



Università
Ca' Foscari
Venezia

Corso di Laurea Magistrale (ex D.M. 270/2004)
in Scienze del Linguaggio

Tesi di Laurea

L'insegnamento del sistema verbale in italiano come LS

Case study presso le università in Repubblica Ceca e proposte
didattiche

Relatore

Ch. Prof. Graziano Serragiotto

Correlatore

Ch. Prof.ssa Tiziana D'Amico

Laureando

Martina
Campatelli
Matricola
865157

Anno Accademico

2021 / 2022

INDICE

Introduzione.....	5
Úvod.....	9
1. La didattica della lingua straniera: implicazioni teoriche	
1.1. Coordinate glottodidattiche: nozioni fondamentali.....	12
1.1.1. Quattro contesti educativi.....	20
1.2. La lingua straniera: la relazione tra input linguistico, docente e studente.....	21
1.2.1. Lo sviluppo di una lingua “di mezzo”.....	23
1.2.1.1. La L1 può influire sull’apprendimento?.....	24
1.2.2. Altre variabili dell’apprendimento: l’apprendente adulto.....	25
1.3. Il punto di partenza dell’insegnamento di una LS: contesto, destinatari e finalità.....	28
1.3.1. Un modello di competenza comunicativa: insegnamento e acquisizione.....	30
1.3.2. I livelli linguistici.....	35
1.3.3. Il supporto dei manuali didattici.....	38
2. La diffusione dell’italiano nei paesi madrelingua slava	
2.1. La lingua italiana all’estero: dalle prime migrazioni alla realtà contemporanea.....	41
2.1.1. La lingua italiana all’estero: i primi anni del secolo scorso.....	43
2.1.2. La lingua italiana all’estero: la realtà contemporanea.....	44
2.2. La diffusione dell’italiano nei paesi madrelingua slava.....	46
2.2.1. L’italiano in Slovacchia.....	48
2.2.2. L’italiano in Polonia.....	51

3. Insegnamento e acquisizione della grammatica a slavofoni: il sistema verbale italiano

3.1. Il contributo della linguistica acquisizionale: le sequenze di apprendimento ...	55
3.1.1. Sequenza acquisizionale dell'italiano LS.....	57
3.2. Lineamenti morfosintattici di lingua italiana e delle lingue slave	60
3.2.1. Il sistema verbale.....	62
3.2.1.1. Aspetto e Azionalità.....	64
3.2.1.2. Tempo e Modo.....	68
3.2.1.2.1 Indicativo.....	69
3.2.1.2.1.1. Presente.....	70
3.2.1.2.1.2. Passato.....	72
3.2.1.2.1.3. Futuro.....	83
3.2.1.2.2 Condizionale.....	86
3.2.1.2.3 Congiuntivo.....	87
3.2.1.2.4 Participio.....	88
3.2.1.2.5 Gerundio.....	89
3.3. La competenza linguistica.....	90
3.3.1. Didattica della grammatica o della riflessione linguistica?	92
3.3.2. Come insegnare la grammatica.....	94

4. Il sistema verbale nella didattica dell'italiano a studenti cechi: case study

4.1. L'insegnamento dell'italiano in Repubblica Ceca.....	98
4.1.1. L'istruzione in Repubblica Ceca: organizzazione didattica.....	99
4.1.2. La diffusione dell'italiano in Repubblica Ceca	102
4.1.2.1. L'insegnamento dell'italiano: istruzione primaria e secondaria.....	106
4.1.2.2. L'insegnamento dell'italiano: corsi singoli.....	108
4.2. <i>Case study</i> : il contesto e le metodologie.....	109
4.2.1. Le università ceche.....	110
4.2.2. Metodologie di indagine.....	112
4.2.3. Gli insegnanti madrelingua italiani e cechi	115
4.2.4. Gli studenti: motivazione e opinioni generali	119

4.2.5. I corsi di italiano: metodologie adottate.....	123
4.3. <i>Case study</i> : la ricerca.....	125
4.3.1. L'insegnamento della grammatica.....	126
4.3.2. I risultati dell'analisi dei dati: il sistema verbale.....	128
4.3.3. Riflessioni conclusive.....	136
5. Proposte e suggerimenti per l'insegnamento	
5.1. La progettazione di un curriculum.....	140
5.1.1. Gli studenti.....	142
5.1.2. Contenuti e tempi.....	143
5.1.3. Materiali, metodi e approcci didattici.....	145
5.1.4. Tecniche glottodidattiche.....	146
5.2. Una proposta di UD.....	146
5.2.1. Motivazione.....	148
5.2.2. Globalità.....	148
5.2.3. Analisi.....	148
5.2.4. Sintesi e riflessione.....	149
5.3. La valutazione degli apprendenti.....	150
Conclusioni.....	153
Appendice A.....	156
Appendice B.....	161
Bibliografia.....	167
Sitografia.....	175

Introduzione

Il presente lavoro nasce dalla volontà di far luce sulle modalità di insegnamento del sistema verbale italiano presso alcuni atenei in Repubblica Ceca. Si è scelto di indagare questo ambito poiché l'oggetto di ricerca non è stato trattato da molti studiosi, pertanto appare utile un confronto in chiave contrastiva tra due realtà linguistiche molto diverse, ma con alcuni tratti comuni.

Si prenderà in esame la questione dell'insegnamento dell'italiano all'estero, che da molti decenni è una questione che si è fatta sempre più peculiare. Con gli anni, infatti, sono aumentate le persone che in tutto il mondo si sono avvicinate a questa lingua e come conseguenza anche i metodi per insegnarla sono a loro volta cambiati. Per insegnare questa lingua tanto complessa quanto ricca è opportuno mettere al vaglio tutte le variabili che possono essere incontrate nell'ambiente didattico. Secondo Balboni, uno dei massimi esperti del panorama didattico, in contesti in cui l'italiano è una lingua straniera, dunque insegnata all'estero, tre sono le componenti a cui riferirsi per il miglioramento del processo di insegnamento, ovvero il docente, gli studenti e la lingua. A partire dall'immersione linguistica, gli apprendenti ricevono un input dal docente che non proviene dalla realtà quotidiana, bensì da una realtà più strutturata e realizzata *ad hoc*. Anche il target degli studenti che stanno apprendendo richiede il giusto interesse, poiché alla base della nazionalità è possibile ricostruire un insegnamento che possa sfruttare al meglio la loro lingua madre e anche la conoscenza di altre lingue straniere. Importante anche ricordare che il target di studenti interessato fa riferimento agli adulti, e come tali hanno già alle spalle almeno un apprendimento di un'altra lingua straniera e possiedono caratteristiche specifiche. Vogliono essere coinvolti nelle decisioni che li riguardano, vogliono che sia chiaro il percorso che stanno facendo, vogliono avere la possibilità di essere autonomi nell'apprendimento. In questa relazione tra lingua e studente si inserisce un'altra figura di inestimabile importanza, l'insegnante: è fondamentale affinché lo studente possa appassionarsi ed essere motivato ad apprendere una lingua straniera. È necessario per questo che egli sia una guida e un regista attivo sul campo d'azione, un tutor e un sostenitore del piacere di apprendere l'italiano, che presenta materiali adeguati e stimolanti per il target di studenti. Essere insegnanti non significa solo possedere una certificazione linguistica, conoscere approfonditamente il funzionamento dell'italiano sul piano morfosintattico, fonetico e lessicale, ma anche conoscere la cultura, i modi di vivere dell'Italia contemporanea, valutare e riadattare i

materiali didattici, nei quali gli studenti possano riconoscersi come parte integrante di una società a cui direttamente non appartengono.

Un altro tassello da aggiungere al quadro complessivo della presente tesi riguarda proprio gli studenti, di origine slava in particolare madrelingua cechi. Questi studenti, appartenenti ad un ceppo linguistico diverso rispetto all'italiano, studiano la lingua italiana come lingua straniera all'università presso i propri paesi. Considerando l'estrema vicinanza linguistico culturale, è sembrato interessante offrire una breve panoramica dell'insegnamento dell'italiano in Slovacchia e Polonia, due paesi le cui lingue rientrano tra le lingue slave occidentali come il ceco. La disamina della diffusione in questi territori della lingua italiana considera la situazione dai primi anni del secolo scorso fino ad arrivare alla società contemporanea. Ciò ha consentito di comprendere le relazioni che sono tutt'oggi instaurate tra questi paesi.

Insegnare agli studenti slavi la grammatica è innanzitutto una parte fondamentale di un qualsiasi curriculum di lingua, sia essa materna, seconda o straniera, e non una scelta che può essere fatta dall'insegnante o dal libro di testo. Vi sono infatti tecniche specifiche come la traduzione che vengono impiegate per promuovere le competenze linguistiche e la riflessione sulla lingua, che ha come scopo ultimo quello di rendere gli studenti autonomi nella scoperta delle strutture sottostanti la lingua. Date dunque le differenziazioni di queste lingue e dell'italiano, verrà operata un'analisi contrastiva del loro sistema verbale. L'analisi si poggierà sulle sequenze di acquisizione elaborate da Banfi e Bernini, in base alle competenze linguistiche degli studenti. In questo modo si cercherà di dimostrare che l'acquisizione avviene in maniera graduale e sistematica dell'aspetto, dei tempi e dei modi verbali italiani. Il sistema verbale verrà studiato anche attraverso l'utilizzo di monografie sulle lingue slave rendendo possibile l'individuazione delle caratteristiche tipiche di questa categoria grammaticale.

Sulla base di queste considerazioni nasce la necessità di investigare la percezione di studenti e docenti in Repubblica Ceca. Con l'aiuto di questionari, si cercherà di trovare risposte alle metodologie e alle possibili divergenze linguistiche andando ad analizzare la sfera personale, scolastica e di competenze degli studenti e dei docenti, ognuno con caratteristiche e background nozionali differenti. L'argomento della tesi presenterà la necessità di fare riferimento a studi di ambiti simili: i documenti che si sceglieranno per la trattazione della questione del sistema verbale affronteranno il tema diametralmente, dal punto di vista linguistico, morfosintattico e informativo. Sebbene si ricordi che non ve ne sono molti, sarà possibile delineare un primo approccio ad una questione ancora

poco risolta dagli esperti del settore, almeno per quanto concerne la lingua ceca.

Al fine di presentare l'insegnamento dell'italiano e delle sue peculiarità, verranno fornite proposte e suggerimenti per l'insegnamento e la progettazione didattica. Il campo d'azione è molto specifico e riguardo la teoria e la tipologia di materiali non vi sono state ancora molte proposte didattiche. Per questo si è cercato di proporre un'unità didattica che sia valida per gli studenti di un dato livello linguistico, che includa esercizi mirati a risolvere le principali problematiche che gli studenti cechi riscontrano quando apprendono l'italiano.

Il presente lavoro si comporrà di cinque capitoli.

Nel primo capitolo si presenterà il panorama didattico dell'ultimo secolo, in cui assumono rilievo le caratteristiche dell'insegnamento di una lingua straniera. Verrà affrontato il contesto di interesse, gli approcci, le tecniche, il materiale e le metodologie presenti nel campo glottodidattico. In questa parte si farà riferimento al testo *Le sfide di Babele* di Paolo Balboni, *Didattica delle lingue moderne* di Giovanni Freddi e *Imparare Da Adulti, Insegnare Ad Adulti Le Lingue* di Paola Begotti.

Nel secondo capitolo si descriverà la presenza della lingua italiana nei paesi di madrelingua slava, con un focus sulla Slovacchia e sulla Polonia. Si passerà in rassegna la storia della presenza dell'italiano in queste terre slave con il contributo del testo *Italiano 2000. I pubblici e le motivazioni dell'italiano diffuso fra stranieri* di Tullio De Mauro e dell'intervista condotta dalla sottoscritta al docente dell'Università di Nitra Paolo di Vico.

Nel terzo capitolo si comparerà, su base acquisizionale, il sistema verbale italiano con quello delle lingue slave occidentali, che ha consentito l'elicitazione delle componenti linguistiche di lingue che presentano fenomeni differenti. Da un lato, infatti, si ha l'italiano con un ricco sistema di tempi verbali al suo seguito, dall'altro quello delle lingue slave è più scarno ma presenta il tratto più marcato dell'aspettualità che sopperisce queste mancanze. A questo si aggiunge una parte didattica, al fine di avanzare strategie per l'insegnamento della grammatica, ponendo maggiore attenzione sulla competenza linguistica, sulle tecniche e sulle metodologie esistenti.

Nel quarto capitolo verrà esplorata la questione dell'insegnamento dell'italiano in Repubblica Ceca, il cui contesto tratterà anche altri ambiti oltre all'insegnamento universitario. Sul territorio nazionale ceco sono presenti infatti vari istituti, che danno vita ad iniziative e attività come mostre, un centro di studi italiani e lezioni di lingua ceca per madrelingua italiani. La lingua italiana in Repubblica ceca riveste un ruolo

importante anche nelle scuole pubbliche: tra i molti istituti si trovano a Praga il Liceo Bilingue Italo-Ceco Ustavni, Liceo Modrany, Liceo Linguistico Sazavska; Scuola J. Gutha Jarkovskeho. Verrà poi analizzato il caso studio: attraverso la somministrazione di questionari si indagheranno le metodologie e le difficoltà legate al sistema verbale riscontrate da docenti, italiani e cechi, e studenti cechi. In particolare, i soggetti dello studio frequentano le università ceche più prestigiose, tra cui troviamo l'Università di Praga, di Olomouc e di Brno. Quanto emergerà da questo sarà confrontato con studi simili realizzati per lo slovacco e il polacco, per osservare la rilevanza dell'apprendimento di questo aspetto grammaticale.

Infine, sulla base dei risultati dei questionari, nel quinto capitolo si forniranno linee guida pratiche per l'insegnamento del sistema verbale ad apprendenti cechi, la cui madrelingua è tipologicamente distante da quella italiana. La proposta pratica vedrà al centro la traduzione come strumento didattico, nonché campo di fondamentale importanza, perché consente di toccare con mano realtà legate alla vita quotidiana e culturale. Sarà necessario quindi espletare le tecniche che sono state impiegate, gli obiettivi del progetto, i destinatari e i contenuti presentati nella lezione.

Úvod

Tato práce pochází z vůle osvětlení vyučovacích metodách italského slovesného systému v některých českých univerzitách. Bylo rozhodnuto zkoumat tuto oblast, protože předmět výzkumu nebyl řešen mnoha učiteli, a proto se zdá být užitečné kontrastivní srovnání mezi dvěma velmi odlišnými jazykovými realitami, tj. románských a slovanských jazyků, ale s některými společnými rysy.

Je třeba prověřit otázkou výuky italštiny v zahraničí, která je po mnoho desetiletí stále podivnější. V průběhu let se zvýšil počet lidí na celém světě, kteří se k tomuto jazyku přiblížili, a v důsledku toho se změnila i metody výuky. K výuce tohoto složitého a bohatého jazyka je vhodné prozkoumat všechny proměnné, se kterými se lze setkat ve vzdělávacím prostředí. Podle Balboniho, jednoho z předních odborníků v oblasti výuky, v prostředí italštiny jako cizí jazyk, a tedy vyučována v zahraničí, existují tři složky, na které je třeba se odvolávat při zlepšování procesu výuky, a to učitelé, studenti a jazyk. Počínaje jazykovým ponořením dostávají žáci od učitele vstup, který nepochází z každodenní reality, nýbrž z lépe strukturované a *ad hoc* realizované materialy. Cíl studentů, kteří se učí, také vyžaduje správný zájem, protože na základě státní příslušnosti je možné obnovit výuku, která může co nejlépe využít jejich mateřský jazyk a také znalost dalších cizích jazyků. Je také důležité mít na paměti, že cílová skupina studentů se týká dospělých, a jako znamená, že mají za sebou alespoň jednu výuku jiného cizího jazyka a mají specifické vlastnosti. Chtějí být zapojeni do rozhodnutí, která se jich týkají a chtějí mít možnost být v učení autonomní. V tomto vztahu mezi jazykem a studentem je obsažena další neocenitelná postava, tj. učitel: je zásadní, aby se student mohl zamilovat a být motivován k učení cizího jazyka. To je důvod, proč je aktivním průvodcem a režisérem v oblasti akce, lektorem a zastáncem radosti z učení se italštiny, který představuje vhodné a podnětné materiály pro studentský cíl. Být učitelem neznámá pouze mít jazykovou certifikaci, důkladně znát fungování italštiny z morfosyntaktického, fonetického a lexikálního hlediska, ale také znát kulturu, způsoby života současné Itálie, hodnotit a přizpůsobovat výukové materiály, ve kterých mohou studenti rozpoznat sami sebe jako nedílnou součást společnosti, do které přímo nepatří. Další kousek, který je třeba doplnit do celkového obrazu této práce, se týká právě studentů, kteří jsou slovanského původu, zejména mateřského českého jazyka. Tito studenti, kteří jsou z odlišného jazykového kmene než italština, se učí italštinu jako cizí jazyk na univerzitě ve svých vlastních zemích. S ohledem na extrémní blízkost

kulturních jazyků se zdálo zajímavé nabídnout stručný přehled o výuce italštiny na Slovensku a v Polsku: to jsou dvou zemích, jejichž jazyky patří mezi západoslovanské jazyky, jako je čeština. Dispozice šíření italského jazyka na těchto územích bere v úvahu situaci od prvních let minulého století až po dosažení současné společnosti. To umožnilo pochopit vztahy, které jsou mezi těmito zeměmi a Itálií dosud navázány. Vyučovat slovanské studenty gramatikou je v první řadě základní součástí jakéhokoliv jazykového kurikula, ať už mateřského, druhého nebo zahraničního, a nikoli volbou, kterou může udělat učitel nebo učebnice. Ve skutečnosti existují specifické techniky, jako je překlad, které se používají k podpoře jazykových dovedností a reflexe jazyka. Jejichž konečným cílem je učinit studenty nezávislými při objevování struktur, které jsou základem jazyka. Vzhledem k rozdílům mezi těmito jazyky a italštinou bude provedena kontrastivní analýza jejich slovesného systému. Analýza bude vycházet z akvizičních sekvencí vypracovaných společnostmi Banfi a Bernini na základě jazykových dovedností studentů. Tímto způsobem se bude usilovat o prokázání, že k akvizici dochází postupně a systematicky, pokud jde o italský vzhled, čas a způsob slovesného děje. Slovní systém bude rovněž zkoumán pomocí monografií o slovanských jazycích, což umožní identifikovat typické rysy této gramatické kategorie. Na základě těchto úvah vzniká potřeba zkoumat vnímání studentů a učitelů ohledně italštiny v České republice. Pomocí dotazníků se bude usilovat o nalezení odpovědí na metodologii a možné jazykové rozdíly: bude se analyzovat osobní, školní a kvalifikační sféru studentů a učitelů, z nichž každý má různé pojmové rysy a zázemí. Argument této práce představí nutnost odkazovat na studie v podobných oblastech. Dokumenty, které budou vybrány pro řešení otázky slovesného systému, se budou touto otázkou zabývat diametrálně, jazykově, morfosyntakticky a informačně. I když se připomíná, že jich není mnoho, bude možné načrtnout první přístup k otázce, kterou odborníci v této oblasti dosud nevyřešili, alespoň co se týče o českého jazyka.

Aby bylo možné prezentovat výuku italštiny a její zvláštnosti, budou poskytnuty návrhy a typy pro učení a jazykové přínosy. Oblast působnosti je velmi specifická a pokud jde o teorii a typ materiálů, dosud nebylo předloženo mnoho vzdělávacích návrhů. To je důvod, proč došlo k pokusům o návrh výukovou jednotku pro studenty dané jazykové úrovně, která by byla zaměřená na řešení hlavních problémů, které čeští studenti najdou při učení se italsky.

Tato práce se bude skládat z pěti kapitol.

V první kapitole bude představena didaktická scéna z minulého století, v níž budou

zdůrazněny charakteristiky výuky cizího jazyka. Bude se zabývat kontextem zájmu, přístupy, technikami, materiálem a metodikami v glottodidaktické oblasti. V této části se odkazuje na text *Le sfide di Babele* od Paola Balboniho, *Didattica delle lingue moderne* od Giovanniho Freddiho a *Imparare Da Adulti, Insegnare Ad Adulti Le Lingue* od Paoly Begottiho.

Druhá kapitola bude popisovat přítomnost italského jazyka v zemích slovanského původu se zaměřením na Slovensko a Polsko. Příběh o přítomnosti italštiny v těchto slovanských zemích bude prozkoumán s přispěním textu *Italiano 2000. I pubblici e le motivazioni dell'italiano diffuso fra stranieri* od Tullia De Maura a rozhovor, které provedl učitel Paolo di Vico z Univerzity v Nitře.

Ve třetí kapitole bude na základě akvizice porovnán italský slovesní systém se západními slovanskými jazyky, který umožnil elicitaci jazykových složek jazyků s různými jevy. Na jedné straně je totiž italština s bohatým systémem slovesních časů, na druhé straně je systém slovanských jazyků slabší, ale představuje nejvýraznější rys vidu, který tyto nedostatky zakrývá. K tomu se přidává část výuky, která má rozvíjet strategie výuky gramatiky a věnovat větší pozornost jazykovým dovednostem, technikám a metodikám.

Čtvrtá kapitola se bude zabývat otázkou výuky italštiny v České republice, jejíž kontext se bude týkat i jiných oblastí než vysokoškolského vzdělávání. Na českém státním území se nachází několik institucí, které vytvářejí iniciativy a aktivity, jako jsou výstavy, italské studijní centrum a výuka českého jazyka pro Italové. Italský jazyk v České republice hraje také důležitou roli ve veřejných školách: mezi mnoha institucemi je v Praze bilingvní česko-italský gymnázium Ústavní, gymnázium Modřany, Jazykové gymnázium Sázavská a Škola J. Gutha Jarkovského. Dále kapitola se bude zabývat případovou studií: podáváním dotazníků se budou zkoumat metodologie a problémy spojené se slovesným systémem, se kterými se setkali učitelé a čeští studenti. Zejména účastníci studie navštěvují nejprestižnější české univerzity, včetně v Praze, Olomouci a Brně. To, co z toho vzejde, bude porovnáno s podobnými studiemi provedenými pro slovenštinu a polštinu, aby se zjistil význam učení tohoto gramatického tématu.

Konečně, na základě výsledků dotazníků budou v páté kapitole uvedeny praktické pokyny pro výuku slovesného systému českým studentům. Překlad tady bude v centru pozornosti jako vzdělávacího nástroje a oblasti zásadního významu, protože umožňuje dotýkat se reality italského každodenního a kulturního života. Proto bude nutné provést techniky, které byly použity, cíle projektu, příjemce a obsah prezentovaný v lekci.

Capitolo 1

La didattica della lingua straniera: implicazioni teoriche

In questo capitolo verranno fornite alcune nozioni teoriche, cruciali affinché si possa delineare un quadro complessivo delle teorie in campo glottodidattico che si sono susseguite nel corso dell'ultimo secolo.

Dopo aver tracciato in breve i differenti contesti educativi e le loro caratteristiche principali, si focalizzerà l'attenzione sul contesto che riguarda da vicino la presente tesi, ovvero l'insegnamento di una lingua straniera. Si affronterà pertanto il ruolo che docente, studente e lingua rivestono all'interno dell'ambiente didattico e si vedrà quali componenti lo influenzano. Nell'ultima parte del capitolo grande importanza verrà data all'origine dell'insegnamento di una lingua straniera, ovvero gli scopi e il contesto da tenere in considerazione prima di approcciarsi all'azione didattica vera e propria.

La terminologia qui presentata sarà utilizzata ricorrentemente nell'arco di tutta la tesi.

1.1. Coordinate glottodidattiche: nozioni fondamentali

La ricerca diacronica in campo glottodidattico è fondamentale se si vuole dare una visione globale della realtà che caratterizza le riflessioni della didattica contemporanea. Un excursus storico risulta quindi doveroso in quest'ottica di analisi, dove lo spazio d'azione del docente e degli studenti prende sempre più forma.

La glottodidattica è una scienza interdisciplinare, al cui interno sono coinvolte numerose altre discipline (per citarne alcune: le scienze dell'educazione e della formazione, la linguistica, le scienze psicologiche, ecc.). Queste ultime devono essere suddivise in due blocchi separati: Balboni (2014:26) incentra la sua ricerca nell'individuazione delle scienze teoriche e pratiche, che in questo contesto sono in stretta correlazione tra loro. La glottodidattica, in altre parole, con la messa in campo di scienze teoriche (ambito di ricerca) intende conoscere e indagare le realtà, mentre con le scienze pratiche (ambito di azione) mira alla risoluzione di problemi. Per tale ragione, essa viene definita anche una scienza teorico-pratica.

L'origine di questa scienza, così come è conosciuta oggi, è da ricondursi a tempi non

lontani, tuttavia è indubbio l'interesse che fin dall'antichità si è manifestato nei riguardi delle lingue straniere. È necessario quindi partire dalle lingue antiche, come il latino ed il greco, per giungere alle teorie glottodidattiche moderne. Il loro insegnamento, fondato sulla mera scrittura e sulla lettura, presenta tuttavia due problematiche: il saper comunicare, in questo caso tra popoli differenti (Pallotti, 2003: 17) e la non consapevolezza della dimensione psicologica durante l'insegnamento e dello studente. Sulla base di questo, sono stati concepiti approcci e metodi di insegnamento delle lingue, datati fino agli anni Trenta circa: l'*approccio formalistico*, il *metodo grammaticale-traduttivo* e il *Reading Method*.

L'*approccio formalistico* caratterizza il panorama didattico a partire dal XVIII secolo e si prefigge lo scopo di insegnare regole ed eccezioni grammaticali della lingua da imparare, senza tener di conto di tutte le variabili psicologiche e cognitive degli studenti. Come conseguenza nasce il *metodo grammaticale-traduttivo*, definito anche metodo classico, che lavora sulla lingua di arrivo e quindi sulla sua grammatica. In concreto, le regole morfologiche venivano presentate agli studenti servendosi della loro lingua madre e veniva attribuito un ruolo importante allo svolgimento di esercizi basati sulla traduzione, che miravano all'esclusivo apprendimento della lingua scritta.

Il *Reading Method* rappresentava invece la realtà della prima metà del secolo scorso in cui, a causa delle tensioni belliche di quegli anni, l'interesse verso l'apprendimento della lingua per comunicare era svanito. L'unica funzione che le veniva attribuita era quella scritta, per la lettura di opere classiche e letterarie che arrivavano dall'estero. Il docente si riduceva ad assolvere il ruolo da interprete di testi, che assegnava allo studente, elemento indipendente nel suo apprendimento delle regole grammaticali della lingua.

Un contrappeso a questo approccio è il metodo naturale di Berlitz di fine Ottocento, definito anche *metodo diretto*. L'obiettivo era quello di insegnare le lingue straniere senza specifici intermediari e creare associazioni dirette tra la forma e il significato. Questo era possibile grazie alla cognizione induttiva del sistema linguistico: le regole grammaticali venivano accantonate in favore di una comunicazione esclusivamente orale nella lingua seconda e basata sull'ascolto dell'interlocutore.

Il punto di svolta significativo avviene successivamente negli anni Quaranta e Cinquanta del secolo scorso. Prima di questo periodo, come si è visto sopra, non vi era la consapevolezza della dimensione psicologica e dei processi di apprendimento di una lingua, in quanto ci si focalizzava sull'oggetto insegnato, la lingua stessa. Una volta

entrati negli anni Quaranta, in psicologia e in linguistica crebbe l'interesse nei riguardi dei processi cognitivi, che si scoprì essere una componente cruciale tale da condizionare l'apprendimento: nascono le *teorie comportamentiste* e di *analisi contrastiva*, dapprima diffuse in America e poi in Europa, con i suoi precursori, lo psicologo Skinner e i linguisti Lado e Bloomfield.¹ Tali ricerche si basavano essenzialmente sull'associazione della percezione sensoriale (*stimolo*) del singolo individuo e la *risposta* ad essa appropriata. Questa associazione è poi ulteriormente rafforzata da una ripetizione (*rinforzo*) costante dell'intero processo, che porta alla realizzazione di abitudini mentali, o "mental habits". La lingua materna in questo caso raffigura la fonte di origine, o lingua predefinita, da ostacolare durante l'apprendimento della seconda lingua,² in quanto nuove abitudini avrebbero dovuto instaurarsi nella memoria dell'apprendente, per questo visto come una *tabula rasa* da riempire. Questo tipo di apprendimento, di una seconda lingua o di una lingua madre, aveva come fine ultimo la comunicazione orale, la cui formazione prevedeva l'impiego di strutture atte alla ripetizione e all'imitazione meccanica di uno stimolo, rendendo automatizzate le abitudini linguistiche.

Assieme ai linguisti, i comportamentisti crearono un programma che mirava allo sviluppo delle competenze comunicative. Questo cambiamento repentino, dall'insegnamento improntato sulla scrittura ad uno improntato sull'oralità della lingua, avvenne con l'evento che più caratterizza gli anni Quaranta, ovvero la Seconda Guerra Mondiale. L'America, una delle quattro nazioni a far parte degli Alleati, iniziò a sentire la necessità di realizzare un approccio riservato ai soldati, che gli permettesse di comunicare in un'altra lingua, in base al paese di destinazione in cui venivano inviati. Considerate le circostanze, era fondamentale formare i soldati nella modalità più veloce possibile. È così che nasce nel 1942 la *Army Specialised Training Program (ASTP)*, ad uso esclusivo dell'esercito americano. L'obiettivo prefissato era di inviare i soldati nei college per seguire corsi in numerose branche, come ingegneria, medicina, psicologia e linguistica, quindi l'apprendimento delle lingue. Lo scopo principale di questo progetto

¹ Si noti bene che a Bloomfield si attribuisce la nascita della glottodidattica nel 1942, quando pubblica *Outline Guide for the Practical Study of Foreign Language*, nel cui testo si focalizzava sulla lingua esclusivamente parlata. Secondo lo psicologo, durante il processo di apprendimento di una lingua, diversa da quella materna, "lo studente di lingue deve [...] iniziare con una tabula rasa [...], bisogna imparare ad ignorare le caratteristiche di tutte le altre lingue, soprattutto della propria".

Cfr. Bloomfield, L., *Outline Guide for the Practical Study of Foreign Language*, Linguistic Society of America at the Waverly Press, Baltimora, 1942, p. 24.

² Una precisazione va subito fatta per quanto riguarda la terminologia: in § 1.1. si utilizzerà il termine seconda lingua per fare riferimento a qualsiasi altra lingua che non riguardi la lingua madre. La terminologia specifica verrà poi fornita in § 1.1.1.

sperimentale era lo sviluppo della lingua parlata e i soldati dovevano provare di aver appreso:

“[...] the ability to speak the language fluently, accurately, and with an acceptable approximation to a native pronunciation. It also implies that the student will have a practically perfect auditory comprehension of the language as spoken by natives.”

(Agard *et al.* 1944, citato in Velleman 2008: 388).

Il programma venne ufficialmente chiuso nel 1944, principalmente perché non rappresentava una necessità immediata per l'esercito e vi era la mancanza di uomini nelle operazioni sul campo.

Con l'avvento degli anni Cinquanta, sulla base del ASTP, vengono elaborati l'*approccio strutturalista* e il *metodo audio-orale*, dapprima in America e poi in Europa. Instauratisi a seguito della conclusione del secondo conflitto mondiale, prendono tuttavia ispirazione dalle teorie comportamentiste secondo la sequenza stimolo-risposta-rinforzo-abitudini mentali sopra menzionata. A ciò si aggiungono l'impiego della tecnologia e la comparsa di registratori audio che caratterizzeranno l'ambiente di apprendimento. Qui lo studente metteva in pratica in maniera ripetuta e automatica la formazione di strutture chiamate *pattern drills*, producendo automatismi verbali che, grazie ai registratori, potevano essere riascoltate e ripetute oralmente per imitazione. Dall'altro lato, il docente correggeva gli esercizi, coordinando, come si potrebbe definire, il laboratorio linguistico.

Intorno agli anni Sessanta nuovi studi vengono fatti in campo linguistico. Tra tutte spiccano le *teorie cognitive* del teorico linguista Chomsky, la cui rivoluzione didattica parte dalla critica delle teorie comportamentiste skinneriane. Chomsky, infatti, riconsidera l'approccio utilizzato da Skinner, affermando che l'acquisizione linguistica non sia condizionata esclusivamente da stimoli esterni, bensì che giochi un ruolo fondamentale anche l'attivazione di tutti i processi innati di acquisizione di una lingua da parte dell'apprendente. Nello specifico, Chomsky considera il soggetto dei suoi studi i bambini che apprendono la propria lingua madre. Ciò porta alla postulazione della presenza di un organo innato nella mente di chi apprende: il *LAD*, ovvero *Language Acquisition Device*. Secondo questa concezione, dunque, i bambini non sono in grado di creare un sistema linguistico basato su quello che viene ascoltato. Il parlante, per

acquisire il codice linguistico (*competence*) e il suo uso (*performance*),³ ha bisogno di mettere in pratica la sua capacità innata di apprendimento linguistico e grammaticale. Essendo programmato per l'apprendimento, qualsiasi apprendente riesce, grazie all'esposizione linguistica, a compiere delle ipotesi creative che gli consentono di scoprire le regole grammaticali della seconda lingua. Tuttavia, non sempre è possibile innescare il LAD in quanto, sebbene sia innato, se un compito non è sufficientemente stimolante e motivante, si potrebbe incorrere in un ostacolo nel processo di acquisizione linguistica (si veda § 3.1.). L'imitazione di forme e l'acquisizione di comportamenti, secondo i dettami del comportamentismo, vanno esclusi in favore dell'esistenza di un apparato che permetta la rielaborazione di quanto già posseduto nella mente di ogni apprendente.

Gli anni a cavallo tra la fine degli anni Sessanta e l'inizio degli anni Settanta segnano gli studi sullo sviluppo della competenza linguistica, dalla lingua madre fino ad arrivare gradualmente alla seconda lingua. Si dà il via ai cosiddetti studi sull'*interlingua* (si veda § 1.2.1.). Il primo a formularne l'idea è stato Corder, la cui teoria ruotava attorno all'idea che commettere errori fosse un fenomeno naturale e necessario per l'apprendente e rappresentasse un modo per testare le ipotesi formulate sul processo di acquisizione della lingua (Corder, 1967). Il termine *interlingua* è stato invece coniato da Selinker nel 1972, basandosi sugli studi di analisi contrastiva degli anni Quaranta. L'*interlingua* è una lingua naturale, "instabile" (per usare le parole di Corder, 1967) con un proprio sistema linguistico elaborato dagli apprendenti. Si trova in una posizione intermedia tra la lingua madre e la lingua di arrivo, verso cui vi è un costante e continuo avvicinamento. Seguendo quest'ottica, gli errori costituiscono una conseguenza delle interferenze commesse dagli apprendenti partendo dalla loro lingua madre. Come risultato, si risalta la creatività dell'apprendente nel tentare di avvicinarsi il più possibile alla seconda lingua, tale da costruire un sistema completamente funzionante (Selinker, 1972).

Ripercorrendo in breve quanto accaduto con la fine della guerra, il mondo tornava a viaggiare grazie alla riapertura delle banche e ai numerosi processi di globalizzazione che stavano attraversando ogni continente. La comunicazione tornava a rivivere un momento importante nel panorama glottodidattico. A partire dagli anni Sessanta, infatti,

³ Con i termini *competence* e *performance*, Chomsky fa riferimento alla distinzione tra: "[...] *competence* (the speaker-hearer's knowledge of the language) and *performance*, the actual use of language in concrete situations."

Cfr. Chomsky, N., *Aspects of the theory of syntax*, Massachusetts, Cambridge, 1965, p. 4.

si è visto il graduale rafforzamento degli *approcci comunicativi*, approcci che sono ancora oggi impiegati nell'insegnamento delle lingue. Solo nel 1972, in concomitanza con gli studi sull'interlingua, il linguista americano Hymes introduce la nozione di *competenza comunicativa*: il parlante è capace di utilizzare la lingua con modalità consone all'evento comunicativo in corso. Deve quindi tenere di conto gli aspetti situazionali dove si inseriscono l'interlocutore con cui comunica, il registro linguistico da utilizzare e il momento in cui farlo (Hymes, 1972).⁴ La necessità di comunicare e di sapere come fare era ancora più viva negli anni Settanta, favorita dai crescenti movimenti migratori e dalla crescita di un mercato che diventava sempre più globale. L'idea che accompagnava questi cambiamenti doveva rendere l'apprendimento linguistico stimolante e motivante. Dagli approcci comunicativi nasce allora il primo di due metodi introdotti in quegli anni, ovvero il *metodo situazionale*. L'apprendimento linguistico è legato indissolubilmente, come suggerisce il nome, alle situazioni reali, pertanto è necessario il coinvolgimento diretto degli studenti, guidati dal docente che assume il ruolo di modello da imitare e insegna una lingua viva, vista come mezzo per la comunicazione. Parte degli esercizi svolti in classe seguono il modello strutturalista, con batterie di esercizi incentrati anche sulla grammatica, mentre un'altra parte di essi è arricchita da ascolti e interazioni tra studenti e con il docente.

Il secondo metodo basato sugli approcci comunicativi è chiamato *metodo nozionale-funzionale*. Questo metodo prende forma dal Progetto Lingue Moderne sviluppato dal Consiglio d'Europa nel 1967,⁵ con l'intenzione di stilare un inventario di funzioni linguistiche e comunicative destinate ad apprendenti adulti che ne necessitano a seconda delle situazioni in cui si trovano in tutto il territorio europeo. Si tratta della formazione di un Livello Soglia, ovvero un livello che ogni adulto deve possedere al fine di sopravvivere in Europa, comprendendo e comunicando i suoi bisogni (ad es. scusarsi,

⁴ Questi aspetti sono stati approfonditi da Hymes, che ha elaborato dei parametri socio-situazionali che veicolano la comunicazione. Ancora oggi sono perfettamente validi e possono essere riassunti nell'acronimo SPEAKING: S per *setting* (ambiente incontrollabile, non gestibile dal parlante); P per *participants* (i soggetti dell'azione, che tipo di ruoli svolgono e i loro scopi); E per *ends* (gli esiti attesi dai parlanti coinvolti, che cosa si aspettano); A per *act* (svolgimento delle azioni in base agli scopi dei parlanti); K per *key* (la chiave psicologica/relazionale associata all'atto comunicativo, che tipologia di rapporto si è instaurato tra i parlanti); I per *instrumentalities* (gli strumenti comunicativi a disposizione, verbali e non verbali); N per *norms* (le norme di interazione, le regole che determinano il rispetto sociale); G per *genre* (il genere comunicativo con le sue regole, ad esempio un atto o un evento). Cfr. Hymes D. H., *On communicative competence*, in Pride J.P., Holmes J. (eds), *Sociolinguistics*, Penguin Books, Harmondsworth, 1972, pp. 269-93.

⁵ Il Consiglio d'Europa è un'organizzazione cooperativa e intergovernativa, nata a Strasburgo nel 1949. Il suo scopo diventa il rispetto e la condivisione di diritti umani e democratici. Questo ha un forte impatto sull'educazione europea, che deve essere egualitaria e inclusiva. Vd. <https://www.coe.int/en/web/language-policy/history>

chiedere indicazioni, ecc.). La peculiarità di questo progetto consisteva nella realizzazione di indicazioni che non appartenevano ad una specifica lingua, bensì erano degli universali che il Consiglio d'Europa aveva definito per essere destinati a tutte le lingue.⁶ Le espressioni linguistiche delineate nel progetto sono definite “nozioni”, che potevano essere culturali, grammaticali, linguistiche e via dicendo. Nozioni che lo studente apprende a seguito anche dell'identificazione dei suoi bisogni da parte del docente, così da trovare lo scopo comunicativo adatto a ciascun individuo in classe. Con questi approcci comunicativi si predilige una comunicazione orale ad un'accuratezza delle forme linguistiche, poiché l'importante è il saper comunicare con persone che appartengono a realtà socioculturali differenti. Per questo la cultura del popolo inizia ad essere insegnata dal docente tutor, attraverso testi e filmati di elementi e situazioni culturali (Balboni, 2014: 33).

A partire dagli Ottanta si assiste alla diffusione di altri metodi scaturiti dagli approcci comunicativi, gli *approcci e metodi umanistico-affettivi*. Lo sviluppo in questa nuova visione glottodidattica poneva al centro dell'attenzione i fattori emotivi e la dimensione cognitiva dell'individuo, favoriti dai recenti studi in campo psicolinguistico soprattutto su suolo americano. Studi su questa nuova componente psicologica nell'insegnamento erano stati già fatti a partire dal decennio precedente, quando il linguista Krashen concepì la *Second Language Acquisition Theory* e quello che venne chiamato il *metodo naturale*, nello stesso momento in cui Chomsky svolgeva i primi studi attorno alla psicolinguistica. Partendo dalla sua teoria, Krashen elabora cinque ipotesi tramite cui spiegare il come e il perché le lingue seconde vengono o meno acquisite.⁷ Stando a questa teoria, la prima ipotesi postulata è quella dell'individuazione di modalità differenti di sviluppo della competenza nella seconda lingua, ovvero *acquisizione e apprendimento*. Nel caso dell'acquisizione, il processo che viene messo in atto è inconscio, naturale e quanto acquisito permane nella memoria a lungo termine. Dall'altra parte, l'apprendimento è un processo più consapevole, esplicito e conscio e per questo ha una scadenza all'interno della memoria (Balboni, 2015: 32). La seconda ipotesi è quella relativa al *monitor*, una parte del sistema che ogni apprendente possiede,

⁶ Si fa riferimento al Quadro Comune Europeo di Riferimento per le lingue (QCER), ovvero un documento che stila le competenze linguistiche che un apprendente dovrebbe possedere quando apprende una lingua straniera. Esistono pertanto dei criteri oggettivi assegnati alla seguente scala di livelli: A1, A2, B1, B2, C1, C2, dove il livello A1 corrisponde al livello principiante, mentre il livello C2 al livello madrelingua.

Cfr. Cfr. *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue. Apprendimento insegnamento valutazione*, traduzione dall'inglese di Quartapelle F. e Bertocchi D., Firenze, La Nuova Italia, 2002, pp. 29-30.

⁷ Krashen, S., *Principles and practice in second language acquisition*, Oxford, 1982, pp. 9-32.

che regola e gestisce l'elaborazione consapevole della lingua. La terza ipotesi riguarda l'ordine naturale di acquisizione, ovvero l'apprendente acquisisce le regole morfologiche e sintattiche della seconda lingua secondo un ordine prestabilito, naturale e quindi in maniera inconscia (§ 3.1.). La quarta ipotesi è l'ipotesi dell'*input comprensibile*: secondo Krashen, per poter acquisire una seconda lingua, vi è la necessità di essere esposti a enormi quantità di input linguistico, che deve essere conseguentemente comprensibile, così da poter creare potenziali condizioni per l'acquisizione linguistica. La formula krasheniana a cui si fa riferimento è la seguente: $i + I$, dove i sta per il livello che ha raggiunto l'apprendente, mentre $+I$ "l'area di sviluppo potenziale" (Balboni, 2012: 35). Infine, la quinta ipotesi riguarda il *filtro affettivo*, una sorta di ostacolo che si innesta tra l'apprendente e la lingua se vi sono condizioni di eccessivo stress, ansia, mancanza di motivazione. Infatti, secondo Krashen, è possibile acquisire $i + I$ solo se il filtro affettivo non è inserito.

Altri metodi umanistico-affettivi di cui va ricordata l'esistenza compaiono per la prima volta negli anni Sessanta in America. In particolare, vanno menzionati il *Total Physical Response* (TPR) di Asher, elaborato negli anni Sessanta, in cui l'insegnante ordina l'esecuzione di alcuni comandi agli apprendenti per spingerli ad utilizzare la lingua in maniera spontanea; il *Community language Learning* dello psicologo Curran alla fine degli anni Sessanta, che pone in primo piano il filtro affettivo degli studenti, seguiti a distanza dal docente, che ricopre il mero ruolo di consigliere e aiutante didattico; il *Silent Way* del pedagogista Gattegno, secondo cui il docente, come suggerisce il nome, dovrebbe stare in silenzio per incoraggiare gli studenti a produrre quanta più lingua possibile e infine la *Suggestopedia*, sviluppatasi in Bulgaria tra gli anni Sessanta e Settanta dallo psicoterapeuta Lozanov, come un apprendimento multisensoriale, in cui l'ambiente classe stesso contribuisce all'apprendimento e il docente ha un carattere autoritario (Balboni, 2012).

Il panorama didattico contemporaneo tiene finalmente conto delle emozioni dello studente, non più visto come *tabula rasa*. Il suo apprendimento (in senso lato) è supportato da un docente che fa scoprire le regole grammaticali di una lingua viva, comunicativa e che guarda sempre più all'elemento culturale. La classe è un ambiente positivo per favorire l'acquisizione delle nozioni e la corretta interazione tra tutti i membri coinvolti nel processo glottodidattico.

1.1.1. Quattro contesti educativi

L'exkursus storico appena delineato è servito a porre le basi per chiarire i contesti educativi che sono emersi dalle precedenti considerazioni.

Un aspetto cruciale ai fini della riflessione sull'insegnamento dell'italiano riguarda il fattore ambientale. Ogni contesto di apprendimento e insegnamento rappresenta situazioni differenti, pertanto vi saranno differenze se si insegna italiano in Italia come L1, italiano come lingua seconda (L2), italiano come lingua straniera (LS) e italiano come lingua etnica (LE).

L'ambiente linguistico si consolida di fatto come un luogo di miglioramento e consolidamento delle competenze comunicative, linguistiche e sociali di chi apprende. Dal punto di vista empirico, diversi studi si sono a lungo dibattuti su quale sia l'ambiente di studio ottimale, che apporti maggiori contributi all'acquisizione di una lingua. Le ipotesi trattate dagli studiosi vedono da un lato un ambiente formale, artificiale, dove l'unico input linguistico viene fornito in classe, e dall'altro un ambiente informale, naturale, in cui l'input è presente in tutti i contesti di vita quotidiana. Ai fini della presente tesi non si intende considerare nel dettaglio questi studi,⁸ né definire quale sia l'ambiente più efficace in cui apprendere, bensì inglobare questa differenza per arricchire le definizioni che Balboni ha per primo caratterizzato nel panorama della glottodidattica (Balboni, 2014:17).

Come prima definizione viene evidenziata la cosiddetta lingua madre o L1, ovvero quella lingua di cui ognuno di noi è già in possesso, appresa fin dalla nascita secondo un processo spontaneo e naturale. In questo contesto lo studente, sia che sia madrelingua italiano in età prescolare che straniero, ha la possibilità di usufruire di un ambiente informale e di un ambiente formale per il suo apprendimento.

La vera differenza di questa dualità ambientale è presente in casi di insegnamento di italiano come L2 e di italiano come LS. Una doverosa premessa va fatta a questo punto: per decenni il mondo scientifico ha unificato queste due definizioni, sovrapponendo le indicazioni dell'una sull'altra. In ambito internazionale, dunque, la confusione di cosa fosse una L2 e di cosa fosse una LS ha imperversato persino tra i più noti linguisti, quali

⁸ Per la letteratura di riferimento si rimanda ai seguenti studi: Upshur (1968), Mason (1971), Carroll (1967), Krashen and Seliger (1976), Hartnett (1974).

Krashen nella sua famosa *Second Language Acquisition Theory*.⁹

In contesti di apprendimento di italiano come L2, la lingua viene “appresa spontaneamente, almeno in parte rilevante, in quanto presente nell’ambiente in cui si vive” (Balboni, 2014:18). L’input linguistico è dunque costante in classe e quando si entra in contatto con i parlanti nativi: lo studente è così linguisticamente supportato e motivato a continuare l’apprendimento, dettato dal bisogno di comunicare e farsi capire dagli altri (Daloiso, 2011).

In contesti di apprendimento di italiano come LS, la lingua “non è parlata nell’ambiente (circostante) ma appresa in un’aula con un docente che decide quale input offrire, in quale varietà, di che tipo, con quali strumenti – e che guida l’esercitazione, il riutilizzo, la verifica e la valutazione” (Balboni, 2014: 19).

Non meno importante è, infine, il contesto dell’italiano come lingua etnica (LE o ItaLE), o lingua della comunità di origine. Si attesta ormai come lingua obsoleta, lontana dall’evoluzione linguistica dell’italiano in Italia e parlata prevalentemente da discendenti di italiani emigrati all’estero.

1.2. La lingua straniera: la relazione tra input linguistico, docente e studente

L’insegnamento dell’italiano come LS inquadra una situazione didattica dove l’italiano non è lingua d’uso nel paese in cui viene insegnato. È una lingua appresa esclusivamente in contesti scolastici, universitari e corsi singoli, guidata da un docente che fornisce agli studenti input linguistici non disseminati nella vita quotidiana. In questo contesto emerge l’esistenza di alcune variabili alle quali non si può prescindere quando si tratta di azione didattica: lo studente, il docente e l’input linguistico. A partire dalla sintesi di Balboni (2012:58) degli studi svolti in merito, si delineeranno le caratteristiche principali quando si tratta di insegnamento e acquisizione dell’italiano come lingua straniera. Uno degli aspetti principali su cui focalizzare l’attenzione è l’input linguistico al quale gli studenti sono esposti durante le ore di lezione in classe.¹⁰

⁹ Balboni, inoltre, ricorda che anche figure come Krashen non abbiano adoperato due differenti termini per distinguere due contesti molto affini ma al contempo differenti. Krashen (1981), in questo caso, utilizza la terminologia *lingua seconda* applicata a contesti di lingua straniera.

¹⁰ Si tenga presente che la lingua assume vari livelli formali: la lingua è sonora (fonologia), scritta (grafemica), comprende più forme (morfologica) e relazioni (sintassi) e utilizza un lessico per raggiungere i propri scopi.

Cfr. Balboni, P.E., *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*, Torino, UTET Università, 2002, pp. 60-61.

Infatti, a differenza del contesto di italiano come L2, l'unica possibilità di acquisizione dell'italiano per gli studenti avviene tramite un docente che propone l'input in maniera graduale, controllata e lo rende un oggetto di motivazione per gli studenti stessi. Ne *L'insegnamento dell'italiano a stranieri*, Maugeri (2021:18) ricorda come sia da considerarsi problematica la reperibilità dei materiali didattici variegati ed autentici nell'ambiente estero in cui si insegna. Molto spesso, infatti, questi materiali non vengono resi disponibili all'estero e, nel caso in cui lo siano stati, vi è il rischio che non presentino contenuti e forme contemporanee delle normative linguistiche italiane. Trattandosi di caratteristiche socioculturali, il docente ha il fondamentale compito di inserire tali peculiarità all'interno della progettazione didattica, adattandole e manipolandole a suo piacimento (Santipolo: 2006). Inoltre, si affida ad un manuale didattico come riferimento dell'organizzazione e dell'insegnamento didattico. Le peculiarità sopra menzionate comprendono non solo la cultura insegnata, quella italiana, ma anche quella del contesto estero dove si insegna l'italiano, poiché è su queste ultime caratteristiche che lo studente costruisce il suo sapere e le sue conoscenze.

In quest'ottica si inserisce il docente, il cui ruolo ha subito numerose evoluzioni nel corso dei secoli precedenti. A partire dagli inizi del XX secolo e seguendo la concezione gentiliana, il docente era una guida morale, culturale e un interprete linguistico, che selezionava materiali didattici e ne sceglieva le modalità e le tecniche di insegnamento. Era quello che potremmo definire un maestro onnisciente, un esecutore delle normative e delle leggi in campo didattico. Per queste ragioni la sua formazione era caratterizzata dalla conoscenza di aspetti tecnici riguardanti il processo educativo.

L'avvento degli anni Sessanta ha segnato una svolta decisiva per raggiungere una nuova consapevolezza del ruolo del docente. Con il tempo, infatti, studiosi come Freddi (1979) hanno sostituito il termine "guida morale" con "esperto di didattica disciplinare, [...] facendone via via un facilitatore, un consigliere, un tutor, oppure un regista" (Ivi, 1979). In una panoramica moderna, il ruolo del docente descritto da Freddi comporta alcune sfide e complessità. Trovandosi all'estero, il docente, come già sopra menzionato, deve tenere di conto di tutte le peculiarità specifiche del paese. Oltre alla dimensione socioculturale e alla ricerca dell'input linguistico, è necessario porre attenzione anche sulle caratteristiche del singolo studente in classe, sulle metodologie e tecniche di promozione della lingua e della cultura italiane, sulla valutazione della performance degli studenti e sui loro bisogni. La riuscita di tutte queste componenti insieme fa sì che il docente sia "di qualità" e divulgatore di un'Italia al passo con i tempi.

Constatato quanto sopra, è opportuno fare una breve considerazione. Idealmente un docente incarna in una unica figura gli appellativi di *facilitatore* e *consigliere* che gli sono stati attribuiti sopra, la realtà, però, è un'altra. I ruoli professionali del docente di oggi si differenziano in tre principali: il docente di italiano a stranieri, il facilitatore linguistico e il mediatore linguistico culturale. Non si interverrà qui sulle altre figure professionali che un docente di italiano può assumere, in quanto nella presente tesi si farà riferimento esclusivamente al docente di italiano a stranieri.

Come ultimo elemento, ma non meno importante, si inserisce la figura dello studente, che ha assunto un ruolo centrale nella relazione input-docente-studente da più di cinquant'anni (si veda in § 1.1.). Le considerazioni in questo senso individuano lo studente come una macchina relazionale, che interagisce con il docente, con i compagni e in senso più generico con le necessità del sistema didattico. La tradizione glottodidattica vedeva lo studente come *tabula rasa* o un vaso vuoto da riempire con regole linguistiche. Le lezioni si basavano sulla memorizzazione e la ripetizione delle nozioni insegnate dal docente, che poco interagiva con lo studente e non ammetteva alcun tipo di errore. Fortunatamente, questa visione dello studente è stata ampiamente superata e già negli anni Settanta gli studiosi erano arrivati a definire l'apprendente così come è inteso oggi. È un soggetto mutevole, dinamico, partecipante attivo, estremamente sociale e socievole (se si considerano i social media come parti integranti della sua vita e del suo apprendimento), che gestisce in prima persona il suo percorso di apprendimento e comunica con interesse all'interno del contesto classe.

1.2.1. Lo sviluppo di una lingua “di mezzo”

Le produzioni iniziali degli apprendenti nella L2, se analizzate, contengono sia notevoli differenze, dovute non solo alla lingua di origine, sia incredibili analogie. Il dover comunicare per necessità con l'utilizzo di costruzioni semantiche ripetute frequentemente, verbi, articoli e aggettivi utilizzati nel quotidiano, porta ad uno sviluppo a tappe della L2. Tutti questi elementi insieme contribuiscono all'origine di un sistema dinamico di cui si è già accennato in precedenza, l'interlingua (vd. § 1.1.). Ampliando la definizione data da Selinker nel 1972, l'interlingua può essere definita anche come “il sistema linguistico provvisorio che l'apprendente a mano a mano ricostruisce relativamente alla lingua che sta apprendendo” (Andorno, Cattana, 2008). Gli studi al riguardo, condotti negli anni Settanta, individuavano gli errori come l'unico

strumento per misurare l'andamento verso la L2, visti come degli indicatori di sviluppo, che segnalano il livello raggiunto dall'apprendente, piuttosto che segnalare carenze. Un esempio è la frase "Io uscio": è errata in quanto il paradigma verbale al presente del verbo *uscire* è irregolare, tuttavia, l'intenzione dell'apprendente nel formare il presente è visibile. La lingua che si sta costruendo è pertanto dinamica, in costante evoluzione e dotata di una grammatica sistematica e caratteristica, una via "di mezzo" tra la L1 e la L2. Poiché soggetta a cambiamento, l'interlingua si sviluppa ma può anche bloccarsi. Il suo sviluppo è legato alla presenza di un input comprensibile, di motivazione nell'apprendente, visti in § 1.1. In mancanza di questi presupposti, la sua interruzione è quasi inevitabile e come conseguenza vi è una cristallizzazione di forme apprese che sono di fatto errate.

Si ritiene, infine, che conoscere e tenere in considerazione il fenomeno dell'interlingua all'interno del processo didattico sia un punto a favore dell'insegnante, il quale può mettere in atto strategie e metodologie che abbattano i blocchi linguistici e costruiscono un ponte più consapevole tra la L1 e la L2.

1.2.1.1. La L1 può influire sull'apprendimento?

L'avvicinamento graduale alla lingua *target* oggetto di apprendimento ha messo in risalto dei percorsi simili degli apprendenti che hanno una diversa L1. Questa scoperta ha portato a rivoluzionare le teorie comportamentiste, giungendo alla conclusione che la lingua materna abbia un ruolo cruciale nella produzione linguistica in L2 (qui intesa come qualsiasi altra lingua rispetto alla L1).

Esiste un meccanismo che regola quanto della L1 viene trasportato nella L2 che si sta apprendendo, chiamato *transfer*. Questo è uno dei processi che concorrono a dare forma al fenomeno dell'interlingua precedentemente menzionato, ma la sua accezione è molto più ampia rispetto al mero passaggio da L1 a L2, a cominciare dal fatto che si può verificare a più livelli del linguaggio. La presenza del *transfer* è infatti maggiore a livello fonologico e lessicale, invece, nella sintassi e nella morfologia si può ritrovare nelle produzioni spontanee dell'apprendente adulto che ha da poco intrapreso il suo percorso di apprendimento. Oltre a ciò, Favaro (2002) puntualizza come tale fenomeno sia un agglomerato di influenze diverse, che interessano anche fenomeni di tipo paralinguistico, come il tono della voce e la velocità di esecuzione. La lingua madre non

è l'unica coinvolta in questo processo, poiché è possibile riscontrare il *transfer* anche a partire da lingue apprese in precedenza e minore è la differenza tipologica tra le lingue, maggiore è l'attivazione del *transfer*. In questi casi l'interferenza, anziché essere di aiuto, diventa un ostacolo e può essere percepita come negativa nello sviluppo dell'interlingua. Questa è però una concezione passata, superata da un'accezione più positiva del suo ruolo. È positivo poiché l'apprendente riesce a comunicare e così facendo acquisisce forme proprie della L2 o, in altri casi, elude alcune delle sue strutture che sono difficili da apprendere e non fanno parte dell'apparato linguistico della L1.

1.2.2. Altre variabili dell'apprendimento: l'apprendente adulto

L'età adulta e i processi che vengono coinvolti nel diventare un adulto sono temi importanti che hanno caratterizzato il panorama didattico a partire dal 1970. Essendo in una fase particolare della sua istruzione, l'apprendente adulto ha già sviluppato molte competenze in ambito glottodidattico ed è caratterizzato da alcune specificità. Le variabili principali che entrano in gioco verranno qui menzionate e verteranno sulle variabili di età, fattori affettivi, attitudine e stili cognitivi.

La prima variabile che emerge in tutti gli studi è l'età. A partire dagli studi relativi alla Second Language Acquisition Theory e alla psicolinguistica (vd. § 1.1.), l'età è divenuta una componente fondamentale nella comprensione dei processi di formazione. Gli studi condotti in questo campo dimostrano come dopo una certa età non vi sia la possibilità da parte dello studente di acquisire o costruire una piena competenza come quella che possiedono i madrelingua. Per questo molti studiosi fanno riferimento ad un periodo definito "critico", in cui l'apprendimento sembrerebbe essere favorito fino agli inizi dell'età adolescenziale.¹¹ Le teorie sull'esistenza di questo periodo sono state riformulate in favore dell'esistenza di molteplici periodi critici (Seliger, 1978). Ad esempio, all'età di 12-18 mesi, i bambini non presentano alcun tipo di legame con la cultura, ma sono aperti all'apprendimento e le loro capacità di riconoscimento fonologico sono molto sviluppate, per poi diminuire con l'inizio dell'infanzia. La morfologia e la sintassi, invece, sembra possano essere acquisite fino ai 15 anni, a differenza del lessico, che uno studente può apprenderlo a qualsiasi età con facilità. Stabilito quindi che fino all'adolescenza lo studente è più propenso ad apprendere e ad

¹¹ Tra i vari studi si ricordano quelli di Krashen, Long e Scarcella (1979); Pulvermüller e Schumann (1994) e Penfield (1959).

interiorizzare la lingua, cosa succede quando lo studente diventa un adulto?

Partendo dalla definizione stessa di adulto, Begotti (2011), seguita da Serragiotto (in Caon, 2008), afferma che “non è possibile definire in modo preciso e indubbio le demarcazioni di queste differenti fasi della vita” (Ivi, 74). Tuttavia, si possono considerare importanti, dal punto di vista educativo, alcune caratteristiche dell’adulto, che aiutano a definire questo stato sociobiologico. Per Balboni (2008), l’adulto è quella persona che ha completato il ciclo di studi obbligatori, che possiede delle responsabilità derivanti dalle sue azioni e che necessita di “una riflessione esplicita maggiore” quando ha a che fare con la realtà linguistica straniera (Ivi: 183).

Negli anni Novanta si è fatta strada una tipologia di approccio che ha portato all’ideazione della cosiddetta *andragogia*. Il termine, coniato inizialmente dal tedesco Kapp nel 1833, torna ad essere presente nel panorama della psichiatria e della psicologia della prima metà del Ventesimo secolo, per operare una differenziazione tra la formazione degli adulti e quella destinata ai bambini. Solo con Knowles (1973) si arriva a delineare un vero e proprio modello di specificità dell’età adulta, che si contraddistingue in sei elementi di base:

1. l’apprendente adulto ha un proprio *concetto di sé*. Nell’adulto, questa concezione si manifesta nell’indipendenza del suo agire. Nel caso in cui, tuttavia, questa autonomia venisse meno, si sentirebbe vincolato e ciò interferirebbe con il suo apprendimento della lingua (Knowles, 1973);
2. la *motivazione* è un altro aspetto determinante nell’apprendimento linguistico di un adulto. Si tratta di una motivazione interna, non influenzata da fattori esterni. In quanto motivato, l’adulto sarà più propenso ad apprendere per perseguire uno scopo ben preciso;
3. l’adulto ha anche *bisogno di conoscere*: deve poter valutare quanto di più utile possa trarre dal percorso di apprendimento che si appropcherà a seguire;
4. l’adulto è *disposto ad apprendere* ciò che vuole e ciò di cui ha bisogno, per saper affrontare con efficacia le esperienze di vita reale;
5. l’adulto manifesta un *orientamento verso l’apprendimento* nella misura in cui ciò che apprende sia utile nell’immediato futuro a risolvere questioni legate alla sfera personale (Serragiotto, 2004);
6. l’adulto possiede un’*esperienza pregressa*. Rispetto al bambino, è avvantaggiato nell’esperienza didattica, poiché gli consente di poter operare dei paragoni e scegliere, laddove possibile, il percorso più adatto alle sue esigenze.

Già osservato nel modello di Knowles, la motivazione si afferma come altro fattore determinante per l'apprendimento, in quanto dirige le azioni dello studente verso un obiettivo specifico. Oggetto di studio della psicologia e applicata nel campo dell'insegnamento delle lingue straniere, la motivazione può subire un incremento o un abbassamento a seconda dell'attività che viene svolta in quel momento. Se il compito assegnato soddisfa pienamente l'adulto, la motivazione verrà rinforzata, al contrario se il compito risulterà difficile da eseguire e insoddisfacente, la motivazione si abbassa. Non si analizzeranno qui nel dettaglio gli studi sulla motivazione, ma ci si limiterà a sintetizzare quella che è considerata la distinzione che più ha messo in disaccordo gli studi sul caso.¹² La motivazione può essere distinta in estrinseca/intrinseca e integrativa/strumentale. La motivazione estrinseca consiste nell'agire per ottenere qualcosa e soddisfare i propri bisogni, che provengono dall'ambiente esterno. La motivazione intrinseca, al contrario, è l'approvazione che un adulto ha di sé stesso e agisce perché lo scopo da raggiungere è piacevole e lo appaga. La motivazione integrativa, come suggerisce il nome, è il desiderio di integrazione con la lingua e la sua cultura che viene appresa. Infine, per quanto concerne la motivazione strumentale, gli stimoli esterni influiscono "sulla disponibilità ad apprendere a prescindere dal rapporto privilegiato con la lingua e la cultura" (Mariani, 2012: 8).

Un altro modello sulla motivazione è stato realizzato da Balboni (2012: 38), che nei suoi studi sulla glottodidattica definisce un paradigma sulla base dei bisogni dello studente secondo la concezione umanistica, che aiuta alla comprensione di come avvenga l'agire umano: dovere, bisogno, piacere. Il dovere non porta lo studente ad essere motivato nell'acquisizione di una lingua e comporta l'innalzamento del filtro affettivo (citato in § 1.1.). Il bisogno è, al contrario, la necessità di apprendere, il cui decorso del tempo è limitato, ma regolato dallo studente. Infine, il piacere è l'elemento legato alla stimolazione quotidiana dell'apprendimento della lingua straniera attraverso esercizi differenti e sfidanti.

Come ultimi punti riguardanti le variabili che influiscono nell'apprendimento di un adulto si trovano l'attitudine e lo stile cognitivo.

L'attitudine è, assieme alla motivazione, una delle più importanti variabili nel successo dell'apprendimento di una lingua straniera. Si caratterizza come la predisposizione dello

¹² Si fa riferimento agli studi di Dörnyei (1994, 1998), Gardner e Lambert (1959).

studente ad imparare le lingue straniere. Nel panorama della ricerca, Carroll e Sapon¹³ sono stati i primi a condurre studi sull'attitudine, elaborando un test che misura le sue componenti. Dallo studio è emerso che essa dipende da capacità che riguardano diverse tipologie di sfere, i cui fattori ruotano attorno all'identificazione di suoni della lingua straniera e delle funzioni che la regolano, estrapolandole dal contesto al fine di utilizzarle come produzione linguistica e di conseguenza memorizzarle.

Per quanto riguarda gli stili cognitivi degli studenti, ovvero differenti approcci che determinano l'apprendimento di una lingua o di una qualsiasi altra materia (Oxford, 2003: 1), ogni studente apprende in modo unico e vario, tuttavia, i soggetti possono classificarsi in due macroaree: i soggetti che elaborano le informazioni in maniera indipendente e dipendente dal campo. L'indipendenza dal campo consiste nell'elaborazione analitica delle informazioni ed è risultata ottimale per la costruzione delle conoscenze grammaticali. Il soggetto dipendente dal campo, invece, percepisce le informazioni in modo olistico, globale, il che gli consente di cogliere facilmente l'essenza di una conversazione (Witkin, 1977).

Osservando la dimensione sensoriale è inoltre possibile determinare altri stili cognitivi, che distinguono gli individui tra di loro e che possono essere impiegati durante l'apprendimento linguistico: visivo, uditivo, lettura/scrittura e cinestetico.¹⁴ Gli stili cognitivi appena menzionati sono alternabili, possono essere utilizzati in diverse combinazioni, a seconda delle necessità dell'individuo e possono essere di supporto per il raggiungimento degli scopi didattici.

1.3. Il punto di partenza dell'insegnamento di una LS: contesto, destinatari e finalità

Affinché l'insegnamento di una LS si realizzi in maniera positiva nell'ambito didattico, un docente deve analizzare determinate componenti per raggiungere le finalità imposte

¹³ Cfr. *MLAT* ne Carroll, J., Sapon, S., *Modern Language Aptitude Test*, Psychological Corporation, New York, 1959.

¹⁴ Il modello di stili cognitivi che si è preso in considerazione deriva dal modello VARK, nato dal docente universitario Fleming nel 1992. L'acronimo VARK sta per quattro stili cognitivi: Visual, Auditory, Reading/Writing e Kinesthetic (cfr. Fleming, N., and Baume, D., *Learning Styles Again: VARKing up the right tree!*, Educational Developments, SEDA, 2006). Il modello, tuttavia, non è l'unico ad essere stato stipulato e molte altre teorie negli ultimi cinquant'anni sono divenute influenti in questo campo. Per questo motivo, si rimanda alla seguente letteratura di approfondimento: Kolb (2015), Honey & A. Mumford (1982).

dalla politica educativa e dalla sua diretta esperienza personale. Con ciò, in questa sede, si fa riferimento al contesto e ai destinatari, alla loro sfera di interessi e bisogni, legati soprattutto al loro livello linguistico.

In prima istanza, il contesto è l'elemento da identificare per iniziare il processo di insegnamento e di acquisizione. Esiste un macrocontesto soggetto alle leggi che regolano il sistema didattico nazionale e che veicola informazioni socioculturali e collettive della popolazione e un microcontesto, che indaga un ambito più ristretto, di cui fanno parte la tipologia di programma da sviluppare e i destinatari del programma didattico da definire (Perret-Clermont, 2005). Considerando il contesto di apprendimento un ambiente situato all'estero, il docente dovrebbe poter accedere alle regole stilate dal ministero del paese in cui si trova. Dovrebbe tenere conto anche dell'ambiente, quindi se è un ambiente accademico, scolastico oppure extra scolastico, dedicato a tutti coloro che nutrono un interesse nei confronti di una lingua straniera. Identificate queste peculiarità, diventa essenziale spostare il focus didattico sui destinatari. Come detto, si vogliono qui prendere in considerazione gli apprendenti adulti, ovvero soggetti che hanno alle spalle un grado di istruzione in cui hanno avuto la possibilità di apprendere almeno una lingua straniera, la cosiddetta "esperienza pregressa" menzionata in § 1.2.2. Nello stesso paragrafo si citano anche altre componenti, quali gli stili cognitivi, l'attitudine e le necessità degli apprendenti, che insieme concorrono all'analisi dei bisogni su un piano personale, linguistico e comunicativo. Sull'analisi dei bisogni sono stati fatti numerosi studi, tra cui spicca il lavoro di Tarone e Yule (Ciliberti, 1994: 123). Gli studiosi hanno differenziato prevalentemente due livelli per poter definire i reali bisogni degli apprendenti: il primo è il livello globale, ovvero viene individuato il contesto nel quale gli studenti impiegheranno la lingua; il secondo è il livello retorico-grammaticale, ovvero le strutture linguistiche importanti nella formazione linguistica, che si rivelano utili quando applicate in un contesto specifico. A questi risultati è possibile aggiungere quelli compiuti da Balboni (2012: 91 ss.), basati su *bisogni pragmatici futuri*, *bisogno di imparare a imparare* e *bisogni presenti dello studente in quanto tale*. Il primo fa riferimento a tutti quei bisogni legati al contesto in cui si utilizza la lingua, ciò che per Tarone e Yule è il livello globale. Il secondo mira all'ottenimento dell'indipendenza con il graduale apprendimento della lingua straniera. Infine, il terzo indica quei bisogni che si trovano nell'ambiente classe con i quali gli studenti vengono motivati a perseguire gli obiettivi didattici.

Sulla base di quanto fino ad ora descritto è possibile perseguire delle mete educative e glottodidattiche come finalità ultime dell'educazione linguistica e delle lingue straniere, individuate dal linguista Freddi. Secondo il teorico, le mete educative generali possono essere raggiunte seguendo un ordine di acquisizione definito: la *culturizzazione*, la *socializzazione* e l'*autopromozione* o *autorealizzazione*. Con il termine culturizzazione Freddi fa riferimento all'acquisizione, attraverso il rispetto, di culture e civiltà tipiche del paese nel quale si parla la LS. Se dunque questo concetto veicola significati relativi al contatto con un'intera popolazione, il termine socializzazione consente di relazionarsi con il singolo in un determinato contesto (ad esempio a scuola o a lavoro), conducendo la conversazione nella LS e perseguendo anche un progetto personale di promozione. Così Freddi arriva a delineare l'autopromozione che, come suggerisce il termine, un individuo persegue un suo scopo personale grazie alla conoscenza di altri popoli, culture e persone parlanti una lingua straniera (Freddi, 1994: 84). Dall'altro lato, Freddi individua delle mete più specifiche, che corrispondono alle funzioni linguistiche e che prendono il nome di obiettivi glottodidattici. Viene richiesto all'apprendente di sviluppare delle competenze e delle abilità linguistico-comunicative, che sono testate nel corso del processo di acquisizione: la competenza comunicativa, socio-pragmatica, espressiva e linguistico-glottomatetica.

Nell'ambito didattico, le competenze da raggiungere sono una costante invariabile, poiché non differiscono in base al contesto in cui si opera. A mutare sono invece le metodologie adottate dal docente per l'insegnamento della LS: esistono tecniche didattiche specifiche per una determinata tipologia di destinatari, ad esempio, che li conducono verso una padronanza e una controllabilità delle loro capacità in campo linguistico e sociale. Considerate quindi le loro peculiarità, le competenze da apprendere necessiteranno di uno spazio a loro dedicato (cfr. "competenza comunicativa" § 1.3.1. e "competenza linguistica" § 3.3.).

1.3.1. Un modello di competenza comunicativa: insegnamento e acquisizione

Tutte le finalità di cui sopra rappresentano un insieme nell'insegnamento delle lingue straniere e nessuna di queste può essere trascurata. Tuttavia, l'aspetto comunicativo e le competenze comunicative dominano nell'insegnamento contemporaneo, alla base del presente lavoro, lavorando con l'idea secondo cui ogni insegnamento moderno delle

lingue straniere dovrebbe portare chi apprende a padroneggiare le situazioni comunicative quotidiane. Ai fini della ricerca, si procederà di seguito ad una descrizione più dettagliata della competenza comunicativa, definita come una delle sei competenze chiave da raggiungere entro la fine del percorso di apprendimento.

Come già si era anticipato in § 1.1., la competenza comunicativa entra a far parte del panorama didattico a partire dagli anni Sessanta, quando l'attenzione si sposta sullo scopo della lingua, ovvero saper comunicare e operare con mezzi linguistici in una lingua straniera durante attività linguistiche di produzione, all'interno di una situazione comunicativa specifica e secondo norme comunicative del paese della lingua target. Pertanto, nel corso degli ultimi cinquant'anni, molte teorie e modelli operativi sul ruolo della competenza comunicativa e sulle metodologie più appropriate da utilizzare sono stati al centro dell'attenzione. L'importanza data a questa competenza si era evoluta a partire dalle teorie del linguaggio che consideravano il suo utilizzo come un fattore principale nel processo di acquisizione e insegnamento (Hudson, 2002). Non si riprenderanno qui i modelli proposti in passato dai teorici,¹⁵ ma si considererà soltanto il più recente che tiene conto di tutte le teorie elaborate in precedenza. Il modello in questione è stato formulato da Balboni (2014: 86) sulla competenza comunicativa, raffigurato come segue:

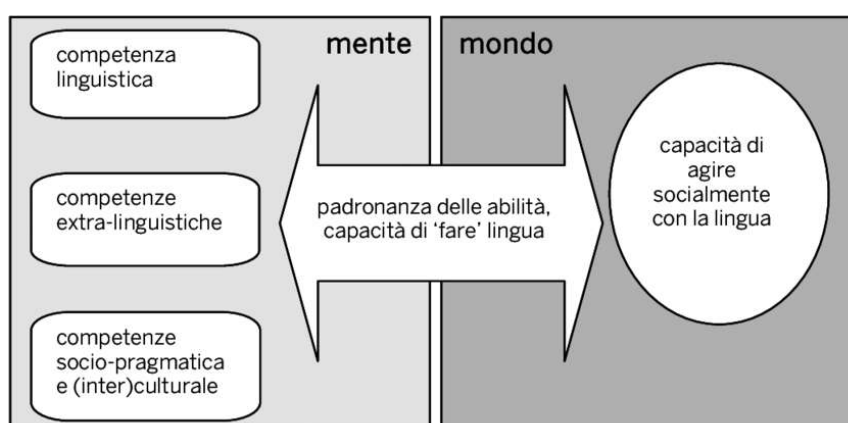


Figura 1: La competenza comunicativa

¹⁵ In questa sede ci basti ricordare le prime teorie nate nel 1970 fino a quelle elaborate nei decenni a seguire, in cui si assistette ad un cambio di prospettiva: si è passati da una visione limitata alla conoscenza delle regole grammaticali (competenza linguistica) ad una in cui non basta la conoscenza della struttura della lingua, bensì è necessario comprendere anche tutti quei fattori riguardanti il contesto linguistico. Oltre ai lavori di Hymes già menzionati, si fa riferimento alle teorie dei linguisti italiani Freddi, 1979 e Zuanelli, 1981; in ambito straniero Bachman e Savignon, 1986; Cunningham, 1996; Widdowson, 1979; Canale e Swain, 1980; Spolsky, 1989.

Elaborando quanto rappresentato nel grafico, è possibile determinare che la competenza comunicativa consiste nel passaggio dalla conoscenza di una competenza che appartiene all'apprendente, situata nella sua mente, alla sua realizzazione concreta nel mondo circostante.

La competenza comunicativa consiste nella conoscenza di un sistema linguistico comprendente la competenza linguistica (o linguistico-glottomatetica), extra-linguistica, socio-pragmatica e interculturale. Insieme, queste competenze rappresentano il cosiddetto *sapere la lingua* (Balboni, 2014: 86). Della competenza linguistica si parlerà più avanti, tuttavia, in questa sede basta anticipare che è la capacità di generare enunciati corretti sintatticamente, morfologicamente e lessicalmente.

Le competenze extra-linguistiche comprendono invece quella parte del linguaggio comunemente nota come non verbale, che quindi non riguarda gli enunciati formulati oralmente, bensì la comunicazione avviene attraverso le espressioni corporee (competenza cinesica), la distanza tra i soggetti in uno spazio (competenza prossemica) e il valore affidato ad oggetti e vestiti indossati dai soggetti durante la comunicazione (competenze oggettemica e vestemica).¹⁶

Infine, vi sono le competenze relative al contesto nel quale avviene l'atto comunicativo e per cui si realizza il suo scopo, ovvero la competenza sociolinguistica, pragmlinguistica e interculturale. La competenza sociolinguistica rimanda alla dimensione sociale dell'uso della lingua e quindi a tutte quelle scelte linguistiche, appropriate al contesto, all'interlocutore e al tema della comunicazione, compiute dal parlante (il fenomeno prende il nome di appropriatezza sociolinguistica). La competenza pragmlinguistica riguarda quelle scelte operabili a livello stilistico associate ad una determinata espressione (ad esempio l'utilizzo di *tu/lei* in italiano), così da renderla consona al contesto di riferimento. La competenza interculturale comprende in generale il relazionarsi di un individuo con l'altro e con il mondo in maniera appropriata ed efficace dal punto di vista linguistico e culturale. È fondamentale in

¹⁶ Un appunto circa le competenze extra-linguistiche va fatto in merito alla loro problematicità. Durante un atto comunicativo, come si è visto, l'enunciato comunicato oralmente non è l'unico elemento che concorre alla veicolazione del messaggio da un interlocutore ad un altro. Per tale ragione, questa tipologia di linguaggio presenta una criticità in ambito culturale: ogni persona, ma in senso più esteso ogni cultura, presenta le proprie caratteristiche intrinseche, a livello di abitudini, gesti e gestione dello spazio; pertanto, un fenomeno che si presenta tra due soggetti appartenenti a culture differenti è la discrasia, uno squilibrio nella codificazione di questi codici. Quando si apprende una lingua, dunque, gli apprendenti devono essere consapevoli dei codici non verbali e devono saperli riconoscere all'interno della comunicazione, affinché non incorrano nel rischio di fraintendere il gesto dell'altro interlocutore. Un aiuto da parte del docente consiste nel presentare alla classe materiali autentici, legati alla quotidianità del paese della lingua target.

Cfr. Balboni, P. E., Caon, F., *La comunicazione interculturale*, Marsilio, Venezia, 2015.

questo caso partire prima dalla scoperta di sé stessi e poi proiettare questa comprensione e conoscenza verso l'altro.¹⁷

Tutte le sopra citate competenze, quando tradotte nell'atto comunicativo concreto, coinvolgono delle abilità linguistiche che consentono ad un individuo di *saper fare lingua*: alle quattro canoniche che spesso si incontrano nell'ambiente didattico, ovvero ascolto, lettura, produzione orale e scritta, se ne aggiungono molte altre valide per la decodifica e comprensione di testi ed enunciati, come la traduzione, la parafrasi, il riassunto, il dialogo, che rientrano tra le abilità manipolative e integrate (Balboni, 2014: 86). Le produzioni orali e scritte che vengono generate da queste abilità sono rese possibili in quanto facenti parte di eventi comunicativi con regole socio-pragmatiche e culturali proprie, che variano non solo da cultura a cultura, ma anche all'interno di uno stesso paese. Comunicare in questi eventi vuol dire *saper fare con la lingua*.

Riprendendo il concetto elaborato da Chomsky in § 1.1. di performance, un individuo, attuando le competenze mentali, fa sì che esse diventino performance nel mondo e acquisisca maggior padronanza della lingua target che sta apprendendo. La relazione mente-mondo è però bilaterale, pertanto gli input che provengono dal mondo circostante trasformano e aggiornano le competenze mentali e le grammatiche immagazzinate nella memoria a lungo termine dell'individuo.¹⁸

Per tornare all'origine del termine competenza comunicativa, si ricordi come il teorico Hymes abbia introdotto nel 1972 questo concetto, per il cui raggiungimento era necessaria la conoscenza sia della lingua straniera richiesta in precedenza, sia delle regole e dell'uso sociali nelle condizioni mutevoli della comunicazione. Risulta quindi evidente che non ci si possa soffermare solo sulla forma della lingua e sul significato che essa veicola. Lenarduzzi, (1989: 238) infatti, sostiene che è indispensabile “[...] tener conto di certi fattori extralinguistici come il ruolo dei parlanti, il luogo ed il tempo in cui si sviluppa l'atto comunicativo”. Nel tentativo di dimostrare come la competenza comunicativa sia l'unione di “conoscenza e di capacità d'uso” per usare le parole di Hymes, anche la linguista americana Savignon enfatizza come l'interazione tra

¹⁷ Così come per le competenze extra-linguistiche, anche per la competenza interculturale si può riscontrare un limite nella sua attuazione. Tale limite è riscontrato nel fatto che questo tipo di competenza non può essere insegnata, poiché si evolve continuamente e non potrebbe essere generalizzata a tutte le culture presenti nel mondo, in quanto non possono essere quantificate. È pertanto opportuno imparare ad osservare la comunicazione tra culture diverse per costruire gradualmente una competenza propria. Dall'altro lato, vi è anche il rischio di incorrere in pregiudizi e stereotipi che classificano staticamente le culture, portando ad una lettura errata della situazione di altre differenti realtà culturali. Cfr. *Ibidem*.

¹⁸ Si rimanda al paragrafo 3.3. per ulteriori approfondimenti.

interlocutori sia improvvisata e come “the native speaker knows not only how to say something but what to say and when to say” (Savignon 1972:4).

Quando si tratta di insegnamento e acquisizione, gli apprendenti dovrebbero essere coinvolti il più possibile nella comunicazione per favorire lo sviluppo delle loro competenze comunicative in maniera efficace e completa (Savignon, 2007). Alla base della comunicazione vi è un complesso sistema di regole grammaticali, poiché senza di esse la comunicazione non può avvenire. La lingua è quindi un sistema da acquisire per poter esprimere un determinato significato con un sistema linguistico, utilizzando espedienti che permettono questo scambio di informazioni e per creare interazione tra i partecipanti.¹⁹ Il contributo del docente deve pertanto essere attivo e costante: dovrebbe creare diverse situazioni comunicative appartenenti alla vita quotidiana per mezzo di materiali autentici vicini alla realtà vissuta dagli studenti. Inseriti in questo contesto, gli studenti devono esprimersi in maniera autonoma, indipendente e portare avanti le loro idee ed opinioni personali (Podepřelová, 2006). Nel processo di insegnamento, anche il ruolo della grammatica ha una sua funzione. Dal punto di vista della presente tesi, questo ruolo non deve essere sopravvalutato: l’obiettivo comunicativo dovrebbe essere la comunicazione stessa, pertanto si predilige uno studente che comunica ad uno studente che è grammaticalmente impeccabile ma non partecipa all’atto comunicativo. Si rammenti inoltre in questa sede che ai fini di una corretta comunicazione, anche la comunicazione non verbale gioca un ruolo primario quando gli studenti si interfacciano direttamente con i parlanti della lingua target. Nel caso in cui sia l’insegnante stesso un madrelingua della lingua straniera, dovrebbe indirizzare gli studenti al riconoscimento delle espressioni, gesti e postura tipiche della sua lingua (Podepřelová, 2006).

Quanto fino ad ora descritto in relazione all’insegnamento di questa competenza prende il nome di Communicative Language Teaching (CLT), o Insegnamento Comunicativo della Lingua (ICL). Molteplici i fondamenti alla base di questa tipologia di insegnamento che sono stati teorizzati da linguisti ed esperti del settore, la cui linea comune è il principio secondo cui insegnare la competenza comunicativa significa insegnare la negoziazione dei significati e l’introduzione di testi e materiali autentici basati sulle esperienze personali degli apprendenti (Mart, 2018: 165 ss.). In quanto comunicativa, al centro della competenza si preferisce la fluidità alla correttezza degli enunciati: Berns (1990) e Brown (2000) sostengono che questo consente al docente di

¹⁹ Con il termine espedienti si fa riferimento agli atti comunicativi quali salutare, domandare informazioni, ringraziare, come principale scopo pragmatico da raggiungere.

impiegare una varietà di tecniche linguistiche a sostegno del raggiungimento degli scopi degli apprendenti. Fuori dal luogo di apprendimento, se in presenza di un contesto di lingua seconda, l'attivazione della lingua e l'uso corretto delle abilità linguistiche sono determinate dalla relazione tra quanto appreso in classe e il contesto sociale esterno (Nunan, 1991).

1.3.2. I livelli linguistici

I bisogni personali degli studenti non sono gli unici di cui un docente deve tener conto. In questo senso, i bisogni linguistici sono fondamentali a far sì che vengano incontrate le esigenze degli studenti. Di fatto, a seconda del livello linguistico raggiunto, le necessità possono essere differenti. In questo caso è necessario fare riferimento al Consiglio d'Europa, organizzazione europea con lo scopo di affrontare la diversità delle culture e dei metodi di insegnamento delle lingue straniere in tutto il territorio dell'Unione Europea. Nel 2001 stila il documento *Quadro Comune Europeo di Riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione*, già citato in precedenza con l'acronimo QCER, nel quale fornisce criteri oggettivi per descrivere le abilità e le competenze linguistico-culturali degli apprendenti (Consiglio d'Europa, 2020: 20 ss.). Con l'apertura delle frontiere e i crescenti fenomeni migratori, il QCER fornisce una base per lo sviluppo di programmi linguistici, di studio, certificazioni linguistiche e libri di testo per tutto il territorio europeo. Al suo interno, inoltre, si possono trovare macro-argomenti situazionali che l'utente deve imparare per essere in grado di comunicare con la lingua e agire in modo appropriato al contesto (Consiglio d'Europa, 2020: 20).

Tra i numerosi obiettivi individuati dal Consiglio d'Europa, il QCER intende sostenere lo sviluppo della personalità e dell'identità dello studente, arricchite dal contatto con lingue e culture diverse. Per adempiere a questo principio, viene coinvolto un criterio alla base, ovvero la sua funzionalità in termini di completezza, comprensibilità, trasparenza e coerenza. In altri termini, il QCER dovrebbe sviluppare, oltre alla competenza comunicativa, anche altre dimensioni legate alla lingua, come la consapevolezza socioculturale e dovrebbe esprimere le informazioni in maniera chiara ed esplicita per essere accessibile a tutti gli utenti. La sua flessibilità consente inoltre di adattarsi alle situazioni e ai bisogni specifici di chi apprende e di migliorare evolvendosi in base al contesto linguistico (Ivi: 25).

Al fine di facilitare l'orientamento, la misurazione e la distinzione dei vari livelli di competenza da acquisire sono stati creati dei livelli di riferimento comuni applicabili a tutte le lingue europee e consultabili da tutti gli utenti che le apprendono. Maggiori sono le situazioni in cui una persona può comunicare i propri bisogni in una determinata lingua, maggiore è la competenza linguistica. Basandosi sulla distinzione utilizzata in passato per descrivere il livello di acquisizione di una lingua straniera, ovvero il livello elementare, intermedio e avanzato, il QCER riconosce sei livelli di competenza: livello elementare, suddiviso in A1 (*Contatto*) e A2 (*Sopravvivenza*); livello intermedio suddiviso in B1 (*Soglia*) e B2 (*Progresso*) e livello avanzato in C1 (*Efficacia*) e C2 (*Padronanza* o livello madrelingua).²⁰ Nella tabella che segue, è possibile esemplificare sinteticamente le peculiarità appartenenti ai singoli livelli linguistici (Ivi: 29 ss.).

Tabella 1 Livelli comuni di riferimento

Livello Avanzato	C2	L'utente è in grado di comprendere la totalità degli enunciati che ascolta. Riassume con efficacia fonti orali e scritte e usa la lingua in maniera fluente, spontanea e accurata.
	C1	L'utente comprende testi lunghi e complessi. Durante una conversazione è fluente e utilizza efficacemente la lingua per raggiungere scopi sociali, accademici e professionali. Dimostra una padronanza nella produzione ben strutturata di testi su argomenti complessi.
Livello Intermedio	B2	L'utente comprende le idee di testi più complessi su argomenti concreti e astratti. Conduce conversazioni fluenti anche in campo lavorativo. Comprende una vasta gamma di temi, comprese questioni attuali.

²⁰ I livelli citati possono essere ulteriormente suddivisi in altri livelli inferiori, ad es., A1.1, A1.2, A2.1, A2.1.1., ecc., oppure A2+, B1+, B2+, a seconda delle capacità dell'utente e dei contesti situazionali. Questa suddivisione dei livelli permette di sviluppare e definire con precisione le competenze di un utente sulla scala di misurazione linguistica. Ciascuno dei livelli sopraelencati è incluso nella scala dei livelli di riferimento, pertanto, se un utente è in possesso del livello B2, è in grado di controllare tutti i livelli sottostanti, ovvero A1, A2, A2+, B1, B1+.

Cfr. *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue. Apprendimento insegnamento valutazione*, traduzione dall'inglese di Barsi M. e Lugarini E., Milano, Università degli studi di Milano, 2020, pp. 29-30.

	B1	L'utente riesce ad affrontare interagire in un ambiente straniero senza eccessive difficoltà. Comprende gli enunciati più comuni e quelli relativi alla sua sfera di interesse. Spiega e giustifica le sue opinioni ed i suoi progetti.
Livello Elementare	A2	L'utente comprende gli enunciati di uso frequente relativi alla sfera personale, quali sé stesso, la famiglia, il lavoro. Comunica attraverso l'impiego di frasi note e comuni.
	A1	L'utente è in grado di comprendere e utilizzare enunciati nella loro forma base, come espressioni quotidiane, che soddisfano le sue esigenze. Sa porre domande semplici e personali, alle quali sa anche rispondere. La comunicazione è facilmente compresa se fatta in maniera lenta e chiara.

Dal punto di vista della scala linguistica sopra menzionata, la lingua e le sue produzioni diventano uno strumento utilizzato per affrontare le situazioni esperienziali quotidiane. Una comprensione così fatta della lingua deve riflettersi nell'insegnamento in cui i docenti, oltre alla lingua stessa, insegnano agli studenti come padroneggiare la comunicazione dei propri bisogni e raggiungere i propri obiettivi comunicativi. Per poter svolgere questi compiti comunicativi, gli studenti attingono ad un repertorio di competenze che hanno sviluppato durante il loro percorso di apprendimento (Ivi: 25 ss.). In classe, il docente deve costruire un programma di lezione specifico per un gruppo di studenti target che apprendono una lingua straniera.²¹ Per questo ha il compito di selezionare materiali che siano coerenti con la classe nella quale insegna, tenendo presente che lo spazio didattico non è mai del tutto omogeneo: se una classe possiede un livello C1 generale, ad esempio, non è detto che tutti gli studenti abbiano raggiunto tale livello, pertanto questo aspetto deve essere considerato prima di approcciarsi alla progettazione di un programma didattico. È fondamentale quindi che il docente individui determinati obiettivi che gli studenti sono in grado di raggiungere alla

²¹ La questione della progettazione di una lezione verrà affidata al Capitolo 5, nel quale verranno approfondite ulteriori questioni sulla base di quanto formulato in questo capitolo.

fine di un corso o di una lezione per differenziare ogni situazione didattica (Balboni, 2012: 96).

1.3.3. Il supporto dei manuali didattici

Una questione da approfondire quando si tratta di insegnamento delle lingue straniere è il ruolo affidato ai manuali didattici. Essi rappresentano un sussidio influente per il docente, che li pone alla base del suo insegnamento e che vengono supportato da altri contenuti multimediali da somministrare agli studenti sui *realia* della lingua insegnata. Per molti docenti, il manuale è parte integrante della realtà pedagogica quotidiana. Indubbiamente alcuni adoperano raramente il manuale, tuttavia anche in questi casi si presume che esso sia “‘the fundament’ on which FL teaching and learning are based” (Roberts, 1996: 375 in Allen, 2008: 5) and “the bedrock of syllabus design and lesson planning” (Kramersch, 1988: 63 in Allen, 2008: 5). Il manuale usato nel contesto didattico contemporaneo riflette i cambiamenti che si sono susseguiti nel tempo in termini di programmazione linguistica che sono in conflitto con gli approcci glottodidattici in uso cinquant’anni fa. I miglioramenti sono stati resi possibili grazie agli studi sulle discipline psicologiche, con maggiore focus sull’acquisizione del linguaggio e anche grazie all’incorporazione di strumenti tecnologici che arricchivano l’esperienza didattica, quali il computer, il lettore multimediale o il DVD. Ciò ha reso possibile l’ampliamento dell’offerta didattica adattandosi agli studenti di un’era sempre più moderna e internettizzata.

In passato, riprendendo quanto visto storicamente in termini di approcci (§ 1.1.), i manuali erano dominati dal metodo grammaticale-traduttivo, che proponeva testi, traduzioni e regole grammaticali da imparare attraverso esercizi controllati e dove l’aspetto culturale della lingua veniva ampiamente tralasciato. In risposta a tale approccio, dominante nell’insegnamento fino a circa il 1980, si sviluppò un interesse tutto nuovo per le abilità linguistiche e orali degli apprendenti, perfezionate con il sussidio di testi sulla cultura della lingua target e in parte anche da esercizi in cui veniva allenata la grammatica. Un altro punto di svolta è rappresentato dalla Seconda guerra mondiale con l’introduzione delle teorie comportamentiste di Skinner, secondo cui il linguaggio era composto da comportamenti automatizzati e per renderlo tale, entravano in gioco nei manuali i cosiddetti pattern drills, esercizi ripetuti e strutturali che creavano abitudini linguistiche attraverso la sequenza stimolo-risposta-rinforzo. Con l’ingresso di

nuovi strumenti, le glottotecnologie, nel panorama didattico, il docente aveva la possibilità di focalizzarsi su una tipologia di insegnamento più comunicativo. È così che dagli anni Settanta si svilupparono gli approcci comunicativi impostati sull'apprendimento di molteplici contesti culturali in cui era necessario utilizzare un linguaggio ad essi appropriato. Nei manuali di allora, e tutt'ora in quelli contemporanei, questo si rifletteva nella strutturazione di Unità Didattiche e di Acquisizione (approfondite in § 5.1.) incentrate sul “saper comunicare, cioè compiere con la lingua atti sociali e pragmatici” (Balboni, 2012). Anche la grammatica era presentata secondo un procedimento induttivo in cui lo studente formula ipotesi sulla lingua, in seguito validate dalle regole grammaticali.

Attualmente, l'approccio comunicativo è il più diffuso poiché, come visto, considera una moltitudine di aspetti sia linguistici sia culturali e fornisce i mezzi sufficienti per l'apprendimento delle nozioni con il variare dei contesti. Avendo una natura comunicativa, l'approccio mira all'acquisizione della lingua per comunicare e interagire in LS. L'impostazione della manualistica contemporanea è la stessa di quella sopra citata: Unità Didattiche e Unità di Acquisizione fanno da modelli didattici e la loro struttura prevede la presenza di esercizi quali lavori a coppie, di gruppo, di produzione orale e scritta anche individuale. Le ricerche in campo psicologico, che consideravano la centralità dello studente e delle sue esigenze come caratteristiche principali, consentono l'ampliamento di una rosa di manuali specifici per ogni tipologia di apprendente. Possono essere destinati a studenti di differenti fasce d'età, bisogni e professioni (ad es. bambini, adolescenti, universitari, lavoratori, immigrati, ecc.). Va da sé che il manuale debba offrire attività che incontrano i diversi gusti degli studenti, essere per loro motivante e allettante e fornire un costante supporto allo sviluppo delle loro abilità linguistiche. In classe, il docente è una figura che indirizza la comunicazione ma non interviene nell'azione didattica se non attraverso la presentazione dell'input e del registro da usare prendendo spunto dal manuale o da altri materiali da lui recepiti (Maugeri, 2021). Una particolarità dei manuali odierni sta nell'esecuzione delle linee guida fornite dal QCER per raggiungere gli standard del mercato internazionale. Con la sua condivisione a livello europeo, i manuali diventano pratici mezzi informativi alla valutazione del livello e delle competenze, ai quali si adattano in base al contesto e agli studenti. Mai come oggi collegamenti ipertestuali, CD, video e audio sono inclusi nei manuali, rappresentando un vero e proprio bagaglio integrativo culturale.

È possibile quindi affermare che “[...] no ready-made textbook will ever fit perfectly

every language program” (Gak, 2011: 79). Il docente è quindi libero di seguire le indicazioni nel manuale o, se lo ritiene più opportuno, di adattare il materiale e l’approccio del manuale ai reali bisogni del gruppo di apprendenti. In quest’ultimo caso il docente, in fase di adattamento, vedrebbe in atto le sue competenze didattiche e darebbe una possibilità agli studenti di essere attivi partecipanti nel loro stesso processo educativo (Gak, 2011: 79).

Capitolo 2

La diffusione dell'italiano nei paesi madrelingua slava

Avendo delineato un quadro teorico di base della lingua straniera, nel presente capitolo si cercherà di fornire la situazione dell'italiano come lingua straniera. Un primo approccio verrà analizzato fornendo una panoramica generale della presenza dell'italiano nel mondo. Questa panoramica, incentrata in particolare sul territorio europeo, farà da sfondo alla situazione della lingua italiana nei paesi di madrelingua slava. Si riferirà in concreto alla diffusione dell'italiano in Slovacchia, in Polonia e, infine, il focus si indirizzerà sulla Repubblica Ceca: il motivo risiede nel fatto che le lingue in questione appartengono allo stesso gruppo di lingue slave²² e anche l'esperienza didattica registra alcune analogie con il ceco e la Repubblica Ceca, dove le modalità di insegnamento della lingua italiana rappresentano l'oggetto di interesse del presente elaborato.

2.1. La lingua italiana all'estero: dalle prime migrazioni alla realtà contemporanea

Il processo di sviluppo dell'italiano negli ultimi decenni ha raggiunto livelli avanzati, destando un tale interesse da raccogliere numerosi dati circa la sua diffusione. A partire dal nuovo millennio, De Mauro et al. (2002) evidenziano come un numero sempre più crescente di studenti iniziasse ad apprendere l'italiano all'estero e mostrano un passaggio degli usi sociali della lingua italiana come lingua straniera. Seguendo una tradizione che risale a più di un secolo fa, l'italiano è stato oggetto di studio da parte degli emigrati di origine italiana, che si ritrovano all'interno di società straniere e che, al

²² Le lingue slave, secondo la concezione tipicamente usata dai manuali, sono suddivise in tre grandi gruppi. Vi è il gruppo delle lingue orientali, di cui fanno parte russo, bielorusso, ucraino, ruteno e russo; il gruppo delle lingue occidentali, suddivise a loro volta nel gruppo delle lingue lechitiche (polacco, cascubo, slovinzio e polabo), il gruppo ceco e slovacco e infine il gruppo sorabo inferiore e superiore; il gruppo delle lingue meridionali, a loro volta suddivise nel gruppo occidentale (sloveno, bosniaco, croato, serbo e montenegrino) e il gruppo orientale (bulgaro, macedone).

Dunque, come si è evinto dalla tripartizione sopra descritta, il ceco, lo slovacco e il polacco appartengono allo stesso gruppo di lingue slave e pertanto l'esperienza, sia linguistica sia didattica, le accomuna rispetto alle altre lingue slave facenti parte degli altri gruppi.

Cfr. Garzaniti, M., *Gli slavi. Storia, culture e lingue dalle origini ai nostri giorni*, Carocci editore, 2013.

fine di comunicare tra parlanti nativi italiani, avevano la necessità di apprendere l'italiano. Il cambio di socialità della lingua avviene quando, a partire dall'ultimo decennio del Novecento, le crescenti possibilità in ambito economico-lavorativo all'estero portano ad una richiesta di apprendimento dell'italiano senza precedenti. L'italiano non era dunque più visto come sola cultura artistica, bensì “come strumento di interazione socioeconomica e intellettuale a tutto campo” (De Mauro et al., 2002: 18).

Per fornire una veduta d'insieme della situazione attuale dell'italiano, che si afferma come una lingua importante anche in territorio straniero, risulta rilevante ripercorrere le tappe principali di quello che viene definito il processo migratorio, iniziato intorno alla seconda metà dell'Ottocento. Come è stato ampiamente descritto da De Mauro et al. (2002: 18), ci si discosta dalla tradizione e si arriva fino ai giorni nostri, in cui ciò che è avvenuto è stata una rivalutazione della lingua e della cultura italiana nel mondo.

Le prime migrazioni hanno avuto un importante impatto sul ruolo dell'italiano all'estero. Esaminando alcuni dati presi in considerazione da De Mauro (1963), si osserva un fenomeno migratorio verso l'estero a metà dell'Ottocento di cittadini italiani prevalentemente analfabeti che comunicavano in dialetto. Questo moto, influenzato dalla Rivoluzione francese, fa parte del periodo che va dall'Unità d'Italia fino al 1911 e costituisce la prima fase migratoria di fasce di età molto giovani, sotto i 30 anni, per un totale di circa 10 milioni di persone (Vedovelli, 2002). Se da un lato sul territorio nazionale vi era la mancanza di impieghi agricoli e di lavoratori giovani, dall'altro il calo dei dialettologi in Italia ha portato ad una maggior consapevolezza che l'acculturamento stava diventando sempre più un bisogno se si voleva comunicare con i propri cari emigrati e viceversa.

I territori che accoglievano le sempre più crescenti ondate di migranti erano gli Stati Uniti e l'America del Sud. Il primo è però il caso più rappresentativo, in quanto New York faceva da sfondo alla nascita di numerose pubblicazioni in lingua italiana ad opera di italiani. La particolarità di questi contesti sta nella lingua, che era composta da tutte le varietà regionali dei parlanti nativi incontrati su suolo straniero unite alla lingua locale (Leone, 2008: 35). È opportuno ricordare che in tutto il mondo la lingua italiana fino al 1800 vantava un grande prestigio letterario e culturale senza eguali, grazie ad autori come Dante Alighieri, Alessandro Manzoni e musicisti come Antonio Vivaldi, Giacomo Puccini, le cui opere erano ormai diffuse all'estero. Va da sé, dunque, che l'arrivo in territorio straniero di persone illetterate comprometteva questa percezione dell'italiano,

sostituita da una rappresentazione più fedele della realtà, che era variegata dal punto di vista dialettale.

Se si pensa alla situazione di quel periodo, all'estero vi era la necessità di supportare le comunità di emigrati per mantenere costante il legame con l'Italia. La situazione era complessa in quanto con l'Unità d'Italia nel 1861 si stava dando il via ad un processo di unificazione linguistica da nord a sud nel territorio nazionale, per portare la lingua alla sua forma più colta e prestigiosa. Tuttavia, grazie a differenti organizzazioni e associazioni la lingua e la cultura italiana venivano così promosse, tra cui si ricorda la Società Dante Alighieri (vd. § 1.3.2.3.).²³ Il suo intento era di supportare le comunità italiane all'estero attraverso l'avvio di corsi di italiano in varie istituzioni, in particolare a livello accademico. Tali corsi venivano spinti dall'ascesa del fascismo, consentendo la diffusione della lingua in Europa e poi in America. A mano a mano che il fascismo acquistava sempre più potere, la lingua nazionale diventava rilevante, mentre i dialetti erano soggetti a un'estirpazione nelle scuole, che ha portato ad un notevole distacco dalla terra d'origine (Ivi: 37).

2.1.1. La lingua italiana all'estero: i primi anni del secolo scorso

Il periodo che precede la guerra, nei primi quindici anni del secolo scorso, è caratterizzato da frequenti partenze di italiani all'estero, tuttavia la guerra imminente ha arrestato questi spostamenti, che verranno ripresi nel dopoguerra. Concluso il conflitto, infatti, fino agli anni Quaranta circa hanno luogo altri grandi spostamenti, stavolta definitivi, presso i paesi all'estero.

Negli anni che seguono il secondo dopoguerra altri flussi migratori vengono stimolati dalla situazione post-bellica e dalla crescente richiesta estera (Colucci e Sanfilippo, 2007: 93 ss.), presentando però lo stesso problema di alfabetizzazione che caratterizzava le prime migrazioni. Questi più recenti migranti dimostravano una maggior propensione all'integrazione nella comunità ospitante e una maggior volontà di apprendere la lingua del posto. Vista come una tavolozza piena di colori, rappresentati dai dialetti, l'Italia viene finalmente accettata per la sua varietà linguistica, anche grazie all'apertura di ristoranti che apportavano un'ulteriore contributo nella propagazione di termini più

²³ La Società Dante Alighieri è una società privata fondata a Roma nel 1889. Ad oggi vi sono oltre 3300 scuole nel mondo che funzionano grazie agli oltre 500 comitati internazionali della società.

tecnici e legati ad una cultura italiana più materiale (Leone, 2008: 38).

Importante menzionare che, negli anni Cinquanta, al fianco della Società Dante Alighieri si unisce l'Istituto Italiano di Cultura (vd. § 1.3.2.3.), un'organizzazione non a scopo di lucro nata dal governo italiano e supportata dal Ministero degli Affari Esteri. In tutto il mondo consta 93 istituti che si occupano dell'insegnamento della lingua italiana e di scambi interculturali tra l'Italia e il paese straniero.

A partire dagli anni Settanta, l'Italia vede il rimpatrio di cittadini italiani emigrati all'estero, a causa dell'eccessivo incremento sul prezzo del petrolio. Il nostro paese, dunque, doveva far fronte a due problematiche: la prima riguardava la crisi economica che imperversava anche nel resto d'Europa – lo Stato, per far fronte a questa situazione, attua finanziamenti in aiuto degli emigrati; la seconda, invece, aveva una veste più sociale, poiché chi tornava in patria aveva alle spalle anche il bagaglio culturale di un altro paese, abbandonato in favore del rientro in Italia. Per tutti questi motivi, le migrazioni si arrestano o sono diminuite e limitate all'Europa e nasce l'intento di supportare istituzionalmente tutte le famiglie di emigrati italiani all'estero, sia dal punto di vista lavorativo che scolastico. Viene istituita così la legge del 3 marzo 1971, resa nota dalla Gazzetta Ufficiale, che prevedeva la creazione di un piano di integrazione secondo cui all'estero corsi di lingua e cultura italiana a livello scolastico avrebbero consentito agli italiani di poter rientrare in patria senza alcuna difficoltà. Tale miglioramento educativo promuoveva corsi inerenti e facenti parte di un curriculum scolastico estero, corsi scolastici non obbligatori e corsi di matrice extrascolastica, destinati anche a adulti.

Il filo conduttore dei migranti era il fattore del bilinguismo, visto per decenni come un fattore di cui era più conveniente sbarazzarsi. In tempi più recenti, al contrario, il passaggio da una lingua all'altra rappresentava un vantaggio e un rafforzamento dell'individuo, divenuto attivo partecipante nel processo linguistico dell'italiano e della lingua presente all'interno del paese dove si trovava (Leone, 2008: 39 ss.).

2.1.2. La lingua italiana all'estero: la realtà contemporanea

I primi anni del nuovo millennio hanno rappresentato una svolta in ambito tecnologico e la cosiddetta “fuga di cervelli”: le migrazioni di questo periodo interessano infatti tecnici o giovani studenti che si recano all'estero per lavoro o per continuare i loro studi.

L'avvento di Internet e di piattaforme per la comunicazione consentono di mantenere vivo il contatto con la madrepatria, sia tramite mail, messaggi, ma anche tramite videochiamate. Non solo la lingua, anche la cultura italiana all'estero attira a sé molto interesse, seguita dalla moda, dal settore terziario e dall'industria. Al mutare della situazione linguistica corrisponde una padronanza della lingua stessa, la cui competenza è più diffusa tra i soggetti di età intermedia, poiché non hanno l'influenza del dialetto dei più anziani né un forte ancoraggio alla lingua del paese ospitante.

Proprio sulla base di questi continui mutamenti ed evoluzioni si inserisce l'interesse crescente verso una lingua che è stata ed è tutt'ora aulica ed elegante agli occhi degli stranieri, che richiedono per questo sempre più corsi di lingua italiana.

Se questa tendenza esaminata da De Mauro et al. (2002) caratterizzava il panorama italiano all'estero già dai primi anni del Duemila, con l'evolversi della tecnologia e delle opportunità lavorative, la situazione è in continuo progresso. I dati emersi dagli studi sopra citati sono stati in qualche modo confermati da uno strumento messo a disposizione dal Ministero degli Affari Esteri e della Cooperazione Internazionale (MAECI), inaugurando gli Stati Generali della Lingua italiana. In occasione della sua prima edizione tenutasi il 21 ottobre 2014 a Firenze dal titolo "L'italiano nel mondo che cambia", e poi ogni due anni, gli Stati Generali accolgono studiosi e accademici che promuovono l'italiano all'estero e analizzano le possibili strategie da impiegare per sostenere la lingua e la cultura dell'Italia fuori dal territorio nazionale. Durante l'ultima edizione del 29 novembre 2021, si osserva un aumento degli studenti di italiano all'estero pari a 2.06 milioni, la cui distribuzione geografica è rilevante nel territorio europeo (41%). Interessante notare come la Farnesina abbia messo in atto dei concreti sostegni per la promozione della lingua italiana, tra cui fornire contributi alle università straniere, dunque alle cattedre di italianistica e ai docenti, fornire borse di studio a studenti stranieri e consentire loro di prendere parte a progetti di mobilità internazionale.²⁴ Cattedre e dottorati di italiano sostengono quindi progetti e corsi di studi che migliorano e accrescono il numero di studenti di italiano. In particolare, il MAECI si occupa di inviare lettori e docenti di ruolo di italiano dall'Italia, il cui ruolo verte sulla collaborazione in termini di ricerca della lingua e della cultura italiana, sull'organizzazione di eventi culturali e sullo sviluppo di eventi non accademici in

²⁴ Cfr. *Stati Generali della Lingua e della Creatività italiane nel mondo*, 29 Novembre 2021.

Accessibile all'indirizzo:

https://www.esteri.it/it/sala_stampa/archivionotizie/approfondimenti/2021/11/stati-general-della-lingua-e-della-creativita-italiane-nel-mondo/.

generale. Soltanto in Europa sono stati fondati 62 lettori di italiano nell'anno accademico 2021/2022.²⁵

Si ricorda infine come la Società Dante Alighieri sia attiva ancora oggi e sia una delle organizzazioni più importanti e conosciute di promozione linguistica italiana all'estero. Essa fa parte anche della Certificazione Lingua Italiana di Qualità (CLIQ), un'associazione nata nel 2013 e composta da varie autorità accademiche quali l'Università per Stranieri di Perugia, l'Università per Stranieri di Siena e l'Università degli Studi Roma Tre. Il suo obiettivo è quello di riconoscere all'estero le certificazioni ufficiali di lingua italiana (CELI, CILS, PLIDA),²⁶ che attestano le competenze linguistiche seguendo standard ufficiali.

In conclusione, dopo aver passato brevemente in rassegna il percorso storico delle migrazioni, la realtà linguistica italiana a cui ora si deve far fronte assume una connotazione decisamente più positiva. L'italiano e la cultura d'Italia sono oggi ammirati in tutto il mondo e milioni di persone, tra studenti e lavoratori, scelgono di avvicinarsi al mondo della cultura culinaria, della moda, del settore industriale e di produzione, comunemente associato al *Made in Italy*.

2.2. La diffusione dell'italiano nei paesi madrelingua slava

L'italiano nei paesi di madrelingua slava vanta una presenza secolare. In età romana, i paesi appartenenti alla ex Jugoslavia subirono un processo di latinizzazione durato secoli, dove la presenza della lingua e della cultura italiana erano persistenti (Vadori, 2011a). Non si dimentichi, inoltre, che a partire dal XVIII secolo nelle terre ceche e slovacche vi fosse l'intento di evangelizzarle e di come, nei secoli che precedono il XVIII secolo, si prediligesse l'uso del latino in alcuni tipi di comunicazione (specialmente quella religiosa), sia scritta che parlata. Anche la Polonia vanta secoli di rapporti con Roma: fino al 1795, anno della scomparsa del Regno di Polonia, il latino era impiegato come lingua amministrativa e la Polonia era da sempre rinomata per lo studio dell'italiano di lunga tradizione.

²⁵ Cfr. *L'Italiano nelle università straniere. Contributi alla promozione della lingua e della cultura italiana nelle istituzioni universitarie straniere*.

Accessibile all'indirizzo: <https://italiana.esteri.it/italiana/lingua/litaliano-nelle-universita-straniere/>.

²⁶ Con gli acronimi si fa riferimento alle seguenti certificazioni: CELI (Certificati di Conoscenza della Lingua Italiana), CILS (Certificazione di italiano come lingua straniera) e PLIDA (Progetto Italiana Dante Alighieri).

Secoli a seguire l'italiano giunge ad una sorta di rinascita in questi paesi e il periodo socialista rappresenta il punto di svolta di questa rivalutazione dell'italiano. Sono gli anni in cui il russo era la lingua straniera che doveva essere appresa in Europa orientale e la diffusione di altre lingue, soprattutto quelle occidentali, non era in voga. Dal 1974, con gli Accordi di Helsinki e la Conferenza su sicurezza e cooperazione nell'Europa, si vogliono migliorare i rapporti tra i paesi appartenenti al blocco orientale e quelli appartenenti al blocco occidentale. Come diretta conseguenza di questi accordi, le lingue occidentali come l'italiano vengono studiate assieme al russo, grazie anche alle ondate di turisti che iniziano a visitare i paesi dell'Est. Il movimento turistico era però in due direzioni: se da un lato i turisti dei paesi occidentali si recavano in quelli orientali, era altrettanto vero che il Bel Paese era divenuto meta di studenti, immigrati, lavoratori dei paesi del blocco socialista (Vadori, 2011b).

Nel nuovo Millennio, l'interesse per l'italiano si è consolidato ed è divenuto via via più vivo da parte di questi paesi centro-orientali. Ad accrescere questo dato è anche l'intervento degli Istituti Italiani di Cultura (IIC) e della Società Dante Alighieri, che promuovono la lingua italiana in tutta l'Europa centro-orientale (Slovenia, Croazia, Serbia, Montenegro, Slovacchia, Polonia, Ucraina), in Russia e Caucaso. Dunque, a livello curricolare nelle maggiori città vengono offerti corsi di lingua, letteratura e cultura italiana presso le università principali e le scuole private e pubbliche superiori. Si rammenti il fatto che, data la recente attenzione riservata all'italiano, i corsi offerti non sempre vertono esclusivamente sulla lingua stessa, bensì fanno parte di un'area disciplinare ancora più vasta (Abbatichio, 2004: 8 ss.).

Alcuni esempi possono essere di seguito presentati, tenendo presente che alcune cattedre di italianistica hanno una tradizione ben rafforzata per quanto concerne lo studio linguistico e culturale dell'italiano.

Un esempio sintomatico è l'Università di Belgrado, presso cui l'insegnamento dell'italiano avviene da oltre 70 anni, grazie al crescente numero di studenti che inserisce la lingua nel proprio percorso di studi. Vengono infatti offerti corsi quadriennali di italiano alla Facoltà di Filologia e corsi dalla durata di due anni per studenti che appartengono ad altre cattedre. Non solo a Belgrado, anche presso la sede universitaria di Novi Sad l'italiano è presente in maniera ingente.

Un altro esempio rilevante che interessa l'area geografica presa in considerazione è l'Università del Montenegro con sede a Podgorica e Niksic. Al contrario di Belgrado, la cattedra di italianistica è qui presente da circa 23 anni presso la Facoltà di Filosofia

come corso quadriennale. Ad oggi sono molti gli studenti che richiedono lo studio dell'italiano, solitamente associato ad altre lingue come l'inglese e il francese.

Infine, è doveroso riportare un ultimo esempio sulla presenza dell'italiano in Russia. Nel paese dell'ex Unione Sovietica due atenei rinomati, quello di San Pietroburgo e di Mosca, possiedono una consolidata presenza dell'insegnamento della lingua italiana. A Mosca, l'università statale e, più in particolare la Facoltà di Filologia, offre corsi di italiano dal 1953: l'italiano viene insegnato sia come prima lingua straniera (della durata di cinque anni), sia come seconda o terza lingua straniera, inserito anche all'interno di un dottorato di ricerca. A San Pietroburgo, invece, la tradizione è da ricollegarsi al 1947, anno in cui la Cattedra di Filologia romanza prevedeva corsi quinquennali di italiano, alla cui conclusione gli studenti potevano ottenere una laurea in linguistica o letteratura italiana (Ivi: 12).

2.2.1. L'italiano in Slovacchia

Per poter presentare l'insegnamento della lingua italiana in Slovacchia, ci si avvarrà anche dell'aiuto di un'intervista che è stata condotta al docente di lingua italiana Paolo Di Vico dell'Università di Nitra.²⁷

Se si pensa alla Slovacchia, si pensa ad uno stato relativamente giovane e di piccole dimensioni. Fondata nel 1993, a seguito della dissoluzione della Cecoslovacchia, vive una storia interessante dal punto di vista dell'insegnamento delle lingue. In Slovacchia infatti, fino al 1989, la lingua obbligatoria da apprendere nelle scuole era il russo, in quanto facente parte dell'allora blocco comunista. In quanto all'insegnamento di altre lingue straniere, si prediligeva il tedesco, mentre le restanti lingue europee non avevano ancora il loro posto nel campo didattico. Dopo il crollo del muro di Berlino, le scuole e le università iniziarono ad offrire un numero più vasto di lingue da apprendere, tra cui lo spagnolo, il francese e l'italiano. Situazione questa che cambia notevolmente quando nel 1993 la Slovacchia, e anche la Repubblica Ceca, chiedono di poter entrare a far parte dell'Unione Europea. Va da sé, dunque, che questa apertura all'Europa comportava anche un numero maggiore di docenti qualificati delle lingue più richieste, come l'italiano, che potessero tenere lezioni in lingua e migliorare le condizioni

²⁷ Paolo Di Vico, da un'intervista rilasciata alla sottoscritta in via telematica in data mercoledì 2 marzo 2022.

dell'insegnamento stesso in Slovacchia (Pokrivčáková, Malá, 2004).

La situazione dell'italiano in Slovacchia era più che mai in continua evoluzione, ma con andamento graduale. Inizialmente, infatti, "l'indirizzo universitario predominante era quello pedagogico e offriva programmi di studio per gli insegnanti di lingua italiana, per i traduttori interpreti e per i mediatori culturali", afferma il Prof. Di Vico. I poli principali dell'insegnamento dell'italiano ruotavano attorno alle sedi universitarie delle tre principali città slovacche, l'Università Luigi Comenio di Bratislava, l'Università Costantino il Filosofo di Nitra e l'Università Matej Bel di Banská Bystrica. A queste università principali se ne aggiungono altre tre: l'Università di Prešov, che da qualche anno ha introdotto lo studio dell'italiano in combinazione con un'altra lingua straniera; l'Università cattolica di Ružomberok, che offre corsi esclusivi di italiano, in quanto altre lingue romanze non sono offerte e l'Alta scuola di arti musicali (in slovacco: Vysoká Škola Múzických Umení) di Bratislava, che propone l'insegnamento dell'italiano a cantanti e musicisti, rami artistici che possiedono già una tradizione culturale legata alla lingua italiana.

L'università di Bratislava offre due facoltà, di Lettere e di Filosofia, presso le quali vi sono due cattedre di lingue romanze, ambedue ad indirizzo pedagogico. A queste si aggiunge la Facoltà di Magistero, presso la stessa università, che prevede corsi di interpretariato e traduzione relativi anche alla lingua italiana.

L'Università di Nitra, anch'essa costituita dalla Facoltà di Lettere e di Filosofia, ha attivato due corsi di laurea, che vantano trent'anni di vita: il primo in lingua e letteratura italiana per diventare insegnanti, a cui veniva associato lo studio di un'altra lingua;²⁸ il secondo, invece, è incentrato sul mero studio della lingua e della cultura italiana con indirizzo di mediazione culturale (ciò includeva i rapporti italo-slovacchi, letterari, riguardanti la traduzione, ecc.).

L'Università di Banská Bystrica, con la sua Facoltà di Lingue Straniere, fornisce ai suoi studenti la possibilità di ottenere una laurea in interpretariato e traduzione anche in lingua italiana.

Oltre al contesto prettamente universitario, la lingua italiana viene inserita all'interno di programmi di studio come materia a scelta, presso scuole medie inferiori e superiori, come i licei di Košice, Šaštín e il ginnasio di Banská Bystrica, nei quali l'educazione è

²⁸ Frequente è la combinazione con una lingua romanza, come lo spagnolo o il francese, oppure con lingue germaniche, come il tedesco e l'inglese. Ad esempio, come racconta Di Vico, "L'italiano non sempre è scelto come prima materia. Solitamente, all'italiano si associa una materia (anche linguistica) scelta dallo studente e tale scelta ricadeva spesso sull'inglese come prima materia."

di carattere religioso, e i licei di Prešov, Nitra e Trebišov e il liceo bilingue italo-slovacco Sárú a Bratislava. Esistono anche l'Accademia di Belle Arti e Design a Bratislava, i conservatori e gli istituti alberghieri, che insegnano italiano come lingua seconda o terza, i cui studenti proseguivano con lo studio della lingua principalmente a seguito di stage in Italia.

Come ultima menzione, vanno ricordati anche l'Istituto Italiano di Cultura a Bratislava e la Società Dante Alighieri a Košice e Nitra,²⁹ che promuovono l'italiano su tutto il territorio slovacco con attività ed eventi culturali e corsi di lingua, destinati soprattutto ad apprendenti adulti con finalità lavorative o legate ad un interesse personale.

Sebbene i presupposti fossero dei migliori all'inizio del nuovo Millennio, come presentato sopra, ad oggi l'insegnamento dell'italiano non presenta una delle situazioni più rosee. Come dichiara Di Vico, “negli ultimi tempi, la situazione di italianistica in Slovacchia sta peggiorando: molte cattedre saranno soppresse e i punti di studio di italiano stanno diminuendo radicalmente”. In particolare, a Nitra la cattedra di italianistica sta vivendo gli ultimi mesi di attività, anche a causa dello scarso interesse nei confronti della lingua da parte degli studenti, che dal punto di vista quantitativo, non soddisfano i requisiti per mantenere attivo il corso.³⁰

In un contesto più vasto, ampliato a tutto il territorio slovacco, l'interesse per le lingue romanze nello specifico, e più in generale per le materie umanistiche, non ha un futuro chiaro. “Gli studenti non sono presenti in gran numero e molti di loro si recano in Repubblica Ceca per studiare. Non hanno difficoltà a comunicare in ceco, in quanto abituati alla lingua (viceversa, per i cechi non è così con lo slovacco)”, prosegue Di Vico, “anche dal punto di vista economico i contributi e i finanziamenti ministeriali sono sensibilmente dimezzati”. A ciò si aggiunge, inoltre, una difficoltà nel trovare garanti di madrelingua slovacca che abbiano studiato italiano al fine di insegnarlo, pertanto, si sofferisce a questa mancanza con l'assunzione di docenti di madrelingua italiana. “Adesso in Slovacchia”, conclude Di Vico, “non ci sono delle buone prospettive per il futuro dell'italiano e ciò che avviene è una sistematica cancellazione di corsi”. Situazione che in parte risulta paradossale se si pensa alla vasta presenza di

²⁹ Il Prof. Di Vico, durante l'intervista, ricorda che la sede a Košice è molto attiva e propone numerose attività culturali, mentre la sede a Nitra è di recente diventata una sede fantasma.

³⁰ Questo scarso interesse dimostrato riguarda non solo l'italiano, ma anche altre lingue romanze, come il francese, la cui cattedra presso la sede universitaria a Nitra verrà soppressa. L'unica lingua romanza che sembra andare per la maggiore e avere un futuro è lo spagnolo, i cui corsi combinano studenti di vari indirizzi e facoltà, situazione che non accade per l'italiano e il francese.

Paolo Di Vico, da un'intervista rilasciata alla sottoscritta in via telematica in data mercoledì 2 marzo 2022.

aziende italiane in Slovacchia e dunque l'interesse e il bisogno nei riguardi della lingua italiana dovrebbero essere maggiori.

Se da un lato presso le università slovacche la situazione dell'italiano sembra non presentare ottimi presupposti per il futuro, dall'altro vi è la presenza di un ricco programma di attività ed eventi culturali proposti dagli Istituti di Cultura e dalla Società Dante Alighieri, che ogni anno cooperano con scuole per promuovere la lingua italiana su tutto il territorio slovacco.

2.2.2. L'italiano in Polonia

La lingua italiana in Polonia ha una tradizione centenaria, se messa a paragone con quella slovacca. A partire dal XV secolo, la presenza degli italiani nelle principali città polacche si faceva sempre più crescente e al contempo fenomeni migratori di studenti polacchi riempivano le più importanti sedi universitarie italiane. L'interesse per l'italiano era quindi vivo e non pareva arrestarsi, ma era perfino da ricongiungersi ai primi secoli del secondo millennio, quando molti polacchi, per soddisfare esigenze pratiche e per moda, apprendevano l'italiano recandosi spesso in Italia, al punto che l'italiano divenne lingua della cultura polacca nel XVI secolo (Klemensiewicz, 2006). Regolare era quindi apprendere la lingua italiana con l'aiuto di docenti madrelingua, soprattutto nelle scuole religiose di Vilnius e Cracovia (Widłak, 2010), attraverso l'ausilio di strumenti didattici, tra cui manuali di grammatica, come la *Grammatica Italica* del francese Masgien del 1649.

Nel corso del XVIII e XIX secolo, l'insegnamento dell'italiano si intensificò al punto tale da raggiungere le più prestigiose università polacche e, durante il periodo tra le due guerre mondiali, venne inserito all'interno del programma di studi delle Facoltà di Filologia Romanza a Cracovia e Varsavia. Il periodo post-bellico è anch'esso caratterizzato dal rafforzamento della necessità di studiare la lingua italiana in maniera indipendente: negli anni Ottanta nascono così le prime strutture di studi italiani presso l'Università di Varsavia e, presso l'Università di Breslavia, il primo dipartimento di studi italiani, seguiti poi dalle città di Cracovia e Łódź. Anche nel contesto non accademico, il territorio polacco vedeva il moltiplicarsi di corsi di italiano nelle principali città polacche.

La situazione alla quale oggi si assiste vede l'italiano insegnato in tutte le scuole, atenei

e Istituti di Cultura di tutte le province. Nei licei, in tutte le città principali, l'italiano è lingua obbligatoria, mentre negli asili nido e nelle scuole primarie l'italiano è una materia opzionale. Il dato è confermato anche dal GUS (Główny Urząd Statystyczny, l'Istituto Centrale di Statistica in Polonia), che attesta allo 0,5% il numero di alunni che frequenta scuole pubbliche con italiano come lingua obbligatoria. Tuttavia, a differenza di altre lingue romanze quali lo spagnolo e il francese, l'italiano ha una espansione più limitata e non a caso, nella classifica delle lingue più studiate nei licei, si posiziona alla sesta posizione, preceduto dall'inglese, dal russo e dal tedesco (Kaliska, 2019). Un esempio emblematico di promozione della lingua italiana nel contesto liceale è

il concorso nazionale della lingua italiana *Bel paese* che ogni anno si svolge a Breslavia, presso il liceo numero 9, a cui tutti gli alunni delle scuole superiori polacche in cui si studia italiano possono partecipare, dimostrando la propria conoscenza della lingua e della cultura del nostro paese.³¹

Quanto al contesto universitario, l'italiano si insegna presso le università di Varsavia, Cracovia, Breslavia, Danzica, Toruń, Łódź, Stettino, Katowice, Poznań, Zielona Góra e Lublino. Presso le sopra elencate università, il numero di docenti è rappresentato in maggioranza da madrelingua polacchi, che hanno studiato italiano, piuttosto che da madrelingua italiani.

A Cracovia e Varsavia, sono molte le università che hanno una cattedra di italianistica, ma la lingua italiana è scelta come seconda lingua straniera anche da studenti che appartengono a facoltà diverse da quelle linguistiche o filologiche. Presso l'Università di Varsavia, ad esempio, la facoltà di Lingue moderne inserisce la Cattedra di Lingue e Letteratura Italiana a partire dal 1983 e attualmente l'italiano fa pienamente parte degli studi di laurea triennale (Abbatichio, 2004: 12). A Cracovia, invece, la Cattedra di italianistica vanta più di quarant'anni di attività. Un'intervista a Roman Sosnowski, docente di storia e linguistica italiana presso l'Università Jagellonica, evidenzia bene la nascita della cattedra d'italiano. Sul fondamento di questa cattedra “[...] c'erano non solo motivi scientifici e culturali in generale, ma una specifica vocazione industriale. La cattedra preparava i futuri traduttori e interpreti.”³² Gli studenti che si laureavano si inserivano in toto nel mondo del lavoro, la cui domanda cresceva esponenzialmente,

³¹ Palmarini, L., *La lingua italiana in Polonia nei secoli*, 24 marzo 2020, Gazzetta Italia, accessibile all'indirizzo: <https://www.gazzettaitalia.pl/la-lingua-italiana-in-polonia-nei-secoli/>.

³² Pulsoni, C., *Carlo Pulsoni intervista Roman Sosnowski*, L'italiano fuori l'Italia, *Insula Europea*, 2017. Accessibile all'indirizzo: <https://www.insulaeuropea.eu/2017/10/09/carlo-pulsoni-intervista-roman-sosnowski/>.

soprattutto alla fine degli anni Novanta.

A Stettino, invece, l'università ha subito una trasformazione, da un'istituzione in cui venivano offerti corsi di insegnamento del francese, affiancati agli studi di italiano, all'attuale cattedra di Filologia romanza, in cui corsi di lingua e cultura italiana vengono frequentati da studenti di altre facoltà, come quella di Management (Abbatichio, 2004: 12).

Interessante è anche osservare come il numero degli studenti che frequentano i corsi di letterato di italiano sia però in continuo calo, secondo i calcoli del GUS dell'anno 2017. Tuttavia, il dato si presenta altalenante, in quanto da un lato ai dati presi in considerazione si aggiunge il documento del MAECI (2014), che unisce il numero degli studenti provenienti dalle facoltà che insegnano anche storia e cultura italiana, oltre alla lingua, maggiorando così la totalità degli iscritti (Kaliska, 2019); dall'altro lato però, vi è la testimonianza del docente Sosnowski, che afferma “[...] dopo anni di grande interesse, ora si registra un notevole calo. Diminuisce il numero di corsisti di lingue, diminuisce il numero di richieste di iscrizioni all'università [...]” (Pulsoni, 2017).

Anche in Polonia sono presenti gli Istituti Italiani di Cultura a Varsavia e Cracovia e la Società Dante Alighieri, nata negli anni Venti con sedi a Cracovia, Breslavia e Katowice, i quali svolgono il ruolo molto importante di portavoce e divulgatori della cultura italiana. Oltre ai corsi di lingua che preparano alla certificazione CELI,³³ gli Istituti Italiani sono noti anche per frequenti collaborazioni con le università italiane che si concretizzano in eventi culturali, convegni letterari, mostre d'arte e di cinema. Hanno inoltre redatto giornali, riviste, film e dizionari in lingua italiana. Anche i comitati della Società Dante Alighieri organizzano raccolte di beneficenza, conferenze e rassegne, oltre che corsi di lingua italiana.

La questione dell'italiano in Polonia dimostra un alto interesse verso la lingua, soprattutto anche grazie ai programmi culturali promossi dai centri di lingue, ma il dato non si riflette nelle università polacche, che al contrario segnano una minore percentuale di iscritti rispetto al forte interesse che da sempre caratterizza gli studenti polacchi. Ciò che fa sperare è la curiosità di conoscere un paese come l'Italia, poco conosciuto dai polacchi che lo percepiscono come un paese lontano dalla loro realtà, e questo desiderio

³³ “I Certificati di conoscenza della lingua italiana (CELI) sono certificati dell'italiano generale che si rivolgono ad adulti scolarizzati. Attestano competenze e capacità d'uso della lingua e sono spendibili in ambito di lavoro e studio.” In *CELI – Certificazione Italiano Generale*, accessibile all'indirizzo: <https://www.cvcl.it/categorie/categoria-14>.

potrebbe risollevere quei dati che al momento marcano la curva dell'insegnamento dell'taliano in negativo.

Capitolo 3

Insegnamento e acquisizione della grammatica a slavofoni: il sistema verbale italiano

Nel presente capitolo verrà approfondito uno degli aspetti che si ritengono più complicati nell'insegnamento dell'italiano per gli stranieri, ovvero il sistema verbale. L'italiano, come si vedrà, presenta un sistema complesso con particolari caratteristiche. Si intende dunque illustrare le difficoltà che gli studenti di origine slavofona possono incontrare quando si avvicinano all'italiano. Conoscere che una data categoria morfologica o un certo costrutto sintattico sono assenti o parzialmente presenti nella lingua materna dello studente consente di comprendere la sua percezione linguistica nei confronti di un dato fenomeno.

3.1. Il contributo della linguistica acquisizionale: le sequenze di apprendimento

I fattori che caratterizzano gli studenti durante l'apprendimento di una lingua straniera, indagati nei paragrafi precedenti, sono coinvolti in un altro processo legato alla linguistica acquisizionale, branca della linguistica che “studia processi e modelli relativi all'acquisizione di una lingua non materna” (Chini 2005: 9), ovvero le modalità di acquisizione di una LS.

In una prospettiva di progettazione didattica, conoscere le tappe dei processi di acquisizione degli apprendenti permette un insegnamento mirato, aumentando la consapevolezza delle modalità di costruzione della competenza comunicativa e linguistica nella seconda lingua. Studi sull'argomento hanno scoperto che esistono degli stadi di competenza linguistica universali per tutti e per tutte le lingue, in parte non modificabili durante l'insegnamento da parte del docente (Long, 1988: 135). Queste tappe nel processo di acquisizione, incluso il fenomeno del *transfer* (§ 1.1.4.1.), costituiscono la già citata interlingua (§ 1.1.4.). La definizione che è stata data del termine, secondo cui rappresenta un sistema linguistico provvisorio dell'apprendente anche in senso qualitativo, è resa necessaria quando la differenza tipologica tra una L1 e una L2 è netta. Bernini (2015) e Weinreich (1974) concordano sul fatto che maggiore è la distanza linguistica tra due sistemi, maggiori sono le problematiche interferenziali che

possono emergervi, rendendo al contempo più lungo il processo di acquisizione linguistica.

A partire dagli studi sull'interlingua si possono quindi distinguere le tre principali tappe dell'acquisizione linguistica, notate in tutte le produzioni in LS, indipendentemente dalla L1. La prima tappa è chiamata *fase pre-basica*: ciò che si impara in questa fase è saper gestire uno scambio linguistico in maniera efficace a partire da mezzi lessicali. La peculiarità sta nella formazione di “una lingua senza grammatica” (Pallotti, 2003: 35), in cui non vi è ancora la distinzione tra parole che hanno un diverso valore semantico (ad es. tra nome-verbo). L'utilizzo della deissi *questo* e *quello* è ricorrente e spesso accompagnata dal linguaggio non verbale (gesti, uso del corpo). Il lessico pertanto è nella sua forma basica e l'apprendente riesce a comunicare un messaggio semplice attraverso l'uso principale di nomi e aggettivi. Altri *exploit* linguistici qui appresi sono gli enunciati *come si chiama?*, *come si dice?*, che di fatto non riflettono il livello raggiunto dall'apprendente, bensì sono delle formule frequenti memorizzate come delle azioni e usate senza una effettiva consapevolezza della loro struttura, in questo caso la forma riflessiva del verbo, coniugato per tempo e numero (Ivi: 26). Sempre in questa fase si ricorda lo scarso uso della copula, di articoli e di preposizioni che, seppur in alcuni casi vengono largamente utilizzati in maniera impropria, non hanno un relativo peso fonologico. La costruzione della frase segue l'ordine *topic-focus*, secondo cui l'oggetto noto (topic) è centrale, seguito dall'informazione aggiunta (focus).

La tappa successiva è la *fase basica*, in cui l'apprendente amplia il suo bagaglio morfologico, non utilizza ancora i verbi coniugati, tuttavia possiede un lessico più ricco che gli consente di sviluppare competenze linguistiche ancora più complesse. Gli avverbi, oltre a segnalare le relazioni grammaticali, sono usati al posto di tempi e aspetti verbali.

Infine, l'ultima tappa del processo di acquisizione è la *fase post-basica*. Questa è la fase in cui gli apprendenti possiedono una maggiore padronanza in termini di conoscenza morfosintattica: la loro comunicazione include un ordine delle parole stabilito, l'uso morfologico di forme flesse, articoli, ausiliari e copula verbale; il periodo è un periodo complesso, dove vengono impiegate le prime forme di frasi subordinate. Tuttavia, non in tutti i casi l'apprendente riesce a raggiungere il livello di un parlante nativo, a causa di alcuni fattori extralinguistici, dovuti ad esempio da una cultura differente, e anche da differenze tipologiche tra la lingua madre e la LS appresa. Talvolta gli apprendenti arrivano a raggiungere uno stadio definito da Pistorio “fossilizzazione linguistica”

(2016: 16), dove determinate forme apprese incorrettamente diventano parte integrante della conoscenza dell'apprendente nel momento in cui comunica, oralmente o per iscritto (Pistorio, 2016: 16).

3.1.1. Sequenza acquisizionale dell'italiano LS

Gli anni Ottanta hanno fatto da sfondo a varie ricerche e progetti nell'ambito delle sequenze di acquisizioni dell'italiano come lingua seconda. Questi studi sono stati riassunti nell'opera di Pallotti (2003: 49 ss.) e di Favaro (2002: 94 ss.), nei quali spiccano in particolare quelli sulla temporalità, sulla modalità, sul genere e numero. Gli studi principali sono quelli di Giacalone Ramat (2003) con il "Progetto di Pavia": avviato in Italia nel 1986, il progetto raccoglie informazioni sullo sviluppo della lingua italiana in apprendenti non madrelingua, in particolare coinvolge giovani immigrati con una scolarizzazione minima. In questo e nei paragrafi successivi, in materia di sequenze di acquisizione del sistema verbale, si farà riferimento ai risultati di questo progetto elaborati da Banfi e Bernini (2003).

In primo luogo, gli studi si sono concentrati sul problema della temporalità e hanno esaminato gli aspetti morfosintattici dell'interlingua degli apprendenti, inserendoli in quattro differenti stadi. Nel primo stadio, che corrisponde alla *fase pre-basica* vista nel paragrafo precedente, i verbi sono coniugati al tempo presente, specialmente alla seconda e alla terza persona, e all'infinito, quest'ultimo usato per descrivere azioni abituali e durative (ad es. *io mangia*), con solo valore lessicale. Nel secondo stadio, l'apprendente inizia a differenziare le marche morfologiche e aspettuative, ovvero le azioni concluse nel passato (con aspetto tipicamente perfettivo) e quelle che si svolgono ancora nel presente (aspetto tipicamente imperfettivo). Viene così utilizzato il participio passato, facilmente riconoscibile dal suffisso *-to*, insieme a verbi di carattere risultativo con l'omissione dell'ausiliare *essere* o *avere*, che compare in uno stadio più avanzato dell'acquisizione (ad es. *io lavato piatto*). Nel terzo stadio, l'apprendente acquista sempre più consapevolezza temporale, riconoscendo i tempi passati a carattere puntuale da stati a carattere durativo. Si nota quindi una crescita dell'utilizzo del tempo imperfetto e della prima forma *era/ero* che compare con una funzione di copula. L'apprendente è più propenso e facilitato all'acquisizione quando i valori associati alla telicità (azione compiuta e conclusa), al tempo passato e all'aspetto perfettivo risulta no coincidenti (Giacalone Ramat, 2009). Difatti, gli apprendenti di italiano sono soliti

associare al tempo passato l'aspetto imperfettivo con verbi quali il verbo *essere*, mentre l'aspetto perfettivo con verbi telici, quali *lavare*. L'interlingua nel quarto stadio ha raggiunto ormai un livello avanzato e si diffonde l'uso delle forme future e del condizionale, solo successivamente anche del congiuntivo. Il parlante è in grado di distinguere la fattualità, il fatto presentato dal parlante, dalla non fattualità, il fatto possibile ma di incerta realizzabilità (Giacalone Ramat, 1993: 377). Il futuro si assesta tuttavia ad un livello di difficile raggiungimento, solo chi ha alle spalle un'istruzione di qualsiasi livello sviluppa correttamente questo tempo, considerato per questo "di lusso" (Favaro, 2002: 95).

Riassumendo quanto analizzato, il sistema verbale segue la seguente gradualità nell'acquisizione (Banfi e Bernini, 2003: 90):

Presente indicativo (III e/o II sing.) (e infinito) > participio passato > passato prossimo (ausiliare) > imperfetto > futuro > condizionale > congiuntivo

Per quanto concerne il gerundio, esso ricopre una posizione marginale e data il suo carattere di facile sostituibilità con altre strutture meno marcate, non è stato incluso nella gerarchia acquisizionale. Tuttavia, si ipotizza che la sua acquisizione possa avvenire tra il tempo imperfetto e il tempo futuro quando esprime eventi in progressione. L'acquisizione delle altre sue funzioni, a fianco degli altri tempi composti che non sono stati indicati, si verifica solamente in stadi avanzati della lingua.

In secondo luogo, l'interesse degli studi si focalizza sulla modalità, a cui viene fatto riferimento parlando di condizionale, congiuntivo e imperativo, come modi verbali che pongono l'attenzione sulla modalità di relazione tra il soggetto che conduce la comunicazione e quanto da lui viene detto. Si tratta di modalità che esprimono il desiderio, il dubbio, ma anche "il modo in cui il parlante si pone verso certe proposizioni (dette epistemiche), [e modalità riguardanti] la libertà e gli obblighi (dette deontiche)" (Pallotti, 2002: 53). Nelle fasi iniziali dell'interlingua, la modalità non è ancora sviluppata e pertanto si fa ricorso al linguaggio non verbale, fatto di gesti, di intonazione della voce, di espressioni facciali. Sebbene in questa fase si tratti di una modalità implicita, nelle fasi successive vengono appresi espedienti linguistici e lessicali: per esprimere una modalità epistemica, le forme verbali come *penso* e *credo* sono le più utilizzate; per quanto riguarda la modalità deontica, si predilige l'uso dei verbi *volere*, *dovere* e così via. L'apprendente, infine, acquisisce la modalità attraverso

espedienti grammaticali con l'uso del condizionale e del congiuntivo solo nelle fasi finali del processo di acquisizione.

Un'ultima menzione va fatta nei riguardi del modo imperativo. Dagli studi sul tema è emerso che l'imperativo assume una forma a livello basico poiché rappresenta la radice verbale e per questo, considerata la sua semplicità, ci si è chiesto se potesse essere appreso nelle fasi iniziali dell'acquisizione dell'italiano. A questa domanda segue la risposta di Berretta (1993), secondo cui i bambini che frequentano un ambiente scolastico elementare utilizzano queste forme per assecondare uno scopo pragmatico, quindi pratico e concreto. In ultima analisi verranno qui menzionate le considerazioni sugli studi dell'acquisizione del genere e del numero. In italiano, il sostantivo è marcato dalle categorie di genere, numero, aggettivo, predicato nominale e, talvolta, dal participio passato. Nelle fasi di apprendimento, tuttavia, il numero viene appreso in precedenza rispetto al genere e ciò viene dimostrato dal fatto che molti apprendenti utilizzano il morfema maschile che termina in *i* più correttamente di quelli relativi al genere (Favaro, 2002: 96). Il genere in italiano, d'altra parte, classifica i nomi in due categorie, maschile e femminile e dal punto di vista sintattico il sostantivo si accorda con altre categorie, seguendo il seguente ordine: dapprima si accorda con l'articolo (definito o indefinito), poi con gli aggettivi di tipo attributivo, di tipo predicativo e infine con il participio passato (Favaro, 2002: 96). All'aumentare della distanza spaziale dal nome aumentano anche alcune problematiche legate al rispetto dell'accordo, per cui quegli elementi che sono adiacenti al nome saranno i favoriti. Affinché queste difficoltà vengano eluse, è possibile seguire una determinata sequenza. Negli stadi iniziali, gli apprendenti non notano differenze di genere, ma apprendono le singole unità nominative, distinguendo solo il binomio *lui/lei*. In uno stadio successivo, con la combinazione di parole tra di loro, cresce una maggior consapevolezza nelle terminazioni: l'apprendente riconosce che i sostantivi che terminano per *-a* sono femminili, quelli che terminano per *-o*, al contrario, sono maschili. Lo stadio intermedio vede il graduale consolidamento dell'accordo, in particolare tra il sostantivo e l'aggettivo attributivo, ad esempio *acqua fredda*, e quello predicativo, ad esempio *la casa è grande*. Infine, gli apprendenti che hanno raggiunto un livello linguistico avanzato acquisiscono allo stadio finale la concordanza del sostantivo con il participio passato di verbi che necessitano dell'ausiliare essere, ad esempio nel sintagma *siete arrivati* (Pallotti, 2003: 58).

Il contributo della linguistica acquisizionale si aggiunge alle teorie glottodidattiche come applicazione concreta nel vasto e complesso panorama didattico. L'apprendimento, visto dalla parte di chi studia e acquisisce un'altra lingua, è così reso un campo d'indagine su cui l'insegnante può progettare lezioni di italiano, sfruttando al massimo la potenzialità di ogni singolo apprendente.

3.2. Lineamenti morfosintattici di lingua italiana e delle lingue slave

L'insegnamento della lingua e della grammatica italiana è da decenni al centro dell'insegnamento e grazie ai risultati sull'acquisizione linguistica visti nel paragrafo precedente un docente è in grado di trarre da questi un vantaggio. Tale vantaggio risiede nell'insegnare con attenzione e con una certa gradualità i vari elementi linguistici che si manifestano spontaneamente nelle interlingue degli apprendenti. Come si noterà, quando gli studenti madrelingua slava si avvicinano allo studio della lingua italiana incontrano sia caratteristiche identiche o simili alla loro lingua madre sia, dall'altro lato, differenze tipologiche. Questa distanza tipologica può talvolta essere ridotta quando gli studenti presentano alle spalle lo studio della lingua latina nel loro percorso scolastico, sebbene essi rappresentino ormai una minoranza in quanto il latino non è attualmente insegnato in tutte le scuole di ordine e grado.

Prima di analizzare nel dettaglio le caratteristiche tipologiche della lingua italiana in ambito morfologico e sintattico e come tali peculiarità vengono attribuite dagli apprendenti slavofoni è doveroso fare due premesse. La prima è rivolta alla lingua italiana e di riflesso a tutte le lingue slave, a cui in questa sede si farà riferimento come lingua standard, così definita da Berruto (1993), indicando l'italiano normativo e colto differenziandolo da quello più popolare, come i dialetti regionali.³⁴ La seconda premessa fa riferimento alle caratteristiche tipologiche dell'italiano e in generale delle lingue slave come polacco, slovacco e ceco. In questa sede non si intende fornire un'analisi dettagliata delle componenti linguistiche morfologiche e sintattiche delle lingue, quanto piuttosto porre una base preliminare su cui andare a strutturare le nozioni relative al sistema verbale della lingua italiana, tenendo in considerazione il punto di partenza linguistico degli apprendenti. Innanzitutto, una prima differenza si riscontra

³⁴ È opportuno menzionare che l'italiano standard e i dialetti appartengono a varietà linguistiche definite diastratiche. Il repertorio lessicale a cui i parlanti possono attingere è definito registro ed il suo utilizzo varia a seconda del contesto di riferimento, che può essere formale o informale. Cfr. Berruto, G., *Varietà diaemesiche, diastratiche, diafasiche*, in Sobrero, 1993, pp. 37-92.

nella famiglia linguistica di origine: sebbene l'origine sia comune essendo lingue indoeuropee, la lingua italiana fa parte delle lingue romanze mentre il polacco, lo slovacco e il ceco fanno parte del gruppo delle lingue slave occidentali. L'italiano e le lingue slave si identificano come lingue flessive, ovvero lingue morfologicamente ricche che veicolano significati grammaticali attraverso l'utilizzo di suffissi e desinenze. L'italiano è una lingua che ha visto nel suo sviluppo diacronico la perdita dei casi, tuttavia è presente una rimanenza nella flessione pronominale che ha più forme per esprimere i casi nelle forme del nominativo, accusativo e dativo. La flessione è presente anche in altre categorie, come aggettivi e verbi, che veicolano persona e numero con le desinenze. Con l'assenza di espressione delle relazioni sintattiche attraverso le declinazioni, la struttura della frase ha assunto un ordine delle parole fisso SVO, ovvero soggetto-verbo-oggetto. Le informazioni di genere e numero sono limitate a due, rispettivamente maschile e femminile e singolare e plurale, veicolate nelle desinenze morfosintattiche aggettivali, verbali e nominali (Prandi, De Santis, 2019). Per quanto concerne la morfologia verbale, il sistema italiano è complesso e comprende sette modi e ventuno tempi verbali (per approfondimenti si rimanda a § 3.2.1.).

Dall'altro lato, le lingue slave tutte, occidentali, orientali e meridionali, possiedono un sistema complesso e conservatore di flessione del Protoslavo,³⁵ costituito da un massimo di sette casi (nominativo, genitivo, dativo, accusativo, vocativo, locativo o preposizionale e strumentale) e categorie più ampie di genere (maschile animato e inanimato, femminile e neutro) e numero (singolare e plurale).³⁶ Grazie al ricco sistema dei casi le lingue slave seguono un ordine di parole piuttosto libero e flessibile, in quanto l'attenzione ricade sulla desinenza del sostantivo piuttosto che sulla posizione che ricopre. Dal punto di vista sintattico sono lingue meno rigide rispetto all'italiano, tuttavia possiedono degli elementi fissi che assumono la seconda posizione all'interno della frase: sono i cosiddetti enclitici, ovvero parole brevi che non hanno un accento e

³⁵ Il Protoslavo si ipotizza essere il punto linguistico comune di tutte le lingue slave in epoca preistorica, appartenente alle lingue indoeuropee e che ha successivamente posto le basi per lo sviluppo delle lingue slave conosciute oggi.

Cfr. Giusti, F. F., *Le lingue slave moderne*, Unipress, 2001.

³⁶ Se parliamo della categoria del numero è opportuno ricordare l'esistenza del duale. Esistito nel corso dello sviluppo comune delle lingue slave, poi scomparso da tempo, oggi ha lasciato tracce evidenti che si riscontrano nella declinazione di nomi che denotano una coppia. In ceco è possibile riportare i seguenti esempi relativi alle parti del corpo e ai numeri: *ruce* (mani), *oči* (occhi), *dva* (due), *oba* (entrambi).

non portano con sé informazioni importanti (Čechová, 2011).³⁷ Il sistema verbale è più semplice di quello italiano, in quanto ha soltanto tre tempi verbali (presente, passato e futuro) a cui si aggiunge un'altra categoria, l'aspetto verbale (opposizione tra imperfettivo-perfettivo), con cui viene espressa la marca temporale che sostituisce un sistema più complesso di tempi in particolare passati, come ad esempio possiede l'italiano.

3.2.1. Il sistema verbale

I verbi sono definiti la parte fondamentale, flessibile e autosemantica del discorso: esprimono eventi dinamici e prolungati sull'asse temporale e definiscono l'attività, lo stato o il relativo cambiamento di un soggetto. In assenza del verbo, la frase non ha valore semantico e manca di un centro grammaticale. Al fine di esprimere tali informazioni, il verbo possiede alcune categorie morfologiche e funzioni sintattiche che determinano gli elementi necessari della frase. La necessità di comprendere le modalità linguistiche di acquisizione ha portato alla ricostruzione di tratti e valori della categoria verbale. Il primo teorico a parlarne è stato Ramat, il quale le ha definite come “bundles of features, and features as bundles of values” (1999: 167 in Bernini, 2021: 126). Comprendere la presenza di tratti e valori propri del verbo consente l'analisi delle varie fasi dell'interlingua raggiunte dall'apprendente, elicitando future strategie per un'acquisizione linguistica ottimale, considerando il sistema verbale italiano come uno degli scogli principali degli apprendenti.

Con l'identificazione della struttura interna del verbo, Ramat considera anche la preconsocenza della L1 degli apprendenti, che hanno già incontrato tali caratteristiche nella loro lingua madre. Da questo quadro teorico Bernini scompone le proprietà del verbo con le quali veicola i suoi tratti e valori. Ne individua sette che vengono attivati in progressione per i singoli valori, costruendo in questo modo l'intero sistema verbale (Figura 2) (2021: 134).

³⁷ Per la classificazione delle parole enclitiche in seconda posizione, vi sono delle regole da seguire, soprattutto quando ne è presente più di una. L'ordine rispettato può essere il seguente: congiunzione *se*, verbo *essere* ausiliare al passato e al condizionale, pronomi riflessivi *se/si*, pronomi personali, avverbi e via dicendo.

CATEGORIA	Tratti	Valori
VERBO →	diatesi	{±attivo}
	modo	{indicativo, congiuntivo,...}
	tempo	{passato, presente, futuro}
	aspetto	{±perfettivo}
	persona	{1, 2, 3}
	numero	{±singolare}
	genere	{±maschile}

Figura 3: Tratti e valori del verbo in italiano

Lo schema evidenzia tra tutti gli elementi del verbo il tempo e l'aspetto, che si riveleranno centrali durante l'acquisizione degli apprendenti e che possono essere espressi attraverso l'esclusivo utilizzo di espedienti grammaticali. Seguono modo, persona e numero, tratti più marginali e sviluppati solo in seguito che, insieme a diatesi e genere come tratti periferici, sono lessicalizzati e completano la sequenza di acquisizione. Secondo Bernini e i risultati del Progetto di Pavia (2021: 134), la sequenza che era stata individuata inizialmente delle quattro fasi di acquisizione del sistema verbale (§ 3.1.1.) consente di individuare un'altra sequenza di tratti sopra elencati:

Aspetto > tempo > modo > persona, numero > diatesi, genere

Il fatto che i valori delle suddette categorie vengano acquisiti in quest'ordine è dettato dall'esistenza di proprietà semantiche e lessicali del verbo, tra cui si include l'azionalità (*aktionsart*), dominante soprattutto nelle lingue slave sui valori di tempo, modo e aspetto. L'ulteriore intersezione con l'azionalità consente la realizzazione del sistema verbale. A queste caratteristiche se ne aggiungono altre due, la transitività e l'intransitività: i verbi transitivi sono verbi che richiedono il complemento oggetto diretto, mentre i verbi intransitivi non reggono il complemento oggetto.³⁸

Altra nozione che si ritiene importante qui menzionare è la suddivisione in due categorie delle forme finali di un verbo in forme semplici e forme composte (Andorno, 2009). Nelle forme semplici si possono identificare due morfemi che esprimono le categorie di tempo, modo e aspetto (TAM), oltre alla persona e al numero: ad esempio *mangiavo*, in cui la desinenza *-av-* possiede le informazioni del morfema TAM. Nelle

³⁸ Esistono eccezioni in questa ultima divisione, per il cui approfondimento si rimanda al manuale di Dardano e Trifone, 2002, pp. 307-308.

forme composte, invece, il verbo ausiliare esprime tutte le informazioni grammaticali, mentre il participio esprime le informazioni lessicali di TAM, come in *ho mangiato*. In linea con la tripartizione dei tratti più rilevanti e centrali e la loro sequenza di acquisizione, si analizzeranno di seguito aspetto, tempo e modo, parametri morfologici, semantici e sintattici che realizzano l'italiano e le lingue slave ceco, slovacco e polacco, per le quali verrà proposto un confronto. Nel presente lavoro si ritiene utile offrire una panoramica così elencata di questi parametri non solo per esplicitare le loro caratteristiche anche in fase di apprendimento, ma anche per riutilizzarli nell'azione didattica per rendere consapevoli gli studenti del loro impiego.

3.2.1.1. Aspetto e Azionalità

Come si è potuto constatare, i tratti aspettuati emergono nelle interlingue degli apprendenti nel secondo stadio, dove viene messa in atto una complessificazione del sistema verbale in maniera grammaticale (Bernini, 2021). L'aspetto è concepito diversamente nelle varie lingue e anche in termini di terminologia esistono differenti accezioni, che creano problematicità soprattutto in fase di traduzione. L'aspetto è legato alla categoria del tempo, tuttavia differisce da quest'ultimo poiché è legato all'intera distribuzione temporale della situazione. Sebbene il termine in italiano abbia portato a questioni non del tutto risolte, una definizione può essere internazionalmente valida dell'aspetto: essa afferma che si tratti di modi differenti di descrivere la struttura temporale interna di una data situazione (Comrie, 1976: 3). Comrie osserva due tipologie di aspetto che vengono percepite soggettivamente dall'interlocutore, come nella frase *John was reading when I entered*. Il verbo *read* esprime l'azione che avviene sullo sfondo mentre il verbo *enter* esprime l'azione principale presentata nella sua interezza, includendone l'inizio, lo svolgimento e il risultato. Poiché il focus è sulla sua conclusione, l'azione ha una natura perfettiva. Al contrario, il primo verbo manifesta un'azione ancora in corso, pertanto ha una natura imperfettiva. Tale differenza aspettuale è resa anche dalla dicotomia *interno/esterno* (Smith, 1997): il parlante adotta un punto di vista esterno utilizzando verbi perfettivi, in quanto ha una visione completa della situazione; al contrario i verbi imperfettivi sono utilizzati quando il parlante si concentra su un solo punto della situazione, di conseguenza adotta un punto di vista interno.

La differenziazione che operano le lingue romanze e slave avviene nei confronti del

grado di grammaticalizzazione aspettuale. Nelle lingue romanze come l'italiano, l'aspetto non è grammaticalizzato, ciò significa che la sua rilevanza è semantica, in particolare riguarda la totalità: l'azione è descritta come compiuta e non compiuta, come un insieme inscindibile e limitato al tempo passato (Comrie, 1976: 3). Situazione differente è invece per le lingue slave, per le quali la categoria dell'aspetto, essendo permeata nel sistema interno del verbo, non presenta alcuna limitazione in termini di tempo, tranne il presente che per definizione è imperfettivo. Il ceco e lo slovacco ricoprono a pieno la definizione appena esposta. Il polacco si trova invece in una situazione di confine tra il gruppo delle lingue occidentali e quello delle lingue orientali: il motivo è che la perfettività per queste ultime lingue è concepita come temporalmente definita (Dickey, 2000). L'aspettualità è per queste lingue veicolata da prefissi, suffissi e modificazioni alla radice verbale (Bertinetto, 1986), caratterizzandosi come grammaticalizzata.³⁹ Nella sequenza acquisizionale aspettuale, in italiano l'aspetto imperfettivo è il primo che si viene ad asserire nei parlanti; diversamente nelle lingue slave, il madrelingua acquisisce prima i tratti imperfettivi del verbo e successivamente quelli perfettivi, quando la sua attenzione ricade sul risultato dell'azione (Pačesová, 1979).⁴⁰

Le principali caratteristiche del verbo perfettivo risiedono nel punto di vista esterno dell'interlocutore. Il raggio dell'azione è limitato alla completezza e in quanto essa avviene nel passato, senza avere una connessione con il presente, si conclude nel momento dell'avvenimento (1) e può anche riferirsi ad un evento futuro (2).

(1) Ho trovato la foto che cercavo.

(1a) Ceco: Našla^{Pf} jsem fotku, kterou jsem hledala^{ipf}.

Slovacco: Našiel^{Pf} som fotku, ktorú som hľadal^{ipf}.

Polacco: Znalazłem^{Pf} fotografię, której szukałem^{ipf}.

(2) Lei telefonerà agli amici.

(2a) Ceco: Ona zatelefonuje^{Pf} kamarádům.

³⁹ Si intende qui ricordare come in ambito terminologico e linguistico non-slavo vi sia una certa confusione; pertanto, linguisti come Bertinetto (1997) ricorrono all'opposizione *bounded* e *unbounded* per fare riferimento rispettivamente all'aspetto perfettivo e imperfettivo.

Inoltre, l'intento di questa tesi non è dipanare le intricate questioni relative al sistema verbale e aspettuale slavo. Bisogna tuttavia riconoscere che la sua complessità funzionale e nozionale sia oggetto di costanti discussioni del mondo linguistico slavofono e non.

⁴⁰ Pačesová fa in questo caso riferimento alla lingua ceca, tuttavia è possibile estendere questa spiegazione anche alle altre lingue slave che qui sono state prese in considerazione.

Slovacco: Ona zatelefonuje^{pf} priateľom.

Polacco: Ona zadzwoni^{pf} przyjaciołom.

La ricchezza morfologica dell'italiano, visibile in (1) con il tempo passato prossimo e l'imperfetto e in (2) con il tempo futuro, lo porta ad individuare nel dettaglio le circostanze aspettuali e l'impatto che hanno sui restanti componenti della proposizione (Andorno, 2009). Negli esempi, vengono determinati alcuni valori legati all'aspetto perfettivo: il completamento dell'evento (valore compiuto) e la sua realizzabilità, le cui informazioni sono da rintracciarsi nella flessione del verbo. A questi valori si aggiungono anche il valore egressivo/ingressivo, per cui viene segnalato l'inizio o la fine dell'azione e il valore aoristico, per cui viene a mancare la segnalazione del momento nel quale si svolge l'azione, assente nelle lingue slave (Bertinetto, 1997). Le lingue slave, d'altro canto, sopperiscono questa ricchezza a livello morfologico con fenomeni quali la prefissazione, che trasforma un verbo imperfettivo in uno perfettivo con l'aggiunta di prefissi (Tomelleri, 2008). Il cambiamento non avviene solo a livello morfologico, ma anche a livello lessicale, poiché aggiungendo un prefisso al verbo esso talvolta cambia significato. Negli esempi in 1, in ceco *jít* 'andare' con il prefisso *na-* significa 'trovare'; in slovacco, con lo stesso prefisso il verbo imperfettivo *ist'* diventa perfettivo *nájsť*, rispettivamente 'andare' e 'trovare'; in polacco, il verbo *znalazłem* è già presente nella sua forma perfettiva senza prefissazione, pertanto si consideri il verbo imperfettivo *gorszyć* 'scandalizzarsi' che con il prefisso *po-* diventa perfettivo *gorszyć* 'peggiore'.⁴¹

Per quanto concerne l'imperfettivo, questo aspetto rispecchia l'azione nella sua continuità ed è inerente a tutte le forme del predicato, a prescindere dal tempo utilizzato. Non essendo completa, l'azione è ancora enunciabile su tutti i piani temporali, ovvero presente, passato e futuro e abituale progressiva o continua (Smith, 1997). Al tempo presente il verbo imperfettivo è reso sia nella forma del presente semplice sia in quella al presente progressivo *stare* + gerundio (1, 2).

⁴¹ Talvolta questi prefissi possono a loro volta formare i cosiddetti imperfettivi secondari, che risulteranno in due sinonimi imperfettivi in cui l'identità lessicale dell'imperfettivo originale viene conservata assieme alla sua base perfettiva. Ciò è reso possibile grazie al fenomeno della suffissazione, come riportato nei seguenti esempi in ceco: dall'imperfettivo *růst* 'crescere' ne deriva il perfettivo *vyrůst*, da cui a sua volta deriva l'imperfettivo secondario *vyrůstat*.

Cfr. Tomelleri, V. S., *L'aspetto verbale slavo fra tipologia e diacronia*, in *Contributi italiani al XIV Congresso Internazionale degli Slavisti*, Firenze University Press, 2008, p. 16

- (1b) Ceco: Jan čte^{ipf} noviny.
 Slovacco: Ján číta^{ipf} noviny.
 Polacco: Jan czyta^{ipf} gazetę.
- (1a) Giovanni legge il giornale.
- (1b) Giovanni sta leggendo il giornale.

Gli avverbi non puntuali rendono l'azione espressa dal verbo imperfettivo abituale e ripetuta nel tempo (4), (5).

- (2) Ogni anno a settembre andiamo a Praga.
- (2a) Ceco: Každý rok v září jedeme^{ipf} do Prahy.
 Slovacco: Každý rok v septembri ideme^{ipf} do Prahy.
 Polacco: We wrześniu każdego roku jedziemy^{pf} do Pragi.

Nelle lingue slave, oltre al fenomeno della prefissazione, i verbi perfettivi formano insieme agli imperfettivi le cosiddette coppie aspettuuali, differite per l'aspetto ma non per il significato verbale (Tomelleri, 2008: 15). Queste coppie hanno spesso una identica o simile origine, come si vede nei seguenti esempi: in ceco, *odpálit* perfettivo e *odpalovat* imperfettivo, 'accendere'; in slovacco, *rozhodnúť* perfettivo e *rozhodovať* imperfettivo, 'decidere'; in polacco, *pomóc* perfettivo e *pomagać* imperfettivo, 'aiutare' (Hamplová, 1994).⁴²

Si riporti infine al fatto che l'aspetto sia intersecato, oltre che con il tempo, anche con un'altra categoria che designa la ripetitività con cui si svolgono gli eventi espressi da verbi perfettivi e imperfettivi, la già citata azionalità o *aktionsart* (Comrie, 1976), che esprime le proprietà temporali del verbo. Nelle lingue romanze, queste tre categorie sono particolarmente marcate e distinte, mentre per le lingue slave il rapporto tra azionalità e aspetto causa un'interferenza con la scelta temporale del verbo. Per tale ragione i termini di aspetto e azionalità hanno a lungo portato i linguisti slavi a mescolarli e a unificarli sotto un unico termine, generando confusione anche nella linguistica romanza (Hamplová, 1994: 7). Le caratteristiche che sembrano essere state condivise da entrambi i gruppi di linguisti vertono sul significato intrinseco del verbo.

⁴² Per le lingue slave occorre discernere i verbi biaspettuuali, con entrambe le forme aspettuuali perfettiva e imperfettiva, i verbi monoaspettuuali che, al contrario, possiedono solo una delle due forme. Cfr. Esvan, F., Trovesi, A., *Grammatica ceca: Fonetica, morfologia e sintassi con esercizi e soluzioni*. Hoepli Editore, 2020.

Esso, infatti, si lega a tratti semantici di durata, dinamismo e telicità,⁴³ ovvero per l'azione avviene la quantificazione nel tempo (durata), la descrizione di eventuali cambiamenti (dinamismo) e il raggiungimento di uno scopo o obiettivo (telicità) (Comrie, 1976: 41).⁴⁴

Da quanto emerso in questo breve *excursus* le differenti percezioni morfosintattiche dell'italiano e delle lingue slave possono portare a un facile disorientamento da entrambe le parti. Se da un lato per l'apprendente italofono l'acquisizione di una lingua slava e in particolare dell'aspetto sia una delle problematiche più controverse da affrontare, dall'altro l'apprendente slavofono si ritrova ad apprendere un ricco sistema verbale italiano che, coprendo una prospettiva più ampia, determina la scelta dell'aspetto avvalendosi di strutture che coinvolgono anche altre categorie, come i verbi ausiliari e le forme avverbiali.

3.2.1.2. Tempo e Modo

Il tempo è un tratto deittico che posiziona gli eventi sulla linea temporale e rappresenta la parte centrale della proposizione. Insieme agli avverbi di tempo scandisce lo scorrere del tempo e diviene una cristallizzazione dell'evento (Renzi, Salvi, Cardinaletti, 1991: 13) fornendo informazioni riguardo al momento del discorso, dunque al momento dell'enunciazione (presente), in un momento anteriore (passato) oppure seguente (futuro) (Bertinetto, 1986).

I verbi pertanto esprimono valori temporali differenti, assoluti o relativi. I valori temporali assoluti fanno coincidere il momento del discorso con quello dell'evento, mentre i valori temporali relativi collegano il tempo dell'evento con un evento differente, denominato di riferimento, la cui origine si colloca nel passato o nel futuro

⁴³ Un appunto in merito alle lingue oggetto del presente lavoro va fatto nei riguardi del loro carattere telico. Le lingue romanze in generale, come si è già accennato, contengono una limitazione temporale dell'azione, espresso attraverso l'aspetto perfettivo. Nelle lingue slave, questa limitazione non è presente, di conseguenza l'aspetto perfettivo descrive il limite non solo temporale ma anche il conseguimento di quello sottinteso nel sintagma verbale.

Cfr. Lindstedt, J., *Tense and aspect*, in: *Language Typology and Language Universals*, I, Berlin- New York, 2001.

⁴⁴ Esiste tuttavia una classificazione più complessa e basata su criteri differenti, per cui esisteranno venticinque gruppi dell'azionalità usati più frequentemente. Vendler afferma che tra questi i più conosciuti sono gli ingressivi (ingresiva), gli evolutivi (evolutiva), i risultativi (rezultativa), i terminativi (terminativa), i semelfattivi (semelfaktiva), ecc., che definiscono il verbo secondo tipologie differenti di situazioni.

Cfr. Vendler, Z., *Verbs and Times*, in: *The Philosophical Revue*, 66 (2), 1957, pp. 143-160.

(Fici, Jampol'skaja, 2009: 19). Essendo espressioni del mondo, questa relazione si presenta diversamente in ogni linguaggio naturale. Nelle lingue indoeuropee, l'ancoraggio temporale è espresso direttamente nella morfologia verbale, tuttavia all'interno di questo gruppo linguistico la situazione è ancora più stratificata, soprattutto se vengono messi in relazione le lingue romanze con le lingue slave, *i.e.* italiano e ceco, slovacco e polacco. In italiano la relazione vista sopra si traduce in una varietà di tempi composita nei quali fa riferimento anche alla struttura interna dell'evento. In totale annovera sette modi a cui sono soggetti ventuno tempi verbali: dei modi fanno parte l'indicativo, il congiuntivo, il condizionale, l'imperativo, l'infinito, il gerundio e il participio e distingue tra tempi del presente, imperfetto, passato prossimo, passato remoto, trapassato prossimo, trapassato remoto, futuro semplice e futuro anteriore. Il sistema temporale delle lingue slave invece realizza questa relazione manifestando forme verbali e aspettuative (§ 3.2.1.1.), per questo presentano principalmente tre modi e tre tempi: i modi indicativo, condizionale e imperativo e i tempi presente, passato e futuro.

In italiano, i valori temporali assoluti si rivelano nei tempi del presente, imperfetto, passato prossimo e remoto e futuro e nei modi indicativo, congiuntivo, condizionale e imperativo, a partire dai quali si potrà operare una riflessione tra l'italiano e le madrelingue degli apprendenti slavofoni, trovandone il corrispettivo temporale. Per prima cosa, i modi sopra elencati inquadrano la modalità di presentazione delle azioni e delle situazioni espressi dalle forme verbali.

3.2.1.2.1. Indicativo

Il primo modo a cui viene fatto riferimento durante la fase di insegnamento è il modo indicativo: l'azione è vista come certa, reale e non è limitata nel tempo. Per poter risolvere la questione dei principali usi dei tempi italiani e rapportarli con quelli slavi, occorre delimitare dei riferimenti temporali. Comunemente, viene fatto riferimento al momento dell'enunciazione o del discorso e al momento dell'avvenimento o evento. Il primo riguarda l'esatto momento in cui il locutore prende la parola, mentre il secondo corrisponde al momento in cui l'evento è localizzato nel tempo (Bertinetto, 1991).

3.2.1.2.1.1. Presente

Gli apprendenti slavofoni nelle prime fasi del loro apprendimento acquisiscono per primi i tratti dei tempi verbali del modo indicativo. Innanzitutto, l'insegnante deve illustrare una panoramica delle modalità di attuazione delle azioni e delle situazioni a partire dalle forme del tempo presente.⁴⁵ Questo tempo svolge diverse funzioni in italiano (Dardano, Trifone, 2002): indica un evento contemporaneo e attuale al momento dell'enunciazione (1) anche con la perifrasi *stare* + gerundio (2) e può anche esprimere eventi permanenti a cui viene fatto riferimento con il termine presente atemporale, dunque stati assoluti che durano senza una delimitazione temporale, come le informazioni geografiche, il cui valore aspettuale non è così ovvio (3). Il presente indica anche avvenimenti che possiedono una relazione con il passato, rendendoli attuali, storicizzati, il cosiddetto presente storico (4).

(1) Giulia ha la febbre.

(2) Anna sta preparando il pranzo.

(3) Il Vistola è il fiume più lungo della Polonia.

(4) Bohumil Hrabal si trasferisce a Nymburk nel 1919.

Nei casi sopra elencati le lingue slave utilizzano solitamente verbi imperfettivi al tempo presente, poiché è l'unica forma aspettuale ad essere in grado di rappresentare l'azione verbale nel corso del suo svolgimento, rendendo quindi inadeguata, oltre che inesistente, la combinazione con l'aspetto perfettivo (Fortuin, Kamphuis, 2015). Anche in (4a),⁴⁶ sebbene l'evento faccia riferimento ad un evento nel passato e già concluso, si utilizza questo tempo esclusivamente al presente imperfettivo nei testi biografici:

(1a) Ceco: Julie má horečku.

Slovacco: Júlia má horúčku.

Polacco: Julia ma gorączkę.

(2a) Ceco: Hana dělá oběd.

Slovacco: Anna robí obed.

⁴⁵ Implicitamente qui viene fatto riferimento anche all'infinito, modo indefinito per eccellenza, che insieme al tempo presente sono le prime forme che vengono utilizzate dagli apprendenti. Utilizzando l'infinito gli apprendenti, non ancora in grado di destreggiarsi tra l'ampio sistema verbale italiano, esprimono ordini, richieste e desideri, per i quali normalmente un madrelingua italiano userebbe il condizionale o l'imperativo (cfr. § 3.2.1.2.2.).

⁴⁶ Se il verbo utilizzato è *nascere* come in *Hrabal nasce nel 1914*, nelle lingue slave il verbo è reso con l'aspetto perfettivo al tempo passato, poiché di per sé viene esclusa la forma del presente, ovvero il momento dell'enunciazione e dell'evento non coincidono.

Polacco: Anna robi obiad.

(3a) Ceco: Visla je nejdelší řeka v Polsku.

Slovacco: Visla je najdlhšou riekou v Poľsku.

Polacco: Wisła jest najdłuższą rzeką w Polsce.

(4a) Ceco: Bohumil Hrabal se stěhuje so Nymburka v roce 1919.

Slovacco: Bohumil Hrabal sa sťahuje do Nymburka v roku 1919.

Polacco: Bohumil Hrabal przeprowadza się do Nymburka w roku 1919.

Per designare eventi accaduti poco prima del momento dell'enunciazione, in un passato recente, è possibile utilizzare il presente (5), anche con verbi performativi dove ha una "efficacia immediata" (6) (Renzi, Salvi, 1991).

(5) Paolo dice che non l'ho chiamato.

(6) Ti ringraziano.

Le lingue slave, allo stesso modo degli esempi precedenti, utilizzano anche in questi casi l'aspetto imperfettivo. Tuttavia, è frequente l'uso del tempo passato nei casi come in (5), in cui il momento dell'evento non corrisponde esattamente con il momento dell'enunciazione associato talvolta all'uso dell'aspetto perfettivo, in cui l'azione è marcata per il suo risultato.

(5a) Ceco: Pavel říká^{ipf/pres}/řekl^{pf/pass}, že jsem mu nevolala.

Slovacco: Pavol hovorí^{ipf/pres}/povedal^{pf/pass}, že som ho nevolala.

Polacco: Paweł mówi^{ipf/pres}/powiedział^{pf/pass}, że nie dzwoniła do niego.

(6a) Ceco: Oni ti děkují.

Slovacco: Oni ti ďakujú.

Polacco: Oni ci dziękują.

Nella lingua parlata e nelle comunicazioni quotidiane, il presente italiano può essere utilizzato anche per descrivere un evento che avviene nel futuro, chiamato presente profetico (7), riconoscibile attraverso avverbi temporali.

(7) Domani vado a fare la spesa.

In ceco, slovacco e polacco, è possibile utilizzare il presente imperfettivo in quanto in (7) il contesto si rivolge al futuro, pertanto anche il verbo assumerà la forma del futuro. Nei contesti in cui le forme del verbo sono perfettive, il presente non ha il significato di

presente ma si usa per indicare azioni future, abituali o che avvengono in successione, per le quali si rimarca la compiutezza.

- (7a) Ceco: Zítrajdu^{ipf}/půjdu^{pf} nakupovat.
Slovacco: Zajtra idem^{ipf}/pôjdem^{pf} nakupovať.
Polacco: Jutro idę^{ipf}/ pójde^{pf} na zakupy.

3.2.1.2.1.2. Passato

Per quanto concerne il passato, è possibile constatare che questo tempo rappresenta una fonte di non poche complicazioni quando il sistema verbale di partenza è più scarno di quello di arrivo, come nel caso di un madrelingua slavo che apprende l'italiano. Una volta acquisiti gli usi del tempo presente, gli apprendenti acquisiscono il participio passato in italiano in combinazione o meno con l'ausiliare. In questo stadio, viene distinto morfologicamente il tempo passato prossimo che compare come prima forma del passato che, nelle fasi dell'interlingua, si lega all'azionalità del verbo con caratteristiche teliche, complete e puntuali (Banfi, Bernini, 2003). L'impiego di verbi come *finire* possiedono un significato intrinseco che comporta il raggiungimento di uno scopo o un'azione nel tempo e ciò a livello aspettuale fa emergere più marcatamente la categoria dell'aspetto perfettivo. Tale fenomeno è riconducibile alla teoria di *Aspect Hypothesis* rielaborata da Andersen e Shirai, secondo cui gli apprendenti associano alle marche temporali passate verbi con cui hanno in comune i tratti semantici. A mano a mano che l'acquisizione tende alla lingua d'arrivo vengono distinte le marche aspettuale che, combinate con valori azionali, associano la perfettività a verbi telici, di compimento (*accomplishment*) e di culminazione (*achievement*) e l'imperfettività a verbi atelici, di stato o attività (Andersen, Shirai, 1994). Va da sé che per poter acquisire questi tratti azionali e aspettuale l'ipotesi sopra menzionata coinvolga una gradualità dei tratti, dai più marginali a quelli più marcati, rilevata nel processo acquisizionale (cfr. § 3.2.1.). In questa cornice si inserisce il passato prossimo, che non a caso emerge prima dell'imperfetto, poiché l'azione viene non solo vista come compiuta e passata, ma anche elaborata dagli apprendenti come un'azione concreta e facilmente raggiungibile dal punto di vista cognitivo (Zenti, 1993).

In italiano il passato prossimo viene utilizzato in riferimento ad eventi passati che sono stati completati, le cui conseguenze hanno un legame con il presente. Per questo è

prediletto nelle conversazioni quotidiane colloquiali, nelle quali si rende come un tempo più attuale. Si tenga presente che nei non madrelingua italiani l'appellativo può generare confusione, poiché dà la falsa impressione di riferirsi ad eventi passati avvenuti temporalmente vicini al momento dell'enunciazione. Affinché ciò non si verifichi, è possibile espletare le modalità con cui il passato prossimo si relaziona con il presente (Bertinetto, 1991): l'evento ha conseguenze che perdurano nel presente, dal punto di vista del parlante (1, 2) e il passato prossimo denota un'esperienza che si verifica almeno una volta in passato, presentando anche una maggiore distanza temporale dal momento dell'enunciazione (3).⁴⁷

(1) Sono arrivati ieri sera.

(2) Ho comprato questo appartamento qualche anno fa.

(3) Maria ha lavorato per due mesi l'estate scorsa.

Per quanto riguarda le lingue slave, si consideri anzitutto che le loro forme al passato si riducono a un solo tempo. In principio, tuttavia, possedevano anche forme dell'imperfetto e dell'aoristo, che hanno successivamente eliminato in favore della forma composta dal participio in *-l* (Sussex, Cubberley, 2006: 244).⁴⁸ Non essendovi presente un'ampia selezione di tempi alla quale i madrelingua possono attingervi, a differenza dell'italiano che ne possiede cinque, queste lingue fanno ricorso ad altri espedienti lessicali. L'aspetto e l'azionalità sono elementi qui fondamentali che entrano in gioco proprio per sopperire a questa mancanza temporale: in questo caso, l'aspetto compiuto o perfettivo, nella maggior parte dei casi, consente agli apprendenti slavofoni di farla corrispondere alla categoria specifica del passato prossimo, che comporta un risultato o il culmine di un'azione.

Le frasi 1-3 in ceco, slovacco e polacco possono avere tuttavia interpretazioni differenti,

⁴⁷ L'aspetto perfettivo tipicamente associato al passato prossimo non è una regola. Difatti, vi sono casi in cui l'evento avviene in concomitanza con il momento dell'enunciazione, come nell'esempio *Finora hanno parlato solo del riscaldamento globale*. In questo caso specifico la perfettività non ha valenza, piuttosto il verbo presenta una funzione imperfettiva, in quanto l'azione non è completa e potrebbe anche protrarsi nel futuro.

⁴⁸ La formazione del passato deriva dal perfetto paleoslavo ed è caratterizzata anzitutto dall'ausiliare "essere" *byti* seguito dal participio passato del verbo che termina in *-l*. Da quest'origine, in ceco, slovacco e polacco il participio nella sua forma antica è divenuto un verbo a tutti gli effetti e il verbo "essere" perde il tratto ausiliare divenendo un clitico per la prima e seconda persona singolare e plurale e nullo per la terza persona singolare e plurale. Il tempo passato marca inoltre anche caratteristiche nominali del genere e numero della persona, che compaiono rispettivamente nella flessione dell'ausiliare e del verbo, ad esempio in ceco *procházel jsem se* 'ho fatto una passeggiata', in cui *jsem* è l'ausiliare e *procházel* il verbo che veicola il tratto di genere maschile singolare.

Gebert, L., "La formazione del passato in polacco", in AA.VV., *Problemi di morfosintassi delle lingue slave*, vol. 1., Bologna, 1988.

connesse con le caratteristiche aspettuali dei singoli verbi, poiché non sempre azioni concluse in italiano corrispondono ad azioni concluse nel passato nelle lingue slave.

- (1a) Ceco: Přišli^{Pf} včera večer.
Slovacco: Prišli^{Pf} včera večer.
Polacco: Przyjechali^{Pf} wczoraj wieczorem.
- (2a) Ceco: Koupil^{Pf} jsem tenhle byt před pár lety.
Slovacco: Kúpil^{Pf} som tento byt pred pár rokmi.
Polacco: Kupiłem^{Pf} to mieszkanie parę lat temu.
- (3a) Ceco: Marie pracovala^{ipf} dva měsíce minulého léta.
Slovacco: Mária pracovala^{ipf} dva mesiace minulého leta.
Polacco: Maria pracowała^{ipf} przez dwa miesiące w zeszłym roku.

Se si analizza l'esempio in (1a), sia ceco, slovacco che polacco utilizzano un verbo al perfettivo: ciò comporta il raggiungimento dell'azione, che è svolta nella sua interezza, in cui il focus è sull'arrivo dei soggetti. Se si fosse utilizzato un verbo imperfettivo, questa frase sarebbe incompleta poiché il verbo 'arrivare' è intransitivo, perciò non richiede un complemento oggetto. In (2a) l'azione descritta è momentanea e raggiunge con successo un risultato: l'utilizzo del verbo imperfettivo, al contrario, sarebbe stato possibile, ma l'interlocutore avrebbe sottolineato l'incompletezza dell'azione (ad esempio, al momento dell'enunciazione sta ancora pagando a rate la macchina). In (3a), infine, l'interlocutore marca il processo dell'azione svolta e possiede una durata prolungata nel passato, pertanto il verbo non può che rappresentare una situazione indefinita.

Nella proposizione principale italiana e slava, utilizzata soprattutto nelle forme del parlato, il passato prossimo può riferirsi anche ad azioni future (4). Le lingue slave utilizzano il verbo al presente perfettivo che ha valore di futuro (4a).

(4) Appena / Quando ho (avrò) finito, ti chiamo (chiamerò).⁴⁹

- (4a) Ceco: Zavolám^{Pf} ti hned, jak skončím^{Pf}.
Slovacco: Zavolám^{Pf} ti hned, ako skončím^{Pf}.
Polacco: Zadzwoń^{Pf} kiedy skończę^{Pf}.

Il dualismo perfettivo/imperfettivo compare successivamente, quando gli apprendenti cominciano ad esprimere anche gli aspetti imperfettivi, durativi ed incompleti del verbo

⁴⁹ L'esempio (4) è stato preso da Fici, Jampol'skaja, 2009, p. 25.

attraverso forme tipiche dell'imperfetto (Bernini, 2008). In italiano questo è un tempo che, da un punto di vista aspettuale, definisce in maniera più marcata l'intersezione tra temporalità, aspettualità e azionalità e si riferisce ad un evento compiuto nel passato, che esprime abitudini (5) ed iterazioni (6) (Dardano, Trifone, 2002). È inoltre usato per esprimere il "presente nel passato": nel discorso indiretto l'imperfetto sostituisce il tempo presente, usato nel discorso diretto e descrive due eventi avvenuti parallelamente nel passato (7).

(5) Pietro mangiava sempre a casa.

(6) Tutti i lunedì andavano al mercato.

(7) Ieri mi hanno informato che Lucia era malata.

In alcune frasi in contesti colloquiali, l'imperfetto esprime funzioni modali. Tipicamente imperfettivo, può anche acquisire valore perfettivo laddove l'interlocutore cattura un evento irripetibile nel suo corso: questa funzione prende il nome di imperfetto narrativo, comune nel discorso scritto. In questi casi, l'azione può riferirsi all'immediato futuro, espressa dell'imperfetto prospettico (8). In altri casi, si può assistere all'imperfetto usato per esprimere l'intenzione di compiere un'azione nel passato (9) e all'imperfetto controfattuale, per indicare eventi di cui ci si aspetta la realizzazione ma che non si sono verificati per i quali l'imperfetto sostituisce il condizionale (10) (Bertinetto, 1991).

(8) Claudia *arrivava* tra due minuti.

(9) *Volevo* passare a salutare ma non sono riuscita.

(10) Se non *venivo* con Marco era meglio.

Nelle lingue slave, l'imperfetto non fa parte dei tempi a cui possono attingere i madrelingua. Dal momento che questo tempo indica azioni abituali passate o con una durata prolungata nel tempo in cui viene evidenziato il processo azionale, in ceco, slovacco e polacco non si può che rendere con il verbo imperfettivo al passato. Un caso in cui il passato può essere sostituito dal presente indicativo è in (7a), in cui le lingue slave possono usare il presente per indicare che al momento del discorso Lucia è ancora malata.

(5a) Ceco: Petr vždy jedl doma.

Slovacco: Peter vždy jedol doma.

Polacco: Piotr zawsze jadł w domu.

(6a) Ceco: Šly na trh každé pondělí.

Slovacco: Chodievali na trh každý pondelok.

Polacco: Chodzili na rynek w każdy poniedziałek.

(7a) Ceco: Byl jsem včera informovaný, že Lucie je^{pres} / byla^{pass} nemocná.

Slovacco: Včera som bol informovaný, že Lucia je^{pres} / bola^{pass} chorá.

Polacco: Wczoraj mnie informowali, że Łucja jest^{pres} / była^{pass} chora.

Le frasi 8-12 possono essere tradotte nelle lingue slave con l'utilizzo di mezzi lessicali, combinando tratti aspettuali e temporali. In (8) il verbo *arrivava* rappresenta una variante colloquiale di *arriva* o *arriverà*, relativo ad un evento differente rispetto al tempo del discorso, pertanto anche per ceco, slovacco e polacco verrà rappresentato con il verbo perfettivo e la particella condizionale e dunque dell'irrealtà (8a). Per gli stessi tratti veicolati, l'esempio in (9a) utilizza il verbo all'imperfettivo, poiché viene evidenziato il processo di riflessione per cui il parlante avrebbe voluto salutare ma non ha avuto tempo. In (10a) l'evento appare come irrealizzabile e tale irrealtà è marcata dalla particella condizionale *by*.

(8a) Ceco: Klaudie by přišla za dvě minuty.

Slovacco: Klaudia by prišla za dve minúty.

Polacco: Klaudia przyszłaby za dwie minuty.

(9a) Ceco: Chtěl jsem se zastavit, ale nemohl jsem.

Slovacco: Chcel som sa zastaviť, ale nemohol som.

Polacco: Chciałem wpaść, ale nie mogłem.

(10a) Ceco: Bylo by lepší, kdybych nepřišla s Marcem.

Slovacco: Bolo by lepšie, kedy som nepřišla s Marcom.

Polacco: Byłoby lepiej, gdybym nie przyszłam z Markiem.

In un'ottica didattica, gli apprendenti slavi non sono abituati a dover operare una scelta tra vari elementi morfologici temporali come richiesta dall'italiano: è necessario che essi scelgano l'ausiliare più adatto al contesto dell'azione e che, nella maggior parte dei casi, debbano imparare mnemonicamente una lunga lista di verbi irregolari al passato. L'opposizione tra passato prossimo e imperfetto compare negli stadi iniziali dell'acquisizione, il che non facilita lo stesso processo che genera un'identificazione dell'aspetto perfettivo con il tempo passato prossimo e dell'aspetto imperfettivo con l'imperfetto (Kreisberg, 2011: 41). Indubbia è la validità di costituenti temporali come avverbi, sintagmi preposizionali e nominali, la cui presenza all'interno di una

proposizione rende più facilmente individuabile il riferimento temporale che il parlante vuole dare alla stessa.

Un altro tratto temporale che comporta la perfettività in italiano è il passato remoto. Rappresenta una questione interessante poiché studi sul tema hanno osservato come il suo utilizzo sia dovuto all'esperienza linguistica del parlante e all'influenza che la propria L1 ha nell'acquisizione (Favata, 2021). Anzitutto, nell'italiano parlato, a discapito di quanto si pensi, è raramente parlato ma si tratta comunque di una forma che tutt'oggi è viva in regioni quali la Toscana e nell'Italia meridionale. Aspettualmente, il passato remoto veicola il tratto aoristico, tipico dell'aspetto perfettivo. Ha la funzione di esprimere eventi anteriori al momento dell'enunciazione senza avere alcun legame con esso (Renzi, Salvi, 1991). Pertanto, esprime eventi che non sono messi in correlazione con il presente (11).

(11) Chiamai più volte senza ottenere risposta.

Al contrario di quanto avviene per la lingua parlata, nella lingua scritta il passato remoto è ancora diffuso quando è impiegato per descrivere eventi narrativi, come le fiabe, ed eventi storici (12).⁵⁰ A differenza del passato prossimo che ha la capacità di esprimere una continuazione delle azioni, l'evento descritto dal passato remoto non è collocato nel momento dell'enunciazione, ma lo precede implicandone la conclusione (13).

(12) Pitagora fu il primo a parlare di filosofia e matematica.

(13) Barbara trovò / ha trovato il libro.

L'utilizzo del passato prossimo piuttosto che remoto è basato sulla loro capacità di esprimere un rapporto con il presente, tramite cui avviene anche un cambio di significato. Nel primo esempio, Barbara ha trovato il libro dopo tanto tempo, mentre nel secondo il ritrovamento del libro è avvenuto in un momento recente.

Il passato remoto può avere anche un carattere iterativo o abituale. In contesti come questi, il significato espresso deve potersi ritrovare anche all'interno del contesto, poiché in sé non possiede questa connotazione di ripetitività e necessita di espedienti come complementi di tempo per realizzarsi (14).

(14) Camminai per quattro ore sotto il sole.

⁵⁰ In taluni contesti, il passato remoto può sostituire l'imperfetto, soprattutto se inserito all'interno di testi storici.

Nelle lingue slave, l'esempio (11a) con l'avverbio *più volte* mette in risalto l'iteratività dell'azione di chiamare: l'aspetto imperfettivo del verbo reso nelle lingue slave fa riferimento all'insieme dei tentativi attuati dal parlante. In (12a) il verbo essere al passato remoto ha esiti differenti. In ceco e in polacco, il verbo prediletto dai madrelingua ha un aspetto perfettivo in quanto ne veicola la forma puntuale e il successo dell'atto in sé. In slovacco, al contrario, sembra al contrario predominare la forma imperfettiva, quasi a sottolineare l'intero arco di tempo in cui Pitagora ha discusso e trattato di filosofia e matematica. In (13a) viene escluso a priori l'utilizzo del verbo imperfettivo, in quanto il verbo *trovare* è un verbo culminativo e di per sé esprime un evento unico. Infine, in (14a) il verbo imperfettivo combinato con l'avverbiale di tempo (*quattro ore*) sottolinea l'atto di camminare per una certa durata di tempo, che quindi esclude l'aspetto perfettivo.

- (11a) Ceco: Několikrát jsem zavolala, ale bez odezvy.
 Slovacco: Niekol'kokrát som zavolala, ale bez odpovede.
 Polacco: Kilkakrotnie zwołałem, ale bez skutku.
- (12a) Ceco: Pythagoras se o filosofii a matematice zmínil jako první.
 Slovacco: Pytagoras bol prvý, kto hovoril o filozofii a matematice.
 Polacco: Pitagoras pierwszy zaczął mówić o filozofii i matematice.
- (13a) Ceco: Barbora tu knihu našla.
 Slovacco: Barbora knihu našla.
 Polacco: Barbara znalazła książkę.
- (14a) Ceco: Chodil jsem na slunci čtyři hodiny.
 Slovacco: Chodil som po slnku štyri hodiny.
 Polacco: Szedłem na słońcu przez cztery godziny.

Se fino a questo punto si è parlato dei valori temporali assoluti, che esprimevano una relazione diretta tra il momento del discorso e il momento in cui avviene l'evento, si vedano adesso i tempi relativi, ai quali si ricorre nelle frasi subordinate. Strutturalmente, nella frase subordinata avviene una specie di adattamento temporale al tempo presente nella frase principale: questa logica tra le proposizioni è il fenomeno della *consecutio temporum* (Franzoi, Sgarro, 2016: 10). Esso è probabilmente il mezzo più accurato e complesso per esprimere le relazioni temporali. La loro complessità si manifesta principalmente nelle proposizioni, le quali devono distinguere i tempi separandoli tra di loro (tempi assoluti e relativi). Per la corretta interpretazione dei tempi relativi, è

dunque necessario enunciare tale intersezione ed asserire che questi tempi “esprimono eventi riferiti non direttamente al tempo del discorso S, ma a un tempo R, detto tempo del riferimento” (Fici, Jampol’skaja, 2009: 30), che corrisponde all’intervallo di tempo in cui il locutore situa l’evento dato. Solitamente, la relazione tra S e R differisce a seconda della modalità di riproduzione orale e cioè il discorso diretto o indiretto. Nel discorso diretto, S e R coincidono e in questa relazione si inserisce l’evento E che li precede o segue. Nel discorso indiretto invece, S e R non coincidono, pertanto avremo differenti combinazioni che si realizzano con le forme del piuccheperfetto, ovvero il trapassato prossimo e il trapassato remoto, e del futuro anteriore (cfr. § 3.2.1.2.1.3.) (Bertinetto, 1991). Queste forme temporali in didattica vengono acquisite dopo il passato remoto, il che significa che solo gli apprendenti di un livello intermedio come il B1 padroneggiano una tale complessità temporale.

Il trapassato prossimo è un tempo composto, formato dalla forma imperfetta dell’ausiliare *essere* o *avere* e dal participio passato. Dal punto di vista aspettuale, sebbene venga concepito in modo differente tra i linguisti, il concetto più diffuso lo classifica come un tempo di natura perfettiva.⁵¹ Il trapassato prossimo descrive l’evento come situato anteriormente al momento di riferimento al passato e il tempo dell’evento si colloca successivamente (15).

(15) Te l’avevo detto.

L’utilizzo del trapassato prossimo, oltre ad indicare l’anteriorità di un evento rispetto a quello della proposizione principale fa riferimento anche all’inattualità (16) (Scarpel, 2018: 247).

(16) Dove ti eri nascosto?

In questo enunciato, il locutore pone la domanda nel momento in cui il risultato di quanto espresso dal verbo non avviene in tempi recenti e attuali, ovvero quando l’interlocutore incontra il locutore.

Il trapassato prossimo è impiegato anche per generare aspettativa nell’interlocutore, che in un certo senso lo tiene incollato al discorso poiché attende una notizia che lo

⁵¹ I linguisti Lucchesi (1971) e Renzi (1991), ad esempio, classificano il trapassato prossimo come un tempo tipicamente perfettivo, che condivide caratteristiche aspettuative molto simili con il passato prossimo. Dall’altro lato, linguisti come Rohlfs (1968) considerano le due tipologie di trapassato italiano: il trapassato prossimo lo considerano formato grazie all’aiuto dell’imperfetto e il trapassato remoto è derivato dal passato remoto. Per tale ragione, le differenze tra i due trapassati e l’imperfetto e il passato remoto saranno le stesse.

impressioni. La *consecutio temporum* è perciò presente, poiché la frase subordinata concorda temporalmente con il verbo nella proposizione reggente. Per questa sequenzialità discorsiva questo tempo vede la sua realizzazione soprattutto in forma scritta, ad esempio nei romanzi (17).

- (17) Era una bella mattina di fine novembre. Nella notte aveva nevicato un poco, ma il terreno era coperto di un velo fresco non più alto di tre dita. Al buio, subito dopo laudi, avevamo ascoltato la messa in un villaggio a valle. Poi ci eravamo messi in viaggio verso le montagne, allo spuntar del sole. Come ci inerpicavamo per il sentiero scosceso che si snodava intorno al monte, vidi l'abbazia.⁵²

In (17) l'utilizzo iniziale dei verbi al trapassato prossimo costruisce un'aspettativa nel lettore che si aspetta un evento culminante col proseguire della narrazione. Essi preannunciano infatti il momento di riferimento, che in questo caso è rappresentato dall'uso del verbo *vidi* al passato remoto.

Esistono infine casi in cui il trapassato prossimo viene utilizzato con natura imperfettiva: si tratta del tipo inclusivo, in cui il momento dell'evento include anche il momento su cui ci concentriamo nell'enunciato, ovvero il momento di riferimento, che crea una sorta di contemporaneità tra i due momenti (18).

- (18) Non avevo mai saputo la verità.

Quanto alle lingue slave di nostro interesse, per quanto concerne il piuccheperfetto, esso si attesta nelle fasi di sviluppo più antiche, perdendo la sua funzione di tempo composto e divenendo a tutti gli effetti un arcaismo (Šlosar, 2017). Ciononostante, sebbene ad oggi queste lingue presentino dei residui, l'utilizzo di questo tempo è marginale, quasi del tutto sparito e si ritrova solo negli scritti antichi, composto dalle forme passate dell'ausiliare *essere* e del participio in *-l* del verbo.⁵³ L'antiorità rispetto ad un evento passato denotata da queste lingue, dunque, non presenta il fenomeno della *consecutio temporum* così come è presente in italiano: piuttosto “vedono la situazione come coordinata, come una specie di discorso diretto” (Skubic, 1988: 64). È necessario essere consapevoli di questa fondamentale differenza tra le lingue slave e romanze soprattutto durante la traduzione quando, in caso di mancato rispetto sequenziale, potrebbero

⁵² L'esempio è tratto dal prologo de *Il nome della Rosa*, in Scarpel, 2018, p. 249.

⁵³ Casi sporadici di questo tipo possono essere le forme in ceco *Byl jsem to řekl^{pl/pass}*, in slovacco *Bol som to povedal^{pl/pass}* e in polacco *Byłem to powiedziałem^{pl/pass}*.

verificarsi spostamenti di significato. Ci si aspetterebbe quindi che in casi come in (16), dove in italiano era utilizzato il trapassato prossimo, venga utilizzato il piuccheperfetto: questo non accade poiché le forme impiegate dai madrelingua sono solo aspettuamente differenti (16a). Oltre al cambiamento dell'aspetto, le lingue slave aggiungono modificatori temporali per specificarne la sequenzialità: fanno ricorso ad avverbi temporali, sintagmi nominali e preposizionali e a risorse lessicali avverbiali, ad esempio *tak*, che indicano la conclusione dell'azione e il susseguirsi di altre. Ciò è visibile nell'incipit de *Il nome della Rosa* (17a), dove ceco, slovacco e polacco differiscono per l'aspetto verbale ma non per il tempo al passato semplice. In (18a), al contrario dell'esito in italiano, le lingue slave impiegano un verbo perfettivo per rimarcare il fatto che il sapere la verità non è ancora accaduto e pertanto irrealizzabile al momento dell'enunciazione.

(16a) Ceco: Kde ses schovával^{ipf/pass?} / Kam ses schoval^{pf/pass?}

Slovacco: Kde si sa schovával^{ipf/pass?}

Polacco: Gdzie się schował^{śpf/pass?}

(17a) Ceco: Bylo krásné jitro na konci listopadu. V noci trochu sněžilo^{ipf/pass}, poprašku však bylo jen na tři prsty. Ještě za tmy, hned po laudách, jsme byli na mši ve vesnici v údolí. S východem slunce jsme se pak vydali^{pf/pass} na cestu k horám. Jak jsme šplhali vzhůru po strmé stezce, jež se stáčela kolem hory, zahlédl jsem^{pf/pass} opatství.

Slovacco: Bolo krásne ráno na konci novembra. V noci mierne snežilo^{ipf/pass}, čerstvého snehu pripadlo však nanajvýš tak na tri prsty. Ešte za tmy, hned po laudách, sme boli na omši v jednej dedine v údolí. S východom slnka sme sa potom vydali^{pf/pass} na cestu k horám. Ako sme sa driapali po príkrom chodníku, ovíjajúcom sa okolo vrchu, zazrel som ^{pf/pass} opátstvo.

Polacco: Był piękny poranek pod koniec listopada. W nocy napadało^{pf/pass} trochę śniegu, ale świeży welon okrywający ziemię był nie grubszy niż na trzy palce. Tuż po laudzie wysłuchaliśmy^{pf/pass} po ciemku mszy w wiosce leżącej w dolinie. Potem, o wschodzie słońca, ruszyliśmy^{pf/pass} w stronę gór. Kiedy pięliśmy się urwistą ścieżką, która wiła się wokół góry, zobaczyłem^{pf/pass} opactwo.

(18a) Ceco: Nikdy se nedozvěděl pravdu.

Slovacco: Nikdy sa nedozvedela pravdu.

Polacco: Nigdy nie poznał prawdy.

Come si può notare in (17a), gli esiti in ceco sono duplici, poiché esistono entrambe le varianti al perfettivo e all'imperfettivo a seconda del contesto. Analizzando il Corpus Nazionale Ceco (*Český Národní Korpus*, 2019) sulla frequenza delle parole, si può attestare che la variante perfettiva è più utilizzata nella narrativa, nella pubblicitaria e nella lingua parlata. Ancora più frequente sembra essere l'associazione di questo aspetto con l'avverbio circostanziale di luogo *kam*, che indica la direzione dello spostamento.⁵⁴ Per quanto riguarda lo slovacco e il polacco, le due lingue hanno un solo esito che va per la maggiore, rispettivamente l'imperfettivo e il perfettivo. In slovacco, esiste anche la versione perfettiva identica al ceco, che tuttavia non viene utilizzata tanto quanto quella imperfettiva.⁵⁵ In polacco, la questione è differente poiché il verbo ha solo valore perfettivo e non esiste un esito imperfettivo che rispecchi l'azione veicolata dal verbo in italiano. In (17) il verbo che nell'esempio italiano era reso al trapassato prossimo in ceco, slovacco e polacco ha esiti differenti (17a). Nelle traduzioni in ceco e in slovacco, si nota dapprima l'aspetto imperfettivo, con il quale si intende sottolineare l'iteratività dell'azione espressa dai verbi, successivamente l'uso dei verbi perfettivi denotano azioni che al contrario non hanno alcuna relazione con il momento dell'avvenimento, ma evidenziano la sequenzialità degli eventi. La traduzione polacca, invece, utilizza solo verbi perfettivi, che non rispecchiano la semanticità presente in italiano, rendendo il racconto un momento uniforme e poco dinamico.

Un altro tempo che infine marca al passato la perfettività è il trapassato remoto. Questo tempo si forma con l'ausiliare al passato remoto e attualmente viene utilizzato soltanto come parte integrante di un registro letterari aulici in forma scritta, impiegato limitatamente nella sua forma attiva nell'italiano contemporaneo (Patota, 2003). Il trapassato remoto, formato dalle forme al passato remoto degli ausiliari *essere* o *avere* e il participio passato, è usato dai locutori solo nelle frasi subordinate per esprimere un evento accaduto nel passato che precedente quello nella proposizione principale

⁵⁴ Gestito dall'Università Carlo di Praga, il Corpus Nazionale Ceco raccoglie dati linguistici disposti in corpus che analizzano, sincronicamente e diacronicamente, la loro frequenza o traduzione nella lingua scritta e parlata ceca e in altre lingue selezionate.

Cfr. <https://www.korpus.cz/slovo-v-kostce/compare/cs/ses%20schov%C3%A1val--ses%20schoval>.

⁵⁵ Si evidenzia come in ceco e in slovacco la controparte imperfettiva utilizzi il morfema *-áv-* per indicare anche l'incompletezza dell'azione, distinguendo così gli e eventi che hanno luogo prima di altri.

espresso al passato remoto (Serianni, AA.VV., 1996). La proposizione è inoltre introdotta dagli avverbi temporali *dopo, appena, quando* (19, 20).⁵⁶

- (19) Quando Piero se ne fu andato, tutti tirarono un respiro di sollievo.
- (20) Quando Piero andò via / è andato via, tutti tirarono / hanno tirato un respiro di sollievo.

Negli esempi la relazione temporale espressa dai verbi è la medesima, avviene solo un cambiamento di registro in cui il parlante in (19) riprende il livello stilisticamente più alto per descrivere l'evento, mentre in (20) lo stile adottato è più semplice e avviene attraverso l'impiego dei tempi passato remoto e passato prossimo. La scelta deve essere ponderata dal locutore che, a seconda del repertorio linguistico della lingua madre in suo possesso, procede con la scelta e l'uso di uno di questi tre tempi.

In ceco, slovacco e polacco la successione degli eventi come già anticipata in (17a) è caratterizzata dall'aspetto perfettivo dei verbi, che vengono preceduti dall'avverbio *quando*, rispettivamente *když, keď* e *kiedy* (19a). La traduzione in questi casi può creare alcune problematiche, poiché avverbi di questo genere sono associati in italiano a più tempi, pertanto chi traduce deve aver compreso la sequenza delle azioni presenti nel testo.

- (19a) Ceco: *Když Piero odešel, všichni si oddechli.*
Slovacco: *Keď Piero odišiel, všetci si vydýchli.*
Polacco: *Kiedy Piero wyszedł, wszyscy odetchnęli.*

3.2.1.2.1.3. Futuro

Il tempo verbale rappresentato dal futuro è una categoria morfologica che ad oggi è complessa e questionabile nelle lingue moderne. La sua caratterizzazione esprime l'azione o uno stato successivo al momento del discorso o al momento di riferimento. In italiano, il futuro è intrinsecamente di natura perfettiva e fa riferimento ad eventi irreali, che devono ancora avere luogo e che dunque non accadono nel momento del discorso (25).

- (25) Domani vedrò i miei nonni.

⁵⁶ Entrambi gli esempi sono stati presi da Fici, Jampol'skaja, 2009, p. 32.

In (25) l'uso del tempo futuro può essere anche alternato con il tempo presente, in quanto il contenuto del verbo non varia al variare del tempo (cfr. l'esempio (7) in § 3.2.1.2.1.1.). Il futuro possiede inoltre caratteristiche primariamente modali che evidenziano il compimento dell'azione, tra cui può esprimere un dubbio (26) o un'intenzione (27) (Bertinetto, 1986).

(26) Domani pioverà?

(27) Arriveranno sabato sera.

In altri casi, il futuro può avere anche valore imperfettivo quando si tratta di eventi abituali o continuativi (28) che hanno una durata prolungata nel tempo.

(28) Nel 2026 gli hotel saranno nello spazio.

Non solo il futuro semplice ma anche il futuro anteriore è caratterizzato da un valore perfettivo, perché esprime un evento di fatto ipotetico e riferito ad eventi passati (29, 30).

(29) Chi avrà mangiato il mio panino?

(30) Dove sarà andata?

In generale, gli usi modali del futuro anteriore sono gli stessi del futuro semplice, ovvero l'uso epistemico, retrospettivo e onnitemporale. La differenziazione più netta avviene con la scelta dei verbi: sono maggiormente impiegati al futuro anteriore verbi di natura telica, poiché la combinazione con quelli stativi o continuativi è improbabile, se non addirittura irrealizzabile (31) (Renzi, AA.VV., 1991).

(31) * Tra cinque giorni sarai stato male.

Per le lingue slave prese in considerazione, il futuro ha in sé una questione di aspettualità che andrà espletata. L'espressione di eventi che accadono dopo il momento del discorso al futuro viene affidata a tempi differenti, a seconda dell'aspettualità del verbo.⁵⁷

⁵⁷ Per i verbi perfettivi, il futuro è espresso nella forma del presente, concentrandosi su un momento specifico dell'azione, l'inizio o la fine. La forma verbale è semplice, tuttavia al verbo vengono aggiunti prefissi come *u-* e *po-* a seconda del significato che il locutore intende esprimere, nell'esempio (25a).

I verbi imperfettivi, invece, formano il futuro con l'ausilio dell'infinito e dell'ausiliare *být* nella sua forma futura, ad esempio 'farò' *budu dělat*, *budem robiť*, *będę robić*. A questi si aggiunge il gruppo dei verbi di

- (25a) Ceco: Zíttra uvidím^{pf} své prarodiče.
 Slovacco: Zajtra uvidím^{pf} svojich starých rodičov.
 Polacco: Jutro zobacze^{pf} swoich dziadków.

In (25a) ceco, slovacco e polacco realizzano il futuro con il verbo al perfetto: in questi casi l'azione suggerisce una maggior certezza sul suo verificarsi, a differenza del verbo all'imperfettivo che avrebbe reso l'azione incerta e perdurata nel tempo.

Come in italiano, anche nelle lingue slave gli usi modali corrispondono, ma differisce l'uso dell'aspetto. In (26a) l'atto di piovere è indefinito, giustificando così il verbo all'imperfettivo. In (27a), al contrario, l'evento è certo, concreto e avverrà in un momento prossimo al momento dell'enunciazione, pertanto il verbo non potrà che essere perfetto. In (28a), la realizzazione futura della modalità delle lezioni non è stabilita ma si prolunga nel tempo, prerogativa che la rende abituale e perciò imperfettiva.

- (26a) Ceco: Bude zíttra pršet?
 Slovacco: Bude zajtra pršať?
 Polacco: Jutro będzie padać?
- (27a) Ceco: Přijdou v sobotu večer.
 Slovacco: Prídu v sobotu večer.
 Polacco: Przyjdą w sobotę wieczorem.
- (28a) Ceco: V roce 2026 hotely budou ve vesmíru.
 Slovacco: V roku 2026 hotely budú vo vesmíre.
 Polacco: W 2026 hotele będą w kosmosie.

Per quanto concerne il futuro anteriore, non esiste nelle lingue slave. In mancanza di forme specifiche simili all'italiano, queste lingue utilizzano come espediente l'aspetto perfetto in combinazione con il tempo del verbo al passato (29a). Negli esempi in (31a) si trova di solito il verbo nella forma perfetta al passato, anche se talvolta gli

moto, di durata e stato, che costituiscono forme semplici derivate dal presente il prefisso *po-*: 'andrò' *půjdu, pójdem, pójde*.

In ceco e slovacco, il complesso verbale è connesso alla forma infinita del verbo imperfettivo, in polacco la situazione è simile: l'ausiliare può essere integrato non solo dall'infinito ma anche da un participio con una desinenza che esprime genere e numero, ad esempio dall'ausiliare *być* e dal participio *-l-ov* in forme personali simili al passato.

Cfr. Karlíková, H., Skalka, B., Večerka, R., *Slovanské jazyky*, in Petr Karlík, Marek Nekula, Jana Pleskalová (eds.), *CzechEncy - Nový encyklopedický slovník češtiny*, 2017.

Accessibile all'indirizzo: <https://www.czechency.org/slovník/SLOVANSK%C3%89%20JAZYKY>.

stessi contesti potrebbero richiedere l'utilizzo di altre forme, quali il tempo presente e l'aspetto imperfettivo.

- (29a) Ceco: Kdo snědl můj sendvič?
Slovacco: Kto mi zjedol sendvič?
Polacco: Kto zjadł moją kanapkę?
- (31a) Ceco: Kam odešla^{pf}?
Slovacco: Kde zmizla^{pf}?
Polacco: Dokąd poszła^{pf}?

3.2.1.2.2. Condizionale

Dopo aver acquisito gli usi e i tempi del modo indicativo, gli studenti slavi apprendono il condizionale. In italiano esprime un'azione ipotetica, una richiesta o un desiderio soggetti a condizioni (1), la cui eventualità è indicata nel presente con il tempo condizionale presente. In questo caso la proposizione è in una forma più gentile rispetto allo stesso esempio al presente o all'imperativo (1', 2').

- (1) Compreresti del pane?
(1') Compri il pane?
(2') Compra il pane!

Uno degli usi specifici che più lo caratterizzano è la sua modalità dissociativa dagli eventi affermati nella proposizione per mezzo del tempo condizionale passato (2) e la modalità ottativa o di consiglio al condizionale presente (3).

- (2) A quanto dicono, avrebbero parlato con la polizia.
(3) Al tuo posto ci andrei anche io!

Nel sistema verbale delle lingue slave, così come in quello italiano, il condizionale è uno dei modi a cui possono attingere i madrelingua. Stilisticamente, gli esempi in (1, 1', 2') possono essere resi in ceco, slovacco e polacco con forme condizionali (1a) o imperative (2'a).

- (1a) Ceco: Koupil bys chleb?
Slovacco: Kúpil by si chlieb?
Polacco: Kupiłbyś chleb?

- (2'a) Ceco: Kup chleb.
Slovacco: Kúp chleb.
Polacco: Kup chleb.

Allo stesso, gli esempi nelle lingue slave, come anche in italiano, utilizzano le forme del condizionale per gli stessi contesti.

- (2a) Ceco: Údajně by mluvili s policií.
Slovacco: Údajne by hovorili s políciou
Polacco: Podobno by mówili z policją.
- (3a) Ceco: Na tvém místě já bych šla také.
Slovacco: Na svoje miesto by som išla tiež.
Polacco: Na twoim miejscu też bym tam pojechał.

In generale è possibile affermare che in italiano e in ceco, slovacco e polacco, il condizionale è usato per esprimere un desiderio e come forma di cortesia.

3.2.1.2.3. Congiuntivo

Il modo congiuntivo è utilizzato per esprimere un fatto incerto, soggettivo e irreali. Nella maggior parte dei casi, i verbi coniugati al congiuntivo dipendono dal verbo nella proposizione principale, pertanto è fondamentale osservare alle modalità con cui il verbo al congiuntivo esprime relazioni temporali con quello principale. In italiano viene utilizzato nelle forme del presente (1), dell'imperfetto (2) e del trapassato prossimo (3).

- (1) Spero che tu capisca.
(2) Se fossi ricca comprerei una villa.
(3) Se Alessandro fosse venuto sarei stata molto contenta.

Il modo congiuntivo nelle lingue slave non vi figura, pertanto queste lingue esprimono la modalità attraverso espedienti linguistici che veicolano informazioni di dubbio, incertezza o richiesta, stratificate sulle funzioni comunicative dell'enunciato (Čechová, 2000: 256). Tali espedienti realizzano gli esempi sopra proposti in italiano con l'ausilio delle particelle *že / že* (che) con il verbo al perfettivo o all'imperfettivo, entrambi al presente come in italiano (1a), la particella *kdyby / keby / gdyby* (se) (2a, 3a) al condizionale passato, riflettendo il punto di vista del parlante:

- (1) Ceco: Doufám, že chápeš^{ipf} / pochopíš^{pf}.
 Slovacco: Dúfam, že rozumieš^{ipf} / pochopíš^{pf}.
 Polacco: Mam nadzieję, że zrozumiesz^{ipf} / zrozumiesz^{pf}.
- (2) Ceco: Kdybych byl^{ipf} bohatý, koupil bych vilu.
 Slovacco: Ak by som^{ipf} bol bohatý, kúpil by som vilu.
 Polacco: Gdybym był^{ipf} bogaty, kupiłbym willę.
- (3) Ceco: Kdyby Alexandr přišel^{pf}, byla bych velmi ráda.
 Slovacco: Keby Alexander prišiel^{pf}, bola by som veľmi rada.
 Polacco: Byłabym bardzo wdzięczny, gdyby Aleksander przyszedł^{pf}.

3.2.1.2.4. Participio

Il participio è una forma verbale sintetica e benché sia presente in italiano e in ceco, slovacco e polacco, le funzioni spesso non coincidono. Nelle lingue slave, il participio è una forma verbale che mantiene una flessione parziale nella sua struttura morfologica e si accorda con il soggetto della proposizione per genere, numero e caso. Una caratteristica comune ai participi slavi è il loro più lento sviluppo rispetto ad altri mezzi linguistici e la loro somiglianza morfologica con gli aggettivi, con i quali erano storicamente correlati (Kocková, 2014: 46). Il ceco ha un participio passato attivo (1) e passivo (2), dove il primo fa parte della forma verbale al passato e il secondo della voce verbale passiva,⁵⁸ mentre lo slovacco e il polacco hanno anche la forma presente attiva, formata solo da verbi imperfettivi come sostituti delle frasi relative (3).

- (1) Ceco: Psali jsme test z astronomie.
 Slovacco: Písali sme test astronómie.
 Polacco: Pisaliśmy test z astronomie.
- (2) Ceco: Přinesl auto, vyrobeno v Americe.
 Slovacco: Priniesol vozidlo, vyrobené v Amerike.
 Polacco: Przywiozłem samochód, zrobiony w Ameryce.
- (3) Slovacco: Je prekvapujúce, že mnohí odborníci nesúhlasí s profesorom.
 Polacco: Dziennikarz piszący o wojnie wydał powieść.

⁵⁸ Il motivo per cui in ceco non considera il participio presente come participio è che vi è la tendenza generale a ritenere che solo il passato passivo sia il participio, ovvero con le terminazioni in *-le -n/-t*. Le forme in *-cí e -ší*, tipiche del gerundio che si vedranno in seguito, sono considerate participi verbo-aggettivali, poiché non perdono la loro natura verbale.
 Cfr. Kopečný, F., *Základy české skladby*, Praha, Státní pedagogické nakladatelství, 1962.

In italiano è possibile esprimere le funzioni del participio passato attraverso costruzioni relative o forme di participio. In casi come (1a), ad esempio, l'italiano utilizza generalmente il passato prossimo, mentre in (2a) il semplice participio o la frase relativa assolvono la stessa funzione.

(1a) Abbiamo fatto il test di astronomia.

(2a) Ha preso la macchina *che è stata costruita / costruita* in America.

Anche in (3) le frasi in slovacco e polacco sono rese in italiano con l'utilizzo di una frase relativa, in cui la forma temporale del verbo è dipesa dal tempo espresso nella principale, al congiuntivo (3a) e al presente indicativo (3b).

(3a) È sorprendente *che* molti esperti non siano d'accordo con il professore.

(3b) Il giornalista *che* scrive sulla guerra ha pubblicato un romanzo.

3.2.1.2.5. Gerundio

Il gerundio, come il participio, è una forma verbale sintetica. È anche non flessa, derivata dal verbo e per questo la categoria dell'aspetto è condivisa. Presenta due forme, una al presente e una al passato esprimendo la contemporaneità di due azioni, siano esse nel passato, nel presente o nel futuro.

Nelle lingue slave il gerundio condivide proprietà semantiche e sintattiche con i verbi. Al presente, ceco, slovacco e polacco utilizzano il gerundio con verbi in prevalenza imperfettivi in contesti di lingua scritta, dove descrivono un'azione contemporanea a quella del verbo principale (1, 2).

(4) Ceco: Když se necítím dobře vařím poslouchajíc Whitney Houston.

Slovacco: Keď necítim sa dobre varím počúvajúc Whitney Houston.

Polacco: Jeśli nie czuję się swobodnie gotować słuchając Whitney Houston.

(2) Ceco: Četla jsem knihu v autobuse, když jsem jela do práce.

Slovacco: Čítala som knihu v autobuse, keď som išla do práce.

Polacco: Czytałam książkę w autobusie, jak jechałam do pracy.

In italiano l'utilizzo del gerundio è frequente sia nella comunicazione scritta che in quella parlata per specificare il modo o la causa dell'azione. Gli esempi sopra riportati

sono resi in italiano con forme diverse, in cui il gerundio è eccezionalmente utilizzato e casi in cui l'avverbiale *quando* è a inizio subordinata descrivono eventi abituali.

- (1a) Quando non mi sento bene cucino ascoltando Whitney Houston.
- (2a) Ho letto il libro sull'autobus andando a lavoro.
- (2b) Mentre andavo a lavoro leggevo il libro sull'autobus.

Anche per quanto concerne il gerundio passato le lingue slave lo adottano solo nella lingua scritta più letteraria ed è possibile notare differenti risultati. La situazione linguistica contemporanea vede in ceco e in polacco l'utilizzo esclusivo dei verbi perfettivi, dove il primo descrive un'azione nel passato che ne precede un'altra sempre nel passato, mentre il secondo descrive un'azione che precede quella del verbo principale. In contrasto con ceco e polacco vi è lo slovacco che nel suo stato linguistico attuale la forma al passato risulta ormai obsoleta e caduta in disuso (3, 4).⁵⁹

- (3) Ceco: Sebravše odvahu, začali studovat český jazyk.⁶⁰
- (4) Polacco: Zatrzymawszy się na chwilę, wyczyściłam lusterko w samochodzie.

In italiano la sequenza temporale è espressa con avverbi di tempo, le cui forme temporali corrispondono a quelle del passato remoto o trapassato remoto, anche senza l'ausiliare.

- (3a) Dopo che ebbero preso coraggio, iniziarono a studiare ceco.
- (4a) Fermatomi per un momento, pulii lo specchietto della macchina.

3.3. La competenza linguistica

In fase di acquisizione del sistema verbale come analizzato fino ad ora, gli apprendenti mettono in atto tutta una serie di competenze, definite linguistiche, che consentono la corretta elaborazione degli enunciati. Come già anticipato in § 1.3.1., si tratta di una parte integrante della competenza comunicativa, che si instaura negli apprendenti a mano a mano che il loro livello linguistico progredisce. Un individuo difatti impara una lingua straniera sulla base della lingua che ha già a disposizione intorno a sé, per questo

⁵⁹ Si formava prevalentemente con verbi perfettivi per descrivere l'azione antecedente a quella del verbo principale in qualsiasi tempo. Ad oggi, questa forma è importante solo per la formazione del participio passato attivo.

Cfr. De Bray, R. G. A., *Guide to the Slavonic languages*, London, JM Dent, 1969, p. 209.

⁶⁰ Esempio preso dal sito: <https://prirucka.ujc.cas.cz/?id=590>.

una tale competenza non può essere innata ma sviluppata attorno all'interazione sociale circostante. Secondo Chomsky (1965), a differenza della performance intesa come padronanza della lingua nella comunicazione sia in forma orale che scritta, la competenza consente all'individuo di realizzare un numero infinito di enunciati corretti dal punto di vista sintattico, morfologico e lessicale. Considerata la sua importanza linguistica, questa competenza è fondamentale per comprendere l'uso della lingua parlata e scritta, uno strumento chiave per far sì che un individuo venga coinvolto nella società. Va da sé, dunque, che questa conoscenza linguistica corrisponda all'informazione grammaticale utilizzata durante la fase di produzione della lingua (Carroll, 2001: 24) e alla conoscenza della lingua e di tutte le sue strutture sintattiche e linguistiche alla base.

All'interno del documento del QCER (2020) la competenza linguistica viene distinta nella componente superficiale (formale, sonora) e nella componente profonda (contenuto, significato). Più nel dettaglio tratta dei sottocomponenti linguistici suddivisi in lessicali, grammaticali, semantici, fonologici e ortografici. Per competenza lessicale si intende la conoscenza del vocabolario e la capacità di utilizzare le unità lessicali e grammaticali di una determinata lingua. La competenza grammaticale è invece descritta come la conoscenza dei mezzi linguistici di una lingua e la relativa capacità di impiegarli. In altre parole, queste due componenti della competenza linguistica si basano sulla comprensione del significato e sulla capacità di esprimerlo in base ai principi grammaticali di una lingua. La competenza semantica è la capacità di un parlante di essere consapevole della lingua che sta apprendendo e di padroneggiare tutte le componenti di significato, come il rapporto della parola con il contesto generale, la sinonimia o l'identificazione di un equivalente adatto in fase di traduzione. La competenza fonologica riguarda le conoscenze e le abilità di percezione e produzione delle più piccole unità sonore (fonemi), delle loro varianti (allofoni), della struttura della sillaba, del ritmo, ecc. Infine, la competenza ortografica è la capacità di produrre simboli del sistema di caratteri proprio di una lingua. Insieme, questi sottocomponenti favoriscono la padronanza di una lingua che viene acquisita dagli apprendenti.

Balboni (2008: 162) parla anche di abilità linguistiche, ovvero l'adattamento delle capacità linguistiche a molteplici scopi comunicativi. Le abilità di base sono quattro e hanno una certa sequenzialità: dapprima vengono sviluppate nel parlante le abilità ricettive, ascoltare e leggere, successivamente quelle produttive, parlare e scrivere. Le abilità ricettive servono alla comprensione globale e simultanea della lingua, in cui le

conoscenze che un individuo ha del mondo circostante attivano dei processi cognitivi che gli consentono di sviluppare la competenza comunicativa. Questo procedimento a fasi prevale sulle abilità produttive, che al contrario abitualmente fanno osservare per intero il processo comunicativo come un sistema fatto di scopi e regole linguistico-comunicative implicite, inserite all'interno di un testo. Nell'insegnamento, un docente deve prendere in considerazione suddette abilità, poiché differenziandosi da individuo a individuo, deve poter realizzare attività *ad hoc* che sviluppino costantemente uno o più stili di apprendimento (§ 1.2.2.).

3.3.1. Didattica della grammatica o della riflessione linguistica?

Ma come è possibile sostenere gli apprendenti in questa fase di acquisizione linguistica e nello specifico della grammatica? Partendo dal presupposto che “[...] insegnare la grammatica è una parte fondamentale di un qualsiasi curriculum di lingua, sia essa materna, seconda o straniera” (Luise, 2003: 3), è indispensabile padroneggiarla se non si vuole compromettere gravemente la creatività linguistica di un individuo. Sebbene vi siano opinioni contrastanti in merito alla priorità da assegnare alla grammatica, non vi sono dubbi sul considerarla le fondamenta del sistema linguistico. Di conseguenza, sarà possibile avere differenti grammatiche che insieme governano una lingua e che in parte riprendono la suddivisione che è stata operata sopra nei riguardi della competenza linguistica (Balboni, 2008: 65). A partire dalla grammatica fonologica viene insegnata l'intonazione e la pronuncia dei fonemi: la sua peculiarità risiede nell'insegnamento di questa grammatica solo della lingua straniera e non in quella materna. Con la grammatica grafemica, invece, viene dato spazio all'ortografia e alla corretta trascrizione delle parole, che seguono meccanismi propri. La grammatica morfosintattica è un complesso considerato unitario e a cui viene dedicato maggiore tempo nel processo di insegnamento. La grammatica sociolinguistica riguarda l'ambito sociale e l'utilizzo appropriato della lingua a seconda dei contesti in cui si trova il parlante, con variazioni di registro e stile comunicativi. La grammatica pragmalinguistica riprende la grammatica precedentemente menzionata e la applica per raggiungere scopi comunicativi. Infine, la grammatica extralinguistica veicola tutta quella parte non verbale della comunicazione in lingua, quindi analizza l'uso dei gesti, della distanza interpersonale, degli oggetti e dei messaggi che può trasmettere anche l'abbigliamento.

Oltre all'esistenza plurima di grammatiche, l'insegnamento delle stesse deve avere un ruolo cruciale, ma definirlo insegnamento non basta a racchiudere tutti i meccanismi che vengono messi in atto dai parlanti. È per questo che, in seguito ad anni di avanzamenti didattici teorici, si è passati dalla didattica della grammatica alla riflessione linguistica (Serragiotto, Maugeri, 2010). Questo passaggio ha inizio negli anni Sessanta con l'avvento del metodo umanistico-affettivo, secondo cui la sfera emozionale e affettiva degli apprendenti determinava il loro apprendimento in base anche alle intelligenze emotive di ognuno di loro. In questa fase, nella classe predomina il metodo di insegnamento della grammatica deduttivo fondato sull'imposizione del docente che prima presenta le regole grammaticali, inalterabili e quasi esclusivamente morfosintattiche, e poi vengono svolti esercizi sulla base di quanto appreso. Il rapporto insegnante-studente è subordinato e vede come protagonista il docente, il quale ha una funzione centrale in qualità di detentore della conoscenza, mentre l'alunno ha un ruolo esecutivo in quanto deve applicare correttamente le regole della lingua appresa. Con il graduale spostamento del ruolo dell'insegnante verso una figura di facilitatore e collaboratore degli studenti sarà possibile esercitare questi ultimi a riflettere induttivamente sul significato delle strutture logiche di una lingua (Balboni, 2008). Così l'insegnamento della grammatica viene sostituito dalla riflessione sulla lingua che sviluppa una competenza metalinguistica e porta alla capacità di scoprire, ragionare e descrivere le regole legate a tutti gli aspetti della comunicazione. Qui è l'allievo il protagonista che costruisce competenze trasversali e metacompetenze su strategie adatte alle sue esigenze e la riflessione linguistica è la meta, il punto di arrivo e non il punto di partenza. Il ruolo docente-studente si intensifica: il primo ha l'arduo compito di rendere accessibili i contenuti linguistici con tecniche e strumenti adeguati, che mirano allo sviluppo di abilità di cooperazione e autopromozione dei secondi (Serragiotto, Maugeri, 2010). Il dibattito tra un insegnamento fondato sulla didattica della grammatica o sulla riflessione sulla lingua solleva questioni di non poco conto nel mondo didattico. Tra tutti gli esperti Thornbury (2011) valuta sia i vantaggi che gli svantaggi delle due metodologie di insegnamento. Con la didattica della grammatica gli studenti potrebbero sentirsi scoraggiati ad iniziare una lezione con la grammatica, che potrebbe comportare l'assenza di metalinguaggio grammaticale. Dall'altra parte, questo metodo potrebbe essere incoraggiante per gli studenti poiché guidati e supportati da regole per tutto l'arco della lezione. Anche da un punto di vista di economicità potrebbe essere risparmiato del tempo nel riconoscimento dei processi cognitivi e a livello di adattamento, è accessibile

a studenti che hanno uno stile analitico. Con la riflessione sulla lingua Thornbury evidenzia come venga garantita maggiore profondità e autonomia cognitiva, coinvolgendo più attivamente gli studenti. Tra gli svantaggi invece vi è la richiesta di tempo per poter permettere agli studenti di elaborare correttamente una regola e per questo richiede maggiore coinvolgimento del docente nella pianificazione delle lezioni. Il docente, infatti, potrebbe dover fronteggiare la frustrazione degli studenti che vorrebbero solo seguire la regola, anche a causa del loro stile di apprendimento o delle esperienze precedentemente vissute (2011).

In conclusione, non è possibile stabilire quale metodologia sia la più appropriata per tutti gli studenti. Il docente deve essere in grado di adattare e progettare le lezioni sulla base delle tempistiche, delle abilità degli studenti e dell'oggetto insegnato, in questo caso la grammatica (Luise, 2003: 12). Si tenga conto, tuttavia, del fatto che il metodo deduttivo così come elaborato negli anni Sessanta vedeva e vede tutt'oggi lo studente come una *tabula rasa*, privo di qualsiasi decisione e questo deve essere un pensiero da abolire quando si tratta di acquisizione. Ciò detto, alternare queste metodologie potrebbe talvolta incontrare i bisogni di ogni studente e risolvere possibili ed eventuali difficoltà.

3.3.2. Come insegnare la grammatica

Quando si tratta delle modalità di insegnamento della grammatica è opportuno sempre ponderare attentamente chi sono i soggetti dell'acquisizione. Considerati di interesse primario in questo studio, gli adulti con le loro capacità linguistico-cognitive ormai sviluppate, hanno la necessità di stimolare su differenti livelli di profondità i propri interessi e di esplorare elementi a loro nuovi (Balboni, 2014).

Vi sono molti modi in cui la grammatica può essere insegnata ad un gruppo di adulti, che vada oltre al mero insegnamento di regole ed esercizi della tradizione classica. Nello svolgimento di tipologie di esercizi quali la lettura di testi o esercizi di riempimento, gli studenti si focalizzano prevalentemente sulle attività proposte in sé e la grammatica segue un processo di acquisizione inconscio e talvolta meccanico. Va da sé, dunque, che con l'esistenza di due metodi, induttivo e deduttivo, le attività sono differenziate (Harmer, 1995). Nel presente paragrafo si osserveranno, tuttavia, esempi di attività con cui la grammatica viene insegnata, che si avvicinano alla sfera più creativa e stimolante dell'acquisizione linguistica. In questi casi, il metodo a cui viene fatto

riferimento è quello induttivo. Per tale approccio, verranno impiegate soprattutto attività comunicative, orali o scritte e attività funzionali e pratiche, quali dibattiti, giochi, progetti e giochi di ruolo. Un punto fondamentale che sembra condiviso da molti è, oltre alla presentazione pratica di elementi grammaticali e di regole morfosintattiche, la possibilità di esporre gli studenti ad input comprensibili, anche artificiali e realizzati dal docente, che provengano soprattutto dalla vita quotidiana o dalla lingua tipicamente parlata (Ellis, 2006).

Considerate suddette premesse, le attività che qui si prenderanno in considerazione possono essere inserite nella progettazione didattica sia nella fase introduttiva sia nelle fasi più avanzate della lezione, dove gli studenti hanno già a che fare con le regole grammaticali. Sono mezzi più inusuali, che mirano alla motivazione degli apprendenti e riflettono anche la creatività stessa del docente che li realizza.

Sebbene sottovalutati e spesso non inclusi nelle attività per adulti, i giochi sono al contrario uno strumento molto valido per tutti i tipi di destinatari. Grazie alla loro capacità di generare poca ansia negli apprendenti, abbattano il loro filtro affettivo, migliorano l'interazione tra pari e consentono loro di entrare in un'ottica di *problem solving* impiegando attivamente la lingua straniera (Balboni, 2008).

Nella società contemporanea più che mai si assiste all'utilizzo della tecnologia, e anche le piattaforme social, per acquisire le lingue straniere. Incorporando l'uso di questi potenti mezzi nel processo di insegnamento gli studenti possono sentirsi maggiormente coinvolti e motivati, poiché vi è sempre la possibilità di realizzare contenuti che siano personalizzabili e personalizzati (Mufidah, 2017). Molte di queste moderne tecnologie sono strettamente legate ai giochi e spesso rendono ludico l'apprendimento.

Si focalizzi infine l'attenzione su una delle attività e tecniche che più interessano il presente studio, la traduzione. Prima di analizzare come questa tecnica dimostri la manipolazione linguistica, è opportuno considerare l'importanza dei testi autentici nella comunicazione. I testi autentici sono testi che sono stati prodotti per soddisfare uno scopo sociale all'interno di una comunità linguistica, creati appositamente per madrelingua e non per scopi didattici. Includono un'ampia gamma di testi diversi, che spaziano dalle conversazioni alle trasmissioni televisive ai racconti e così via. Il loro uso nell'insegnamento della grammatica è altamente raccomandato, poiché supportano un approccio oltre che creativo anche vantaggioso per l'accrescimento della competenza culturale (Mestari, Malabar, 2016). La traduzione, nello specifico, è stata per decenni al centro delle teorie glottodidattiche perché rappresentava lo scopo primario

dell'apprendimento di una lingua straniera. Con i metodi audio-orali quest'importanza decadde e molti teorici videro in questa tecnica la fonte principale di errori e interferenze tra la L1 e la LS: “[...] era comunque diffusa la convinzione che si trattasse di un esercizio dannoso e retrogrado, adatto solo per la formazione di specifiche abilità traduttive” (Calvi, 2000: 327). A seguito di numerose riconsiderazioni, la traduzione a partire dall'ultimo decennio del secolo scorso è tornata attiva nei corsi di lingua come mezzo vero e proprio di apprendimento, seppur considerando il fatto che nelle competenze descritte dal Quadro Comune Europeo di Riferimento non figura come competenza.⁶¹ Al giorno d'oggi, tuttavia, è percepita come una tecnica desueta e noiosa in quanto degenerata in un esercizio monotono e di routine. Questa concezione risiede nella fossilizzazione della traduzione, condotta verso questo abisso dagli stessi studenti e insegnanti, non rendendosi conto che in realtà ha molte più opzioni e opportunità da offrire. Soprattutto per la comprensione testuale, la traduzione è spesso utilizzata dalla L2 alla L1, ma anche viceversa e in forma scritta o orale, il che permette il riconoscimento della tipologia testuale e l'attivazione di relativi schemi linguistici (Calvi, 2000). A seconda delle lingue, la traduzione fa emergere o meno alcune problematiche interferenziali: tradurre da una lingua romanza ad una slava, per esempio, equivarrebbe a considerare la questione dell'aspetto, che per le lingue slave è grammaticalizzato e intrinseco nel verbo; tradurre invece da una lingua slava ad una romanza, equivarrebbe al contrario avere a che fare con una moltitudine di tempi verbali che nella L1 non sono presenti né contemplati se non nelle fasi antiche delle lingue. Questa visione comparativa tra famiglie linguistiche diverse aumenta la consapevolezza degli studenti per far sì che evitino di commettere gli errori più comuni.

Tornando alla traduzione come tecnica e ai testi autentici, un docente deve fornire il background culturale del testo di riferimento che si sta traducendo (cfr. competenza interculturale) (Romanelli, 2009). In questo modo vengono chiarite questioni linguistiche come il lessico, il registro, le varietà linguistiche che spesso a livelli linguistici bassi non sono percepite. Didatticamente parlando, la traduzione è necessario che rientri negli obiettivi dell'insegnamento in differenti percorsi formativi e che consideri vari ambiti, quali il turismo, la letteratura, la cultura. In classe, così come vengono sviluppate le altre abilità linguistiche, anche l'abilità traduttoria deve avere la sua parte ed essere sviluppata di pari passo con le restanti. Non sempre la traduzione è

⁶¹ Non si discorrerà qui della storia della traduzione nell'insegnamento. Per la bibliografia di riferimento si consiglia la consultazione dei seguenti autori: Calvi (2000), Di Sabato (2007), Romanelli (2009).

di facile risoluzione: gli studenti per questo non devono scoraggiarsi ma sforzarsi di trovare una soluzione o un equivalente strutturale usando le conoscenze linguistico-grammaticali di cui già sono in possesso (Atkinson, 1993).

La traduzione può dunque sembrare un processo di apprendimento complesso, senza una fine, che deve fronteggiare sempre nuove problematiche. In verità, con i giusti mezzi, come l'impiego delle diverse abilità in maniera simultanea, vengono in parte risolte suddette problematiche, producendo un risultato qualitativamente buono. Affinché il lavoro sia ulteriormente efficace, occorre che il docente selezioni testi stimolanti in base alle abilità e competenze da sviluppare negli studenti. Come spunto riflessivo si potrebbe indicare che un ottimo approccio per testare questa tecnica è, ad esempio, la possibilità di riconoscere e realizzare testi di tipologie differenti, letterari o culturali, per attivare le competenze non solo linguistiche ma anche comunicative degli studenti.

Capitolo 4

Il sistema verbale nella didattica dell'italiano a studenti cechi: *case study*

Nel presente capitolo verranno esposti i risultati di un'indagine svolta attraverso lo strumento di Google Moduli sulle modalità di insegnamento e apprendimento del sistema verbale italiano. In questo *case study* i questionari sono stati somministrati a docenti e studenti cechi delle università di Praga, Brno, Olomouc, České Budějovice, Opava e Plzeň.

Nella prima parte verrà analizzata la presenza della lingua italiana sul territorio della Repubblica Ceca, riprendendo anche il fenomeno delle migrazioni illustrato in § 2.2., con un focus sulla struttura scolastica ceca e sull'inclusione dell'italiano nei programmi di studio, dalle scuole elementari fino a corsi di dottorato. Nella seconda parte si analizzeranno i risultati dei questionari, descrivendone la composizione e le domande in esso presentate. Inoltre, i risultati verranno comparati con studi simili già effettuati, estendendo l'analisi anche alle altre lingue slave occidentali qui considerate, lo slovacco e il polacco.

4.1. L'insegnamento dell'italiano in Repubblica Ceca

Paese di recente costituzione, la Repubblica Ceca vanta una tradizione notevole dell'insegnamento dell'italiano. Nei paragrafi a seguire, per illustrare la situazione dell'italiano, si analizzeranno l'istruzione vigente in Repubblica Ceca e la sua organizzazione didattica inerente alla scuola dell'obbligo, così da inserirlo al meglio nel contesto ceco. Tale analisi verrà seguita dalla diffusione della lingua italiana sul territorio ceco, a partire dalle scuole inferiori e superiori, per arrivare a descrivere le università e, infine, i corsi singoli di lingua, gestiti dalla maggior parte dei casi, da associazioni promotori della lingua italiana.

4.1.1. L'istruzione in Repubblica Ceca: organizzazione didattica

Il sistema educativo ceco è basato su una lunga tradizione da ricondursi a decenni seguenti la democratizzazione del sistema politico del 1989. Al fine di descriverlo, ci si avvarrà di uno schema (Figura 4) fornito online nel portale dell'istruzione europea *Eurydice*, sito ufficiale dell'Unione Europea.⁶²

In generale, l'istruzione in Repubblica Ceca è gratuita nelle scuole primarie e secondarie e ha come obiettivo primario l'attenzione ai valori morali e sociali, il rispetto per l'altro e la conoscenza di valori, tradizioni e culture proprie europee.

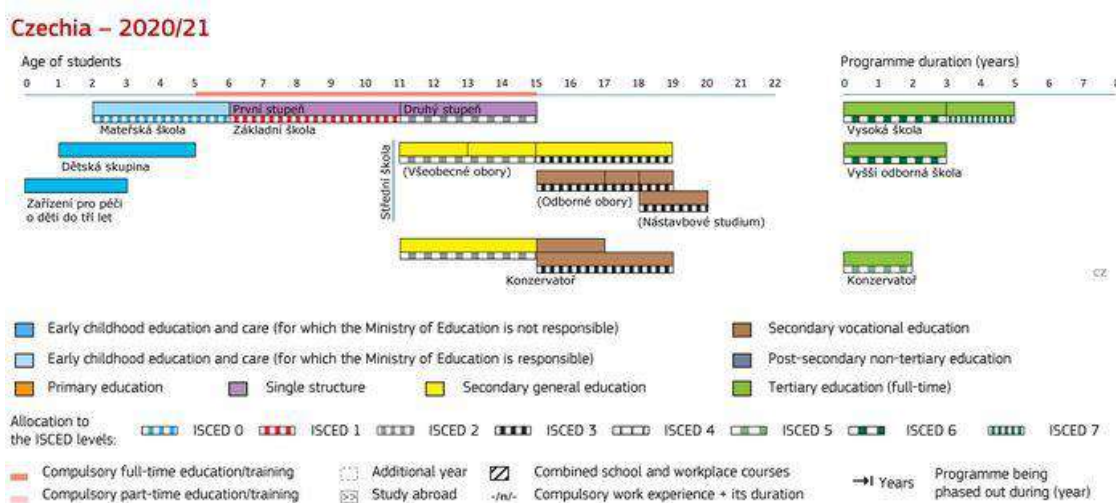


Figura 4: Schema del sistema scolastico ceco

Dallo schema sopra proposto si evince che l'istruzione viene fornita a bambini a partire dai sei mesi. Qui ci si occupa più di assistenza per la prima infanzia e ci si prende cura dei bambini, inseriti all'interno di un gruppo, dove possono essere seguiti fino all'età di tre anni.

A partire da questa età, i bambini possono frequentare la scuola materna, in ceco *mateřská škola*, destinata a bambini fino a sei anni, la cui iscrizione è su base volontaria. Il programma da seguire è definito dal Ministero dell'Educazione, che di

⁶² Lo schema riportato, con annessa illustrazione del sistema scolastico, si può trovare al seguente indirizzo: https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/organisation-education-system-and-its-structure-21_en.

All'indirizzo che verrà di seguito fornito, invece, è possibile trovare lo schema completo e dettagliato del sistema educativo ceco, fornito dal *Ministero dell'Educazione, della Gioventù e dello Sport*: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/vzdelavaci-soustava>.

recente ha inserito anche la possibilità di svolgere lezioni in lingua inglese, come primo approccio ad una lingua straniera.

La scuola dell'obbligo, come in Italia, comincia all'età di sei anni con la scuola primaria o elementare (in ceco *základní škola*), che ha una durata di nove anni, il cui intento tra le altre cose è quello di insegnare la tolleranza per le altre culture e minoranze etniche, presenti non solo in Repubblica Ceca. In particolare, il Ministero ha inserito nei programmi didattici lo studio della lingua inglese come prima lingua straniera, seguita dal tedesco, russo, spagnolo, italiano, polacco, meno frequente è il francese, mentre lo slovacco può essere padroneggiato come L1.⁶³ Per la scuola, è importante che il bambino prosegua con la lingua che sceglie di studiare, in quanto intende promuovere il multilinguismo e la conoscenza approfondita di almeno una lingua straniera. La scuola primaria si compone di due livelli, il primo ha una durata di cinque anni, tra l'età di sei e undici anni, mentre il secondo di quattro, tra gli undici e i quindici anni, al termine dei quali non sono previsti esami finali o test di verifica delle conoscenze acquisite, bensì viene consegnato un diploma. Per gli studenti vi sono però diverse possibilità: al termine del primo livello, possono essere ammessi ad un liceo (in ceco *gymnázium*), con durata di otto anni oppure ad un conservatorio della stessa durata; passando con successo il settimo anno, possono essere ammessi anche ad un liceo con durata di sei anni, nel quale prosegue la loro istruzione primaria.

Dopo aver completato il ciclo di studi della scuola primaria, l'istruzione prosegue con la scuola secondaria (in ceco *střední škola*) a partire dai quindici anni. In generale, si ha la possibilità di scegliere tra tre differenti tipi di istruzione: l'istruzione secondaria (in ceco *střední vzdělání*), l'istruzione secondaria con un certificato di apprendistato (in ceco *střední vzdělání s výučním listem*) e l'istruzione secondaria con un diploma di scuola superiore (in ceco *střední vzdělání s maturitní zkouškou*). Questa istruzione ha l'obiettivo di preparare gli alunni ad una professione o al conseguimento di altri titoli di studio, attraverso la specializzazione in discipline linguistiche, scientifiche e umanistiche. Per quanto concerne le discipline linguistiche, a questo livello di istruzione vengono offerte materie come "Lingua straniera" (in ceco *Cizí jazyk*) e "Altra lingua straniera" (in ceco *Další cizí jazyk*). Per questo motivo, almeno due lingue straniere devono essere inserite nel curriculum scolastico: una di queste deve essere necessariamente l'inglese, l'altra è a scelta tra tedesco, francese, italiano, russo e

⁶³ La prima lingua straniera viene solitamente introdotta nell'insegnamento a partire dal terzo anno, mentre la seconda lingua straniera, al più tardi, al settimo anno.

spagnolo, in base agli interessi degli studenti (Ježková, 2011: 113 ss.). Le lingue straniere, dunque, fanno parte del programma di studi e in alcuni casi vengono inserite nel programma di esame finale, tuttavia l'italiano non rientra tra queste.

È anche possibile scegliere tra tre differenti scuole secondarie:

1. i ginnasi o licei (in ceco *gymnázium*), chiamati scuole secondarie generali, poiché l'istruzione da loro fornita prepara gli studenti all'entrata nelle università ed è completata dal superamento di un esame di maturità. Possono avere una durata di quattro, sei o otto anni e possono anche essere licei bilingue, dove le lingue di insegnamento sono due, di cui una è il ceco;
2. le scuole professionali (in ceco *střední odborné školy*) forniscono un corso quadriennale, anch'esso concluso da un esame di maturità, che tratta di ambiti tecnici ed economici;
3. le scuole di specializzazione (in ceco *střední odborná učiliště*) hanno corsi con durata biennale e triennale. Si concludono con l'ottenimento di un certificato di apprendistato, come prova di qualificazione della specializzazione del singolo studente in occupazioni manuali o operative.

A queste tipologie si aggiungono i conservatori (in ceco *konzervatoř*), che forniscono basi generali per un'istruzione di tipo artistico e permettono agli studenti di ottenere un'istruzione professionale superiore oppure di conseguire il diploma attraverso un esame di maturità.

L'accesso all'istruzione universitaria dipende dal conseguimento dell'esame di maturità o dalla procedura di ammissione all'università. Esiste pertanto una formula post-secondaria, della durata di due anni circa, che consente agli studenti di completare il ciclo di istruzione richiesta dalle università.

Conclusa la scuola secondaria, dunque, lo studente accede all'istruzione universitaria (in ceco *vysoká škola*), che include le università private, pubbliche o statali. In tutte le università viene data la possibilità di apprendere almeno una lingua straniera, per rafforzare le competenze degli studenti a livello professionale. A questo livello di istruzione, la particolarità sta nel fatto che una materia non linguistica può essere insegnata in una lingua straniera, come l'inglese, lo spagnolo o l'italiano.⁶⁴ Questa

⁶⁴ Si fa qui riferimento al CLIL (Content and Language Integrated Learning). L'acronimo rappresenta un modello dell'educazione linguistica, secondo cui una materia non linguistica viene insegnata dal docente in una lingua straniera. Questo modello ha come scopo la promozione della competenza linguistica e non l'insegnamento della lingua.

tipologia di istruzione ha tre programmi: laurea triennale (in ceco *bakalářský studijní program*), magistrale (in ceco *magisterský studijní program*) e dottorato (in ceco *doktorský studijní program*). La laurea triennale ha una durata minima di tre e massimo di quattro anni, durante i quali gli studenti acquisiscono una preparazione professionale. Alla laurea triennale segue la laurea magistrale con una durata compresa tra uno e tre anni⁶⁵ e si basa sull'acquisizione di conoscenze e competenze teorico-pratiche, che conducono ad ulteriori approfondimenti e sviluppi accademici, a seconda dell'indirizzo di studi. Come in Italia, così in Repubblica Ceca a conclusione del programma magistrale è possibile fare domanda per un dottorato di ricerca, incentrato sulla ricerca scientifica della durata di tre, massimo quattro anni.

In totale, la Repubblica Ceca conta 75 università, le più frequentate, dalla più alla meno frequentata, sono rispettivamente l'Università Carlo di Praga, l'Università Masaryk di Brno e l'Università Palacký di Olomouc. In § 4.1.2.2., verrà fatto un approfondimento di queste ed altre università, poiché sono lo studio di caso della presente ricerca.

4.1.2. La diffusione dell'italiano in Repubblica Ceca

Dal punto di vista storico è possibile osservare l'evoluzione della presenza italiana sul territorio della Repubblica Ceca menzionando gli avvenimenti più significativi. La sua è infatti una tradizione di lunga data e ha origini nel Cinquecento, in un'epoca in cui, nelle allora terre ceche, l'italiano era riconosciuto come lingua nobile della comunicazione e della cultura, per questo popolare tra l'élite del tempo. Il centro nevralgico italiano poteva trovarsi a Praga, più precisamente nel quartiere di Malá Strana, dove era organizzata la più grande comunità italiana di mercanti e architetti, stabilitasi con basi linguistiche e religiose (Catalano, 2007: 118 ss.). Tuttavia, l'ambiente ceco percepiva la comunità come un gruppo linguisticamente autosufficiente, ancora più chiuso dal punto di vista religioso. Questa autonomia era dovuta al forte legame tra la comunità italiana e il dominio asburgico. Ciò si tradusse, ad esempio, nella realizzazione del Belvedere di Praga negli anni 30 del Seicento, su

Cfr. Richards, J. C., *Curriculum approaches in language teaching: Forward, central, and backward design*, *Relc Journal* 44.1, 2013, pp. 5-33.

⁶⁵ Questione a parte sono le università di medicina, architettura, belle arti e affini, che sono università a ciclo unico della durata media di cinque anni.

richiesta di Ferdinando I in puro stile architettonico italiano⁶⁶ e nella diffusione della moda e del gusto per l'arte. Con il tempo, la comunità italiana si era talmente insediata che dal 1560 i gesuiti di Praga iniziarono a tenere le omelie in italiano presso la Chiesa di San Clemente e, dal 1573, diedero vita alla cosiddetta Congregazione della Beata Vergine Assunta in Cielo, con l'obiettivo di aiutare i bisognosi con opere di fede e carità (Catalano, 2007). Anche dal punto di vista linguistico e sociale, questa Congregazione connesse le minoranze italiane in Boemia e agli occhi dei non italofoeni venne particolarmente apprezzata per i gesti altruisti. Nel Seicento la Congregazione costruisce un ospedale per assistere i bisognosi che popolavano le strade ceche nel quartiere di Malá Strana, il "Vlašský špitál", trasformato nell'Ottocento in un orfanotrofio e abrogato nel 1941, a causa del secondo conflitto mondiale. Di fatto però la Congregazione non fu mai sciolta e oggi, nella stessa struttura a Malá Strana, ha sede l'Istituto Italiano di Cultura di Praga.

Con la conclusione della Guerra dei Trent'anni, la popolarità dell'italiano cresceva ancora e servì da trampolino di lancio per la restaurazione della monarchia e la sua integrazione religiosa. La cultura italiana ha però una ricaduta nel Settecento, quando viene sostituita dalla moda francese e da un sentimento antitaliano, che interferiva con l'élite parlante francese. A questa condizione, che stava in un certo senso degradandosi, si oppone l'avvento del bilinguismo tedesco-ceco, che affonda ulteriormente il ruolo rivestito dalla lingua e dalla cultura italiana nell'Ottocento (Catalano, 2007). Anche la lingua ceca ricopre un ruolo di nicchia, limitata alle campagne, mentre nelle città e nell'ambito amministrativo la lingua tedesca si è affermata come prestigiosa.

Per quanto riguarda l'italiano, lo scoppio del primo conflitto mondiale nel 1915 ha favorito una nuova ondata di migranti italiani provenienti dalla Valle di Ledro, territorio trentino, verso le zone interne dell'allora Impero austro-ungarico, ovvero Boemia e Moravia (Helan, 2011). Il motivo di questo spostamento risiedeva nel fatto che l'Impero aveva annesso l'intera regione del Trentino-Alto Adige, acquistando così un'importanza strategica sul confine italo-austriaco. Pertanto, quando l'Italia dichiarò guerra all'Impero, questi ultimi dovettero far evacuare le zone della Valle, dove stava incombe un possibile attacco da parte degli italiani. Le famiglie trentine furono perciò accolte soprattutto nelle città della Boemia centrale, come Příbram e Buštěhrad, nonostante la diffidenza iniziale delle famiglie ceche. Giunta la fine della guerra, l'Italia

⁶⁶ Per approfondimenti, cfr. Bažant, J., & Sherman, T., *The Prague Belvedere and the Transalpine Renaissance*, Prague, Institute of Philosophy of the Academy of Sciences of the Czech Republic, 2008.

riuscì a occupare nuovamente il Trentino e nel 1918 le famiglie dovettero farvi ritorno. In quegli anni, il legame che si era instaurato tra i cechi e le famiglie italiane divenne profondo e negli anni a venire molti italiani tornarono in Boemia come segno di gratitudine dell'ospitalità ricevuta. Amicizia che fu sancita da un gemellaggio tra i paesi della Val di Ledro e otto comuni cechi, tra cui quelli sopra citati.⁶⁷

Nel primo dopoguerra, sempre più imprese italiane si interessarono all'allora Cecoslovacchia per tessere i loro affari sul territorio, supportate anche dalla Società Dante Alighieri nella diffusione della lingua e cultura italiana. Su questa ondata di interesse per le terre boeme e morave si inserisce Attilio Tamaro, un irredentista da Trieste che incontrò il Ministro degli Esteri cecoslovacco Beneš (Santoro, 2005: 83 ss.). L'incontro serviva alla fondazione di quella che verrà chiamata Lega italo-cecoslovacca, che ebbe maggiori influenze negli anni Venti. Tre furono le sedi che vennero erette, una a Roma, una a Praga e infine una a Milano, con l'intento di far conoscere la cultura, gli scambi commerciali e la politica italiana ai cecoslovacchi.⁶⁸ Anche a livello accademico l'attrazione per la collaborazione italo-cecoslovacca si stava facendo sentire e uno dei massimi promotori di questo era il ministro italiano Antonio Bordonaro, con l'organizzazione di corsi di lingua italiana, destinati alla classe lavoratrice (Santoro, 2005). Il progetto si estendeva anche alla creazione dell'Istituto Italiano di Cultura a Praga, concretizzatosi nel 1922, appoggiato anche dalla Società Dante Alighieri e dal governo cecoslovacco.

Nonostante le questioni politiche si interposero tra l'Italia e la Cecoslovacchia del tempo, i corsi di italiano continuarono il loro corso, seppur con qualche alto e basso, considerando lo scarso numero di studenti che vi partecipavano. In particolare, il fatto che la Cecoslovacchia fosse sotto il regime comunista nel secondo dopoguerra fu la causa determinante per l'allontanamento dell'Italia, ripreso negli anni a cavallo tra il 1940 e il 1950 con una nuova ondata di italiani trasferitisi nelle terre boeme (Helan, 2011: 181 ss.). Questa più recente migrazione vedeva lavoratori italiani, con qualsivoglia specializzazione, inviati in Cecoslovacchia a contribuire alla manodopera locale, che si stava riprendendo dalle ingenti conseguenze della guerra.

A causa del difficile rinvenimento di dati circa la situazione culturale dell'italiano dal

⁶⁷ Per approfondire, si rimanda al sito del Comune di Ledro: <https://www.comune.ledro.tn.it/Aree-tematiche/Gemellaggi/Gemellaggio-con-la-Boemia>.

⁶⁸ A Milano nasce la Camera di commercio italo-cecoslovacca, grazie agli aiuti della Lega e ai suoi legami con il mondo economico e industriale italiano e cecoslovacco. Cfr. Santoro, S., *L'Italia e l'Europa orientale. Diplomazia culturale e propaganda 1918-1943*, FrancoAngeli, 2005, pp. 83.

1960, ci basterà menzionare che l'Istituto Italiano di Cultura svolgeva in maniera continuativa la sua attività di promozione dell'italiano, favorita anche dal miglioramento dei rapporti tra Italia e Cecoslovacchia degli anni Settanta. Miglioramento che ha portato alla stipulazione di accordi culturali a Praga nel 1971, "volti a garantire un'intensa attività di cooperazione tra i due paesi nel campo dell'istruzione, della scienza e della cultura per favorire una sempre migliore conoscenza e comprensione reciproca tra i rispettivi Popoli."⁶⁹

Con la caduta del Muro di Berlino nel 1989 e l'ingresso nell'Unione Europea dell'ormai Repubblica Ceca, le relazioni politiche, in particolare culturali, si erano significativamente rafforzate.

In tempi più recenti, l'italiano viene parlato dalla comunità italoфона presente sul territorio ceco e da molti madrelingua cechi, che apprendono la lingua nel corso della loro istruzione o per interesse personale. Raccogliendo i dati dell'Istituto Ceco di Statistica,⁷⁰ risulta chiaro che in Repubblica Ceca l'italiano è una lingua minoritaria, dal punto di vista della lingua degli immigrati sul territorio. Infatti, la percentuale stimata dall'Istituto della presenza della lingua italiana non arriva all'1% di parlanti su un totale di 98% della popolazione che parla ceco come lingua ufficiale. Oltre alla lingua italiana, in Repubblica Ceca francese e spagnolo raggiungono l'1% di parlanti, mentre inglese, tedesco e russo sono le lingue più conosciute, anche a livelli base.

Sebbene non abbia un numero elevato di parlanti, è indubbio che l'italiano riscuota molto successo soprattutto per i giovani cechi che si avvicinano allo studio delle lingue straniere. A riprova di ciò, si ricorda la possibilità di scegliere lo studio della lingua italiana alle scuole medie e superiori, nonché all'università. L'insegnamento di questa lingua romanza non è limitato al contesto accademico, ma esteso anche in corsi di lingua in tutto il territorio ceco. Nel corso della presentazione dell'italiano in questi contesti, si farà riferimento ai livelli linguistici stabiliti dal CEFR.

⁶⁹ Cfr. Ruggiero, M., *L'Istituto Italiano di Cultura di Praga. Note storiche*, Café Bohème, rivista online, 18 gennaio 2013 in "Storia", Istituto Italiano di Cultura Praga.

Accessibile all'indirizzo: https://iicpraga.esteri.it/iic_praga/it/istituto/chi_siamo/storia.

⁷⁰ In ceco *Český statistický úřad (ČSÚ)*. Si fa riferimento al documento *Cizinci v České republice*, Praga, dicembre 2021.

4.1.2.1. L'insegnamento dell'italiano: istruzione primaria e secondaria

La lingua italiana ricopre un ruolo importante a partire dal primo approccio scolastico degli studenti. Il sito dell'Ambasciata d'Italia a Praga stila un elenco di scuole che, dal livello prescolare a quello liceale, contribuiscono alla promozione della lingua e della cultura italiana.⁷¹

In generale, l'andamento che si presenta a questo livello di istruzione si trova nella capitale Praga, poiché di per sé rappresenta un vero e proprio crocevia di scambi interlinguistici e culturali che devono essere presi in considerazione anche e soprattutto in ambito didattico. È possibile, infatti, constatare che la lingua italiana viene spesso offerta a qualsiasi annualità di studio e in combinazione con lo studio della lingua inglese, lingua franca ormai obbligatoria, oltre a quella ceca, lingua madre degli studenti. È questo il caso dell'asilo e scuola materna Piccole Pesti, situato a Praga,⁷² nelle cui lezioni l'italiano viene alternato con l'insegnamento di altre materie in lingua inglese e ceca, favorendo così un ambito internazionale come primo approccio linguistico.

La scelta di seguire questa combinazione di lingue è condivisa anche dalla scuola elementare e media italo-ceca Jiřího Gutha-Jarkovského.⁷³ Lo scopo di questa strutturazione didattica consente agli studenti di rafforzare la lingua italiana e ceca, opzionale è l'inglese, a seconda della materia insegnata. Grande rilevanza è affidata anche alla cultura e al legame che essa instaura con l'italiano, per questo gli studenti, a questo livello di istruzione, hanno una delle prime possibilità di partecipare ad eventi culturali e a scambi linguistici tenuti tra l'Italia e la Repubblica Ceca.

A livello di istruzione superiore, l'offerta formativa che viene presentata con la lingua italiana consente sempre la partecipazione a scambi e progetti culturali all'estero ed è

⁷¹ Si rimanda al sito:

https://ambpraga.esteri.it/ambasciata_praga/it/informazioni_e_servizi/servizi_consolari/studi/scuole.

⁷² L'asilo, nato nel 2010, inserisce fin da subito lo studio della lingua italiana in maniera ludica, dove i bambini imparano la lingua sviluppando un vocabolario base e specifico per ogni lezione, competenze sociali e comunicative anche in inglese e ceco.

Per approfondimenti, si consiglia la consultazione del sito: <http://www.piccolepesti.cz/it/>.

⁷³ La scuola italo-ceca Jiřího Gutha-Jarkovského di Praga promuove l'italiano nel primo ciclo di istruzione, dalla prima alla nona classe. Nel sistema italiano, ciò corrisponde alla scuola elementare (dalla prima alla quinta) e alla scuola media (dalla sesta alla nona). La lingua italiana e ceca viene alternata seguendo le caratteristiche della metodologia CLIL, in cui una materia non linguistica viene insegnata in lingua straniera. In questo caso, per quanto riguarda la scuola elementare, tutte le materie didattiche, come arte e matematica, vengono insegnate con suddetta metodologia in italiano e ceco. Nelle classi medie, la metodologia CLIL viene utilizzata con l'ausilio della lingua inglese.

Per approfondimenti, si consiglia la consultazione del sito: <https://new.truhla.cz/zakladniskola/>.

corredata dall'aggiunta dello studio di altre lingue straniere. È il caso del liceo bilingue italo-ceco Ústavní,⁷⁴ dove si insegnano matematica e fisica in lingua italiana e ceca e le restanti materie, quali lingua e letteratura ceca, inglese, francese e spagnola in ceco. La capitale ceca annovera tra gli altri istituti superiori anche il liceo Modřany,⁷⁵ il quale non si è occupato della lingua italiana dalla sua fondazione, bensì ha incluso la lingua solo successivamente. L'italiano ha infatti un suo curriculum didattico specifico, inserito a tutti gli effetti nel piano formativo scolastico, insieme alla lingua russa, latina, francese e spagnola. Non in tutte le realtà liceali, tuttavia, l'italiano ha una solida base. Nel liceo linguistico Evolution Sázavská⁷⁶ le lingue straniere su cui si pone maggiore attenzione sono quelle menzionate sopra, in quanto è recente l'interesse nei riguardi della lingua italiana, che attualmente conta un solo docente che si occupa del mero insegnamento linguistico.

È doveroso menzionare in questa rassegna che in alcuni istituti, la lingua italiana non è materia inclusa nel piano formativo, ma è comunque possibile apprenderla durante gli scambi linguistici e culturali in Italia, grazie ai finanziamenti dei programmi Erasmus+.⁷⁷ Questione a parte è l'insegnamento dell'italiano presso i conservatori praguesi, nei quali gli studenti apprendono la lingua attraverso lo studio di canto e attraverso soggiorni Erasmus+ o il conseguimento di una laurea in lingua italiana.⁷⁸

⁷⁴ Il liceo bilingue Ústavní è di recente fondazione, la cui sezione scolastica bilingue italo-ceca è stata istituita nel 1991 ed è articolata in sei o otto anni di studio. Le materie spaziano dalla letteratura e lingua italiana all'insegnamento di chimica in italiano, così da consolidare la grammatica e ampliare il vocabolario degli studenti. Inoltre, il liceo gestisce continui scambi linguistici e culturali incentrati su vari progetti, come storia dell'arte, cultura generale e nazionale.

Per approfondimenti, si consiglia la consultazione del sito: <https://www.ggg.cz/cs/>.

⁷⁵ Il liceo Modřany ha una storia più attuale. Fondato nel 1995, collabora con esperti della Facoltà di Lettere dell'Università Carlo di Praga e fin dalla sua istituzione ha investito sulla promozione della conoscenza di lingue straniere, quali tedesco e inglese. La sezione di italianistica è stata inserita solo nel 2009, a seguito della chiusura dell'ex ginnasio italo-ceco a Praga 9. Il liceo vanta, inoltre, l'apertura a rapporti e cooperazioni internazionali, con la pianificazione di attività extrascolastiche, progetti ed escursioni all'estero.

Per approfondimenti, si consiglia la consultazione del sito: <https://kgm.cz/>.

⁷⁶ Il liceo linguistico Evolution Sázavská nasce nel 1991, ma diviene una scuola solo nel 2006. In questa scuola viene data l'opportunità di sostenere una certificazione linguistica in spagnolo, inglese, francese e tedesco. In aggiunta a queste lingue straniere, vi è un crescente interesse anche per altre lingue, tra cui l'italiano e il giapponese.

Per approfondimenti, si consiglia la consultazione del sito: <https://www.gevo.cz/sazavska/>.

⁷⁷ Si fa riferimento al programma Erasmus+ promosso dalla Scuola di Relazioni Internazionali e Pubbliche di Praga (*Škola mezinárodních a veřejných vztahů Praha*), dalla Scuola Professionale Superiore e Secondaria di Medicina (*Vyšší odborná škola zdravotnická a Střední zdravotnická škola*) e allo scambio bilaterale gestito dal Liceo Botičská a Praga.

⁷⁸ Nel primo caso, lo studio di canto in italiano è accompagnato anche dallo studio della materia in tedesco, come accade nel Conservatorio di Praga (*Pražská konzervatoř*). Negli altri casi citati, il Conservatorio Internazionale di Praga (*Mezinárodní Konzervatoř Praha*) consente il conseguimento della

4.1.2.2. L'insegnamento dell'italiano: corsi singoli

A differenza dei corsi di italiano proposti nelle scuole, l'insegnamento nei corsi singoli, come si vedrà, porta al raggiungimento di una certificazione linguistica e consente una maggiore flessibilità di partecipazione, che si riflette nell'adattamento alle esigenze dello studente.

In un'ottica più generale, si ricordano tutti quei corsi singoli di lingua, che sono promossi da aziende, scuole di lingue o enti e che consentono di conseguire certificazioni linguistiche di italiano in tutte le principali città ceche. Per un quadro più specifico della situazione ceca si prenderanno qui in considerazione le attività linguistico-culturali degli enti ufficiali finanziati dal MAECI, che hanno contribuito in passato e stanno tutt'ora contribuendo attivamente a porre le basi di una visione positiva e aggiornata della lingua italiana.

La promozione dell'italiano avviene attraverso l'organizzazione di eventi e corsi destinati a tutti gli studenti e agli appassionati dell'aspetto linguistico e culturale della lingua del Bel Paese. L'Istituto Italiano di Cultura (IIC)⁷⁹ e la Società Dante Alighieri⁸⁰ a Praga, ad esempio, organizzano anche concerti e mostre d'arte, nonché corsi di italiano tenuti da docenti qualificati madrelingua italiani per tutti i destinatari, dai bambini agli adulti. Questi corsi offrono inoltre la possibilità di studiare la lingua da un livello principiante (A1) fino a raggiungere un livello avanzato da madrelingua (C2) e la cui organizzazione segue tutti gli interessi dei suoi studenti, così da rendere l'esperienza d'apprendimento personalizzata. Si tenga presente che questi enti sono gli unici autorizzati a rilasciare le certificazioni linguistiche CILS (Certificazione di italiano

laurea in italiano e il conservatorio Duncan Centre di Praga collabora al progetto Erasmus+ con destinazione Italia.

⁷⁹ L'Istituto Italiano di Cultura si trova a Praga, città nella quale è stato fondato nel 1922. L'importazione che ha ottenuto sul territorio ceco è avvenuta in relazione agli eventi politici e culturali che hanno caratterizzato gli anni Settanta, decennio in cui fungeva da contesto per sfuggire al periodo della normalizzazione. Al fine di divulgare la lingua italiana organizza numerose attività culturali, quali concerti, mostre d'arte, presentazione di libri e la possibilità di seguire corsi di italiano. Viene utilizzato un approccio comunicativo destinato a tutti i livelli linguistici conformi al QCER e a qualsiasi età. Per approfondimenti, si consiglia la consultazione del sito: https://iicpraga.esteri.it/iic_praga/it.

⁸⁰ La Società Dante Alighieri ha avuto un inizio più travagliato dell'Istituto, in quanto a Praga questa sede è nata solo nel 2005, grazie all'impegno di docenti italiani che hanno mosso una proposta per entrare a far parte della Società. Non ricevendo finanziamenti dalla sede principale a Roma, i fondi vengono incrementati con l'organizzazione di corsi di lingua italiana di varie tipologie e per vari destinatari, conformi ai criteri del QCER. Il suo più valido contributo sta nel promuovere al contempo sia la lingua italiana che la lingua ceca, organizzando corsi individuali o collettivi, per lavoratori, per studenti italiani o cechi. I corsi sono rivolti a tutti, sia adulti sia bambini che frequentano le scuole elementari. In questo caso, l'insegnamento avviene direttamente presso l'istituto scolastico dei partecipanti. La Società promuove inoltre eventi culturali su temi quali gastronomici, di storia e di stile di vita italiani e organizza convegni su libri redatti da scrittori emergenti.

Per approfondimenti, si consiglia la consultazione del sito: <https://dantepraga.cz/>.

come lingua straniera) e PLIDA (Progetto Italiana Dante Alighieri), rispettivamente dall'Istituto Italiano di Cultura e dalla Società Dante Alighieri, tramite cui chi le consegue può accedere agli atenei italiani, se raggiunto un livello pari o superiore al B2. Un altro ente ufficiale collabora con la Società Dante Alighieri nella diffusione dell'italiano all'estero, ovvero l'Associazione Amici di Praga.⁸¹ Oltre all'organizzazione di eventi e corsi già sopra citati, questa associazione si occupa di mediare gli scambi comunicativi tra i cittadini e le istituzioni, nonché i rapporti e gli scambi tra le scuole in Italia e in Repubblica Ceca. Anche l'ultimo ente che si prenderà in considerazione dedica le sue attività a soggiorni in Italia e ad esperienze che consentono la visita a luoghi di importanza italiana, ovvero l'Istituto Italiano di Istruzione.⁸² Questo istituto è l'unico dedicato esclusivamente a bambini dai 3 agli 11 anni e così come l'Istituto Italiano di Cultura e la Società Dante Alighieri, anche questo ente assegna un attestato ai bambini che convalida il percorso svolto anche nel caso in cui vogliano proseguire la scuola in Italia.

4.2. Case study: il contesto e le metodologie

Nel presente e nei successivi paragrafi verranno introdotti i risultati del *case study* condotto presso le università in Repubblica Ceca. Prima di procedere con l'analisi dei risultati della ricerca, si vuole qui presentare una panoramica generale delle università, degli insegnanti, degli studenti e delle loro relative esperienze e motivazioni che li guidano durante l'insegnamento e l'acquisizione dell'italiano.

⁸¹ L'Associazione Amici di Praga è un'associazione no-profit istituita nel 1989, con 24 sedi complessive in tutto il territorio ceco e opera con il supporto dell'Accordo culturale stipulato tra Italia e Repubblica Ceca. Collabora con vari enti ministeriali, tra cui il Ministero dell'Interno e degli Affari Esteri ceco, assieme alla Società Dante Alighieri. L'Associazione vanta anche l'organizzazione di molte attività linguistiche e culturali. Si citano le più rilevanti: corsi di lingua italiana nelle città principali ceche (tra le tante si ricordano Praga, České Budějovice, Liberec, Olomouc), seminari con docenti di italiano qualificati, rapporti interscolastici tra scuole ceche e italiane, conferenze musicali, concerti d'opera, scambi culturali e interospedalieri italo-cechi, partecipazione al "Progetto RC" (mensile redatto in italiano e in ceco) e gite turistiche in Italia e in Repubblica Ceca.

Per approfondimenti, si consiglia la consultazione del sito: <http://prateleitalie.asp2.cz/default.aspx>.

⁸² L'Istituto Italiano di Istruzione è regolato dal Ministero degli Esteri. L'obiettivo è mantenere costante il legame tra la comunità italiana in Repubblica Ceca e l'Italia. Per farlo vengono organizzati corsi pomeridiani che integrano la componente linguistica con quella culturale italiana. Il curriculum alla base corrisponde a quelli ministeriali erogati nelle scuole elementari italiane e i docenti sono madrelingua italiani con una qualifica accademica.

Per approfondimenti, si consiglia la consultazione del sito: <https://www.scuolaitaliana.cz/it/>.

4.2.1. Le università ceche

Le università ceche che hanno partecipato attivamente alla presente ricerca sono distribuite su tutto il territorio ceco, sia nella regione della Boemia che della Moravia e sono tra le più antiche e rinomate università ceche. Non in tutte l'insegnamento dell'italiano segue le stesse modalità. La situazione è infatti alquanto variegata: la tendenza generale verte sull'inserimento dell'italiano negli studi del Dipartimento di Lingue Romanze e sull'offerta di una laurea in italianistica in triennale, magistrale e dottorato. È questo il caso principale dell'Università Carolina a Praga,⁸³ dell'Università Masaryk a Brno,⁸⁴ dell'Università Palacky a Olomouc⁸⁵ e dell'Università della Boemia Meridionale a České Budějovice,⁸⁶ sovvenzionate dal MAECI al fine di garantire scambi culturali tra l'Italia e la Repubblica Ceca con il programma Erasmus+. Nelle suddette università, vengono offerti una varietà di seminari incentrati sulla lingua

⁸³ L'Università Carolina a Praga è l'università più importante e antica non solo ceca ma europea, poiché è stata fondata nel 1348 dal re di Boemia e Imperatore del Sacro Romano Impero Carlo IV. Fin dalla sua fondazione, l'università aveva istituito la Facoltà di arti liberali con il maggior numero di studenti e oggi corrisponde alla Facoltà di Lettere. L'intento del re era di rendere l'università il centro dell'Impero, per questo la cultura internazionale straniera venne inglobata negli studi universitari con l'insegnamento di lingue quali l'italiano, oltre al francese e all'inglese. Gli studi di lingua italiana si svilupparono a partire dal 1890 ed erano stati inseriti all'interno del Dipartimento di Letterature Romanze, divenuto poi indipendente nel 1945 con il titolo Dipartimento di Studi delle Lingue Romanze. L'università organizza anche convegni internazionali sul tema.

Per approfondimenti, si consiglia la consultazione del sito:

<https://urs.ff.cuni.cz/ustavkatedra/obory/italstina/>.

⁸⁴ L'Università Masaryk è stata fondata nel 1919 dal primo presidente della Cecoslovacchia Tomáš Garrigue Masaryk, con l'istituzione delle facoltà di legge, medicina, scienze e arti. La cattedra di italiano faceva parte della Facoltà di Arte e Filosofia, da subito presente all'interno degli studi universitari e di cui tutt'ora ne fa parte. Gli studi ed i corsi di italiano si basano sulla comunicazione attiva e sull'acquisizione di competenze linguistiche e socioculturali, applicabili al mondo del lavoro.

Per approfondimenti, si consiglia la consultazione del sito: <https://www.phil.muni.cz/pro-uchazece/bakalarske-studium/24342-italsky-jazyk-a-literatura>.

⁸⁵ L'Università Palacky di Olomouc è la più antica della regione Moravia. È stata istituita nel 1573, ma la Facoltà di Lettere nella quale si inserisce il dottorato di italiano ha inizio nel 1946. Viene data fin da subito importanza all'insegnamento delle lingue straniere con il supporto di docenti stranieri che tenevano lezioni di russo, polacco, spagnolo, francese e italiano. A causa delle ideologie comuniste, l'università è stata costretta a ridurre gli ambiti di studio offerti dalla sua fondazione. La situazione cambia negli anni Novanta, quando l'offerta formativa viene ampliata e si fondano dipartimenti separati delle lingue straniere. In questo caso, l'italiano, assieme allo spagnolo e al portoghese, fa parte del Dipartimento di Studi di Lingue Romanze dal 1992. Una menzione a parte riguarda il Dipartimento di Linguistica Applicata, presente dal 1957, che si dedica oggi all'insegnamento dell'italiano a studenti che frequentano altre facoltà. Olomouc si dimostra anche una città molto valida, in ambito extra universitario, poiché dà la possibilità agli studenti di italiano di riunirsi nel tempo libero per migliorare l'apprendimento della lingua. Per approfondimenti, si consiglia la consultazione del sito: <https://www.ff.upol.cz/>.

⁸⁶ L'Università della Boemia Meridionale a České Budějovice è la più recente, fondata solo nel 1991, a cui si è aggiunta la Facoltà di Lettere nel 2006, che inizialmente affiancava il Dipartimento di Studi Cechi della Facoltà di Scienze della Formazione. Successivamente, il Dipartimento è divenuto indipendente con il titolo Dipartimento di Lingue e Letterature Romanze nel 2008. Con questo distaccamento, è stata poi inclusa la lingua italiana, per la quale vengono offerti corsi di laurea triennale, magistrale e dottorato.

Per approfondimenti, si consiglia la consultazione del sito: <https://www.jcu.cz/cz/prijimaci-zkousky/studijni-programy/studijni-program?program=2609>.

italiana, che spesso richiamano docenti ed esperti da tutto il mondo.⁸⁷ Gli studenti dei corsi triennali studiano la lingua e la letteratura, in aggiunta agli studi sulla cultura e sulla storia italiana, condotti da un docente madrelingua italiano qualificato. In magistrale, il focus si concentra su aree specifiche della lingua italiana come la traduzione, l'acquisizione delle varianti dialettali e la preparazione linguistica sufficiente per entrare nel mondo del lavoro. Il livello linguistico che viene raggiunto negli studi triennali di italiano è il livello avanzato C1, mentre per gli studi magistrali i corsi mirano all'ottenimento del livello madrelingua C2. Un caso a parte è l'Università della Boemia Meridionale, nei cui studi triennali gli studenti devono affiancare lo studio dell'italiano all'inglese, al francese o allo spagnolo e raggiungere un livello linguistico intermedio pari almeno al B2. Per i corsi magistrali, lo studio dell'italiano mira al raggiungimento del livello avanzato C1 ed è consigliato assieme allo studio della lingua inglese.

La lingua italiana è anche promossa all'interno dei soli corsi di laurea triennali, come accade nell'Università della Slesia di Opava.⁸⁸ L'italiano è sempre supportato dall'apprendimento di altre lingue straniere, come la lingua inglese, americana e tedesca, che portano lo studente a riflettere in chiave comparativa sull'acquisizione linguistica. A differenza delle modalità di insegnamento delle università sopra citate, presso l'Istituto di Lingue Straniere di Opava si offre la possibilità di studiare la lingua in modalità combinata, ovvero metà corso è tenuto in presenza dal docente, spesso madrelingua italiana, l'altra metà è invece sostenuta dallo studente in autonomia, con il sussidio di strumenti e piattaforme online. Preponderante è anche l'attenzione sull'acquisizione di quelle capacità che consentono l'accesso al mondo del lavoro e più nel dettaglio nel campo del turismo, poiché i corsi di italiano permettono di raggiungere il livello C1.

La realtà universitaria ceca non si limita alla laurea in italianistica, bensì esistono altre realtà in cui l'italiano è opzionale e destinato agli studenti di tutte le facoltà e annualità e

⁸⁷ Olomouc è una delle poche città la cui università organizza eventi, dove esperti del settore si riuniscono, tenendo conferenze e convegni sui temi più attuali legati alla lingua italiana.

⁸⁸ L'Università della Slesia è stata istituita nel 1989 come doppia facoltà dell'Università Masaryk di Brno e poi nel 1991 trasferita a Opava, inserisce lo studio dell'italiano nella Facoltà di Lettere e Scienze e più precisamente negli studi dell'Istituto di Lingue Straniere. Questo istituto si propone di insegnare anche la lingua inglese, americana e tedesca, oltre alla lingua italiana. Gli studenti possono frequentare un corso di studi triennale di lingua italiana, dove la conoscenza letteraria e culturale è sempre supportata dalle competenze linguistiche da acquisire, quali la grammatica, la morfologia. Il dipartimento intende promuovere la mobilità in Italia e per questo mantiene annualmente contatti con alcune università italiane. Per approfondimenti, si consiglia la consultazione del sito:

<https://www.slu.cz/fpf/cz/ucjitalistikaoboru>.

ad esterni: sono questi i casi dell'Università di Ostrava⁸⁹ e dell'Università della Boemia Occidentale di Plzeň.⁹⁰ A Ostrava, l'italiano è organizzato in corsi che partono dal livello A1 fino al livello intermedio B2 e consente a tutti, studenti e appassionati, di poter scegliere il corso che più si avvicina al loro livello linguistico. A Plzeň invece, i corsi di italiano sono destinati solo a studenti che frequentano corsi di laurea triennale, magistrale e dottorato di qualsiasi facoltà e sono offerti dall'Istituto degli Studi di Lingue Applicate. Lo scopo è tuttavia completamente distante dalle altre università. Qui non vi è l'interesse di preparare gli studenti al mondo del lavoro, ma si intende solo fornire una conoscenza base della lingua italiana. Infatti, il livello che è possibile ottenere frequentando i corsi di lingua è un mero livello A2, che consente la sola comprensione generale degli enunciati in lingua e l'espressione dei propri interessi e delle proprie preferenze. Al contrario, l'università predilige altre lingue come focus di specializzazione quali l'inglese, il russo, il francese e il tedesco.

4.2.2. Metodologie di indagine

Il *case study* del presente studio è stato realizzato sulla base del metodo scientifico qualitativo e quantitativo: il primo dato è di fatto quello più influenzabile perché estrapolato dai pensieri e dalle riflessioni soggettive degli intervistati, a differenza del secondo invece che è scientificamente più affidabile e generalizzabile. Questa combinazione di metodologie ha consentito un vicendevole arricchimento dei risultati, inglobando le esperienze personali dei docenti e degli studenti con dati numerici relativi alle performance linguistiche di entrambi.

Per tali ragioni, in questa sede si è voluto realizzare due differenti tipi di questionari,

⁸⁹ L'Università di Ostrava, istituita nel 1991, nasce come ateneo che mira all'insegnamento nell'istruzione scolastica primaria. Durante i primi anni di attività, l'università proponeva solo lo studio del russo e del polacco, integrando il tedesco e l'inglese e successivamente il francese e lo spagnolo. La fondazione della Facoltà di Lettere avvenne in concomitanza con quella dell'università e, all'interno dei suoi dodici dipartimenti, l'italiano fa parte del Dipartimento di Studi di Lingue Romanze. Tale dipartimento è soprattutto noto per gli studi della lingua francese e spagnola nell'ambito della traduzione e della filologia nei corsi di laurea triennale, magistrale e dottorato. Considerando anche i numerosi rapporti instaurati negli anni con le istituzioni estere, gli studenti possono partecipare a programmi di scambio linguistici in varie università straniere e italiane.

Per approfondimenti, si consiglia la consultazione del sito: <https://ff.osu.cz/14214/italstina/>.

⁹⁰ L'Università della Boemia Occidentale a Plzeň è stata fondata nel 1991. Le sue origini risalgono al 1948 con l'istituzione della sola Facoltà di Scienze della Formazione. Con la nascita di altri istituti, approda nel 2008 l'Istituto degli Studi Applicati di Lingue, all'interno del quale confluisce l'insegnamento della lingua italiana, insieme al tedesco, francese, spagnolo e latino.

Per approfondimenti, si consiglia la consultazione del sito:

<https://www.ujp.zcu.cz/cs/Languages/Italian/>.

con domande ed esercizi atti a valutare le competenze e il background linguistico di docenti e studenti di italiano LS su tutto il territorio della Repubblica Ceca. Per poter raggiungere il maggior numero possibile di studenti, i questionari sono stati realizzati con Google Form e inviati tramite e-mail ai docenti delle varie università, dagli inizi di gennaio fino a fine aprile 2022. Sono state realizzate anche tre interviste attraverso la piattaforma Google Meet con tre docenti universitari, Paolo di Vico dell'Università di Bratislava (la cui testimonianza è stata inserita nel paragrafo § 2.2.1.), Pavel Štichauer dell'Università di Praga e Jan Radimský dell'Università di České Budějovice. Nonostante la ricerca diretta sul campo avrebbe portato a risultati ancora più interessanti, i questionari online hanno dimostrato di avere numerosi vantaggi: disponibilità e facile consultazione, economicità di tempistiche e di materiale, immediata visualizzazione di dati raccolti da Google Form con percentuali e facilità distributiva. I questionari sono stati somministrati ad un totale di 11 insegnanti e 17 studenti. Tra gli insegnanti partecipanti vi sono 6 madrelingua cechi e 5 madrelingua italiani, di cui 3 dall'Università della Boemia Meridionale a České Budějovice, 2 dall'Università Carolina a Praga, dall'Università Masaryk a Brno e dall'Università Palacky a Olomouc, infine 1 sia dall'Università della Slesia a Opava sia dall'Università della Boemia Occidentale a Plzeň. Per quanto concerne gli studenti partecipanti sono stati 5 da Brno, 3 da České Budějovice e Opava e 2 da Olomouc, Praga e Plzeň.

Il questionario dedicato agli insegnanti (Appendice A) indaga la loro attuale esperienza d'insegnamento e le metodologie e gli approcci che prediligono, fondati sugli studi glottodidattici analizzati nel Capitolo 1. Questo perché si è voluto analizzare quanto l'insegnante adatti l'argomento alla classe che ha di fronte, se incontra le esigenze della classe e se ascolta i bisogni degli studenti. È stato necessario indagare per prima cosa informazioni personali come età, nazionalità, anni di insegnamento dell'italiano e ateneo di riferimento, per poter ottenere un background più ampio dei rispondenti. A seguire sono state inserite domande relative ai corsi che i docenti offrono all'università, soprattutto quante ore vi dedicano alla settimana e a quale annualità sono destinati i corsi. Le ultime domande di questa parte introduttiva sono relative alla conoscenza di un'altra lingua straniera oltre all'italiano e alla tipologia di materiale didattico utilizzato. A seguire queste domande introduttive vi è la parte fondamentale del questionario, quella che si occupa di indagare le metodologie di insegnamento della grammatica e del sistema verbale. Questo è di estrema importanza perché mostra quale tipo di lavorazione vi è dietro un corso e su quale approccio si basano i docenti cechi. Sono stati analizzati

anche i metodi che, secondo l'esperienza personale dei docenti, sono i più efficaci e da cui hanno estratto maggiori risultati in termini di efficacia. La domanda dove si richiede la tipologia di manuali adoperati da quindi l'idea della direzione verso cui il programma di studi di italiano si sta dirigendo. Vi sono poi domande incentrate sulla valutazione delle competenze degli studenti relative al sistema verbale, come saper coniugare correttamente un verbo oppure riconoscere le sfumature temporali dei verbi al passato. Infine, ai docenti è stata data la possibilità di raccontare la loro esperienza diretta attraverso esempi di possibili errori commessi dagli studenti durante le lezioni, dando maggiore spazio a considerazioni personali che saranno incorporate nella progettazione didattica presente nel Capitolo 5.

Il questionario formulato per gli studenti (Appendice B) presenta anch'esso domande relative al loro background personale con domande sulla nazionalità, l'età, l'università e la facoltà frequentate e l'anno di corso al quale sono iscritti. La domanda sugli anni di studio è anche in questo caso un dato necessario, che incide sulla conoscenza di un'altra lingua straniera e soprattutto sulla valutazione generale del corso di italiano e delle eventuali modifiche che apporterebbero ad esso. Questi dati sono la base degli esercizi che sono stati somministrati agli studenti per verificare il loro livello di acquisizione del sistema verbale, in particolare le loro capacità traduttorie e di comprensione: una prima parte vede la valutazione di 8 proposte di traduzioni dall'italiano al ceco su una scala che va da 1 a 5, dove 1 indica "Per niente d'accordo" e 5 "Pienamente d'accordo". Allo stesso modo è stata realizzata la seconda parte con la valutazione di 8 proposte di traduzione ma questa volta dal ceco all'italiano. Le ragioni dietro a questo tipo di esercizio risiedono nel fatto che chiedendo agli studenti una valutazione di una traduzione, essi trasmettono la loro sicurezza legata alla conoscenza della lingua e risulta possibile percepire la logica dietro ad un testo prettamente letterario o di più difficile accesso. I testi presentati, infatti, sono stati elencati secondo le fasi di acquisizione del sistema verbale (Capitolo 3) così da conferirvi una certa gradualità e difficoltà crescente, da un livello soglia A2/B1 fino ad un livello C1. Anche la scelta di fornire le traduzioni prima dalla LS e poi dalla L1 è voluta: gli studenti devono mettere in atto dei meccanismi che gli consentano di elaborare le informazioni linguistiche da una lingua che di fatto non è la loro lingua madre e pertanto il livello di difficoltà e competenza è maggiore. Il questionario si conclude con un'ultima parte focalizzata sulle difficoltà che riscontrano gli studenti quando studiano il sistema verbale e sulla conoscenza di un'altra lingua straniera, in particolare di un'altra lingua romanza e se

questa fosse ricorso in loro aiuto durante lo svolgimento degli esercizi.

Questo lavoro è nato con lo scopo di essere un appoggio a tutti quei docenti e studenti che si avvicinano ad una lingua conosciuta da molti ma padroneggiata da pochi come l'italiano. Seppur quindi non con numeri elevati e non rappresentanti la possibile totalità dei partecipanti, questa ricerca si pone come un primo approccio ad un argomento ancora poco studiato dai ricercatori del settore per quanto riguarda i parlanti madrelingua slavi, specialmente quelli cechi. Si pone anche come modello per una futura elaborazione di materiale didattico designato unicamente per studenti cechi. Realizzare un programma di questo tipo potrebbe portare a risultati interessanti sotto più punti di vista, non ultimo quello di conoscere la cultura ceca di cui non si sente parlare spesso e la cui lingua è poco studiata oggi.⁹¹

4.2.3. Gli insegnanti madrelingua italiani e cechi

A partire dal questionario destinato ai docenti, è possibile ottenere una panoramica della situazione dell'insegnamento dell'italiano nelle università ceche. Una prima considerazione va fatta in merito alla nazionalità dei docenti. I corsi di lingua italiana proposti nelle università summenzionate sono infatti gestiti da insegnanti madrelingua ceca ma anche italiana: sei sono i docenti madrelingua cechi che hanno risposto al questionario contro i cinque madrelingua italiani. Questo fattore si ritiene cruciale perché i docenti madrelingua colgono inevitabilmente delle sfumature linguistiche che i non madrelingua possono percepire come obsoleti o scorretti grammaticalmente. Per questo nel corso di studi avere un docente madrelingua italiano è utile ai fini della corretta elaborazione linguistica da parte degli studenti.

Un dato secondario, ma di cui è utile una visione generale, riguarda l'età dei docenti, come osservabile nella Figura 5. La classe di età dei rispondenti più numerosa è quella compresa tra i 36 e i 45 anni, che rappresenta circa il 45,5% dei partecipanti (5 docenti). Segue poi la fascia d'età tra i 46 e i 55 anni rappresentata dal 27,3% (3 docenti), mentre la fascia successiva (25-35) è costituita dal 18,2% (2 docenti). Infine, vi è il 9,1% dei rispondenti la cui età corrisponde agli over 55, ovvero 1 docente.

⁹¹ Per approfondire lo studio della lingua ceca in Italia oggi si rimanda all'articolo "La concisa storia dello studio del ceco in Italia", accessibile all'indirizzo: <http://www.progetto.cz/boemistica-dalluna-e-dallaltra-tasca/?lang=it>.

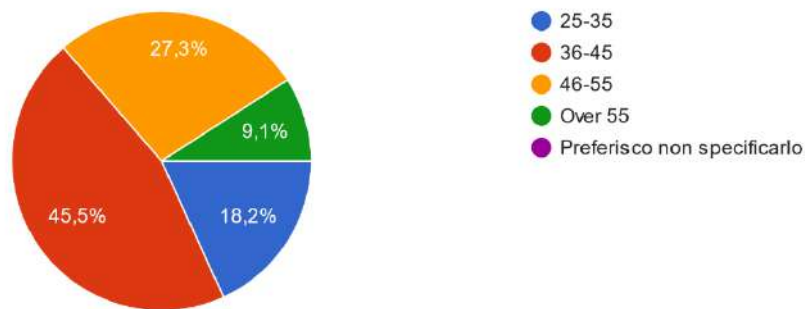


Figura 5: Età

Considerare congiuntamente le variabili di nazionalità ed età consente di estrapolare l'informazione relativa agli anni di insegnamento che hanno alle spalle i docenti di italiano. Come riportato nella Figura 6, il grafico mostra sull'asse delle ordinate l'età dei docenti per classi, mentre sull'asse delle ascisse sono riportati gli anni di insegnamento suddivisi per classi degli intervistati, sia madrelingua cechi che italiani. È stato inoltre individuato anche il numero dei docenti rispondenti.

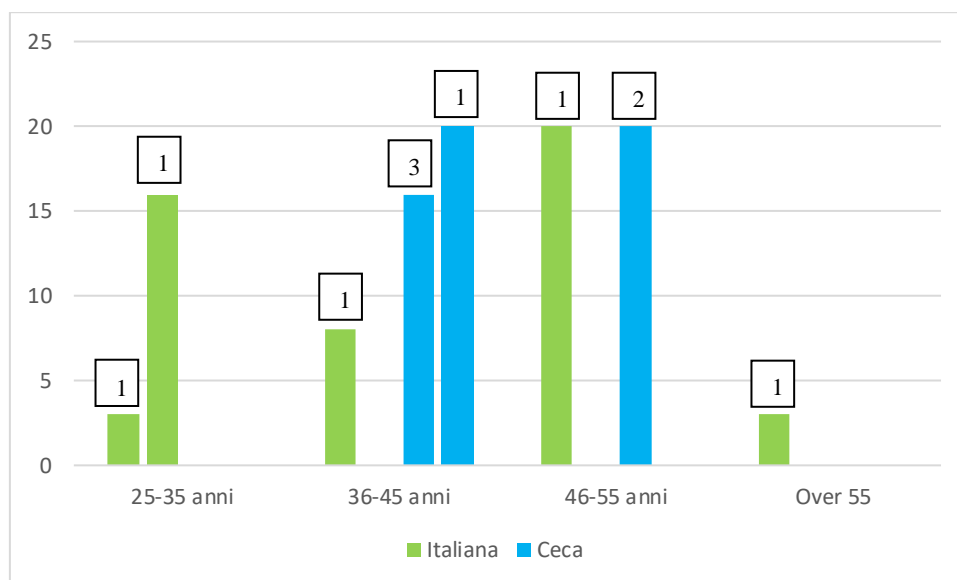


Figura 6: Età e anni di insegnamento

Dal grafico emerge che su 11 intervistati i docenti cechi possiedono più anni di insegnamento come formazione didattica rispetto agli italiani che, di contro, hanno meno esperienza e sono più giovani. Si nota anche che con l'aumentare dell'età aumentano anche gli anni di insegnamento, con il diminuire della stessa diminuisce anche l'esperienza didattica. In particolare la prevalenza dei docenti italiani è continua e presente in tutte le fasce d'età più giovani fino alla fascia 46-55, in cui il trend prende un andamento inverso, raffigurando soltanto un intervistato italiano a fronte di 2

rappresentanti cechi. I docenti cechi prevalgono soprattutto nella fascia 36-45, il che equivale a 4 rispondenti in totale.

La considerazione generale porta a pensare che, sebbene la presenza di docenti cechi sia più elevata, la differenza tra cechi ed italiani sia comunque contenuta, nonostante il numero limitato di rispondenti. La figura del docente è quindi ben bilanciata, destinata sia a figure madrelingua ceche che italiane, dove queste ultime possono apportare contributi importanti all'insegnamento della lingua. La formazione di cui tanto si cita, tuttavia, non deriva dagli anni delle scuole superiori, almeno per quanto riguarda gli insegnanti cechi: non esistono di fatto campi di studio che consentono la formazione di figure professionali in ambito didattico. Anche la questione dei madrelingua italiani non è da sottovalutare, in quanto inserire in classe docenti italiani che non sappiano parte della linguistica ceca può essere una mossa azzardata che potrebbe portare a gravi problematiche linguistico-nozionali. Queste ed altre problematiche sopra citate rendono l'italiano sottorappresentato in Repubblica Ceca.

È interessante inoltre indicare che, al contrario di come si potrebbe pensare in quanto materia linguistica e dunque umanistica, l'italiano non viene insegnato in una sola facoltà, comune a tutte le università. Va puntualizzato che in quasi nessuna università la lingua italiana è offerta come seconda lingua straniera, piuttosto gli studenti vi si specializzano in concomitanza con l'acquisizione di un'altra lingua straniera come lo spagnolo o il francese. La Facoltà più comune che insegna l'italiano è quella di Lettere e Filosofia, dove si tengono corsi di conversazione, linguistica, lingua, letteratura e cultura italiana offerti dalle cattedre di Italianistica ceche e destinati a studenti sia del corso di laurea triennale che magistrale. Da un'intervista con il Professor Radimský⁹² dell'Università della Boemia Meridionale a České Budějovice emerge che l'italiano, sebbene l'ampia offerta di corsi organizzati, non viene più percepito come lingua "alla moda" per i giovani e per questo è stata ampiamente sovrastata dallo spagnolo. Questo dato influisce sull'andamento della frequenza degli studenti che si analizzerà nel prossimo paragrafo. Nelle città più di nicchia (se così è possibile definirle) come Opava e Plzeň l'italiano è presente in misura differente. A Opava, gli insegnanti tengono corsi di lingua italiana presso la Facoltà di Filosofia e Scienza, dove è presente l'Istituto di Lingue Straniere con il Dipartimento di Italianistica, così come a Plzeň è presente solamente l'Istituto di Lingue come punto di riferimento per l'italiano.

La durata di suddetti corsi varia a seconda dei destinatari del corso e dell'anno di studi

⁹² Da un'intervista rilasciata alla sottoscritta in via telematica in data venerdì 18 marzo 2022.

frequentato. A partire dal primo anno del corso di laurea triennale, la durata minima in ore settimanali è pari a 4 fino ad arrivare ad un massimo di 18. Eccellono in questo l'Università a České Budějovice, Praga, Brno e Opava, che detengono il maggior numero di ore dedicate alla lingua italiana nei corsi triennali. Di contro, si trovano a seguire l'Università a Olomouc e Plzeň che propongono corsi di massimo 6 ore settimanali. Per quanto concerne i corsi di laurea magistrale, Praga, Olomouc e České Budějovice raggiungono in media 10 ore di corso di lingua grazie agli investimenti nelle cattedre di Italianistica presso le relative università.

Un ultimo dato che per la presente ricerca è sembrato interessante è considerare anche la conoscenza di un'altra lingua straniera da affiancare a quella dell'italiano nel profilo dei docenti di lingua. Molto spesso, infatti, gli insegnanti hanno alle spalle lo studio e l'insegnamento di lingue romanze quali il francese, lo spagnolo e il portoghese. Tali lingue sono le più gettonate, per questo nelle Università a Praga, Brno, Plzeň e České Budějovice vengono insegnate nella stessa sede universitaria o nei centri linguistici di ateneo dagli stessi docenti che insegnano l'italiano. Anche le lingue germaniche come il tedesco, l'inglese, e più di nicchia l'olandese, sono predominanti nell'insegnamento e nell'affiancamento all'italiano. Infatti, come ci si potrebbe aspettare, i docenti madrelingua italiani delle università ceche possiedono la conoscenza della lingua spagnola e portoghese. Dall'altro lato i docenti madrelingua cechi dimostrano altrettanto di possedere conoscenze legate alle lingue romanze, che supportano l'insegnamento dell'italiano. Altre conoscenze sono collegate alle lingue slave più vicine alla realtà linguistica ceca quali il russo, il polacco e l'ucraino e anche a lingue orientali come il cinese e il giapponese, ma si tratta già di casi più rari. Sia i docenti madrelingua italiani che cechi, infine, possiedono entrambi conoscenze del francese e dell'inglese, in cui quest'ultima è la prima lingua insegnata da loro all'interno di licei o in corsi singoli distaccati dall'università.

Non è da meno dunque possedere la conoscenza di lingue affini all'italiano, il che consente i docenti, soprattutto i madrelingua cechi, di poter fare leva su un'altra lingua e riflettere su eventuali differenze e somiglianze linguistiche. Potrebbe essere uno spunto di riflessione anche e soprattutto per gli studenti che possono operare un'analisi contrastiva, nel caso in cui siano anch'essi a conoscenza di tali lingue, anche se questa metodologia in particolare è consigliata solo per livelli linguistici avanzati.

4.2.4. Gli studenti: motivazione e opinioni generali

Le classi a cui insegnano i docenti non sono molto numerose, questo è infatti dovuto al fatto che l'interesse per l'italiano a livello universitario è leggermente diminuito di recente, più nello specifico è diminuito una decina di anni fa e ora si mantiene più o meno allo stesso livello. Riprendendo il dato di cui sopra, la carenza di studenti si riflette sull'affluenza degli studenti ai corsi di lingua, cultura e letteratura italiana, che è particolarmente contenuta. Il dato comune mostra che nei corsi di laurea triennale, specialmente al primo anno, non si superano mai i 30 iscritti, andando poi a decrescere si passa dai 20 ai 10 iscritti per poi raggiungere i 2 iscritti nelle lauree magistrali.

Tornando invece alle caratteristiche legate agli studenti rispondenti al questionario delle università, 14 su 17 rispondenti sono di nazionalità ceca, 2 di nazionalità slovacca e 1 di nazionalità ucraina. Anche in questo caso l'età è un valore da tenere in considerazione che permette di valutare l'esperienza complessiva degli studenti, oltre a quella presente dell'italiano (Figura 7).

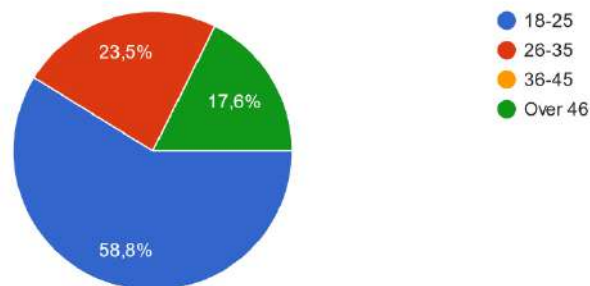


Figura 7: Età degli studenti

Dal grafico è visibile come la fascia che più interessa gli studenti è quella tra i 18 e i 25 anni, che costituisce il 58,8%, ovvero 10 intervistati. Segue poi il 23,5% con la fascia tra 26 e i 35 con 4 rispondenti e infine la fascia over 46 con 3 rispondenti. I risultati dell'indagine, seppur si ricordi che sono un numero particolarmente limitato, confermano in parte quanto riferito dal Professor Radimský: gli studenti della fascia più giovane sono sì partecipanti ai corsi di italiano, ma è riscontrabile un calo di interesse nei confronti della lingua del Bel Paese. Ciò è dimostrato anche dal fatto che, quando nel questionario è stato chiesto agli studenti se possedessero altre conoscenze linguistiche oltre all'italiano, gli studenti hanno sempre risposto indicando lo studio di almeno un'altra lingua romanza (Figura 8).

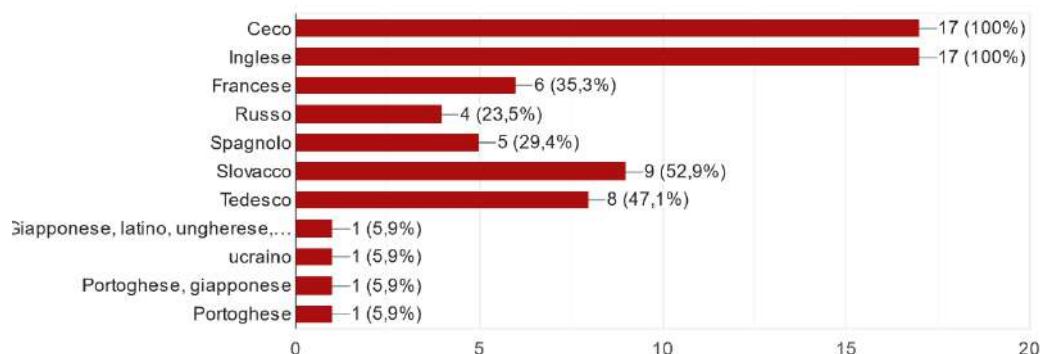


Figura 8: Conoscenze linguistiche

Come riscontrabile dal grafico, le lingue maggiormente conosciute oltre al ceco sono inglese, slovacco, tedesco, seguite da francese, spagnolo russo, giapponese, polacco, ungherese, ucraino e portoghese. Incrociando questi dati con le università di riferimento, si potrà ottenere una panoramica più incisiva delle loro reali competenze linguistiche, anche se è opportuno considerare che probabilmente alcune di queste competenze provengano dagli anni del liceo e non dall'università. Il dato acquista ancora più rilevanza se si aggiunge il livello linguistico delle lingue conosciute dagli studenti, la cui quasi totalità frequenta corsi della Facoltà di Lettere e Filosofia, con le sole eccezioni della Facoltà di Design e Arte a Plzeň (Figura 9).

Livello	Studenti	Percentuale
A1	4	23,50%
A2/B1	2	11,80%
B1	1	5,80%
B1/B2	2	11,80%
B2	2	11,80%
B2/C1	2	11,80%
C1	4	23,50%

Figura 9: Livelli linguistici

In media, l'università a Brno spicca per i livelli avanzati raggiunti dai suoi studenti. Presso questa università si concentra il maggior numero di studenti non madrelingua cechi, poiché frequentano i rispondenti al questionario di origine slovacca e ucraina. Oltre, quindi, al ceco e allo slovacco con livello C2, le lingue romanze spagnolo, francese e portoghese raggiungono un livello medio pari al B1+, dove soprattutto la lingua portoghese raggiunge il picco di C1 a fronte delle altre con livelli più bassi.

Segue poi l'Università a Opava, dove il livello di uno dei rispondenti è pari al C1. In questo caso, lo studente riferisce che la lingua confonde molto dal punto di vista sintattico, ma dall'altro lato lo aiuta con il vocabolario per l'italiano.

L'Università a Praga si classifica subito dopo, con livelli linguistici pari a B2/C1, dimostrando una certa competenza e preparazione in materia. Il francese in particolare è la lingua romanza più studiata dai rispondenti, i quali trovano molti elementi in comune con la lingua italiana, fornendo un supporto non da meno durante le fasi di acquisizione. Al quarto posto l'Università a Olomouc vede le competenze in francese e portoghese a livelli soglia, ovvero B1/B2. Tuttavia, i rispondenti, all'opposto di quanto detto sopra, trovano il francese come fonte di problematiche se considerato come supporto linguistico per l'italiano. Al contrario, è l'italiano che in base alla loro esperienza può ricorrere in aiuto del francese.

Al quinto posto si classifica l'Università a Plzeň con livelli A2/B1 medio-bassi rispetto agli altri studenti fino ad ora considerati. Si ricordi che presso questa università vi è il centro linguistico di ateneo che tiene corsi di lingue romanze, di conseguenza anche l'apporto delle ore impiegate durante le lezioni sono in media inferiori rispetto agli altri atenei.

Si conclude questa rassegna con l'Università a České Budějovice, che segna i livelli linguistici più bassi pari a A1. Questo dato è anche giustificato dal fatto che i rispondenti in questione hanno iniziato il loro percorso di studi di francese e spagnolo soltanto dopo aver iniziato quello di italiano. Per tale ragione, l'utilità di queste lingue è limitata e non è ancora possibile vederne i frutti perché agli albori dell'acquisizione. Considerato in parte il background linguistico degli studenti, si osservino adesso i corsi di italiano frequentati dagli studenti, siano essi in triennale o magistrale. La maggior parte dei rispondenti frequenta i primi anni dei corsi di laurea triennale, di conseguenza lo studio dedicato alla lingua italiana non supera i 2 anni e la fascia che interessa questi studi è la più giovane che va dai 18 ai 25. La provenienza è omogenea tra tutti gli atenei di riferimento. Con i corsi di laurea magistrale la situazione cambia, poiché gli anni di studio aumentano e con questo aumenta anche la fascia d'età, in quanto i tre rispondenti frequentanti hanno un'età compresa tra i 26 e i 35 anni e over 46, di cui due provenienti dall'Università a Olomouc. Nonostante i pochi anni di studio, gli studenti dimostrano in tutti i casi di possedere ottime capacità e competenze linguistiche in italiano: ciò è riscontrabile dal livello che hanno indicato nel questionario, che in media raggiunge il livello B2. In un solo caso presso l'ateneo a Olomouc è stata conseguita una

certificazione livello C1.

Tenendo conto di quanto sopra, agli studenti è stato chiesto di valutare complessivamente il corso di italiano frequentato al momento della compilazione e le risposte sono state molto positive (Figura 10). Si consideri che il valore 1 rappresenti “per nulla soddisfatto” e il valore 5 “pienamente soddisfatto”.

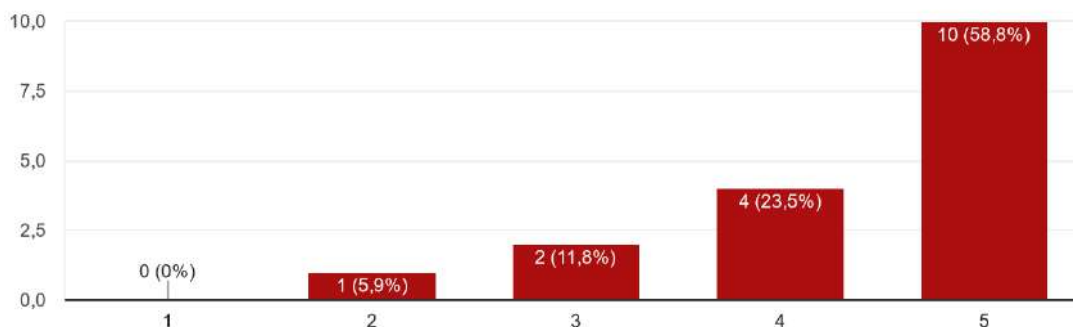


Figura 10: Valutazione del corso di italiano

Raccogliendo le 17 risposte degli studenti è emersa una particolare soddisfazione nel frequentare i corsi di italiano, confermata anche dalla percentuale del 58,8% pari a dieci rispondenti. I corsi sono molto apprezzati soprattutto per la partecipazione e la comunicazione dei docenti, che rendono il tutto divertente, interessante e stimolante. Viene premiata anche la scelta di utilizzare durante le lezioni materiali autentici, innovativi e culturali, proposti dalle lettrici madrelingua italiane, che avvicinano sempre più gradualmente gli studenti alla realtà italiana. Se da un lato vengono apprezzati l’approccio e i materiali didattici, dall’altro lato meno di un terzo degli studenti non resta soddisfatto delle modalità di insegnamento. Il motivo è la scarsa dinamicità dei corsi e la molta teoria che impedisce una corretta comunicazione tra docenti e studenti, situazione che è aggravata anche dalle poche ore di lezione durante la settimana. La teoria in questi casi sovrasta l’utilizzo attivo della lingua e spesso gli studenti preferiscono frequentare lezioni private che integrino i materiali affrontati durante i corsi.

Un’aggiunta finale circa l’interesse degli studenti nello studiare l’italiano viene fatta in merito alla valutazione che i docenti danno sulle loro performance linguistiche. In particolare, sembrano essere riconosciuti sopra tutti gli eventi in successione nel passato o nel presente, a cui segue anche la corretta concordanza di persona, genere e numero, gli elementi che compongono una frase e la trasformazione del verbo dalla forma attiva

e passiva. Tenendo conto di questo, dunque, i docenti di italiano valutano in media il livello linguistico degli studenti con un punteggio di 5, relativamente buono.

Questi risultati conducono ad una riflessione didattico-teorica. Mettendo da parte l'importante partecipazione dei docenti che è riconosciuta dagli studenti, la parte teorica non sembra spesso essere sufficiente e questo influisce sulle metodologie da adottare in classe. È in questo momento che si deve sentire la necessità di rispondere alle esigenze del singolo, presentando quanta più realtà italiana possibile, poiché è l'unica fonte linguistica supportata da spiegazioni che avviene in classe.

4.2.5. I corsi di italiano: metodologie adottate

Considerati i soggetti del processo di insegnamento e acquisizione, è fondamentale in questa sede affrontare la questione metodologica adottata in classe. La metodologia adoperata dagli insegnanti nei corsi di italiano verte principalmente sull'utilizzo di manuali didattici autentici in lingua straniera, ovvero l'inglese, altri manuali prettamente in italiano basati su contenuti audiovisivi autentici, come film, musica ed elementi appartenenti alla cultura italiana. Anche molti materiali proposti in classe vengono realizzati *ad hoc* dagli insegnanti a seconda dei destinatari del corso (Figura 11).

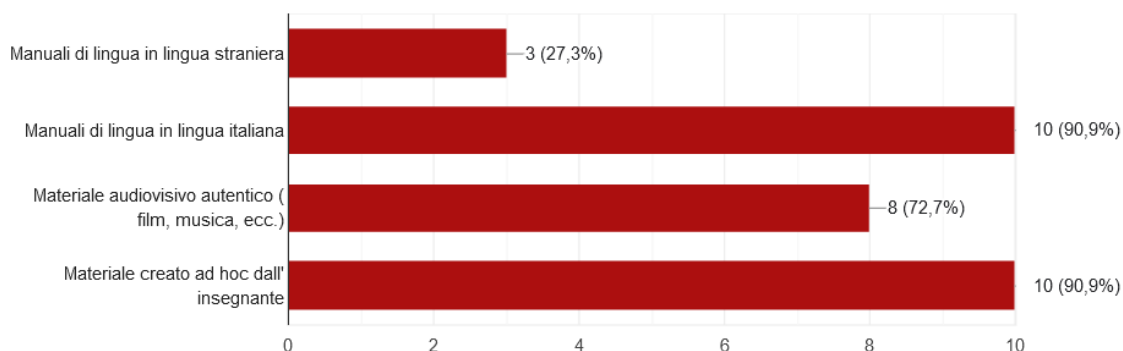


Figura 11: Materiali didattici

L'insegnamento avviene anche attraverso l'impiego di manuali di grammatica italiana. È possibile notare che non vi è un unico manuale adottato dalle singole università, bensì vengono utilizzati manuali variegati in lingua italiana o ceca che guidano gli studenti ad una conoscenza più approfondita della lingua, del vocabolario e della cultura italiana:

- l'Università di České Budějovice utilizza una letteratura manualistica più o meno comune. Si basa sui manuali *Nuovissimo progetto italiano*, volumi 1 e 2

- (2019), *Nuovo contatto C1* (2017), *I verbi italiani* (2004), *Grammatica pratica della lingua italiana* (2014), *Ricordi?: Percorsi ragionati nelle strutture della lingua italiana* (2004), *Grammatica essenziale della lingua italiana con esercizi: Esercizi supplementari e test* (2012), *Grammatica di riferimento della lingua italiana per stranieri* (2003), *Mluvnice italštiny* (2004);
- l'Università di Plzeň, oltre ai manuali già sopra citati adopera il manuale *Espresso 1*;
 - l'Università di Opava si appoggia ai manuali *Italština* (2017) e *Manuale di morfologia italiana* (2007);
 - l'Università di Brno utilizza i manuali *Italiano all'università* volume 1 e 2 (2014), *Nuovo Magari Livello C1/C2* (2014), *Espresso* (2014), *Nuovo progetto italiano* (2014);
 - l'Università di Olomouc utilizza materiali non ancora citati, come *Učebnice současné italštiny* (2010), *Italiano plus A1-A2* (2015), *Porte aperte, L'Italiano per tutti* (2013) e *Nuovo Espresso* (2014).

Tutti i manuali sopra citati si basano su un approccio comunicativo e interattivo, che fornisce al contempo le fondamenta teoriche di morfologia, sintassi e lessico. Suddetti manuali sono generalmente sufficienti a spiegare agli studenti le regole morfosintattiche, ma vi sono soprattutto due casi in cui gli insegnanti preferiscono realizzare contenuti propri o creare attività su racconti o romanzi. È il caso dell'Università di Praga, che utilizza per lo più materiale autentico, creato appositamente per la classe di riferimento, in base alle grammatiche di lingua italiana, ad articoli e ai corpora elettronici.⁹³ Di supporto è anche il manuale *Nuovo Magari Livello B2 e C1/C2* (2014). Anche l'Università di Plzeň ingloba la fruizione di video da piattaforme online come il canale *Easy Italian*, che le docenti inseriscono come teoria per coloro che sono impossibilitati a frequentare fisicamente le lezioni.

A questo riguardo, il docente dell'Università di Olomouc, Francesco Bianco, ha tentato di proporre nuovi strumenti atti a consolidarsi al fianco dei cambiamenti che la didattica dell'italiano sta subendo e con essa anche i bisogni linguistici di docenti e studenti.⁹⁴ Il

⁹³ L'utilizzo di strumenti online è una fonte, secondo il parere della presente ricerca, che va ampiamente sfruttata, facendo attenzione tuttavia a quei materiali obsoleti che spesso hanno ben poco di grammaticale. Si faccia riferimento a questo sito come consigliato da una docente di Praga: <http://www.impariamoitaliano.com/index.htm>.

⁹⁴ Bianco, F., "Nuovi Strumenti per l'Insegnamento Della Lingua e Della Letteratura Italiane in Repubblica Ceca", Editio, Inedito, Riedito, *Saggi Dall'XI Congresso Degli Italianisti Scandinavi*, Università Del Dalarna, 2017;

docente afferma che attualmente la situazione in Repubblica Ceca non è delle più rosee per quanto concerne alcuni strumenti didattici validi. Stando alle regole dipartimentali, il Dipartimento di lingue e letterature romanze di Olomouc impone “un approccio ibrido, a metà fra l’insegnamento pratico e quello teorico dei costrutti” (Bianco, 2017: 292). Questo in parte chiarisce le motivazioni che possono essere estese a tutti gli atenei cechi, per cui i manuali scelti e sopra menzionati sono frutto di una selezione di manuali che possono dedicare altrettanto spazio a temi quali la sintassi, alla quale in Italia al contrario non viene data particolare importanza come alla morfologia.⁹⁵

Cosa ne pensano gli studenti? Anche in questo caso nel questionario si è affrontata la questione del “cosa cambieresti nelle modalità di insegnamento dell’italiano”. Gli studenti apporterebbero delle modifiche in generale più concrete e pratiche, piuttosto che elaborate sulla teoria. Vorrebbero avere a disposizione più ore durante la settimana in cui poter esercitare le proprie competenze di scrittura, poter unire la teoria con la pratica, che sia di reale applicazione nella vita quotidiana e quindi maggiore conversazione tra pari e maggiore acquisizione di vocabolario e lessico non solo legato a testi letterari.

4.3. Case study: la ricerca

La presente ricerca intende porre luce su una questione che ad oggi è ancora poco conosciuta, l’insegnamento del sistema verbale italiano a madrelingua slavi, nello specifico a madrelingua cechi. Non esistono attualmente molti studi al riguardo, pertanto, si propone un primo approccio da considerarsi solo un contributo che possa far nascere ulteriori domande e riflessioni in merito. Interessante sarà inoltre confrontare questa ricerca con studi simili effettuati anche per le altre lingue slave prese qui in considerazione, ovvero slovacco e polacco, nonostante anche in questo caso studi simili sul tema non ve ne siano molti. Gli studi a cui verrà fatto riferimento trattano da un lato di possibili soluzioni riguardanti strumenti o modalità di insegnamento della lingua italiana a slavofoni, dall’altro di analisi degli errori degli studenti slavofoni, i cui risultati potranno fornire un vantaggioso supporto anche per la presente ricerca.⁹⁶ Si

⁹⁵ Tra i manuali citati, Bianco ricorda il volume di Zuzana Wotkeová (2005), Sylvia Hamplová (2004) e Patota (2003).

⁹⁶ Di seguito sono elencati gli studi con i quali verrà operato un confronto rispetto alla presente ricerca:

ritiene sia utile questo confronto per stabilire e determinare la reale problematicità di lingue particolarmente affini ma non del tutto, per osservarne lo sviluppo e la portata di un elemento morfosintattico come quello del sistema verbale.

4.3.1. L' insegnamento della grammatica

Le metodologie con cui i docenti insegnano italiano viste nel paragrafo precedente confluiscono tutte nell'insegnamento della grammatica e nello specifico del sistema verbale. In questi contesti, la metodologia che prevale è l'alternanza del metodo induttivo e deduttivo. Le due modalità possono così essere adattate in base agli studenti e alle loro competenze fino a quel momento sviluppate (Figura 12).

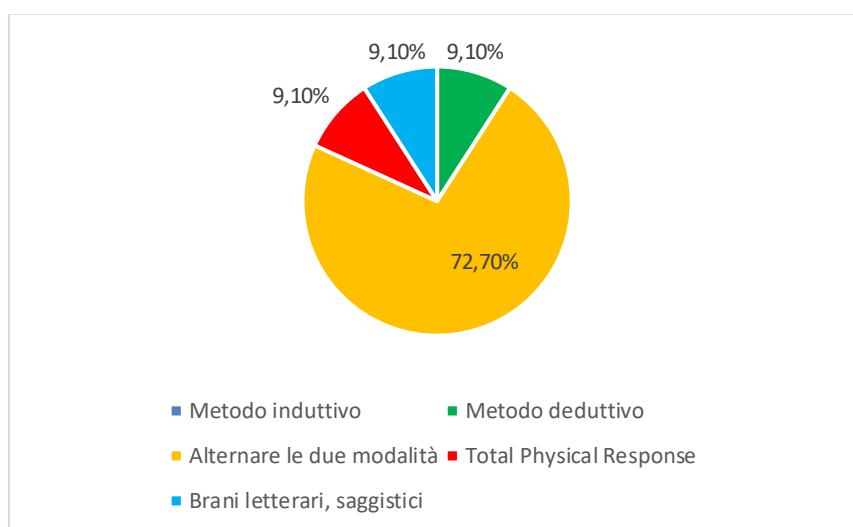


Figura 12: Modalità di insegnamento

Il grafico illustra come l'adattamento delle due modalità induttiva e deduttiva sia il più gettonato. I docenti, infatti, non prediligono mai uno solo dei due approcci (se non nel caso di un solo docente che applica solo il metodo deduttivo), poiché l'apprendimento diventerebbe un'azione a senso unico, ovvero il docente che trasmette le regole allo studente, ma lo studente ha solo la possibilità di applicarle e non di riflettere sul loro reale scopo o funzionamento. Al contrario, tendono spesso a combinarli, presentando

Osservazioni Preliminari in Prospettiva Longitudinale”, *Études Romanes De Brno*, no. 1, 2020;
Kaliska, M., “Come si insegna l’italiano alle università in Polonia?”, *Italiano LinguaDue*, 2019;
Scarpel, S., *Insegnare il trapassato prossimo a madrelingua polacchi*, *Italica Wratislaviensia* 9.2, 2018;
Tsyropenko, L., Errori tipici e più frequenti commessi da parlanti di lingue slave, *АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ НАУКИ ТА ОСВІТИ: Збірник матеріалів XX підсумкової науково-практичної конференції викладачів МДУ/За заг. ред. КВ*, 2018.

talvolta la regola grammaticale, facendola applicare attraverso esercizi pratici mirati ad una specifica competenza e talvolta partendo da esempi in lingua per far riflettere gli studenti sull'utilizzo di elementi morfosintattici. In quest'ultimo caso, il 9,10% dei rispondenti, che equivale ad un docente, comincia la lezione con la lettura e l'analisi di brevi brani letterari, giornalistici o saggistici per osservare l'utilizzo e l'incidenza del sistema verbale in testi meno spontanei. Interessante è osservare che queste metodologie sono supportate da altri metodi, come il Total Physical Response in cui il docente fa eseguire comandi che coinvolgono tutto il corpo e consentono gli studenti a elaborare la lingua in maniera più spontanea.

Anche gli approcci utilizzati in classe sembrano seguire una linea comune tra tutti i docenti, alla cui domanda nel questionario hanno risposto come segue:

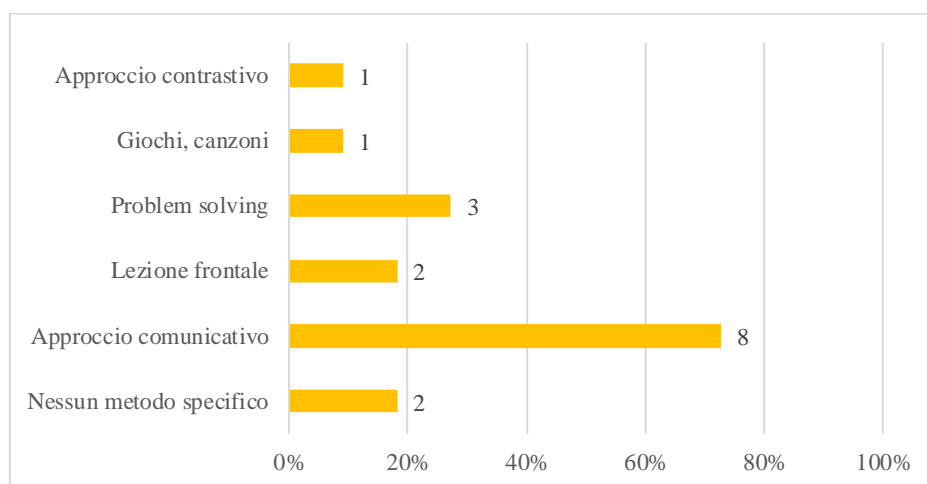


Figura 13: Metodo di insegnamento

Non sorprende che l'approccio comunicativo sia quello più utilizzato (72,2% - 8 docenti), mettendo in risalto la comunicazione reale e quotidiana con materiali autentici esclusivamente in lingua straniera e accantonando la lingua madre. Da decenni ormai questo metodo fa parte delle lezioni in lingua in quanto la sua facilità di esecuzione e l'efficacia dei risultati porta numerosi vantaggi nell'insegnamento e nell'apprendimento, in questo caso dell'italiano. A ciò si aggiunge la possibilità di inglobare attività che coinvolgano i sensi e il corpo attraverso l'ascolto di canzoni o lo svolgimento di giochi interattivi da alleggerire il peso dell'informazione grammaticale. Anche il metodo del *problem solving* trova qui riscontro con il 27,3% dei rispondenti che lo impiegano per risolvere problematiche di acquisizione o nozionali che possono entrare in conflitto tra la conoscenza della nuova lingua e la lingua madre. Più raro è

invece l'impostazione delle lezioni in maniera frontale, metodo classico in cui il docente indirizza i contenuti del corso in maniera unidirezionale con poca partecipazione degli studenti. Infine, ancora meno diffusa è la lezione incentrata sull'analisi contrastiva tra l'italiano e il ceco (9,1%), dove mettendo a confronto i due sistemi emergono peculiarità morfosintattiche altrimenti non riscontrabili. A fronte di questo, soltanto il 18,2% dei rispondenti (due docenti) hanno affermato di non prediligere alcun metodo specifico, adattando tutti i metodi a loro disposizione per svolgere le lezioni.

Quando ai docenti è stato chiesto di rispondere in merito alla loro esperienza e ai metodi più efficaci e utili per migliorare l'apprendimento del sistema verbale, le risposte ottenute sono in parte differenziate. Nuovamente la linea comune a tutte le università è la lezione frontale e l'utilizzo dell'approccio comunicativo in combinazione con altri metodi. In particolare, i docenti hanno trovato efficace esemplificare la regola grammaticale con esempi concreti, tratti da materiali autentici, basati su atti comunicativi e interazione tra pari. Esempi di esercizi utili che hanno riferito i docenti sono i pattern drills, tutti i tipi di esercitazione individuale e di gruppo, confronto con la L1 con esercizi di traduzione. A questi si aggiungono attività meno utilizzate dai rispondenti come coniugare i verbi ad alta voce, consentendo un miglioramento della pronuncia e della fonologia e accompagnare i verbi in contesti autentici con immagini, racconti, combinazione di giochi e canzoni e attività fisiche in aula. I docenti, infatti, avvalorano la tesi secondo cui l'utilizzo di più metodi sia funzionante perché consente di "andare incontro alle diverse intelligenze degli studenti e di alternare il lavoro all'interno e all'esterno della 'comfort zone', nonché le diverse "fasi" dell'unità di apprendimento richiedono diversi approcci"⁹⁷ affinché il risultato sia più duraturo.

4.3.2. I risultati dell'analisi dei dati: il sistema verbale

Seguirà adesso l'analisi dei dati ricavati dalle proposte di traduzione che gli studenti hanno valutato. Si ricorda che in alcuni casi, che si vedranno singolarmente, i tempi verbali sono stati volutamente cambiati, per testare la comprensione degli studenti. Dall'analisi delle valutazioni sono emersi risultati interessanti. La prima parte di proposte, dall'italiano al ceco, ha evidenziato una buona comprensione linguistica della traduzione in italiano (Figura 14).

⁹⁷ Citazione tratta dalla testimonianza diretta di un docente ceco.

Proposta traduzione	Punteggio medio
1	3,3
2	3,5
3	3,3
4	4,1
5	4,1
6	3,4
7	3,7
8	3,5

Figura 14: Punteggio medio per singola proposta di traduzione

Come si può notare dalla tabella i punteggi medi, ottenuti dalla somma di ciascuna valutazione espressa dallo studente e divisa per il totale delle stesse, si aggirano sempre intorno a 3,6. Si ritiene che l'aspetto più problematico sia la traduzione dalla lingua madre alla LS, in questo caso da ceco a italiano, in quanto il ceco possiede un numero inferiore di tempi verbali rispetto all'italiano. L'aspetto è altrettanto determinante nella scelta temporale del verbo, infatti influisce in misura maggiore rispetto a tutti gli altri elementi morfosintattici. Partendo da un livello base A2, le proposte traduttorie sono state discordanti e non presentano omogeneità. Gli studenti dimostrano di avere una sufficiente comprensione del tempo presente, anche quando assolve la sua funzione storica, che sottolinea la storicità degli eventi.⁹⁸ Quando hanno valutato in ceco questa forma, gli studenti potrebbero aver considerato l'esistenza parziale e raramente utilizzata di questa forma al presente. Non sempre risulta possibile in casi come il verbo *narodit se* 'nascere' che nella traduzione assume una forma al passato perfettivo, poiché si esclude a priori la forma del presente lontana dal momento dell'evento. La comprensione è conseguentemente fissata a 3,3. Inoltre, in italiano la proposizione segue una sorta di *consecutio temporum* che di fatto è inesistente nelle lingue slave: il passaggio da un verbo al passato ad uno al presente non consente un corretto

⁹⁸ Gli esempi in questo caso sono stati presi dal sito: <https://italstinaonline.cz/cetba-v-italstine/italstina-uroveu-a1-cristoforo-colombo>.

“Cristoforo Colombo nasce nel 1451 vicino a Genova, nel nord Italia. A 14 anni diventa marinaio e viaggia in numerosi paesi. Per Cristoforo Colombo la terra è rotonda e verso la fine del '400, vuole viaggiare verso l'India e vuole farlo con un viaggio verso ovest. La spedizione è costosa e Colombo prima chiede aiuto al re del Portogallo e poi alla regina Isabella di Castiglia”.

Traduzione: “Kryštof Kolumbus se narodil v roce 1451 blízko Janova, na severu Itálie. Ve 14 letech se stal námořníkem a procestoval různé země. Pro Kryštofa Kolumba je země kulatá a ke konci roku 400 chce cestovat do Indie a chce podniknout cestu na západ. Doprava je drahá a Kolumbus nejdříve požádá o pomoc portugalského krále a potom královnu Isabelu Kastilskou.”

inquadramento dell'azione, soprattutto se presenti avverbi temporali ben precisi e definiti. Le problematiche si infittiscono dal momento che gli studenti hanno a che fare con le forme del passato in italiano. Si ricorda che in ceco alle numerose forme temporali passate italiane corrispondono gli aspetti perfettivo e imperfettivo del verbo e questo, se non affrontato nella giusta maniera, non consente una corretta ricezione delle informazioni in fase di traduzione.⁹⁹ La frase nella proposta di traduzione *l'estate scorsa andai al mare* è stata volutamente cambiata dall'utilizzo del passato prossimo al passato remoto. Gli avverbi temporali come *minulé léto* 'l'estate scorsa' reggono principalmente tempi al passato non remoto con cadenza regolare, di conseguenza la traduzione è stata valutata in media 3,5, dimostrando anche qui una comprensione buona dell'enunciato. Allo stesso livello di interferenza troviamo l'alternanza passato remoto e imperfetto, che per gli studenti cechi è uno degli ostacoli più ostici da sormontare. Lo confermano anche i docenti: il passato prossimo, il passato remoto e l'imperfetto generano maggiori problematiche rispetto agli altri tempi perché possono avere differenti risultati in ceco.¹⁰⁰ Tali esiti possono verificarsi per mezzo di verbi al passato perfettivi (*Když ho Marco chtěl před hodinou za volantem vystřídat*) e/o imperfettivi (*Byla teplá noc*), a seconda che si tratti rispettivamente di passato remoto o imperfetto. Con una valutazione media di 3,3, tutti gli studenti hanno dimostrato una uguale comprensione. Nel caso di frasi con solo l'imperfetto, la difficoltà potrebbe aumentare: l'imperfetto è reso in ceco con l'aspetto imperfettivo al passato, poiché questo tempo non fa parte dei tempi a cui i madrelingua attingono.¹⁰¹ Per assolvere dunque questa forma,

⁹⁹ Gli esempi sono stati presi dal sito: <https://italstinaonline.cz/cetba-v-italstine/italstina-uroveu-a2-vacanze-al-mare>.

"L'estate scorsa andai al mare con alcuni miei amici e soggiornammo per quindici giorni in un albergo a quattro stelle. Il primo giorno di vacanza andammo a prendere il sole sulla spiaggia che si trovava proprio di fronte all'hotel."

Traduzione: "Minulé léto jsem jel k moři s některými svými přáteli a přebývali jsme 15 dní v čtyřhvězdičkovém hotelu. První den prázdnin jsme se šli opalovat na pláž, která se nacházela přímo naproti hotelu."

¹⁰⁰ Esempio rivisitato tratto dal libro *Příliš mnoho Kateřin*, John Green, 2015 (in italiano *Teorema Catherine*).

"Luigi prese l'autostrada in direzione sud, attraversando Indianapolis. Era una notte tiepida, e siccome il climatizzatore della Fiat non funzionava dall'inizio del terzo millennio, i finestrini erano aperti. Quando Marco si offrì per un turno di un'ora alla guida, Luigi aveva detto di no, perché guidare lo distraeva."

Traduzione: "Luigi jel na jih přes Indianapolis. Byla teplá noc, a protože klimatizace ve Fiatu v tomhle tisícetí nefungovala, byla okna pootevřená. Když ho Marco chtěl před hodinou za volantem vystřídat, Luigi odmítl, protože řízení ho udržovalo v chodu."

¹⁰¹ Esempio rivisitato e tratto da *Harry Potter e il Prigioniero di Azkaban*, J. K. Rowling, 1999.

"Harry Potter era un ragazzo insolito sotto molti punti di vista. Prima di tutto, odiava le vacanze estive più di qualunque altro periodo dell'anno. Poi voleva davvero fare i compiti, ma era costretto a studiare di nascosto, nel cuore della notte. E per giunta era un mago."

Traduzione: "Harry Potter byl v mnohém neobyčejně zvláštní chlapec. Už jen tím, že víc než kterékoli jiné období celého roku nenáviděl letní prázdniny. Navíc doopravdy stál o to, aby si mohl vypracovat

l'imperfettivo è usato per indicare l'azione in generale di *nenávidět letní prázdniny* 'odiare le vacanze estive' (inteso come diversi mesi) e laddove l'italiano utilizza il trapassato prossimo, il ceco può adottare forme quali participio attivo o passivo o forme composte. In generale, gli studenti rispondenti hanno valutato traduzioni così composte con un punteggio medio di 4,1. Restando sul livello temporale del passato, in linea con le sequenze di acquisizione temporali, con sorpresa non si trovano maggiori difficoltà quando il tempo verbale nella frase e nella *consecutio temporum* è al trapassato remoto e al congiuntivo trapassato in italiano.¹⁰² In ceco i verbi si rendono al passato perfettivo in quanto la successione degli eventi al passato assume solitamente questo aspetto. La valutazione complessiva di costrutti di questo tipo è di 4,1, tuttavia il punteggio pari a 2 è stato assegnato solo da studenti di livello A2/B1: probabilmente per la poca padronanza morfosintattica, non hanno ancora affrontato elementi temporali trapassati in combinazione con la forma al congiuntivo in italiano (inesistente in ceco) e avverbi di tempo che possono reggere anche altri tempi, tale per cui potrebbe destare maggiore confusione negli stessi. Se sul piano temporale si passa dal passato al futuro, vi continua a non essere presente una relativa unanimità di giudizio.¹⁰³ Il futuro in italiano è usato per descrivere eventi certi, di prossima realizzazione, già pianificati dal parlante: si utilizzano dunque verbi perfettivi in combinazione con avverbi temporali come *příští rok* 'l'anno prossimo' e la congiunzione *jakmile* 'non appena'. Il punteggio medio conferito alla traduzione di 3,4 porta a considerare una situazione ancora più ampia e delicata che riguarda il linguaggio più colloquiale che in questa tesi non si è affrontato. La forma al presente in *non appena finisco la tesi* è di fatto una forma parlata e usata nel quotidiano, che sovrasta l'utilizzo del futuro composto: questo potrebbe aver creato difficoltà negli studenti, poiché potrebbero aver in parte percepito questa forma come

všechny domácí úkoly, byl však nucen zabývat se jimi jen potají, uprostřed noci. A ještě ke všemu to byl čaroděj.”

¹⁰² Esempio rivisitato e tratto da *Harry Potter e il Prigioniero di Azkaban*, J. K. Rowling, 1999.

“I risultati degli esami furono annunciati l'ultimo giorno del trimestre. Enrico, Roberto e Elisa erano stati promossi in tutte le materie. Enrico fu stupito di essersela cavata in matematica. Aveva il fondato sospetto che suo padre, il preside dell'istituto, fosse intervenuto per impedire al professor David di bocciarlo.”

Traduzione: “Poslední den školního roku byly vyhlášeny výsledky zkoušek. Enrico, Roberto i Elisa prospěli ve všech předmětech. Enrica nejvíc udivilo, že prošel v matematice. Měl důvodné podezření, že jeho otec, ředitel školy, intervenoval v jeho prospěch a zabránil profesorovi Davidovi, aby ho schválně nechal propadnout.”

¹⁰³ Esempio proposto dall'autore.

“Dopo che avremo finito di studiare andremo al pub per incontrare i nostri amici. L'anno prossimo andranno tutti in Inghilterra a studiare inglese, ma non appena finisco la tesi, torneranno a casa per festeggiare la mia laurea.”

Traduzione: “Až skončíme se studiem, půjdeme na schůzku do hospody se svými kamarády. Příští rok doletí všichni do Anglie, aby studovali angličtinu, ale jakmile skončím s diplomovou prací, oni se vrátí domů a oslaví můj diplom.”

atipica, dovuta forse ad una sorta di non abitudine del lettore che non ha ancora lavorato su strutture non standard dell'italiano. Per descrivere eventi irrealizzabili, al contrario, il parlante che possiede un livello linguistico avanzato ricorre al condizionale.¹⁰⁴ Dall'italiano, in ceco possiamo avere costruzioni come *kdybych býval mluvil dobře italsky, býval bych mohl pracovat*, che tutt'oggi non sono praticamente più utilizzate, se non in casi in cui il parlante intende enfatizzare una determinata azione irrealizzabile nel passato. Una traduzione di questo tipo è stata valutata con una media di 3,7. Nelle fasi finali di acquisizione, gli studenti dovrebbero riuscire a gestire in maniera autonoma anche un periodo più complesso con il gerundio italiano.¹⁰⁵ In *Adesso sta andando di nuovo a trovarla*, il ceco rende il gerundio con l'avverbio *ted'* 'adesso' e un verbo imperfettivo a sottolinearne la contemporaneità dell'azione. Di fatto il significato semantico verbale corrisponde nelle due lingue, in quanto il punto di vista del parlante potrebbe fare riferimento al processo stesso dell'azione e non alla sua culminatività. Gli studenti nel complesso hanno valutato la traduzione con un punteggio medio di 3,5, restando piuttosto neutrali nella scelta, dipeso probabilmente da un differente punto di vista adottato dagli stessi.

Si passi ora alla seconda parte di valutazione delle proposte di traduzione, la cui fonte di origine è la L1 degli studenti. Si può dedurre che, data la complessità e l'ampiezza temporale dell'italiano, gli studenti cechi trovino maggiori difficoltà nel passare da una lingua con uno scarno sistema temporale come il ceco ad una che ne possiede svariati per caratteristiche e casi differenti ma talvolta molto simili. L'analisi della seconda parte di proposte, dal ceco all'italiano, ha evidenziato risultati differenti, secondo cui gli studenti cechi si sono visibilmente più sbilanciati nei riguardi di una traduzione la cui origine è nella loro lingua madre (Figura 15).

¹⁰⁴ Esempio proposto dall'autore.

"Il professore ha detto di fronte ai miei genitori che se avessi parlato bene l'italiano, avrei potuto lavorare in una delle banche italiane più importanti al mondo. Le sue parole mi hanno messo un po' in imbarazzo."
Traduzione: "Učitel řekl to před mými rodiči, že kdybych býval mluvil dobře italsky, býval bych mohl pracovat v jedné z nejdůležitějších italských bankách na světě. Jeho slova mě uvedl do rozpaků."

¹⁰⁵ Esempio tratto da *Povídky*, Balabán, 2011.

Traduzione: "Quella volta avevano trascorso qui le vacanze dalla zia. Adesso sta andando di nuovo a trovarla. Deve essere già una donna anziana. Sempre che sia ancora viva, Natálie, pittrice, che era stata a Parigi. Gli aveva raccontato da ragazzo: "Quando andai lì, il viaggio fu terribile. Il viaggio di ritorno fu così tranquillo che quando appoggiai la matita sul tavolino, per tutto il viaggio non si mosse neanche."

"Byli tu tenkrát na prázdninách u tety. Ted' ji jde navštívit znovu. Musí to už být velmi stará žena. Jestlipak vůbec ještě žije, Natálie, malířka, která byla v Paříži. Vyprávěla mu jako chlapci: 'Když jsem letěla tam, letadlo sebou házelo. Na zpáteční cestě plulo tak klidně, že když jsem postavila na stolek tužku, celou cestu se ani nepohnula.'"

Proposta traduzione	Punteggio medio
9	3,7
10	4
11	4,3
12	3,8
13	3,9
14	3,7
15	4,2
16	3,9

Figura 15: Punteggio medio per singola proposta di traduzione

A partire da un passato semplice in ceco, l'italiano potrebbe renderlo con un verbo al passato prossimo come in *Jan Kaplický (1937-2009) è stato un architetto ceco famoso*.¹⁰⁶ La natura nominativa della proposizione richiede il verbo essere e il passato prossimo, nonostante in questo caso quest'ultimo possa essere sostituito dal passato remoto *fu*: la differenza tra le due forme è dettata dalla sensibilità dei parlanti madrelingua italiani, che varia da regione a regione. Questo legame è reso dalla presenza dello studio architettonico Future Systems, che esiste tutt'oggi. Il punteggio medio conferito dagli studenti è di 3,7, decisamente superiore rispetto alle valutazioni viste in precedenza. Generalmente, se la lingua ceca utilizza un verbo perfettivo in italiano la resa di questo è segnata da verbi culminativi, la cui durata e azione è limitata e la cui visione fornisce il prospetto della conclusione delle stesse.¹⁰⁷ Anche gli studenti sembrerebbero aver notato una somiglianza aspettuale che si riflette nella loro valutazione media pari a 4, risultato più omogeneo anche tra tutti gli studenti di livelli linguistici differenti. Per segnalare una sequenza di azioni, il ceco adopera verbi

¹⁰⁶ Esempio tratto da un riadattamento in ceco.

“Jan Kaplický (1937-2009 Praha) byl světově proslulý český architekt, který prožil většinu svého života ve Velké Británii. Byl vůdčí silou inovativního architektonického studia Future Systems.”

Traduzione: “Jan Kaplický (1937-2009) è stato un architetto ceco famoso in tutto il mondo che trascorse la maggior parte della sua vita in Gran Bretagna. È stato una guida dominante dell'innovativo studio architettonico Future Systems.”

¹⁰⁷ Esempio tratto dalle versioni italiana e ceca del libro *In qualcosa dovremo pur somigliarci (Žluté oči vedou domů)*, Markéta Pilátová, 2007.

“Lenu jsem potkala v pražském kině. Seděla a měla na sobě zelenožluté tričko. U pokladen jsem ji pozdravila a ona trhla sebou, jako by jiuštknul had. Pak se na mě pozorně zadívala a najednou se začala smát jako pominutá.”

Traduzione: “Incontrai Lena in un cinema di Praga. Stava lì seduta e indossava una maglietta giallo verde. Davanti alla cassa la salutai e lei sobbalzò come se l'avesse morsa un serpente. Poi mi guardò con più attenzione e all'improvviso scoppiò a ridere come una matta.”

perfettivi che sono resi in italiano come azioni concluse una di seguito all'altra.¹⁰⁸ Con la *consecutio* nella frase complessa è possibile trovare anche un imperfetto come *solo qua e là, a zig-zag, cadeva una foglia rossiccia* per delineare il processo di caduta delle foglie sul terreno, al quale corrisponde in ceco il verbo imperfettivo *padat*. La traduzione ottiene 4,3 di media, la più alta tra tutte le precedenti. Non sempre il passato remoto deriva da un verbo perfettivo in ceco.¹⁰⁹ Nei casi in cui un evento è avvenuto e concluso in un periodo di tempo ben definito nel passato, l'interlocutore racconta e veicola l'informazione del processo delle azioni svolte dal soggetto della frase. In *psal některé učebnice v češtině* l'italiano utilizza verbi al passato remoto per delimitare la culminatività dell'azione e in *All'inizio sperava di tornare presto in patria* il verbo è all'imperfetto per sottolinearne il processo. Il punteggio medio di valutazione è stato pari a 3,8, rendendo questa proposta di traduzione in apparenza semanticamente comprensibile. Quando, di contro, agli studenti viene presentato un testo interamente con verbi imperfettivi in ceco, l'italiano utilizza verbi all'imperfetto.¹¹⁰ L'imperfettività appiattisce gli eventi su una linea temporale che visualizza il processo azionale avvenuto nel passato, così come la contemporaneità dell'imperfetto italiano. La valutazione degli studenti è stata di 3,9, omogeneamente percepita da tutti i livelli linguistici. Per quanto concerne la questione del futuro, la fonte in ceco prevede spesso l'utilizzo del tempo presente in combinazione con l'aspetto perfettivo di valore

¹⁰⁸ Esempio tratto dalla versione ceca e tradotta dall'autore del libro *La perlina sul fondo* (*Perlička na dně*), Hrabal, 1963.

“Franz vyskočil, z kapsy dveří vytáhl lovecký tesák, podal spolucestujícímu baterku a poručil: „Svítit!“ Rozhlédl se, silnice oběma směry byla opuštěná, jen sem tam, cikcak, padal ryšavý lupen.”

Traduzione: “Franz fece un salto, dalla tasca della portiera estrasse un coltello da caccia, passò al compagno di viaggio la torcia e ordinò: “Luce!” Si guardò intorno, la strada in entrambe le direzioni era deserta, solo qua e là, a zig-zag, cadeva una foglia rossiccia.”

¹⁰⁹ Esempio tratto un brano scritto dall'autore.

“V roce 1628 Komenský odešel do exilu do polského Lešna, které se stalo centrem bratrské víry. Zpočátku doufal, že se brzy vrátí zpět do vlasti, proto psal některé učebnice v češtině. V Lešně byl zvolen biskupem a písařem a až se stal zástupcem rektora gymnázia, zájmal se o pedagogiku.”

Traduzione: “Nel 1628 Comenio fu esiliato nella città di Lešno, in Polonia, la quale divenne il centro della Chiesa morava. All'inizio sperava di tornare presto in patria, per questo motivo scrisse molti libri in ceco. A Lešno fu eletto vescovo e scrivano e, quando divenne vicerettore del ginnasio, si interessò alla pedagogia.”

¹¹⁰ Esempio tratto da un brano fornito a lezione di ceco durante il primo anno di triennale.

“V sedmáctém století tam, kde bylo v minulosti Židovské Město, žil rabín Jehuda Löw ben Bezalel. On znal talmud a kabal, ale studoval také přírodní vědy, astrologii a alchymii.”

Traduzione: “Nel diciassettesimo secolo, dove in passato vi era il ghetto ebraico, viveva il rabbino Jehuda Löw ben Bezalel. Egli conosceva il talmud e la kabbalah, ma studiò anche le scienze naturali, l'astrologia e l'alchimia.”

Nella traduzione in italiano è inoltre presente un errore, poiché il verbo al passato remoto *studiò* non è corretto in questo contesto, piuttosto si predilige l'utilizzo di *aveva studiato* per riprendere la *consecutio* già in atto all'inizio del periodo.

futuro.¹¹¹ Con l'azione di futura e concreta realizzazione in ceco, l'italiano utilizza il futuro semplice e composto che veicola eventi telici e cambiativi. La valutazione media raggiunge qui il punteggio di 3,7, considerata sufficientemente comprensibile dagli studenti. Con il periodo ipotetico gli studenti hanno altrettanto dimostrato una buona comprensione dell'enunciato, con un punteggio pari a 4,2, uno tra i più alti valutati.¹¹² La frase tradotta proposta includeva l'uso del congiuntivo e del condizionale: i punteggi più bassi sono stati dati infatti da studenti con livelli base che non hanno ancora avuto modo di affrontare e studiare questa forma morfosintattica. La rassegna conclusiva dell'analisi delle valutazioni si conclude con un testo prettamente informale rispetto agli altri visti sopra, in cui il lessico e la composizione della frase sono più vicine all'italiano colloquiale,¹¹³ espresse per mezzo del periodo ipotetico dell'irrealtà con i verbi al congiuntivo trapassato e condizionale passato. Gli studenti hanno valutato la frase con un punteggio pari a 3,9 di comprensione, nonostante alcuni di loro con livello A1/A2 possano non aver ancora affrontato queste tipologie di periodi.

¹¹¹ Esempio proposto dall'autore.

“Vědci předpovídají, že do poloviny 21. století zažije Evropa dosud nejrychlejší změnu klimatických podmínek v historii. Důkladná studie předpokládá, že jih Evropy se začne podobat pouštím, zatímco dosud chladná severní Evropa se stane příhodným místem pro zemědělství.”

Traduzione: “Gli scienziati prevedono che, entro la metà del 21° secolo, l'Europa avrà sperimentato il cambiamento climatico più veloce della storia. Uno studio approfondito presuppone che l'Europa meridionale avrà cominciato ad assomigliare ai deserti, mentre l'ancora fredda Europa settentrionale diventerà luogo ideale per l'agricoltura.”

È presente, tuttavia, un errore in quanto il verbo *avrà cominciato* potrebbe essere sostituito da *comincerà*, concordando con il verbo nella subordinata successiva al futuro semplice.

¹¹² Helsinki, dove il punk si è fermato, Rudiš, 2018.

“V tomhle je Oleova máma mnohem větší životní realista. Každý neměl kliku jako on a sestra. Ole ženatý už přece jednou byl, jedno dítě má taky a vedle Connie mu v hlavě straší i dost dalších holek, co to s ními úplně nevyšlo. A jestli je svět alespoň trochu spravedlivý, tak je jasné, že to všechno nebyla úplně jeho chyba.”

Traduzione: “La mamma di Ole è più realista in queste questioni di vita. Sia lui che la sorella hanno avuto sfortuna. Ole si è già sposato una volta, ha anche un figlio e, oltre a Connie, altre ragazze lo mandano fuori di testa, con le quali non è andata proprio bene. E se il mondo fosse almeno un po' giusto, sarebbe chiaro che non è stata tutta colpa sua.”

¹¹³ Esempio realizzato dall'autore.

“Ahoj Jane, myslela jsem, že si najdu čas, abych ti nejdřív napsala, a místo toho to stíhnu jen dnes. V předchozím e-mailu jsem ti řekla, že bych odešla ze školy, a taky se stalo: přestěhovala jsem se do Perugia. Zpočátku představa, že odjízím z Milána, velmi mě rozesmutnila... Kdo ví, co by se stalo, kdybych tam zůstala!”

Traduzione: “Ciao Giovanni, pensavo che avrei trovato prima il tempo per scriverti e invece riesco a farlo solo oggi. Nell'e-mail precedente ti avevo detto che avrei abbandonato l'università e così è stato: mi sono trasferita a Perugia. All'inizio, l'idea che me ne andassi via da Milano mi ha rattristato molto... Chissà cosa sarebbe successo se fossi rimasta lì!”

4.3.3. Riflessioni conclusive

Tenendo conto del fatto che diverse traduzioni, come si era anticipato, sono state volutamente modificate, gli studenti con livelli più avanzati hanno dimostrato una maggiore osservazione critica di quanto espresso dalle azioni, dai tempi e dall'aspetto utilizzato, dimostrando che una maggiore competenza consente di riconoscere sfumature atipiche o non tradizionali della lingua, che altrimenti gli studenti che si apprestano ad acquisirla nelle prime fasi non riuscirebbero a riscontrare. Ciò è inoltre visibile dal fatto che gli studenti possedenti livelli base hanno mantenuto un punteggio medio superiore, a differenza dei più esperti che hanno tenuto forse conto di alcune incongruenze linguistiche.

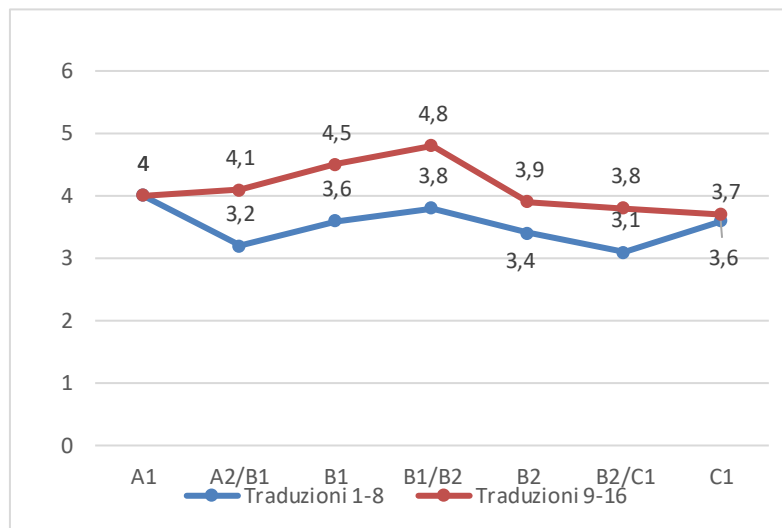


Figura 16: Comparazione valutazione traduzioni

Inoltre, le ultime frasi sono risultate maggiormente comprensibili in quanto probabilmente sono stati utilizzati in italiano tempi verbali già adoperati anche nelle frasi precedenti e questo può aver creato una certa anticipazione negli studenti che potrebbero essere stati in parte influenzati nella loro valutazione.

In relazione all'analisi appena proposta, è possibile confrontare suddetti risultati con le ricerche effettuate sull'analisi degli errori degli apprendenti slavofoni. Alcuni risultati interessanti sono emersi dallo studio fatto da De Tommaso (2020) riscontrati in apprendenti cechi e slovacchi. Questo studio in parte conferma quanto visto nell'analisi della presente ricerca circa la relazione tra lo stadio di avanzamento linguistico e i tempi verbali italiani. Le interferenze degli studenti con il sistema verbale italiano si presentano principalmente nelle fasi elementari di acquisizione, in particolare anche la

coniugazione del verbo all'imperfetto e al passato è quella a loro avviso più problematica (De Tommaso, 2020: 281). La motivazione risiede nel fatto che in queste fasi gli studenti non hanno ancora consolidato la maggior parte dei tempi verbali che la lingua italiana ha da offrire, come visto anche dalla presente ricerca. Questa conoscenza viene superata dall'interferenza che si crea a causa di transfer dalla L1 alla LS. Quest'ultima viene influenzata dalla lingua madre degli studenti che ricercano in essa una fonte di supporto, nonostante questo molto spesso porti a risultati opposti. Nella presente tesi non si è parlato di complementi o analizzato le tipologie di verbi poiché non il focus diretto, tuttavia De Tommaso li considera parte integrante degli errori commessi dai discenti.¹¹⁴ Il suo studio longitudinale ha indagato anche altre aree linguistiche di spessore, tra cui la sintassi. Più si avvicinano alla lingua target e più tali errori aumentano: in verità, a discapito di quanto ci si possa aspettare, la scelta aspettuale o temporale del verbo ricorre in minima parte se non quando viene a mancare il rapporto di contemporaneità al passato (imperfetto) e l'utilizzo del presente in luogo dell'imperfetto nelle proposizioni colloquiali.

Le valutazioni espresse dagli studenti si basano su quanto insegnato loro durante i corsi di lingua italiana. Tutti gli errori e le interferenze a cui si è fatto riferimento poc'anzi sono fondati sulla differenza tra perfetto-imperfetto, rispettivamente passato prossimo/passato remoto e imperfetto (Tsyporenko, 2018: 328). Insieme al congiuntivo, sono tra i tempi più problematici del sistema verbale italiano poiché di fatto non presenti nelle lingue slave d'interesse. Un modo per poter risolvere ciò è quello di espletare tutti i loro usi temporali e aspettuali anche in chiave contrastiva, tenendo sempre in considerazione il punto di partenza degli studenti (Scarpel, 2018: 251). Questo tipo di analisi verte sull'esposizione dei contrasti linguistici tra l'italiano e il ceco, ma la loro attuazione è differente per i singoli livelli linguistici. Tale considerazione viene fatta anche in virtù dei risultati ottenuti, poiché l'insegnamento a un principiante sarà fatto soprattutto in LS e solo agli studenti avanzati sarà possibile insegnare la differenziazione con il confronto diretto delle due lingue.

Una situazione così variegata potrebbe non avere lo stesso risultato in altri paesi slavi. In questa tesi si è fatto riferimento alle altre due lingue slave occidentali oltre al ceco, ovvero slovacco e polacco, i cui sistemi verbali sono stati analizzati nel Capitolo 3.

¹¹⁴ De Tommaso (2020) fa riferimento all'aggiunta di pronomi personali atomi a verbi copulativi e intransitivi, che spesso risultano in calchi dal ceco o dallo slovacco. Tali tipi di errori vengono commessi non solo a livelli iniziali ma anche a livelli avanzati come transfer errato dalla L1 alla LS.

Sebbene non siano stati forniti numerosi dettagli linguistici, potrà essere interessante verificare le modalità di insegnamento didattiche e del sistema verbale in paesi le cui lingue sono affini al ceco. Già anticipato nel Capitolo 2, l'italiano nei paesi delle lingue slave occidentali potrebbe essere visto come omogeneo seppur con qualche differenza interna in termini di metodologie didattiche. L'interesse che gli studenti cechi, slovacchi e polacchi hanno nei riguardi dell'italiano è vivo, tuttavia questo dato non combacia con il brusco calo di partecipanti effettivi e attivi nei corsi di lingua. Si potrebbe generalizzare che la lingua del Bel Paese venga portata avanti dalle numerose attività culturali tenute dai centri linguistici e Istituti di Cultura, presso cui ogni mese si tengono attività ricreative e linguistico-culturali dedicate all'Italia.

In conclusione, è possibile riassumere di seguito i punti fondamentali emersi dall'analisi e da questo breve resoconto didattico. Se si dovesse operare una considerazione includendo slovacco e polacco, si noterebbe che non vi sono problemi diversi dal punto di vista del sistema verbale, bensì sono simili e sono sempre questi problemi strutturali che segnano le più grandi differenze tra un sistema linguistico romanzo e un sistema linguistico slavo. Dal punto di vista, per esempio, delle strutture sintattiche, polacchi e cechi probabilmente hanno delle strutture più complesse rispetto a quelle slovacche. Lo slovacco al contrario è un po' più lineare rispetto al ceco e al polacco, anche dal punto di vista fonetico. Il problema del sistema verbale, delle preposizioni e degli articoli sono, tra le altre cose, problemi che li accomunano.¹¹⁵ Anche la situazione dell'italiano presso le università si può differenziare tra la Repubblica Ceca e la Slovacchia da un lato e la Polonia dall'altro. Le prime due stanno assistendo ad una crescita più culturale che linguistica dell'italiano, grazie alle attività al di fuori del contesto educativo. Al suo interno, al contrario, non vi è l'affluenza prevista, poiché altre lingue romanze come lo spagnolo, il francese e il portoghese (come visto dall'analisi del questionario degli studenti) superano di gran lunga l'interesse per l'italiano. Molti corsi e cattedre di italianistica ceche e slovacche sono costrette a chiudere a causa sia dei pochi studenti che dei pochi docenti, soprattutto madrelingua, che si dedicano all'insegnamento. Un dato fondamentale da tenere in considerazione è che attualmente in Repubblica Ceca i docenti di italiano sono sempre più difficili da trovare. In molte università questo è un problema comune, poiché non vi sono docenti madrelingua cechi che studiano la lingua e pochi italiani che possiedono competenze sufficienti ad insegnare l'italiano a studenti madrelingua cechi. Il campo dell'italianistica sopravviverà e continuerà a svilupparsi

¹¹⁵ Da un'intervista del Prof. Di Vico rilasciata all'autore in data 07/03/2022.

quasi sicuramente nelle università in Repubblica Ceca, ma resterà pur sempre una scelta esclusiva e limitata a pochi studenti.¹¹⁶ Allo stesso modo in Slovacchia la situazione non è delle più rosee, tuttavia il dato sembra apparentemente salire grazie ai rapporti economici che legano il paese con l'Italia e quindi dei corsi a loro offerti. Di contro in Polonia l'italiano è sì poco diffuso in ambito scolastico, presumibilmente derivato da una probabile scarsa promozione della lingua nelle scuole, ma in ambito universitario attualmente i numeri favoriscono un continuo e crescente interesse (Kaliska, 2019).

I risultati conclusivi possono essere oggetto di riflessione su cui basare eventuali proposte di sviluppo e progettazione didattica in un contesto più ampio come le scuole nei paesi slavi in generale e più nel dettaglio nell'ambito delle università in Repubblica Ceca (cfr. Capitolo 5).

¹¹⁶ Queste considerazioni sono state elaborate a seguito di un'intervista svolta con il Professor Pavel Štichauer, vicedirettore dell'Istituto di Lingue Romanze e direttore, nonché docente del Dipartimento di Italianistica presso l'Università Carolina a Praga.

Capitolo 5

Proposte e suggerimenti per l'insegnamento

Nel presente capitolo, dopo aver discusso degli adulti e dell'apprendimento di una LS, vi è l'obiettivo di fornire esempi pratici e suggerimenti per un apprendimento e insegnamento efficace del sistema verbale italiano a studenti cechi che frequentano l'università.

Occorre osservare che in Repubblica Ceca si sta sviluppando un maggiore interesse per la didattica delle lingue straniere e dell'italiano, dove vengono adoperati metodi innovativi al passo con le scoperte didattiche del secolo. I programmi all'università vengono approvati dal Ministero e gli insegnanti devono possedere almeno un background linguistico sufficiente per poter essere selezionati.

Si intende quindi contribuire a questo scenario proponendo un'UD che verte sulla tecnica della traduzione per l'acquisizione del sistema verbale e apportando alcune considerazioni che, applicate all'ambito universitario, potrebbero sensibilizzare ulteriormente l'esperienza didattica di docenti e studenti.

5.1. La progettazione di un curriculum

Una precisazione fondamentale riguarda la costruzione di percorsi e programmi di insegnamento alla base del processo di acquisizione comune a tutte le lingue straniere. È opportuno compiere alcune differenziazioni relative alla terminologia da utilizzare. Affinché il docente operi nel contesto classe e contribuisca all'acquisizione di una lingua straniera da parte degli studenti, è essenziale la programmazione dell'intero corso. Il compito viene assolto da un comitato di esperti che trasformano in curriculum e syllabo quanto delineato nella politica educativa del paese (Balboni, 2014: 71). Con il curriculum, gli specialisti del settore progettano un modello operativo che indica le mete e gli obiettivi che sono oggetto del corso e offre alcuni parametri variabili in base alle situazioni didattiche, alle tecniche consigliate e alla verifica e valutazione degli obiettivi raggiunti. Differente è il syllabo, al cui interno è racchiuso un elenco di contenuti di vari livelli linguistici come risultato di un processo di analisi dei bisogni degli apprendenti

(Balboni, 2002: 89). Seppur vincolato, il docente ha la possibilità di selezionare il materiale didattico, ovvero un manuale, al quale farà riferimento durante lo svolgimento delle lezioni, tenendo conto sia degli obiettivi e della classe in cui opera, sia della sua personale esperienza e sensibilità.

Per realizzare la prassi e l'azione didattica in classe, si procede alla realizzazione di un ciclo di lezioni, chiamato Unità Didattica (UD), costituito a sua volta da una serie di lezioni, a cui ci si riferirà con il termine Unità di Apprendimento (UdA). L'UD è una tranche linguistico-comunicativa, che mette insieme eventi, azioni, espressioni e strutture linguistiche interrelate ad un contesto situazionale ben preciso. I tempi di apprendimento e acquisizione sono lunghi e seguono un metodo rigido focalizzato sull'insegnamento. Al contrario l'UdA viene progettata rispettando l'acquisizione dello studente ponendolo al centro del processo didattico. Egli scopre, riflette e va alla ricerca di regole grammaticali guidato dal docente nell'arco di un tempo flessibile (Balboni, 2007). Un contributo importante a questi concetti è quello apportato da Freddi (1994) negli anni Novanta, il quale aveva ipotizzato il coinvolgimento dell'emisfero destro e sinistro all'interno dell'UD: le emozioni dell'emisfero destro e l'analisi dei bisogni dell'emisfero sinistro sono integrati e seguono una sequenza ben precisa. Per lo studioso, questo rappresentava un modello composto da fasi che lavoravano sia sulla produzione di testi orali che scritti, realizzato come segue: motivazione, globalità, analisi, riflessione, sintesi e valutazione. Nel presente capitolo ci si avvarrà di suddetto modello.

Asserendo dell'importanza comunicativa e della necessità di stabilire un reciproco scambio di informazioni in maniera vantaggiosa, non si può non menzionare che un curriculum assume ancora più rilevanza se diventa uno strumento comunicativo. Secondo Savignon (2003: 57) la progettazione didattica si compone di cinque componenti che sono in stretta correlazione tra di loro:¹¹⁷

1. *language arts* (attività), in cui un curriculum deve concentrarsi su quegli aspetti più formali e linguistici della lingua che gli studenti si apprestano ad apprendere;
2. *language for a purpose* (lingua per uno scopo), in cui all'interno di un curriculum è opportuno adoperare la LS come mezzo di comunicazione durante gli scambi tra docente e studenti e tra pari;

¹¹⁷ Sebbene l'esperta faccia riferimento alla L2 nei suoi studi, secondo la presente tesi, è possibile sostituire questo termine con LS, poiché gli scopi didattici finali sono i medesimi.

3. *personal FL language use* (uso personale della LS), in cui il docente deve considerare tutti gli aspetti cognitivi, psicologici e affettivi legati alle emozioni degli studenti, per poterli coinvolgere e immergere a 360 gradi nell'acquisizione di una LS;
4. *theater arts* (drammatizzazione), dove in classe vengono instaurati dei ruoli durante l'interazione linguistico-comunicativa tra docenti e studenti. In particolare, l'esperta cita l'importanza di applicare quanto avviene a teatro anche in classe, così che gli studenti possano sperimentare e impiegare materiali autentici con i quali i docenti supportano e incoraggiano gli studenti;
5. *beyond the classroom* (oltre la classe) prevede l'instaurazione di un legame stretto tra studenti e la LS di riferimento, accessibile in questo caso solo attraverso l'utilizzo di internet e dei media, poiché non presente sul territorio degli studenti madrelingua.

In ogni caso, un docente che si avvicina alla progettazione di una lezione, deve necessariamente tenere in considerazione alcune caratteristiche che influiscono sull'efficacia della stessa. Queste peculiarità verranno espletate nei paragrafi successivi con l'aiuto dei questionari per docenti e studenti, i cui risultati hanno permesso una successiva elaborazione di contenuti e materiali da somministrare in classe.

5.1.1. Gli studenti

Il primo approccio concreto alla realizzazione di un curriculum didattico è l'analisi delle caratteristiche e dei bisogni degli studenti così da definire gli scopi del corso. Nel presente studio, i destinatari sono gli studenti madrelingua cechi che frequentano l'università. Come si è già ampiamente discusso, gli studenti universitari, di fatto adulti, presentano caratteristiche che non devono essere omesse in fase di progettazione, tra tutte si menzionano le preconcoscenze, le motivazioni e le abilità cognitive in loro possesso derivate da anni di studio e acquisizione linguistica.

Traendo informazioni dalle risposte ai questionari somministrati agli studenti e ai docenti sono emersi soprattutto alcuni punti comuni che influenzano l'apprendimento dell'italiano dei madrelingua cechi, ovvero la concordanza temporale e i tempi e i modi verbali italiani, soprattutto quelli passati e il congiuntivo, inesistente in ceco. Queste difficoltà riscontrate dagli studenti sono state confermate anche dai docenti, i quali

implementano a ciò il loro punto di vista, sottolineando come il fatto di non aver ancora studiato determinati fenomeni possa compromettere la comprensione linguistica:

Gli studenti fanno fatica a raccontare fatti accaduti poco fa (passato prossimo), fornire informazioni relative alle indicazioni stradali (imperativo) o descrivere quello che stanno facendo (*stare* + gerundio).¹¹⁸

Anche per quanto concerne il fenomeno della perfettività/imperfettività è da ritenersi una questione di estrema rilevanza dal momento che in ceco e in italiano spesso non coincidono.

Se il percorso didattico terrà conto di queste necessità didattiche, ma anche personali, degli studenti si potrà ottenere una pianificazione mirata che renderà l'acquisizione un processo meno faticoso e più stimolante.

5.1.2. Contenuti e tempi

A seguire l'analisi dei bisogni e delle specificità degli studi è cruciale stabilire la quantità di tempo che si vuole dedicare alle lezioni di lingua italiana. Le presenti indicazioni didattiche non si limitano ad una sola università tra quelle selezionate, pertanto anche dal punto di vista delle ore di lezione, il tempo varia a seconda dell'ateneo e delle disponibilità dei docenti. Nel caso delle università ceche prese in esame, si parte da un minimo di 3 ore fino ad arrivare ad un massimo di 18 ore svolte settimanalmente.

Definito questo, il compito del docente adesso è di valutare e riflettere sui possibili contenuti che dovranno essere inseriti all'interno del curriculum di italiano come LS. Anzitutto va premesso che al termine del corso di studi gli studenti raggiungono un livello linguistico specifico, le cui linee guida sono riportate nel documento del QCER. Nel suddetto documento, in base ai livelli, sono descritte le competenze che gli studenti sono già in grado di produrre. Si pone soprattutto come strumento di definizione degli obiettivi, delle competenze e abilità specifiche a ciascun livello per ogni ambito di competenza: comprensione scritta e orale, produzione scritta e orale.

Essendo il suggerimento del materiale didattico per gli studenti l'intento di questo capitolo, si faccia riferimento al livello B2 da raggiungere alla fine dell'UD proposta nei paragrafi successivi. Nel dettaglio, Vedovelli (2002), tra gli altri, ha elaborato un elenco

¹¹⁸ Citazione tratta dal commento di un docente al questionario a loro dedicato.

nel quale sono fornite indicazioni delle strutture relative all'italiano per il livello sopra menzionato, le quali verranno qui riportate soltanto per la categoria morfosintattica di interesse della presente ricerca, da implementare a quelle già indicate in § 1.3.2:

- utilizzo della corretta coniugazione dei verbi regolari e irregolari (*correre, vivere, ecc.*) al presente, passato prossimo, imperfetto e futuro, in parte anche del passato remoto;
- utilizzo del condizionale semplice per i verbi regolari e irregolari;
- utilizzo della coniugazione di verbi modali per tutti i tempi semplici dell'indicativo e per quelli composti soltanto del passato prossimo e del futuro;
- riconoscimento del valore tempo-aspettuale dei verbi nella narrazione dei tempi presente, imperfetto, passato prossimo e presente storico;
- utilizzo di frasi coordinate e subordinate (rispettivamente *anche, però, tanto quanto; mentre, perché, per, se*);
- formulazione di testi con connettivi, esplicitazione delle funzioni di parti del discorso.

Adattando quanto sopra elencato alla realtà della classe, queste competenze potrebbero apparire come poco fedeli, per questo è necessario richiamare i descrittori presenti nel QCER (Consiglio d'Europa, 2020: 140) per quanto concerne la correttezza grammaticale:

Mostra una padronanza grammaticale piuttosto buona. Non fa errori che possano provocare fraintendimenti. Ha una buona padronanza grammaticale; nella struttura delle frasi possono ancora verificarsi sbagli occasionali, errori non sistematici e difetti minori, che sono però rari e vengono per lo più corretti a posteriori.¹¹⁹

Si ricorda infine che i contenuti sopra stabiliti seguono un ordine di acquisizione preciso, che corrisponde a quanto già analizzato nel Capitolo 3 quando sono stati analizzati i singoli tempi verbali, sia italiani che delle lingue slave occidentali.

¹¹⁹ In AA.VV., *Sillabo di riferimento per i livelli di competenza in italiano L2: Livello B2*, a cura degli Enti certificatori dell'italiano L2.

5.1.3. Materiali, metodi e approcci didattici

Come già ampiamente descritto nel Capitolo 1, i metodi e gli approcci formulati in ambito didattico sono vari e molteplici. Sicuramente ogni metodo ha apportato il proprio contributo nel panorama linguistico ed è grazie ai metodi del passato che attualmente è possibile impiegarne di nuovi, che tengano conto dei loro precursori. Fondare la lezione esclusivamente sul metodo comunicativo, seppur quello preferito dai docenti, non sempre è la scelta più ottimale. Lo svolgimento di compiti pragmatici e concreti sono utili al miglioramento dell'abilità di produzione, ma devono essere comunque accompagnati da attività più ripetitive come i pattern drills, che favoriscono l'acquisizione dell'input e alcune tecniche di manipolazione. Ad esempio, la traduzione è consigliabile utilizzarla a livelli avanzati poiché entrano in gioco elementi culturali e grammaticali per i quali è richiesta una maggior padronanza linguistica (Balboni, 2012: 188). Anche la grammatica assume rilievo se realizzata per mezzo della riflessione linguistica e non solo attraverso la memorizzazione delle strutture o delle regole che le governano.

Va da sé che la sfera cognitiva degli studenti sia parte integrante dei metodi da adoperare: gli adulti hanno un'età che consente al docente di abbattere con più facilità il filtro affettivo che negli anni si era creato, mettendo talvolta a repentaglio l'acquisizione linguistica. È opportuno dunque proporre attività di gruppo, che generino meno ansia possibile e che favoriscano la correzione degli errori in maniera costruttiva e non distruttiva. Il docente quindi è una guida, un facilitatore e un vero e proprio caposaldo per gli studenti, a loro disposizione per dirigere le loro competenze verso nuovi e aggiornati contenuti linguistici.

I materiali delle lezioni si adattano di conseguenza a queste caratteristiche e non possono esimersi dal guidare gli studenti durante l'apprendimento. D'accordo con quanto conferito da Balboni (2012), nella società contemporanea non è auspicabile fare riferimento al solo manuale didattico, bensì si adoperano materiali che sono legati ad altri. Utili a questo scopo sono i manuali di lingua con all'interno testi, esercizi e regole grammaticali; materiale audio e video con la possibilità di far svolgere esercizi di ascolto; un manuale guida per il docente da poter utilizzare come base per future attività didattiche. I testi da proporre al target degli studenti vanno di pari passo con il loro livello linguistico e con lo scopo dello stesso, per questo il relativo livello di autenticità deve potersi adattare alle situazioni (Vedovelli, 2002).

5.1.4. Tecniche glottodidattiche

Il processo di insegnamento e acquisizione è un processo complesso come si è potuto constatare. Se per le lezioni in L1 risulta difficile trasmettere le informazioni agli studenti e farle assimilare, per le lezioni in LS diventa ancora più complicato ed è allora che le tecniche glottodidattiche entrano in gioco per facilitare questo lavoro. Rappresentano diverse metodologie, strategie e procedure che insieme aiutano gli studenti nel loro processo di apprendimento, facilitandone la comprensione e l'interiorizzazione. Affinché siano efficaci, il docente deve di nuovo prendere in considerazione il livello degli studenti universitari, l'ambiente di apprendimento e le loro caratteristiche per selezionare le risorse adattate alle esigenze della classe. Le tecniche, quindi, orientano il processo di apprendimento e si configurano come approccio pedagogico di supporto e che hanno un impatto sullo sviluppo delle competenze degli studenti.

Considerando che le tecniche sviluppano le abilità di acquisizione, è inevitabile parlare delle quattro abilità primarie a cui ogni livello linguistico auspica a padroneggiare. La comunicazione in LS richiede l'intervento delle abilità, ma non è sufficiente: ad esempio, per dialogare vi è la necessità di ascoltare, comprendere e parlare simultaneamente (Balboni, 2012). È un dato di fatto che ogni livello linguistico richieda la propria tecnica per sviluppare competenze mirate a risolvere le questioni più ostiche degli studenti. Per questo un docente può fare affidamento ad un numero ampio di strategie a seconda dei bisogni degli studenti. In vari studi (Balboni, 2014) sono state individuate alcune delle tecniche più efficaci e adatte a loro: oltre alla presenza costante degli esercizi di grammatica, produzione di testi scritti ed analisi del testo, vi sono anche tecniche di drammatizzazione, accoppiamento parola-immagine, tecniche di incastro o *cloze*, role play, dibattiti e conversazioni.

5.2. Una proposta di UD

Sulla base di quanto emerso, è possibile realizzare una proposta di UD che tenga conto del target di competenza di questa ricerca.

Di seguito, si riportano brevemente alcune indicazioni preliminari:

Destinatari	Classe di studenti universitari madrelingua cechi, che frequentano un corso universitario di circa un'ora e 15 minuti e che possiedono il livello B2.
Obiettivi del corso	Rendere gli apprendenti in grado di esprimere un dubbio, un'ipotesi e un'incertezza o descrivere azioni avvenute nel passato legate all'esperienza personale o lavorativa, facendo uso di proposizioni e congiunzioni subordinanti quali <i>affinché, purché, nel caso che, a meno che</i> , ecc.
Conoscenze degli studenti	Gli apprendenti possiedono una buona padronanza del lessico legato alla sfera personale ma soprattutto professionale. Il lessico conosciuto viene utilizzato per esporre riflessioni, fornire spiegazioni e partecipare in dibattiti. Hanno acquisito forme ed usi di tutti i tempi dell'indicativo e il presente del congiuntivo. Sanno usare i connettivi delle frasi coordinate e subordinate, ad esempio <i>ma, anche, mentre, poi</i> , ecc.
Obiettivo della lezione	Far acquisire le forme e gli usi principali del congiuntivo imperfetto attraverso la traduzione di un testo.

Tabella 3: Caratteristiche UD

5.2.1. Motivazione

La motivazione è la parte in cui il docente introduce l'argomento della lezione, presentato agli studenti attraverso esempi pratici, richiamando le conoscenze pregresse in loro possesso. L'apprendimento non avviene ancora poiché l'intento in questa parte è legare l'argomento al vissuto personale degli apprendenti.

Nel caso del presente studio, agli studenti cechi si potrebbe proporre un'attività di brainstorming in cui elicitare le preconcoscenze riguardanti il lessico. Considerato il livello avanzato degli stessi, l'UD potrebbe basarsi sull'ambito lavorativo o sulle prospettive di carriera. Il docente potrebbe scrivere alla lavagna un termine generico e polisemico come "Lavoro" e chiedere agli studenti quali immagini mentali gli vengono in mente, sollecitando ulteriori ambiti di utilizzo del termine. L'attività dovrebbe poter rilassare gli studenti, per questo non dovrebbe durare più di 10 minuti.

5.2.2. Globalità

In questa seconda fase, il docente fornisce una panoramica generale dell'argomento selezionato, facendo comprendere testi, ascoltando conversazioni quotidiane e lavorando sulla comprensione di suddetti materiali.

Il docente potrebbe presentare agli apprendenti un breve testo, anche tratto dai diversi manuali di lingua in commercio, come quelli indicati in § 4.2.5., ad esempio sulle nuove professioni digitali. Un altro esempio innovativo potrebbe essere quello di adoperare materiale multimediale in classe con cui far ascoltare e comprendere un testo autentico. Per tornare all'esempio di prima sul lavoro, l'insegnante potrà proporre un testo tratto da un'intervista in cui l'intervistato e l'intervistatore dibattono su quello che il primo sarebbe potuto diventare se avesse intrapreso una carriera diversa. Gli apprendenti lavoreranno su questa fase per circa 15 minuti, in cui comprenderanno chi sono i soggetti del testo, il luogo dove avviene l'azione, di che cosa parlano, annotando il tutto su un foglio a parte.

5.2.3. Analisi

La fase di analisi identifica gli scopi ultimi della LS, in questo caso l'italiano, cercando di reperire e affrontare le irregolarità. Qui ha luogo il lavoro deduttivo da parte

dell'apprendente, che attraverso la riflessione sul testo estrapola le regole linguistiche. Questa fase è molto importante perché il docente dovrà lasciare liberi gli studenti di indagare tutte le caratteristiche linguistiche presenti.

Seguendo il tema sopra trattato delle nuove professioni digitali, ad esempio, gli studenti possono ricercare le parole chiave che consentono loro di comprendere il testo, estrapolandole da quanto scritto sul foglio nella fase precedente. Si mette in atto un processo di riflessione come la valutazione dei messaggi veicolati dal testo, partendo da un'inquadratura generale per arrivare ad una più puntuale e dettagliata. Una seconda attività nella fase di analisi potrebbe riguardare la parte prettamente linguistica dell'UD, ovvero sull'apprendimento del congiuntivo imperfetto. Gli studenti potrebbero sottolineare i verbi che assumono questa forma e rileggere il brano focalizzandosi su di essi. Poi si potrebbe far dividere la classe in coppie e chiedere loro di rispondere ad alcune domande che riflettano sul modo congiuntivo come "Perché secondo te sono stati utilizzati questi tempi?", "Cosa succederebbe se venissero sostituiti da altre forme come l'indicativo?", ecc. A parte potrebbe essere utile anche far trascrivere le parole che non conoscono, magari inserendole in contesti differenti. Questa fase potrà durare massimo 20 minuti.

5.2.4. Sintesi e riflessione

Infine, la fase della sintesi vede il riepilogo della diretta applicazione di quanto è stato affrontato in classe. Rielaborando i contenuti del testo, infatti, gli studenti hanno avuto modo di comprenderne il funzionamento, consentendo di giungere a questa fase finale in cui la traduzione ha finalmente luogo.

Il docente offrirà l'occasione di confrontare la L1 e la L2 in maniera contrastiva, evidenziando le aree in cui differiscono. Come si è già ampiamente descritto in § 3.2.1.2.3., in ceco il congiuntivo non fa parte dei tempi verbali a disposizione dei madrelingua, quindi, gli studenti potrebbero confondersi e ricorrere a forme completamente diverse. È una fase particolarmente delicata perché il margine d'errore sarà presente ed è qui che il docente assolve il ruolo di guida, per indirizzarli verso l'organizzazione della L1 e la comprensione più profonda della struttura linguistica dell'italiano. Tecniche come la riflessione linguistica a coppie, la memorizzazione o l'ascolto di brani autentici possono ricorrere in aiuto della traduzione. In concreto si

potrebbe pensare anche alla realizzazione di griglie che sezionino le singole componenti della frase, così da esplicitare la logica che sottende determinate strutture linguistiche:

Lessico LS	Lessico L1
Lavorare	Pracovat
Dirigente	Vedoucí
Community manager	Správci komunit

Tabella 4: Analisi contrastiva lessico italiano – ceco

Connettivi LS	Connettivi L1
Perché	Aby
In modo che	Tak, aby
Magari	Kéž
Che	Že

Tabella 5: Analisi contrastiva connettivi italiano – ceco

Proposizione LS	Proposizione L1
Speravo <i>che</i> la situazione lavorativa <i>migliorasse</i> .	Doufala jsem, že se pracovní situace zlepší.
<i>Se lavorassi</i> come social media manager, avrei uno stile di vita più interessante.	Kdybych pracoval jako správci sociálních médií, měl bych zajímavější způsob života.

Tabella 6: Analisi contrastiva proposizione italiano – ceco

5.3. La valutazione degli apprendenti

A conclusione del percorso appena illustrato, il docente ha il compito di valutare le performance linguistiche degli studenti, poiché indispensabile ai fini del processo di

regolazione di insegnamento e apprendimento.

Il focus su cui più a lungo si è dibattuto è sull'errore e sulla sua relativa correzione. Per decenni nel secolo scorso gli strutturalisti lo vedevano come un tema da evitare e abolire. In completa opposizione vi è invece l'opinione degli umanisti che vedevano l'analisi dell'errore come uno strumento che innalzasse il filtro affettivo e quindi influenzasse l'acquisizione e la competenza linguistica. Attualmente, gli studiosi la percepiscono come *conditio sine qua non* per una corretta acquisizione. È vista infatti come un'opportunità per i docenti di spiegare lo sbaglio e rimediare con continui esercizi di supporto e per gli studenti di comprendere e analizzare l'errore riflettendo sulla lingua (Pallotti, 2003). D'altra parte, non si può pensare che commettere errori sia impossibile, anzi, è un'azione più che frequente, specialmente a livelli base dove ancora non vi è l'opportuna padronanza della LS e del suo corretto funzionamento.

Risulta poi chiaro che la correzione da parte del docente debba avvenire in momenti specifici, come ad esempio durante gli atti comunicativi in cui poter ripristinare l'errore e far esercitare nell'immediato lo stesso studente. Più incerta è la correzione dell'errore nelle attività strutturali, poiché spesso non vi è un contatto diretto con lo studente, che apprende dell'errore solo a conclusione di tutto l'esercizio svolto e non a seguito di ogni singolo costituente. Ad esempio, nelle attività comunicative orali, è opportuno non interrompere lo studente perché l'elaborazione orale è particolarmente impegnativa e poiché la correttezza formale non è l'obiettivo formale, si consiglia l'annotazione degli errori e la discussione degli stessi con tutta la classe.

La valutazione è dunque un elemento che non può e non deve mancare nel processo didattico, perché consente il raggiungimento di obiettivi e finalità didattiche attraverso la somministrazione di verifiche, atte a valutare e a tenere conto di tutto il processo finora svolto dagli studenti (Balboni, 2012: 94). La verifica di quanto realizzato in classe è anche un ottimo strumento per validare l'adeguatezza, la correttezza e la funzionalità del curriculum o della lezione somministrata. Per Balboni, esistono due modalità per verificare l'apprendimento (2012: 124), il feedback o *testing diffuso* e il *testing formale*. Il primo fa riferimento ad una banca dati costituita da note o appunti annotati su registri in concomitanza con le attività didattiche, mentre il secondo è un vero e proprio test sottoposto agli studenti, che sanno di svolgerlo, nel quale molte variabili si innestano, come il filtro affettivo e livelli di ansietà (ad esempio l'interrogazione o il compito in classe). Altri metodi di verifica a cui è interessante fare riferimento sono i compiti da svolgere a casa in autonomia, in cui lo studente non è

condizionato dal contesto classe e dalla presenza dell'insegnante e la possibilità di autovalutarsi, importante per sollecitare l'acquisizione continuativa ed efficace della lingua.

I parametri che entrano qui in gioco sono dettati dalle abilità verificate: per le abilità ricettive è opportuno operare una comprensione globale e intensiva, durante le quali gli studenti vengono valutati sulla comprensione e sui significati del testo. Per le abilità produttive, la verifica avviene attraverso i parametri di "scorrevolezza, precisione lessicale, accuratezza formale" (Ivi: 123).

Infine, la valutazione, che sia fatta dall'insegnante in classe o in autonomia dallo studente, non sempre deve essere vista in maniera opprimente o snervante, piuttosto il docente deve essere in grado di predisporre questi momenti di analisi come opportunità di miglioramento e crescita personale.

Conclusioni

La ricerca condotta nel presente lavoro aveva lo scopo di indagare le metodologie di insegnamento del sistema verbale italiano a studenti madrelingua cechi che frequentano l'università. Sono stati studiati diversi fattori di cui il livello linguistico e la motivazione alla base dello studio e/o insegnamento della lingua e i risultati sono stati mediamente positivi. Sebbene si sia visto che l'atteggiamento nei riguardi dell'italiano sia oggettivamente calato, non solo in Repubblica Ceca ma anche in Slovacchia e Polonia, l'interesse per la lingua è vivo ed è dimostrato dalle testimonianze dirette degli studenti. Per quanto concerne il sistema verbale e la percezione che gli studenti hanno di esso, si è notato che tendono a dare un giudizio negativo quando si tratta della traduzione dall'italiano al ceco. La traduzione potrebbe non essere esattamente corretta o potrebbe essere resa meglio in ceco, la loro lingua nativa, poiché hanno gli strumenti adatti per legarla al loro vissuto. Mentre per la traduzione in italiano vi è la tendenza a non esporsi troppo e a non cercare vie alternative alla proposta di traduzione, in quanto vista come lingua straniera che non riescono a padroneggiare a pieno.

Numerose interferenze sono state inoltre riconosciute dagli studenti, in particolare le forme più ostiche che hanno incontrato durante il loro studio dell'italiano sono state l'imperfetto, il congiuntivo e il corretto abbinamento ausiliare-verbo. Spesso infatti hanno riportato il fatto di non riuscire a comprendere l'utilizzo del passato prossimo e la sua differenza con l'imperfetto, commettendo errori quali *dormivo tutta la notte*, che al contrario richiederebbe il passato prossimo. Queste interferenze dettate da una L1 che non possiede le forme summenzionate, in quanto i tempi al passato sono più scarni di quelli dell'italiano, incidono notevolmente anche sulla valutazione che gli stessi studenti hanno dato alle traduzioni loro proposte. Sebbene sia rischioso avanzare ipotesi sulle motivazioni che hanno mosso gli studenti a valutare una traduzione 'per niente d'accordo' piuttosto che 'pienamente d'accordo', è possibile riflettere sulle azioni e sul punto di vista che il parlante delle frasi potrebbe assumere. In generale, come ci si poteva aspettare, le proposizioni sono state valutate con un occhio più critico da chi possiede già maggiori conoscenze linguistiche, a differenza di coloro che si sono approcciati allo studio della lingua soltanto da poco tempo. Le competenze sono state riconoscibili anche dalle risposte alle domande aperte che hanno lasciato gli studenti: si è potuto osservare che molti avevano pieno controllo delle strutture linguistiche e morfosintattiche, altri invece cadevano nell'errore ortografico e della corretta

coniugazione. Asserito questo, dalle risposte dei docenti si è potuto percepire l'innovazione delle tecniche che adoperano, che sono al passo con i tempi, utilizzando metodi comunicativi e anche più interattivi, come l'utilizzo di canzoni o attività che coinvolgono il corpo. Interessante è stato constatare che l'errore non viene punito quando viene commesso da chi studia italiano, bensì viene affrontato in classe con differenti mezzi, tra cui l'analisi contrastiva tra le due lingue. Non da tutti condivisa, questa tecnica può portare sia vantaggi che svantaggi. Tra i vantaggi risiede il fatto che possa far riflettere sull'uso di un tempo o di un modo specifico in base al contesto, ma questo solo per livelli avanzati, perché hanno già chiara la struttura dell'una e dell'altra lingua. Tra gli svantaggi invece vi è proprio quello di incorrere nell'errore di presentare questa tecnica a livelli base e di creare confusione, tanto da attivare il *transfer* dalla L1 alla LS: gli studenti potrebbero applicare ciò che avviene in ceco ai fenomeni della lingua italiana. Di pari passo con il sistema verbale vi è una sua stessa componente, ovvero l'aspetto. Nell'analisi non è stata affrontata in quanto richiederebbe un capitolo di approfondimento a parte, tuttavia per i cechi questa è una questione da non sottovalutare, perché come detto utilizzano questa categoria morfologica al posto dei ricchi tempi verbali italiani. Per non parlare delle tante irregolarità che la lingua italiana porta con sé, non solo a livello verbale quanto anche a livello sociolinguistico. Vi sono casi in cui i madrelingua del Bel Paese adottano tempi verbali che normalmente, dal contesto, non verrebbero propriamente riconosciuti come grammaticali da coloro che studiano italiano LS. Anche questo è un aspetto da riferire agli studenti, soprattutto in virtù del fatto che l'unico approccio che hanno con la lingua è attraverso materiali multimediali e non un approccio quotidiano. Queste stesse problematiche, come visto, accomunano gli studenti madrelingua slavi occidentali, cechi, slovacchi e polacchi, in quanto dal punto di vista morfologico la distanza tra le lingue si accorcia e sono più i tratti condivisi che quelli per cui differiscono.

Un elemento che talvolta ricorre in aiuto degli studenti è la conoscenza di un'altra lingua straniera, soprattutto se romanza, dal momento che è più vicina all'italiano. La maggior parte degli studenti che tuttavia ne era in possesso ha dichiarato che si sono approcciati al suo studio soltanto dopo aver intrapreso lo studio dell'italiano. Questo porta inoltre ad un'altra considerazione, secondo cui vi è ancora speranza per il futuro dell'italiano nei paesi slavi e che, nonostante lo spagnolo lo stia gradualmente superando, dimostra sempre di avere fedeli seguaci.

Tutte le considerazioni qui riportate hanno tuttavia un dato negativo: i risultati qui ottenuti devono comunque tenere conto del fatto che non vi è la possibilità di conoscere e sapere nel dettaglio cosa ha mosso gli studenti o i docenti a selezionare la risposta nei questionari, questo perché erano domande chiuse le cui opzioni sono a loro volta viste e percepite come soggettive. Le interviste condotte con i docenti sono state estremamente esaustive e hanno chiarito molti dubbi, specialmente nei riguardi del funzionamento di alcune strutture in ceco e dei suoi usi in determinati contesti. Uno studio più ottimale sarebbe stato quello di poter svolgere un'osservazione sul campo diretta e condurre interviste *ad hoc* ai singoli docenti e studenti, esaminandone il loro comportamento a lungo termine.

Tenendo conto anche di questo fattore, la tesi si è posta come obiettivo ultimo di proporre alcuni suggerimenti didattici che possano essere utili alla riflessione in classe. A partire dalla progettazione, i docenti dovranno assumere un ruolo di scrutatori attivi per carpire più informazioni possibili sugli studenti e per creare così attività che assecondino le loro esigenze e rispettino le loro intelligenze cognitive. Nell'esempio di UD proposto nel Capitolo 5 si è voluto utilizzare il congiuntivo come obiettivo linguistico e la traduzione di testi che utilizzano questo modo potrebbe, seguendo lo stile di esercizi proposti, risolvere alcune questioni problematiche ad esso legate.

Considerata, infine, l'ampiezza che questo studio potrebbe portare con sé, la presente tesi intende puntare un riflettore sulla situazione che sta vivendo l'italiano nei paesi slavi occidentali, di cui non si sente parlare molto in ambito didattico. La speranza è quella di aver anche solo in parte contribuito ad aprire le porte ad una ricerca più approfondita e consapevole.

Appendice A

L'insegnamento del sistema verbale italiano nelle università ceche

Gentile docente,

mi chiamo Martina Campatelli e mi sto laureando con una tesi in glottodidattica presso l'Università Ca' Foscari di Venezia.

L'argomento della tesi è lo studio del sistema verbale nell'insegnamento dell'italiano come lingua straniera nelle università ceche. Le domande che seguiranno intendono indagare l'esperienza del singolo docente nel campo dell'insegnamento dell'italiano e più nello specifico i metodi e le strategie utilizzati per la promozione del sistema verbale italiano. Grazie alle risposte sarà possibile ricostruire un quadro generale di ogni singola realtà universitaria ceca, includendo le difficoltà che hanno riscontrato e che possono riscontrare gli studenti ed i docenti.

La compilazione richiede circa 15 minuti.

Grazie per la collaborazione!

I dati saranno utilizzati esclusivamente a scopo di ricerca o didattico e saranno raccolti in forma anonima, nel pieno rispetto della privacy, come previsto dal D.lgs 163/2017, Ex art. 13 D.L. 196/2003 ed ex art. 13 Regolamento Europeo 2016/679.

*Campo obbligatorio

1. Nazionalità *

2. Età *

Contrassegna solo un ovale.

- 25-35
 35-45
 46-55
 Over 55
 Preferisco non specificarlo

3. Indicare gli anni di insegnamento di italiano *

Contrassegna solo un ovale.

- Da 1 a 5 anni
 Da 6 a 10 anni
 Da 11 a 20 anni
 Da oltre 20 anni

4. Indicare l'università in cui si insegna italiano *

5. Indicare la facoltà presso la quale si insegna *

6. Contrassegnare la tipologia di corsi di insegnamento *

Contrassegna solo un ovale.

- Lingua e cultura italiana
 Letteratura italiana
 Linguistica italiana
 Storia e cultura italiana
 Altro: _____

7. Indicare la quantità di ore settimanali di insegnamento dell'italiano *

8. Indicare a quale annualità si insegna (1°, 2°, 3° anno, ecc.) *

Specificare se l'insegnamento avviene nei corsi di triennale o magistrale.

9. Indicare la quantità di studenti presente mediamente in classe per ogni annualità alla quale si insegna *

10. Indicare se si è a conoscenza di un'altra lingua oltre l'italiano e specificarla

Specificare anche se e dove viene insegnata (nella stessa sede, altrove, ecc.)

11. Contrassegnare i materiali didattici utilizzati durante le lezioni *

Seleziona tutte le voci applicabili.

- Manuali di lingua in lingua straniera
 Manuali di lingua in lingua italiana
 Materiale audiovisivo autentico (film, musica, ecc.)
 Materiale creato ad hoc dall'insegnante
 Altro: _____

12. Indicare la modalità in cui viene promosso il sistema verbale italiano agli studenti *

Contrassegna solo un ovale.

- Presentare la regola grammaticale e poi farla applicare attraverso testi, esercizi pratici
 Partire da un esempio in lingua e poi far estrapolare la regola grammaticale
 Alternare le due modalità sopracitate
 Altro: _____

13. Contrassegnare il metodo di insegnamento prediletto *

Seleziona tutte le voci applicabili.

- Non prediligo metodi di insegnamento specifici
 Approccio comunicativo, limitando l'uso della lingua madre e utilizzando materiali autentici italiani
 Lezione frontale, con l'esposizione dei concetti in maniera unidirezionale
 Problem solving, con analisi del problema per individuare la soluzione
 Altro: _____

14. Tenendo in considerazione l'esperienza personale, indicare i metodi più efficienti per migliorare l'apprendimento del sistema verbale *

15. Indicare quali manuali vengono adoperati in classe per l'insegnamento della grammatica italiana *

16. Indicare se i manuali adoperati in classe spiegino in modo esauriente il sistema verbale italiano *

Contrassegna solo un ovale.

- Sì
 No

17. Se la risposta è no, specificare il materiale di integrazione proposto alla classe

18. Mettere in ordine di importanza le abilità degli studenti relative al sistema verbale italiano *

Per ogni riga selezionare un numero da 1 a 5 in base all'importanza attribuita a ciascuna abilità. Non è possibile assegnare più volte lo stesso numero.

Contrassegna solo un ovale per riga.

	1	2	3	4	5
Saper individuare la categoria di ogni elemento che compone la frase (verbo, ausiliare, ecc.)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Saper scrivere correttamente la coniugazione di un verbo (senza presentare errori grammaticali)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Saper riconoscere la differenza tra i tempi verbali italiani (se un'azione è avvenuta precedentemente o successivamente un'altra, ecc.)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Saper trasformare un verbo dalla forma attiva a passiva e viceversa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Saper accordare correttamente un verbo a persona e numero	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

19. Contrassegnare le abilità che la maggior parte degli studenti padroneggia quando si tratta del sistema verbale italiano *

Selezionare le risposte ritenute opportune. Se si desidera, è possibile aggiungere un'altra opzione.

Seleziona tutte le voci applicabili.

1. Saper individuare la categoria di ogni elemento che compone la frase (verbo, ausiliare, ecc.)
2. Saper scrivere correttamente la coniugazione di un verbo (senza presentare errori grammaticali)
3. Saper riconoscere la differenza tra i tempi verbali italiani (se un'azione è avvenuta precedentemente o successivamente un'altra, ecc.)
4. Saper trasformare un verbo dalla forma attiva a passiva e viceversa
5. Saper accordare correttamente un verbo a persona e numero
- Altro: _____

20. Indicare la frequenza con cui gli studenti commettono i seguenti errori *

Contrassegna solo un ovale per riga.

	Mai	Raramente	Qualche volta	Spesso	Sempre
Scambio aspetto perfettivo-imperfettivo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Difficoltà nell'utilizzo di tempi verbali	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Malformazione dei verbi (es. mangievamo, ho interrompeto, ecc.)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Discordanza verbo-persona-numero	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

21. Riportare qualche esempio in riferimento agli errori più comuni degli studenti *

22. Indicare le possibili cause da cui derivano gli errori degli studenti *

Seleziona tutte le voci applicabili.

- Distanza tipologica tra L1 (ceco) e LS (italiano)
- Complessità del sistema verbale italiano rispetto a quello ceco
- Conoscenza di un sistema verbale di un'altra lingua distante da quello italiano
- Altro: _____

23. Fornire una breve descrizione sull'aspetto più problematico relativo al sistema verbale per gli studenti. Indicare inoltre le modalità con cui viene affrontato in classe

24. Valutare complessivamente il livello linguistico degli studenti *

Contrassegna solo un ovale.

	1	2	3	4	5	6	7	
Pessimo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Ottimo

25. Illustrare, se presenti, altre considerazioni in merito all'insegnamento del sistema verbale

Grazie per il suo contributo!



26. Inserire il proprio indirizzo e-mail nel caso di eventuali approfondimenti

Appendice B

Il sistema verbale italiano

■ Gentile collega,
mi chiamo Martina Campatelli e mi sto laureando con una tesi in glottodidattica presso l'Università Ca' Foscari di Venezia.
L'argomento della tesi è lo studio del sistema verbale nell'insegnamento dell'italiano come lingua straniera nelle università ceche. Le domande mi aiuteranno a costruire una fotografia delle difficoltà riscontrate dagli studenti e delle strategie usate dai docenti. Il presente questionario ha una natura esclusivamente partecipativa e intende raccogliere le opinioni e le esperienze, sia che esse siano positive o negative, degli studenti e non testare il loro livello linguistico. Per questo motivo, non verrà fornita alcuna copia delle risposte date al docente.

La compilazione richiede circa 15 minuti.

I dati saranno utilizzati esclusivamente a scopo di ricerca o didattico e saranno raccolti in forma anonima, nel pieno rispetto della privacy, come previsto dal D.lgs 163/2017, Ex art. 13 D.L. 196/2003 ed ex art. 13 Regolamento Europeo 2016/679.

■ Drahé kolegyně a drazí kolegové,
jmenuji se Martina Campatelli a studuji glottodidaktiku, tj. jazyková výuka na Univerzitě Ca' Foscari v Benátkách.
Tématem magisterské práce je studium slovesného systému ve výuce itaštiny jako cizího jazyka na českých vysokých univerzitách. Otázky mi pomohou vytvořit si obrázek o potížích, se kterými se studenti setkávají, a o strategích používaných učiteli.
Tento dotazník má výlučně participativní povahu a má v úmyslu sbírat názory a zkušenosti studentů, ať už jsou pozitivní nebo negativní, a ne vyzkoušet jejich jazykovou úroveň. Z tohoto důvodu nebude poskytnuta žádná kopie týkající se uvedených odpovědí učitelům.

Vyplnění trvá přibližně 15 minut.

Výzkum je plně anonymní, k vybraným osobním údajům budou mít přístup pouze badatelé. Výsledky šetření budou zpracovány pro veřejnost a formou odborného příspěvku.

*Campo obbligatorio

1. Nazionalità *

Národnost

2. Etá *

Věk

Contrassegna solo un ovale.

- 18-25
 26-35
 36-45
 Over 46

3. Università *

Univerzita

4. Facoltà *

Fakulta

5. Indicare l'anno di corso e specificare se esso viene seguito in triennale o magistrale *

Označit sledovaný ročník a upřesnit, jestli se týká bakalářského nebo magisterského kurzu

6. Indicare gli anni di studio di italiano *

Označit roky studování italského jazyka

Contrassegna solo un ovale.

- Da meno di un anno
 Da un anno
 Da due anni
 Da più di due anni
 Altro: _____

7. Secondo il Quadro Comune Europeo di Riferimento, indicare il livello al quale corrisponde il corso di italiano frequentato al momento della compilazione (A1, A2, B1, B2, C1, C2) *

Označit úroveň, která odpovídá chzení kurz itaštiny při vyplňování, podle Společného evropského referenčního rámce pro jazyky

8. Indicare se è stata conseguita una certificazione di italiano *

Označit dosažení certifikace itaštiny

Contrassegna solo un ovale.

- Sì
 No

9. Se la risposta è sì, indicare il livello conseguito

Pokud ano, označit dosažení úroveň

10. Su una scala da 1 a 5, valutare complessivamente il corso di italiano frequentato al momento della compilazione. 1 = per nulla soddisfatto; 5 = pienamente soddisfatto *

Celkové hodnotit chzení kurz itaštiny při vyplňování na stupnici od 1 do 5. 1 = zcela nespokojen/a; 5 = zcela spokojen/a

Contrassegna solo un ovale.

1 2 3 4 5

11. Motivare la risposta *

Vysvětlit odpověď

12. Indicare cosa si vorrebbe cambiare nelle modalità di insegnamento dell'italiano *

Označit co by se mohlo změnit v rámci způsobu výuky itaštiny

Il sistema verbale in alcune proposte di traduzioni - Slovesný systém v některých návrzích překladů

Su una scala da 1 a 5, valutare la scelta del sistema verbale utilizzato nelle seguenti proposte di traduzioni dall'italiano al ceco. 1 = per niente d'accordo; 5 = pienamente d'accordo

Hodnotit výběr slovesného systému použitelný v následujících návrzích překladů z itaštiny do češtiny na stupnici od 1 do 5. 1 = silně nesouhlasím; 5 = silně souhlasím

13. "Cristoforo Colombo nasce nel 1451 vicino a Genova, nel nord Italia. A 14 anni diventa marinaio e viaggia in numerosi paesi. Per Cristoforo Colombo la terra è rotonda e verso la fine del '400, vuole viaggiare verso l'India e vuole farlo con un viaggio verso ovest. La spedizione è costosa e Colombo prima chiede aiuto al re del Portogallo e poi alla regina Isabella di Castiglia."

"Kryštof Kolumbus se narodil v roce 1451 blízko Janova, na severu Itálie. Ve 14 letech se stal námořníkem a procestoval různé země. Pro Kryštofa Kolumba je země kulatá a ke konci roku 1500 chce cestovat do Indie a chce podniknout cestu na západ. Doprava je drahá a Kolumbus nejdříve požádá o pomoc portugalského krále a potom královnu Isabelu Kastilskou."

Contrassegna solo un ovale.

1 2 3 4 5

Per niente d'accordo/ Silně nesouhlasím Pienamente d'accordo/ Silně souhlasím

14. "L'estate scorsa andai al mare con alcuni miei amici e soggiornammo per quindici giorni in un albergo a quattro stelle. Il primo giorno di vacanza andammo a prendere il sole sulla spiaggia che si trovava proprio di fronte all'hotel."
"Minulé léto jsem jel k moři s některými svými přáteli a přebývali jsme 15 dní v čtyřhvězdičkovém hotelu. První den prázdnin jsme se šli opalovat na pláž, která se nacházela přímo naproti hotelu."

Contrassegna solo un ovale.

1 2 3 4 5

Per niente d'accordo/ Silně nesouhlasím Pienamente d'accordo/ Silně souhlasím

15. "Luigi prese l'autostrada in direzione sud, attraversando Indianapolis. Era una notte tiepida, e siccome il climatizzatore della Fiat non funzionava dall'inizio del terzo millennio, i finestrini erano aperti. Quando Marco si offrì per un turno di un'ora alla guida, Luigi aveva detto di no, perché guidare lo distraeva."

"Luigi jel na jít přes Indianapolis. Byla teplá noc, a protože klimatizace ve Fiatu v tomhle tisíciletí nefungovala, byla okna pootevěřená. Když ho Marco chtěl před hodinou za volantem vystřídat, Luigi odmítl, protože řízení ho udržovalo v chodu."

Contrassegna solo un ovale.

1 2 3 4 5

Per niente d'accordo/ Silně nesouhlasím Pienamente d'accordo/ Silně souhlasím

16. "I risultati degli esami furono annunciati l'ultimo giorno del trimestre. Enrico, Roberto e Elisa erano stati promossi in tutte le materie. Enrico fu stupito di essersela cavata in matematica. Aveva il fondato sospetto che suo padre, il preside dell'istituto, fosse intervenuto per impedire al professor David di bocciarlo."
"Poslední den školního roku byly vyhlášeny výsledky zkoušek. Enrico, Roberto i Elisa prospěli ve všech předmětech. Enrica nejvíce udivilo, že prošel v matematice. Měl důvodné podezření, že jeho otec, ředitel školy, intervenoval v jeho prospěch a zabránil profesorovi Davidovi, aby ho schválně nechal propadnout."

Contrassegna solo un ovale.

1 2 3 4 5

Per niente d'accordo/ Silně nesouhlasím Pienamente d'accordo/ Silně souhlasím

17. "Harry Potter era un ragazzo insolito sotto molti punti di vista. Prima di tutto, odiava le vacanze estive più di qualunque altro periodo dell'anno. Poi voleva davvero fare i compiti, ma era costretto a studiare di nascosto, nel cuore della notte. E per giunta era un mago."

"Harry Potter byl v mnohém neobyčejně zvláštní chlapec. Už jen tím, že víc než kterékoli jiné období celého roku nenáviděl letní prázdniny. Navíc doopravdy stál o to, aby si mohl vypracovat všechny domácí úkoly, byl však nucen zabývat se jimi jen potají, uprostřed noci. A ještě ke všemu to byl čaroděj."

Contrassegna solo un ovale.

1 2 3 4 5

Per niente d'accordo/ Silně nesouhlasím Pienamente d'accordo/ Silně souhlasím

18. "Dopo che avremo finito di studiare andremo al pub per incontrare i nostri amici. L'anno prossimo andranno tutti in Inghilterra a studiare inglese, ma non appena finisco la tesi, torneranno a casa per festeggiare la mia laurea."

"Až skončíme se studiem, půjdeme na schůzku do hospody se svými kamarády. Příští rok doletí všichni do Anglie, aby studovali angličtinu, ale jakmile skoním s diplomovou prací, oni se vrátí domů a oslaví můj diplom."

Contrassegna solo un ovale.

1 2 3 4 5

Per niente d'accordo/ Silně nesouhlasím Pienamente d'accordo/ Silně souhlasím

19. "Il professore ha detto di fronte ai miei genitori che se avessi parlato bene l'italiano, avrei potuto lavorare in una delle banche italiane più importanti al mondo. Le sue parole mi hanno messo un po' in imbarazzo."

"Učitel řekl to před mými rodiči, že kdybych býval mluvil dobře italsky, býval bych mohl pracovat v jedné z nejdůležitějších italských bankách na světě. Jeho slova mě uvedl do rozpaků."

Contrassegna solo un ovale.

1 2 3 4 5

Per niente d'accordo/ Silně nesouhlasím Pienamente d'accordo/ Silně souhlasím

20. "Quella volta avevano trascorso qui le vacanze dalla zia. Adesso sta andando di nuovo a trovarla. Deve essere già una donna anziana. Sempre che sia ancora viva, Natálie, pittrice, che era stata a Parigi. Gli aveva raccontato da ragazzo: "Quando andai lì, il viaggio fu terribile. Il viaggio di ritorno fu così tranquillo che quando appoggiai la matita sul tavolino, per tutto il viaggio non si mosse neanche."

"Byli tu tenkrát na prázdninách u tety, Ted' ji jde navštívit znovu. Musí to už být velmi stará žena. Jestlipak vůbec ještě žije, Natálie, malířka, která byla v Paříži. Vyprávěla mu jako chlapci. Když jsem letěla tam, letadlo sebou házelo. Na zpáteční cestě plulo tak klidně, že když jsem postavila na stolek tužku, celou cestu se ani nepohnula."

Contrassegna solo un ovale.

1 2 3 4 5

Per niente d'accordo/ Silně nesouhlasím Pienamente d'accordo/ Silně souhlasím

Passa alla domanda 21

Proposte di traduzioni -
Návrhy překladů

Su una scala da 1 a 5, valutare la scelta del sistema verbale utilizzato nelle seguenti proposte di traduzioni dal ceco all'italiano. 1 = per niente d'accordo; 5 = pienamente d'accordo

Hodnotit výběr slovesného systému používaný v následujících návrzích překladů z češtiny do italštiny na stupnici od 1 do 5. 1 = silně nesouhlasím; 5 = silně souhlasím

21. "Jan Kaplický (1937-2009 Praha) byl světově proslulý český architekt, který prožil většinu svého života ve Velké Británii. Byl vůdčí silou inovativního architektonického studia Future Systems."

"Jan Kaplický (1937-2009) è stato un architetto ceco famoso in tutto il mondo che trascorse la maggior parte della sua vita in Gran Bretagna. È stato una guida dominante dell'innovativo studio architettonico Future Systems."

Contrassegna solo un ovale.

1 2 3 4 5

Per niente d'accordo/ Silně nesouhlasím Pienamente d'accordo/ Silně souhlasím

22. "Lena jsem potkala v pražském kině. Seděla a měla na sobě zelenožluté tričko. U pokladny jsem jí pozdravila a ona trhla sebou, jako by jiuštknul had. Pak se na mě pozorně zadívala a najednou se začala smát jako pominutá."

"Incontrai Lena in un cinema di Praga. Stava lì seduta e indossava una maglietta gialloverde. Davanti alla cassa la salutai e lei sobbalzò come se l'avesse morsa un serpente. Poi mi guardò con più attenzione e all'improvviso scoppiò a ridere come una matta."

Contrassegna solo un ovale.

1 2 3 4 5

Per niente d'accordo/ Silně nesouhlasím Pienamente d'accordo/ Silně souhlasím

23. "Franz vyskočil, z kapsy dveří vytáhl lovecký tesák, podal spolucestujícímu baterku a poručil: „Svítil!“ Rozhlédl se, silnice oběma směry byla opuštěná, jen sem tam, cikcak, padal ryšavý lupen."

"Franz fece un salto, dalla tasca della portiera estrasse un coltello da caccia, passò al compagno di viaggio la torcia e ordinò: "Luce!" Si guardò intorno, la strada in entrambe le direzioni era deserta, solo qua e là, a zig-zag, cadeva una foglia rossiccia."

Contrassegna solo un ovale.

1 2 3 4 5

Per niente d'accordo/ Silně nesouhlasím Pienamente d'accordo/ Silně souhlasím

24. "V roce 1628 Komenský odešel do exilu do polského Lešna, které se stalo centrem bratrské víry. Zpočátku doufal, že se brzy vrátí zpět do vlasti, proto psal česky některé učebnice v češtině. V Lešně byl zvolen biskupem a písařem a až se stal zástupcem rektora gymnázia, zájmal se o pedagogiku."

"Nel 1628 Comenio fu esiliato nella città di Lesno, in Polonia, la quale divenne il centro della Chiesa morava. All'inizio sperava di tornare presto in patria, per questo motivo scrisse molti libri in ceco. A Lesno fu eletto vescovo e scrivano e, quando divenne vicerettore del ginnasio, si interessò alla pedagogia."

Contrassegna solo un ovale.

1 2 3 4 5

Per niente d'accordo/ Silně nesouhlasím Pienamente d'accordo/ Silně souhlasím

25. "V sedmáctém století tam, kde bylo v minulosti Židovské Město, žil rabin Jehuda Löw ben Bezalel. On znal talmud a kabal, ale studoval také přírodní vědy, astrologii a alchymii. "

"Nel diciassettesimo secolo, dove in passato vi era il ghetto ebraico, viveva il rabbino Jehuda Löw ben Bezalel. Egli conosceva il talmud e la kabbalah, ma studiò anche le scienze naturali, l'astrologia e l'alchimia."

Contrassegna solo un ovale.

1 2 3 4 5

Per niente d'accordo/ Silně nesouhlasím Pienamente d'accordo/ Silně souhlasím

26. "Vědci předpovídají, že do poloviny 21. století zažije Evropa dosud nejrychlejší změnu klimatických podmínek v historii. Důkladná studie předpokládá, že jih Evropy se začne podobat pouštím, zatímco dosud chladná severní Evropa se stane příhodným místem pro zemědělství."

"Gli scienziati prevedono che, entro la metà del 21° secolo, l'Europa avrà sperimentato il cambiamento climatico più veloce della storia. Uno studio approfondito presuppone che l'Europa meridionale avrà cominciato ad assomigliare ai deserti, mentre l'ancora fredda Europa settentrionale diventerà luogo ideale per l'agricoltura."

Contrassegna solo un ovale.

1 2 3 4 5

Per niente d'accordo/ Silně nesouhlasím Pienamente d'accordo/ Silně souhlasím

27. "V tomhle je Oleova máma mnohem větší životní realista. Každý neměl kliku jako on a sestra. Ole ženatý už přece jednou byl, jedno dítě má taky a vedle Connie mu v hlavě straší i dost dalších holek, co to s nimi úplně nevyšlo. A jestli je svět alespoň trochu spravedlivý, tak je jasné, že to všechno nebyla úplně jeho chyba."

"La mamma di Ole è più realista in queste questioni di vita. Sia lui che la sorella hanno avuto sfortuna. Ole si è già sposato una volta, ha anche un figlio e, oltre a Connie, altre ragazze lo mandano fuori di testa, con le quali non è andata proprio bene. E se il mondo fosse almeno un po' giusto, sarebbe chiaro che non è stata tutta colpa sua."

Contrassegna solo un ovale.

1 2 3 4 5

Per niente d'accordo/ Silně nesouhlasím Pienamente d'accordo/ Silně souhlasím

28. "Ahoj Jane, myslela jsem, že si najdu čas, abych ti nejdřív napsala, a místo toho to stihnu jen dnes. V předchozím e-mailu jsem ti řekla, že bych odešla ze školy, a taky se stalo: přestěhovala jsem se do Perugia. Zpočátku představa, že odjždím z Milána, velmi mě rozesmutnila... Kdo ví, co by se stalo, kdybych tam zůstala!"

"Ciao Giovanni, pensavo che avrei trovato prima il tempo per scriverti e invece riesco a farlo solo oggi. Nell'e-mail precedente ti avevo detto che avrei abbandonato l'università e così è stato: mi sono trasferita a Perugia. All'inizio, l'idea che me ne andassi via da Milano mi ha rattristato molto... Chissà cosa sarebbe successo se fossi rimasta lì!"

Contrassegna solo un ovale.

1 2 3 4 5

Per niente d'accordo/ Silně nesouhlasím Pienamente d'accordo/ Silně souhlasím

Quali difficoltà si incontrano nello studio dell'italiano?

Které obtížnosti se potýkají při studiu itaštiny?

29. Indicare le difficoltà incontrate durante l'apprendimento del sistema verbale italiano. Riportare un esempio *

Označit problematiku během učení italského slovesného systému. Uvést příklad

30. Contrassegnare le lingue conosciute oltre all'italiano *

Označit známé jazyky kromě italštiny

Seleziona tutte le voci applicabili.

- Ceco
 Inglese
 Francese
 Russo
 Spagnolo
 Slovacco
 Tedesco
 Altro: _____

31. Indicare il livello di conoscenza delle lingue conosciute *

Označit úroveň znalosti další známé jazyky

32. Se si conoscono il francese, lo spagnolo o il portoghese, indicarne il livello di conoscenza (A1, A2, B1, B2, C1, C2). Specificare se queste lingue sono state utili nello svolgimento degli esercizi. Motivare la risposta

Pokud francouzština, španělština a portugalština jsou známy, označit jejich úroveň znalosti. Určit, jestli byly užitečné při provádění cvičení. Vysvětlit odpověď

Bibliografia

- Abbatichio, R., *L'italiano da Pietroburgo ai Balcani*, in Rivista In.IT, Guerra edizioni, Perugia, 2004.
- Agard, F. B., Clements, R. J., Hendrix, W. S. et al., 1944, *A survey of language classes in the Army Specialized Training Program*, New York: Commission on Trends in Education [of the Modern Language Association of America].
- Allen, H. W., *Textbook materials and foreign language teaching: Perspectives from the classroom*, Nectfl Review, 62, 2008.
- Andersen, R. W., Shirai, Y., "Discourse motivations for some cognitive acquisition principles", *Studies in second language acquisition*, 16, 1994.
- Andorno, C., Cattana, A., *Linguistica acquisizionale; analisi delle interlingue; errore linguistico ed errore comunicativo; modalità di correzione*, dispense corso USR Lombardia, 2008.
- Andorno, C., *Grammatica e acquisizione dell'italiano L2*, in Italiano LinguaDue, 1(1), 1-1, 2009.
- Atkinson, D., *Teaching Monolingual Classes*, Essex, Longman Group UK Limited, 1993.
- Balboni, P. E. e Santipolo, M. (a cura di). 2003. *L'italiano nel mondo: mete e metodi dell'insegnamento dell'italiano nel mondo, un'indagine qualitativa*. Roma: Bonacci.
- Balboni, P. E., Caon, F., *La comunicazione interculturale*, Marsilio, Venezia, 2015.
- Balboni, P. E., *Didattica dell'italiano come lingua seconda e straniera*, Roma: Bonacci, 2014.
- Balboni, P. E., *Fare educazione linguistica: attività didattiche per italiano L1 e L2, lingue straniere e lingue classiche*, UTET Università, 2008.
- Balboni, P.E., *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*, Torino, UTET Università, 2012.
- Balboni, P.E., *Tecniche didattiche per l'educazione linguistica*, UTET Università, Torino, 2007.
- Banfi, E., Bernini, G., "Il verbo", in A. Giacalone Ramat (a cura di), *Verso l'italiano*, Roma, Carocci, 2003.
- Bažant, J., & Sherman, T., *The Prague Belvedere and the Transalpine Renaissance*, Prague, Institute of Philosophy of the Academy of Sciences of the Czech Republic, 2008.

- Begotti, P., *Imparare Da Adulti, Insegnare Ad Adulti Le Lingue*, Italica 88, no. 1, 2011.
- Bernini, G., “La linguistica acquisizionale”, in M. Daloso (a cura di), *Scienze del linguaggio e educazione linguistica*, Torino, Bonacci Editore, 2015.
- Bernini, G., “Sequenze di acquisizione e apprendimento di categorie linguistiche”, in Grassi, R./Bozzone Costa, R./Ghezzi C. (a cura di), *Dagli studi sulle sequenze di acquisizione alla classe di italiano L2*, Perugia, Guerra, 2008.
- Bernini, G., *Scritti scelti*, Narr Francke Attempto Verlag, 2021.
- Berretta, M., *L'imperativo italiano. Problemi morfologici in L1 e L2*, Quaderni del Dipartimento di Linguistica e Letterature Compare, [Università di Bergamo], 9, 1993.
- Berruto, G., *Varietà diamesiche, diastratiche, diafasiche*, in Sobrero, 1993.
- Bertinetto, P. M., “Il verbo”, in AA.VV., *Grande grammatica italiana di consultazione II*, Bologna: Il Mulino, 1991.
- Bertinetto, P. M., *Il dominio tempo-aspettuale: demarcazioni, intersezioni, contrasti*, Torino, Rosenberg & Sellier, 1997.
- Bertinetto, P. M., *Tempo, aspetto e azione nel verbo italiano: Il sistema dell'indicativo*, Firenze, Accademia della Crusca, 1986.
- Bianco, F., “Nuovi Strumenti per l’Insegnamento Della Lingua e Della Letteratura Italiane in Repubblica Ceca”, Editto, Inedito, Redito, *Saggi Dall’XI Congresso Degli Italianisti Scandinavi*, Università Del Dalarna, 2017.
- Brown, H. D., *Teaching by Principles: An interactive Approach to Language Pedagogy*, NY, Longman, 2000.
- Brown, J. D., Hudson, T., *Criterion-referenced language testing*, Cambridge University Press, 2002.
- Caha, P., *Syncretism in Morphology*, Oxford Research Encyclopedia of Linguistics, 2019.
- Calvi, M. V., *La traduzione nell’insegnamento linguistico*, Università di Bergamo, 2000.
- Caon, F., *Educazione Linguistica e Differenziazione*, Torino, UTET Libreria, 2008.
- Carroll, J., Sapon, S., *Modern Language Aptitude Test*, Psychological Corporation, New York, 1959.
- Carroll, S. E., *Input and evidence: The raw material of second language acquisition*, Philadelphia, PA: John Benjamins, 2001.
- Catalano, A., *Italština v novodobých dějinách středoevropských kultur*, in: Humanitas Latina in Bohemis. - Treviso-Kolín. Fondazione Cassamarca, 2007.

- Čechová, M. a kol., *Čeština–řeč a jazyk*. Praha, SPN, 2000.
- Chini, M., *Che cos'è la linguistica acquisizionale*, Roma: Carocci, 2005.
- Chomsky, N., *Aspects of the Theory of Syntax*, Massachusetts, Cambridge, 1965.
- Ciliberti, A., *Manuale di Glottodidattica*, La Nuova Italia, Scandicci, 1994.
- Colucci, M., Sanfilippo, M., *L'emigrazione italiana dal dopoguerra al 1959*, in Fondazione Migrantes, *Rapporto Italiani nel mondo 2007*, Roma, Edizioni Idos, 2007.
- Comrie, B., *Aspect. An introduction to the study of verbal aspect and related problems*, Cambridge, Cambridge University Press, 1976.
- Corder, S. P., "The Significance of Learner's Errors" in *International Review of Applied Linguistics (IRAL)*, n° 5, 1967.
- Cvrček, V., *Mluvnice současné češtiny. 1, Jak se píše a jak se mluví*, Praha, Karlova Univerzita, 2010.
- Daloiso, M., *Introduzione alla didattica delle lingue moderne. Una prospettiva interdisciplinare*, Roma: Aracne, 2011.
- Dardano, M., Trifone, P., *Grammatica italiana: con nozioni di linguistica*, Bologna, Zanichelli, 2002.
- De Bray, R. G. A., *Guide to the Slavonic languages*, London, JM Dent, 1969.
- De Mauro, T., *Storia linguistica dell'Italia unita*, Bari, Laterza [nuova ediz. riveduta e ampliata, 1970; quarta edizione, 1991], 1963.
- De Mauro, T., Vedovelli, M., Barni, M. e Miraglia, L. 2002. *Italiano 2000. I pubblici e le motivazioni dell'italiano diffuso fra stranieri*. Roma: Bulzoni Editore.
- De Tommaso, V., "Dalle Strutture Al Test: Errori in Italiano L2 Di Apprendenti Cechi e Slovacchi: Osservazioni Preliminari in Prospettiva Longitudinale", *Études Romanes De Brno*, no. 1, 2020.
- Dickey, S. M., *Parameters of Slavic aspect. A cognitive approach*, Stanford (Ca): Center for the study of language and information, 2000.
- Dörnyei, Z., *Motivation and motivating in the foreign language classroom*, *The Modern Language Journal*, 78(3), 1994.
- Dörnyei, Z., *Motivation in second and foreign language learning*, *Language Teaching*, 31(3), 1998.
- Ellis, R., *Current Issues in the teaching of grammar: An SLA perspective*, *Tesol Quarterly*, Volum 40, Issue 1, 83-107, March 2006.
- Esvan, F., Trovesi, A., *Grammatica ceca: Fonetica, morfologia e sintassi con esercizi e soluzioni*. Hoepli Editore, 2020.

- Favaro, G., *Insegnare l'italiano agli alunni stranieri*, Nuova Italia, 2002.
- Favata, G., *Il passato perfetto in italiano L2: analisi di testi scritti*, Studi di glottodidattica 6.1, 2021.
- Fici F., Jampol'skaja A., *La lingua russa del 2000. Le forme verbali dell'italiano e del russo. Problemi di interpretazione e di traduzione*, Firenze, Le Lettere, 2009.
- Fleming, N., and Baume, D., *Learning Styles Again: VARKing up the right tree!*, Educational Developments, SEDA, 2006.
- Fortuin, E., Kamphuis, J., *The typology of Slavic aspect: a review of the East-West Theory of Slavic aspect*, Russian Linguistics, 39(2), 2015.
- Franzoi, L., Sgarro, A., *Logica e illogica delle lingue naturali: il caso della consecutio temporum*, in Quaderni CIRD n. 13, Trieste, 2016.
- Freddi G., *Didattica delle lingue moderne*, Minerva Italica, 1979.
- Freddi, G., *Glottodidattica. Fondamenti, metodi e tecniche*, Torino, UTET Libreria, 1994.
- Gak, D. M., *Textbook-An important element in the teaching process*, Hatchaba Journal, 19(2), 2011.
- Gardner, R. C., & Lambert, W. E., *Motivational variables in second-language acquisition*, Canadian Journal of Psychology/Revue Canadienne de psychologie, 13(4), 1959.
- Garzaniti, M., *Gli slavi. Storia, culture e lingue dalle origini ai nostri giorni*, Carocci editore, 2013.
- Gebert, L., "La formazione del passato in polacco", in AA.VV., *Problemi di morfosintassi delle lingue slave*, vol. 1., Bologna, 1988.
- Giacalone Ramat, A., "Typological universals and second language acquisition", *Universals of language today*, Springer, Dordrecht, 2009.
- Giacalone Ramat, A., *Italiano di stranieri*, in A. A. Sobrero (Ed.), *Introduzione all'italiano contemporaneo*, vol. II *La variazione e gli usi.*, Roma-Bari: Laterza, 1993.
- Giacalone Ramat, A., *Verso l'italiano. Percorsi e strategie di acquisizione*, Roma, Carocci, 2003.
- Hamplová, S., *K problematice vidovosti v italštině*, Praha, Karolinum, 1994.
- Harmer, J., *Teaching and learning grammar*, London, Longman Group UK Limited, 1995.
- Helan, P., "Una panoramica dei rapporti italo-cecoslovacchi in epoca contemporanea", in *Primavera di Praga, risveglio europeo*, Firenze University Press, 2011.

- Hrdlička, M., *Gramatika a výuka češtiny jako cizího jazyka: k prezentaci gramatiky českého jazyka v učebnicích češtiny pro cizince*, Praha, Karolinum, 2009.
- Ježková, V., *Jazykové vzdělávání v Německu, Velké Británii, Švédsku a České republice*, Orbis scholae 5.1, 2011.
- Kaliska, M., “Come si insegna l’italiano alle università in Polonia?”, Italiano LinguaDue, 2019.
- Kaliska, M., *Come si insegna l’italiano alle università in polonia?*, Italiano LinguaDue, 2019.
- Klemensiewicz, Z., *Historia języka polskiego*, Warszawa, Wyd. Naukowe PWN, 2006.
- Knowles, M., *The Adult Learner: a Neglected Species*, Houston, Gulf, 1973.
- Kocková, J., “Neurčité tvary slovesné v češtině a ostatních slovanských jazycích”, in *Nová čeština doma a ve světě* 1, 2014.
- Kopečný, F., *Základy české skladby*, Praha, Státní pedagogické nakladatelství, 1962.
- Krashen, S., *Principles and practice in second language acquisition*, Oxford, 1982.
- Krashen, S., *Second language acquisition. Second Language Learning*, 1981, University of Southern California.
- Kreisberg, A. K., “L’uso dei tempi passati in alcune lingue slave e romanze in un’ottica glottodidattica”, in *L’Analisi Linguistica E Letteraria*, 18(1), 2011.
- Lenarduzzi, R., *¡Hola! e Ciao*, in *Scuola e lingue moderne*, Milano, ANILS, 1989.
- Berns, M., *Contexts of Competence: English Language Teaching in Non-Native Contexts*, New York, Plenum, 1990.
- Leone, V., *L’italiano come lingua straniera. Dalla teoria alla pratica: il caso Chicago (IL)*, Italia, Lampi di Stampa, 2008.
- Lindstedt, J., “Tense and aspect”, in: Haspelmath, M., König, E., Oesterreicher, W., Raible, W. (a cura di), *Language Typology and Language Universals / Sprachtypologie und sprachliche Universalien / La typologie des langues et les universaux linguistiques*, I, Berlin-New York, 2001.
- Long M., *Instructed interlanguage development*, in Beebe L. M., ed., “Issues in Second Language Acquisition: Multiple Perspectives”, New York: Newbury House, 1988.
- Luise, M. C., “Insegnare la grammatica”, in *Filim-Formazione degli Insegnanti di Lingua Italiana nel Mondo*, Laboratorio Ditalas, Dipartimento di Scienze del Linguaggio Università Ca’ Foscari, 2003.
- Machálek, T., *Slovo v kostce – agregátor slovních profile*, FF UK, Praha, 2019.

- Mariani, L., *La motivazione negli apprendimenti linguistici: approcci teorici e implicazioni pedagogiche*, Italiano LinguaDue, 2012.
- Mart, C. T., *From communicative competence to language development. International Journal of English Linguistics*, 8(2), 2018.
- Maugeri, G., *L'insegnamento Dell'italiano a Stranieri. Alcune Coordinate Di Riferimento Per Gli Anni Venti*, SAIL, 2021.
- Mestari, S., Malabar, F., *The Use of Authentic Materials in Teaching Grammar for EFL Students (Teachers' Perspective)*, LLT Journal, 19(2), 2016.
- Ministero degli Affari Esteri e della Cooperazione Internazionale, *L'italiano nel mondo che cambia. Stati Generali della lingua italiana nel mondo*, Firenze 21- 22 ottobre 2014.
- Ministero degli Affari Esteri e della Cooperazione Internazionale, *L'italiano nel mondo che cambia. Stati generali della lingua italiana nel mondo*, Firenze, 2014.
- Mufidah, N., *The Impact Of Video-Making Activities On Students' Grammar Mastery*, Jurnal Tarbiyah, Jurnal Ilmiah Kependidikan, 6(1), 2017.
- Nunan, D., *Communicative tasks and the language curriculum*, TESOL Quarterly, 25(2), 1991.
- Ondelli, S., *Dominio tempo-aspettuale e distribuzione dei tempi nel testo: applicazioni didattiche*, EUT Edizioni Università di Trieste, 2007.
- Oxford, R., *Language Learning Styles and Strategies: An Overview*, GALA, 2003.
- Pačesová, J., *Řeč v raném dětství.*, Brno, Univerzita J. E. Purkyně, 1979.
- Paliga, S., *The Verbal Aspect in the Slavic Languages*, Romano-Bohemica, n. II, 2012.
- Patota, G., *Grammatica di riferimento della lingua italiana per stranieri*, Firenze, Le Monnier, 2003.
- Perret-Clermont, A.N., *Lo spazio per il pensare*, in C. Pontecorvo (a cura di) *Discorso e apprendimento (21-30)*. Roma, Carocci, 2005.
- Pistorio, I., *L'interlingua scritta degli adulti. Uno studio presso il Ctp di Ragusa*, *Bollettino Itals*, 2016.
- Podepřelová, A., *Rozvoj klíčových kompetence ve výuce cizího jazyka je opravdu klíčový*, in *Metodický portál RVP.CZ*, Praha, 2006.
- Pokrivčáková, S., Malá, E., *Developing Plurilinguism in Slovakia: The CLIL Method, A Starting Point*, *Profile: Issues Teach. Prof. Dev.*, vol. 5, no. 1, 2004.
- Prandi, M., De Santis, C., *Manuale di linguistica e di grammatica italiana*, UTET Università, 2019.

Quadro comune europeo di riferimento per le lingue. Apprendimento insegnamento valutazione, traduzione dall'inglese di Barsi M. e Lugarini E., Milano, Università degli studi di Milano, 2020.

Ramat, P., *Linguistic categories and linguistics' categorizations*, Linguistics 37(1).

Renzi L., Salvi G., Cardinaletti A., *Grande grammatica italiana di consultazione*, Bologna, il Mulino, 1991.

Ripamonti, F., "Puzzle linguistico e lingua autentica: una proposta didattica per l'ascolto di una canzone in una varietà sub-standard a studenti di italiano LS", in *Italiano LinguaDue*, 2021.

Romanelli, S., *L'uso della traduzione in una classe di LS: Una questione ancora aperta o da riaprire?*, Mutatis Mutandis: Revista Latinoamericana de Traducción, 2(1), 2009.

Santipolo, M., *L'italiano. Contesti di insegnamento in Italia e all'estero*, Torino, UTET Università, 2006.

Santoro, S., *L'Italia e l'Europa orientale. Diplomazia culturale e propaganda 1918-1943*, FrancoAngeli, 2005.

Savignon, S. J., *Teaching English as Communication: a global perspective*, World Englishes, 2003.

Scarpel, S., "Insegnare il trapassato prossimo a madrelingua polacchi", in *Italica Wratislaviensia*, 9(2), 2018.

Selinker, L., "Interlanguage" in *International Review of Applied Linguistics (IRAL)*, 1972.

Serianni, L., Della Valle, V., Patota, G., *Lingua italiana*, Torino, Archimede Edizioni, 1996.

Serragiotto, G., (a cura di), *Le lingue straniere nella scuola: nuovi percorsi, nuovi ambienti, nuovi docenti*, Torino, UTET Libreria, 2004.

Serragiotto, G., Maugeri, G., *Insegnare la grammatica dell'italiano come Ls ad adulti universitari*, 31, 2010.

Skubic, M., *L'apporto linguistico Sloveno al Friulano di Gorizia*, in *Linguistica*, 28(1), 1988.

Šlosar, D., "Antepřéřitum", in: Karlík, P., Nekula, M., Pleskalová, J. (eds.), *CzechEncy - Nový encyklopedický slovník čeřtiny*, 2017.

Smith, C. S., *The parameter of Aspect*, Dordrecht: Kluwer, 1997.

Sussex, R., Cubberley, P., *The Slavic Languages*, New York, Cambridge University Press, 2006.

- Thornbury, S., *How to teach grammar*, Longman, Pearson Education, 2011.
- Tomelleri, V. S., “L’aspetto verbale slavo fra tipologia e diacronia”, in *Contributi italiani al XIV Congresso Internazionale degli Slavisti*, Firenze University Press, 2008.
- Tsymporenko, L., Errori tipici e più frequenti commessi da parlanti di lingue slave, АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ НАУКИ ТА ОСВІТИ: Збірник матеріалів ХХ підсумкової науково-практичної конференції викладачів МДУ/За заг. ред. КВ, 2018.
- Vadori, N., *Italia Illyrica, sive Glossarium Italicorum exonymorum Illyriae, Moesiae Traciaeque, ovvero Glossario degli esonimi italiani di Illiria, Mesia e Tracia*, Ellerani editore, S. Vito al Tagliamento (PN), 2011a.
- Vedovelli, M., & De Mauro, T., *L’italiano degli stranieri: storia, attualità e prospettive*, Carocci, 2002.
- Vedovelli, M., *Guida all’italiano per stranieri. La prospettiva del Quadro comune europeo per le lingue*, Roma, Carocci, 2002.
- Velleman, B. L., *The “Scientific Linguist” Goes to War. The United States A.S.T. Program in Foreign Languages*, *Historiographia Linguistica* 35 (3), 2008.
- Vendler, Z., *Verbs and Times*, in: *The Philosophical Revue* [online], 66 (2), 1957.
- Weinreich, U., *Languages in contact. Findings and problems*, The Hauge-Paris, Mouton, 1974.
- Widłak, S., *Italia e Polonia. Popoli e lingue in contatto*, Kraków, Wyd, Uniwersytetu Jagiellońskiego, 2010.
- Witkin, H. A., C. A. Moore, DR Goodenough, and P. W. Cox., *Field-Dependent and Field-Independent Cognitive Styles and Their Educational Implications*, *Review of Educational Research* 47, no. 1, 1977.
- Zenti, E., “Sviluppo della morfologia verbale in italiano L1: uso e significati delle prime forme verbali”, in *Quaderni del Dipartimento di Linguistica e letterature comparate dell’Università di Bergamo*, 9, 1993.

Sitografia

https://iicpraga.esteri.it/iic_praga/it

[Consultato il giorno 15/05/2022]

<https://dantepraga.cz/it/kurz/ceco/>

[Consultato il giorno 15/05/2022]

<https://dantepraga.cz/>

[Consultato il giorno 15/05/2022]

<http://prateleitalie.asp2.cz/default.aspx>

[Consultato il giorno 15/05/2022]

<https://www.scuolaitaliana.cz/it/>

[Consultato il giorno 15/05/2022]

https://ambpraga.esteri.it/ambasciata_praga/it/informazioni_e_servizi/servizi_consolari/studi/scuole

[Consultato il giorno 15/05/2022]

<http://www.piccolepesti.cz/it/>

[Consultato il giorno 15/05/2022]

<https://new.truhla.cz/zakladniskola/>

[Consultato il giorno 15/05/2022]

<https://www.ggg.cz/cs/>

[Consultato il giorno 15/05/2022]

<https://kgm.cz/>

[Consultato il giorno 15/05/2022]

<https://www.gevo.cz/sazavska/>

[Consultato il giorno 15/05/2022]

<https://www.phil.muni.cz/pro-uchazece/bakalarske-studium/24342-italsky-jazyk-a-literatura>

[Consultato il giorno 15/05/2022]

<https://urs.ff.cuni.cz/ustavkatedra/obory/italstina/>

[Consultato il giorno 15/05/2022]

<https://www.ff.upol.cz/>

[Consultato il giorno 15/05/2022]

<https://www.jcu.cz/cz/prijimaci-zkousky/studijni-programy/studijni-program?program=2609>

[Consultato il giorno 15/05/2022]

<https://www.slu.cz/fpf/cz/ucjitalistikaoboru>

[Consultato il giorno 15/05/2022]

<https://www.ujp.zcu.cz/cs/Languages/Italian/>

[Consultato il giorno 15/05/2022]

<https://ff.osu.cz/14214/italstina/>

[Consultato il giorno 15/05/2022]

<https://www.comune.ledro.tn.it/Aree-tematiche/Gemellaggi/Gemellaggio-con-la-Boemia>

[Consultato il giorno 15/05/2022]

Český Statistický Úřad (ČSÚ), *Cizinci v České republice*, Praga, dicembre 2021.

<https://www.czso.cz/documents/10180/142284148/29002721.pdf/2c3be929-27a5-459e-bee0-7e2aae4705f5?version=1.1>

[Consultato il giorno 15/05/2022]

Palmarini, L., *La lingua italiana in Polonia nei secoli*, 24 marzo 2020, Gazzetta Italia.

<https://www.gazzettaitalia.pl/la-lingua-italiana-in-polonia-nei-secoli/>

[Consultato il giorno 15/05/2022]

<https://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/vzdelavaci-soustava>

[Consultato il giorno 15/05/2022]

https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/organisation-education-system-and-its-structure-21_en

[Consultato il giorno 15/05/2022]

Pulsoni, C., *Carlo Pulsoni intervista Roman Sosnowski*, L'italiano fuori l'Italia, *Insula Europea*, 2019.

<https://www.insulaeuropea.eu/2017/10/09/carlo-pulsoni-intervista-roman-sosnowski/>

[Consultato il giorno 15/05/2022]

CELI – *Certificazione Italiano Generale*. Accessibile all'indirizzo:

<https://www.cvcl.it/categorie/categoria-14>

[Consultato il giorno 15/05/2022]

Vadori, N., *L'italiano lungo l'Adriatico orientale: una presenza e un'opportunità*, Berna, 21 ottobre 2011b.

<https://www.bk.admin.ch/bk/it/home/documentazione/lingue/conferenze-e-seminari/rassegna-stampa.html>

[Consultato il giorno 15/05/2022]

<https://www.coe.int/en/web/language-policy/history>

[Consultato il giorno 15/05/2022]

<https://www.esteri.it/it/diplomazia-culturale-e-diplomazia-scientifica/cultura/promozionelinguaitaliana/>

[Consultato il giorno 15/05/2022]

https://www.esteri.it/it/diplomazia-culturale-e-diplomazia-scientifica/cultura/promozionelinguaitaliana/stati_generali_lingua_italiana/

[Consultato il giorno 15/05/2022]

<https://ladante.it/>

[Consultato il giorno 15/05/2022]

Stati Generali della Lingua e della Creatività italiane nel mondo, 29 Novembre 2021.

https://www.esteri.it/it/sala_stampa/archivionotizie/approfondimenti/2021/11/stati-general-della-lingua-e-della-creativita-italiane-nel-mondo/

[Consultato il giorno 15/05/2022]

L'Italiano nelle università straniere. Contributi alla promozione della lingua e della cultura italiana nelle istituzioni universitarie straniere.

<https://italiana.esteri.it/italiana/lingua/litaliano-nelle-universita-straniere/>

[Consultato il giorno 15/05/2022]

[https://www.treccani.it/enciclopedia/futuro_\(Enciclopedia-dell%27Italiano\)/](https://www.treccani.it/enciclopedia/futuro_(Enciclopedia-dell%27Italiano)/)

[Consultato il giorno 15/05/2022]