

SIMONE CASINI, SALVATORE BANCHERI

*Italiano L2 e Experiential Learning: verso una lingua del 'potere educativo'*

In

*Letteratura e Potere/Poteri*

Atti del XXIV Congresso dell'ADI (Associazione degli Italianisti)

Catania, 23-25 settembre 2021

a cura di Andrea Manganaro, Giuseppe Traina, Carmelo Tramontana

Roma, Adi editore 2023

Isbn: 9788890790584

Come citare:

<https://www.italianisti.it/pubblicazioni/atti-di-congresso/letteratura-e-potere>

[data consultazione: gg/mm/aaaa]

SIMONE CASINI, SALVATORE BANCHERI

*Italiano L2 e Experiential Learning: verso una lingua del 'potere educativo'*

*Abstract: Il contributo considera le questioni relative al potere delle lingue, interpretato al di là di implicazioni semiotiche e filosofiche. Il concetto di potere è declinato entro un quadro di funzionalità sociale ed economica in grado di orientare scelte di politica linguistica ed educativa che possono essere in grado di assicurare alle lingue un grado di diffusione nel mondo globale e globalizzato. Pur essendo il potere delle lingue un assetto concettuale e metodologico generale applicabile al plurilinguismo contemporaneo, le riflessioni prendono in esame in particolar modo il caso dell'italiano e propongono delle azioni di politica educativa entro i principi dell'Experiential Learning (EL) in grado di tracciare (forse meglio di tante altre azioni politiche dal sapore propagandistico) una strada per l'italiano nel mondo.*

## 1. Quale è la condizione della lingua italiana nel mondo? Una introduzione.

Il contributo si inserisce entro una riflessione ampia sul concetto di 'potere' che coinvolge il piano delle lingue come sistemi semiotici e, nello specifico, interessa il grado di attrazione dell'italiano misurato in termini didattici e linguistico-educativi.<sup>1</sup> In tal senso, in una concezione organica del potere di una lingua crediamo che operare sul piano della didattica di qualità sia un elemento, non l'unico, ma almeno con pari dignità ed importanza rispetto agli altri in gioco, per considerare oggi la diffusione di una lingua all'estero, il suo stato di salute e la sua attrattività nei pubblici stranieri. Nel contributo ci focalizzeremo sulla didattica, ovvero su un modello linguistico-educativo che possa definire una concreta prospettiva di azione educativa possibile e possa incentivare una formazione in lingua italiana delle generazioni giovani e giovanissime. Siamo consapevoli che l'azione educativa, da sola, poco può entro un consesso di questioni che attengono a molteplici piani di vita sociale, ma siamo altrettanto consapevoli del fatto che come operatori culturali – insegnanti, professori che lavorano nell'università e nella scuola – 'solo' l'educazione è nel nostro 'potere diretto' (mentre i restanti piani risultano non direttamente modificabili), e almeno questo 'potere educativo' dobbiamo e vogliamo esercitarlo per cambiare (in meglio) le cose.

Tra la fine del 2021 e l'inizio del 2022, a distanza di pochi mesi l'uno dall'altro, sia in Italia che in nord America, sono stati pubblicati almeno 5 lavori tra contributi di sintesi e ricerche inedite (Looney et al. 2021; Danesi 2021; Barni, Vedovelli 2021; Coccia et al. 2021; Casini, Bancheri 2022) che affrontano in modo diverso, tuttavia complementare, questioni centrali per la definizione di politiche linguistiche ed educative funzionali allo sviluppo dell'italiano all'estero. I singoli lavori, coniugando analisi quantitative e qualitative e applicando modelli e metodi della ricerca differenti applicati su scala globale o contesti più circoscritti, hanno tentato di rispondere alla domanda generale e non nuova, ma sempre attuale su *quale sia la condizione reale della lingua italiana nel mondo*. Ne proponiamo una sintesi.

I)

Il primo studio è quello di Looney et al. (2021) che prende in esame i dati della Modern Language Association (MLA) che dal 1958 compie periodicamente analisi quantitative sulle iscrizioni ai corsi e ai programmi di lingue diverse dall'inglese negli Stati Uniti. Le rilevazioni, pur riguardando un solo Paese (USA), sono indicative di una tendenza generale (almeno legata all'intero Nord America) ed evidenziano che nel 2016 (ultima indagine ad oggi disponibile, la successiva sarà

<sup>1</sup> Il contributo è il frutto delle comuni discussioni e riflessioni tra gli autori; tuttavia la condivisione delle linee generali si accompagna alla distinta responsabilità delle diverse parti: così Salvatore Bancheri è autore dei paragrafi 3 e 5, mentre Simone Casini delle restanti parti.

pubblicata nel 2023) le iscrizioni di studenti e il numero dei corsi dei programmi di italiano hanno subito un calo complessivo del 20,1%, maggiore rispetto a tutte le altre principali lingue straniere insegnate negli Stati Uniti. Il dato, preoccupante sul piano dei numeri, è il risultato di una tendenza già emersa nelle precedenti rilevazioni MLA (2013), in cui si evidenziava un rapporto tra i più alti – rispetto alle altre lingue – tra le iscrizioni ai corsi di base e quelli avanzati: nel 2013 il rapporto era di 11:1, più del doppio rispetto alle altre lingue europee. Questo significa che per ogni studente iscritto ad un corso avanzato di italiano, ce ne erano 11 nei corsi di base (o detto in altra forma, solo 1 studente su 11 continuava l'italiano a livello avanzato). Tale rapporto suggerisce una criticità rilevante nella definizione di un percorso di formazione superiore, in quanto gli studenti sembrano non essere attratti dalla partecipazione ai corsi avanzati che sono gli unici in grado di fornire una completezza della competenza nei diversi quadri e contesti comunicativi, anche quelli di studio, non quotidiani e immediati. I dati MLA mettono in luce i tentativi che alcune università hanno adottato per limitare il generale trend negativo: ad esempio il *Fashion Institute of Technology* della *State University* di New York ha sviluppato programmi di studio all'estero, in Italia, tra Firenze e Milano, considerate le capitali della moda e del design italiano, così come la John Carroll University e l'Università del Colorado a Boulder che promuovono costantemente e anche per discipline diverse come il business e il management, opportunità di formazione all'estero nei settori economici, con attenzione al legame tra lingua-cultura-economia.

## II)

Danesi (2021) riprende i dati di Looney et al. (2021) e ne propone una lettura qualitativa, tentando di evidenziare, attraverso una analisi sociolinguistica su un corpus di 30 studenti della Università di Lugano, la correlazione tra modelli didattici in grado di rispondere alle motivazioni e alle esigenze di apprendimento e l'aumento delle iscrizioni ai corsi di lingua: Danesi ritiene che una didattica funzionale in grado di accogliere le motivazioni di apprendimento degli studenti e quindi in grado di modellarsi a queste, sia un 'gancio' per attirare gli studenti e consentire loro di concludere il processo formativo. Riprendendo l'immagine 'dell'aula senza muri' di McLuhan (1989), la didattica del futuro è un insegnamento che si sviluppa in un contesto non vincolato da strutture precostituite (la tradizionale aula), in cui le prospettive di studio all'estero, la didattica esperienziale, la spendibilità della competenza paiono interpretare i *desiderata* degli studenti e con essi la possibilità di nuove iscrizioni ai corsi di lingua. Allo stesso tempo, Danesi evidenzia come la portata della tradizione culturale italiana (da Dante, Boccaccio, Manzoni, Moravia, Calvino, Ginzburg, Morante) sia ancora un fattore attrattivo per gli studenti stranieri che è necessario preservare in un costante bilanciamento con nuovi corsi legati ad esempio all'ambito economico. È necessario tuttavia fuggire dal rischio o dalla tendenza già registrata da Lettieri (2018) di promozione di corsi ritenuti 'sexy', 'alla moda' come *Erotic Renaissance*, per studiare Aretino, Ficino, Castiglione e Veronica Franco e quello *The Philosophy of love and sex* con letture di Dante, Petrarca, Boccaccio, Castiglione e Pietro Aretino, spesso insegnati in inglese, che avrebbero (solo) l'intento pragmatico di attrarre studenti nel breve periodo, senza promuovere un insegnamento avanzato che esplori le diverse caratterizzazioni culturali e linguistiche degli autori in esame. Questo fenomeno che caratterizza alcuni programmi undergraduate di italianistica riflette poi, sul piano dello sviluppo della competenza, quanto considerato da Looney et al. (2021) sul rapporto impari tra corsi di italiano di base e corsi avanzati, con una assoluta predominanza dei primi sui secondi.<sup>2</sup>

---

<sup>2</sup> Esperienze positive di corsi 'attrattivi' che in realtà soddisfano anche requisiti didattici sia linguistici che generalmente culturali, sono stati attuati e ricordiamo a titolo esemplificativo, almeno per il Canada, i corsi tenuti dal prof. P. Colilli presso la Laurentian University (ad esempio *Reading Italy Through Its Scandals; Made in Italy; Italian Fashion and Design; Reason, Love & Death in Italian Enlightenment*) in cui tematiche intrinsecamente

## III)

Lo studio di Barni, Vedovelli (2021) si posiziona sulla stessa linea di Danesi e Looney in termini conclusivi, in quanto sottolinea la generale sofferenza dell'italiano all'estero per numero di corsi offerti, iscrizioni, motivazioni, o generale spendibilità della competenza nel mercato del lavoro. Barni e Vedovelli mettono in evidenza il convivere di vecchi e nuovi problemi dell'italiano nel mondo, tanto da rendere necessario un nuovo paradigma di interpretazione del fenomeno capace di riflettere una strategia di azione che, pur appoggiandosi sul patrimonio culturale plurisecolare cui l'italiano è legato (Campa 2019), evidenzia nuove funzioni in risposta alle esigenze delle persone nel mondo globale.

## IV)

Le riflessioni di Barni e Vedovelli (2021) riprendono i risultati di *Italiano2020* (Coccia et al. 2021),<sup>3</sup> una indagine qualitativa su scale globale che richiamandosi al modello di *Italiano 2000* (De Mauro et al. 2002), interpreta il dato numerico-quantitativo (cioè la generale sofferenza dell'italiano all'estero) attraverso il supporto di testimoni privilegiati, ovvero di operatori istituzionali, linguistici, culturali ed economici nei contesti stranieri che potessero fornire una propria prospettiva nei rispettivi campi di interesse, dall'istruzione alla economia. *Italiano 2000* e *Italiano2020* condividono il medesimo modello teorico di riferimento – il mercato globale delle lingue – che considera i rapporti fra le lingue non sul piano delle strutture formali (dalla morfologia, alla sintassi, alla fonetica) quanto su quello semiotico identitario per cui le lingue sono sistemi simbolici che stanno in rapporto ai problemi culturali, etnici, politici, economici e sociali di un Paese. Un modello teorico già proprio della *Storia linguistica dell'Italia unita* (De Mauro 1963: VII) che pare perfettamente in linea con i fatti di pertinenza linguistica anche all'estero, dove “per intendere fenomeni e tendenze della storia linguistica” [anche contemporanea] si richiamano spesso “eventi e vicende della storia politica, economica, intellettuale, letteraria”. In tale prospettiva i rapporti fra le lingue sono marcati e non neutri: le scelte che i singoli o i gruppi sociali fanno circa la lingua (ad esempio se usare una lingua, al posto di una altra, se apprendere una lingua al posto di una altra, se attivare un corso in una lingua o in una altra) sono legati alla funzione pragmatica di quella lingua, non sul piano della comunicazione, ma sul piano sociale e di spendibilità nel contesto contemporaneo. Le acquisizioni di *Italiano2020* (Coccia et al. 2021) si pongono in linea di continuità con *Italiano 2000*, in quanto i punti di forza e le criticità emerse nella prima indagine del millennio, si sono ripresentati a venti anni di distanza, in un contesto globale meno favorevole all'italiano rispetto a quello del 2000. Per *Italiano2020*, l'italiano si trova in una condizione di svantaggio rispetto ad altre lingue con cui pare competere a causa della sua sempre minore attrattività nel mercato globale. Tra le cause di quella ‘non politica linguistica’ dell'italiano (Vedovelli 2010a) si sottolinea l'assenza di una azione strutturata e prolungata nel tempo, la mancanza di investimenti economici sul piano dell'industria culturale, sia in termini di capitale umano. Inoltre, come emerso anche in Casini, Bancheri (2019) per il contesto del nord America, *Italiano2020* sottolinea la mancanza di strategia comune, cioè la mancanza di rete tra attori diversi, da quelli istituzionali locali, a quelli istituzionali internazionali, il sistema educativo, dal sistema economico produttivo locale a quello internazionale legato all'Italia, fino alla dimensione comunitaria e migratoria

---

attrattive per le giovani generazioni di studenti canadesi come la moda, la cucina ecc. sono state declinate entro corsi di letteratura e storia della lingua che poco potevano invidiare a corsi ‘più tradizionali’. Tuttavia, l'esperienza della Laurentian University appare ancora isolata nel panorama didattico nordamericano; ad essa si aggiungono i corsi di teatro organizzati a partire dagli anni Ottanta all'interno dell'Università di Toronto Mississauga di cui daremo conto sinteticamente nel prosieguo del contributo.

<sup>3</sup> L'indagine *Italiano2020: lingua nel mondo globale* è stata diretta da un Comitato Scientifico, coordinato da Benedetto Coccia e composto da Monica Barni, Francesco De Renzo, Silvana Ferreri, Massimo Vedovelli e Andrea Villarini.

per operare, ciascuno nel proprio settore, per il benessere (e lo sviluppo) dell'italiano nel mondo. Si profila di contro una sorta di autoreferenzialismo e, ancora una volta, un modello di azione (o non-azione) che si fonda sul concetto di *italiano lingua di cultura*, ma non nella prospettiva illuminata di Campa (2019), quanto nella semplicistica, tradizionale e talvolta banale concezione dell'intrinseco legame culturale tra lingua e alta intellettualità, come se questo fosse di per sé sufficiente a promuovere una lingua nel mondo globale contemporaneo.

V)

In contesto canadese, e in particolare dell'Ontario e di Toronto, Casini, Bancheri (2022) hanno realizzato una ricerca comparativa tra italiano, spagnolo, portoghese e tedesco per studiare quale lingua, tra quelle presenti a Toronto e insegnate nella sua più importante università, è in grado di esercitare un 'potere' socio-economico-educativo, cioè è in grado di esercitare una qualche maggiore attrazione per le nuove generazioni internazionali (sia di origine italiana che non). Nello studio innovativo di caso sono presi in considerazione alcuni parametri di analisi funzionali allo sviluppo socio-economico di un territorio misurato da ranking internazionali, quali emergono, in particolare, da *The Wharton School of the University of Pennsylvania* [<https://www.wharton.upenn.edu>]; *U.S. News & World Report* [<https://www.usnews.com/news/best-countries/articles/methodology>] e *Economist Intelligence Unit's* [<https://www.eiu.com>]. Ne deriva una lista di 5 parametri di analisi presi in esame attraverso cui leggere la questione della lingua italiana a Toronto e nella GTA:

- i) Educazione
- ii) Sviluppo economico
- iii) Heritage (dimensione etnica-migratoria)
- iv) Alta intellettualità
- v) Visibilità, vitalità linguistica e nuovi valori simbolici

In linea con le indagini menzionate, i risultati della ricerca, anche nel solo contesto della GTA, che è sì limitato, ma paradigmatico almeno per l'Ontario e il Canada, mettono in luce un potere generalmente limitato dell'italiano rispetto alle altre lingue straniere in esame; un potere che si manifesta in particolare nei settori dell'heritage e in quello dei nuovi valori identitari legati alla visibilità linguistica e ai valori del turismo, del gusto e del buon gusto, mentre appare molto limitato in particolare nel settore dello sviluppo economico.

Non sorprende poi il nesso implicito che si instaura tra economia ed educazione: il potere che una lingua manifesta in termini di funzionalità e spendibilità nei settori ritenuti più funzionali allo sviluppo sociale e più utili nella vita quotidiana (cioè proprio quelli del lavoro e dell'economia [la ricerca si è svolta nel 2022]), è direttamente connesso ad un investimento – anche monetario – per studiare quella lingua, frequentare corsi e programmi di studio in patria e all'estero. Il tedesco, ad esempio, pare 'pagare di più', pare cioè assicurare maggiori vantaggi di funzionalità, spendibilità e uso nel medio-lungo periodo rispetto all'italiano che, invece, in Ontario, è simbolo di un legame (talvolta più teorico che effettivo) con una comunità etnica ed esercita una generica funzione di attrattività secondo un canone tradizionale per cui l'italiano è una 'lingua che piace', una 'lingua bella'. In linea di tendenza, il quadro fornito dalla ricerca linguistica è un quadro di generale sofferenza, in cui il mantenimento o la costruzione di un potere di una lingua, necessita di specifiche azioni di supporto, cioè di azioni politico-educative.

## 2. Lingua, educazione e *Experiential Learning*: questioni di politica linguistica-educativa.

Secondo Spolsky (2004; 2009), ogni politica linguistica si definisce per una serie di azioni / decisioni che hanno lo scopo di esercitare un influsso sugli assetti linguistici di un territorio: tra essi l'educazione è un contesto centrale in cui elaborare politiche linguistiche che passano dal sostegno ad una offerta formativa differenziata, alla diretta azione didattica in classe. Come fare lezione, delineare competenze e assicurare una didattica di qualità sono pertanto parti di una stessa politica linguistica (Barni 2012; Balboni 2015; Casini, Bancheri 2019; Mezzadri 2016; Serragiotto, Maugeri 2019; Serragiotto 2016).

D'Orazzi e Hajek (2021), Amorati e Hajek (2021) e Danesi (2021) hanno sottolineato che la didattica di qualità è uno strumento in grado non solo di sviluppare competenza linguistica negli apprendenti (cosa inevitabilmente primaria), quanto essere un fattore integrativo e strumentale per accrescere la motivazione di apprendimento e con essa la soddisfazione degli apprendenti. I risultati dei tre studi citati svolti in Australia e in Svizzera, dimostrano che il processo pedagogico e gli elementi contestuali (ad esempio, come la lingua è considerata nella società in cui viene insegnata) influenzano la motivazione di apprendimento e con essa il numero delle iscrizioni ai corsi. In particolare, i punti di forza che influenzano la motivazione degli studenti sono (1) la comprensione delle variabili affettive che regolano il processo di acquisizione e il legame tra lingua e cultura, (2) la comprensione del valore e dei vantaggi derivati dall'apprendimento della lingua (la sua spendibilità sociale), e (3) la capacità del sistema didattico di rispondere alle esigenze di apprendimento con una didattica innovativa e creativa. Questi elementi corrispondono, essenzialmente, ai tre fattori motivazionali: il primo ha che fare nello specifico con lo studente e quindi con la sua dimensione affettiva; il secondo guarda a questioni extralinguistiche che spaziano dal piano economico al mercato del lavoro; mentre il terzo è di specifica pertinenza della dimensione didattica.

Ne consegue che se per i primi due fattori la bontà di una azione didattica può avere un peso specifico limitato (o comunque non essere in essi direttamente correlata), il terzo fattore è essenzialmente di responsabilità didattica. Ciò significa che la possibilità che una lingua sia appresa passa anche (e aggiungiamo in modo determinante) da come quella lingua viene insegnata. Per una politica linguistico-educativa bottom up, più immediata, e che veda coinvolti docenti e amministratori di sistemi educativi (università, collegi, scuole) in Italia e all'estero, avere coscienza di questi risultati implica prendere consapevolezza di come ciascun operatore, nel proprio ruolo, è chiamato ad avere una responsabilità diretta nel corso insegnato, nel programma, e più in generale, essere parte in causa nello 'stato di salute di una lingua'. È questa una forma di responsabilizzazione dell'insegnamento, che non crediamo sia in controtendenza con quella necessità di rete tra soggetti diversi già indicata da Casini, Bancheri (2019) e Coccia et. alii (2021). Ogni singolo docente, per quanto è chiamato a svolgere, è parte integrante dello sviluppo della lingua che lo porta ad operare scelte e azioni che in quanto pertinenti alle questioni educative escono dalla classe e approdano ad una dimensione più ampia, una dimensione, appunto, di politica linguistica. Tra tali azioni didattiche e contestualmente politiche che sono (o possono essere) nella responsabilità e attuazione del singolo docente e/o del singolo amministratore senza che le questioni necessitino di forme di investimento, autorizzazioni ecc. a più alti livelli politici o istituzionali, rientrano le importanti prospettive della didattica esperienziale (d'ora in poi EL), ovvero della capacità di apprendere ed insegnare mettendo lo studente entro un contesto che primariamente è di esperienza e di vita cui si lega il fattore dell'apprendimento. In contesto nordamericano questo aspetto è fortemente incentivato e da ormai alcuni anni rappresenta un indicatore significativo della qualità dell'insegnamento e della capacità (per l'istituzione che lo realizza) di raggiungere obiettivi di alto impatto educativo.

Nel 2008, la Association of American Colleges and Universities ([www.aacu.org/node/4084](http://www.aacu.org/node/4084)) ha definito un elenco di High-Impact Educational Practices a cui le università nord-americane si ispirano nella gestione e programmazione didattica di qualità (che ha poi conseguenze anche sulla distribuzione dei fondi), e tra queste rientrano almeno 3 pratiche di alto impatto sulle quali le lingue possono esercitare un ruolo significativo:

- Diversity/Global Learning (1)
- Internships (2)
- Community Engagement (3)

L'indicatore del *Diversity/Global Learning* (1) fa riferimento alla necessità di sostenere corsi e programmi di studio che aiutino gli studenti a esplorare le culture, le esperienze di vita e le visioni del mondo diverse dalle loro, attraverso forme di apprendimento esperienziale nella comunità e/o attraverso lo studio all'estero. L'indicatore *Internships* (2) considera la necessità di promuovere tirocini all'interno di strutture pubbliche o private come forme sostenibili di apprendimento esperienziale. Per community engagement (3), in linea con la Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching (<https://www.carnegiefoundation.org>) si intende la collaborazione tra istituti di istruzione superiore e le loro comunità (locali, regionali/statali, nazionale, globale) per lo scambio reciproco di conoscenze e risorse. Le tre pratiche, pur non essendo esplicitamente dedicate alle lingue, possono avere come denominatore comune il concetto *experiential learning*.

L'EL è un principio nuovo nell'insegnamento (o meglio è nuova la sua sistematizzazione educativa) e sostiene l'imprescindibilità della componente esperienziale nel processo di apprendimento (tra la molta letteratura disponibile, si faccia riferimento a Billett 2009; Bowen 2018; Bowen, Penneforte 2017; Jackson 2015; Rowe, Zegwaard 2017; Smith, Worsfold 2015). È questo un fatto che a noi pare non casuale: se oggi l'EL è un elemento fondativo per tutta la didattica di qualità, le lingue paiono essere arrivate prima di altre discipline, considerando proprio la dimensione funzionale dell'apprendimento, come è noto, dal fondamento teorico del Quadro Comune Europeo di Riferimento delle Lingue (QCER) (2021: 26):

Il QCER non solo promuove l'insegnamento e l'apprendimento come mezzo di comunicazione, ma offre anche una visione nuova e responsabilizzante del discente. Il QCER considera chi usa/apprende la lingua come un "attore sociale", che agisce nell'ambiente sociale e che svolge un ruolo attivo nel processo di apprendimento. Ciò significa un cambiamento di paradigma nella pianificazione dei corsi e nell'insegnamento delle lingue, che favorisce il coinvolgimento e l'autonomia dell'apprendente.

Con l'approccio orientato all'azione adottato dal QCER, si passa da programmi basati sulla progressione lineare di strutture linguistiche o di una serie di nozioni e funzioni predeterminate, a programmi basati sull'analisi dei bisogni, orientati verso compiti della vita reale e costruiti attorno a una scelta mirata di nozioni e di funzioni. L'approccio è incentrato sulla competenza indicata da descrittori che cominciano con *sono in grado di (fare)* piuttosto che indicare ciò che gli apprendenti non hanno ancora acquisito in modo *sufficiente*. L'idea è quella di progettare curricula e corsi basati su bisogni comunicativi del mondo reale, organizzati attorno a compiti di vita reale e accompagnati da descrittori *sono in grado di (fare)* che rappresentano degli obiettivi da raggiungere.

Nel contesto universitario nordamericano l'EL è un elemento integrato nella pratica didattica di molte discipline afferenti alle scienze dure (dalla matematica alla medicina, dalla ingegneria alla chimica), mentre pare soffrire nelle discipline umanistiche e linguistiche che paiono ancora non aver appreso le potenzialità di tale azione didattica (Lettieri 2022) nonostante l'apporto teorico del QCER. Avere una componente di EL in un corso, significa che il corso sia metaforicamente che concretamente esce dalla classe, per entrare nel territorio sociale ed economico-produttivo in cui il docente vive, consuma e insegna e in cui anche lo studente vive, consuma e apprende.

Non ci sono corsi più o meno adeguati a integrare componenti di apprendimento esperienziale, ma ci sono attività all'interno di corsi di letteratura, storia, semiotica, linguistica teorica ecc. che possono prevedere una componente di EL. Ciò, inevitabilmente, si riflette sulle qualità e sulle competenze del docente (Balboni 2015; Vedovelli 2010b) e sulle sue capacità di scelta etica. Il docente può scegliere di fare una lezione tradizionale ed essere forse un buon docente per i suoi studenti, limitandosi però ad avere un ruolo in un piccolo campo di azione, oppure può essere un buon docente/politico anche per la disciplina, perché lungimirante e capace di occuparsi integralmente della materia e di come i contenuti di insegnamento possono guardare fuori all'accademia. È in gioco il dialogo tra istituzioni diverse, tutte implicate nel processo sviluppo culturale, economico, sociale di un territorio, di una provincia e di una nazione.

Eyler (2009) e Lettieri (2022) considerano l'EL una forma di insegnamento che porta gli studenti nella comunità, aiutando loro sia a collegare lo studio in classe e la vita nel mondo, sia a trasformare la conoscenza inerte in conoscenza in uso. Eyler evidenzia che l'EL può portare a un apprendimento accademico 'più potente' e ad un ambiente di formazione più responsabile che produce cittadini più coinvolti nelle dinamiche sociali e del mondo aumentando la possibilità che gli studenti siano in grado di utilizzare per tutta la vita le conoscenze e le capacità critiche acquisite negli anni della formazione. Tuttavia, continua Lettieri (2022), l'EL non è un processo didattico semplice o automatico ma richiede una leadership accademica (nel senso di un alto livello di gestione amministrativa accademica) e un investimento economico senza il quale l'EL rimarrà solo una buona intenzione, ma non riuscirà a realizzarsi.

In risposta a tali esigenze educative, l'Università di Toronto Mississauga ha elaborato nel 2017 il proprio piano accademico in cui l'apprendimento inclusivo e l'EL giocano un ruolo fondamentale:

Obiettivo 1: creazione di un ambiente accademico rigoroso e innovativo; Obiettivo 2: sviluppo della ricerca scientifica di eccellenza; Obiettivo 3: arricchimento dell'esperienza formativa dello studente abbracciando le opportunità di coinvolgimento della comunità locale e internazionale; Obiettivo 4: educazione verso una cittadinanza globale; Obiettivo 5: innovazione per creare una comunità sostenibile e coesa (OVPAD 2017, traduzione nostra).

Entro una rete di 5 macro-obiettivi, gli obiettivi 1 e 3 si orientano specificatamente sulla promozione e sul sostegno dell'EL durante tutto il percorso formativo, così da consentire allo studente di coltivare esperienze di apprendimento utili, praticabili e di impatto per la loro vita, supportate da riflessione critica, analisi e sintesi.<sup>4</sup> Nello specifico l'obiettivo 1 si promuove di discostare l'insegnamento da una istruzione formale-tradizionale, in cui gli insegnanti presentano contenuti di apprendimento astratti, verso una didattica coinvolgente in cui gli studenti imparano facendo, e partecipano attivamente al processo di apprendimento. All'interno di questo modello di EL gli studenti sono immersi in un'esperienza formativa a tutto tondo che consente di sviluppare abilità pratiche o nuovi modelli di pensiero (Lewis 1994).

L'obiettivo 3 si concentra invece sull'apprendimento fuori dalla classe, riconoscendo nella comunità una componente fondamentale per la missione di una università. Si tratta di una comunità estesa, o estendibile, in cui possono essere coinvolti attori locali (imprenditori) o nazionali o internazionali (organizzazioni comunitarie, o enti pubblici) e in tal senso l'università è chiamata a creare opportunità di EL che promuovono relazioni vantaggiose con il territorio. Ne risulta che attraverso l'esperienza didattica, l'apprendimento 'superficiale' diventa un apprendimento 'profondo', con indubbi vantaggi per la stessa università in quanto si manifestano in maniera forse più evidente le ricadute scientifiche della propria missione (Lettieri 2022).

---

<sup>4</sup> Affrontiamo questi due obiettivi perché di diretta pertinenza con le nostre riflessioni.

3. Il teatro in classe: un esempio di EL per i corsi di italiano presso l'University of Toronto Mississauga (UTM).

A partire dall'inizio degli anni Novanta, sulla scia degli expertise e delle ricerche condotte anche alla Università di Toronto Mississauga, in molte università nordamericane la messinscena di un'opera teatrale diventa materia di insegnamento linguistico e culturale. Perché un'opera teatrale potesse declinarsi su un piano linguistico-educativo e aprire l'accesso allo sviluppo delle competenze, era opportuno tenere presenti almeno tre dimensioni: una linguistica, una letteraria e la terza recitativa, proprio questa ultima inquadrata, anche se inconsapevolmente, nel novero dell'EL.

Riprendendo le riflessioni di Lobalsamo e Pasquali (2019), che riprendono Bancheri, Pugliese (Bancheri 2021c; Pugliese e Bancheri 1996) il teatro diviene uno degli elementi attraverso cui la didattica della lingua appare una didattica integrata, ovvero una didattica in cui il valore del modello e del metodo di insegnamento precede il valore dell'oggetto di insegnamento. La questione dal piano del 'cosa insegnare' si sposta quindi sul piano del 'chi' e del 'come', su un piano 'etico' in cui sono coinvolti direttamente tutti i soggetti implicati nella didattica: l'insegnante e gli studenti.

Già Bancheri (2009; 2010; 2012-2015; 2021a) e Casini, Bancheri (2021) hanno sostenuto la valenza letteraria, anche accademica, delle opere teatrali di Lina Riccobene e ne hanno consentito un efficace accesso al grande pubblico che ha appreso, o forse ricordato, con il sorriso (seppur amaro) della scena teatrale, un momento di verità per migliaia di italiani che hanno affrontato e subito la questione migratoria, sulla scia di metodo di Lucrezio che con la forma poetica ha edulcorato l'accesso alle cose naturali indipendenti dagli Dei. Lina Riccobene ha saputo leggere l'emigrazione *della sua gente* al di là del dato storiografico; ha saputo inquadrarne la portata psicologica e interpretarne le motivazioni profonde e i sentimenti che nel loro essere contraddittori hanno segnato la vita delle generazioni dalla partenza alla nuova vita nell'altrove, sino poi al ritorno, quando questo è avvenuto, mai facile e mai scevro di ripensamenti.

Tra le diverse opere che sono state oggetto di uso e funzione didattica, consideriamo in particolare *Quannu nun era matrimoniu 'ppi procura* scritta nel 1986 e tutt'ora rappresentata sia in aula che fuori.<sup>5</sup> La Riccobene racconta un matrimonio, un matrimonio per procura, ovvero quella forma di unione civile e religiosa tra due persone basata non sulla conoscenza diretta degli interessati, ma su dinamiche familiari, di paese, su convenzioni forse oggi arcaiche, ma capaci di segnare una epoca nell'Italia del boom economico.<sup>6</sup> Per le tematiche trattate e la capacità di leggere sotto spoglie diverse

<sup>5</sup> Tra le opere teatrali di Lina Riccobene segnaliamo: *La Diliiana* (1981); *Roba... di casa noscia* (1991); *Quannu nun era matrimoniu 'ppi procura* (1986); *Li devoti di la biacca* (1988); *Schetta nun t'appi* (1989); *Arri e catarri* (1992); *Cutiaddu duru e pani ca nun taglia* (2001); *Issi issi ca t'avissi* (2005, con Alessandro Bevilacqua), *Li jardina siccàru e li munnizzàra 'hiurièru* (2016), *Lu vanà, la bevè, lu scuscì e lu trutrù* (2016); *Fidi ni sàrba... e no lignu di vàrca* (2019). La sua produzione poetica include: *Regine d'attese* (1993); *In finale di partita... per non parlare di Beckett* (1993); *La speranza del giorno* (1993); *Storia ingemmata* (1995); *La via dell'oceano* (1996); *Rosa canina* (1996); *Après nous le déluge* (1999); *Orizzonte Postumo nell'assenza presente* (2005); *La parola in vetrina* (2006). Per ulteriori informazioni sulla Riccobene, si consideri Riccobene 2020. Le opere di Lina Riccobene sono state rappresentate in nord America in particolare: 1996 – Maschere Duemondi, regia di S. Bancheri e G. Pugliese, Forest Hill Collegiate Institute, North York (Canada); Sidernese Cultural Centre, Woodbridge (Canada); Brock University, St. Catharines (Canada); 1997 – Maschere Duemondi, regia di S. Bancheri e G. Pugliese, University of Toronto Mississauga, Mississauga (Canada); 1997 – Compagnia amatoriale del Sidernese Cultural Centre, regia di M. Caccamo, Sidernese Cultural Centre, Woodbridge (Canada); 2000 – Maschere Middleburiane, regia di S. Bancheri, Middlebury College (VT, USA); 2003 – Maschere Petiliane, produzione del Delia Social Cultural Centre, regia di S. Bancheri, St. Joan of Arc Catholic High School, Maple (Canada); 2003 – Maschere Laurenziane, regia di P. A. Colilli e D. Iuele-Colilli, Laurentian University, Sudbury (Canada); 2006 – Maschere Petiliane, produzione del Delia Social Cultural Centre, regia di S. Bancheri, Madonna Catholic Secondary School, Downsview (Canada).

<sup>6</sup> L'impianto dell'opera non ha i canoni della satira e la commedia si conclude con la denuncia sociale che

la questione forse non edificante e moderna, ma pertinente con la cultura italo-canadese del tempo, la commedia si inserisce a pieno titolo nel novero della letteratura di emigrazione e rappresenta un punto di riferimento alternativo e complementare per gli studi nordamericani ed europei sul tema, ancora dibattuto, dell'esistenza di una identità italo-canadese rappresentata e sfaccettata attraverso i tratti delle culture locali che la animano.

#### 4. *Quannu nun era matrimoniu 'ppi procura*: questioni linguistico-educative.

La commedia è utilizzata in classe a partire dagli anni Novanta, sia in versione originale (dialetto siciliano) sia attraverso una riscrittura delle sue parti, oggetto di analisi e funzionale in chiave didattica: Casini, Bancheri 2019 e Casini 2020 hanno proposto una analisi anche diacronica del profilo sociolinguistico degli studenti di italiano L2 nelle classi dell'Università di Toronto dai quali emerge un quadro educativo differenziato tra passato e presente. L'italiano (e per esteso il suo spazio linguistico) è oggi, a Toronto, una L2 nella maggior parte dei casi, anche laddove il cognome degli studenti tradisce una origine italiana. A partire dagli anni Settanta, ed ancora nei primi anni in cui la commedia è stata messa in scena, la comprensione di un testo siciliano non era di difficile accesso né per gli studenti, né per il generale pubblico italo-canadese. Oggi l'uso didattico di una commedia dialettale pone difficoltà diverse, non necessariamente maggiori o minori, dovendo poggiare su profili sociolinguistici più uniformi con base essenzialmente anglofona.

Il ruolo dell'italiano L2 come medium per l'accesso alle strutture dialettali avrebbe ancora una valenza educativa, ma anche generalmente storico linguistica, capace di riproporre *in nuce* quanto già avvenuto spontaneamente all'interno del processo linguistico del parallelismo (Vedovelli 2011). Ne deriva che la chiave di accesso alla commedia dialettale – che per sue caratteristiche letterarie ha raccontato le dinamiche sociali e quindi linguistiche della emigrazione italiana in Canada – è divenuta, grazie agli interventi degli studenti e del docente sul testo originale in dialetto, un testo che procede entro un continuum linguistico da una forma solo marginalmente standard (che riflette e oltrepassa le variazioni dell'italiano contemporaneo che accentuano i caratteri diatopici e diastratici propri dell'uso orale e ripropongono quel legame semiotico con il contesto sociale in cui la commedia era nata e si muoveva) ad una forma di standardizzazione della lingua che non si è avuta come oggetto di rappresentazione scenica, ma è diventata parte integrante (e culmine) del lavoro glottodidattico sul testo perché funzionale allo sviluppo della competenza linguistica (Bancheri 2021b; Pugliese e Bancheri 1993; 1996).

La scelta di procedere attraverso step e testi 'intermedi' entro un continuum ipotetico tra dialetto, non-standard e standard – scelta dibattuta a livello scientifico – se da un lato stilizza le polarità non standard dell'italiano in Canada, dall'altro, pur nella marcatezza dialettale, considera la capacità comunicativa dell'italiano regionale come funzionale alla comprensione dell'opera, per poi giungere alla definizione e allo studio di un testo standard.

Quello che era parso un ostacolo, cioè l'opera in dialetto, è stato superato adottando una

---

richiama fatti vissuti in Italia del secondo dopoguerra. Spesso il matrimonio per procura si intrecciava alle vicende migratorie, perché normalmente era contratto da una giovane italiana e un emigrato (o il figlio di un emigrato) che cercava una ragazza italiana per appagare il senso di smarrimento culturale e di tradizione che il viaggio verso il nuovo mondo aveva accentuato. La ragazza vedeva nella procura una forma di riscatto sociale verso una vita più agiata, anche se, è bene dirlo, i sentimenti di lei e di lui erano molto spesso frutto di pressioni familiari e dinamiche di garbo sociale che andavano ben oltre il rapporto tra due persone. Non erano infatti rari casi in cui il matrimonio celebrato per procura rimanesse solamente un "foglio di carta" e la sposa, qualche volta arrivata nell'altrove, qualche volta mai partita, fosse ritenuta *non buona* anche solo fisicamente e per questo rifiutata dal giovane che scopriva una realtà diversa da quella prospettata, richiamando nei fatti il senso profondo del film di Luigi Zampa con Alberto Sordi e Claudia Cardinale *Bello, onesto, emigrato Australia, sposerebbe compaesana illibata* (1971).

strategia di appropriazione del testo, basata sull'adattamento o la riscrittura di alcune sue parti: il dialetto, visto prima come ostacolo, diventa così materia di esercitazione linguistica, fonte di studio, di ricerca sia linguistica che antropologica presso la comunità. Il risultato è un testo con ancora un suo forte carattere dialettale, ma che diventa comprensibile a un uditorio misto come il pubblico di studenti, docenti e generalmente un pubblico italo-canadese. Il 'nuovo' testo è un testo che lo studente sente "più suo", in quanto ha apportato in esso cambiamenti sostanziali in grado anche di rendere il corso accademico più ricco, più completo, più interattivo.

L'educazione linguistica tradizionale è stata una pedagogia dell'imitazione o meglio dell'addestramento all'imitazione di modelli linguistici dati nel passato e ritenuti socialmente elevati tanto da diventare linee guida: ma se il modello può essere riscritto (e avviene frequentemente) allora il teatro diventa una attività didattica creativa, in linea con la nuova educazione linguistica. La norma, anche quella grammaticale, è prima di tutto una norma sociale a fronte della quale un parlante (uno studente, un insegnante) si troverà dinnanzi ad una sorta di continuum di possibilità entro il quale scegliere la soluzione linguistica che possa garantire, o meglio indirizzare il fine comunicativo funzionale a quella azione e a quell'intendimento.

Nella nuova educazione linguistica in cui anche la grammatica è semioticamente creativa (Casini 2022) lo studente potrà scegliere la soluzione linguistica più opportuna (il docente potrà indirizzare la scelta) sulla base di parametri che spaziano dalle competenze linguistiche in possesso, quelle in acquisizione, oppure in base ad elementi contestuali (nel nostro caso artistici) posto che qualunque scelta sia fatta non ci sarà mai un caso in cui si possa dire che ha evidentemente sbagliato. Ci saranno soluzioni più adeguate all'obiettivo, soluzioni meno adeguate, ma sempre ammesse, oppure soluzioni che non consentono di dare esito alla comunicazione. Queste ultime non saranno intrinsecamente sbagliate, saranno solo non funzionali all'intento comunicativo in quel contesto, per quei particolari utenti, in quel preciso momento.

Cosa significa questo in concreto? In primo luogo, significa richiamare quanto già nel 1975 avevano espresso le *Tesi Gisela* sul concetto di funzionalità come 'bussola' dell'azione didattica e, in classe, significa tesoro di strumenti ausiliari anche tecnologici che possano superare la prospettiva del giusto/sbagliato a fronte una varietà ampia di soluzioni comunicative, con gradi di accettabilità diversa, magari per ragioni sociali, culturali o di norma d'uso. L'insegnamento in classe non può non fornire elementi linguistici che facciano da guida nel processo di apprendimento (strutture, forme e regole); ma fornire gli elementi linguistici significa dare allo studente la consapevolezza di quali forme e strutture possono essere pertinenti a particolari esiti comunicativi, costituendo in tal modo una guida che pur richiamando il principio della correttezza, lo subordini a quello della funzionalità.

Nell'interazione docente/studente la grammatica creativa che si esemplifica nella riscrittura di parti della commedia con cui si delineano specifiche 'soluzioni' a problemi comunicativi e si affrontano i diversi elementi linguistici entro una gamma *in fieri* di possibili diversi esiti che questi potrebbero avere nell'agire sociale attraverso la lingua.

#### 4.1 Una esperienza didattica all'Università di Toronto Mississauga.

L'uso didattico della commedia *Quannu nun era matrimoniu 'ppi procura* si è avuto in molteplici corsi promossi all'interno del programma di italiano del Dipartimento di Language Studies della University di Toronto Mississauga. Senza l'ambizione di fare una ricognizione storica delle diverse didattizzazioni dell'opera, riprendiamo a titolo esemplificativo le esperienze condotte all'interno dei corsi di ITA450 e ITA451 (a.a. 2021-2022) al fine di definire le principali azioni (delineate in sequenza) messe in atto da docente e studenti per sviluppare competenza linguistica a partire dall'uso di una commedia teatrale in classe, al di là della sua effettiva rappresentazione.

I)

L'attività didattica inizia con la lettura condivisa dell'opera, realizzata sia dal docente (spesso con il supporto della stessa autrice dell'opera) sia dagli studenti che a turno e in gruppo, facendo appiglio a tutta la gamma di competenze a loro disposizione (e quindi anche a quelle dialettali derivanti dai propri background di origine) procedono verso una prima decodifica del testo che porta loro ad una comprensione generale della struttura narrativa.

II)

Una volta che il testo è stato compreso nelle sue linee generali, e quindi la dimensione narrativa è entrata pienamente nell'esperienza didattica, l'attività si sposta su un piano maggiormente linguistico di riscrittura testuale con vantaggi innegabili sul piano glottodidattico: in primo luogo lo studente raggiunge una conoscenza capillare dell'opera che gli consentirà di supplire una forma alternativa (in caso di dimenticanza della propria battuta al momento della recita) e di servirsi del lessico e delle strutture apprese anche fuori scena. Attraverso le attività testuali allo studente perviene una cognizione molto particolareggiata per cui è in grado di fare suggerimenti interpretativi e linguistici di valida portata durante le lezioni o le prove.<sup>7</sup> Tali azioni sono pienamente in linea con il *Framework* europeo e le linee guida ACTFL tanto da interpretare nel senso più alto della modellizzazione didattica l'idea che il testo (un testo, qualunque testo che funga da unità segnica) sia al centro dell'unità didattica e da esso scaturiscano le azioni educative e i contenuti linguistici. Inoltre, ancora il documento europeo, propone il principio di un testo didattico che non sia, di per sé, buono o non buono, giusto o sbagliato: semmai un testo diviene adeguato o non adeguato, ma anche il testo non adeguato, in virtù del superamento dell'idea di un testo originale intoccabile, può diventare adeguato perché opportunamente modificato secondo le esigenze educative dell'insegnante, che nel caso del teatro è un insegnante/regista e una opera teatrale in dialetto può essere modificata, può rappresentare l'unità segnica che dà avvio al processo di apprendimento linguistico.

III)

L'attività di riscrittura testuale oltre a garantire un più facile accesso ai contenuti semantici e narrativi della commedia, accresce la competenza linguistica sia sul piano strettamente lessicale (ad esempio attraverso l'uso di sinonimi e collocazioni) sia sul piano pragmatico, cioè quello più legato all'uso sociale della lingua.

Data una battuta da apprendere lo studente è chiamato ad ampliare il proprio bagaglio lessicale attraverso i sinonimi delle parole più complesse, e per ciascuna di queste, con l'aiuto del docente si individueranno i contesti maggiormente adeguati ai singoli sinonimi, a partire da quello utilizzato per la commedia, per il quale ne viene data una giustificazione non astratta, ma funzionale.

Sempre sul piano lessicale vengono utilizzati strumenti importanti quali collocazioni e polirematiche funzionali all'ampliamento del lessico al di là dell'opera stessa: le collocazioni, che sono espressioni formate da due o più parole che per uso e consuetudine lessicale formano una unità fraseologica non fissa, rappresentano anche un modo per sviluppare la creatività dello studente consentendogli di esplorare gamme di parole diverse. Le collocazioni possibili di una lingua sono molte, alcune comuni altre più raffinate, e spesso non vi è nessun nesso logico che leghi i termini tra loro, né la correttezza formale è legata a ragionamenti o regole grammaticali che non implicino

---

<sup>7</sup> In termini di recitazione, le conoscenze alternative tornano utili in quanto danno modo allo studente di colmare, in modo opportuno, gli eventuali vuoti di memoria durante la rappresentazione, assicurando così un ritmo ininterrotto allo svolgimento dell'azione.

l'uso. Così, ad esempio, è possibile lanciare un cappello, ma non tirare un cappello, nonostante i verbi lanciare e tirare siano, in sé, sinonimi. Un esercizio sui sinonimi e sulle collocazioni consente pertanto non solo di ampliare in astratto il bagaglio lessicale, ma anche di considerare gli usi normali di una lingua. Le singole battute poi vengono anche considerate sul piano pragmatico, aprendo a possibilità di variazione linguistica sugli assi della diafasia, diatopia e diamesia (De Mauro 1982). Il risultato glottodidattico porta lo studente ad esprimere un medesimo concetto, ma in modi differenziati ipotizzando situazioni sociali reali distinte che implicano distinte forme linguistiche adeguate e pertinenti ai contesti. A titolo esemplificativo riportiamo alcune esercizi svolti: data una battuta, in questo caso per bocca di Charlie, uno dei protagonisti della commedia, lo studente è chiamato a riscrivere il testo ipotizzando movimenti sull'asse diafasico verso un maggiore grado di formalità e sull'asse diamesico, da un testo orale ad un testo scritto (in neretto la battuta originaria):

*CHARLIE — Ja, bene sistemato sono. Sto a Toronto, vicino a San Clero, lavoro in uno storo e faccio 50- 100 bucks alla settimana. Ho un carro lungo da qua a là che non lo posso apparcare mai, tanto è lungo.*

- Sì, bene sistemato sono. Vivo a Toronto, vicino a Saint Clair, lavoro in uno storo e faccio 50-100 dollari alla settimana. Ho un carro lungo da qua a là che non lo posso parcheggiare mai, tanto è lungo.
- Sì, sono sistemato bene. Vivo a Toronto, vicino a Saint Clair, lavoro in un negozio e guadagno 50-100 dollari alla settimana. Ho una macchina lunga da qua a là e non posso parcheggiarla mai, è così tanto lunga.
- È vero, mi sono ben integrato a Toronto, nell'area di Saint Clair, dove lavoro in un negozio in cui riesco a guadagnare circa 50-100 dollari a settimana. Ho una auto berlina, ampia e confortevole che ha però un unico difetto: è così tanto spaziosa ed ingombrante che non riesco quasi mai a trovare parcheggio vicino casa.

*CHARLIE — No, non minchiate, zì Bilà: smisciati. (si alza e mima un incidente). Nu carru viene di cca, n'antru carru veni di dda e fanno "bum". E tutti li carri si sfasciano e la gente corre lesta agli ospedali.*

- No, non sciocchezze, zì Bilà: schiantati... (si alza e mima un incidente). Una macchina viene di qua, un'altra macchina viene di là e fanno "bam". E tutti li carri si sfasciano e la gente corre ferita agli ospedali.
- No, non sciocchezze, zì Bilasi: schiantati... (si alza e mima un incidente). Una macchina viene di qua, un'altra macchina viene di là e fanno "bam". E tutte le macchine si sfasciano e la gente è portata via ferita agli ospedali.
- No, non sciocchezze, zio Bilasi: schiantati... (si alza e mima un incidente). Una macchina arriva da qua, e un'altra arriva da là e si schiantano. La macchina si fracassa e l'autista ferito è portato di soccorso all'ospedale.

In questo caso l'attività del docente è funzionale al superamento del concetto di errore grammaticale (Casini 2022) in quanto, seguendo il piano definito da De Mauro sullo spazio linguistico, le forme riscritte non sono alternative, ma complementari ciascuna in linea con specifici contesti e situazioni. L'attività richiama la dimensione creativa, ma anche ludica (Mollica; Krashen, Terrel 1983) capace di distrarre lo studente dallo sforzo dell'apprendimento linguistico, per implicitamente agevolando lo sviluppo della competenza.

In linea con tale attività didattica rientra il piano dell'uso di strumenti quali sinonimi, ma anche collocazioni e polirematiche. Il verbo riflessivo *sistemarsi*, ad esempio, utilizzato dall'autrice con significato di *trovare un impiego fisso, sposarsi, accasarsi* ha anche una forma non riflessiva (*sistemare*) con significato di *organizzare in un sistema, ordinare secondo un criterio opportuno e per esteso accomodare, riparare*. Inoltre, richiamando il significato della sua forma riflessiva, *sistemare* indica il *fornire di un posto di lavoro*,

*un'occupazione stabile, dotare di una sicurezza economica ed ancora far sposare in modo economicamente vantaggioso, ed apre alla formazione di strutture normali anche nella sua costruzione non riflessiva. Pertanto, ad esempio, lo studente evidenzia che il verbo *sistemare* è spesso unito ad avverbi come adeguatamente, alla meglio, al meglio, comodamente, correttamente, degnamente, diversamente ecc., e il sostantivo femminile ad esso legato (*sistemazione*) è usato assieme ad aggettivi quali *accurata, adeguata, armonica, confortevole, decorosa* e si può associare a verbi quali *apprezzare, cercare, controllare, mantenere, scegliere, trovare*, ecc.*

Talvolta, nei casi in cui le forme appaiono sinonimiche, lo studente può creare un breve questionario / intervista a madrelingua con il quale fare una sorta di classifica di uso più diffuso entro una specifica comunità di parlanti (accuratamente delineata). Queste attività non hanno certamente lo scopo di individuare la forma corretta o più adeguata, ponendosi entro un condiviso piano di adeguatezza; tuttavia servono allo studente per uscire dall'aula didattica e attuare forme di didattica esperienziale.

#### IV)

A ciò si aggiunge un ulteriore elemento, quello linguistico, che contribuisce alla definizione di una tradizione culturale italo-canadese che prende in considerazione l'impianto delle lingue in contatto. Gli studi di Clivio (1986), Danesi (1982), Bancheri (2007), Pietropaolo (1974, 2010), Iuele-Colilli (2018) hanno messo in luce la valenza linguistica della comunità italo-canadese dell'Ontario, riflettendo sulla dimensione contattuale che l'incontro tra lo spazio linguistico italiano in emigrazione e la lingua autoctona produce nella normale (perché secondo norma d'uso) interazione e creatività delle lingue. Da questo incontro è nato l'italiese,<sup>8</sup> una lingua talvolta associata ad altre forme di contatto come l'italoaustraliano o l'italoamericano (solo per citare i casi più in continuità che vedono la interazione di forme analoghe), ma che Casini (2020) e Casini, Bancheri (2022) leggono sotto una prospettiva semiotica complementare rispetto alla tradizione: una prospettiva che mette in luce da un lato le peculiarità linguistiche dell'italiese rispetto alle altre varietà — a partire dal processo migratorio canadese ben diverso, ad esempio, da quello statunitense per tempi e forme di aggregazione comunitaria — sino a considerare la valenza identitaria e generalmente simbolica di questa lingua al di là della portata comunicativa di interazione. In linea di discontinuità rispetto ad Haller (1993) e Prifti (2013) che considerano l'italoamericano come il risultato di un processo di code mixing, Casini e Bancheri (2022) individuano nell'italiese una portata semiotica di creazione del senso in violazione (o in superamento) delle tradizionali categorie semantiche delle lingue in contatto che ne eleva la concezione identitaria al rango di lingua *tout court* per la comunità italo-canadese rispetto anche alla letteratura di studi canadesi che ne considerava la funzione di necessità ad uso di emigrati italiani privi di competenze linguistiche sufficienti alla interazione sociale in italiano o inglese. Bancheri (2007: 1) evidenzia che “italiese is not only, as the word itself suggests, a mixture of Italian and English — itali(ano) + (ingl)ese = italiese — but a mixture of Italian, an Italian dialect (at times more than one dialect), and English. It is a linguistic pastiche made of loanwords and loanshifts, a language which changes according to the regional background of each speaker and of his/her interlocutor(s)” e ne sottolinea la valenza dinamica e in continuo cambiamento anche in relazione alla componente dialettale del locutore. Continua Bancheri (2007: 1),

the English sentence *I am going to the store to buy bus tickets* might have the different phonetic and grammatical variations according to the rules of the dialect of the speakers and also the interlocutor(s).

<sup>8</sup> In contesto nordamericano inizia a farsi strada la denominazione di italese, proposta da Corrado Paina, letterato e direttore della Camera di Commercio italiana dell'Ontario, in grado di sottolineare la maggiore vicinanza di questa lingua alla matrice inglese, rispetto che all'italiano.

Among Sicilian speakers, it would become “Vaiu a lu storu ppi accattari li ticketti di lu bussu”. If the interlocutor is a non-Sicilian, perhaps “cumprari” would be used instead of “accattari”. It is similar to employing a standardized version of the dialect. For speakers of a different dialect the sentence will acquire the typical lexicon and phonetic traits of their dialect. What will not change in the sentences are the Italianized words “storu”, “ticketti”, and “bussu”, which will acquire, for example, the schwa in a Neapolitan speaker or will lose the gemination in a Friulian.

Nell’opera teatrale la presenza costante, anche massiccia, dell’italiese è funzionale in almeno due direzioni: è in primo luogo la manifestazione dell’uso linguistico italo-canadese e quindi richiama la volontà dell’autrice di calare anche linguisticamente la propria opera in un contesto di emigrazione. A ciò si aggiunge quella valenza ironica dell’uso linguistico su cui si è espresso Bancheri (2007: 17-18) e che accompagna la commedia in tutte le sue parti: si tratta di fenomeni di incomprensione linguistico-culturale sintetizzabili in 1) “cultural expectations”; 2) “English words that sound like Italian but have a different meaning”; 3) “phonetic resemblance”; 4) “phonetic misunderstandings”; 5) “the fact that the Sicilian family has no idea about the Italian words”.

Nella creatività dell’italiese, parole come *morgheggio*, *carro*, *storo*, *sciabola*, *fattoria*, *farma*, *compostiscene*, *smescio* non sono analizzabili solo come interferenze semantiche e/o morfologiche tra italiano e inglese: queste parole sono uno status di vita da raggiungere, un obiettivo sociale che gli emigrati di prima generazione dovevano ricercare nella nuova patria perché non posseduto in quella lasciata. Una creatività di intelletto, forse inconsapevole per l’utente, che ha consentito nella storia di raggiungere risultati comunicativi e sociali importanti a coloro che hanno lasciato l’Italia per aprire la vita al nuovo mondo. Da questa prospettiva, la domanda scientifica che ne segue non è più quella sul processo morfologico con cui l’italiese è nato dal contatto tra inglese e spazio linguistico italiano ma, semmai, perché l’italiese è nato e quali sono state le conseguenze che la sua nascita ha determinato per la comunità dei parlanti. Questo è il motivo per il quale non riteniamo possibile interpretare l’italiese solo come lingua di contatto. Nessuno mette in dubbio che sia anche una lingua di contatto, ma non considerare la sua portata valoriale nel panorama identitario italo-canadese significa non capire a pieno il suo valore semiotico e creativo.

Assumendo la prospettiva della creatività semiotica per l’italiese, ben si comprende come questa lingua possa essere la lingua madre di una intera comunità di parlanti: lingua madre non per fattore cronologico — perché non è la prima lingua appresa dalla prima generazione di italo-canadesi; ma potrebbe esserlo per la generazione successiva — ma in quanto, nel quadro che stiamo delineando, non appare significativo stabilire se l’italiese può occupare tale posizione nella percezione linguistica dell’emigrazione canadese per un uso comunicativo massiccio. Il già citato Casini e Bancheri (2022) dà risposte in questa direzione, ma ciò che qui preme mettere in luce è considerarne il profilo di lingua madre dell’emigrazione italiana in Canada perché ha accompagnato la comunità italo-canadese nella scoperta di modelli e quadri sociali (che solo in un secondo momento sono diventati anche paradigmi linguistici), dotandola degli strumenti più simbolici, semiotici e identitari per farsi comunità unita, e darsi uno statuto simbolico-politico (nel senso etimologico) che, in altro caso, non avrebbe avuto.

V)

Alle attività di semplificazione e riscrittura testuale, contribuisce anche la conoscenza del contesto sociale entro cui il testo si sviluppa. Per tradizione migratoria, Toronto e l’intera GTA sono caratterizzati dalla presenza massiccia della comunità siciliana anche di prima generazione che ha contribuito (o oggi avrebbe un ruolo importante) nell’inquadrare l’opera entro un contesto sociale vivo. Alla didattica si unisce la ricerca, alle lingue si unisce la cultura antropologica. Tali azioni integrate sono funzionali alla introduzione dell’opera e alla sua realizzazione scenica da un lato, e allo

sviluppo di competenze linguistiche e generalmente culturali dall'altro. Guardando all'insegnamento della lingua come un complesso meccanismo di ricerca, la rappresentazione teatrale è il contesto in cui la valorizzazione delle competenze ed esperienze pregresse degli studenti assume un ruolo centrale: ad esempio, se l'obiettivo è mettere in scena una specifica figura caratterizzata da uno specifico tratto culturale (ad esempio la Sicilia rurale degli anni Cinquanta), la conoscenza di quel mondo culturale attraverso la ricerca della storia familiare, può essere un valore aggiunto da sostenere. Una conoscenza che può essere non diretta e personale, ma frutto di analisi, ricerche, letture, storie di tradizioni familiari e comunitarie. Il valore educativo dell'operazione richiama ciò che in termini moderni è definito un approccio alla didattica orientato all'azione in cui gli studenti attori non potevano rimanere passivi dinnanzi ad un insegnamento esperienziale, ed essi stessi, in certo senso, diventavano i produttori del messaggio (Pugliese e Bancheri 1993; 1996; Bancheri 2005, 2020, 2021c).

##### 5. Italiano L2, Experiential Learning e 'potere educativo'.

Dal 2017 l'Università di Toronto (e in modo specifico il campus di Mississauga, UTM, entro il quale rientrano le nostre attività scientifiche e didattiche) ha fatto dell'EL uno dei goals del proprio Academic Plan 2017 per il quale, valorizzando ogni forma di apprendimento esperienziale, l'EL è diventata una componente essenziale della terza missione delle università o, per dirlo in inglese, del *community engagement*. Prendiamo come modello di buone pratiche l'Academic Plan dell'University of Toronto Mississauga perché crediamo che la valorizzazione dell'EL, sia una strada, forse la principale, per mettere al centro dell'apprendimento lo studente, le sue competenze e quindi anche le lingue. Dall'UTM Accademic Plan 2017 si legge che

UTM is committed to offering innovative, high-impact, and real-world opportunities to all of its students through experience-driven programs.

High quality experiential learning (EL) programs deepen graduate and undergraduate education, respond to the needs of society, contribute to community-campus relationships, and enhance the reputation of the University. The transformative potential of experiential learning builds student professional capacity through autonomy, adaptability and resilience.

Students engage in a wide range of EL opportunities, including work-integrated and community engaged learning activities, to develop skills, clarify values, contribute to local and global communities, and prepare for an ever-changing world.<sup>9</sup>

È a nostro avviso un fatto non casuale se l'EL è oggi, in America, un obiettivo centrale della didattica di qualità e le lingue paiono essere arrivate prima delle altre discipline a considerare proprio la dimensione funzionale dell'apprendimento. La concezione dell'apprendimento universitario, su qualunque campo, in qualunque corso, che avviene attraverso 'il fare qualcosa' fuori dall'aula<sup>10</sup> richiama da vicino il modello didattico denominato dalla educazione linguistica *action oriented approach* che è divenuto il pilastro (the aim of the CEFR) su cui si regge fin dal 2001 il processo di apprendimento e insegnamento linguistico (Piccardo, North 2019). Entro tale quadro diviene ancora più centrale il ruolo di un docente di qualità e delle competenze che un docente deve avere. Nella

---

<sup>9</sup> UTM si impegna a offrire opportunità innovative, di grande impatto per il mondo reale a tutti i suoi studenti attraverso programmi basati sull'esperienza. I programmi di apprendimento esperienziale (EL) di alta qualità approfondiscono l'istruzione universitaria, rispondono ai bisogni della società, contribuiscono alle relazioni comunità-campus e migliorano la reputazione dell'Università. Il potenziale innovativo dell'apprendimento esperienziale costruisce la capacità professionale degli studenti attraverso l'autonomia, l'adattabilità e la resilienza. Gli studenti si impegnano in un'ampia gamma di opportunità EL, comprese attività di apprendimento integrate nel lavoro e impegnate nella comunità, per sviluppare abilità, chiarire valori, contribuire alle comunità locali e globali e prepararsi per un mondo in continua evoluzione.

<sup>10</sup> Così da integrare subito le competenze teoriche acquisite in classe con la pratica nella vita sociale.

stringente attualità i dipartimenti di lingue, entro un mercato globale, devono costantemente giustificare la loro esistenza e devono far capire agli studenti l'importanza dello studio linguistico nel mondo del lavoro, post-universitario (Casini, Bancheri 2022; Lettieri 2018). Con parole certamente meno altisonanti, e senza l'ausilio prezioso di ricerche di educazione linguistica che tanto hanno dato alla linguistica educativa in quanto scienza autonoma nel panorama delle scienze del linguaggio, già nel recente passato a UTM è stato messo in pratica il concetto di *experiential learning* facendo vivere allo studente un apprendimento pragmatico, funzionale ed esperienziale alla vita accademica e sociale. Le elaborazioni teoriche e di metodo degli anni Settanta, spesso fatte a posteriori e che contribuirono a fare del teatro una attività curricolare, pienamente inserita nelle attività didattiche dell'Erindale College (oggi UTM), sono frutto di una riflessione condivisa con persone (insegnanti) che talvolta pur partendo da una visione dell'insegnamento formalistico, hanno ben presto intuito e compreso i vantaggi di un simile modello.

Il teatro non è nei fatti una esperienza 2.0 ma, per le sue peculiarità, si configura come modello didattico in grado di raccogliere frutti analoghi partendo dallo studente che è chiamato non solo a recitare, ma ad interpretare culturalmente la parte assegnata e in questo creare esperienza didattica e di formazione.

Almeno in America, la crescita esponenziale delle opportunità di EL nel campo degli studi linguistici, che viene assunta come modello paradigmatico del complesso ed eterogeneo mondo dell'istruzione post-secondaria, ed è un chiaro indicatore dell'alto interesse e del valore percepito con cui gli studenti intendono l'educazione e l'educazione esperienziale. Riconoscendo che gli studenti sono i primi destinatari della conoscenza accademica, l'Università di Toronto Mississauga tenta di emergere come leader internazionale nell'offerta di formazione esperienziale, non perché ha capito questo fatto meglio di altri, ma per la velocità con cui ha risposto alle sollecitazioni dei cittadini globali e ha costruito un apparato amministrativo per sostenere questo cambiamento radicale nell'istruzione post-secondaria, in modo che possa guidare la creazione di una formazione accademica globale per il nuovo millennio.

Nonostante i grandi successi nell'educazione esperienziale negli ultimi anni, mentre ci sforziamo di massimizzare l'esperienza accademica migliorando le opportunità EL nuove ed esistenti, è urgente che le Università, i dipartimenti e i partner del campus non accademico lavorino insieme per accogliere le richieste formative dello studente. La pianificazione, l'attuazione e la valutazione degli approcci EL richiedono inevitabilmente investimenti significativi, sia in termini di tempo che di finanziamenti, per operare in modo efficiente ed efficace. Se vogliamo fornire ai nostri studenti un'istruzione che dia loro "potere educativo" e abbia "potere educativo" per ispirarli e guidarli nella formazione anche linguistica, non solo a ricordare le conoscenze acquisite in classe ma anche a trasferirle sul posto di lavoro, allora la visione e gli obiettivi della didattica di qualità devono continuare a riflettere la nostra convinzione fondamentale e condivisa che l'esperienza formativa (*Experiential Learning*) dovrebbe essere centrale per un titolo universitario.

## Bibliografia

- ACTFL (American Council on the Teaching of Foreign Languages), *World Readiness Standards for Learning Languages*, Alexandria, ACTFL, 2015.
- R. Amorati, J. Hajek, *Fostering Motivation and Creativity through Self publishing as Project-based Learning in the Italian L2 classroom*, «Foreign Language Annals» (2021), 1-24.
- P. Balboni, *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*, Torino, UTET, 2015.
- S. Bancheri, *Il workshop teatrale a Middlebury College*, in A. Vitti (a cura di), *La Scuola italiana di Middlebury (1995-2005). Passione - Didattica - Pratica*, Pesaro, Metauro, 2005, 47-88.
- \_\_\_\_\_, *Riccobene's Nun mi marito ppi procura: The Italian Canadian Linguistic Pastiche in a Comedy of Errors*, in G. Summerfield (a cura di), *Patois and Linguistic Pastiche in Modern Literature*, Newcastle, Cambridge Scholars Publishing, 2007, 47-75.
- \_\_\_\_\_, *Italiese and Italiesco: Two Different Faces for the Otherness of Emigration in the Work of Lina Riccobene and Vilardo*, in F. Calabrese. L. Ghezzi. T. Lobalsamo. E. Schobilgen (a cura di), *Diversity, Otherness, and Pluralism in Italian Literature, Cinema, language, and Pedagogy, Yesterday, Today, and Tomorrow*, New York – Ottawa – Toronto, Legas, 2009, 263-280.
- \_\_\_\_\_, *The Digital Archives of the Frank Iacobucci Centre: A Tool for the Italian Canadian Community of Writers*, in L. Canton. V. Fazio. J. Zuccherò (a cura di), *Reflections on Culture. An Anthology of Creative and Critical Writing*, Ottawa, Legas, 2010, 122-128.
- \_\_\_\_\_, *Intervista a Lina Riccobene. La via dell'oceano: l'anima siciliana da Delia verso l'altrove*, «Italian Canadiana», (2012-2015), 26-29: 155-160.
- \_\_\_\_\_, *Questioni di educazione linguistica: L'italiano (il dialetto e l'italiese) a teatro*, in S. Casini, C. Sansalone, S. Bancheri, M. Lettieri (a cura di), *A Journey through Knowledge: A Festschrift in Memory of Paul A. Colilli (1952-2018)*, Firenze, Franco Cesati Editore, 2020, 535-549.
- \_\_\_\_\_, *Un viaggio nel mio nostos. La comunità siciliana globale di Delia tra tradizioni, teatro, dialetto ed italiese*, in G. Niccoli (a cura di), *Patterns of Nostos in Italian Canadian Narratives*, «Italian Canadiana», (2021a), 35, 129-151.
- \_\_\_\_\_, *Emigrazione e immigrazione nel cuore del Mediterraneo: il caso Delia*, in A. Vitti (a cura di), *Mediterranean Encounters and Legacies. Incontri e lasciti mediterranei*, New York, Bordighera Press, 2021b, 1-34.
- \_\_\_\_\_, *Liola di Luigi Pirandello: un esperimento didattico*, in K. Eisenbichler, P. Sabbatino (a cura di), *A Garland of Gifts: Studies in Honour of Olga Zorzi Pugliese*, 2 vols. Welland, ON, éditions Soleil publishing, 2021c, 669-685.

- M. Barni, *Italia*, in G. Extra, K. Yagmur (a cura di), *Language Rich Europe, 2012. Tendenze nelle politiche e nelle pratiche per il multilinguismo in Europa*, Cambridge University Press, British Council, 2012.
- M. Barni, M. Vedovelli, *L'italiano nel mondo globale: da Italiano2000 a Italiano2020*, «Italice» (2021), 98, 4, 967-979.
- S. Billett, *Realising the Educational Worth of Integrating Work Experiences in Higher Education*, «Society for Research into Higher Education» (2009), 34, 7, 827-843.
- T. Bowen, A. Pennefort, *The Impact of Digital Communication Technologies and Remote Working Cultures on the Socialization and Work Readiness of Individuals in WIL programs*, in T. Bowen, M. T. B. Drysdale (a cura di), *Work-Integrated Learning in the 21st Century: Global Perspectives on the Future*, Bingley, Emerald Publishing Limited, 2017, 99-112.
- T. Bowen, *Becoming Professional: Examining How WIL Students Learn to Construct and Perform Their Professional Identities*, «Studies in Higher Education» (2018), 43, 7, 1148-1159.
- R. Campa, *Il convivio linguistico. Riflessioni sul ruolo dell'italiano nel mondo contemporaneo*. Roma, Carocci, 2019.
- S. Casini, *Language Creativity: A Semiotic Perspective*. Lanham, Lexington – Rowman & Littlefield, 2020.
- \_\_\_\_\_, *Towards a Grammar with 'Creative States.'* *Issues on Creativity in Language Education*, «Mosaic», (2022), 13, 2, 21-57.
- S. Casini, S. Bancheri, *Stanno tutti bene. Una ricognizione sugli studi di italianistica in Nord America*, in C. Bagna, L. Ricci (a cura di), *Il mondo dell'italiano, l'italiano nel mondo*, Pisa, Pacini Editore, 2019, 213-239.
- \_\_\_\_\_, *Lingue e linguaggi d'Italia in Canada. Riflessioni di linguistica educativa su Quannu nun era matrimoniu 'ppi procura di Lina Riccobene*, Ottawa, Legas, 2021.
- \_\_\_\_\_, *What is the Language of Power? Theoretical Reflections on Italian, Italiane and Other Languages*. New York – Ottawa – Toronto, Legas, 2022.
- Carnegie, *Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching*, 2021.
- G. P. Clivio, *Competing Loanwords and Loanshifts in Toronto's Italiane*, in C. Bettoni (a cura di), *Altro Polo. Italian Abroad*, Sydney, Frederick May Foundation, 129-146, 1986.
- B. Coccia. M. Vedovelli. M. Barni. F. De Renzo. S. Ferreri. A. Villarini, *Italiano2020: lingua nel mondo globale. Le rose che non colsi...* Roma, Editrice Apes, 2021.
- Council of Europe, *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume*, Strasbourg, Council of Europe Publishing, 2020.

- M. Danesi, *L'interferenza lessicali nell'italiano parlato in Canada (Toronto)* «Les langues néo-latines», (1982), 241, 163-167.
- \_\_\_\_\_, *Motivational Factors in Italian Enrollments*, «Italice», (2021), 98, 3, 640- 655.
- T. De Mauro, *Storia linguistica dell'Italia unita*. Roma-Bari, Laterza, 1963.
- \_\_\_\_\_, *Minisemantica dei linguaggi non-verbali e delle lingue*, Bari, Laterza, 1982.
- T. De Mauro. M. Vedovelli. M. Barni. L. Miraglia, *Italiano 2000. I pubblici e le motivazioni dell'italiano diffuso fra stranieri*, Roma, Bulzoni, 2002.
- G. D'Orazzi, J. Hajek, *Italian Language Learning and Student Motivation at Australian Universities*, «Italian Studies», (2021), 76, 447-465.
- J. Eyler, 2009, *The Power of Experiential Education*, «Liberal Education», (2009), 95, 4, 24-31.
- GISCEL, *Dieci Tesi per l'educazione linguistica democratica*, 1975.
- H. Haller, *Una lingua perduta e ritrovata: l'italiano degli italo-americani*, Firenze-Roma, La Nuova Italia, 1993.
- D. Iuele-Colilli, *Documenting Italiane. Necessity or Luxury*, «Italian Canadiana», (2018), 32, 55-68.
- D. Jackson, *Employability Skill Development in Work-Integrated Learning: Barriers and Best Practice*, «Studies in Higher Education», (2015), 40, 2, 350–367.
- S. Krashen, T. Terrel, *The Natural Approach: Language Acquisition in the Classroom*, Oxford, Pergamon, 1983.
- M. Lettieri, *L'insegnamento della letteratura italiana in Nord America*, «Cultura e Comunicazione», (2018), 13, 24-27.
- \_\_\_\_\_, *Experiential Learning in Global Education: The University of Toronto Mississauga Case*. «Studi in onore di Massimo Vedovelli», 2022, in stampa.
- L.H. Lewis, C. J. Williams, *Experiential Learning: Past and Present*, «New Directions for Adult and Continuing Education», (1994), 62, 5-16.
- T. Lobalsamo, A. Pasquali, *Drama-based Foreign Language Learning and the Modern Mandragola*, «SKENÈ Journal of Theatre and Drama Studies», (2019), 5, 1, 129-145.
- D. Looney et al., *Italian Enrolments: Trends and Concerns*, «Italice», (2021), 98, 2, 434-448.
- M. McLuhan, *The Medium and the Messenger*, New York, Ticknor & Fields, 1989.

- M. Mezzadri, *Le politiche linguistiche europee: tra continuità e cambiamento*, in C. A. M. Rodríguez (a cura di), *Le lingue in Italia, le lingue in Europa: dove siamo, dove Andiamo*, Venezia, Edizioni Ca' Foscari, 2016, 11-19.
- MLA (Modern Language Association), report di D. Goldberg, D. Looney e N. Lusin, *Enrollments in Languages Other Than English in United States Institutions of Higher Education, Fall 2013*, 2015.
- A. Mollica, *Ludolinguistica: I giochi linguistici e la didattica dell'italiano*, Ancona, Gruppo editoriale Eli, 2019.
- Office of the Vice-Principal Academic and Dean (OVPAD), *Academic Plan 2017*, University of Toronto Mississauga, 2017.
- E. Piccardo, B. North, *The Action-oriented Approach: A Dynamic Vision of Language Education*, Bristol, Multilingual Matters, 2019.
- D. Pietropaolo, *Aspects of English Interference on the Italian Language in Toronto*, «Canadian Modern Language Review», (1974), 30, 3, 234-241.
- \_\_\_\_\_, *Language Loyalty and the Culture of Immigration in Early Canadian Italianese*, in A. Ledgeway. A.L. Lepschy (a cura di), *Into and out of Italy: Lingua e cultura della migrazione italiana*, Perugia, Guerra, 2010, 119-127.
- G. Pugliese, S. Bancheri, *Italiano a tre atti: insegnare recitando*, in J. Beer, C. Ganelin and A.J. Tamburri (a cura di), «Romance Languages Annual 1992» IV, West Lafayette, Purdue Research Foundation, 1993, 345-347.
- \_\_\_\_\_, *Inscenare Goldoni: un esperimento socio-didattico*, «Il Veltro», (1996), 40, 3-4, 443- 447.
- E. Prifti, *Italoamericano. Italiano e inglese in contatto negli USA. Analisi diacronica variazionale e migrazionale*, Boston-Berlin: de Gruiter, 2013.
- A.D. Rowe, K. Zegwaard, *Developing Graduate Employability Skills and Attributes: Curriculum Enhancement through Work-Integrated Learning*. «Asia Pacific Journal of Cooperative Education», (2017), 18, 2, 87-99.
- G. Serragiotto, *La valutazione degli apprendimenti linguistici*, Roma, Bonacci Editore, 2016.
- G. Serragiotto, G. Maugeri, *Indagine sull'insegnamento della lingua e della cultura italiane in Libano*. «Italiano LinguaDue», (2019), 1, 136-156.
- C. Smith, K. Worsfold, *Unpacking the Learning-Work Nexus: 'Priming' as Lever for High Quality Learning Outcomes in Work-Integrated Learning Curricula*. «Studies in Higher Education», (2015), 40, 1, 22-42.
- B. Spolsky, *Language Policy*, Cambridge, Cambridge University Press, 2004.
- \_\_\_\_\_, *Language Management*, Cambridge, Cambridge University Press, 2009.

M. Vedovelli, *Come sopravvivere alla non-politica linguistica italiano*, «Lingua Italiana Oggi», Roma, Bulzoni Editore, 2010a.

\_\_\_\_\_, *Guida all'italiano per stranieri. Dal quadro comune europeo per le lingue alla sfida salutare*, Roma, Carocci, 2010b.

\_\_\_\_\_, *Storia linguistica dell'emigrazione italiana nel mondo*, Roma, Carocci Editore, 2011.