italy*), Firenze.

- Liddicoat A.J., 2002, “Static and dynamic views of culture and intercultural language acquisition”, *Babel*, 36(3): 4–11, 37.
- Lilama, 2009, “USA Federal Language Framework. US Language Policy”:<http://www.lilama.org/uploads/documents/USA%20Language%20Framework%20-%20US.pdf> (ultima consultazione: dicembre 2012).
- Lo Duca M., 2012, *Sillabo di italiano L2*, Carocci Ed., Roma.
- Luciani V., 1943, “Augmentatives, Diminutives and Pejoratives in Italian”, *Italica*, Vol. 20, No. 1: 17-29.
- Macchiarella G., 1993, “Italian in the United States”, *Italian Journal* 7.1: 57-62.
- Mason K., 1997, “Dove siamo? The Current Status of Teaching Italian”, *Italica* Vol. 74, No. 4: 517-541.
- Merli M. e Quercioli F., 2003, “Prospettive nell’insegnamento dell’italiano a discenti angloamericani”, Bollettino ITALS n. 2: [http://venus.unive.it/ital slab/modules.php?op=modload&name=ezcms&file=index&menu=87&page\\_id=96](http://venus.unive.it/ital slab/modules.php?op=modload&name=ezcms&file=index&menu=87&page_id=96) (ultima consultazione: dicembre 2012).
- Mezzadri M. (a cura di), 2006, *Integrazione linguistica in Europa. Il Quadro comune di riferimento per le lingue*, UTET Università, Novara.
- Mezzadri M., 2003, *I ferri del mestiere: (auto)formazione per l’insegnante di lingue*, Guerra Ed., Perugia.
- Miller L., Ginsberg R.B., 1995, “Folklinguistic theories of language learning”, *Second Language Acquisition in a Study Abroad Context*, ed. B.F.Freed, John Benjamins, Amsterdam-Philadelphia: 293-316.
- MLA, 2007, “Foreign Languages and Higher Education: New Structures for a Changed World”, MLA Ad Hoc Committee on Foreign Languages: [http://www.mla.org/governance/scnsl/scnsl\\_2013](http://www.mla.org/governance/scnsl/scnsl_2013) (ultima consultazione: dicembre 2012).
- Mollica A., 2011, “L’uso didattico del testo umoristico: la vignetta”, in Diadori P. (a cura di), *Insegnare italiano a stranieri*, Le Monnier, Milano: 406-423.

Moore O.H., 1944, "Gl'Italo-Americani nell'ASTP", *Italica*, Vol. 21, No. 3: 125-130.

National Language Conference, 2005, *A Call to Action for National Foreign Language Capabilities*:

[http://www.wtcin.net/documents/A\\_Call\\_To%20Action\\_for\\_National\\_Foreign\\_Language-Capabilities-US\\_Dept\\_of\\_Defense-2005.pdf](http://www.wtcin.net/documents/A_Call_To%20Action_for_National_Foreign_Language-Capabilities-US_Dept_of_Defense-2005.pdf) (ultima consultazione: dicembre 2012)

Newmark M., 1948, *Twentieth Century Modern Language Teaching: Sources and Readings*, The Philosophical Library, New York.

Newton J. et al., 2009, *Intercultural Communicative Language Teaching: Implications for effective teaching and learning*, School of Linguistics and Applied Language Studies, Jessie Hetherington Centre for Educational Research, Victoria, University of Wellington, Wellington, Ministry of Education [Unpublished draft report to the Ministry of Education.].

Newton J., Shearn S., 2009, "An Evidence-Based Framework of Principles for Effective Intercultural Teaching and Learning", in *Intercultural Communicative Language Teaching: Implications for effective teaching and learning*, Wellington, Ministry of Education [Unpublished draft report to the Ministry of Education.]: 62-77.

Nunan D., 1988, *The Learner-Centred Curriculum. A Study in Second Language Teaching*, Cambridge University Press, Cambridge.

O'Connell M.E., Norwood J.L., 2007, *International Education and Foreign Languages. Keys to securing America's Future*, National Research Council on the National Academies, The National Academies Press, Washington D.C.

Paige R. M., Cohen A.D., Shively R.L., 2004, "Assessing the Impact of a Strategies-Based Curriculum on Language and Culture Learning Abroad", *Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad*, V. 10: 253-276.

Parker, W.R., 1961, *The national interest and foreign languages* (3<sup>rd</sup> ed.), Washington DC: National Commission for UNESCO (Dept. of State).

Parker, W.R., 1955, "The Future of the FL Program", *Modern Language Association*, Vol. 70, No. 2: 7-14.

Parkes J. & Harris M. B., 2002, "The purposes of a syllabus", *College*

- Teaching*, Vol. 50, No. 2: 55-61.□
- Paulsen W., 1944, "The ASTP Experiment and Our Future Language Courses", *GQ*, Vol. 17, No. 4: 167-175.
- Pei M., 1944, "The Functions of Languages in the Post-War World", *Modern Language Journal*, Vol. 28, Issue 3: 280-285.
- Pellegrino V. A., 1998, "Student perspectives on language learning in a study abroad context". *Frontiers*, Vol. IV: 91-120.
- Pellegrino, V. 1997a. Social and psychological factors affecting spontaneous second language use during study abroad: A qualitative study. Dissertation. Bryn Mawr College.
- Perbellini M., 2012, "Il valore dell'esperienza sul campo: un *field study*", in *Culture shock? Studenti statunitensi in Italia: una sfida transculturale*, Franco Angeli, Milano: 103-106.
- Perkins, J., et al., 1979, "Strength through wisdom: A Critique of U.S. Capability", A Report to the President from the President's Commission on Foreign Language and International Studies, *The Modern Language Journal*, Vol. 64, No.1, Spring 1980: 9-57.
- Petro, M., 2007, *Testimony on National Language Needs to the Senate Subcommittee on Oversight o Government Management*, The Federal Workforce and the District of Columbia: [http://hsgac.senate.gov/public/index.cfm?FuseAction=Files.View&FileStore\\_id=8c59ac06--79e9--4f8c--9072--ec0c8ea71650](http://hsgac.senate.gov/public/index.cfm?FuseAction=Files.View&FileStore_id=8c59ac06--79e9--4f8c--9072--ec0c8ea71650) (ultima consultazione: dicembre 2012).
- Pichiassi M., Zaganelli G., 2008, *Contesti italiani. Viaggio nell'italiano contemporaneo attraverso i testi. Materiali per la didattica dell'italiano L2*, Guerra Edizioni, Perugia.
- Pichiassi M., Zaganelli G., 1991, "Lingua e cultura: loro dimensione nella didattica dell'italiano L2", in C.I.L.A. Sezione Didattica dell'Italiano all'Estero, *L'insegnamento della cultura e civiltà nei corsi di italiano L2*, Quaderno n.5, Guerra ed., Perugia.
- Pufahl I., Rhodes N., Christian D., 2000, *Foreign language teaching: What the US can learn from other countries*, Washington DC, Center for Applied Linguistics (CAL): <http://www.cal.org/resources/digest/0106pufahl.html> (dicembre 2012)



- Reichenberger A. G., 1946, "Report on the Teaching of Beginning Italian in the ASTP at the Ohio State University", *The Modern Language Journal*, Vol. 30, No. 2: 89-97.
- Rigotti E., 2005, "Plurilinguismo e unità culturale in Europa", in Cambiaghi B., Milani C., Pontani P. (a cura di), *Europa plurilingue: comunicazione e didattica*. Atti del Convegno internazionale di studi, Milano, Università Cattolica del Sacro Cuore, 4-5 novembre 2004, Vita & Pensiero.
- Rigotti E., 1995, "Verità e Persuasione", *Il nuovo Aeropago* 14 (1): 3-14.
- Robinson J.L., 1995, *Second Language Learning in Social Context: an ethnographic account of an academic semester abroad in Russia*, Dissertation, University of Maryland.
- Rose E., 1944, "The future of the AST Program", in "Corrispondence", *The German Quarterly*, Vol. 17, No. 3: 161-162.
- Sacchini I., 2010, "Corso di italiano per studenti anglofoni negli USA: l'importanza del libro di testo", in *Italiano LinguaDue*, Università degli Studi di Milano, Vol. 2, n. 2.
- Sarkisian E., 2006, *Teaching American Students, A Guide for International Faculty and Teaching Assistants in Colleges and Universities*, Harvard University Press, Cambridge MA and London (Third Edition).
- Scanio V.A., 1944, "Some Lessons Learned from the Army Intensive Language Program", *Italica*, Vol. 21, No. 4: 186-195.
- Schiffrin D., 1994, *Approaches to Discourse*, B. Blackwell, Oxford, UK; Malden, Mass., USA.
- Schueler H., 1944, "Foreign Language Teaching under the Army Specialized Training Program", *German Quarterly*, Vol. 17, No. 4: 183-191.
- Schulz R., 2007, "The challenge of assessing cultural understanding in the context of foreign language instruction", *Foreign Language Annals*, 40 (1): 9-26.
- Schumann, F. M., 1980, "Diary of a language learner: A further analysis", *Research in Second Language Acquisition: Selected Papers of the Los*

- Angeles Second Language Acquisition Research Forum*, ed. by R. C. Scarcella and S. D. Krashen, 51-65, Rowley, MA: Newbury House Publishers, Inc.
- Sebeok T. A., 1945, "Linguists, Informant and Units", *Modern Language Journal*, Vol. 29, No. 5: 376-381.
- Serianni L., 2005, *Grammatica italiana, Italiano comune e lingua letteraria*, UTET, Torino.
- Severgnini B., 2012, *Italiani di domani. 8 porte sul futuro*, Rizzoli, Milano.
- Severgnini B., 2009 *Italiani con valigia*, BUR Biblioteca Rizzoli, Milano.
- Severgnini B., 2009, *Un italiano in America*, BUR Rizzoli, Milano.
- Severgnini B., 2008 *La testa degli italiani*, BUR Rizzoli, Milano.
- Slattery J. M. & Carlson J. F., 2005, "Preparing an effective syllabus: current best practices", *College Teaching*, Vol. 53, No. 4: 159-164. □
- Spera L., 2011, "L'uso didattico del testo letterario", in Diadori P. (a cura di) *Insegnare italiano a stranieri*, Le Monnier, Milano: 374-377.
- Spinelli B., 2006, "Il Quadro e lo sviluppo di una prospettiva interculturale", in Mezzadri M. (a cura di) *Integrazione linguistica in Europa. Il Quadro comune di riferimento per le lingue*, UTET Università, Torino-Novara: 166-189.
- Standards for Foreign Language Learning in the 21st Century*, 2006, Allen Press, Lawrence, KS.
- Steinberg M., 2012, 'Conclusioni' in *Culture shock? Studenti statunitensi in Italia: una sfida transculturale*, Franco Angeli, Milano: 197-199.
- Steinberg M., Norris E.M., 2008, "Does Language Matter? The Impact of Language of Instruction on Study Abroad Outcomes", *Frontiers*, Vol. XVII: 117-131.
- Steinhart M., 2006, "Breaching the artificial barrier between communicative competence and content" *Modern Language Journal*, Vol. 90: 258-261.
- Swaffar J., 2006, "Terminology and its discontents: Some caveats about communicative competence." *Modern Language Journal*, 90: 246-249.

- Swenden E., 2012, *Introducing the ACTFL Proficiency Guidelines 2012*, ILR Plenary Presentation 2012:  
<http://www.govtilr.org/Publications/ACTFL%20Guidelines%202012%20ILR%20Presentation%201.6.pdf> (ultima consultazione: dicembre 2012).
- Tedick D.J., 2012, *Proficiency-Oriented Language Instruction and Assessment (POLIA): Standards, Philosophies, and Considerations for Assessment*, CARLA Center for Advanced Research on Language Acquisition, Minnesota University, Minneapolis MN.
- Tomlinson B., 2001, "Seeing more between the lines", *The Guardian Weekly, Learning English*, 5: 21–27.
- Tucker H., 2000, "The place of the personal: The changing face of foreign language literature in a Standards-based curriculum", *ADFL Bulletin*, 31, 2: 53-58.
- U.S. Department of Education, 2011 (October), *A Decade of Foreign Language Standards: Impact, Influence, and Future Directions*, Title VII: International Research Studies:  
<http://www.actfl.org/sites/default/files/pdfs/public/national-standards-2011.pdf> (ultima consultazione: dicembre 2012).
- Weaver G., 1993, "Understanding and coping with cross-cultural adjustment stress", in Paige R.M. (Ed.), *Education for the intercultural experience*, Intercultural Press, Yarmouth, Maine: 137–168.
- Welles E., 1998, *Standards for Foreign Language Learning: Implications and Perceptions*, ACTFL Newsletter: 7-9.
- Wilkinson S., 1998, "On the nature of immersion during study abroad: Some participant perspectives", *Frontiers*, Vol. 4: 121-138.

## Sitografia

[www.aati-online.org/](http://www.aati-online.org/) (AATI, American Association Teachers of Italian)

[www.actfl.org/](http://www.actfl.org/) (ACTFL, American Council Teaching of Foreign Languages)

[www.aal.org](http://www.aal.org) (AAAL, American Association for Applied Linguistics)

[www.aacupi.org/](http://www.aacupi.org/) (AACUPI, Association of American College and University Programs in Italy)

[www.astpww2.org/](http://www.astpww2.org/) (ASTP, Army Specialized Training Program)

[www.cal.org](http://www.cal.org) (CAL, Center for Applied Linguistics)

[www.carla.umn.edu/](http://www.carla.umn.edu/) (C.A.R.L.A., Center for Advanced Research on Language Acquisition)

[www.casl.umd.edu](http://www.casl.umd.edu) (Center for Advanced Study of Language, University of Maryland)

[www.cte.udel.edu](http://www.cte.udel.edu) (Center for Teaching and Learning, University of Delaware)

[www.iie.org/](http://www.iie.org/) (IIE, Institute of International Education)

[www.iesabroad.org](http://www.iesabroad.org) (IES, Institute for the International Education of Students)

[www.lilama.org](http://www.lilama.org) (Network Linguistics Policy for the Labour Market)

[www.nflc.org](http://www.nflc.org) (National Foreign Language Center)

[www.mla.org](http://www.mla.org) (MLA, Modern Language Association)

<http://nationalacademies.org/nrc/index.html> (National Research Council)

<http://www.nflc.org> (National Foreign Language Center)